



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Instituto de Letras**

**Luciane Cruz Silveira**

**O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em**

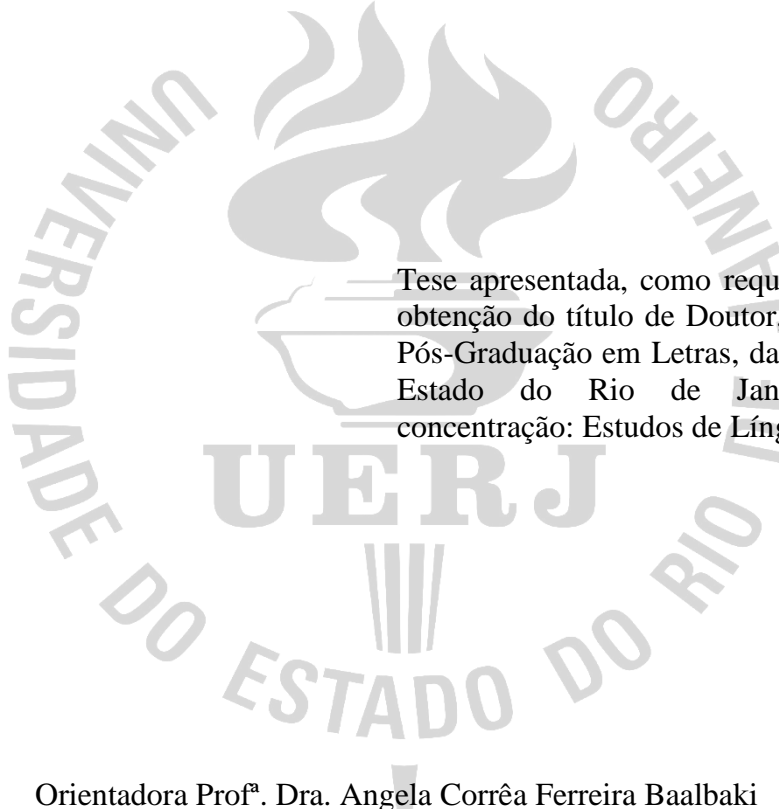
**Curso de Pedagogia: uma perspectiva da Linguística Aplicada**

**Rio de Janeiro**

**2022**

Luciane Cruz Silveira

**O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em Curso de  
Pedagogia: uma perspectiva da Linguística Aplicada**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S587 Silveira, Luciane Cruz.  
O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada / Luciane Cruz Silveira. – 2022.  
261 f. : il.

Orientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino - Teses. 2. Surdos – Educação – Brasil - Teses. 3. Professores – Formação - Teses. 4. Linguística aplicada - Teses. 5. Aquisição da segunda língua – Teses. I. Baalbaki, Angela Correa Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.952(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciane Cruz Silveira

**O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em Curso de  
Pedagogia: uma perspectiva da Linguística Aplicada**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elissandra Lourenco Perse  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mariana Gonçalves Ferreira de Castro  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Érica Ecsh Machado  
Instituto Nacional de Educação de Surdos

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Betty Lopes L’Astorina de Andrade  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2022

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem Ele eu não teria chegado até aqui, devo tudo que sou a Ele. E também aos meus familiares, amigos, professores e parceiros, que têm me ajudado muito no desenvolvimento de minha carreira, pelo incentivo e apoio em todos os momentos. E aos surdos e a todas as pessoas que participam dessa grande luta pelos nossos direitos.

## AGRADECIMENTOS

Eu quero primeiro agradecer a Deus por tudo que tenho, pela sabedoria que me deu como presente e por todas as maravilhas que operou em minha vida.

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, e aos demais familiares, pelo amor, carinho, incentivo, pois acreditaram sempre em minhas capacidades, em especial, a minha avó, Geralda Silveira (*in memoriam*), grande incentivadora do meu estudo ao longo da minha vida.

Marcela Leal e José Roberto Pinheiro, amigos especiais, irmãos, que seguiram seus destinos, mas sempre aparecem quando é preciso nos momentos difíceis, com muito carinho pela amizade de verdade. Obrigada por todo o tempo que destinaram a mim.

Melissa Leal (CODA) e Juliane Leal (CODA), minhas filhas do coração, vocês são tudo que sempre desejei ter em toda minha vida, a minha luz, o meu grande amor. Deus me ofereceu as melhores filhas do mundo.

Liliane Cruz (CODA), minha sobrinha, que sempre está ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória, dando-me incentivo, apoio e atenção.

Ricardo Washington, meu companheiro, pelo apoio, ajuda nos momentos de precisão e incentivo nas minhas decisões, pela compreensão e todo o carinho.

Erica Machado, amiga especial e parceira, por me incentivar a iniciar meu doutorado e acreditar em meu potencial como pesquisadora. Além das boas conversas e risadas. Sempre contei com seu apoio, incentivo e amizade. Você é um exemplo de generosidade e bondade. Sua amizade é um presente para mim. Estou grata pela nossa amizade.

Bernadete Sorgini (*in memoriam*), minha melhor amiga, que me apoiou e acompanhou minhas angústias, por sempre acreditar em mim e em minha capacidade para realizar esta pesquisa. Sempre estive ao meu lado neste crescimento intelectual e da vida. Você fez a diferença, plantando em mim e nos surdos, frutos. Continue sendo a luz que me ilumina.

Luciane Rangel, uma grande amiga, generosa e parceira, pelo incentivo ao desenvolvimento deste trabalho, apoio, energia positiva, ajuda nas minhas decisões, troca de ideias, as longas conversas todos os dias e ouvir minhas preocupações e dúvidas. Agradeço pela amizade, pelo companheirismo e pelo amor.

A minha orientadora Angela Baalbaki pela orientação, por todo acompanhamento, incentivo, objetividade de olhar, carinho, apoio, amizade, confiança, valiosas contribuições, sugestões no trabalho, troca de ideias desta experiência inspiradora para mim e presença mesmo

à distância, com nossas videochamadas, mensagens no *Telegram*. Minha admiração pelo seu caráter, ética e postura. A você minha eterna gratidão. Você sempre estará em meu coração.

Agradeço aos professores da banca examinadora, pelo interesse, avaliação e contribuições ao meu trabalho.

Agradeço aos tradutores intérpretes de Libras pela colaboração e apoio, participando das reuniões com minha orientadora.

Aos meus queridos colegas pelas interações, discussões, amizades e torcidas, que contribuíram para a apresentação final desta tese.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

Indivíduos que sabem Libras, porém não tem contato com surdos, tampouco estão integrados na comunidade surda, não são indivíduos fluentes.

*Luciane Cruz, 2022.*



## RESUMO

SILVEIRA, Luciane Cruz. *O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada*. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O objetivo desta tese é analisar e compreender os limites e as potencialidades do ensino de Libras como L2 no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD) - numa perspectiva bilíngue - a partir da ótica de alunos ouvintes. O Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 de 2002 e o art. 18 da Lei 10.098 de 2000, dispõe sobre o ensino da Libras como disciplina curricular. Além disso, há também a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei nº 14.191 de 2021, que inclui a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Vê-se, então, a necessidade de uma formação bilíngue para os profissionais que atuarão nessa modalidade. O Curso de Pedagogia a distância do INES oferece o ensino da Libras para os alunos surdos como L1 e ouvintes como L2, porém, o foco desta pesquisa destina-se aos alunos ouvintes. Tal curso pretende atender a uma demanda de formação de professores para atuarem, prioritariamente, na educação de surdos. As pesquisas relativas ao ensino presencial de uma língua estrangeira já foram catalogadas, porém as pesquisas de como se dá o aprendizado de uma segunda língua, por aquele que faz curso na modalidade de Educação a Distância estão apenas iniciando e esse é um campo promissor de estudos para todo aquele que trabalha com desenvolvimento da educação, em geral, e do ensino de línguas, em particular. Com base nos estudos da Linguística Aplicada (LA), em uma perspectiva qualitativa, esta tese propõe a criação de uma LA ao Ensino de Língua de Sinais, que poderá trazer benefícios para a formação inicial e continuada de professores, aprimorando as suas habilidades linguísticas e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou em polo de Educação Bilíngue de Surdos onde se deve utilizar a Libras como língua de instrução, assim como a Língua Portuguesa escrita. Desse modo, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados junto a alunos ouvintes matriculados nos três níveis da disciplina de Libras, nos 13 polos desse curso, nas cinco regiões do país. Para essa pesquisa, foi elaborado um questionário com 23 perguntas abertas, com a ferramenta Formulário Google. O questionário foi respondido individualmente por alunos ouvintes cursando entre o quinto e sétimo período das disciplinas de Libras. No total, foram recebidas 34 respostas que foram tabuladas e analisadas, dando origem aos resultados da pesquisa. Depreendemos, a partir das respostas, que é ideal que, em cursos de formação de professores para atuação em contextos de Educação Bilíngue de Surdos, as disciplinas sejam ministradas diretamente em Libras, que sejam garantidas questões de subjetividade cultural e identitárias e que as ações saiam do campo da teoria e que atendam a prática. Por fim, considerando os resultados alcançados, sugere-se o aumento da carga horária da disciplina de Libras, a fim de melhor atender à demanda de alunos surdos nos diferentes contextos escolares bilíngues.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Libras. Formação de professores. INES.

## RESUMO EM LIBRAS

SILVEIRA, Luciane Cruz. *O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada*. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.



Acessível por código QR ou pelo endereço [https://youtu.be/hu5okhMMw\\_I](https://youtu.be/hu5okhMMw_I)

## ABSTRACT

SILVEIRA, Luciane Cruz. *Teaching of Libras as a second language (L2) in the training of bilingual teachers in a Pedagogy Course: a perspective of Applied Linguistics*. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The aim of this thesis is to analyze and understand the limits and potentiality of teaching of Libras as a second language (L2) in the Pedagogy course in a distance modality course - from a bilingual perspective - from the perspective of the hearing students. The decree N. 5.626 of 2005, which regulated the Law No. 10.436 of 2002 and the Art. 18 of the Law No. 10.098 of 2000, which provides for the teaching of Libras as a curricular discipline. In addition, there is also the updating of the Law of guidelines and bases of National Education, with the Law No. 14.191 of 2021, which includes the modality of deaf bilingual education. Therefore, there is a need for bilingual training for those professionals who will act in this modality. The INES' distance Pedagogy course offers the teaching of Libras to deaf students as a first language (L1) and to the listeners (students) as a second language, however, the focus of this research is aimed at the hearing students. Such a course intends to meet a demand for training teachers to act, as a priority, in the education of the deaf people. The research related to face-to-face teaching of a foreign language has already been cataloged, but the research on how to learn a second language for those who take distance courses is just beginning and this is a promising field of study for anyone who works with the development of education in general and the language teaching in particular. Based on the studies of Applied Linguistics (LA), in a qualitative perspective, this thesis proposes the creation of a LA to the teaching of Sign Language, which can bring benefits for the initial and continuing training of teachers, improving their linguistic skills and teaching and learning process in bilingual schools, bilingual classes, regular schools or in a bilingual education center of the deaf people, where Libras should be used as a language of instruction, as well as the Portuguese, written. Thus, a field survey was carried out, using as data collection instruments questionnaires applied to hearing students who were enrolled in the three levels of the discipline of Libras, in 13 poles of this course, in the five regions of the country. For this research, a questionnaire was prepared with 23 open questions, with the google form tool. The questionnaire was answered individually by hearing students during the fifth and the seventh period of the disciplines of Libras. In total, 34 responses were received that were tabulated and analyzed giving rise to the results of the survey. We deduced from the answers that it is ideal that in teacher training courses to work in contexts of bilingual education for the deaf people, the disciplines are ministered directly in Libras, questions of cultural and identity subjectivity be guaranteed and that the actions leave the field of theory and that they meet the practice. Finally, considering the results achieved, it is suggested to increase the workload of the Libras subject in order to better meet the demand of deaf students in different bilingual schools contexts.

Keywords: Applied Linguistic. Libras. Teacher Training. INES.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Disco cronológico na Educação de Surdos no Brasil.....	33
Figura 2 –	Linguística Aplicada com a língua e com o ensino de Libras.....	50
Figura 3 –	Multi/Pluri/Interdisciplinar.....	55
Tabela 1	Aspectos da LA x LAELS.....	71
Figura 4 –	LA ao ensino de língua e LA ao ensino de língua de sinais.....	73
Figura 5 –	Vestir a camisa de Libras.....	81
Figura 6 –	Aprendizagem de conteúdo em espiral .....	106
Quadro 1 –	Conteúdos por níveis.....	134
Figura 7 –	Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	135
Figura 8 –	Apresentação da teoria.....	136
Figura 9 –	Material didático.....	137
Figura 10 –	Vídeo de vocabulário.....	137
Figura 11 –	Vídeo de diálogo.....	138
Figura 12 –	Fórum bilíngue.....	139
Figura 13 –	Questionário.....	140
Figura 14 –	Portfólio gameficado.....	141
Figura 15 –	Webconferência .....	141
Quadro 2 –	Funções que o professor assume no papel de tutor (professor mediador) .....	146
Figura 16 –	Cinco regiões .....	162
Figura 17 –	Configuração das mãos.....	164
Quadro 3 –	Estrutura da formação dos sinais de polos.....	165
Gráfico 1 –	Quantidade de respostas por polo .....	168
Gráfico 2 –	Quantidade de masculino e feminino dos participantes da pesquisa...	170
Gráfico 3 –	Familiares surdos.....	171
Gráfico 4 –	No seu caso, você já sabia Libras quando ingressou no curso?.....	173
Gráfico 5 –	Onde aprendeu Libras?.....	174
Gráfico 6 –	Qual foi a duração do curso?.....	176
Gráfico 7 –	O professor era qualificado?.....	177
Gráfico 8 –	Em relação à Libras, você ficou sem praticar essa língua por algum tempo?.....	178

Tabela 2 -	Tabela com os níveis do curso.....	180
Gráfico 9 –	Prova de nivelamento.....	181
Gráfico 10 –	Conhecimento anterior.....	183
Gráfico 11 –	Língua de instrução.....	186
Gráfico 12 –	Houve clareza quanto aos sinais dos vídeos?.....	190
Gráfico 13 –	Os vídeos longos e maçantes.....	193
Gráfico 14 –	Dificuldade técnica com os vídeos.....	196
Gráfico 15 –	Quantas vezes você viu os vídeos?.....	198
Gráfico 16 –	Conteúdo informativo.....	200
Gráfico 17 –	O conteúdo apresentado.....	203
Gráfico 18 –	Variação linguística.....	205
Gráfico 19 –	Glossário de Libras.....	208
Gráfico 20 –	Encontros presenciais.....	210
Gráfico 21 –	Estágio em escola bilíngue.....	212
Gráfico 22 –	Conteúdo do ambiente virtual.....	214
Gráfico 23 –	Atendimento do professor-tutor.....	216
Gráfico 24 –	Clareza nas explicações quanto às dúvidas.....	218
Gráfico 25 –	Auxílio do tutor/professor mediador na plataforma.....	220
Gráfico 26 –	Retorno dos professores em relação às dúvidas com alunos.....	222
Gráfico 27 –	Quanto a deixar uma sugestão.....	224
Quadro 4 –	Proposta de reforma curricular para o novo Curso de Pedagogia – Licenciatura, no NEO.....	232

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
DESU	Departamento de Ensino Superior
EaD	Educação a Distância
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMS	Federação Mundial de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	<i>Institut des Jeunes Sourds</i>
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística aplicada
LAS	Linguística Aplicada de Sinais
LAELS	Linguística Aplicada de Ensino de Língua de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSKB	Língua de Sinais dos Índios Kaapor
NEO	Núcleo de Educação Online
AO	Objetos de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Portador de Necessidades Especiais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>POLÍTICA LINGUÍSTICA: LEGISLAÇÕES QUE ASSEGURAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....</b>	<b>27</b>
1.1	<b>Libras na história, resiliência da comunidade surda por suas políticas linguísticas.....</b>	<b>30</b>
1.2	<b>Políticas linguísticas da Libras.....</b>	<b>36</b>
1.3	<b>A Educação bilíngue como política linguística no Brasil.....</b>	<b>39</b>
<b>2</b>	<b>LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUAS.....</b>	<b>48</b>
2.1	<b>A Linguística Aplicada na formação de professores.....</b>	<b>57</b>
2.2	<b>Linguística Aplicada em relação ao ensino de Libras.....</b>	<b>61</b>
2.3	<b>A Linguística Aplicada na formação do professor bilíngue: Língua Portuguesa e Libras.....</b>	<b>74</b>
2.4	<b>A Linguística Aplicada na Educação de Surdos em geral: aspectos do ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos.....</b>	<b>86</b>
<b>3</b>	<b>ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS.....</b>	<b>93</b>
3.1	<b>Aprendizagem da Libras como segunda língua por ouvintes.....</b>	<b>94</b>
3.2	<b>Ensino da Libras como segunda língua.....</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>O CURSO DE PEDAGOGIA EAD DO INES.....</b>	<b>109</b>
4.1	<b>A modalidade de Educação a Distância (EaD).....</b>	<b>112</b>
4.2	<b>O Curso de Pedagogia EaD do INES.....</b>	<b>119</b>
4.3	<b>Libras como disciplina curricular na EaD.....</b>	<b>125</b>
4.4	<b>Disciplina de Libras no Curso de Pedagogia do INES a distância como L2.....</b>	<b>131</b>
4.5	<b>A função do tutor na EaD.....</b>	<b>142</b>

4.6	<b>A função do tutor da disciplina de Libras na EaD do INES.....</b>	145
5	<b>METODOLOGIA.....</b>	149
5.1	<b>Metodologia de pesquisa .....</b>	149
5.2	<b>Elaboração e forma de aplicação do questionário.....</b>	153
6	<b>ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS.....</b>	161
6.1	<b>Polo .....</b>	161
6.2	<b>Gênero .....</b>	169
6.3	<b>Análise das respostas .....</b>	170
6.4	<b>Resultados obtidos .....</b>	227
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	236
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	242
	<b>APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	259
	<b>APÊNDICE B – Modelo de Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos .....</b>	260
	<b>ANEXO A – Folha de Rosto (Gerada pelo CEP) .....</b>	261



## INTRODUÇÃO

Início a introdução desta tese com alguns dados de certa historicidade que me constitui. Sou DODA<sup>1</sup>, surda descendente de uma família surda. Em relação à minha vida acadêmica e profissional, tenho experiência como professora de Libras há 25 anos. Já trabalhei em escolas municipais de Petrópolis, escola especial e escola inclusiva e, atualmente, trabalho como professora de Libras no Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES e no Núcleo de Educação Online (NEO). Também tenho experiência dando aula de Libras na Faculdade de Medicina de Petrópolis (UNIFASE), na área da saúde, para atendimento à pessoa surda e trabalho no CEDERJ, desde 2015, como tutora da disciplina de Libras na área de pedagogia. Sou a autora do Livro “Glossário de Ciências em Libras”. Possuo Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pós-graduação *lato sensu* em Libras pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia Educação a Distância (IESA) e Mestrado em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Sou uma ativista e participante do movimento surdo, lutando por nossos direitos e pelo cumprimento das leis existentes, principalmente, relacionadas à acessibilidade e à Educação Bilíngue de Surdos. Participo ativamente em associações de surdos, trabalhando há 35 anos nesses espaços; tenho muita experiência como diretora. Fundei a Associação Petropolitana de Surdos (APES) em 2009, com o objetivo de incentivar e lutar pela comunidade surda petropolitana e estive como presidente por 10 anos. As associações são lugares de empoderamento, resistência e representatividade surda que fizeram e fazem parte da minha história.

Participei como responsável do Conselho Estadual de Educação pela FENEIS. Participo como responsável do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMPDDI) de Petrópolis. Durante toda minha trajetória, pude vivenciar e observar o quanto alunos surdos foram e são prejudicados pelo fato dos professores não saberem Libras, e não conhecerem a singularidade linguística dos surdos, causando barreiras linguísticas a esses alunos. Pude notar a falta de metodologias e materiais didáticos para proporcionar uma educação de qualidade para os alunos surdos e o quanto isso prejudicava-os. Por esse motivo, resolvi chamar os professores das disciplinas curriculares para uma reunião com o intuito de conscientizá-los da

---

<sup>1</sup> Novo conceito é *Deaf of deaf adults* (DODA): Filhos surdos de pais surdos.

importância da Libras no ensino para/de surdos. Dessa reunião, surgiu uma proposta de que pudesse ensiná-los sinais e expressões de cada disciplina para que pudessem ser usados em sala de aula. Isso de fato aconteceu; os professores tiveram contato com a língua e com um vocabulário novo diariamente, estimulando-os.

Promovi formação de capacitação e uma formação continuada a esses professores, criando e trabalhando juntos em estratégias que seriam usadas em sala de aula até que esses professores (ouvintes) foram capazes de produzir vídeos para sua disciplina e ter uma evolução satisfatória na Libras – beneficiando, desse modo, os alunos surdos. Essa foi, indubitavelmente, uma parte significativa do meu trabalho. Produzi e Ministrei a primeira disciplina de Libras na modalidade EaD em um curso de pedagogia na perspectiva bilíngue. Por toda essa trajetória, decidi trabalhar com a temática de formação de professores ouvintes voltadas à Educação Bilíngue de Surdos em minha tese.

Com esse propósito, passei a entrevistar alunos, coletar dados e entender o processo envolvido, a fim de proporcionar uma nova perspectiva na formação de professores bilíngues que vislumbresse promover uma educação na língua de conforto<sup>2</sup> de alunos surdos e quebrar barreiras linguísticas. Ressalto que é de suma importância incentivar a formação inicial e continuada de professores, estimulando e conscientizando da relevância de uma interação na sociedade, por meio da comunicação na prática e, assim, possibilitar a qualidade no ensino e educação de alunos surdos. Na atualidade, a expansão das ferramentas tecnológicas, aliada à constante demanda do mercado por profissionais qualificados, vem ampliando o interesse de pessoas que residem fora dos grandes centros urbanos pela obtenção de formação acadêmica por meio de cursos de educação a distância. Além disso, outros fatores têm contribuído para o aumento desses cursos: flexibilidade em relação aos horários de estudo e preferência pelas metodologias neles empregadas.

A Educação Bilíngue de Surdos e dá pelo reconhecimento da Libras como L1 da pessoa surda enquanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita é sua L2. Segundo Lima (2018),

A educação bilíngue se apresenta em diferentes contextos para as pessoas surdas, dependendo das ações de cada município e de cada Estado brasileiro. Em alguns Estados, nas escolas bilíngues para Surdos, a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua. [...] se reconhece a Libras como primeira língua dos surdos brasileiros, além de admitir e que tenham direito de ter acesso ao ensino de português como segunda língua (PL2) na modalidade escrita. (LIMA, 2018, p. 186, 187).

---

<sup>2</sup> Língua de conforto é a língua em que o sujeito se sente mais à vontade em se expressar, geralmente a sua L1.

O rompimento de barreiras temporais e espaciais tem sido permitido cada vez mais devido ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs (ROSSEL; BASSAND; ROY, 1998, p. 267). Ademais, no que se refere à formação de professores, temos assistido a um aumento de cursos para atender a necessidades de grupos com demandas singulares<sup>3</sup>, ou seja, grupos identitários de minorias linguísticas específicas, como é o caso dos surdos.

De acordo com o Decreto 5.626, de 2005, art. 22, a inclusão de surdos e deficientes auditivos na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser garantida por meio de escolas ou classes de educação bilíngue, com professores bilíngues nas demais instituições federais enquanto que nas demais instituições os professores devem estar cientes das singularidades linguísticas dos alunos surdos e devem ter a presença de profissionais tradutores e intérpretes de Libras para atender a esses alunos. Nota-se, assim, a exigência de profissionais formados para atuarem nesses espaços. Atualmente temos a lei 14.191, de 2021, que no inciso 2º garante: “A oferta de Educação Bilíngue de Surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”.

A Lei nº 10.436, de 2002 e o Decreto nº 5626, de 2005, sobre os quais comentaremos mais adiante, serviram de base legal para o debate sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para o sujeito surdo, que levaram às pautas de discussões temas como: questões curriculares, linguísticas, de formação, de gestão, entre outros, sendo que a que tomou o espaço principal foi relativa à formação de professores. Assim, a partir de 2006, houve um reordenamento no campo da educação de surdos, tanto nos cursos superiores, como nos de formação de professores em nível médio, em todo o Brasil. Além de os futuros professores terem importante contato com a Libras, tais ações legais ampliaram as pesquisas a respeito das línguas de sinais. Efetivamente, a existência das leis citadas anteriormente levou à expectativa de se proporcionar uma Educação Bilíngue de Surdos em todas as fases da educação, com professores qualificados e alunos ouvintes que aprendam desde cedo a respeitar as diferenças e os diferentes.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) começou a oferecer, no começo de 2018, o Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD), numa perspectiva bilíngue para surdos e ouvintes, nas cinco macros regiões do Brasil, por meio de 13 polos. Tal curso pretende atender a uma demanda de formação pedagógica de

---

<sup>3</sup> Exemplos de cursos que buscam atender a essas demandas singulares: Pedagogia do Campo, Pedagogia Intercultural Indígena, Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Pedagogia numa perspectiva de educação bilíngue para surdos e ouvintes e entre outras.

surdos e ouvintes para atuarem, prioritariamente, para educação de surdos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ingresso no curso se dá por meio de processo seletivo, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Com um percentual de 50% de alunos surdos e 50% de ouvintes, a Libras é um componente curricular fundamental, sendo oferecida em oito disciplinas (quatro obrigatórias e quatro opcionais), a partir de quatro níveis de competência linguística.

A EaD, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tem o potencial de criar estratégias de ensino mais atrativas e eficazes. Porém, ainda existem cursos nessa modalidade que reproduzem os métodos tradicionais de ensino. Sabe-se, ainda, que, muitas vezes, o ensino da Libras é feito por meio de lista de vocabulário, com traduções da Língua Portuguesa para Libras, palavra por palavra, o que indica a necessidade de se repensar essa metodologia em cursos. De acordo com Lanzetti (2009, p. 5), “a tradução palavra-por-palavra pressupõe que o texto de chegada terá o mesmo número de palavras do texto original obrigatoriamente na mesma ordem sintática”.

Desse modo, o uso das TICs, por si só, pode não significar a adoção de uma metodologia inovadora no ensino da Libras. O uso de tecnologias assistivas (como o caso do uso de avatares) baseadas em tentativas de correspondência da Libras à Língua Portuguesa, por exemplo, pode resultar no denominado “português sinalizado” (COLLING; BOSCARIOLI, 2014). Conforme esclarece Quadros (1997), a tentativa de enquadrar a Libras dentro da estrutura gramatical da Língua Portuguesa acaba por desvalorizar aquela língua por não considerar sua estrutura gramatical própria. Considerando esse aspecto, é importante analisar a metodologia e as ferramentas utilizadas no Curso de Pedagogia EAD do INES no processo de ensino de Libras.

Como professora surda formadora e conteudista da disciplina de Libras, busco colaborar para a formação de professores que atuarão em escolas e classes bilíngues ou em turmas de inclusão de alunos surdos, considerando, especialmente, os avanços obtidos pela Lei nº 14.191, de 2021 (BRASIL, 2021). Considerando o exposto até então, indaga-se:

- a) Quais as potencialidades e limitações das ferramentas e objetos de aprendizagem para o aprendizado da Libras como L2 no Curso de Pedagogia, modalidade EaD, do INES?
- b) Como os estudantes ouvintes avaliam a metodologia, bem como os recursos de ensino utilizados no Curso para aprendizado da Libras?

Tais questionamentos são pertinentes dado o interesse em conhecer o curso de formação de professores especialmente voltado para o ensino em escolas e classes bilíngues

ou turmas de inclusão de alunos surdos, de maneira a investigar a eficácia das ferramentas usadas em EaD da disciplina de Libras.

Afinal, o professor de escolas bilíngues precisa estar capacitado para transitar entre os sistemas linguísticos envolvidos, pois não se trata de simplesmente adicionar uma segunda língua ao curso, mas sim do desenvolvimento de práticas linguísticas ligadas à determinada comunidade falante e, para, além disso, da compreensão de que a educação bilíngue é dinâmica e deve se desenvolver ao longo do tempo, contemplando tanto o aspecto sistêmico da língua, bem como a língua como instrumento de socialização.

A fim de realizarmos a pesquisa proposta, utilizaremos os conceitos advindos da Linguística Aplicada, conforme o desenvolvimento das leituras realizadas nas etapas de pesquisas e de revisão bibliográfica.

O tema da presente pesquisa se faz relevante já que se trata de um curso pioneiro, cujas estratégias ainda não foram foco de pesquisas. Além disso, possuo especial interesse nesse estudo, já que atuo como docente surda da disciplina no referido curso de graduação e fui responsável pelo desenho pedagógico da primeira disciplina de Libras, no formato EaD, no contexto de um Curso de Pedagogia, na perspectiva bilíngue.

Os cursos de formação de professores, notadamente o de Pedagogia, têm evoluído em consonância com os avanços da sociedade, bem como por meio das pesquisas desenvolvidas na área de humanas. Com pouco mais de cem anos, esse curso superior se firmou como principal modo de ingresso na carreira de professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nas funções das áreas de gestão educacional, funções nas áreas de gestão educacional.

O desenvolvimento de tecnologias que possibilitassem o estudo a distância e a regulamentação dessa modalidade – por meio da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – abriram a possibilidade de frequentar um curso superior para pessoas que não residem em grandes centros ou não dispõem de tempo e se afinam mais com as metodologias e práticas da EaD. Além disso, buscando contribuir com a formação de professores bilíngues, em consonância com o Decreto n° 5626, de 2005 e com o Decreto n° 7.612, de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, teve início o projeto de elaboração do Curso Pedagogia a distância.

A Libras, como língua legalmente reconhecida da comunidade surda brasileira, com mesmo *status* linguístico da Língua Portuguesa, foi reconhecida por meio da Lei n° 10.436, de 2002. Porém, os reais avanços se deram por meio do Decreto n° 5.626, de 2005, que a regulamentou. O referido decreto trouxe muitas contribuições à educação de surdos, porém,

talvez, a mais relevante seja a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular nos cursos de Formação de Professores e Fonoaudiologia.

O art. 3º do Capítulo II do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre essa disciplina curricular:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

E, para além, o decreto faz surgir um importante espaço de conhecimento e debate que questiona saberes que estão embasados em modelos que visam a enquadrar o surdo no padrão de uma sociedade predominantemente ouvinte. Pelo contrário, dá o enfoque necessário às práticas (como a inserção da Libras como componente curricular) que foram desenvolvidas a partir do decreto<sup>4</sup> e levam o surdo a ampliar suas habilidades linguísticas em sua língua de conforto, já que o aprendizado da Libras tem uma importância em si e também contribui para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

Na perspectiva de Felipe (2021), o bilinguismo só pode ser pleno se a língua de instrução for a língua de sinais, pois, segundo a referida autora,

[...] [n]o bilinguismo pleno, os alunos de minorias linguísticas utilizam a sua língua nativa, étnica, materna ou patrimonial como língua de instrução e, na maioria dos países, a língua majoritária pode ser ensinada como segunda língua e também pode ser a língua de instrução para disciplinas determinadas. As escolas que possuem essa proposta têm como objetivo o fortalecimento da formação de identidade dos alunos de minorias linguísticas e por isso suas línguas são protegidas e desenvolvidas juntamente com a língua majoritária utilizada (FELIPE, 2012, p. 14).

Ainda no terreno das normas jurídicas, a Lei nº 14.191, de 2021, propõe a instituição da educação bilíngue como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), e com isso esperamos que seja possível garantir um ensino de qualidade, no contexto linguístico-cultural, para surdos. É preciso que as políticas públicas respeitem o direito dos surdos à sua língua de conforto e de instrução e a uma educação de qualidade, além de assegurar formação inicial e continuada, essencial aos professores bilíngues. A Lei nº 14.191/21 define:

[Art. 60-A](#). Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras),

---

<sup>4</sup> Diversas medidas previstas no referido decreto foram definidas como obrigatórias apenas às instituições federais. As demais instituições (municipais, estaduais, distritais e privadas) deveriam, de acordo com o documento, buscar implementar tais medidas.

como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdo-cegos<sup>5</sup>, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. (BRASIL, 2021).

A lei também explicita a necessidade de preparação e adequação de concursos públicos com a presença de surdos. Afinal, são os surdos que sentem “na pele” o prejuízo causado por uma educação que não respeita a língua de sinais. Os direitos linguísticos e culturais já estão assegurados, faz-se, portanto, necessário um olhar arguto para perceber que a opressão causada pelas barreiras linguísticas e culturais não se apresentem como um complicador no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

A luta da comunidade surda se dá há anos em prol de uma educação de qualidade, de políticas públicas e defesa do direito linguístico para os surdos, de respeito à Libras como língua de instrução e à Língua Portuguesa escrita, como L2. Os movimentos surdos<sup>6</sup> buscam a garantia de um ensino de qualidade e acesso a conhecimentos metalinguísticos que os sujeitos surdos precisam para construir os demais conhecimentos, os quais, por sua vez, permitem exercer sua cidadania perante a sociedade. Para tanto, faz-se necessária uma educação bilíngue de qualidade a partir da formação do professor que deve contemplar questões como a Libras, como língua de instrução, uma pedagogia voltada às singularidades linguísticas dos sujeitos surdos, envolvendo planejamento, avaliação, currículo, didática e metodologias, assim como o conhecimento para elaboração de materiais didáticos para garantir a qualidade do ensino. Consideramos, a partir das formulações teóricas da Linguística Aplicada, que a interação e a comunicação dentro do ambiente escolar são propícias ao desenvolvimento linguístico do aluno surdo. Segundo Lima (2018, p. 29),

Educação Bilíngue de Surdos deve ser promovida como um direito a ser assegurado aos Surdos a um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, aos estudantes Surdos, sem margens para a simplificação, que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos sem deixar de considerar a

---

<sup>5</sup> A grafia correta deste termo é surdocego, sem hífen, visto que é uma deficiência única. De acordo com o IBC, a Surdocegueira é uma deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e audição. Disponível em: [/https://www.gov.br/ibc/pt-br/nucleos-de-atendimento-especializado/NAEPS/conceituando-a-surdocegueira#:~:text=A%20Surdocegueira%20C3%A9%20uma%20defici%C3%Aancia,a%20autonomia%2C%20o%20aprendizado%20etc.](https://www.gov.br/ibc/pt-br/nucleos-de-atendimento-especializado/NAEPS/conceituando-a-surdocegueira#:~:text=A%20Surdocegueira%20C3%A9%20uma%20defici%C3%Aancia,a%20autonomia%2C%20o%20aprendizado%20etc.) Acesso em 19 dez. 2022.

<sup>6</sup> Movimentos surdos são sistemas compostos por articulações sociais em prol da luta de pessoas surdas pela garantia de seus direitos linguísticos, identitários, sociais e políticos promovendo sua língua como status linguístico da comunidade surda. Os movimentos se concentram nas associações de surdos, FENEIS, escolas, universidades, CBDS e entre outros locais.

situação de bilinguismo dos mesmos e as implicações decorrentes dela, ou seja, que o acesso à segunda língua é intermediado pela primeira e que diferentes estágios de interlíngua<sup>7</sup> são observados, que são dependentes de fatores internos, individuais e de fatores externos, contextuais, como a competência do professor, dependentes da adequação de metodologia e dos materiais didáticos, da quantidade e qualidade de input da língua alvo a que estão expostos os aprendizes, conforme observamos no desempenho escrito das crianças Surdas.

Cabe destacar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender os limites e as potencialidades do ensino de Libras como L2 no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD) - numa perspectiva bilíngue - a partir da ótica de alunos ouvintes. Por conseguinte, os objetivos específicos são: 1) retomar as políticas linguísticas que asseguram a educação de surdos; 2) visitar as principais noções teóricas da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, em especial às Libras; 3) apresentar as propostas metodológicas de ensino de Libras como L2 para ouvintes; 4) analisar as respostas dadas pelos alunos ouvintes (que aprendem Libras) às perguntas apresentadas no questionário na Plataforma do Curso de Pedagogia NEO; 5) verificar se o material produzido atende aos requisitos do curso; 6) apresentar à sociedade acadêmica os resultados da pesquisa, contribuindo assim para o desenvolvimento de novos cursos na área, bem como auxiliar o surgimento de novas estratégias para os cursos já existentes. Tendo tais questões sobre a Educação Bilíngue de Surdos e a formação de professores, a presente tese organiza-se em seis capítulos.

No primeiro capítulo, apresentaremos questões sobre políticas públicas referentes à educação de surdos no Brasil, especificamente, sobre as políticas linguísticas, fruto de lutas da comunidade surda. O país, hoje, considera, na educação de surdos, duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa. Como já acenado, isso foi possível, pois, com a Lei nº 10.436, de 2002, a Libras – que tem sua estrutura e gramática próprias – torna-se reconhecida legalmente. Três anos depois, o Decreto nº 5.626/05 – citado anteriormente – apresenta a obrigatoriedade da formação profissional para o ensino de Libras, assim como a inserção da disciplina dessa língua em cursos de licenciatura (e fonoaudiologia). As políticas linguísticas caminham para uma abordagem bilíngue, considerando a língua de sinais e a Língua Portuguesa (escrita). A luta dos surdos por reconhecimento de sua língua, cultura e identidade linguística, deu-se, historicamente, em uma instituição pioneira da educação de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857. No ano de 2005, o Instituto criou seu Departamento de Ensino Superior (DESU), com o Curso de Pedagogia, com ênfase na

---

<sup>7</sup> Segundo Moita Lopes (1996), a interlíngua “língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em certa altura do processo de aprendizagem” (p. 114).



educação de surdos. Esse curso veio a se somar aos outros níveis já oferecidos no seu Colégio de Aplicação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Posteriormente, passaram a ser oferecidos cursos de Especialização e o Mestrado Profissional.

No segundo capítulo, apresentaremos um campo da linguística que trata de conhecimentos associadas ao ensino de uma L2 ou língua estrangeira (LE), em nosso caso, ao ensino da Libras: a Linguística Aplicada (LA). A LA traz respostas com relação à transdisciplinaridade, já que se revela “(...) articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem” (CELANI, 2000, p. 17). Tradicionalmente, a LA também traz respostas ao uso da linguagem referente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua (L2 ou LE), contribuindo com diferentes áreas do ensino e com a formação de professores no que tange as práticas pedagógicas na elaboração de materiais didáticos, tal como em estratégias de ensino. Apesar da importância do aluno surdo ter contato com a escola bilíngue, algumas vezes, não se percebem as lacunas no conhecimento teórico sobre o papel da língua na formação em seus caracteres identitários, culturais e sociais. A LA trabalha com o ensino por meio da prática, inserindo a língua em situações comunicativas reais. Quando o professor não conhece a Libras, o aluno surdo acaba prejudicado, uma vez que se forma uma barreira linguística. Podemos dizer que os estudos da LA demonstram uma perspectiva de educação de surdos baseada na língua de conforto desse público, ou seja, sua L1.

No terceiro capítulo, apresentamos o Decreto nº 5.626/05, que traz a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e define a Libras e da Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução em escolas bilíngues e em salas bilíngues. Essa inserção da disciplina de Libras no currículo enfrenta debates devido a sua curta carga horária, não sendo capaz de proporcionar uma formação de qualidade no ensino superior e, assim, não contemplando a fluência necessária que o professor deve ter para atuar com alunos surdos. Faz-se necessária a prática cotidiana para garantir a qualidade na Libras e, assim, a sua utilização em suas práticas em sala de aula. Pesquisas na LA são essenciais no aprendizado de línguas de sinais como L2 para ouvintes (que possuem a língua oral como L1). Com base nesses fundamentos teóricos, pode-se promover a interação com alunos em sala e possibilitar a ampliação de estruturas linguísticas em diversos níveis, como a correção de sinais em Libras que possam estar equivocados, por exemplo. Tudo isso ocorre por meio da prática cotidiana. Na maioria dos cursos, a disciplina de Libras possui um currículo superficial, ensinando apenas o básico, sem se aprofundar e isso deve ser debatido nas universidades para que as necessidades da disciplina sejam contempladas, trazendo aperfeiçoamento na didática e nas

estratégias apropriadas para o ensino dessa língua para ouvintes, além de possibilitar a promoção de mais espaços de formação na Libras. Práticas de dramatização e incorporação trabalhadas com professores surdos trazem bons resultados nesse processo. Para garantir a aprendizagem da Libras como segunda língua, são fundamentais o respeito linguístico e a construção de uma competência comunicativa em Libras durante a formação de professores bilíngues, que utilizarão a língua de sinais como língua de instrução de seus alunos surdos.

O quarto capítulo apresenta o Curso de Pedagogia, que trabalha a formação de pedagogos para atuar na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional de espaços escolares e não escolares. O Curso de Pedagogia do Núcleo de Educação Online (NEO) do INES tem ênfase na educação bilíngue e no desenvolvimento de ferramentas de ensino de Libras a distância e o uso tecnologias da informação e comunicação em vários campos da atuação do pedagogo, objetivando preparar professores para atuar nessa modalidade de ensino. A proposta do NEO é oferecer uma educação em que os professores conteudistas planejam a disciplina, os professores formadores acompanham o desenvolvimento da disciplina junto com os tutores e esses, por sua vez, acompanham o desenvolvimento das atividades junto aos estudantes, avaliando-as e mediando-as, bem como realizando as Webconferências e participando dos fóruns. Estimula-se a compreensão do uso de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa, na modalidade escrita) como fator fundamental na elaboração de políticas públicas linguísticas. A regulamentação do Ensino a Distância (EaD), a partir da Lei nº 9.396, de 1996, permitiu que diversas instituições oferecessem cursos a distância, especialmente no Ensino Superior.

A flexibilidade de tempo e espaço, típica da EaD, atraiu diversos alunos, atingindo pessoas que moravam no interior ou tinham difícil acesso, permitindo o acesso à educação. A modernização tecnológica facilitou o uso de vários recursos didáticos avançados que rapidamente se aprimoraram com suas ferramentas síncronas e assíncronas, oferecendo benefícios para esse grupo de interessados, como o caráter interativo do ensino. Com relação ao contexto de ensino-aprendizagem bilíngue na educação de surdos, em comparação a outras áreas da LA, o ensino de Libras como segunda língua, via EaD, utilizou diversas tecnologias para acesso do conteúdo e materiais didáticos, considerando aspectos viso-espacial da Libras nos ambientes virtuais das plataformas. A formação na disciplina de Libras busca, principalmente, garantir fluência e proficiência na Libras por parte dos professores formados para que possam ministrar futuramente suas aulas para alunos surdos em sua língua de conforto. Durante o curso, busca-se mostrar que é um mito que alunos surdos tenham dificuldades para aprender e escrever em português; o que faltam são professores com

fluência na Libras, apreensão de questões identitárias e culturais e que dominem a construção de materiais didáticos, itens que possibilitam a quebra das barreiras linguísticas.

O quinto capítulo apresentará os percursos metodológicos adotados nesta pesquisa. A pesquisa qualitativa, realizada em duas etapas. Na primeira, contou com um questionário com perguntas fechadas (pré-coleta) com perguntas 23 abertas, endereçado a alunos ouvintes do 5º aos 7º períodos do Curso de Pedagogia (modalidade EAD) do INES, ou seja, a futuros professores bilíngues ouvintes em formação. O intento era receber entre 25 a 35 respostas do questionário construído pelo aplicativo Formulário Google. Na segunda etapa, elaboramos um questionário construído com base na pré-coleta, contudo, mais abrangente, a fim de obter respostas mais esclarecedoras por parte dos participantes.

O intuito do questionário foi colher informações a respeito do conhecimento da Libras do aluno quando ingressou no curso e seu desenvolvimento, considerando como está sendo o aprendizado e a qualidade dos vídeos quanto à produção. Com base nas respostas, foi feita a análise dos materiais didáticos da disciplina de Libras, que pretende assegurar que os professores sejam aptos a ensinar usando a Libras como língua de instrução e, assim, proporcionar uma educação de qualidade a seus alunos. Foi realizada uma pesquisa nos treze polos, cujos sinais foram disponibilizados, possibilitando a seu conhecimento por meio do trabalho em tela.

O sexto capítulo tem enfoque na análise da coleta de dados obtidos pelas respostas dos formulários aplicados. Algumas respostas contemplaram o desafio que o estudo proporciona e outras mencionaram a importância da correlação da teoria e da prática. Foram recebidos 34 questionários respondidos pelos alunos de treze polos. Com base na teoria, foi possível relacionar as práticas que são realidades para a formação inicial e continuada de professores e, com isso, ter um parâmetro, cruzando as informações do que acontece. Foi possível, assim, a construção de gráficos que apontam informações essenciais para apontamentos acerca da construção de uma educação de qualidade e para possibilitar a revisão da metodologia, carga horária, níveis da Libras, currículo e tempo de duração dos vídeos. A partir desses resultados, é apresentada a proposta de reforma curricular para a disciplina de Libras do Curso de Pedagogia EaD do NEO, a fim de que os estudantes possam melhor desenvolver habilidades voltadas à sua atuação como professores bilíngues, que usarão a Libras como língua de instrução, além de estratégias para desenvolver o ensino com alunos surdos, com vistas a colaborar para eliminação das barreiras linguísticas. Outra proposta abordada é a LA no ensino de Libras para a profissionalização e melhorias na formação de professores bilíngues.

Por fim, na conclusão, apresentamos as considerações finais deste trabalho, em que retomamos as principais interpretações de análises dos dados relacionados ao uso da língua e proficiência linguística e de suas possíveis contribuições à formação docente, sobretudo.

O aprendizado da Libras pelo professor em sua etapa acadêmica o sensibiliza para atender às necessidades particulares de aprendizado do surdo, tendo a Libras como língua de instrução, com estratégias que facilitem o desenvolvimento desse sujeito na vida escolar. E vai além, já que dialoga com questões culturais e identitárias do surdo.

Com o crescimento da educação na modalidade a distância, fizeram-se necessárias estratégias para incluir a Libras nessa modalidade, levando ao entendimento que o aluno dessa modalidade deve desenvolver aptidões que o qualifiquem para esse tipo de aprendizado, como presumir que o aluno tenha autonomia, saiba cooperar e interagir com seus pares. Essas habilidades são importantes para o ordenamento dos objetivos, a construção das etapas metodológicas das disciplinas e elaboração das ferramentas avaliativas.

## 1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: LEGISLAÇÕES QUE ASSEGURAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para a descrição deste estudo, inicialmente, será apresentada a fundamentação teórica. A princípio serão abordados temas sobre as políticas públicas referentes à educação de surdos no Brasil, seu panorama histórico, ressaltando a resiliência da comunidade surda e sua luta pelo reconhecimento de sua língua, além da política linguística da Libras e da educação bilíngue no Brasil. A seguir, ao entrar no objeto deste estudo, daremos atenção especial ao Curso de Pedagogia, na perspectiva bilíngue, na modalidade EaD, e ao ensino da Libras a distância como disciplina curricular, em especial, ao modo como se dá o processo de ensino-aprendizagem de Libras por ouvintes nessa modalidade.

As ferramentas utilizadas no Curso de Pedagogia EaD do INES, na disciplina de Libras a distância como L2, terão enfoque. E, por conseguinte, a importância da LA na formação de professores, em especial, do professor bilíngue: Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Como o Curso de Pedagogia do NEO se destina a formar pedagogos para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como no campo da gestão educacional e em espaços não-escolares, é primordial o conhecimento dos fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos, bem como as políticas linguísticas e educacionais (que passam por proposta de educação inclusiva e de Educação Bilíngue de Surdos).

A palavra política vem do grego, *pólis*, que significa cidade. É a arte da governança, da boa convivência de pessoas, cidadãos, que habitam a mesma região, cidade, estado ou país. Ao acrescentar à palavra “política” o termo “linguística”, determina-se o escopo das ações. Conceituar política linguística é tarefa ampla, dada a sua abrangência. Assim, pode-se definir, de forma mais sucinta, que política linguística está ligada a toda tomada de decisão para orientar o uso de uma determinada língua ou até mais de uma, em determinada situação. Quanto ao ensino de línguas, trata-se da política linguística educativa, pois é ela que vai nortear as escolhas no ensino da língua, seja a primeira língua, seja a segunda língua ou a estrangeira (PETITJEAN, 2006).

A política linguística educativa no Brasil, seja da primeira língua, seja da L2 ou estrangeira, está intimamente ligada à nossa própria história, pois “o ensino de línguas está fortemente relacionado às especificidades geopolíticas, econômicas e sociais de um Estado-nação e às políticas linguísticas por ele adotadas” (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 562).

É comum o poder do Estado estar mais associado à força física. Assim, a dominância exercida pelo poder – seja econômico, político ou ideológico – e suas alianças, exercido por meio da língua (considerada a padrão), nem sempre é percebido e é usado para a manutenção de privilégios, vantagens e interesses, conservando a desigualdade entre cultos, detentores do poder e iletrados, mantendo o poderio econômico e social dos primeiros sobre os últimos (BOBBIO, 1983).

Relações de poder, que perpassam inclusive por escolhas gramaticais e lexicais, mostram a importância da linguística; segundo Calvet (2002, p. 145), “[c]hamemos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referente às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145). Em última análise, a política linguística adotada pode corroborar a manutenção desse poderio sociocultural e econômico.

Se a política linguística é, em última análise, da alçada dos decisores, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição precisa das situações, do sistema fonológico, lexical e sintático das línguas em contato etc., e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diariamente. A política tem sido definida como a arte do possível. Aplicada à política linguística, essa proposição evidencia o papel fundamental do linguista. É ele que pode indicar o que é tecnicamente possível fazer e o que será psicologicamente aceitável pelos falantes. Toda a arte da política e do planejamento linguístico está nessa complementaridade necessária entre os cientistas e os decisores, nesse equilíbrio estável entre as técnicas de intervenção e as escolhas da sociedade (CALVET, 2007, p. 86).

Políticas linguísticas tratam da relação entre as línguas e o poder, discutindo decisões políticas sobre línguas e sua aplicação na sociedade, buscando preservar as línguas não-oficiais, desde a década de 1960.

Durante um longo período, as políticas linguísticas foram evidenciadas como uma incumbência unicamente do Estado, sendo conhecidas nos meios científicos com a denominação de “planificação linguística”, referindo-se essa expressão às ações de agentes sociais, ou da sociedade civil, voltados para a existência, a conservação e a dissipação das línguas não-oficiais, as quais não são consideradas momentaneamente pelo Estado (JUNIOR, DOREA, KOGUT E SOUZA, 2018, p. 58).

Segundo Calvet (2002), não são os homens que servem às línguas, mas sim as línguas que servem aos homens; assim, as escolhas a serem feitas são de competência do Estado, que tem como atribuição o planejamento linguístico.

O mesmo autor faz uma importante distinção, colocando como políticas linguísticas as “determinações das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades” (CALVET, 2007, p. 11). Desse modo, tratam das escolhas que são propostas ligadas à língua

e à vida em sociedade. Já o planejamento linguístico é a execução dessas políticas. O planejamento precisa levar em conta a condição sociolinguística inicial da comunidade, seus domínios de uso e as línguas de contato por exemplo, fixando, a partir da situação inicial, o ponto de chegada que visa a alcançar nas políticas linguísticas.

O fato de os linguistas colocarem as diversas línguas no mesmo patamar, segundo Calvet, não as torna iguais; essa visão é puramente subjetiva, pois é impossível um programa de alfabetização para uma língua que seja ágrafa, mostrando que as línguas não podem cumprir as diferentes funções dentro da sociedade. Assim, segundo Shohamy (2006), as políticas públicas estão mais ligadas ao ensino das línguas, tanto a primeira, quanto a língua estrangeira. São tratadas dentro de um contexto educacional do que propriamente de um planejamento linguístico.

No Brasil, na Constituição Federal, há apenas uma língua designada como oficial: a Língua Portuguesa. Entretanto, na Carta Magna, observamos no §2º do art. 210 que se assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas: “Art. 210. § 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Não há referência aqui aos surdos. Porém, o art. 24 do Decreto 6.949/09 – que tem *status* de Emenda Constitucional (EC)<sup>8</sup> – define como uma atribuição do Estado:

c)Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Temos, em nosso país, uma diversidade linguística muito grande. O Livro das Línguas<sup>9</sup> contém o inventário linguístico do Brasil. Nele, constam 200 línguas indígenas faladas por mais de 230 povos, cerca de 20 línguas de imigração, como italiano e alemão, faladas em diversas comunidades linguísticas, além de comunidades afro-brasileiras e as fronteiriças e de sinais.

<sup>8</sup> Vale registrar que seu *status* de EC deu-se por ser tratar de uma convenção internacional de direitos humanos das Nações Unidas (ONU) – cuja finalidade é assegurar os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, sendo Brasil um dos seus signatários – e ter sido aprovada em cada casa legislativa do Congresso Nacional, em dois turnos, por maioria qualificada (vide §3º do art. 5º da Constituição Federal).

<sup>9</sup> Livro das Línguas é o registro das Línguas faladas no território nacional. Surgiu da criação do GT5 a partir do seminário legislativo sobre pluralidade linguística no Brasil, que aconteceu em março de 2006, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e do IPHAN. Disponível em <http://www.ipol.org.br/>, acesso em 16 abr 2021.

Como já apresentamos, a Libras teve seu reconhecimento legal em 2002 como língua, porém, não foi reconhecida como uma língua oficial. Tramita, desde maio de 2021, no Congresso Nacional uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que visa a tornar a Libras uma língua oficial no Brasil. Em um trecho do texto proposto pela PEC 12/2021<sup>10</sup>, temos a seguinte proposta de alteração no texto constitucional: “Art. 13. A Língua Portuguesa e a língua brasileira de sinais são os idiomas oficiais da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2021).

No Brasil, o ensino de outra língua, tanto de línguas estrangeiras como das nacionais (incluindo nesse grupo a Libras), geralmente, segue o modelo usado para o aprendizado da língua de conforto, que pode não ser alcançado por falta das condições necessárias. O professor tem a responsabilidade de motivar os alunos a ter o domínio linguístico, o qual, no caso da Libras, é de competência visual. Tanto a elaboração das políticas públicas como o planejamento têm grande impacto na visão que uma sociedade tem de uma ou mais línguas, pois, tal visão opera mudanças nas relações linguísticas presentes na sociedade, nas suas crenças e na sua prática. Santiago (2011) afirma que:

ainda é incapaz de proporcionar a verdadeira inclusão seja no trabalho ou na formação, tendo em vista que são poucas as instituições entendem a diferença linguística e se organizam para desenvolver a comunicação com essas pessoas através da Língua Brasileira de Sinais - Libras, que hoje é oficialmente reconhecida como a língua utilizada pela comunidade surda brasileira (SANTIAGO, 2011, p. 3).

Dessa forma, o objetivo do presente capítulo é refletir como determinadas políticas linguísticas de grupos minorizados (LAGARES, 2018) podem estar relacionadas, sobretudo, à formação de professores ouvintes. Passemos a uma breve história da luta da comunidade surda em busca de reconhecimento de sua língua.

### **1.1 Libras na história, resiliência da comunidade surda por suas políticas linguísticas**

A luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua e, conseqüentemente, de sua identidade, é histórica e, quase sempre, aconteceu na área educacional, haja vista que na área médica encara os surdos como pessoas com deficiência e não como uma minoria linguística que precisa de reconhecimento e valorização.

---

<sup>10</sup> Disponível em :< <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>. Acesso em: 10 de out. de 2022.



Retornando a essa história, segundo Rocha (2007), em 1855, a pedido de D. Pedro II para a fundação de uma escola para surdos, o professor surdo francês E. Huet chega ao Brasil. Em seu currículo, já constava sua experiência na direção à frente de uma instituição para surdos na França. O público-alvo para conseguir uma vaga na instituição deveria ter em torno de sete e dezesseis anos, apresentando um certificado de vacinação. O curso oferecido tinha duração de seis anos e era focado na agricultura, devido às funções socioeconômicas da época. Devido ao fato de E. Huet ser francês e proficiente em sua língua de sinais, alguns sinais brasileiros tiveram sua origem na Língua de Sinais Francesa (LSF) (ROCHA, 2007).

Segundo Strobel (2009), em meados do século XVIII, a discussão sobre a metodologia de ensino aos surdos se intensifica, dividindo educadores entre o método gestual e o método oral. Profissionais surdos e alguns poucos adeptos defendiam a educação por meio da língua de sinais, ao passo que a maior parte dos profissionais ouvintes promovia o oralismo. Essa discussão culminou numa conferência mundial<sup>11</sup>, onde educadores de surdos se encontraram para debater esta questão. Essa conferência aconteceu do dia 6 ao dia 11 de setembro de 1880 e é conhecida até hoje como o Congresso de Milão. A votação sobre o que seria feito com relação ao método foi realizada no último dia de congresso. Reuniram-se todos os educadores ouvintes em uma sala e excluíram todos os educadores surdos da votação, que teve um total de 164 votantes, dos quais 160 foram a favor do método oral e quatro, do método gestual ou misto (STROBEL, 2009).

Skliar (1998, p. 16) reflete que o Congresso de Milão (como é usualmente conhecido na área) não inaugurou o oralismo. Ele já predominava na sociedade, por isso mesmo, foi escolhido como abordagem de ensino de surdos pela maioria dos presentes no Congresso. Nesse sentido, apesar de o Congresso ter uma grande relevância, não podemos dizer que ele inaugurou o método oral.

A questão do ouvintismo e do oralismo, como ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria uma ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – no qual os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa, propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o

---

<sup>11</sup> Os CIESS - Congresso Internacional de Educação de Surdos (ICEDs - *International Congress on the Education Deaf of the deaf* - acontecem desde 1878. O primeiro foi em Paris (1878), e o segundo em Milão (1880). Desde 1975 é realizado a cada cinco anos em países de todo o mundo. Em 2020, aconteceria a 23ª edição, na Austrália, contudo, em decorrência da pandemia de Covid-19, o evento foi reagendado para 2021, no formato virtual.

começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 1998, p. 16).

Após a realização do Congresso de Milão e de outros de mesma natureza, paulatinamente, as línguas de sinais foram proibidas, sendo punido o surdo que se comunicasse por meio dela, como por exemplo, “a proibição do uso da língua de sinais, o castigo corporal, as brutais metodologias de ensino da língua oral, etc.” (SKLIAR 2010, p. 16), porém, sempre houve formas de burlar tais proibições como forma de resistência. A metodologia passou a ser o oralismo, que é uma abordagem educacional que pretendia (e ainda pretende) normalizar os surdos. Segundo Skliar (1997, p. 113), “medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação”.

Já em meados do século XX, vimos surgir outra proposta de ensino. Havia um modelo que combinava língua de sinais com gestos, mímicas, leitura labial, alfabeto manual, entre outros recursos que contribuíssem com a oralização. A Comunicação Total não teve resultados satisfatórios, sua abordagem defendia o uso simultâneo de duas línguas: a Língua Portuguesa na modalidade oral e os sinais. Ciccone (1996, p. 6-8) afirma:

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. (CICCONE, 1996, p. 6-8).

Quase cem anos depois, a partir de 1960, é que a língua de sinais, a partir dos estudos de Stokoe, passa a ser valorizada como sendo própria da cultura visual. A partir de estudos que Stokoe realizou, nos Estados Unidos, mostrando que a *American Sign Language* (ASL) era uma língua e não linguagem, desta feita, foi possível expandir tal constatação para as demais línguas de sinais. Com o declínio do oralismo, a língua de sinais teve uma ascensão e, aos poucos, voltou a ser usada como língua de comunicação com o surdo. (STROBEL, 2009).

Figura 1 - Disco Cronológico na Educação dos Surdos no Brasil



Fonte: A autora, 2022.

Certamente, a pesquisa do linguista William Stokoe sobre a *American Sign Language* (ASL) foi um marco para o desenvolvimento de pesquisas sobre outras línguas de sinais. Segundo Lacerda (1998):

(...) a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos de L'Épée. Muito tempo passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu com os estudos de William Stokoe em 1978 (LACERDA, 1998, p. 75).

Em sua empreitada de descrição das estruturas linguísticas da ASL, como afirma Lacerda (1998):

Stokoe propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os “traços distintivos” dos sinais. Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais. (LACERDA, 1998, p.75)

Segundo Stokoe (1960), uma língua de sinais pode ser considerada uma Língua, pois possui, entre outras partes, uma sintaxe. Foi Stokoe, com a sua apresentação da ASL, que possibilitou uma avalanche de estudos sobre as línguas de sinais, tendo a Linguística importância relevante na inclusão dos surdos e das línguas de sinais nos estudos das ciências sociais. Afinal, como já apontado, nos séculos XVIII e XIX, existia uma visão humanista da surdez, mas, após esse período, ela foi ligada ao discurso médico, como uma patologia passível de cura. A educação de surdos passou a adotar o oralismo, na educação especial, e o discurso médico prevaleceu, fazendo com que essa questão fosse abandonada pelas ciências sociais.

Vemos um grande avanço nas descrições das línguas de sinais depois de Stokoe, tanto externa, em extensão geográfica, quanto internamente, ampliando seus domínios no interior da própria Linguística. Esse movimento em prol das descrições linguísticas de línguas de sinais também pode ser observado no nosso país.

Na década de oitenta, são iniciadas as discussões acerca da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Os estudos sobre a língua de sinais usada pela comunidade surda brasileira surgiram a partir de estudos da linguista Lucinda Ferreira Brito, na década de 1980, que analisou aspectos gramaticais da Língua de Sinais. Era denominada “língua de sinais dos centros urbanos brasileiros (LSCB)” (BRITO, 1983). Apesar dos trabalhos de Brito, realizados à época, usarem a designação LSCB, e outros pesquisadores usarem LSB, segundo Campello citando Campello, Prates e Abreu (2018), em 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos<sup>12</sup> (FENEIS) promoveu uma reunião, composta de comissão com dois surdos com formação superior e uma diretora ouvinte, que mudou o nome para Libras, denominação usada até hoje. A maioria surda aceitou a sugestão da diretora ouvinte, optando por Libras (por sua melhor sonoridade), indicando-a como escolha da liderança surda (cf. CAMPELO; PRATES; ABREU, 2018).

---

<sup>12</sup> A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. Fonte: <https://feneis.org.br> Acesso em: 06 abr 2020.

Seguiram-se estudos de Tânia Felipe, sobre classes de verbos em Libras, Lodenir Karnopp, sobre a aquisição de um dos parâmetros fonológicos e Ronice Quadros, sobre a estrutura sintática da Libras (LEITE; QUADROS, 2014).

Cabe lembrar que, em seus estudos iniciais, ainda no final da década de 1970, sobre a Língua de Sinais Brito Urubu-Kaapor (LSKB), Brito (1983) esclarece que a cultura dos indígenas Urubus-Kaapor, por exemplo, demonstra a importância do bilinguismo para a vida em sociedade. Destaca-se a relevância desse valor linguístico da LSKB, uma vez que o maior problema dos surdos é o linguístico. De acordo com Quadros (2017, p. 44),

[...] na língua de sinais Urubu-Kaapor, o uso do espaço parece ter uma flexibilidade bem maior do que na língua de sinais usada em São Paulo [...]. Por outro lado, ambas as línguas usam os intensificadores e os quantificadores depois do nome ou incorporados ao nome (QUADROS, 2017, p. 44).

Libras é a abreviação de Língua Brasileira de Sinais e não Linguagem Brasileira de Sinais, como muitos confundem. Linguagem é uma forma de comunicação que não exige estrutura gramatical, como pinturas, dança, choro de neném, ruídos produzidos por animais e olhares. Encontramos na Libras os seis níveis linguísticos: fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático – encontrados em qualquer outra língua. Esses níveis já foram descritos por Quadros e Cruz (2011, p. 17), segundo as quais “os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológicos (quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático.”

Em sua maioria, a Libras é a primeira língua<sup>13</sup> do surdo, sua L1. Não se trata de um sistema de gestos ou mímica, mas uma língua com todas as suas especificidades. É reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira, apresentando algumas variantes regionais, sendo usada em todo Brasil e se mostrando diferente das línguas de sinais de outros países. É importante ressaltar que:

A maioria no mundo, há, pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas (STROBEL E FERNANDES, 1998, p. 56).

<sup>13</sup> Segundo Spinassé (2006, p. 5), “a Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, ao aprender as duas, o sujeito passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1”.

Os avanços da sociedade civil trouxeram um olhar diferenciado sobre as minorias, por meio de muita luta e resistência, diversos grupos e coletivos minoritários tentaram (e ainda tentam) acabar com a discriminação e preconceito. Os surdos se beneficiaram com esse avanço, em especial, com os movimentos surgidos a partir década de 1980 (BRITO, 2013), que culminaram com as políticas linguísticas relacionadas à Libras. Muito embora aconteçam até nos dias de hoje, esses avanços se dão de forma lenta, o que pouco contribuiu para o fim do preconceito linguístico em relação aos surdos, mesmo após o reconhecimento da sua Língua.

Vale lembrar que essas foram conquistas da comunidade surda. Para que a Libras não fosse esquecida socialmente, as associações de surdos lutaram oferecendo as atividades sempre em LS. As atividades festivas e esportivas foram as mais propagadoras da língua. Convém ressaltar que é importante que todas as pessoas aprendam Libras para que haja uma real comunicação com os surdos e, assim, aconteça uma inclusão realmente efetiva em nossa sociedade. Somente assim, com a circulação da Libras nos espaços de enunciação, haverá um aumento na produção e circulação de conteúdo nessa língua.

## 1.2 Políticas linguísticas da Libras

Segundo De Meulder (2015), o estudo das línguas de sinais é uma área relativamente nova no campo da política linguística e direitos de línguas. Além disso, a autora sublinha que “[p]or causa da dupla categorização dos surdos como pessoas com deficiência e como membros de grupos minoritários culturais-linguísticos, os legisladores tendem a categorizar as questões de surdos e de línguas de sinais (apenas) na legislação de deficiência.” (DE MEULDER, 2015, p. 499, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Como vimos, a FMS luta pela garantia do reconhecimento legal das línguas de sinais nacionais em diversos países. Para De Meulder (2015), reconhecimento significa conceder *status* legal para a língua de sinais na legislação sobre o estatuto da língua e/ou direitos de língua. A autora fez um levantamento dos tipos mais comuns de reconhecimento *legal explícito*, quais sejam: 1) reconhecimento constitucional; 2) reconhecimento por meio de

---

<sup>14</sup> Texto em língua estrangeira: “Because of the dual-category membership of deaf people as both persons with a disability and members of culturo-linguistic minority groups, policymakers tend to categorize deaf and sign language issues (only) in disability legislation”.

legislação geral de língua; 3) reconhecimento por meio de lei ou ato de língua de sinais (como no caso do Brasil); 4) reconhecimento por meio de uma lei ou ato de língua de sinais, incluindo outros meios de comunicação; 5) reconhecimento por meio de legislação sobre o funcionamento do conselho nacional de língua.

O marco para a política linguística de Estado brasileiro em relação à Libras, certamente, foi a Lei nº 10.436/02, sancionada pelo presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso. Seu artigo primeiro diz:

**Art. 1º** É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**Parágrafo único:** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Ferreira (2003) assevera que o início do processo da tramitação do Projeto de Lei nº 131 que deu origem à Lei de Libras foi em 1996. Em pareceres técnicos enviados ao Senado, a linguista apontou e discutiu vários problemas conceituais e terminológicos no texto do projeto lei. Segundo a referida autora, a versão final do texto, aprovada em 2002, apesar de ainda manter alguns termos inapropriados, permitiu nortear medidas de reestruturação do sistema educacional direcionado aos surdos e de suas formas de integração social. A lei de Libras (Lei nº 10.436, de 2002), diz que a Libras é oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil; contudo, apresenta uma orientação restritiva a seu respeito ao asseverar que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Apesar de alguns pontos de controvérsia, tornou-se uma lei que “reconhece ser esta língua de sinais a língua da comunidade de surdos brasileiros” (FERREIRA, 2003, p. 29).

O termo bilinguismo<sup>15</sup> na educação de surdos é colocado para expor a condição de indivíduos surdos que têm na língua de sinais como língua de instrução e sua identidade cultural, e a LP na modalidade escrita como meio de interação e comunicação na comunidade onde estão. Justifica-se esse posicionamento, uma vez que:

[...] a Língua de Sinais é uma língua que a criança surda adquire de forma natural e espontânea em contato com pessoas que a utilizam [...] o Bilinguismo busca captar o

---

<sup>15</sup> De acordo com Fernandes e Moreira (2009, p. 226), “[o]s surdos podem ser considerados bilingues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais. Ocorre que uma das línguas – o português – é a língua oficial e majoritária – enquanto que a outra – a Libras – é uma língua minoritária, que não goza de prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas.

direito que assiste aos surdos de serem ensinados na língua de sinais que para eles é uma língua natural (SLOMSKI, 2010, p. 48).

Pesquisadores como Padden; Humpries, (1988); Bernardino (2000); Larrosa; Skliar (2001), envolvidos em estudos surdos, detectaram problemas de ordem sociocultural. Por conseguinte, foram levados a lutar com a comunidade surda e pelo reconhecimento explícito da língua de sinais. Além disso, muitos se envolveram com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia e demonstram a importância da Libras no processo de educação do surdo.

Como anteriormente ressaltamos, as políticas linguísticas referentes à Libras tiveram um grande avanço com a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Libras como Língua da comunidade surda do Brasil, com o mesmo *status* linguístico da Língua Portuguesa, e com o Decreto nº 5.626, de 2005, que dispõe sobre a Libras. Esse decreto estabelece que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas de instrução para os surdos e regulariza as escolas bilíngues. O decreto também estabeleceu a obrigatoriedade de ensino de Libras para a formação de professores das diferentes etapas da educação. Eis o trecho em destaque:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

As duas normas legais promoveram formas de visibilidade de uma língua de uma minoria linguística. Apesar das críticas que possam ser feitas, por exemplo, em relação à falta de indicação de carga horária (afinal, não se aprende uma língua com uma única disciplina) definida no decreto, houve uma transformação na percepção social para a existência de outras línguas, além da Língua Portuguesa.

Políticas públicas relacionadas à Libras mostram a luta pelo direito linguístico na educação e na sociedade dos surdos no Brasil. O reconhecimento da Libras assegura o desenvolvimento de trabalhos com a valorização da língua que, durante anos, foi reivindicado por meio do movimento surdo no Brasil que empoderaram e fortaleceram essas políticas. Discussões com pautas foram apresentadas ao MEC pedindo visibilidade da Libras e lutando pela criação de legislação de políticas educacionais em território nacional. Mesmo após o decreto que assegura os direitos dos alunos surdos, muitos não têm conhecimento da sua existência, por isso, é um desafio para os surdos até os dias atuais que seguem lutando e mostrando que estão exigindo apenas o que lhes é de direito segundo a legislação. É importante destacar: a) muitas das garantias legais do decreto são definidas como obrigatórias



apenas para as instituições federais; b) de todo modo, a luta da comunidade surda se utilizou do decreto como referência legal para reivindicar uma Educação Bilíngue de Surdos na municipalidade; c) atualmente, talvez, o mais importante seja a criação de um novo decreto para regulamentar a Lei nº 14.191, de 2021, que deixa alguns pontos nebulosos em relação à organização e ao funcionamento dessa nova modalidade de educação escolar.

É indispensável compreender melhor as políticas linguísticas relacionadas aos surdos e à Libras. As instituições devem debater esse tema e fortalecer o movimento surdo em todo o Brasil, apoiando as associações de surdos que estão presentes em todo território nacional e apoiar a FENEIS, que luta pelos direitos da comunidade surda, fortalecendo políticas linguísticas que são reivindicadas há anos. Vemos que, mesmo que a comunidade surda esteja cansada, seus integrantes não se deixam abater e seguem reivindicando seus direitos e fortalecendo uns aos outros.

### **1.3 A Educação bilíngue como política linguística no Brasil**

No Brasil colônia, apesar de encontrarmos nos primeiros séculos produção de gramáticas das línguas indígenas, o “Diretório dos índios”, em 1757, promoveu uma política linguística do monolinguismo, buscando a legitimação de uma única língua. Em outras palavras, “teve uma política de extermínio linguístico em favor da legitimação de uma única língua, a Língua Portuguesa; portanto, com um planejamento pautado em uma política linguística que favoreceu o monolinguismo” (QUADROS, 2008, p. 12).

Segundo Cavalcanti (1999), a busca pela padronização da língua e da cultura (uma língua, uma nação) gerou o mito do monolinguismo, para construir uma nação homogênea e apagar as línguas nacionais minoritárias, como por exemplo, a língua das comunidades surdas.

Em um país que se constituiu sobre o mito do monolinguismo e que não tem uma tradição de política linguística explícita, podemos identificar um recobrimento das políticas educacionais (sobretudo as bilíngues) no que se refere à política linguística de grupo minorizado como os surdos. Concordamos com Witches (2018, p. 112), ao afirmar que “[n]a maioria das vezes, as políticas linguísticas não são denominadas como tais, uma vez que elas regularmente aparecem diluídas em outras políticas públicas, o que torna difícil sua identificação”. E complementa: “[n]o caso das políticas linguísticas voltadas aos surdos, no

Brasil, é possível localizar implicações sobre os usos das línguas e demandas para intervenções linguísticas no âmbito das políticas educacionais para surdos” (p. 113).

Skliar (1997b), pesquisador de referência na área de educação de surdos na década de 1990, quando os estudos a respeito do bilinguismo ainda eram inicialmente fomentados, defendeu que a escola seria fundamental para a massificação e aprofundamento do acesso à Libras e à L2, no caso, à Língua Portuguesa.

Já Alvez (2010) considera o a perspectiva do bilinguismo como uma abordagem que respeita a língua “natural” do aluno e promove o seu desenvolvimento. Afirma que:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar (ALVEZ, 2010, p. 7).

Na coletânea Estudos Surdos I, organizado por Quadros e Machado (2006), aborda-se o tema da inclusão do aluno com deficiência em escolas regulares, conforme recomendação da legislação vigente na data de publicação da coletânea. Segundo os autores, a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares encontrava como herança o modelo oralista, normatizador, que pretendia ouvintizá-lo<sup>16</sup>, fazê-lo parecido com ouvinte. Sem a abordagem bilíngue, o aluno surdo não se desenvolve plenamente. Por sua vez, Quadros e Campello (2006) apontam a importância da diversidade linguística na sociedade moderna.

O fato de contarmos com uma política linguística que reconhece a língua de sinais dos surdos brasileiros no contexto atual, em que o plurilinguismo está na pauta das organizações internacionais; o fato de contarmos com uma política nacional de educação que reconhece os surdos como bilíngues, garantindo-lhes o direito de acesso à educação bilíngue; e o fato de os surdos estarem presentes nas mesas em que são discutidas as formas que a educação passa a ter indicam que as negociações estão estabelecidas. Não há mais como negar esse caminho (QUADROS; CAMPELLO, 2006, p. 34).

Em âmbito mundial, ressaltamos, além da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* de 1996, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU. No artigo 24º, coloca que todas as comunidades linguísticas têm direito a escolher a língua de instrução em todos os níveis, desde a Educação Infantil até a universidade. No artigo 30, declara a importância do estudo e da pesquisa das comunidades linguísticas a nível acadêmico, que assegura o direito linguístico das minorias.

---

<sup>16</sup> Neologismo que vem sendo empregado por Skliar para designar a visão “normalizadora” acerca das pessoas surdas.

Para falarmos sobre políticas linguísticas de línguas de sinais, temos que destacar o papel da Federação Mundial dos Surdos – FMS (*World Federation of the Deaf –WFD*)<sup>17</sup>. Segundo a FMS, é preciso garantir que surdos de todos os países tenham o direito à preservação das suas próprias línguas de sinais, organizações e atividades culturais. Para tal, a federação usa medidas especiais, legais ou administrativas, priorizando os surdos nos países em desenvolvimento; o direito à língua de sinais; a igualdade de oportunidades em todos os âmbitos sociais, considerando o acesso à educação e à informação.

Sendo uma das mais antigas organizações internacionais de pessoas surdas do mundo, a FMS reconhece que todos os surdos se deparam com barreiras à acessibilidade e aos direitos humanos igualitários. No primeiro Congresso Mundial, contavam com apenas delegados de 25 associações nacionais de surdos presentes. Atualmente, os Membros Ordinários são representados por 125 países em cinco continentes. As colaborações entre as Nações Unidas e suas agências e a FMS acontecem desde o final da década de 1950.

Durante a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a FMS foi imprescindível para que essa convenção fosse adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006, e que, posteriormente, entrou em vigor em 2008. O acompanhamento e a promoção das ratificações pelos Estados Membros seguem sendo feitos pela FMS com a implementação da CDPD. Vale destacar que o Brasil, como explicaremos mais adiante, é um dos países signatários.

Podemos dizer que a federação segue realizando um trabalho árduo e incansável na busca do reconhecimento, respeito e defendendo as línguas de sinais como parte da diversidade humana visando à melhora do *status* das línguas de sinais nacionais pela FMS, promovendo o princípio: “*Nada sobre nós sem nós*”. Com as associações nacionais de surdos buscando se estabelecer e fortalecer, a FMS acredita que esse processo acarretará numa autonomia e ampliará o entendimento da importância da colaboração para atingir um mesmo objetivo em comum. Uma demanda da federação é alcançar o reconhecimento legal em nível nacional das línguas de sinais dos diversos países. Atualmente, as leis em todo o mundo são muito diversas em natureza e escopo (cf. DE MEULDER, 2015).

---

<sup>17</sup> A WFD tem sua sede legal em Helsínquia na Finlândia e trata-se de uma organização não governamental internacional sem fins lucrativos que busca representar cerca de setenta milhões de surdos em todo o mundo e é associada a 133 países. Ela possui Membros Associados, Membros Internacionais e Membros Individuais, além de possuir duas categorias de Membros Jovens. WFD é reconhecida pela ONU e trabalha em acordo com os princípios e objetivos da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros, alinhada com as Nações Unidas e suas agências com o objetivo de promover os direitos humanos dos surdos. Disponível em <https://wfdeaf.org/who-we-are/our-philosophy/>. Acesso em 01 mar 2022).

O Brasil participa do processo de elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, desde 2002, levando sua contribuição em todas as etapas de formulação desse tratado. Especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE impulsionaram um texto que contempla um marco legal brasileiro. Em 2007, foram redigidos cinquenta artigos relacionados a direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a fim de assegurar a autonomia e liberdade de milhões de pessoas com deficiência no Brasil pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo<sup>18</sup>, acompanhando e garantindo o cumprimento das obrigações do Estado.

O não cumprimento da acessibilidade configura discriminação, passível de punição na forma da lei e condenável moralmente após a Convenção da ONU. Passa a ser um direito a promoção da inclusão igualitária a toda a população e cada Estado Parte deve assegurar esse direito e garantir o acesso de todos. Nacionalmente, são notáveis os avanços relacionados à educação inclusiva e na criação de cotas para que pessoas com deficiência sejam inseridas no mercado de trabalho. É notável também o investimento na acessibilidade prestigiando cada tipo de deficiência e suas especificidades, dando destaque às políticas de ações afirmativas e de superação da pobreza. Na ONU, apenas um terço dos países membros dispõem de legislações para pessoas com deficiência e o Brasil faz parte dessa parcela.

De acordo com Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a atuação do Brasil é reconhecida<sup>19</sup> internacionalmente quando se trata dos Direitos Humanos, na defesa de valores como dignidade e combate à discriminação. Os defensores dos direitos humanos vêm aumentando seu engajamento e ganhando visibilidade nas instituições governamentais e na sociedade. Atualmente, seu objetivo é garantir justiça social, da concórdia, do respeito entre todos os grupos, apoiados na democracia consolidada e no regime republicano. Todos devem ter os mesmos direitos e condições de exercer a cidadania.

---

<sup>18</sup> Vale destacar que, no âmbito desses documentos, os surdos, embora tenham seus direitos linguísticos garantidos, são contemplados como deficientes e não como um grupo de minoria linguística. Entretanto, no campo da educação de surdos, houve conquistas importantes como as Diretrizes da Educação Plurilíngue e a Lei nº 14.19, de 2021. A Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5626, de 2005. Além disso, apesar de a Convenção inserir os surdos dentro do contexto da deficiência, faz referências aos seus direitos linguísticos. Inclusive é no texto da Convenção – que depois será aprovado pelo Decreto nº 6949, de 2009, que tem peso de Emenda Constitucional – que está assegurada a aprendizagem do surdo na língua que lhe for mais adequada.

<sup>19</sup> Apesar de o Brasil ter tal reconhecimento, nos últimos anos, sofremos ataques sistemáticos aos direitos sociais e aos direitos das minorias.

Vale lembrar que outras normas legais (leis e decretos de âmbito federal, sobretudo) contemplam a inclusão de pessoas com deficiência. A Constituição Federal no seu art. 205 assegura a igualdade da condição de acesso e a garantia do desenvolvimento de todos os cidadãos; e no seu artigo 214, garante o ensino de qualidade. A estratégia 4.7 do PNE<sup>20</sup> garante, entre outros aspectos, a educação bilíngue para o aluno surdo. A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no inciso IV do art. 28, indica:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

O inciso XI, sublinha a necessidade de formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Há de se registrar que essas conquistas asseguradas nas normas legais foram fruto de luta dos movimentos surdos. A partir dos debates de questões levantadas referentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), formou-se um grupo de trabalho, com a participação da FENEIS, no domínio do MEC, para a elaboração de metas e recomendações para desenvolvimento de políticas linguísticas engajadas com a realidade das escolas bilíngues. Em consequência, originou-se um documento – o “Relatório de Política Linguística de educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa<sup>21</sup>” (2014) - que indicava a importância de políticas linguísticas que contemplassem as duas línguas durante a vida escolar do aluno surdo, sendo a língua de sinais uma forma para desenvolver a sua identidade como pessoa surda. Porém, o relatório foi invalidado pela Nota Técnica nº 65/2015 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>22</sup>). Em 2019, a FENEIS se manifestou novamente, por meio de ofício<sup>23</sup>, pleiteando a revogação de tal documento exarado pela SECADI em 2015, nas suas metas operacionais (item 7), havia uma

---

<sup>20</sup> No item 4.7. do PNE, tem-se: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos.” (BRASIL, 2014).

<sup>21</sup> O Grupo de Trabalho para a produção do relatório foi designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI.

<sup>22</sup> A extinção da SECADI ocorreu no ano de 2019.

<sup>23</sup> Link: <https://www.acessibilidade.unesp.br/Home/legislacoes/nota-de-esclarecimento---pnee-1.pdf>.

proposta com vinte e uma (21) sugestões para orientar a implantação da educação bilíngue, dentre as quais destacamos as seguintes:

2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de Surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. (...) 4) Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. (...) 6) Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. (...) 10) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos. (...) 19) Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20) Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal (FENEIS, 2014, p. 19-20).

Entre idas e vindas e muitos impasses, certamente, as conquistas realizadas pelos movimentos surdos possibilitaram que a criança surda tivesse o direito de ser instruída na língua que lhe é significativa, tal como posto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Segundo Slomski (2010, p. 48),

(...) as razões para tal afirmação provêm de estudos linguísticos sobre língua de sinais e da Declaração dos Direitos Humanos e Linguísticos, que garantem o direito a todos os usuários de uma língua não oficial do país, ao qual pertencem (Libras no caso dos surdos brasileiros), de serem educados em sua língua minoritária.

Skliar (1997), em apoio às declarações da UNESCO, defende o direito de as minorias linguísticas terem sua língua de conforto como língua de instrução. Para o referido autor,

(...) é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (SKLIAR, 1997, p. 45).

É preciso garantir que desde o diagnóstico do teste da orelhinha o acesso a língua de sinais, não só ao bebê como à sua família, por meio da construção de uma política pública voltada para tal, que ainda não existe no Brasil. Assim, os surdos podem escolher sua escolarização dentro dos espaços que melhor lhes atenda. Não é ofertar um único modelo, mas que se tenha a oportunidade de escolher, dentre os modelos propostos, aquele que melhor se adequa. Uma metodologia única não soluciona a questão.

Destacamos um trecho de documento da FMS que aponta preocupação em relação à implementação da CRPD. Diz-se no documento que:

Em todo o mundo, as crianças surdas enfrentam dificuldades na educação devido a ambientes de aprendizagem inadequados. Desde que a CRPD entrou em vigor em 2006, tem havido uma tendência contínua de matricular crianças surdas em escolas regulares, muitas vezes, sem acesso ou instrução direta na língua de sinais, sem professores ministrantes surdos e sem acesso à educação bilíngue. Em vários contextos, esta tendência tem sido acompanhada pelo fechamento de escolas de surdos que tiveram um impacto significativo na realização da inclusão para crianças surdas (FMS, 2018, p. 46-47).

As políticas linguísticas atuais voltadas aos surdos orientam o trabalho para a abordagem bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, promovendo uma educação consistente e produtiva, resultante da reestruturação dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas nas escolas públicas e privadas.

Os movimentos de reivindicação de uma escola bilíngue buscam o direito de a família escolher qual modelo educacional mais se adequa às suas necessidades. Não se trata de segregar os surdos em escolas, mas sim propiciar educação de qualidade na sua L1, com professores capacitados a usarem a Libras como língua de instrução, oferecendo as mesmas oportunidades que as crianças ouvintes têm. Segundo Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU no artigo 24º (4):

Art. 24 (4). A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille<sup>24</sup>, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (ONU, 2007, p. 29).

Proceder de forma diversa é desqualificar a Libras perante a sociedade. Segundo Batti (2021)<sup>25</sup>, “estamos lutando pelo direito de adquirir e utilizar a língua de sinais, a língua natural dos surdos é uma língua que nos dá valor e nos é cara, é o espelho de nossa cultura, não é uma língua impositiva ou superficial, que faz com que percebamos o mundo com naturalidade”. Seu relato é de um diagnóstico tardio que fez com que se sentisse perdida e confusa devido às barreiras de comunicação. A estudiosa foi forçada a aprender a oralizar, pois a família achava que seria o melhor; cresceu sentindo-se perdida e confusa, com o senso de não pertencer ou ajustar-se a nenhum grupo.

---

<sup>24</sup> Braille não é uma língua. Braille é um código, e um método/sistema de escrita para cegos.

<sup>25</sup> Cristiane Nunes Bez Batti, Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas do MEC na Audiência Pública – Educação Bilíngue para Surdos realizada no canal do YouTube Paradesporto TV em 29/06/21. Min 1:57:00 <https://youtu.be/3OBlsv3GVQU>.

A quase totalidade das famílias que têm crianças surdas demora a ter um diagnóstico que possa propiciar a essa criança em desenvolvimento o acesso a Libras. O primeiro contato que a criança tem com a língua de sinais dá-se quando a criança chega à escola, sendo que ela chega, muitas vezes, confusa e assustada, por viver em uma sociedade oral, que ela não entende por causa das barreiras de comunicação que enfrenta. Somente a Libras pode dar significância e oferecer uma percepção adequada.

O ano de 2021 culminou com a aprovação da Lei n° 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou, como já assinalamos, a Lei n° 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo a oferta de educação bilíngue para o aluno surdo, de forma a garantir o ensino de qualidade, no contexto linguístico-cultural para a criança até sua fase adulta, sejam para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

A sanção da lei deu-se a partir do Projeto de Lei (PL) n° 4.909, de 2020, proposta elaborada, inicialmente, pela FENEIS e acatada pelo Congresso Nacional, e reconhece à diversidade linguística do surdo. A lei aprovada acrescentou o inciso XIV ao art. 3° da LDB, incluindo, portanto, um novo princípio à educação nacional: “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021). O texto legal estabeleceu, também, a obrigatoriedade de consulta às instituições de comunidades surdas para a elaboração dos programas, conforme consta no Art. 79-C, § 1º: “[o]s programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas” (*ibid, ibid*), de forma a respeitar a identidade linguística surda e sua subjetividade.

Mesmo antes da sanção da lei, Ribeiro (2013) já ressaltava a importância de uma equipe especializada para o atendimento do surdo dentro da escola.

Um ambiente escolar que pretende oferecer condições educacionais para os alunos surdos reconhecidamente bilíngues deve constituir-se de diferentes profissionais que irão atuar junto à educação destes alunos considerados proficientemente bilíngues, caso contrário, não se instalará neste ambiente condições favoráveis à, do ponto de vista do capital humano, uma educação bilíngue para surdos (RIBEIRO, 2013, p. 63).

A escola bilíngue para o surdo precisa, então, de uma educação que respeite a Libras como língua de instrução, ou seja, o direito linguístico de aprender na língua que lhe ofereça maior conforto para a aquisição de conhecimento, cujo foco não é a reabilitação, mas o aprendizado. O que significa todo um ambiente onde a Libras seja usada tanto por professores, como língua de instrução, tanto com pessoal do apoio, bem como uma integração



com os colegas de sala, estabelecendo, assim, o contato em Libras de surdos com surdos e de surdos e ouvintes. Só assim será garantido ao aluno surdo seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico<sup>26</sup>. Considerando essas novas proposições, podemos sugerir, como mais um elemento da política linguística bilíngue, que alunos ouvintes também tenham acesso à Libras no sistema educacional.

É preciso compreender que o movimento surdo é a favor do direito linguístico na educação, respeitando a diversidade linguística e cultural dos indivíduos nas escolas bilíngues. O atendimento ao aluno surdo deve levar em consideração a variação de características de aprendizagem e, por isso, o movimento surdo defende uma convenção para documentar e reivindicar os direitos linguísticos dos surdos e o direito de estarmos presentes junto ao governo para buscarmos melhores alternativas na educação. Por meio de políticas públicas, criam-se propostas educacionais que sejam compatíveis com a realidade das escolas bilíngues com práticas que assegurem uma educação de qualidade para os alunos surdos.

As políticas linguísticas ainda estão construindo um caminho para a elaboração de leis em todo território nacional no que diz respeito aos espaços escolares e sociais. Tal política tem como objetivo a garantia de que os alunos surdos se tornem verdadeiramente bilíngues por meio de uma educação de qualidade, reconhecendo a Libras como primeira língua do surdo e o português na modalidade escrita como segunda língua. Com isso, torna-se cada vez mais importante a luta pela criação de escolas bilíngues e o incentivo à formação de professores para atuarem nesses espaços. As lutas da comunidade surda seguem com esse enfoque há muitos anos e isso se perpetuará até que seja possível a construção de uma sociedade que esteja consciente do lugar do surdo nela, priorizando sempre a educação.

---

<sup>26</sup> Por ser uma língua viva, produto da interação de um grupo de pessoas que se identificam pela comunicação visual, a língua de sinais, oferecendo as possibilidades de constituição de significado, cumpre um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos alunos surdos, não podendo ser ignorada pelo professor em qualquer ato de interação com eles (SEESP/MEC/BRASIL, 2006, p. 77).

## 2 LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo Faraco e Castro (2008), diversas áreas do conhecimento mostram preocupação a respeito do ensino da língua de conforto, porém, os diversos especialistas – gramáticos, pedagogos ou psicólogos – têm focado em suas áreas de estudo:

O ensino de língua materna... [...] tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas. Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento (FARACO; CASTRO, 2008, p. única).

Contudo, há uma área que tem longa tradição de pesquisa no campo do ensino de línguas. Trata-se da LA. Segundo Moita Lopes (2009), a LA é um campo de investigação relativamente novo. Foi a partir de 1940 que a área teve início, com interesse por desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial.

Podemos dar destaque a uma dupla fundação, ocorrida nos Estados Unidos (EUA) e na Inglaterra. A LA, como campo de conhecimento, teve início nos Estados Unidos durante e depois da Segunda Guerra Mundial e também na Guerra Fria, por conta da busca do desenvolvimento de ensino de línguas, levada pela necessidade de compreender a cultura e a língua, tanto dos países aliados quanto dos inimigos. Voltava-se para entender discursos e textos e para elaborar manuais e livros. Nesse período, foram investidos tempo e muitos recursos, buscando-se aliar as práticas de ensino com o pensamento teórico, objetivando a qualidade e a eficácia no ensino de línguas. De acordo com Gargallo (1999, p. 11):

[...] a Segunda Guerra Mundial havia criado situações na qual manter relacionamentos com os aliados e desenvolver atividades de espionagem exigia a aprendizagem de línguas – sobretudo, o alemão e o japonês – de forma urgente e efetiva. Essa situação provocou a criação de programas linguísticos com a finalidade de aplicar os conhecimentos específicos ao ensino de línguas estrangeiras e esta constituiu, portanto, o germe da gradual institucionalização da referida atividade. [...] (tradução nossa).<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Texto em língua estrangeira: “[...] La II Guerra Mundial había creado situaciones en las que mantener relaciones con los aliados y desarrollar actividades de espionaje exigía el aprendizaje de lenguas – sobre todo el alemán y el japonés – de forma urgente y efectiva. Esta situación provocó la creación de programas lingüísticos con el fin de aplicar los conocimientos específicos a la enseñanza de lenguas extranjeras y esto constituyó, por tanto, el germen de la paulatina institucionalización de dicha actividad. [...]”.

De acordo com Moita Lopes (2009), na Inglaterra, pode-se dizer que a história da LA teve início em 1957, com a fundação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh, cujo foco era a elaboração de programas e de materiais para o ensino de línguas.

Os limites de atuação entre a Linguística e a LA – embora, inicialmente, não claros – recebem contornos distintos com o desenvolvimento das duas áreas. Contemporaneamente, a LA apresenta características investigativas e autônomas que a impulsionam para análise da língua e sua real função social, o que vai além da área educacional. Segundo Aila (2014, s./p.),

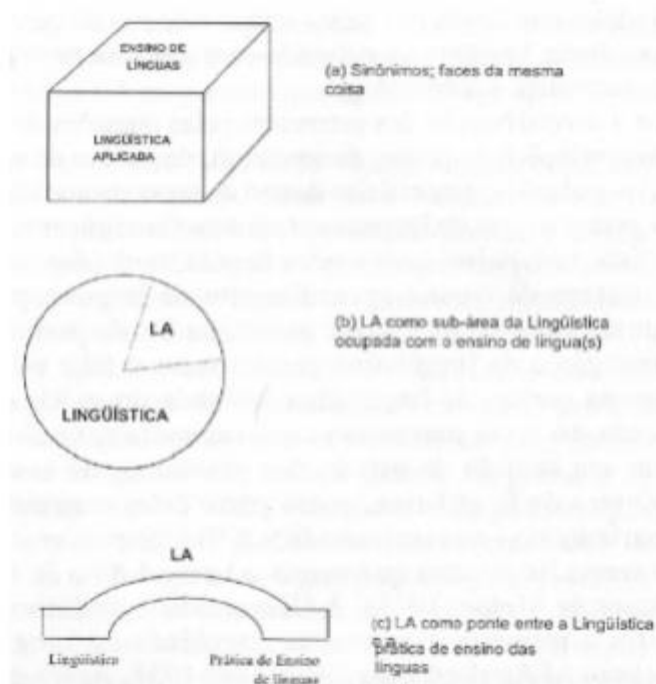
A Linguística Aplicada é um campo de pesquisa e prática interdisciplinar lidando com problemas práticos da linguagem e comunicação, os quais podem ser identificados, analisados ou solucionados aplicando-se teorias, métodos e resultados de trabalhos disponibilizados pela Linguística, ou desenvolvendo-se novos arcabouços teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar com esses problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral no que diz respeito à sua orientação em direção a problemas práticos, do cotidiano, relacionados à linguagem e à comunicação (AILA, 2014, s./p.).

A princípio, não existia a figura do professor pesquisador; o academicista era quem elaborava a teoria para o professor ou para lógica pedagógica. O professor era responsável por gerenciar o ensino. A pesquisa tinha perspectiva linear ao se debruçar sobre os problemas encontrados no ensino de línguas e consistia em: 1. levantamento de um problema; 2. organização de um projeto de aplicabilidade; 3. levantamento de resultados; 4. avaliação de resultados.

Nesse momento inicial das pesquisas, a LA, como área de investigação, caracterizou-se como aplicação da Linguística. A primeira virada da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada se deu com o trabalho de Widdowson, no final dos anos 1970. Dito de outra forma, somente no último quartel do século XX, aparece a distinção entre aplicação de Linguística e LA, sendo, portanto, considerada uma área autônoma de investigação que passa a ser construída com base na relevância de teorias de outros campos do conhecimento (*cf.* MOITA LOPES, 2009).

Ao tentar responder às perguntas sobre como surgiu a LA no mundo e no Brasil, Almeida Filho (2005) propôs as seguintes imagens para representar as primeiras relações da Linguística Aplicada com a Linguística e com o ensino de línguas.

Figura 2- Linguística Aplicada com a Linguística e com o ensino de línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2005, p. 14.

Inicialmente, conforme expõe Celani (1992), houve uma dificuldade em delimitar o território da LA, visto ter sido atrelada à Linguística. A institucionalização da LA passou, invariavelmente, pela criação de associações em diversos países<sup>28</sup>. Sem dúvida, trata-se de uma área de forte tradição anglo-saxônica, que contou com intensa presença dos princípios audiolinguistas na sua constituição. Moita Lopes (2009) afirma a respeito da forte restrição ao ensino e aprendizagem da língua inglesa nas pesquisas de LA, principalmente, devido aos interesses mercantilistas que subjazem em tal língua.

No Brasil, foi a partir da década de 1970 que surgem os primeiros programas de mestrado em Linguística Aplicada. Em 1978, Almeida Filho (2007, p. 89) volta ao Brasil, acompanhado de Carmen Rosa Caldas-Coulthard, após concluir seu doutorado na Inglaterra, lugar em que se debatia sobre questões em relativas da LA e do ensino de línguas. Durante um seminário na Universidade Federal de Santa Catarina, tiveram início os estudos sobre LA

<sup>28</sup> Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi criada em 1990. Uma criação que, segundo Moita Lopes (2006, p. 16), contribuiu para o estabelecimento da LA no Brasil. Hoje a ALAB é constituída por diversos cursos de pós-graduação no país, que objetivam: (re) construir um lócus acadêmico-científico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de LA, não concebida mais como aplicação de teorias linguísticas, mas como um campo de investigação indisciplinar, transgressiva e híbrida. (MOITA LOPES, 2006, p. 16). Para mais informações, ver: ALAB - <http://www.alab.org.br/pt/a-alab>. Acesso em: 18 abr 2021.

no Brasil. Em meados da década de 1970, esses dois pesquisadores tinham tido contado com as mudanças de paradigma dos projetos para ensino de línguas, tanto na Inglaterra, como na Escócia, e retornarem ao Brasil com o objetivo de promover mudanças na área da LA por aqui.

Nos anos 1970 e 80, houve o surgimento de grupos de estudos acadêmicos na área de formação de muitos professores. Porém, o que podia acontecer é que a problematização era algo que o próprio pesquisador idealizava e guardava pouca relação com o grupo que pretendia pesquisar. Foi a partir das décadas finais daquele século que a perspectiva linear passou por mudanças, evoluindo para projetos cujo pesquisador problematiza junto com a comunidade.

O que seria a versão interdisciplinar da LA? Almeida Filho (2005) destaca que seriam os estudos voltados a questões de linguagem colocadas na prática social. Com efeito, questões contemporâneas passam a integrar as pesquisas da LA a partir do início daquele século, quando tem seu campo de atuação ampliado, passando a integrar questões de agenda política ligadas à linguística, com temas que aparentemente não são de interesse da perspectiva mais tradicional – chamada de linguística aplicada mista ou mestiça (*cf.* MOITA LOPES, 2006). Tratava-se de uma LA engajada, fora das perspectivas mais tradicionais. As características da LA foram sendo construídas com o passar do tempo e, segundo Souto Maior (2020), são:

Pontos de discussão sobre as características:

1. Preocupação com as práticas sociais intermediadas e constituídas pela, na e com a linguagem.
2. construção móvel de discussões teóricas que contribuirão para o entendimento dessas práticas.
3. sistematização dessas práticas para a organização de uma reflexão teórica sobre elas (SOUTO MAIOR, 2020).<sup>29</sup>

Em relação à segunda virada da LA, Moita Lopes (2009) indica que ocorreu quando se começou a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais, como, por exemplo, mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc. Para essa mudança, forem importantes as teorias sociointeracionistas de Vygotsky (1984) e Bakhtin (1986). Assim, no início do século XX, os estudos sobre linguagem tomaram novos rumos, a partir dos estudos desses teóricos.

Para Vygotsky (1984), a linguagem e a consciência humana não são consideradas como “naturais” do indivíduo, mas sim resultado das interações humanas por meio da

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MI9EUKIEBCc>. Acesso em: 24 de jan. 2021.

história. Diferente do conceito de estágio de aprendizado, Vygotsky elaborou o conceito de zonas de desenvolvimento, real, proximal e potencial<sup>30</sup>, assim, interação social passou a ter papel preponderante, pois é por meio do contato com o outro, mais experiente, seja professor, seja amigo, que acontece a internalização, ou seja, o processo pelo qual a atividade externa se torna atividade interna. Por ter caráter social, o sujeito é marcado pela história, pela cultura e pela sua classe social.

Outro teórico que pesquisou a importância do fator social na linguagem foi Bakhtin. O estudioso criticou as correntes linguísticas, o objetivismo abstrato, em que a essência da língua está no próprio sistema linguístico, sendo a língua a ferramenta usada para a comunicação entre os indivíduos; e o subjetivismo idealista, que coloca a ênfase da língua no indivíduo, “rejeitando totalmente o fator social como agente influenciador na enunciação” (SILVA; LEITE, 2013, p. 40). Desse modo, Bakhtin mostrou que a língua só gera significado em contextos sociais, nas relações entre indivíduos, e não centrada apenas no sujeito na estrutura das formas linguísticas. Nesse sentido, a fala tem papel preponderante, pois ela sofre influência tanto do conteúdo interior do indivíduo como do conteúdo exterior, que influencia a fala desse indivíduo, sendo a palavra o fio que entrelaça as relações na sociedade, e é consequência dessa interação entre o falante e o interlocutor.

De acordo com Bakhtin, ao analisar o pensamento de Saussure, deve-se abandonar o ensino da linguagem segundo a tradição formalista/estruturalista, mostrando como se dá a relação efetiva do sujeito com a linguagem, apresentando, embora de forma indireta, como se dá o aprendizado linguístico.

[...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor (BAKHTIN, 1986, p. 92-93).

Quanto ao receptor, dá-se da mesma forma, pois o centro organizador da linguagem está na interação verbal e não no sistema linguístico.

[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística [sic], também considera a

---

<sup>30</sup> Segundo Vygotsky (1984), A zona de desenvolvimento proximal é o caminho que o conhecimento deve percorrer para passar da zona de desenvolvimento real, as etapas já alcançadas até o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de realização das tarefas de forma autônoma.

forma lingüística [sic] utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (BAKHTIN, 1986, p. 93)

Para Bakhtin, a “unidade real da comunicação verbal” (1986, p. 293) é o enunciado. Assim, é o uso concreto da língua. É individual, porém, realizado em ambiente social, entre um interlocutor que se dirige a outro indivíduo, que, por sua vez, torna-se interlocutor ao responder esse primeiro. Portanto, o aprendizado da língua de conforto tem extrema importância.

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2011, p.282-283).

Temos no fator social o ponto de contato entre Bakhtin e Vygotsky, pois, segundo os dois pesquisadores, é a partir das interações sociais que se constrói a linguagem, assim, ela é ferramenta por meio da qual trocamos informações, compartilhamos ideias, transmitimos nosso conhecimento. E, para além disso, a linguagem abre a possibilidade do conhecimento e do aprendizado, levando ao crescimento do indivíduo, seja profissionalmente, academicamente ou mesmo como pessoa, possibilitando uma visão crítica da sociedade que o cerca, sendo assim, libertadora.

Desse modo, entende-se que a Libras é fator primordial para o desenvolvimento da criança surda, como sujeito como ser social. Tê-la na escola como língua de instrução é direito lingüístico, com professores fluentes e colegas que se expressem da mesma língua, levando à construção das identidades dessas pessoas, tanto como indivíduo, quanto como cidadão de uma sociedade.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Vygostky e Bakhtin, de acordo com Moita Lopes (2009), a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, configurando-se no campo das Ciências Sociais. Celani (1992) destaca que linguistas aplicados, diferentemente dos linguistas, seriam empenhados na solução de problemas humanos.

Desde o princípio, a LA é tomada como sendo uma expressão da Teoria do Ensino de Línguas. Campbell (1980) diz ser a responsabilidade do linguista aplicado estar direcionado a precisar as relações entre as teorias sobre a natureza da linguagem e o ensino de línguas, sendo que tem seu foco mais voltado ao ensino/aprendizagem em detrimento da reflexão sobre as abordagens de ensino de línguas. Tal fato desvirtua seu foco, pois a LA está intimamente ligada à pesquisa científica com objetivo da construção de um *corpus* teórico, pois, assim, construiria modelos e paradigmas que propiciam à LA ter uma compreensão abrangente do universo da linguagem.

Segundo Kopschitz e Mattos (1993, p. 8), “[...] a Linguística Aplicada é uma disciplina que se ocupa e, exclusivamente, de situações em que o homem usa a língua para falar dela mesma”. Assim, a LA explica a língua por meio do uso que se faz de cada sistema linguístico.

Do nosso ponto de vista, a LA mostra-se significativa para esse trabalho, pois é ponto fulcral relacionar a teoria a respeito do ensino da Libras como L2 e a sua prática. Haja vista a grande lacuna que se encontra na produção acadêmica relativa à língua de sinais, a construção desses saberes contribuirá de forma relevante para a prática em sala de aula.

Por conta de seu caráter social, a LA não é um campo isolado, onde seu arcabouço de conhecimento é estabelecido a partir dela mesma; cada vez mais tem dialogado com as demais esferas de conhecimento para construção de seu *corpus*, ou seja, na esfera da interdisciplinaridade. Resumidamente, conforme anuncia Celani (1992), a LA pode ser entendida como ponto onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas, como podemos observar na figura a seguir.



Figura 3- multi/pluri/interdisciplinar



Fonte: KLEIMAN; CELANI, 1998, p. 134.

Contemporaneamente, a LA tem como área de atuação e campo de pesquisa a transdisciplinaridade, ou seja, os novos saberes são gerados a partir do diálogo entre diversos campos de conhecimentos, por meio de parcerias de pesquisas em outras áreas de estudo, para a elaboração de uma trajetória de conhecimento mais sólida. Trata-se da LA se repensando continuamente e se tornando “um espaço aberto com múltiplos centros” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Assim, as diferentes áreas dialogam, mas em um corpo comum, cada uma mantendo sua identidade, em convivência dinâmica. É a LA que atua na transitividade, ligando as várias esferas sem esgotá-las.

Dessas diferentes áreas, a LA, como área de conhecimento, é a que atua de forma mais particular junto ao ensino de outra língua, seja primeira língua (L1), L2 ou LE<sup>31</sup>, como no presente caso, o ensino da Libras.

Com base na argumentação apresentada, entende-se que a formação do professor bilíngue deve ter o foco no pensar crítico, na autoavaliação e na formação continuada. Ele deve

<sup>31</sup> Segunda língua (L2) é quando se aprende uma língua no local onde ela é utilizada socialmente e língua estrangeira (LE) é quando se aprende uma língua de uma outra nacionalidade em seu país de origem, onde ela não é utilizada socialmente, portanto, sem uma imersão na língua.

desenvolver a capacidade de se questionar e, se preciso, rejeitar para posterior mudança, sua atitude anterior. Esse profissional não será apenas um instrutor, mas também será o pesquisador que ajudará a construção do conhecimento da própria LA. Aliar prática a teoria vai propiciar um trabalho docente mais robusto, entendendo a sala de aula como ambiente sociocultural, a partir da formação multidisciplinar. Como ressalta Vian Junior (2011, p. 73):

[...] deve ser priorizada uma educação de base contextual, em que se advoga que a aprendizagem é situada, já que ocorre em contextos específicos. Infere-se daí que os elementos de tais contextos interferem na aprendizagem. Por essa razão, a relação entre sociologia, psicologia, e linguística aplicada deve ser considerada, além de outros campos do saber que podem contribuir para uma ampliação da visão de ensino-aprendizagem, tais como a educação, a formação do professor de línguas, a antropologia, a filosofia e diversas outras áreas que convergem para a compreensão de um campo tão amplo que é o ensino de línguas estrangeiras.

Porém, não se deve ter uma cartilha de regras sobre o que fazer ou não fazer, do certo ou errado em sala, pois esse conceito é muito subjetivo e depende muito do contexto em que se dá. Assim, o conhecimento teórico é fundamental para a boa formação do professor, mas tal formação precisa estar ligada à prática, bem como ao desenvolvimento do pensamento crítico. A escola é um recorte da sociedade, sujeita às mesmas interferências e tanto professor quanto aluno são seres sociais que transformam e sofrem transformação dentro dela.

A LA fundamenta a formulação de disciplinas de línguas, mudando a visão do papel do professor de sala de aula. A LA demanda flexibilidade no desenvolvimento de teorias e práticas, além de metodologias em diversos contextos nas mais diversas áreas da educação. Nas conexões imbricadas de ensino e aprendizado, desenvolvem-se práticas reflexivas, promovendo perspectivas novas para professores de uma segunda língua e acentuam-se a necessidade de reflexão da sua formação para o ensino e práticas socio-interacionais, buscando a ampliação do papel da formação dessas práticas sociais.

O principal compromisso da LA é de propor soluções para os desafios do mundo por meio da utilização da linguagem e na resolução (ou ao menos na tentativa de solucionar) desses diversos problemas que a LA dialoga inter, trans e indisciplinares. Então, a LA também está ligada ao ensino e aprendizagem da língua materna, L2, língua estrangeira, em ambientes escolares num contexto social, compreendidos como práticas sociais para o ensino de uma língua. É possível um tipo de ensino de língua, de sua estrutura e gramática que se preocupe com as trocas interacionais durante o ensino. Assim, busca-se pesquisar melhores processos de interação social da língua relacionando a atividades cotidianas que têm como papel o ensino efetivo de uma L2.

A metodologia do ensino de uma língua deve ser planejada levando em consideração que o processo de aprendizagem pode ser diverso, sendo capaz de buscar estratégias para ensinar com práticas voltadas à interação social e compreendendo que os surdos têm o português na modalidade escrita como uma segunda língua, já que a Libras é sua primeira língua. É preciso criar metodologias adequadas aos alunos surdos, por isso, é relevante que o professor pense em como pode desenvolver seu próprio conhecimento para que, assim, seja capaz de ensinar os alunos surdos, compreendendo as variações que podem acontecer durante o processo de aprendizagem de cada criança surda e que cada uma pode responder de diferentes formas à metodologia utilizada.

## **2.1 A Linguística Aplicada na formação de professores**

As pesquisas na área da LA têm se desenvolvido de forma relevante nos últimos anos, mostrando sua importância, dentre outras situações, no ensino bilíngue. Há de se destacar, dentre as abordagens teóricas exploradas, a transdisciplinaridade em investigações ligadas à formação de professores, à educação linguística e ao letramento do professor. E, mais além, a LA está intimamente ligada a estudos antropológicos e sociológicos, haja vista os aspectos culturais e ambiente social onde o professor está inserido. Segundo Cavalcanti:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável. Cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição e seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua de formação (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

A mudança de paradigma deu-se por conta tanto do estruturalismo linguístico quanto ao behaviorismo comportamental, o que levou a LA abandonar seu foco apenas no ensino de línguas, passando a concentrar-se no aprendizado da língua, incluindo o também o planejamento de práticas, perpassando por outras áreas do conhecimento. Na formação de professores, a LA pode ser integrada em diferentes níveis de escolaridade. Celani (2000) destaca, por exemplo, que, na graduação, é possível inserir reflexão sobre o processo de

ensino/aprendizagem de línguas de forma a desenvolver compreensão crítica de seu trabalho futuro; na formação em serviço, pode aprimorar a capacitação profissional; e, na pós-graduação, pode fundamentar o desenvolvimento de pesquisas em diferentes linhas, como a interação em sala de aula; a produção de programas e de materiais de ensino de línguas e a avaliação da aprendizagem.

De maneira geral, a abordagem de conteúdo da LA no curso de formação de professores é rasa. Esse conhecimento deve ter sua visão ampliada, o que certamente fugiria de uma abordagem reducionista. E deverá ter seu foco, por exemplo, na transgressividade das línguas em questão, tendo o professor um olhar atento ao meio sociocultural em que está e nas trocas linguísticas entre ele e os alunos. Moita Lopes (2006) já aborda essa visão em que o reducionismo e a unidirecionalidade são apresentados como respostas para os problemas referentes à linguagem enfrentados pelos professores quando em contato com os alunos.

Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

Soma-se a isso a rapidez com que se dão os avanços tecnológicos em um mundo globalizado e o crescimento dos ambientes digitais, que tornam evidentes as divisões sociais baseadas nas diferentes capacidades de acesso a essas tecnologias por parte dos alunos. De acordo com Cavalcanti:

Ao pensar sobre a formação atual de professores, pode-se dizer que ela não compreende (mas deveria compreender) a interação em um mundo globalizado e digitalização onde, ironicamente, as diferenças na diversidade afloram como cogumelos, apesar da invisibilização dessas diferenças e da própria diversidade, naturalizada na sociedade (CAVALCANTI, 2013, p. 223).

No meio acadêmico, encontramos algumas relações estabelecidas entre a prática de formação de professores e a pesquisa de LA. Esse campo nos dá ferramentas teóricas e metodológicas para entendermos como se dá a formação de professores em sua relação com sociedade, na produção de identidades e de um fazer ético. Atuando nesse campo, podemos atingir uma formação integral, que abarca o crescimento profissional e a individualidade. “A LA é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem” (CELANI, 2000, p. 17). Ademais, a LA deve ter papel relevante na formulação de uma política educacional e na de formação de professores de língua. Qual seria a contribuição da LA na elaboração de políticas educacionais? Por sua característica multidisciplinar:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

Gómez (1992) aponta dois modelos na formação de professores. Um deles é o da racionalidade técnica, que o professor, ao ingressar no curso superior, leva consigo a concepção de ensino/aprendizado de uma língua a partir do que aprendeu, por meio da sua observação quando aluno no Ensino Fundamental, médio e até no ensino superior, levando conceitos e crenças já construídos a respeito do que é o ensino de uma língua. Esse fato leva a uma formação mais técnica, em detrimento da formação mais reflexiva, ou seja, incapaz de refletir sobre a própria prática, tendo uma abordagem pouco aberta à reflexão dentro de seu contexto de atuação, ficando restrito às técnicas científicas pré-existentes e desassociadas da sua realidade. Segundo Vieira-Abrahão (2002, p. 60), são “esquemas conceituais ou construtos”, ou seja, as crenças e ideias preconcebidas sobre o que é ensinar e aprender.

No outro modelo de formação, temos a racionalidade prática, na qual, diferente desse primeiro modelo, o professor reflete sua própria prática. Assim, essa formação se dá a partir da análise crítica de seu desempenho individual. Assim, estratégias como a manutenção de diários e fichas avaliativas seriam importantes para a construção reflexiva desse profissional. Há de se destacar a importância que o estágio representa para a prática pedagógica reflexiva. Com auxílio do professor, o aluno desenvolve a capacidade de se autoavaliar. Como mostra Vieira-Abrahão (2002, p. 71):

(...) um projeto de pesquisa-ação colaborativa, que tem duplo objetivo: propiciar o desenvolvimento profissional do aluno-professor, por meio de um acompanhamento mais próximo e sistemático de sua prática, e analisar como se dá o processo de reflexão na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 71).

Esse processo pode levar a uma educação emancipadora. Segundo Jorge (2003):

Repensar a abordagem de ensinar é um processo que, em uma perspectiva de educação emancipadora, pode levar a mudanças na abordagem de ensino de professores em formação inicial. Se considerarmos que os alunos de licenciatura encontram-se em processos de formação, parece-nos desejável que sua prática seja constantemente confrontada, questionada e modificada, no processo contínuo de sua educação profissional. Avaliar experiências anteriores, buscar justificar certas ações, interpretar problemas, são ações constituintes da prática reflexiva. (JORGE, 2003, p. 178).

Por meio da análise crítica de sua “abordagem de ensinar”, como Schön (2000) destaca, o professor desenvolve a capacidade de alterar sua prática pedagógica, baseando suas escolhas nas necessidades dos alunos, não ficando assim, engessado na prática que vivenciou em sua formação.

Entendo que o processo de formação de professores implica rever, construir, reconstruir e transformar os conhecimentos teórico- práticos, os papéis, as funções e os modos de participação. Penso, ainda, que a formação de educadores deve abranger os conhecimentos didático- pedagógicos e os linguísticos- discursivos, além de englobar conceitos de colaboração, reflexão, criticidade e criatividade, assim como conceitos de ética, cidadania, interdependência, autonomia e empoderamento (SCHÖN, 2000, p. 35).

E, além disso, essa abordagem reflexiva forma professores engajados na prática, com melhor desempenho no ensino e que buscam a formação continuada, pois são profissionais em constante aprendizado, não considerando-se prontos ao sair da faculdade. Segundo Freire (1996, p.43), esse pensar crítico gera um movimento dinâmico.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...). Por isso, é fundamental na prática da formação docente, que o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo de que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43).

A formação linguística deve ser aprofundada a fim de compreender como professores-formadores podem atuar, profissionalmente, no ensino de uma língua e como devem buscar a formação inicial e continuada para buscar oferecer um ensino de qualidade com vivências em sala de aula, ou seja, assumindo a responsabilidade de vivenciar experiências cotidianas no ambiente escolar em diversos contextos. Professores da área de formação de línguas sabem da importância da linguagem no conhecimento de mundo, por isso, devem sempre estar em busca de obter cada vez mais conhecimento e se aprofundar em sua formação para que saibam como dialogar e ter uma troca interessante com os alunos no dia a dia nas escolas. Isso está relacionado à prática social.

É essencial que os professores busquem formação em LA para que compreendam melhor o contexto social e o desenvolvimento das práticas sócio interacionais em diversas áreas. É preciso promover essas experiências nos cursos superiores de formação inicial, para que os futuros professores tenham entendimento do papel do professor/formador e que ampliem suas perspectivas se aprofundando em sua formação inicial e continuada com práticas de ensino e aprendizagem. Com isso, esses profissionais terão uma visão crítica em

que a LA trará enriquecimento nessa formação com temáticas que envolvam o debate do processo de ensino-aprendizagem de língua(s). Os professores devem ter consciência de qual é o seu papel e aprender como trabalhar determinadas as práticas de ensino para os alunos surdos. Esse diálogo entre o professor-aprendiz (aluno) e o professor-formador (mestre) é fundamental para a quebra da barreira existente no aprendizado de uma segunda língua, e em especial da Libras.

## **2.2 Linguística Aplicada em relação ao ensino de Libras**

De fato, muitos conhecem e tem um ótimo discurso sobre a teoria, mas não é o que acontece na prática. De nada adianta ter o conhecimento teórico se na prática, quando observamos que as ações no chão da escola não chegam nem perto de corroborar com a teoria.

Como já comentamos, anteriormente, a LA surge a partir dos desafios do mundo real, para dar uma resposta aos problemas de comunicação do uso da linguagem, tratando de questões referentes ao ensino e a aprendizagem de uma língua, seja primeira língua, segunda língua ou estrangeira, e colabora nas diversas áreas, contudo, destacamos nesta tese, aqueles relacionadas ao ensino, como, por exemplo, os problemas que atrapalham a comunicação, a colaboração na formação de professores, seleção de práticas pedagógicas que podem auxiliar na elaboração de programas e de materiais didáticos.

E, no seu desenvolvimento mais contemporâneo, a LA tem se debruçado sobre a importância social da língua e sobre o papel do discurso na formação identitária do indivíduo. Assim, mais recentemente, tem buscado reflexões que vão além da tecnicidade, ponderando, inclusive, a respeito de uma LA transgressora ou indisciplinada, como a chama Moita Lopes (2006). Segundo o referido autor, “[o] outro ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como na área híbrida/mestiça ou a área da indisciplinada” (MOITA LOPES, 2006, p. 97), assim a interdisciplinaridade e a indisciplinada têm estudado as relações de dominação de uma representação linguística sobre outras e como os valores sociais são afetados por elas. Segundo Meurer (2002):

[...] demonstrar como representações linguísticas são afetadas por valores sociais e como determinadas visões da realidade preponderam em detrimento de outras. O uso da linguagem relaciona-se estreitamente com fenômenos sociais, pois as pessoas falam, escrevem, ouvem e lêem [sic] de maneira socialmente determinada, como membros de determinadas categorias sociais, grupos específicos, profissões,

organizações, comunidades, sociedades ou culturais (VAN DIJK 1998; FAIRELOUGH, 1989; KRESS, 1989 *apud* MEURER, 2002, p. 19).

O linguista britânico Norman *Fairclough*, que pesquisa as questões de linguagem e poder, propõe que se investigue o discurso como reflexo, reprodução e perpetuação de relações sociais existentes, construindo as identidades sociais concomitantemente. Para Moita Lopes (2006), o preparo e uma agenda linguística aplicada para os dias atuais passam pela releitura da vida social e devem responder às demandas sociais contemporâneas. De acordo com o referido autor, “[s]eria pertinente perguntar: o que mudou foi o mundo social ou a forma de produzir conhecimento sobre ele?” (MOITA LOPES, 2006, p. 90). Buscamos responder tal questionamento citando Boaventura Santos (2001), o qual argumenta que, atualmente, os processos de conhecimento necessitam de inferências sobre a vida social e não simplesmente porque o mundo está diferente.

Os estudos linguísticos a respeito das línguas orais aplicam-se plenamente às línguas visuais, pois ambas obedecem a regramento gramatical próprio, distinto dos outros sistemas de comunicação. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30),

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, [...] Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Portanto, a Libras cumpre função social e, como qualquer outra língua, guarda vínculo com a cultura, pois é por meio da língua que a criança aprende os usos da comunicação e introjeta os conceitos culturais e sociais da comunidade onde está inserida, levando a formação de sua identidade. Conforme Sarup (1996, p. 183), “[...] a cultura que nos forma; sem a cultura não havia identidade. Culturas nacionais são sistemas de representação”. Assim, o aprendizado da língua deve dar-se de forma interacional, a partir do contato com seus pares. No caso da primeira língua da criança ouvinte, a escola tem a função de ensinar essa língua em sua norma culta, o que, em grande parte, não acontece com a criança surda. Afinal, quando essa frequenta uma escola onde não encontra pessoas fluentes na língua de sinais, ou seja, uma escola que recebe surdos, mas não conta com professores e demais profissionais bilíngües, não ocorre a inserção da criança surda no fluxo comunicacional da Libras.

A imersão na língua promoverá o aprendizado mais fácil e agradável, como relata Santos e Campos (2011, p. 144) a respeito de sua experiência: “[n]ossas aulas procuram trazer os alunos para o universo da Libras, envolvendo-os em tudo que dela faz parte: os aspectos visuais, manuais, gramaticais, culturais e tudo que diz respeito a essa língua”. Privilegiar a



característica visual da Libras aproximará o aluno da realidade dos surdos. Dessa forma, a abordagem comunicativa tem se mostrado eficaz no ensino de outra língua. Segundo Albres (2012, p. 126),

Dentre as metodologias de ensino de segunda língua estudadas, os métodos da abordagem comunicativa têm sido indicados como os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem. O campo do ensino da Libras tem, timidamente, se aproximado do conhecimento construído pela Linguística Aplicada. (ALBRES, 2012, p. 126).

O que acontece muitas vezes é que o indivíduo, ao chegar à sala com uma língua diferente da usada pela maioria o aluno, seja uma segunda língua, seja a língua estrangeira, sofre preconceito linguístico e é colocado de lado pelo professor.

Questões de poder e desigualdade tornaram-se centrais no ensino/aprendizagem de línguas; por exemplo, a questão das variantes dialetais/sociais em língua materna, razão de tantos problemas para crianças que chegam à escola, ou a exclusão de muitos no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, privilégio de uma elite, apenas (CELANI, 2000, p. 21).

Assim, é de suma importância que haja conscientização linguística, encarando a língua tanto como sistema quanto meio de comunicação para construção social; e isso deve passar desde o sujeito até a comunidade na qual ele está inserido. A sala de aula é um recorte da sociedade e retrata o ambiente daquela comunidade. Há ainda um agravante para o aluno surdo, a discrepância do conhecimento da Libras que eles podem apresentar, pois alguns poucos disfrutam de ambiente linguístico adequado, quando a família se preocupa em aprender a Libras para se comunicar com a criança, porém, a maioria vai para a escola sem conhecer a língua de sinais, o que causa atraso cognitivo no aluno.

Para Celani (2000), quando um futuro professor tem contato com outra língua, ele está sendo socializado nessa língua.

Ao adquirirem conhecimento sobre a sua área de estudo, os futuros professores estão também sendo socializados em uma visão particular do mundo, adquirida através das lentes de sua disciplina. Aqui o papel da LA é crucial em dirimir visões preconceituosas, socialmente injustas (CELANI, 2000, p. 25).

A reivindicação do direito do aluno surdo à escola bilíngue expõe uma realidade muitas vezes não percebida, a resistência e o preconceito do professor, por falta de conhecimento teórico, sobre o papel da língua como formadora da identidade cultural e social do indivíduo; ou seja, estão presentes processos coloniais por meio dos quais o professor exerce práticas de exclusão e opressão por causa da barreira linguística. Esse é um dos motivos que a educação continuada deve fazer parte da formação do professor de Libras.

Conforme Moita Lopes (1996), propõe-se que a formação do professor seja teórico-crítica em detrimento da formação dogmática e positivista, que afasta a possibilidade da reflexão crítica sobre seu trabalho. Em relação à formação de professores bilíngues de surdos, muitas vezes, a única exigência é que o professor seja fluente em Libras. Para tanto, é importante que a disciplina de Libras seja implementada com base em cursos que levem em conta as reivindicações pelo respeito à língua e a comunidade surda, aproveitando sua experiência, metodologia e didática, ligada ao seu contexto social e político, para que sejam levados em conta os aspectos específicos da Libras. Para verificar a influência da língua sobre a visão do futuro professor, Souza (2017) realizou uma pesquisa em dois momentos na disciplina de Libras em um curso de licenciatura, no início e no término, e constatou a mudança de percepção dos alunos em relação à Libras e aos surdos, pois o espaço propiciou a reflexão e quebra de paradigmas.

Para Gesser (2012), as pesquisas em LA devem promover subsídios ao ensino reflexivo, por meio do qual a prática considere verdadeiras aplicações sociais da linguagem. Esse tipo de abordagem favorece o aprendizado de uma língua por meio de situações reais de comunicação. O uso da língua primeira não deve ser descartado, podendo ser utilizado “em momentos de explicações breves sobre algum mal-entendido, ou sobre algum aspecto gramatical, cultural ou de procedimentos, avaliativos ou não” (GESSER, 2012, p. 116).

Assim, todas as estratégias voltam-se para materiais autênticos e privilegia os diálogos espontâneos em detrimento daqueles que são propostos de forma artificial, por terem sido criados especialmente para a situação de ensino – algo que pode acontecer quando o professor desconhece a Libras e as especificidades do aluno surdo, seguindo sua aula sem levar em conta as necessidades de uma explicação mais visual em detrimento do ensino oral, onde o professor só fala ou escreve no quadro, prejudicando o aluno surdo. Quando o professor reflete sobre suas práticas, pode revisitar as situações vividas em sala, questionar-se e corrigir possíveis erros. Como acontece nas línguas orais, essa postura estimula um novo olhar sobre o aspecto cultural, percebendo se existe disparidade entre sua fala e sua prática. Essa reflexão pode levar o professor a atuar mais conectado com o ambiente que está elaborando conteúdos mais adequados a necessidade dos surdos, e não basear suas aulas em conteúdos já previamente definidos.

O reconhecimento da língua, por meio da Lei nº 10.436/02 e da regulamentação dessa lei via Decreto nº 5626/05, trouxe visibilidade e ajudou na expansão do ensino da Libras Com a sanção da Lei nº 14.191/21, há o estabelecimento de novas diretrizes para a educação de surdos (proposta curricular, formação de professore bilíngues etc.). A questão é que serão

necessárias políticas públicas para viabilizar essa lei, bem como o compromisso da gestão educacional.

Podemos pensar a LA como a fundamentação de pesquisas que reflitam sobre o ensino da língua de sinais, mais especificamente, tratar do ensino de surdos. Com o propósito de aprimorar as habilidades linguísticas de professores e alunos, a LA pode auxiliar, teoricamente, no processo de ensino/aprendizagem da língua de sinais e na aquisição dessa língua. Existem autores que abordam a LA, como Moita Lopes (2013, 2006), Cavalcanti (2006; 2007; 2013) e Kleiman e Martins (2007), que são reconhecidos na área de LA de ensino de língua, porém, nenhum desses autores citam as línguas de sinais. A autora Gesser (2012), do Brasil, em sua pesquisa, disserta sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes, Mertzani (2010; 2015), Geffroy e Leroy (2020), da França, citam as línguas de sinais em suas pesquisas baseadas na LA, porém, de forma muito breve.

Em relação ao ensino de Libras como L2 para ouvintes, Gesser (2012) apresenta dois mundos: o dos ouvintes e o dos surdos. Para aproximar a distância linguística entre os dois grupos, os aprendizes ouvintes devem ter professores surdos para melhor aprender a língua de sinais. Para essa finalidade, os professores devem elaborar estratégias de ensino/aprendizagem a partir de sua perspectiva e os alunos devem procurar criar um vínculo com os professores surdos, que têm um papel primordial para que ouvintes se tornem de fato fluentes em língua de sinais. Afinal, o professor, sendo surdo, ensinará sobre seu próprio mundo, para além da língua, a esses alunos.

Já Mertzani (2015) traz, em sua pesquisa referente à Linguística Aplicada de Sinais, uma perspectiva de ensino da língua de sinais que visa à melhoria das habilidades linguísticas de professores e alunos com estratégias de ensino/aprendizagem em sala de aula. A autora sustenta a possibilidade da emergência de uma disciplina em desenvolvimento e formação que daria origem a novo (sub)campo teórico, intitulado “Linguística Aplicada de Sinais” (MERTZANI, 2010), que começa a se desenvolver na Inglaterra. Assim, três aspectos deveriam englobar as pesquisas em Linguística Aplicada de Sinais, quais sejam:

(a) sobre os métodos específicos usados no ensino e aprendizagem de língua de sinais em todo o mundo para se envolver com os desafios do mundo real; (b) na natureza disciplinar compartilhada do campo específico (levando em consideração o contexto cultural mais amplo dentro do qual as línguas de sinais operam); e (c) sobre os construtos necessários para pesquisar e estudar questões fundamentais de Linguística Aplicada de Sinais (MERTZANI, 2010, p. 57 – tradução nossa<sup>32</sup>).

---

<sup>32</sup> Texto em língua estrangeira: “(a) on the specific methods used in sign language teaching and learning worldwide to engage with real-world challenges; (b) on the shared disciplinary nature of the specific field (taking into consideration the larger cultural context within which sign languages operate); and (c) on the constructs needed in order to research and study those fundamental issues of applied sign linguistics.”

O artigo de Geoffroy e Leroy (2020) tem como tema “Didática da Língua de Sinais Francesa – LSF”, em que se defende que o melhor cenário para alunos surdos é em um espaço onde o professor seja sinalizante, e interaja com esse aluno em língua de sinais e que o ensino disciplinar para alunos surdos aconteça em língua de sinais no contexto de uma pedagogia bilíngue. Esses professores também têm um papel importante na aquisição de competências comunicacionais, pragmáticas e socioculturais de crianças ouvintes, pois essas, desde muito cedo, adquirem sua L1 em línguas orais. Já as crianças surdas têm como L1 a língua de sinais que se trata de uma língua visual e são capazes de se relacionar na sociedade por meio desta língua e assim construir suas competências sociais. As autoras também defendem a pertinência de criar uma disciplina que lhe seja dedicada, ou seja, também se criar um (sub)campo destinado à:

[...] a emergência de novas ideias e a definição de conceitos inéditos decorrentes dos trabalhos sobre os surdos na sociedade e, em particular, sobre o uso que fazem de uma língua de sinais presidem a uma efervescência epistemológica que possui algo de delicado e, ao mesmo tempo, jubilatório (GEOFFROY; LEROY, p. 241, 2020).

Com efeito, teorias e discussões de como proporcionar o ensino de língua de sinais como L2 trazem reflexões sobre como o processo de ensino-aprendizagem de uma língua ocorre. Com o desenvolvimento de novas pesquisas científicas, é possível detectar diversas perspectivas da língua e formas de tentar sanar os maiores problemas, já que estão no uso de linguagem, principalmente, devido às metodologias utilizadas na prática de ensino. Por isso, é primordial que os profissionais considerem os estudos teóricos de Linguística Aplicada de Sinais (LAS) como uma maneira de possibilitar melhores práticas pedagógicas. Professores ouvintes que buscam aprender a língua de sinais como L2 devem ter em mente que trabalharão no ensino de alunos surdos e deverão usar a língua de sinais como língua de instrução e desenvolver práticas pedagógicas que os atendam. É necessário que esses profissionais entendam que os alunos surdos podem estar inseridos em grupos sociais diversos, culturas diversas e em vários graus de aquisição da língua. Enquanto professor desses alunos, é possível utilizar dos fundamentos e noções teóricas advindas da LAS para a resolução dos problemas que possam aparecer no percurso do ensino e aprendizagem destes. Além disso, esses profissionais devem ter em mente que, ao possuir a língua de sinais como L2, devem sempre buscar se atualizar nos estudos.

Os fundamentos da LAS também podem estar presentes na luta da comunidade surda, com isso, faz-se essencial que haja a imersão no mundo surdo. Durante muitos anos, a maioria

dos ouvintes utilizava a língua oral como padrão de comunicação, não validando a língua de sinais, e essa tradição precisava ser quebrada, pois se tratava de uma barreira linguística aos alunos surdos. Nos tempos atuais, com indivíduos ouvintes procurando aprender a língua de sinais como L2, é possível proporcionar a formação de profissionais bilíngues capazes de interagir e ensinar surdos. O processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais aos ouvintes traz características comuns à aprendizagem de qualquer L2.

Indivíduos surdos têm, em sua maioria, a língua de sinais como a L1, diferentemente dos ouvintes. Por sua vez, famílias ouvintes que têm um surdo como membro integrante dificilmente sabem língua de sinais e, assim, geram prejuízo na comunicação com o próprio filho. Isto é, muitas vezes, esse surdo não consegue se comunicar com ninguém dentro da sua própria casa. Quando essa criança surda começa a frequentar a escola poderá ter, eventualmente, contato com outras crianças surdas. Um contato linguístico que acontece tardiamente, acarretando seu atraso no processo de aquisição de linguagem. Se o professor não souber língua de sinais é mais um prejuízo para essa criança surda, que enfrentará mais uma barreira linguística. É direito da criança surda ter acesso à língua de sinais, uma língua viso-espacial e, assim, conhecer o mundo ao seu redor. É necessário repensar e entender a importância da língua de sinais para as crianças surdas. Por outro lado, há de salientar que os professores que atuam ou atuarão na Educação Bilíngue de Surdos, que mesmo tendo a a Libras como L2, poderão contribuir no desenvolvimento linguístico de muitas crianças surdas. Certamente, outras reflexões que levem ao desenvolvimento desse campo emergente, a LAS, contribuirá significativamente nessa trajetória.

Os professores devem entender a importância de estudar LA para melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Muitas vezes, os que começam a dar aula sem o conhecimento da língua de sinais não conseguem alcançar os objetivos educacionais, pois inexitem estratégias metodológicas e conhecimento linguístico da língua de sinais. Isso se caracteriza como preconceito linguístico em relação à língua de sinais e aos alunos surdos. Uma das causas dessa situação é a falta de preparo na formação desses profissionais. A LA pode contribuir positivamente na formação de professores. Além disso, para que tal grupo de professores, que trabalhará na Educação Bilíngue de Surdos, consiga manter um contato com seus alunos em sala de aula, é fundamental que, ainda no seu período de formação inicial, tenha contato com materiais didáticos condizentes com uma prática de ensino interacional de Libras como L2 e que seja conscientizado quanto às possibilidades no seu futuro profissional. Para isso, os próprios futuros professores ouvintes em formação devem reconhecer suas dificuldades e se dedicar a aprender essa língua, porém reconhecemos a necessidade de

práticas e políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de qualidade para professores.

A formação de professores deve ser estimulada para ser cada vez melhor, na perspectiva de uma formação que ensine a língua de sinais como L2 e incentive o contato com a comunidade surda para aprimorar suas habilidades e conseguir de fato usar a língua de sinais como língua de instrução. Também se deve conhecer a estrutura gramatical da língua, a interação com a cultura e identidade linguística para, com isso, conseguir melhorar as estratégias metodológicas e materiais didáticos no ensino da língua de sinais.

Em suma, a LAS pode atuar para embasar a formação de professores bilíngues e suas práticas futuras de ensino com alunos surdos e no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua de sinais. Também é importante que a LAS esteja presente em diversos cursos de licenciatura também, inclusive para os surdos que têm a Libras como L1, pois poderão entender mais profundamente os conceitos da LA de solucionar problemas e da LAS, em relação à educação de surdos. É necessário estimular professores a reconhecerem e observarem a relevância dessa prática para um futuro ensino de qualidade aos surdos em seu ambiente linguístico. Dada a relevância desse campo específico da LA, destinado ao ensino de língua de sinais, como da formação de professores de Libras, propomos outra nomenclatura para esse (sub)campo emergente: “Linguística Aplicada de Ensino de Língua de Sinais (LAELS)”.

Mantendo o respeito à identidade e cultura surda, esse novo (sub)campo deve balizar a imersão dos futuros professores bilíngues na comunidade surda, em seus diversos contextos sociais. Por isso, a relação entre teoria e prática no ensino da língua de sinais como L2 aos ouvintes deve focar que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de forma que seja levada em consideração características diversas da comunidade surda. Afinal, sem esse conhecimento prévio, pode-se encontrar dificuldade em aprender a língua de sinais. Após essa imersão, o professor em formação será capaz de reconhecer as diferenças existentes na cultura e nas identidades surdas e, com isso, será capaz de ofertar um ensino de qualidade aos seus alunos surdos.

A LA ao Ensino de língua de sinais pode focar nos estudos a respeito de teoria e prática e podem reforçar a perspectiva do ensino da Libras como língua de conforto para o surdo, como também como L2 para os ouvintes. Desta feita, para além do ensino da língua, a LA ao Ensino de língua de sinais poderá buscar compreender problemas sociais na tentativa de solucioná-los, ajudando a compreender a diversidade cultural da Libras e dos alunos surdos.

Apesar de alguns pesquisadores incluírem a temática da Libras em suas pesquisas em LA, essa área de trabalho ainda apresenta carência de estudos, em especial, na abordagem social da língua e em sua relação com níveis de fluência. Os avanços nos últimos anos com pesquisas de LA destinadas à Libras (tanto em relação ao ensino como L1, quanto ao ensino como L2 ou formação de professores bilíngues de surdos) ainda estão no começo; falta muito a caminhar. É primordial para o ensino da língua de sinais saber a produção de conhecimento a respeito de metodologias de ensino aliado ao conhecimento linguístico, pois os dois não se confundem e não deve haver, de maneira alguma, a dissociação entre o saber didático e o conhecimento linguístico, pois a prática sem a base de conhecimento é inócua, inviabilizando o aprendizado da língua.

Podemos, a título de comparação, observar a existência de nove aspectos muito similares entre a LA ao ensino de línguas e LA ao ensino da língua de sinais. A principal distinção entre um campo e outro é que, no primeiro, a língua-alvo é oral e, no segundo, a língua-alvo é viso-espacial, utilizando as mãos, as expressões corporais, o espaço, os movimentos para se expressar. A seguir são apresentados os nove aspectos e suas características.

- **Interdisciplinaridade:** A LA possui interfaces nas áreas da psicologia, antropologia, política, pedagogia, sociologia, filosofia, educação e linguística. Possui relação com duas ou mais disciplinas para que os alunos tenham acesso e ampliem seus horizontes para os mais diversos temas abordados. O aspecto interdisciplinar tem como movimento pesquisas científicas nas diversas áreas de conhecimento, pode ser um caminho para se alcançar a transdisciplinaridade.

- **Transdisciplinaridade:** O conceito de transdisciplinaridade é a busca de intercomunicação entre as disciplinas através de temas que se comuniquem. Entre as várias disciplinas podem existir conexões plurais. Esse conceito se encaixa na pesquisa de campo e investigação. Havendo ruído na interação entre professor e aluno, o professor pode se aproveitar de temas trabalhados em outras disciplinas, como a sociologia, para um melhor resultado desta interação. Celani (1998) organizou sua pesquisa transdisciplinar através da divisão das relações das pesquisas em quatro grandes grupos, quais sejam:

1. Interação em contextos institucionais e informais: estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngue, bidialetal e monolíngue), médico/paciente, análise crítica do discurso.
2. Interação em aprendizagem: projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico.

3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]: inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização.

4. Ensino de língua: inclui, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino (CELANI, 1998, p. 136).

- **Indisciplinaridade:** É híbrida e mestiça, sendo necessário um diálogo para entender as necessidades para que, então, aconteça uma correlação em outras áreas como Ciências Sociais, Históricas, Psicologia, entre outras. Saindo do tradicionalismo, a indisciplinaridade não tem regras ou barreiras, sendo possível trabalhar aspectos de várias áreas ao mesmo tempo e, com isso, a troca de conhecimento entre essas áreas é possível.

- **Planejamento Linguístico:** Referente à regulamentação e à legislação sobre língua do país, políticas linguísticas e implementação da língua oficial.

- **Histórica:** O surgimento da LA se deu a partir da segunda guerra mundial no ano de 1940 nos Estados Unidos com o interesse de aprimorar o ensino de línguas como uma língua estrangeira para possibilitar a comunicação entre as pessoas de diferentes nacionalidades naquele momento. Já na perspectiva da LA ao ensino de língua de sinais está em emergência em alguns países, inclusive no Brasil, em grande medida, após o reconhecimento legal que muitas das línguas de sinais alcançaram nesses países.

- **Social:** Tem relação com o aprendizado da língua a partir de seu contexto social e suas influências, que são fatores fundamentais para que os indivíduos desenvolvam, além da aprendizagem de sua língua, aspectos culturais e identitários.

- **Política:** O ensino da língua pode ter relação política, pois a língua possui uma relação de poder e a partir dela pode ser desenvolvida a L1, L2 e LE e cada sujeito pode escolher quais línguas irá aprender. É fundamental para se relacionarem entre si, sendo capazes de unir sociedades. É um lugar de reconhecimento da língua de se posicionar, possuindo poder de escolha de cada sujeito para decidir uma língua (ou aprender tantas outras) para se expressar.

- **Gramática da Língua:** As línguas possuem sistemas de regras gramaticais, tendo relação com o contexto para se basearem na cultura de dada sociedade. Lucinda Brito, no início da década de 1980, iniciou sua pesquisa nos aspectos gramaticais da língua de sinais. A publicação foi um marco no processo de gramatização da Libras.

- **Ensino/Aprendizagem:** A LA tem relação entre o ensino/aprendizagem, não sendo possível separá-los. O ensino de uma L2 pode acontecer em qualquer faixa etária. O aprendizado de uma nova língua é uma qualidade que gera impacto nesses indivíduos, e cada um se desenvolve em seu próprio tempo com diversos níveis linguísticos. Para o ensino de uma



nova língua, devem ser elaborados materiais didáticos e metodologias para um resultado satisfatório, específicos para uma prática didática voltada ao ensino de uma L2.

- **Teórica/Prática:** A relação entre teoria e prática é imprescindível para o desenvolvimento de uma formação de professores da área de línguas. A prática do uso de linguagem está associada à política, sociedade e cultura. Na teoria, é possível buscar, nas mais diversas áreas, conteúdos que possam auxiliar na prática estratégias e metodologias para o ensino. Para a resolução de problemas, a teoria e a prática estão interligadas para o ensino de uma L2, como busca a LA; então, é fundamental o uso de ambas as perspectivas.

- **Interação/Comunicação:** A interação entre aluno e professor é de suma importância, pois é a partir dessa interação que é possível alcançar a proficiência do aluno na L2. Com o professor buscando se atualizar, o aluno é motivado ao aprendizado. A LA pretende quebrar as barreiras linguísticas e proporcionar uma interação de qualidade entre os pares. Cada sujeito possui níveis de conhecimento diversos e o diálogo possibilita a troca de conhecimentos.

De maneira a expor resumidamente os nove aspectos e traçar seus possíveis paralelos, produzimos uma tabela comparativa que apresentamos a seguir.

Tabela 1 - Aspectos da LA x LAELS

Nº	ASPECTOS	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS
1	Inter/ Trans/ Indis	X	X
2	Planejamento Linguístico	X	X
3	Histórica	X	X
4	Social	X	X
5	Política	X	X
6	Gramática da língua	X	X
7	Ensino/Aprendizagem	X	X
8	Teoria/Prática	X	X
9	Interação/ Comunicação	X	X

Fonte: A autora, 2022.

As pesquisas desenvolvidas sobre o teórico da LA, em geral, defendem a redução de conflitos, considerando a melhor comunicação e interação entre indivíduos na sociedade. Um dos objetivos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas de Sinais (LAELS) é a formação de professores de/em língua de sinais, de forma a auxiliá-los no aprimoramento da qualidade

de suas práticas em sala de aula. Por muitos anos, formas tradicionais de ensino da Libras vêm sendo repetidas e, por isso, existem muitas falhas. Faz-se necessária a quebra desse padrão tradicional para atender melhor às necessidades diversas dos alunos surdos e, assim, promover uma qualidade no ensino bilíngue de surdos a partir de visões atualizadas.

A língua é uma ferramenta importante para o contato e a interação em sociedade. Por conseguinte, é necessário respeitar o conhecimento linguístico e o domínio da língua de sinais e reconhecer essa língua que possui seu sistema gramatical próprio. Deve-se relacionar o processo de ensino-aprendizagem de Libras como L2 ao contexto social. Deve-se lembrar que a Libras é a língua de instrução nos contextos de Educação Bilíngue de Surdos. É possível que, ao encontrar dificuldades em aprender uma L2, os professores em formação se sintam ansiosos ou frustrados, porém, é necessário buscar uma autoconfiança e atitude positiva em relação à aprendizagem dessa língua viso-espacial, que será, futuramente, também um tipo de conhecimento metalinguístico a ser tratado em sala de aula. Mesmo errando ou tendo dificuldade em reproduzir sinais, é importante que o professor em formação persista para que seja possível alcançar seus resultados no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O professor deve conhecer as regras da língua que está ensinando; para isso, deve manter contato com a comunidade e seu meio, com seus diversos fatores sociais, para que assim desenvolva a fluência na língua de sinais no ambiente linguístico em que é utilizada. É preciso que o professor tenha consciência social e que utilize desse assunto em sala de aula para levar conhecimentos aos alunos surdos tendo conexão com a realidade em que estão inseridos. Os professores desses alunos precisam utilizar de situações cotidianas e levar essas informações e, assim, será possível um melhor desenvolvimento de suas habilidades.

O foco da LA ao Ensino de Língua de Sinais, como defendemos aqui, é propiciar saberes e práticas formadoras que possibilitem aos professores tenham domínio da língua de sinais para que assim estejam aptos para proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos surdos. Por exemplo, o uso de situações corriqueiras da realidade social do aluno para ser trabalhada em sala de aula, objetivando alcançar a resolução de problemas para que assim seja possível uma educação de qualidade. Com nossa pesquisa, constata-se a possibilidade de uma LA ao Ensino de Língua de Sinais que contribua na comunicação entre indivíduos em diversos contextos, com o uso da Libras e, assim, contribuir com a interação social com os alunos surdos.

A fim de registrar a confluência entre a LA ao Ensino de Língua(s) e LA ao ensino de Língua de Sinais, inserimos uma figura cuja inspiração se deu com a própria Libras. Vejamos a seguir.

Figura 4 - LA ao Ensino de Língua e LA ao Ensino de Língua de Sinais



Fonte: A autora, 2022.

A Libras como língua de instrução e a sua fluência são denominadas atitudes linguísticas da comunidade surda e são de extrema importância, pois a língua surge por meio do contato cotidiano e rotineiro com surdos, assim, ouvintes se tornam verdadeiramente bilíngues. O desenvolvimento da Libras acontece dentro da comunidade surda, pois é a língua utilizada nesses espaços, onde, de fato, distintas e variadas atitudes linguísticas estão presentes nas vivências de sujeitos surdos., com diferentes histórias de seus pares. Sem dúvida, para um entendimento pleno, os professores de alunos surdos devem estar em contato com a comunidade surda para assim perceber as nuances da língua, que só acontecem quando se há uma convivência cotidiana nesses espaços.

A formação de um professor bilíngue surge por meio de um ensino de qualidade. Com seu trabalho no processo pedagógico e suas competências – que envolvem metodologias, estratégias e recursos visuais – é possível a debate sobre assuntos sociais importantes, proporcionando aos alunos surdos o acesso a informações cotidianas e relevantes naquele momento. O profissional deve buscar qualificação para que seja possível o ensino do português na modalidade escrita como L2 para alunos surdos. Esse professor deve ter domínio da Libras para utilizá-la como de instrução, explicando todo o enunciado em Libras para propostas de atividades escritas, além dos *feedbacks* com os alunos que também deve acontecer em Libras.

A LA traz para a formação do professor bilíngue a possibilidade de solucionar problemas que possam aparecer durante o processo de ensino e aprendizagem de alunos

surdos, com a sensibilidade de perceber quando se faz necessário adequar a metodologia à realidade desses alunos sempre que preciso.

### **2.3 A Linguística Aplicada na formação do professor bilíngue: Língua Portuguesa e Libras**

Consideramos importante ressaltar que, para aprender Libras, não adianta que a pessoa ouvinte entre apenas no curso de Libras, mas sim, a imersão na comunidade surda e o contato linguístico cotidiano para assim garantir boa fluência.

Além de pensar a formação crítica e prática, a LA contribui para a formação transdisciplinar do professor, que vai além de aspectos linguísticos e pedagógicos, perpassa também pela cidadania. Para Paulo Freire (1996, p. 22), uma forma de promover a “ética universal do ser humano” é o sujeito se assumir como ser social pensante e com a capacidade de se comunicar. Assim, por meio da formação crítica do pedagogo bilíngue e com visão intercultural, a sociedade poderá dar o primeiro passo para combater o mal-estar gerado pela ética do mercado.

A experiência social do aluno deve ser trazida para a sala de aula para ser vivenciada e repensada. É a LA que vai averiguar os significados da linguagem dentro dos contextos em que ela é usada, pois é ela, a linguagem, ferramenta de perpetuação ou transformação social.

A Educação Bilíngue de Surdos é recente no Brasil. Quanto à Libras, sua regulamentação se deu no ano de 2005, tal como já apresentado e comentado no Capítulo 1. Assim, o conhecimento nessa área está apenas no começo. Os estudos sobre Linguística, LA e educação em ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa escrita) estão no princípio. Começaram a surgir políticas públicas que contemplam as necessidades educacionais do aluno surdo, em grande parte devido à pressão de grupos sociais de surdos em busca de reconhecimento para sua língua e seus direitos linguísticos.

Para suprir tal demanda, surgiram os cursos de educação na área de pedagogia bilíngue, tendo como objetivo principal a formação de professores bilíngues, surdos e ouvintes, para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como atuarem na gestão educacional e em outros espaços educacionais.

Esse professor/pedagogo bilíngue também precisa estar preparado para elaborar estratégias educacionais que tornem sua aula atrativa e até se for necessário, preparar ou

adaptar material pedagógico específico para o ensino da Libras. Tal profissional deve sempre ter em mente a faixa etária dos estudantes e as especificidades do aluno surdo, já que “em relação às crianças pequenas, é quase criminoso, tortura psicológica, usar professores monolíngues que não entendem o que a criança tem a dizer em sua língua materna” (SKUTNABB-KANGAS, 1995, p. 50).

O pedagogo bilíngue também precisa estar apto a entender a ação educativa como ferramenta de influência e transformação da sociedade. Assim, o Curso de Pedagogia, numa perspectiva bilíngue, vai além de ensinar em duas línguas, é mais uma postura político pedagógica que deve orientar desde o planejamento, a organização pedagógica e também a metodologia do curso, bem como sua avaliação. Um curso assim estruturado é um dos caminhos para a garantia de qualidade em um currículo, pois incentiva a formação flexível e aproxima os participantes, reduzindo o isolamento.

Com a implementação das políticas públicas voltadas para a educação bilíngue tem aumentado a demanda de alunos surdos nas escolas comuns, porém a oferta de cursos específicos que preparem o professor para ter a Libras como língua de instrução ainda é pequena.

Tal como já acenado, o Decreto nº 5.626/05 instituiu a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores em todas as áreas do conhecimento, conforme redação do art. 5º:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Também podemos observar a menção à criação de cursos de formação de professores, prevista *caput* do art. 11º, inciso I:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:  
I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Assim, a Educação Bilíngue de Surdos tem amparo legal, pois esse documento já contemplava a formação bilíngue do professor ouvinte no Curso de Pedagogia, em escolas bilíngues, a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 para surdos, sob a perspectiva do bilinguismo.

É importante salientar que o ensino bilíngue para surdos, em que a LIBRAS é a língua de instrução (L1) e o português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar (FRANCO, 2009, p. 19).

A Libras é uma língua que é de grande valor para os alunos surdos, por isso, os professores ouvintes devem ter formação e fluência para usar a Libras como língua de instrução para esses estudantes conseguirem assimilar e adquirir conhecimentos. Os professores devem procurar adaptar materiais de acordo com as necessidades de seus estudantes e elaborar novos materiais que atendam essas necessidades, mas o primeiro passo para uma aula bem-sucedida é que a língua de instrução seja a língua de conforto dos alunos surdos. É importante que o professor tenha uma interação com esses alunos. Nós, professores, somos responsáveis pela formação desses alunos, por isso, é de extrema importância buscar formação para respeitar a primeira língua dos surdos e usá-la como língua de instrução. Também é de grande importância que a escola trabalhe com questões da cultura dos alunos surdos, como também questões relativas a seus direitos linguísticos.

O direito a ser educado em uma língua preferencial e patrimonial das comunidades surdas brasileiras é apenas o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que ofereça condições para que os/as surdos possam desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural construídos historicamente e socialmente por comunidades surdas brasileiras (BRASIL, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia - INES, 2019).

Com a sanção da Lei nº 14.191, de 2021, garantiu-se que:

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

O aporte legal atende, assim, às especificidades linguísticas e educativas dos surdos, por meio de conteúdos, materiais didáticos, dinâmicas, estratégias, práticas linguísticas e infraestrutura pedagógicos desenvolvidos para o ensino dos alunos surdos, e não apenas adaptados nas escolas comuns. Busca oferecer, também, a formação de professores bilíngues na modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que os capacite para ensinar tendo Libras como língua de instrução.

Assim, a presente tese aborda, entre outros temas, a importância da formação em Libras por esse profissional, pois isso vai refletir diretamente no desenvolvimento adequado

da criança surda. Uma formação inicial e continuada inadequada trará perdas significativas para o aluno surdo em seu processo educacional, prejudicando a relação aluno/professor, que sob essa perspectiva, bilinguismo, deve ter a Libras como língua de instrução.

A participação das comunidades surdas tem papel relevante na discussão sobre a escola bilíngue, pois possibilita uma melhor compreensão das necessidades educacionais do aluno surdo, bem como pode pressionar e fazer reivindicações, levando ao desenvolvimento de políticas públicas que contemplem essas necessidades. A formação adequada dos professores bilíngues é fundamental para que a criança surda tenha acesso ao aprendizado bilíngue de qualidade, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como L2, pois ainda é corrente na sociedade a ideia de que se uma pessoa é falante nativo de uma língua, está apta a ensiná-la. O professor também deve ter como um de seus parâmetros a tolerância linguística. Além disso deve conduzir o processo educacional com amorosidade. Nesse ponto, vale retomar Freire (1996) que aborda a questão da amorosidade nas práticas pedagógicas; entretanto, situa a importância do compromisso político do professor. Por isso, é necessário adquirir competências e saberes ligados à estrutura da língua e ao ensino dessa língua, não bastando apenas ser o usuário da mesma.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue tem a Libras como língua de instrução, ficando a Língua Portuguesa como L2.

A língua [de sinais – Libras] passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos de uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva (QUADROS, 2011, p. 35).

Vale registrar que, com a menor incidência de uso da abordagem terapêutica da surdez, houve uma valorização da Libras como primeira língua, pois a comunidade começou a perceber o surdo como sujeito pertencente à uma comunidade linguística própria, e não mais como deficiente. Skliar (1999), que vê surdez como uma característica socioantropológica, aborda esse tema, mostrando a importância de o surdo ter respeitado e garantido o seu direito linguístico, apesar dessa visão, como falamos antes, ter pouca adesão nos meios acadêmicos e escolares. A aceitação do direito linguístico e, conseqüentemente, a formação bilíngue do professor que está apto a ter a Libras como língua de instrução passa pelo respeito à competência gramatical e comunicativa nas duas línguas em questão.

A criança surda, em sua maioria, vivencia situação *sui generis*, pois a família, que é responsável por inserir a criança no mundo simbólico, por meio de uma língua, em geral, não

sabe a Libras, portanto, já desde pequena essa criança sofre importante atraso linguístico em sua própria primeira língua. Quando chega à escola, se não tem um professor proficiente, que use a Libras como língua de instrução, sofrerá um prejuízo ainda maior. A escola deve também oferecer suporte para o aprendizado da família bem como o contato com a comunidade surda. Com acordo de Goldfeld (2002, p. 44), “[é] sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprende esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa”.

A escola bilíngue precisa ter o compromisso de oferecer ao aluno as mesmas oportunidades que o ouvinte encontra na escola, isto é, uma grade curricular com ênfase na característica visual do aluno, adaptada à sua língua e um professor que tenha competência linguística para usar a Libras como língua de instrução em todas as situações escolares, como no ensino das disciplinas, comunicação, interação, aplicações avaliativas, na contação e histórias, bem como na sua relação com o aluno.

A educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2008, p. 19).

A relevância de ser um professor bilíngue fluente em Libras é que essa capacidade viabilizará o relacionamento entre ele e seus alunos, um fato importante no ambiente escolar, porém, ele não usará as duas línguas, Língua Portuguesa na modalidade escrita e Libras para ensinar; a língua de instrução deve ser a Libras, que “(...) deve ser priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a Libras deve servir de base à apreensão de conhecimentos” (MIRANDA; FIGUEIREDO; LOBATO, 2016, p. 29). A partir dessa relação, ocupando o mesmo espaço linguístico, haverá a produção de conteúdo significativo na aquisição do conhecimento. Essa experiência só é possível na escola bilíngue. Somente com sua a viabilização será possível romper com o quadro desfavorável que a escola apresenta, um ambiente pouco atrativo para o aluno surdo.

Apesar de não haver legislação que determine como deve ser a formação do professor bilíngue, esse deve ser usuário da Libras e ser capaz de se relacionar com o surdo tendo a Libras como primeira língua. O grande desafio é a aquisição de conhecimento por parte do aluno surdo; logo, o professor que participa dessa rotina escolar precisa ter o compromisso com a comunicação.

A formação de professores bilíngues está cercada pela busca de conhecimentos. Nesse



tipo de formação, são essenciais a troca de experiências e um debate de teorias e sobre quais são as melhores escolhas de estratégias pedagógicas de atuação nessa área. A partir de observações, nota-se que professores sem experiência em sala de aula tendem a sentir mais dificuldades na educação bilíngue, pois as dificuldades acontecem justamente quando se está em prática e as situações podem ser as mais diversas em diferentes escolas e esse profissional ainda não possui o conhecimento de como agir em contratempos que possam acontecer e o que já é rotineiro de acontecer no currículo da disciplina de Libras. É na prática que se encontram as melhores estratégias pedagógicas de ensino, a escolha do melhor material didático.

A Libras precisa ser percebida como ferramenta social, indo além de um mero instrumento de comunicação, pois leva ao empoderamento e a inclusão social e cultural, e apesar do tempo transcorrido desde sua legalização, ainda pode-se notar a sua ausência nos espaços públicos. O desconhecimento da Libras leva à desvalorização e ao desrespeito ao estatuto linguístico dessa língua e não promove educação igualitária, pois as práticas pedagógicas não incluem a Libras como disciplina curricular.

Hoje temos poucos professores bilíngues formados e menos ainda que tenham conhecimento sobre a prática escolar bilíngue de/para surdos. Um professor bilíngue deve ter fluência na Libras e no português e, dentro de sala de aula, deve lecionar as duas disciplinas igualmente bem, conseguindo assim passar segurança e servir de modelo para a comunidade surda. Então, é importante também que o professor bilíngue conheça e participe da comunidade surda, entenda a importância de ser um modelo linguístico dessa comunidade e evite a disseminação da discriminação da língua. É impossível o professor adquirir fluência na língua em cursos de quatro meses de duração, pois está atrelado ao semestre letivo nas faculdades. Isso não acontece só com a Libras, também acontece com qualquer outra língua. Assim, os cursos de formação de professores precisam urgentemente aumentar a carga horária do curso de Libras e as secretarias de educação precisam oferecer a Libras em cursos de formação continuada.

Faz parte da formação do professor bilíngue ter conhecimento sobre as políticas e sobre os interesses políticos da comunidade surda, entender que essa comunidade faz parte de uma minoria linguística e usar sempre a Libras como língua de instrução em suas práticas pedagógicas, políticas, na escolha de materiais didáticos coerentes e entender a melhor escolha em sala de aula para alunos surdos. Para isso, os professores devem ter acesso a uma formação de excelência que os possibilitem pensar em metodologias de ensino e ser conscientizados acerca da importância de ser fluente em Libras para recepcionar um aluno

surdo em sua chegada. Isso faz toda a diferença para esse aluno. Após a chegada do aluno surdo, o professor bilíngue deve empregar recursos visuais para atender às necessidades desse aluno.

Pode acontecer de a escola receber um aluno surdo que não tenha conhecimento sobre a Libras; numa situação dessas é muito preocupante quando o professor também não tem domínio da língua e a barreira da comunicação fica instaurada. Imaginemos uma situação dessa, onde nem o aluno surdo e nem o professor sabem Libras. O aluno com nenhum conhecimento, como o professor se comunicaria com este aluno? Como passaria o conteúdo da aula para ele? Como atender às necessidades desse aluno da melhor forma? O maior prejudicado é o aluno, por isso, é muito importante o professor ser fluente em Libras.

Outra situação que pode ocorrer é de um surdo adulto procurar a escola para retomar os estudos, quando não encontra ninguém nessa escola que seja fluente em Libras se sente desvalorizado. Ele não encontra nenhum professor que se comunique com ele em sua língua e não encontra nenhum surdo na escola que possa servir de modelo e inspiração, assim, pode acabar desistindo e isso se torna um grande prejuízo para o sujeito surdo também.

Existem situações em que o surdo é filho de pais ouvintes e nenhum é fluente em Libras, o surdo não possui nenhum conhecimento de língua, quando chega em uma escola, onde ninguém sabe lidar com essa situação e ninguém possui conhecimento em Libras. Isso se torna um prejuízo linguístico, principalmente, para esse sujeito que não terá acesso à sua própria língua.

Por esses motivos (e tantos outros), é de extrema importância que esses professores entendam a relevância que a língua tem para esses alunos e procurem a formação bilíngue, garantindo o acesso dos alunos surdos à sua cultura e à sua língua, que entendam o valor que a presença de um professor bilíngue nessa escola representa a esses alunos.

Em relação à escola bilíngue, as pesquisas em LA podem contribuir de forma significativa, pois o desenvolvimento do sujeito surdo, com todas as suas potencialidades está intimamente relacionada com o ambiente escolar. O reconhecimento de sua primeira língua como língua de instrução desenvolverá a sua alteridade e o autorreconhecimento como cidadão. Abaixo, inserimos uma figura cujo objetivo é suscitar a reflexão acerca da importância da Libras na Educação Bilíngue de Surdos.

Figura 5 - Vestir a camisa da Libras



Fonte: A autora, 2022.

Para uma proposta bilíngue, de acordo com a figura 5, “vestir a camisa da língua de sinais” significa valorizar a Libras como L1 do surdo e, portanto, como a língua de instrução, na Educação Bilíngue de Surdos, respeitando o sujeito surdo com suas identidades e cultura. A Libras tem um papel importante na construção e preservação de identidade desse sujeito, que pode adquiri-la espontaneamente e se expressa plenamente por meio dela, trazendo segurança e conforto para o sujeito surdo, coexistindo com sua cultura, que é visual. Professores bilíngues são predominantemente falantes de uma língua oral, porém, ao entrar em um ambiente de Educação Bilíngue de Surdos (em escolas bilíngues de surdos) devem mergulhar nesse universo e “vestir a camisa da língua de sinais”, não só os professores, mas também todos os funcionários devem tomar essa atitude. Isso significa que, ao pisarem naquele espaço, devam utilizar apenas a língua de sinais como forma de interação, sejam com seus pares ouvintes ou com sujeitos surdos, respeitando aquele ambiente linguístico e a língua de conforto dos surdos.

Fora deste ambiente, fica à critério dos profissionais usar a língua oral ou a língua de sinais e, nesse momento, pode ser facultado por eles “guardar a camisa”, porém é imprescindível que ao retornar àquele ambiente bilíngue tenham a responsabilidade de retornar “a vestir a camisa da língua de sinais” e tornar essa a realidade daquele espaço que não deve promover barreira linguística alguma aos surdos que ali transitam, seja nos corredores, nas salas de aula ou em qualquer espaço da escola. É imprescindível que os alunos surdos se sintam acolhidos e respeitados nesse lugar.

Existem dez pontos principais na prática da educação bilíngue para assegurar aos alunos surdos um conforto linguístico, ou melhor, como proporcionar um ambiente linguístico nessas escolas bilíngues. Quando os professores entrarem na escola bilíngue de surdos<sup>33</sup>, devem “vestir a camisa da língua de sinais” e respeitar que aquele é o ambiente linguístico do surdo, não só os professores, mas todos os funcionários da escola devem se comunicar apenas em língua de sinais e não utilizar a língua oral nesse ambiente, mesmo que o diálogo ocorra entre pessoas ouvintes. É necessário que o professor tenha empatia e compreenda a subjetividade do ser surdo e que se relacione e se comunique por meio da língua de sinais como parte da rotina cotidiana desse espaço. Se não acontecer dessa forma, ainda existirão barreiras linguísticas para os surdos nesses espaços dedicados à educação bilíngue. Utilizando apenas a língua de sinais, eles se sentirão à vontade e terão uma compreensão de mundo que é tão importante que aconteça. Por isso, ao entrar numa escola bilíngue, é primordial que os profissionais sigam esses dez pontos. Instruções para uma educação bilíngue na prática:

1. Usar da Libras como língua de instrução na educação.
2. “Vestir a camisa da língua de sinais” como língua de instrução nas escolas bilíngues, usando apenas essa língua, nas interações face a face, para se comunicar nesse ambiente linguístico.
3. Elaborar materiais didáticos bilíngues e visuais.

---

<sup>33</sup> Embora não seja nossa proposta de pesquisa, destacamos que os alunos surdos também estão matriculados em escolas comuns e em escolas polo. Nessas escolas, também há alunos ouvintes. Em breve levantamento do número de matrículas de surdos, é possível verificar que apenas 10% dos surdos estão matriculados em escolas bilíngues de surdos. Nesse sentido, é necessário refletir, em pesquisas futuras, sobre o papel do professor bilíngue nas escolas comuns e nas escolas polo (onde estão 90% dos surdos). É claro que professores, alunos e funcionários ouvintes, nesses espaços, precisam usar a Libras, mas não parece ser possível que, em tais espaços, apenas a Libras seja a língua de circulação.

4. Promover o ensino de qualidade com professores qualificados e fluentes em Libras.
5. Ter contato com a diversidade cultural na comunidade surda e um currículo que contemple temáticas relacionadas aos sujeitos surdos, de forma interdisciplinar. Como, por exemplo, na disciplina de História, falar sobre a história da educação de surdos; na disciplina de Artes, apresentar artistas surdos, para que assim reconheçam a representatividade de sua própria cultura.
6. Propiciar formação continuada de professores, com foco no constante contato linguístico com a comunidade surda.
7. Seguir as diretrizes da Educação Bilíngue de Surdos com acordo com a Lei nº 14.191, de 2021.
8. Viabilizar que o aluno surdo deva ter contato intenso com a Libras (com contação de histórias em literatura surda, frequentar associações de surdos, conhecer a FENEIS, ir à museus, ir a um show de *slam*, conhecer artistas surdos, entre outras atividades.)
9. Oportunizar, no caso de alunos surdos sem língua, ingressarem em um tipo de atendimento em dois turnos, sendo um com professor surdo. No primeiro turno, deve-se trabalhar com muito contato com os professores surdos e outros surdos adultos para que tenha a aquisição da língua de sinais como L1. Ademais, é primordial que os familiares ouvintes acompanhem os alunos surdos para aprenderem Libras juntos na sala de aula com um professor surdo. Já no segundo turno, será trabalhado o português escrito como L2 e as aulas dos conteúdos escolares (de cada disciplina) com professores bilíngues, utilizando a língua de sinais como língua de instrução.
10. Suscitar o trabalho conjunto entre professor ouvinte e professor surdo na sala de aula. Os dois professores ensinam juntos o conteúdo da mesma disciplina, como: matemática, geografia, história, português, entre outras disciplinas.

No caso de a escola receber um aluno sem nenhuma língua e estar inserido numa família ouvinte, que também não sabe a língua de sinais, a escola pode não estar preparada para atender às necessidades desse aluno, por isso, faz-se necessário ofertar o ensino para ele em dois turnos (período integral). Assim, reforçamos que no primeiro turno deva ser ofertado a este aluno o contato com professores surdos para trabalhar a aquisição da língua de sinais que é “a chave que abre a grande porta”, por se tratar de sua L1. Esse profissional que exerce

esse papel se torna modelo de identificação, pois se trata de seu par linguístico. Nesse momento, é primordial que a família também frequente as aulas para aprender língua de sinais e utilizar essa língua em casa para se comunicar com seu familiar surdo. Caso a família não adote essa postura, o aluno surdo pode ficar isolado em sua própria casa. Em tais casos, faz-se importante trabalhar a conscientização e incentivar que as famílias aprendam língua de sinais para assim conseguirem promover a interação também em seus lares com seu familiar surdo. Sabemos que por muitas vezes as escolas não têm autonomia para tais mudanças, por isso a importância de políticas públicas voltadas à educação bilíngue e de uma gestão dos sistemas educacionais em consonância com a nova modalidade.

Existem relatos de professores surdos que acompanham professores ouvintes nas aulas e que exercem um trabalho por meio do qual o aluno surdo consegue aprender significativamente os conteúdos. Nesses relatos, alguns professores surdos afirmam que mesmo professores ouvintes que não tinham fluência na língua de sinais acabaram aprendendo a língua enquanto lecionavam sua própria disciplina, já que acabavam tendo acesso aos sinais referentes àqueles conteúdos escolares específicos. Isso, de fato, resulta numa educação bilíngue de qualidade, com o trabalho em conjunto de professores surdos e ouvintes que, por meio da troca de experiências, são capazes de construir uma prática docente colaborativa.

O professor deve ser bilíngue e conhecer a metodologia visual, também deve considerar as questões linguísticas dos alunos surdos com diversos planos e uma riqueza de materiais por meio de uma pedagogia visual<sup>34</sup>.

Essas práticas devem estar baseadas em conteúdos escolares em abordagens que façam sentido na língua de sinais e estratégias metodológicas para um melhor processo de ensino/aprendizagem da língua, trabalhando a teoria, mas, principalmente a prática da língua de sinais.

De forma a preparar o futuro professor bilíngue para implementar as 10 instruções, o curso de formação deverá ter carga horária maior no que se refere à formação de professores bilíngues, tanto para o ensino da língua de sinais quanto para as demais disciplinas com seus conteúdos e atividades – as quais devem ter suas práticas voltadas ao ensino em diversos contextos educacionais. Os alunos do curso de pedagogia devem ter conhecimentos de

---

<sup>34</sup> A esse respeito, Campello (2007) afirma que “Através da pesquisa, observamos que não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apoie em recursos da imagem visual. (p.113)

diversos cenários para que possam se preparar para as mais variadas circunstâncias em seu futuro profissional bilíngue e, nesse momento, ter autonomia e atitude para saber como agir.

Também é necessário que na sua formação pedagógica seja incentivado a imergir na comunidade surda, para que tenha prática na língua de sinais cotidianamente e isso trará benefícios quando estiver dando aula aos alunos surdos, pois conseguirão manter um contato direto sem nenhuma dificuldade em sala de aula. É uma oportunidade de interagir em diversos níveis e em diversas realidades, pois cada aluno é único em seu processo de ensino/aprendizagem e até mesmo no domínio da língua de sinais e esse professor estará apto a atender às necessidades de cada um desses alunos e estimular a atitude em cada um deles.

Mesmo na sendo o objetivo da nossa tese, consideramos que é primordial que o professor bilíngue busque um curso de formação continuada para o ensino de alunos surdos. A metodologia que estou elaborando visa à participação desses profissionais no curso e na primeira aula seria apresentado ao ministrante do curso de quais disciplinas são os professores e quais conteúdos estão sendo trabalhados em cada disciplina; com essa informação o ministrante do curso iria preparar o material da segunda aula. Na segunda; aula aconteceriam as trocas de experiências e o ministrante do curso apresentaria estratégia de como trabalhar os conteúdos apresentados com alunos surdos e seria proposto um trabalho de apresentação, em que os professores apresentariam como seriam suas aulas trabalhando os conteúdos de sua disciplina e a ministrante do curso, nesse momento, faria a inversão de papéis e estaria assistindo à apresentação no lugar de uma aluna e avaliando cada apresentação individualmente, por meio de *feedbacks*. Já na terceira aula, a ministrante do curso estará presente na sala de aula do professor para presenciar práticas no chão da escola, para que seja possível avaliar a realidade dos alunos em sala de aula, pois as práticas em sala não devem ser um modelo fixo, mas sim flexíveis, adaptando-se para atender às necessidades dos alunos respeitando a diversidade e o seu processo de aprendizado. Nesse momento, a ministrante fará as anotações dos pontos que se destacaram e dos pontos que devem ser aprimorados e, na aula seguinte, será passado o *feedback* aos professores, trazendo o que pode melhorar em cada aula, o que é possível modificar, melhorar a metodologia e sempre enfatizar a importância da Libras como língua de instrução. Será um momento de troca e de estimulação, pois o curso de formação não se trata de um curso de Libras, mas sim de formação continuada com o objetivo de formar a esses profissionais em uma melhor atuação com alunos surdos. Por isso, é tão importante ter um público heterogêneo, de diferentes disciplinas e vivências, para que aconteça uma troca positiva e com muitos relatos de experiências para que consigam se ajudar mutuamente. No final do curso, esses professores já terão adquirido e internalizado as práticas

que lhes foram apresentadas, disseminando conhecimento e ofertando um ensino de qualidade, usando a Libras como língua de instrução e com segurança para essas práticas.

#### **2.4 A Linguística Aplicada de Sinais na Educação de Surdos em geral: aspectos do ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos**

Segundo Oliveira (2008, p. 3), há, atualmente, no Brasil, aproximadamente, 200 línguas indígenas faladas por mais de 230 povos, comunidades de imigrantes, comunidades de regiões de fronteira, de quilombolas, entre outros grupos linguísticos. As comunidades surdas dispõem de algumas línguas descritas, como a Libras, a Língua de Sinais Urubu-Kaapor e a Cena<sup>35</sup>, o que mostra a realidade do plurilinguismo presente no Brasil, como acontece na maioria dos países do mundo.

De acordo com Oliveira (2008, p. 7), a forma como o Estado estrutura a política linguística no Brasil e, principalmente, como se apresenta nas universidades esse plurilinguismo, ou seja, a diversidade linguística é relegada a segundo plano nos projetos de pesquisa na área da linguística, a qual, por sua vez, se atém aos estudos da diversidade dentro da própria Língua Portuguesa. Contudo, segundo o mesmo autor, ao se pensar em diversidade linguística, ocorre a “sociolinguística do monolinguismo”, ou seja, o estudo das variações dentro da própria língua oficial. Tem crescido o interesse nas pesquisas relativas à continuidade, à difusão e ao crescimento nessas diversas comunidades multilíngues.

Segundo Berger (2015), existe uma escolha consciente da língua a ser usada dentro do ambiente educacional

No que se refere à escolha da(s) língua(s) que estarão presentes no processo de escolarização como línguas de instrução ou línguas-alvo, de modo geral, restringe-se o universo de línguas de modo que se opta em geral pela(s) língua(s) de maior prestígio naquela sociedade, como a(s) língua(s) oficial(s) do Estado – para o caso de haver uma política explícita que dê ciência dessa oficialidade – e pela(s) língua(s) que goza(m) de maior prestígio no âmbito internacional e para as trocas econômicas e comerciais (BERGER, 2015, p. 75).

Esse seria o caso da comunidade surda, uma comunidade de minoria linguística no Brasil, que luta para ter seus direitos, que já foram garantidos por lei, assegurados e

---

<sup>35</sup> Além da Libras, no Brasil existem mais duas línguas de sinais utilizadas por comunidades isoladas: no Maranhão, a língua de sinais de Urubu-Kaapor: língua de sinais falada na etnia urubu-Kaapor, agora denominada somente Kaapor, e no Piauí, na cidade de Jaicós, a língua conhecida como “Cena” (PEREIRA, 2013). Há pesquisas concluídas e outras em desenvolvimento que descrevem outras línguas de sinais emergentes.



reconhecidos dentro da sociedade. A interação social, a história e a cultura promovem a identidade e sentimento do cidadão na sociedade. A Libras teve sua luta particular em prol de seu reconhecimento (cf. BRITO, 2013). A língua de sinais, seu ensino, a formação de professores de Libras, as demandas de políticas linguística dos surdos constituem-se um vasto campo de pesquisa para a LA, que pode contribuir de forma significativa para a luta identitária da comunidade surda, apontando os problemas de socialização de um grupo que sofre preconceito linguístico por viver em uma sociedade que utiliza, majoritariamente, uma língua oral para se comunicar. Tal como já sinalizado, o reconhecimento da língua pela Lei nº. 10.436/02 e a regulamentação desse texto legal pelo Decreto nº 5.626/05 trouxeram maior visibilidade para a Libras.

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais (...). Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos-lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país (QUADROS, 2007, p. 142).

Apesar de toda a trajetória já percorrida e dos anos de luta desde o reconhecimento, conforme já apontamos no capítulo 1 desta tese, as políticas linguísticas em relação à Libras são muito insuficientes por não atenderem de forma satisfatória aos anseios dos surdos brasileiros. Segundo Quadros (2007), ainda há muito a ser conquistado.

Já se reconhece que a língua de sinais é a primeira língua, que a Língua Portuguesa é uma segunda língua, já se sabe da riqueza cultural que o povo surdo traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Neste momento pós-colonialista, a situação bilíngue dos surdos está posta, no entanto, os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país. (QUADROS, 2007, p. 8).

Outra questão relacionada à diversidade está atrelada ao aspecto bilíngue de constituição do aluno surdo, o qual deve aprender a Língua Portuguesa (a língua majoritária) na sua modalidade escrita. A busca da melhoria do desempenho do aluno surdo, seja na leitura quanto na escrita, é objeto de estudo em diversas áreas do ensino, como a Educação e a Linguística, porém, é na LA que podemos encontrar um importante arcabouço “tanto para criticar quanto transformar”, conforme defendido por Pennycook (1998, p. 25). Assim, parte

significativa das pesquisas em LA, quando endereçadas aos estudos sobre a Educação Bilíngue de Surdos, têm como o foco levar a uma reflexão a respeito das singularidades que abrangem o ensino da Língua Portuguesa, escrita, como L2 para pessoas surdas. Sendo uma pessoa bilíngue, como já apontado, a pessoa surda apresenta sua produção escrita diferenciada, pois tem a Libras como primeira língua (L1), o que influencia o aprendizado da Língua Portuguesa (L2). Essa peculiaridade precisa ser levada em conta quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem do surdo, pois a estrutura gramatical da Libras é muito diferente da estrutura da Língua Portuguesa (cf. FERNANDES, 2005; DECHANT, 2006; FARIA-NASCIMENTO, 2001).

Esse aspecto pode ser observado também quando estrangeiros aprendem outra língua que apresente estrutura gramatical muito diferente da sua primeira língua, apresentando as mesmas limitações quanto ao emprego dos componentes estruturais de preposições, tempos verbais, concordâncias verbais e nominais, por exemplo. Assim, a LA tem evidenciado a importância da abordagem quanto aos problemas reais do uso da língua e da comunicação e busca relação com as diferentes áreas – Ciências Cognitivas, História Social, Sociologia, Psicolinguística e Psicologia –, além de considerar a afetividade para dirimir as barreiras de comunicação que podem ocorrer em sala de aula. A questão da afetividade deve ser levada em conta, pois o aprendizado de uma segunda língua representa um desafio a ser vencido pelo aluno, seja surdo ou não.

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita deve ser um processo realizado com um trabalho intenso de equipe, ou seja, por professor de LP e por professor de Libras e acompanhado pela equipe pedagógica. Juntos, esses profissionais irão discutir, analisar e elaborar métodos e estratégias para contemplar conteúdos estruturantes a serem trabalhados tanto em língua de sinais, quanto em português escrito.

O ensino deve ser engajado, preocupado com questões sociais, culturais e políticas que levem o surdo a uma consciência de seu lugar na sociedade como cidadão, ou seja, levar ao exercício de sua cidadania. De forma geral, percebe-se, quando da preparação das aulas, que o professor tende a privilegiar o ensino oral, baseado na Língua Portuguesa, em detrimento do ensino mais visual por meio de imagens e adaptação de material didático que leve em conta as especificidades da perspectiva bilíngue. A língua escrita é uma representação da língua oral, assim, a criança ouvinte lança mão de forma intuitiva dos recursos fonológicos de sua fala interna, tendo isso como suporte para a escrita, apesar de ela cometer alguns erros em fase de alfabetização, como por exemplo, escrever “ezame”, e não “exame”, pois é o som que ela ouve.

Desde o início, a criança aprende a estabelecer a relação entre o que fala e escreve. A criança surda não dispõe desse recurso, assim, não tem como estabelecer a relação letra-som, levando o aluno a copiar o desenho das letras de forma automática, aparentando aprendizado. Quando o professor entende essa técnica de sobrevivência, já foram perdidos anos de aprendizado.

Assim, são necessárias estratégias que associem o sinal, a imagem a escrita para que a criança aprenda e estabeleça a relação entre escrita e significado. Dessa feita, a alfabetização de uma L2 conjectura que os alunos já tenham sido alfabetizados na L1.

Segundo Pennycook (2006), a LA precisa também ser indisciplinada, ou seja, mais fluida, dinâmica e aberta a mudanças, ter um espaço de investigação intelectual rica e inovadora. Segundo essa visão, é possível inserir aspectos relacionados ao ensino de Libras como a primeira língua, a de instrução, e a Língua Portuguesa adquire o *status* de segunda língua da comunidade surda.

É em meio à comunidade surda que a Libras se manifesta para expressar pensamentos, emoções, sentimentos, agindo como meio de comunicação entre os surdos, de possibilidade de interação, de formulação de pensamentos, de estar no mundo. Esse é o motivo da luta pelo reconhecimento da Libras, assegurando o direito linguístico da criança surda encontrar na escola bilíngue e nas demais: escolas comuns e escolas polos professores proficientes que possam usar a Libras como língua de instrução. E, para além disso, é preciso que a garantia ao direito linguístico perpassa os diferentes espaços da sociedade, alcançando a família das crianças surdas, atividades culturais – como museus e teatros –, profissionais das diversas áreas, a fim de que essa criança tenha as mesmas oportunidades que a criança ouvinte, cuja primeira língua, em geral, é a Língua Portuguesa, que se encontra em uma sociedade que se comunica, majoritariamente, por meio dessa língua.

Assim, por vezes, a Língua Portuguesa, por ser a língua oficial do país, a mais falada e por ser usada para instrução nas escolas, representa para o aluno surdo a supremacia de uma língua sobre a sua própria língua, bem como para todos os outros não falantes de LP que estão presentes em território nacional. Por ter o domínio da Língua Portuguesa, o professor personifica essa batalha entre ele e a sua própria língua. E, em especial, a escola deve prover conforto linguístico, sobretudo, para os mais novos, para que se sintam acolhidos no ambiente escolar.

Esse abismo linguístico, muitas vezes, é levado para a sala de aula, onde acontece um conflito entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa, quando, por exemplo, o aluno surdo se recusa a escrever, alegando que não consegue, pois, a Língua Portuguesa é muito difícil ou

que o professor não é proficiente em língua de sinais. Nesse caso, é necessária muita atenção do professor. Ele deve incentivar o aluno a escrever, estimulá-lo a fim de que esse se desenvolva e não criticar ou menosprezar o aluno por sua dificuldade. O fato de o texto ser carente de mecanismos gramaticais, ou seja, não obedecer às normas, pode levar tanto o professor, como aqueles que o cercam, a invalidar o texto todo. O professor deve valorizar sua iniciativa, ensinando para que ele se desenvolva.

Do ponto de vista do surdo, como já falamos, a Língua Portuguesa não é uma língua que possa ser adquirida de forma espontânea por ele e sim a Libras, sua L1. Em geral, o estudante surdo tem seu primeiro contato com essa língua na escola, pois dificilmente as famílias promovem contato linguístico em Libras em casa. Segundo Quadros, “[a] língua de sinais para os surdos é a possibilidade de adentrar e significar o mundo” (QUADROS, 2007, p. 08). É observada grande dificuldade por parte da escola que não tem conseguido formas eficazes de ensinar os alunos surdos e a Língua Portuguesa escrita, a qual, para tais alunos é um mecanismo artificial e que demanda do professor uma metodologia de ensino adequada para L2. Para esse problema ser resolvido, é necessário um grande esforço em conjunto, por parte da escola e de seus familiares, para que apoiem o estudo da Língua Portuguesa, incentivando a leitura e a escrita, pois as pessoas surdas necessitam utilizar muito essa língua em seu cotidiano, tanto no âmbito escolar, como no social de forma geral.

O processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais meta-lingüística [sic] deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional. Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a Língua Portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.30 e 31).

Convém destacar que há a necessidade de se “criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas.” (QUADROS, 1997, p. 107). Quadros (*ibib*) ainda esclarece que “[...] criar um ambiente linguístico apropriado, observando a condição física das pessoas surdas significa oportunizar o acesso à língua de sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal”. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a língua de sinais, “[...] preferencialmente, pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos” (QUADROS, 1997, p. 107). Desta feita, por

ser considerada uma segunda língua, ou melhor, uma língua-alvo no processo de ensino bilíngue de surdos,

apresenta características de aquisição observadas em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos. Há, por exemplo, fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição. Há, também, a indeterminação das intuições (em relação ao que é e o que não é permitido na gramática da língua alvo). Além disso, pode haver influência de fatores afetivos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.33).

O esforço de adaptação da metodologia empregada no ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua deve contemplar as estratégias referentes ao material didático, pois dificilmente o material que é orientado para o aluno ouvinte é adequado à educação do aluno surdo. A elaboração desse material deve priorizar a vivência visual do surdo e as características próprias da Libras. Segundo Silva *et al.* (2011), “com base nisso, acreditamos que ao produzir materiais didáticos para surdos seja necessária uma maior sensibilidade para as questões linguísticas, culturais e de identidade que envolvem o contexto da surdez”.

Quanto ao professor bilíngue, sua formação deve capacitá-lo para que use a Libras como língua de instrução, não apenas limitando-se à fluência da Libras, mas levando em consideração todas as particularidades que o mundo e a cultura surda apresentam, mantendo contato frequente com a comunidade surda, mesmo após ter saído da universidade. Assim, haverá o reconhecimento da importância da Libras para o sujeito surdo e para a aquisição de conhecimento.

Um professor que tenha o domínio de Libras pode ajudar a estimular o aluno surdo, que ficará mais seguro, podendo se inspirar nele como um modelo, aumentando, assim, o seu próprio contato com esta língua e auxiliando na formação de sua identidade e uma cultura surda (SILVA, 2000). Além da formação do professor, é preciso que haja uma conscientização da importância do aprendizado da Língua Portuguesa escrita por parte do aluno surdo, que compartilha das mesmas experiências socioculturais e, em certa parte, linguísticas com os ouvintes, dentro da sociedade em que vivemos, onde o domínio da língua oficial, tanto para a leitura quanto para a escrita, se faz necessário. Essa capacidade trará o senso de pertencimento e conforto linguístico para interagir socialmente, tanto com surdos quanto com ouvintes.

Assim, faz-se necessário o incremento das pesquisas na área a LA ao Ensino de língua de sinais também como L2 para ouvintes, principalmente, no que tange à formação de professores. Essa nova proposta de um (sub)campo teórico que propiciará reflexão e

investigação do que é aplicável na prática docente. Com objetivo de preparar professores fluentes em Libras, capacitados a usar língua de sinais como língua de instrução, diminuindo a barreira linguística que ocorre na sala de aula, discutiremos, no próximo capítulo aspectos do ensino e da aprendizagem da Libras por ouvintes.

### 3 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS

O ensino e aprendizagem da Libras devem estar relacionados, principalmente, a práticas de interação e diálogo entre professores e alunos. Professores devem ampliar seu conhecimento em relação à construção da história do surdo e aliar suas práticas fazendo referência a essa cultura em seus conteúdos no ensino de alunos.

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

A Libras é desenvolvida na modalidade viso-espacial e o uso da língua deve ser associado à cultura para que se sintam seguros em se expressar na sua L2. Para o desenvolvimento da Libras, faz-se necessária uma formação continuada em todo o Brasil para que seja possível se aprofundar na língua nos cursos de licenciatura como disciplina obrigatória e nos cursos de bacharelado como disciplina optativa, em concordância com a legislação.

É fundamental que alunos conheçam outros espaços no mundo e que tenham acesso a diferentes filosofias, conhecimentos e culturas na sociedade através de uma interação na prática e assim reconhecer suas diferenças. Os alunos devem estudar regras gramaticais e interagir para adquirir experiência e ter contato com diversos materiais didáticos, que irão estimular o ensino e aprendizagem da Libras, auxiliando na comunicação do surdo e possibilitando a esse sujeito se comunicar em sociedade.

Atividades de ensino devem ser elaboradas para que os alunos sejam capazes de se expressar e se comunicar, não apenas em um ambiente educacional, mas também em sociedade, em contato com o surdo. O aprendizado da Libras só é eficaz se o aluno estiver interessado, de fato, em se esforçar e manter uma interação com o professor, só assim é possível desenvolver seus estudos de maneira objetiva.

Quando se aprende Libras, é necessário que se pratique a dimensão visual, de tal forma que, ao se comunicar, os olhos estejam voltados para os olhos do surdo e não para suas mãos, para que seja possível perceber todas as características dessa expressão, a qual vai além dos movimentos manuais, sendo acompanhada de expressões faciais e corporais, por

exemplo. Os ouvintes, em sua maioria, não conseguem ter essa atitude no início, fixando o olhar nas mãos do sinalizante e priorizando apenas esses movimentos. Só a prática cotidiana é capaz de quebrar esse vício e voltar seus olhos aos olhos do surdo e, assim, perceber todas as características da Libras.

Os professores devem ter estratégias para o ensino de alunos para que eles tenham percepções das expressões e, para isso, aulas com dramatização e teatro são práticas didáticas, por meio das quais é possível juntar dois ou mais alunos para que eles, entre si, desenvolvam essa atividade, através de uma metodologia de aprendizado visual, como um jogo ou brincadeira, deixando essa atividade mais dinâmica e divertida. Por isso, os professores devem utilizar materiais didáticos visuais em suas aulas de Libras, porém, esses materiais didáticos são escassos nas universidades e demais Instituições de Educação Superior (IES). No caso do ensino à distância, tais atividades podem contar com plataformas que realizem reuniões virtuais (Webconferências), caso não seja possível realizá-las de forma presencial.

### **3.1 Aprendizagem da Libras como segunda língua por ouvintes**

Após quase duas décadas da publicação do Decreto nº 5.626/05, a comunidade surda tem poucos motivos para comemorar. Sem dúvida houve avanços. A obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura trouxe visibilidade, tanto para a língua, quanto para a educação de surdos. O Decreto também evidenciou a importância da escola bilíngue e da Libras ser a língua de instrução para o surdo, além da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Anterior a esse Decreto, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida em espaços sociais e culturais, já evidenciava a importância da disponibilização de intérpretes de Libras em espaços públicos frequentados pelos surdos. A regulamentação da profissão de intérprete só aconteceu através da Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Outra iniciativa foi a criação de um programa específico:

[...] o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Nacional de Educação de Surdos com o objetivo de promover cursos de formação de professores/ instrutores surdos para ministrarem cursos de LIBRAS, de formação de tradutores/intérpretes de LIBRAS, e de formação de professores de Língua Portuguesa para surdos. Com isso foi criado pelo MEC, desde 2002, um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), objetivando socializar



informações sobre educação de surdos e execução de cursos propostos para os profissionais (NUNES *et al.* 2015, p. 539).

Novamente, o reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/02, como Língua da comunidade surda do Brasil, fomentou, mesmo que indiretamente, a possibilidade de qualquer sujeito aprender essa língua, como L2. Porém, a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores trouxe ao debate algumas questões, entre elas o fato de a disciplina ser ministrada de forma rápida e, muitas vezes, superficial, por professores sem a formação adequada, nos cursos de nível superior, deixando de fora os aspectos socioculturais da língua.

Assim, perde-se uma rica oportunidade, pois é de inestimável valor a importância da boa formação de Libras para o futuro professor, que, na sua advinda atuação, poderá prestar melhor atendimento ao aluno surdo.

Na prática cotidiana em sala de aula, esse professor, que teve o ensino da Libras de forma superficial, é incapaz de desenvolver estratégias para ensinar o aprendizado do aluno surdo, que tem na Libras sua língua de instrução e que necessita, principalmente, do apoio de recursos visuais. Devido a essa deficiência na formação do professor, o intérprete em sala passa de tutor entre a Libras e a Língua Portuguesa, muitas vezes, sendo o responsável por transmitir o conteúdo pedagógico para o aluno surdo, desenvolvendo mecanismos que o ajudam na sua compreensão. Logo, assume não somente a prática da interpretação, mas também a docente.

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias voltadas para o ensino da Libras como segunda Língua, nos cursos de nível superior. Isso possibilitará um melhor ensino por parte do docente, haverá melhor comunicação entre ele e o aluno, propiciando uma vida acadêmica mais produtiva por parte do aluno surdo. Dessa forma, haverá uma contribuição salutar para a diminuição da defasagem de aprendizado entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, defasagem essa que gera profunda desigualdade de conteúdo aprendido, causando distorções acadêmicas a longo prazo.

Um cuidado a ser tomado é que o professor, no intuito de se fazer entender, caia no bimodalismo, usando os sinais, sem respeitar as estruturas gramaticais e semânticas da Libras, substituindo-os pelas palavras na estrutura da Língua Portuguesa. A educação bilíngue do surdo precisa, então, de um ambiente que respeite sua língua de conforto, com professores habilitados para usar Libras como língua de instrução, que os conceitos sejam apresentados nessa língua, de colegas de turma e de profissionais de apoio fluentes em Libras, estabelecendo, assim, o contato em Libras, tanto de surdos com surdos como entre surdos e

ouvintes. Dessa forma, o aluno surdo tem a possibilidade da promoção do desenvolvimento intelectual e cognitivo. Não há como alcançar tal desenvolvimento sem entrada no simbólico, isto é, sem adquirir uma língua.

O problema é estrutural, pois o *déficit* está na formação do professor que atua no nível superior, lecionando nos cursos de licenciatura sem o preparo adequado. Muitas vezes, são professores que não têm a formação específica na área; outras vezes, apresentam um currículo constituído por cursos de extensão ou pós-graduação, e não a formação em Letras/Libras ou Pedagogia em enfoque bilíngue de nível superior.

No âmbito das pesquisas em LA, o aprendizado da segunda língua tem alguns aspectos a serem vistos, entre eles, podemos citar dois: 1) o aprendizado da Libras como L2 deve ser visto, a princípio, como ensino formal de língua, em sala de aula, e, assim, demanda-se do aluno o esforço de reter o aprendizado, ter seus erros corrigidos e, desse modo, vai aprender a execução dos sinais e usá-los em sala de aula, de forma dirigida; 2) como ensino informal, pela inserção na comunidade surda. Considerando o primeiro caso, na sala de aula, demanda-se esforço do aluno.

Segundo Krashen (1981), esse aprendizado demanda três habilidades: a primeira é a habilidade de o aluno guardar o som do vocábulo que aprendeu, que, no caso da Libras, seria ele se lembrar da execução visual do sinal; a segunda é entender o padrão sintático que as frases apresentam; a terceira é ter habilidade intuitiva para identificar padrões e correspondências que envolvam o significado ou a forma gramatical.

Do professor é esperado que instrua a execução dos sinais, utilize dramatização, diálogos, traduções e oriente o aluno sobre estrutura da língua e aspectos socioculturais, esforçando-se em promover estratégias que viabilizem esse aprendizado formal<sup>36</sup>. Por outro lado, a imersão na comunidade surda facilita o aprendizado, de modo informal, propiciando vivência da língua e da cultura. A interação comunicativa, que ocorre nesses espaços, por conta do contato e da convivência entre os falantes da língua, contribui de forma acentuada na aquisição da L2. Segundo Figueiredo (2006; 2015), a competência linguística na L2 não é adquirida apenas na sala de aula, no ensino formal.

Os diferentes espaços de comunicação do surdo em locais onde a Libras é privilegiada tornam-se, assim, um rico ambiente onde o ouvinte tem acesso a diferentes identidades surdas e às manifestações linguísticas que acontecem ali. Locais como espaços religiosos e

---

<sup>36</sup> Gesser nos lembra que “os contextos formais de ensino de Libras são mais raros do que os contextos de outras línguas” (GESSER, 2012, p. 127).

associações de surdos são propícias a essas interações sociais. Alguns têm a oportunidade de ter amigos surdos, o que também favorece muito o desenvolvimento da L2. Nesses espaços, onde o foco é a comunicação, a interação é mais intuitiva, sem foco na gramática. Esse contato com o ambiente, onde o surdo interage usando de forma livre a sua Língua, é fundamental para a aprendizagem de proficiência do aprendiz da Libras. Nesse contexto, podem acontecer erros, mas a convivência nesses ambientes será benéfica, pois trará a expansão do conhecimento. A abordagem comunicativa de ensino tem como eixo central: “as línguas servem para comunicar, interagir, trocar, compartilhar” (GESSER, 2012, p. 176).

Uma pergunta recorrente é: “Quanto tempo leva para aprender a Libras?”. O tempo de aprendizado da língua está muito associado a esse contato que o aluno tem da língua em ambientes informais também.

O aprendizado da Libras passa, invariavelmente, pela inserção em situações de uso real dessa língua. O aprendiz precisa praticá-la, por isso, para o desenvolvimento dessa língua, o ouvinte precisa fazer uma imersão na comunidade surda. Quando o ouvinte está naquele ambiente linguístico, onde a comunidade surda está se expressando em Libras, tem contato com sinais que não conhecem e acabam perguntando aos surdos o que significa determinado sinal.

Geralmente, os surdos, para responder a esse tipo de pergunta, não dão uma palavra equivalente na Língua Portuguesa, mas explicam o conceito embasados em exemplos do que significa aquele sinal. Por exemplo, um ouvinte pergunta o que é o sinal de “conseguir”, os surdos irão exemplificar em frases como: “Eu conseguir emprego entrar”, “Eu conseguir dinheiro receber” ou “Eu comprar casa conseguir”<sup>37</sup>. A partir dos exemplos expostos aos ouvintes, eles podem conseguir relacionar o sinal a uma palavra equivalente em português, nesse caso, a palavra conseguir. Desse modo, o ouvinte pode perguntar ao surdo se significa aquela palavra mesmo e o surdo pode confirmar. Por isso, a imersão e o contato com o ambiente linguístico da comunidade surda são importantes no processo de aprendizado da Libras, pois com isso será possível absorver e perceber as nuances da língua.

Afinal, a Libras não é resumida em um sinal igual a palavra; muitos sinais não têm uma palavra equivalente, por isso, a exemplificação acaba por explicar o conceito do sinal de que na Língua Portuguesa, em alguns casos, podem ser utilizadas palavras diferentes para aquele sinal, dependendo do contexto do que está sendo dito. Esse é um dos motivos da

---

<sup>37</sup> Por ser um processo de um aprendiz de uma segunda língua, a escrita (da interlíngua) aparece com uma escrita incorreta, muitas vezes seguindo a estrutura gramatical de sua L1, a Libras.

importância do contato com os surdos, pois a partir das exemplificações os ouvintes irão entender e aprender a Libras.

Tanto a aquisição de línguas quanto o aprendizado têm crescido de forma relevante nos espaços acadêmicos. É relevante entender qual é a diferença entre adquirir uma primeira língua e aprender uma L2 ou LE. Certamente, um campo a ser mais explorado é o aprendizado da língua de sinais como L2 por ouvintes. Segundo Lebedeff *et al.* (2011, s/p), “[n]o caso da disciplina de Libras, o alunado, em sua maioria, desconhece a Libras; portanto, a disciplina tem de ser pensada para prover desde os conhecimentos básicos, tais como o alfabeto digital, o foco do olhar, as configurações de mão, entre outros”.

Numa perspectiva da Linguística Gerativa, para Chomsky (1981), a mente humana possui mecanismos inatos que permitem a aquisição da linguagem, sendo essa capacidade inata, denominada Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), ligada à hipótese da GU (Gramática Universal). Tal teoria, após alguns desenvolvimentos, ficou conhecida como “Teoria de Princípios e Parâmetros”, que defende que todas as línguas teriam os mesmos princípios universais e suas variações seriam possíveis por meio de marcação de determinados parâmetros. Com efeito,

A teoria da GU deve observar duas condições. De um lado, deve ser compatível com a diversidade das gramáticas existentes (de fato, possíveis). Ao mesmo tempo, a GU deve sofrer restrições nas suas opções de forma a dar conta do fato de que cada uma dessas gramáticas se desenvolve na mente com base em evidências bastante limitadas (CHOMSKY, 1981, p. 7).

A partir dessa teoria linguística, a aquisição de uma L1 se dá de forma espontânea, já que estaria relacionada ao resultado do desencadear de um dispositivo inato<sup>38</sup>. Já a L2, dependendo da idade do aprendiz, poderá apresentar algumas dificuldades, pois dificilmente um adulto irá apresentar a proficiência de um falante nativo, sendo, então, o processo diferente daquele da L1. Apesar dessas dificuldades, que se dão tanto no aprendizado de novas línguas orais, como também com no da Libras, o aprendiz não fica limitado ao *input*<sup>39</sup> recebido, indo além desse, pois são necessárias estratégias específicas de ensino.

Enquanto a aquisição é processo que diz respeito exclusivamente às crianças, a aprendizagem pode envolver tanto crianças quanto adultos; em segundo lugar, enquanto toda criança dotada de inteligência normal está em condições de adquirir

---

<sup>38</sup> Cabe pontuar que a perspectiva da Teoria Gerativa se distancia diametralmente das perspectivas Sociointeracionistas de linguagem.

<sup>39</sup> Podemos dizer, considerando o exposto por Karnopp e Quadros (2001) que *input* é aquilo que é absorvido; entrada.

uma completa competência da própria L1, num tempo relativamente breve, não todos aqueles que tencionam aprender uma L2, especialmente se forem adultos, conseguem atingir um bom grau de conhecimento de estruturas da L2, com frequência, independentemente do grau de inteligência, ou do nível cultural individual (MAROTTA, 2004, p. 18, tradução nossa).<sup>40</sup>

Voltando aos dois aspectos – relacionados aos mecanismos de aprendizagem formal e informal –, o aluno alia o ensino formal por meio da educação formal, em sala de aula, na interação com o professor e na vivência do uso da língua na comunidade surda. A oportunidade de observar as interações surdo/surdo traz o entendimento do uso da língua em determinado espaço de enunciação. A falta desse contato enriquecedor pode ter como efeito a estagnação no aprendiz. Vale lembrar que cada aprendiz apresenta um modo de aquisição diferente.

Segundo Morgado (2012), os alunos ouvintes apresentam dificuldades na coordenação dos vários parâmetros que compõem um sinal: configuração, localização, movimento, orientação e expressão facial. Além da inibição na produção das expressões faciais, tais alunos acabam por não interiorizar o valor semântico, pragmático e morfológico dos parâmetros. Desta feita, deveria se considerar a passagem da “boca para as mãos” (GESSER, 2012, p. 138). De forma a exemplificar tal passagem, citamos um trecho de Wilcox e Wilcox (2005), em que relatam como ocorre o ensino de ASL para ouvintes:

Os cursos de ASL geralmente oferecem exercícios de preparação visual antes de exigir dos alunos uma produção correta dos sinais. Alunos ouvintes estão ligados auditivamente ao seu ambiente e precisam de um período de transição antes de começarem a se orientar pela visão (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 147).

Nesse processo de aprendizagem que se desloca do auditivo para o visual, Gesser (2012, p. 123) destaca que os alunos ouvintes “estão reproduzindo e ajustando os movimentos dos sinais com as mãos, colocando em funcionamento incomum, inusitado, para ser articular uma língua”. Quais seriam as habilidades linguísticas que devem ser consideradas em um curso de Libras como L2? Segundo Gesser (2012, p. 131), seriam a **compreensão visual** (recepção) e a **expressão em sinais** (produção), haja vista que “[o]s dois processos (tanto em língua de sinais quanto em línguas orais) são ativos e complexos, demandando um elevado

---

<sup>40</sup> Texto em língua estrangeira: mentre l’a è proceso che interessa esclusivamente i bambini, l’apprendimento può coinvolgere sia bambini che adulti; secondariamente, mentre ogni bambino dotato di intelligenza normale è in grado di acquisire una completa competenza della propria L1 in un tempo relativamente breve, non tutti coloro che intendono apprendere una L2, specialmente se adulti, riescono a raggiungere un buon grado di conoscenza delle strutture di L2, spesso indipendentemente sia del grado di intelligenza sia dal livello culturale individuali.

grau de empenho cognitivo pelo aprendiz”. Outro ponto de dificuldade apresentada pelos aprendizes ouvintes é:

(...) o desenvolvimento da expressividade em sinais dos alunos ouvintes pode demandar outras formas interativas, e devido à característica espaço-visual da LIBRAS, é muito provável que cada aluno apresente maior ou menor grau de dificuldade na habilidade de expressão em sinais (GESSER, 2012, p. 136).

De forma a complementar os principais pontos de dificuldade, podemos recorrer a Neves (2011) ao destacar que alunos ouvintes aprendendo Libras têm muita dificuldade de fazer uso da simultaneidade (possibilidade de realização de dois sinais ao mesmo tempo). Há casos em que alunos buscam o curso de Libras, pois acham que é “tão bonita” e que “Libras é amor”, mas a Libras não se resume a isso, trata-se de uma língua como qualquer outra e deve ser respeitada e valorizada como tal. O que diferencia a Libras das demais línguas é que a Libras é uma língua visual e todos podem encontrar dificuldades em aprender uma nova língua. A dificuldade faz parte do processo, cabe ao aluno aceitar e enfrentar essa dificuldade para conseguir aprender uma L2.

Os alunos devem buscar se desprender da Língua Portuguesa ao aprender uma L2, a Libras. Assim como qualquer outra língua, a língua de sinais tem sua própria estrutura, que não se assemelha à Língua Portuguesa e, por isso, ao aprender Libras, a mente deve estar aberta para compreender uma nova estrutura gramatical.

O aprendizado de Libras como L2 para ouvintes deve ser desenvolvido por meio de estratégias do ensino da língua, mas também deve partir do aluno pesquisas e contato com a comunidade surda. O aluno deve buscar contato com surdos em espaços diferentes, tendo contato com as mais diversas identidades surdas, variações linguísticas e culturais e, assim, tornando-se capaz de se comunicar por meio da língua no mundo surdo. A base do aprendizado da Libras é desenvolvida por meio de materiais visuais que geram a compreensão de mundo diferente da que está habituado.

A aprendizagem de uma língua visual reconcilia o locutor ouvinte com seu corpo, permite-lhe desenvolver novas competências, benéficas para seu desenvolvimento cognitivo. De fato, não se trata apenas da aquisição de uma língua espacial, mas também da apropriação de competências para representar o mundo de uma outra forma [...]. O fato de se dedicar uma atenção particular ao pensamento visual (em especial à espacialização) vai desenvolver no aprendiz competências que o conduzirão a utilizar ele próprio cada vez menos seu pensamento linear. Para consegui-lo, a gestão do espaço é indissociável da aprendizagem do ver (atividade de compreensão) e do “fazer ver” (atividade de produção).

A construção do processo de pensamento visual requer o apoio de suportes pedagógicos adequados. (GEBERT, 2016, p.28-29 – tradução nossa)<sup>41</sup>.

A formação adequada do professor é fundamental para constituição de educadores que sejam capazes de instruir o surdo de forma que esse tenha seu desenvolvimento cognitivo pleno e receba instrução na língua que lhe é própria.

A Libras é uma língua utilizada em quase toda a comunidade de sujeitos surdos. Já os ouvintes, são poucos que têm conhecimento e fluência na Libras, isso se deve a brechas no ambiente acadêmico que oferta uma carga horária insuficiente e muito pouca prática. Por isso, é necessário que esses ouvintes entendam a relevância da Libras e a respeitem como língua, sendo necessário imergir na comunidade surda para desenvolver sua fluência e consciência social. Para ouvintes que buscam aprender Libras, é primordial que estejam em contato com sujeitos surdos em contextos acadêmico e social, para ter acesso às mais diversas variações da língua em diferentes níveis, já que isso estimula a formação e fluência. É importante ter o interesse de se comunicar e ter conhecimento da cultura e convivência com surdos, que são uma minoria linguística, promovendo a inclusão social e garantindo o direito linguístico dos surdos. A Libras é ensinada, sobretudo, pela da prática, pelo uso dessa língua. Por isso, é necessário buscar um currículo com metodologias e avaliações que auxiliem na aprendizagem de ouvintes na Libras como L2 – com especial destaque para aqueles que serão professores em escolas bilíngues, escolas comuns e escolas polo, um espaço onde todos devam ser fluentes para utilizar a Libras como língua de instrução. Essa é, certamente, uma oportunidade para que os alunos surdos desses espaços tenham uma relação com os professores em sua língua e se sintam acolhidos.

### 3.2 Ensino da Libras como segunda língua

Segundo Celani e Paschoal (1992), um dos objetivos da LA ao ensino de línguas é o estudo de metodologias que auxiliem o aprendizado de línguas como, primeira língua, LE e

---

<sup>41</sup> Texto em língua estrangeira: « L'apprentissage d'une langue visuelle réconcilie le locuteur entendant avec son corps, lui permet de développer de compétences nouvelles, bénéfiques pour son développement cognitif. En fait, il ne s'agit pas seulement de l'acquisition d'une langue spatiale mais aussi bien de l'appropriation de compétences pour représenter le monde autrement [...]. Le fait de porter une attention particulière à la pensée visuelle (notamment la spatialisaton) va développer chez l'apprenant des compétences qui le conduiront lui-même à utiliser de moins en moins sa pensée linéaire. Pour ce faire, la gestion de l'espace est indissociable de l'apprentissage du voir (activité de compréhension) et du « montrer à voir » (activité de production). La construction du processus de pensée visuelle nécessite l'appui de supports pédagogiques adéquats ».

L2. A língua de conforto, em geral, é a primeira língua que o sujeito adquire; a língua estrangeira é a língua de outra nação que é aprendida no país onde a pessoa mora, através de cursos; e a segunda língua é aquela que é adquirida após a aprendizagem da primeira língua, e pertencente a uma comunidade falante.

De forma a compreender essas noções teóricas, podemos inserir alguns exemplos ilustrativos. No Brasil, a primeira língua de grande parte da população é a Língua Portuguesa; uma LE pode ser os diferentes idiomas que esse brasileiro aprende além de sua primeira língua, como Inglês, Francês, Espanhol etc. No caso do sujeito surdo, podem-se citar as línguas de sinais faladas em outros países, como a ASL, a BSL, LGP, LSF, entre outras; já uma L2 pode ser considerada quando o aluno ouvinte aprende a Libras, por exemplo. De maneira distinta, para o surdo a primeira língua é a Libras e a L2, a Língua Portuguesa escrita.

Como já destacamos anteriormente, o Decreto nº 5.626/05 determinou que os cursos de licenciatura e fonoaudiologia tivessem como disciplina obrigatória a Libras. A esse respeito, o decreto prevê:

#### DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3o A Libras deve ser inserida como *disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério*, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Porém, como já foi comentado, na grande maioria das vezes, ensina-se a Libras de forma rasa, sem profundidade, apenas ensinando para os alunos ouvintes alguns poucos sinais e sem abordar a importância da Libras na formação identitária do surdo. Assim, cumpre à comunidade acadêmica debater metodologias para o ensino da Libras como L2 para ouvintes nessas universidades que já possuem o curso de Libras, para que ofertem ensino de melhor qualidade e para que, cada vez mais, o valor da Libras seja reconhecido pela sociedade.

A disponibilização do ensino da Libras em diferentes locais vai propiciar uma maior difusão da língua, levando à sua expansão. Contudo, ressaltamos que a metodologia de ensino de Libras como L2 atrelada à formação de professores bilíngues adequada é preponderante para que se amplie competência comunicativa em Libras. Ressalta-se que, como língua viso-



espacial, a Libras necessita de uma metodologia adequada. Dito de outra forma, o ensino de Libras, por ser uma língua de modalidade viso-espacial, suscita estratégias didáticas específicas para instruir ouvintes que têm como sua primeira língua uma língua oral, a Língua Portuguesa.

Assim, as características do professor de Libras na universidade se tornam essenciais para a formação desses futuros educadores que atuarão no Ensino Fundamental. Dentro de um espaço linguístico restrito, pois a Língua Portuguesa é a língua de instrução na quase totalidade das escolas brasileiras; a Libras, inúmeras vezes, tem seu avanço tolhido. A formação adequada desse profissional é de suma importância, pois vai possibilitar a formação do aluno surdo, que poderá/deverá ter a Libras como língua de instrução.

A formação sólida do professor de Libras, ou melhor, a constituição de professores proficientes, que usarão a língua de sinais como língua de instrução é fundamental, pois “[o]s alunos se espelham neste professor bilíngue, o respeitam, pois dele também recebem respeito, conseguem ter um envolvimento psicossocial mais amplo e conseqüentemente se sentem aceitos” (SKLIAR, 2003, p. 85).

Gesser (2010) relata que o ensino de uma língua está ligado a seu uso como ferramenta de comunicação.

Na abordagem comunicativa ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro (GESSER, 2010, p. 7).

É necessário ser solidário com o professor que não encontra situações favoráveis para sua formação e crescimento, porém, a busca de informação também está associada ao interesse. O professor que busca tanto interna quanto externamente, por informações, ideais e descobertas, nunca ficará completamente à margem sistema de ensino e poderá, ainda, sobressair-se em relação ao que se propõe a trabalhar.

Como já explicamos, quando falamos de L2, ou seja, segunda língua, nos referimos àquela que é aprendida depois da primeira língua. Sobre o ensino de uma língua de sinais como L2, Wilcox e Wilcox (2005, p. 127) apontam que “as metodologias disponíveis aos professores de línguas orais têm sido adaptadas por muitos instrutores de línguas sinalizadas em seu esforço de oferecer um ensino eficiente da ASL”. Apesar da diferença de modalidade, também consideramos importante pesquisar sobre as estratégias de ensino das línguas orais-auditivas como L2, analisando o que pode oferecer pistas para o ensino de Libras (embora saibamos que essa língua pertence a modalidade viso-espacial). Lembrando que as estratégias

de ensino/aprendizado da língua de sinais por ouvintes, como L2, também devem vislumbrar a comunicação e interação com as pessoas surdas. Pereira (2009) relata a escassez de metodologias e recursos didáticos e propõe:

[...] reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino de Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem historicamente, sofrendo [...] (PEREIRA, 2009, p. 01).

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) explanam a necessidade de estudos referentes à adaptação de materiais didáticos no ensino de L2 aos ouvintes e sua formação:

[...] discussões sobre o ensino da língua de sinais como segunda língua, sobre as peculiaridades do aprendiz surdo e ouvinte ante a aquisição da língua de sinais, sobre as metodologias de ensino adaptadas a diferentes grupos e realidades culturais ainda são recentes e insuficientes e apontam para a necessidade de uma formação mais aprofundada e mais estudos nessa área (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p. 59).

Alunos ouvintes devem aprender a respeitar o conhecimento linguístico do surdo e isso acontece ao aprender sobre conhecimento da cultura no desenvolvimento de sua L2. Materiais didáticos com recursos visuais e práticas de teatro podem ser realizadas nos encontros presenciais. Nessas práticas com o corpo, a incorporação (do sujeito ou do objeto oracionais, por exemplo) é primordial para reconhecer o nível linguístico em que o aluno se encontra. Dentro de sala de aula, deve-se cortar a prática de se comunicar oralmente com seus colegas e focar numa nova prática para eles, que são as comunicações visuais. Dramatização e repetição são abordagens para memorização de vocabulário e a interação didática deve ocorrer por meio da prática para a proficiência da Libras.

[...] as Línguas de Sinais parecem exigir um refinamento da visão que os ouvintes precisam desenvolver. Como os demais colegas ouvintes, a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem da Libras era a de focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes veiculadas por esse canal. Com o tempo, observei que os surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto e só desviando o foco visual para as mãos em algumas poucas ocasiões (e.g. em alguns casos de soletração manual) (LEITE; McCLEARY, 2009, p. 250).

Metodologias de ensino de Libras como L2 se dão a partir da elaboração do currículo da disciplina e no desenvolvimento de estratégias de ensino e incorporação de “personagens” usadas em sala de aula. As atividades são elaboradas para trabalhar mais com práticas teatrais com professores surdos, que são diálogos elaborados com o objetivo de tornar o aluno fluente.

Pequenas atividades de representação teatral são bastante empregadas para promover trocas interativas simplificadas entre os estudantes. A velocidade de sinalização, embora fluente, é deliberadamente reduzida em relação às conversas normais entre sinalizadores nativos de ASL (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 141).

Práticas teatrais com contação de histórias são estratégias que trazem resultado, principalmente, quando o próprio aluno traz uma história onde incorpora um personagem nessa atividade. Seria necessário para os alunos do EaD que essa se tornasse uma prática nos encontros presenciais que aconteceriam quinzenalmente. A título de exemplificação, Neves (2011, p. 54) retrata a questão do processo de incorporação de personagens (entendida como uma manifestação de iconicidade) e explica que é possível mostrar uma “[...] espécie de teatralização realizada pelo sinalizador, na qual ele assume o papel dos personagens de uma narrativa ou de pessoas cujas falas ele reporta”. Segundo Neves (2011):

Essa atividade (incorporação de personagens) é bastante icônica, porque nela o sinalizador precisa “imitar” os personagens nos seguintes aspectos: i) as expressões faciais; ii) a posição do corpo deles e sua localização espacial (é preciso imaginar todo o cenário em que se passa a narrativa); iii) os movimentos corporais e ações dos personagens (NEVES, 2011, p. 67).

O espiral é um conceito de aprendizado pedagógico para auxiliar na aquisição da língua por meio de metodologias de ensino na apresentação básica no primeiro contato com a língua evoluindo para novos conteúdos. Após essas práticas, parte-se para a revisão dos conteúdos até alcançar a fluência. Deve-se estimular os alunos a frequentarem espaços para desenvolverem a língua como associações, instituições religiosas, escolas e eventos para que haja um contato linguístico e por meio da autonomia desses alunos pela busca por conhecimento se dá a fluência na Libras. Wilcox e Wilcox (2005) relata “a apresentação de conteúdos em espiral é uma outra estratégia que auxilia os estudantes na aquisição de conceitos da língua” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 142).

Figura 6 - Aprendizado de conteúdo em espiral



Fonte: A autora, 2022

Classificadores são instrumentos linguísticos com estrutura gramatical na modalidade viso-espacial que auxiliam na compreensão de tamanho, forma, característica corporal e auxiliam no esclarecimento de conceitos por meio da incorporação de personagens. O esclarecimento das características dos classificadores se dá de forma gradual. De acordo com Wilcox e Wilcox, “[o] ensino de classificadores descritivos se adapta bem à abordagem em espiral” (WILCOX; WILCOX, 2005, p.142). Outros padrões culturais que podem ser ensinados:

(...) introduções, despedidas, tomada de turno conversacional, alternância de códigos, critérios para aceitação e não aceitação na cultura, folclore e jogos artísticos com sinalização, normas de grupo, identidade etc. Respeito e compreensão das crenças e da cultura da comunidade Surda podem começar já na sala de aula, através de um ensino esclarecido, por um professor bilíngue/bicultural (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 154-155)

Atualmente, é possível encontrar turmas de Libras com um público bastante heterogêneo, variando a idade, o gênero, a proficiência e/ou conhecimento na língua, a área de atuação profissional, a formação educacional, o nível de escolaridade, as necessidades e os objetivos individuais dos alunos para a aprendizagem da língua de sinais (GESSER, 2006). Fato é que o aprendizado da Libras como L2 é um elemento fundamental quando se pensa em uma educação de surdos que respeite a sua singularidade linguística. Gesser (2006, p. 196) relata a existência de falta de estrutura nos cursos no desenvolvimento das aulas para surdos e ouvintes.

[...] a importância de pensar na formação de professores surdos e ouvintes, questões voltadas para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didático/pedagógicos tanto no contexto dos surdos que aprendem o português como no contexto de ouvintes que aprendem a LIBRAS (GESSER, 2006, p. 196).

Como já comentado anteriormente, o oferecimento da Libras como disciplina curricular está previsto no ordenamento legal. É preciso que se pense, porém, na qualidade desse ensino, o que passa, necessariamente, pelo debate acerca da metodologia utilizada nos cursos.

Ainda se ensina Libras como eram ensinadas a segunda língua antigamente: listas de vocabulário descontextualizadas que devem ser memorizadas. E, em certa medida, esse formato tradicional ainda está muito cristalizado na nossa sociedade. Deve-se pensar em ensinar Libras por meio de contextos interacionais, tendo como foco diálogos, sem que se recaia a centralidade da tradução palavra por sinal. É um desafio, tanto pela carência de material quanto pela resistência que pode vir dos próprios alunos (professores em formação) que podem se sentir inseguros com a nova metodologia, porém, seria um melhor caminho na formação de professores, de maneira a garantir fluência na Libras. Sabemos que para alguns alunos ouvintes o silêncio pode ser angustiante, porém é necessário que não se utilize a oralização para que não atrapalhe ou se misture a estrutura das línguas na hora da sinalização em sala de aula, ficando livre para utilizar sua língua de conforto fora de sala.

Entendemos que os planejamentos das aulas iniciais de Libras como L2 são de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Os professores surdos devem ter os conhecimentos pedagógicos, assim como metalinguísticos necessários para transmitir segurança nessas aulas e servirem como modelo de subjetividade, pois, geralmente, nos surdos estão internalizadas questões do movimento surdo na sociedade e esses sujeitos participam de palestras que tenham como temática os surdos e esse é um modelo essencial a ser seguido.

Esse tipo de aulas de Libras capacitam os alunos para a comunicação e transmitem informações que devem ser seguidas, uma delas é a orientação de se manter em contato com surdos na sociedade, com o objetivo de estimular a comunicação e o desenvolvimento de sua fluência na língua, dessa forma será possível utilizar a Libras como língua de instrução, além de ter conhecimento prévio sobre aquela cultura que será primordial para o desenvolvimento de seus futuros alunos surdos. Assim sugere Gesser (2012, p. 137):

A interação com usuários da língua de sinais, em cotidianos, é um fator relevante para o desenvolvimento e fluência na língua, mas é papel do professor garantir situações que permitem trabalhar esse aspecto também nas aulas, especialmente para que a cadência, a entonação, a ênfase, a velocidade, a continuidade e as regras conversacionais da Libras sejam praticadas e adquiridas (GESSER, 2012, p. 137).

O contato com os surdos na sociedade promove o conhecimento de uma linguagem, mas o que trará resultados para tal conhecimento é o interesse na interação e no contato com esses sujeitos na comunidade surda. Dessa forma, compreenderão do que se trata o direito linguístico e o direito ao acesso em diversos espaços para essa comunidade. Gesser (2012, p. 75) relata “só é possível aprender a Libras no contato com outros surdos”.

Os cursos de Libras (em espaços formais ou informais) têm um público diferenciado. Contudo, o Curso de Pedagogia do INES, embora tenha alunos com idades diferentes, estão dentro de uma mesma proposta pensada para a modalidade a distância de forma a promover a formação para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (séries iniciais) Nessa medida, o seu objetivo último (formar professores/pedagogos bilíngues) também envolve o debate sobre currículo. No próximo capítulo, pretendemos focar nas questões concernentes a esse curso.

#### 4 O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Na sociedade da Grécia antiga, já se encontrava o cuidado da educação das crianças, tanto que a palavra “pedagogia” teve lá sua origem neste contexto. Pedagogo era o escravo encarregado de levar a criança até a escola e, apesar de ser submisso a ela, por ser escravo, precisava desenvolver habilidades próprias para essa tarefa. Através da história, vemos essa preocupação em transmitir conhecimento para as crianças, a fim de integrá-las à sociedade de forma plena.

Atualmente, o objetivo da Pedagogia vai além de transmitir conhecimento. O ato de educar, dentro de uma perspectiva crítica, tem como proposta a transformação do indivíduo, buscando a sua formação integral. A atividade do pedagogo não está restrita ao ensino para os primeiros anos do Ensino Fundamental tão somente. Ele pode atuar como docente na Educação Básica (composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e nas diferentes modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação do Campo e entre outras.) com foco agora na modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, assim como exercer atividades de gestão educacional em espaços escolares e não-escolares. Essa ampla gama de atividades, além de outros aspectos, contribui para que o Curso de Pedagogia seja um dos mais procurados na área de educação.

No Brasil, até 1939, os professores eram formados pelo Curso Normal. Com o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, passou-se a disponibilizar o curso de formação superior, que apresentava o esquema conhecido como “3 + 1”. Nessa forma de organizar, o aluno, ao concluir os 3 primeiros anos, recebia o título de bacharel em Pedagogia e, cursando mais um ao adicional, o curso de Didática, recebia o título de licenciado. Segundo Saviani (2008, p. 39), o currículo era composto das seguintes matérias:

- 1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

Esse pedagogo atuava nas escolas do Curso Normal, cursos que formavam os docentes para o ensino primário<sup>42</sup>, que formavam os docentes para o então ensino pré-primário e para o primário e séries iniciais.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, aboliu o esquema “3 + 1”, instituindo o bacharelado e a licenciatura em curso de quatro anos, com um currículo mínimo de 7 disciplinas. Destaca-se que, na década de 1960, a alfabetização teve forte influência das teorias de Paulo Freire. Quanto ao currículo, o Parecer CFE nº 252/1969, no seu parágrafo 3º, estabeleceu:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º

Segundo Saviani (2008, p. 51), nas décadas de 1960 e 1970, o referido Curso foi reestruturado para atender à demanda por profissionais daquela época:

O pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu os atuais parâmetros para os cursos do ensino superior. Com base nessa Carta Magna, foi debatida e sancionada a LDB atual, a Lei n. 9.394/96. De acordo com a redação atual do at. 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017 - (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Em relação ao Curso de Pedagogia, desde a sanção da LDB, foram elaboradas, pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), três grandes Diretrizes Curriculares: Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura); Resolução CNE/CP nº 2,

<sup>42</sup> O Decreto-Lei nº. 8529, de 1946, estabeleceu o termo ensino primário para as séries iniciais da escolarização, que foi mantido na LDB Lei 4.024/61. Apenas na Lei 5.629/71 que foi mudado o termo de ensino primário para 1º grau para se referir aos anos iniciais.



de 1º de julho de 2015 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019<sup>43</sup> (altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No momento da elaboração do PPC do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD do INES, estavam em vigor as diretrizes de 2015.

Assim, a formação de professores, principalmente para os anos iniciais, deve se dar em ambiente acadêmico e dissociá-la do curso de Pedagogia é renegar a luta histórica que esse curso tem trilhado na busca da excelência na educação.

É importante recolocar o papel da universidade na formação de professores. Entender o curso de pedagogia desvinculado da formação de professores, num entendimento que vem sendo assumido por acadêmicos e por representantes do Conselho Nacional de Educação, é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país. A trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 236).

O curso de licenciatura EaD de pedagogia promove a interação e formação de futuros professores e proporciona o ensino de práticas que serão produzidas em sala de aula futuramente. O curso é pensado em várias perspectivas para o desenvolvimento pedagógico em várias áreas. A EaD possui grande potencialidade, mas perpassa atualmente por muitos desafios relacionados ao estímulo de uma educação de qualidade, seguindo as atualizações que são necessárias para contribuir (papel de construção) com as mudanças na sociedade, para assim, atendê-las.

Os alunos do EaD precisam desenvolver autonomia no curso de licenciatura e devem sempre procurar se aprofundar nos estudos, compreendendo as diversas perspectivas para sua formação, por isso, os próprios alunos elaboram sua rotina de estudos dentro de suas possibilidades. Grande parte desses alunos procuram o curso EaD justamente por tal autonomia e são capazes de estudarem e aprenderem de forma autônoma, seguindo sua própria organização, sendo possível adiantar atividades que sentem facilidade ou voltar a assistir algumas aulas para realizar alguma atividade em que tenham mais dificuldade.

---

<sup>43</sup> Há de se indicar a falta de legitimidade dessas diretrizes de 2019, que ocorreram sem o devido debate público.

O Curso de Pedagogia a distância é um curso de formação inicial para atuação na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental, nas suas distintas modalidades, formando pedagogos que poderão atuar em sala de aula também. O curso deve proporcionar o conhecimento necessário para a formação dos futuros professores, buscando a valorização social para uma educação de qualidade e assegurando o direito à educação dos futuros alunos. Outros sim, o curso de licenciatura de pedagogia EaD visa ao desenvolvimento e ao estímulo da produção de conhecimento na formação de profissionais, promovendo a qualificação de futuros professores.

#### **4.1 A modalidade de Educação a Distância (EaD)**

Considera-se o marco inicial da educação a distância (EaD), em 1728, ano em que o Prof. Caleb Philipps, mantinha um curso no jornal Gazeta de Boston de Short Hand, oferecendo o material de ensino e prestando trabalho de tutoria por correspondência. Contudo, em verdade, mostra-se quase impossível precisar o momento do nascimento dessa modalidade, pois, antes mesmo do surgimento dos computadores, já se realizava no Brasil o ensino por correspondência. Segundo Rodrigues (2011), em 1904, o Jornal do Brasil anunciava o curso profissionalizante de datilografia por correspondência em seus classificados. Após esse início, a EaD no Brasil passou pelo ensino pelo rádio (entre outros, com o muito conhecido Projeto Minerva), pela Televisão, por revistas e jornais, até culminar, com a formação da Rede de Educação a distância, no ano 2000, oferecido em várias modalidades como técnico, profissionalizante e outros. Um exemplo é o Telecurso 2000 que contava com a janela do intérprete de Libras. Atualmente, podemos contar com mais de 70 instituições empenhadas em tornar acessível à educação universitária no Brasil.

Em termos legais contemporâneos, a atual LDB, ao regulamentar a EaD, deu grande impulso a esse tipo de ensino, fazendo com que várias instituições dessem início a cursos à distância. Relevante estratégia de inovação pedagógica, a EaD vem ocupando um espaço importante dentro do panorama educacional brasileiro, pois se apresenta como alternativa de acesso aos vários níveis educacionais, com ênfase no ensino superior. E, para além disso, essa modalidade beneficia àqueles que moram em locais distantes, onde não há a disponibilidade de educação a nível superior, como os que estão nos grandes centros, mas preferem a flexibilidade que a EaD pode proporcionar flexibilidade, tanto de horário quanto de local para

estudar, pois pode ser acessada onde o aluno estiver, além de alcançar lugares onde não existem associações de surdos.

A EaD é fruto não somente de uma expansão populacional e da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas, sobretudo, da luta dos setores populares por acesso à educação mais participativa e colaborativa que possibilita ao aluno maior autonomia. De acordo com Galasso (2013),

Esta evolução tecnológica, ou seja, a transformação das tecnologias da comunicação em tecnologias da colaboração, não tem apenas a virtude de possibilitar a emergência de uma aprendizagem ativa, mas é também um incitamento para ir além da aprendizagem individual e para inscrever uma nova aprendizagem em comunidade. Contudo, é necessário avançar das “tecnologias colaborativas” para a utilização colaborativa das tecnologias. A colaboração não é uma propriedade das tecnologias, mas estas podem fornecer a infraestrutura necessária para o estabelecimento de relações sociais e de trabalho potencializando a colaboração (GALASSO, 2013, p. 32).

O processo educacional, sempre que possível, deve manter seu foco na inserção da realidade local, como busca de uma melhor qualidade de vida, para que não se torne irrelevante no contexto da sociedade moderna. Deve haver, também, uma adequação às singularidades de cada sujeito através de uma metodologia que se adeque às características dos alunos, em contraponto às práticas pedagógicas do passado, que submetiam todos os alunos a uma mesma metodologia de ensino. Pesquisas sobre EaD vêm mostrando a importância de refletirmos sobre o papel do diálogo na aprendizagem. Segundo Moore (1993),

O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isto implicará tomar medidas para reduzir a distância transacional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio bem estruturado. Na prática isto se torna um assunto bastante complexo, pois o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia. Muito tempo e esforço criativo, bem como a compreensão das características de aprendizagem do público-alvo, devem ser empregados para identificar o quanto de estrutura é necessário em qualquer programa, e para projetar adequadamente interações e apresentações estruturadas (MOORE, 1993, p. 6).

Para Dotta, Braga e Pimentel (2012), mostra-se necessária a adoção de “estratégias e habilidades para manter o foco na discussão e estimular a participação de todos” (p. 375). A capacidade comunicativa de mediar discussões, então, é uma característica importante para a docência na EaD. De acordo com os autores, é preciso “fazer uma transição de cursos

centrados em conteúdos para cursos centrados no diálogo como estratégia para melhorar a comunicação no processo de ensino- aprendizagem” (*ibid*).

Com o crescente desenvolvimento das pesquisas psicopedagógicas, a função do professor vem se modificando, deixando de representar um mero depositário de conhecimento a ser transferido ao aluno, transformando-se em um professor reflexivo, que dialoga com seus alunos. Faz-se necessário, portanto, o aperfeiçoamento do professor nessas ferramentas, preparando-o para o ensino do conteúdo, bem como para a avaliação do aprendizado.

Os professores precisam estar em constante atualização, acompanhando as mudanças tecnológicas para o ensino. Portanto, precisamos de planejamento prévio para colocar em prática as novas adaptações acompanhando as inovações na área da educação. Então, em um mundo globalizado, percebemos que, não só no Brasil como em outros países, há uma crescente demanda da educação a distância, pois nessa modalidade de ensino pessoas que moram no interior conseguem ter acesso à educação de uma forma mais ativa, assim como pessoas que moram em zonas rurais e/ou em locais afastados do grande centro urbano também podem ter acesso ao ensino a distância e participar de forma prática nas atividades propostas por essa modalidade.

A modernidade no mundo tecnológico vem mudando a forma como temos acesso à informação, a forma de como nos comunicamos e, agora, o ensino no Brasil por meio do ensino a distância. A tecnologia é aliada no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma interação entre professores e alunos ou até mesmo uma interação entre colegas de classe durante uma aula de forma não presencial.

Estamos no século XXI e já passamos por diversas transformações e atualizações que a tecnologia nos promove. Hoje conseguimos que haja interação entre professores e alunos, mesmo quando não estão no mesmo ambiente por meio do ensino a distância e a tecnologia nos dá suporte para termos acesso à informação, fornece recursos didáticos como as videoaulas. Isso auxilia no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, facilita a comunicação mesmo estando distantes por meio de instrumentos tecnológicos e, com isso, acontece um compartilhamento entre os integrantes daquela classe e uma produção de conhecimento significativa.

A tecnologia tem avançado, difundindo-se na sociedade e, ao mesmo tempo, o seu uso começa a ser questionado se não seria algo negativo, que traria prejuízos até na própria saúde. O uso excessivo pode trazer prejuízo à saúde, porém, a tecnologia tem a função de nos trazer benefícios das mais diversas formas e conseguimos ter acesso a materiais de qualidade que vão auxiliar nos estudos e possibilita uma nova forma de pesquisa de materiais. Com o auxílio

da tecnologia, é possível experimentar as mais diversas sensações, como passar por uma emoção ao conseguir se comunicar com alguém, despertar o desejo de buscar conhecimento e possibilita a realização de pesquisas nas mais diversas áreas. Hoje a tecnologia é a grande responsável pela comunicação e difusão da informação, não se tratando apenas da Internet e do computador, mas também da televisão, do rádio, dos celulares, dos *smartphones* e das mídias em geral; todas essas tecnologias podem ser acessadas de diversas formas e em qualquer lugar do mundo.

Os profissionais da área da educação precisam se adequar, assim como ter uma postura de criação ao trabalhar usando a tecnologia ao seu favor. Sabemos que é desafiador, mas é preciso se atualizar para conseguir se manter numa sociedade que preza por isso. Afinal, é por meio dela que conseguimos acessar informações em diversos idiomas e de forma simultânea; fatos que acontecem do outro lado do planeta em questão de segundos são difundidos e chegam para todos; a crescente demanda do *Home Office* que possibilita trabalharmos de casa através de um computador, *notebook* ou até mesmo do próprio celular e assim atender as demandas de trabalho de qualquer parte.

Todos os dias há alguma novidade que vai passar a ser a nova realidade daquela sociedade devido à influência da tecnologia. Para isso, é necessário estar sempre de olho nas novidades para conseguir acompanhar essa mudança, pois, atualmente, a base da sociedade está atrelada à tecnologia. Então, temos que estar dispostos a acompanhar de forma ativa nesse processo de mudança e buscar novas formas de conhecimento e sair do padrão tradicional, que já foi quebrado e está caindo em desuso. A educação deve se reinventar para atender aos diferentes perfis de estudantes e, graças à tecnologia, isso é possível de uma forma mais significativa. No entanto, não será plenamente possível enquanto não houver políticas públicas de formação continuada, visto que a responsabilidade de usar tais ferramentas não é apenas do professor.

Romão (2004) lança suas considerações sobre a comunicação mediada por novas tecnologias:

Com a rede disponibilizada, surge não apenas um novo suporte de informação, não se tem apenas um instrumento tecnológico capaz de transmitir dados de qualquer natureza de maneira instantânea, mas tem-se, pela primeira vez na história humana, uma cadeia mundialmente interconectada de máquinas que se comunicam entre si ao mesmo tempo e de diferentes lugares. Aparelhos eletrônicos estão interligados continuamente dentro de uma topologia não-linear, labiríntica e diversificada de endereços (ROMÃO, 2004, p. 41).

Com acesso à Internet, universidades e demais IES também podem funcionar de forma online, as aulas podem ser dadas por meio de Webconferências e a maioria das disciplinas podem ser ofertadas dessa forma, sendo possível, inclusive, fazer parcerias com as mais diversas instituições de ensino superior. Podemos dizer que os espaços virtuais se tornaram “recurso profissional e pessoal” (TOMAÉL; ACARÁ; DI CHIARA, 2005).

Cada aluno tem seu tempo de aprendizado e, no curso EaD, os alunos podem respeitar seu próprio tempo por ser um curso que propicia a autonomia do aluno para organizar sua rotina de estudos da melhor maneira possível para ele. Em caso de dificuldades ou dúvidas, os alunos podem ter um momento de interação com o professor para explicação de determinado conteúdo, seja algum texto ou alguma atividade. Os professores podem tirar dúvidas dos alunos quando solicitados. Dessa forma, o aluno é responsável pela própria organização do tempo e pode respeitar o seu processo de aprendizagem individual, tendo acesso a conteúdo e respondendo às atividades no seu ritmo.

Aulas online possibilitam que alunos de regiões distantes sejam capazes de se inscrever e participarem de dada atividade ou de se matricularem em instituições afastadas de sua localidade, pois a tecnologia está presente<sup>44</sup> para contribuir com o estudante que pode manter contato com o professor da disciplina e com os colegas de classe de forma remota. A era digital chegou para somar na contemporaneidade e para possibilitar a difusão da informação adequada ao tempo em que vivemos. É ideal que transformemos em hábitos o uso da tecnologia em nosso cotidiano e nos atualizarmos na linguagem utilizada, seja no computador, celular, redes sociais, mídias e as demais plataformas para que consigamos estar em sincronia com os tempos atuais e, dessa forma, nos tornamos mais acessíveis aos estudantes, por exemplo. Conseguimos, assim, trazer os estudantes mais perto, de forma a manter uma assiduidade e um comprometimento que ele irá acessar o ambiente escolar virtual por se aproximar da linguagem utilizada por ele.

A tecnologia nos mostra diferentes pontos de vista sobre uma informação; sendo uma grande facilitadora de comunicação e interação entre pessoas que possam buscar interesses em comum de acordo com a realidade vivida por nós. Trata-se de um desafio na área pedagógica unir as novas informações, as novas possibilidades e colocá-las em prática, especialmente, nesse momento em que o ensino a distância está com crescente demanda. É

---

<sup>44</sup> Cabe ressaltar que, em nosso país, a desigualdade social, em diferentes níveis, também implica na garantia (ou não) do acesso à internet e às tecnologias como celulares, tablets, notebooks e computadores. Isso resulta em outras situações: muitos alunos não têm habilidade e conhecimento para lidar com tal tecnologia. Durante a pandemia da COVID-19, viveu-se um desafio tecnológico, o qual evidenciou as questões de falta de acesso à tecnologias digitais relacionadas ao trabalho, à educação, ou até mesmo aos meios de comunicação.

necessário um papel criador do professor que busque mecanismos para utilização desse modelo de ensino usando a tecnologia a favor da educação e viabilizando mais acesso ao aprendizado.

Então, professores que antes atuavam em sala de aula devem adquirir novas habilidades para que sejam colocadas em prática no ensino a distância com novas estratégias metodológicas, construção de currículo, uso de materiais didáticos adequados que serão utilizados nas plataformas de ensino. Dessa forma, alunos e professores poderão manter uma interação durante o ensino e aprendizagem, com realização de atividades propostas nessas plataformas em que se torna possível pensar e colocar em prática novas formas de desenvolver um conteúdo. Por meio dessas práticas, podemos incentivar a troca de conhecimentos e experiências no ensino a distância.

Além das melhorias implementadas no ensino a distância, existem as ferramentas que dão apoio a essa modalidade, como o *chat* e Webconferência, que possibilitam a troca de informações entre professores e alunos, a interação durante a aula, incentivando discussões sobre os temas abordados, com criação de fóruns para debates e trocas de ideias. O professor terá essa plataforma como um apoio de sua disciplina para que aconteça o desenvolvimento do ensino e aprendizagem a distância, com materiais e recursos que serão facilitadores para tal. Um recurso muito importante foi a produção audiovisual, como aponta Oliveira (2016),

nos nossos dias, as tecnologias *web* permitem a circulação massiva de formatos audiovisuais, e cada um pode produzir, cada vez mais facilmente, um cinema pessoal e difundi-lo à escala mundial (*YouTube* e outras plataformas de partilha), com intenções diversas, gerando uma nova economia da imagem na sociedade do saber (OLIVEIRA, 2016, p. 221).

Temos que admitir que a educação a distância nos traz desafios que dependem de políticas públicas, da gestão e dos professores para buscar soluções e adaptações que possibilitem que ela aconteça. Desta feita, o processo de desenvolvimento dessas tecnologias acontece paralelamente ao desenvolvimento humano que, em conjunto, viabilizam uma educação de qualidade. Conseguimos estar em contato com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo e manter um diálogo com o apoio da tecnologia. Ela também está associada à estrutura do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo levando em consideração que a tecnologia tem também suas problemáticas, sem ela, todo esse avanço e desenvolvimento não seria possível.

Em relação à educação na modalidade a distância, a atual LDB instituiu-a em todos os níveis, como é possível ver no artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de *programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino*, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância.

§3º As normas de produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996, grifos meus).

A expansão das ferramentas tecnológicas, aliada à constante demanda do mercado por profissionais qualificados, vem ampliando o interesse de pessoas que residem fora dos grandes centros urbanos pela obtenção de formação acadêmica por meio de cursos de educação a distância. Além disso, houve um crescimento relevante na demanda dos cursos de Licenciatura, com ênfase no de Pedagogia, em vista da versatilidade e da aplicabilidade dessa formação.

A educação a distância, ou, como é mais conhecida, EaD, se presta grandemente para a formação de professores, pois pode propiciar formação de qualidade mesmo àqueles que não dispõem de cursos em locais acessíveis ou não têm o tempo requisitado para frequentar uma sala de aula regular. Os cursos EaD, geralmente, não têm um horário fixo de aula, permitindo ao aluno planejar seus horários para desempenhar as atividades propostas.

As universidades que oferecem essa modalidade de ensino têm a obrigatoriedade de cumprir os mesmos requisitos acadêmicos dos cursos presenciais. Assim, a formação dos professores que vão ministrar as disciplinas terá que cumprir as exigências da LDB, conforme o artigo 66: “[a] preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Vale destacar que a educação a distância foi regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 2017, que, em seu artigo 1º, apresenta as características dessa modalidade.

Art. 1. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

É fundamental para o êxito do ensino a distância que o aluno conheça como se dá o aprendizado e todas as ferramentas disponíveis. Do professor, requer-se conhecimento das tecnologias usadas e adaptação a essa nova forma de ensino. Por parte da instituição, deve vir



proposta pedagógica adequada e não uma mera adaptação da que já é usada no curso presencial.

Nas últimas duas décadas, tem havido grande crescimento da educação a distância, pois a modalidade propiciou formação acadêmica em lugares remotos. E, em 2020, período em que o mundo foi acometido pela pandemia do COVID 19, o ensino remoto – que tomou para si os instrumentos do ensino a distância, apesar de não o ser propriamente dito, e sim um plano emergencial de continuidade da educação – mostrou-se o único caminho que a educação pôde percorrer em tempos de distanciamento social.

A despeito de todos os possíveis avanços que a tecnologia pode imprimir na educação, como vários elencados anteriormente, também precisamos ter um olhar crítico sobre os seus usos. Afinal, muitas vezes, a tecnologia pode servir a perspectivas não críticas na área da educação. Por exemplo, há de se destacar a impessoalidade que a EaD pode trazer pela falta de contato entre aluno e professor, como também falta de interesse e dedicação por parte do aluno, pois não conta com um professor ou tutor presencial. Também destacamos a fragilidade das relações de trabalho, a ausência de presencialidade, e até mesmo pelo fato da fragmentação do processo pedagógico (onde um professor planeja, outro professor acompanha os tutores e os tutores interagem com os alunos).

A EaD tem muitos limites e isso ficou claro durante a pandemia. Constatou-se que muitos alunos que não tinham Internet, nem celular, nem computador. Essa foi a realidade de muitos alunos nossos da EaD, que ficaram sem acesso quando os polos fecharam devido à pandemia. Além disso, se pensarmos no trabalho docente, os cursos de EaD com suas tecnologias também vêm sendo utilizados para precarizar o trabalho docente por meio de tutorias mal remuneradas. Isso sem considerar o uso de aplicativos multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones* que têm aumentado a carga horária dos profissionais da educação, assim como o esquema de controle do trabalho. A tecnologia digital móvel “[...] não é neutra e revela formas de poder, controle, monitoramento e vigilância, devendo ser lida como potência e desempenho” (LEMOS, 2011, p. 17).

## 4.2 O Curso de Pedagogia EaD do INES

O INES teve início no ano de 1857, por decreto de Dom Pedro II e com a chegada de E. Huet, surdo francês oriundo do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, como já

mencionamos no capítulo 1. Desde sua criação, foi referência na educação de surdos no Brasil. Apesar de sempre acompanhar as correntes metodológicas vigentes em relação à educação de surdos, o que, muitas vezes, feriu a alteridade dos surdos<sup>45</sup>, procurou atuar desenvolvendo as capacidades, na medida do possível, de seus alunos. Por muito tempo, foi a única instituição apta a trabalhar com os surdos, promovendo educação, profissionalização e socialização de surdos, além de formação de professores para atender esse grupo de discentes. Existiu também o curso de estudos adicionais (CEAD), que formava professores de todos os estados do Brasil. Isso mostra o compromisso do INES com a formação docente.

Criado inicialmente para prover educação para crianças e jovens, tendo apenas os anos iniciais da educação escolar, a partir de 2005, iniciou seu Departamento de Ensino Superior, o DESU, o qual passou a ofertar, inicialmente, já em 2006, o curso de Normal Superior. Em 2007, o Normal se tornou Curso de Pedagogia, com ênfase em educação bilíngue. No mesmo ano, foi criado o curso de pós-graduação *lato sensu*.

Desta feita, com o objetivo de preparar professores capacitados em ensino bilíngue, Língua Portuguesa e Libras, surgiu o curso presencial de Pedagogia, numa perspectiva bilíngue, do INES. Porém, no Departamento de Ensino Superior (DESU), o curso conta com a maioria de professores que dá aula em LP na modalidade oral com a presença de intérpretes de Libras, e os alunos entram no curso com Libras básica. Pioneiro em toda a América Latina, é um curso que tem a Libras em sala de aula (em algumas disciplinas como língua de instrução, em outros como língua de tradução, a depender da fluência dos seus docentes<sup>46</sup>) e em alguns materiais didáticos em formato de vídeo; Língua Portuguesa em textos escritos e na modalidade oral com professores ouvintes.

Continuando em seu pioneirismo partir de 2012, foi criado o curso de Pós-Graduação Lato Senso Educação Bilíngue: uma perspectiva bilíngue em construção. Em 2018, foi aprovado o curso de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do INES, que teve início em 2020. Ambos os cursos têm o intuito de formar profissionais surdos e ouvintes capacitados para a educação bilíngue, aptos a atender os surdos em suas especificidades, tanto

---

<sup>45</sup> O método oral puro em todas as disciplinas, no Brasil, foi oficialmente instituído em 1911, em seu artigo 09, por meio do Decreto nº 9.198, de 12 de Dezembro de 1911. Solange (2009) relata que no século XIX, pré Congresso de Milão, ainda vigorou no Brasil o método misto e o método oral.

<sup>46</sup> De acordo com o item 21.4 do Edital de Abertura de Concurso Público nº. 29 de 2013 do INE, visando a manter o elevado nível de formação, o edital de convocação de professores para o curso superior determinou que eles frequentassem o curso de Libras do INES. Disponível em: <https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/2789/ines-2014-edital.pdf>. Acesso em 12 Jul 2022.

linguísticas como pedagógicas, formando profissionais para atuarem no ensino e também na gestão escolar, oferecendo formação continuada para os educadores. Existem também outras pós-graduações como: Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos; Interculturalidade e descolonização na educação de surdos; Tradução de textos de português para Libras.

Dado o seu pioneirismo e à falta de conhecimento sistematizado sobre o tema, os cursos se encontram em construção conjunta, sendo aprimorados a cada turma que se forma. Entender que educação bilíngue não se resume ao uso de duas línguas no mesmo espaço é fundamental para a elaboração de políticas públicas e também linguísticas adequadas para o desenvolvimento e a organização da Escola Bilíngue de Surdos. Deve ser reconhecido o direito linguístico da pessoa surda, bem como se deve conhecer a história dos surdos, a luta pelo reconhecimento da Libras, a metodologia e a didática próprias da educação de surdos, como para ouvintes, não seria a Libras como língua de instrução dos alunos surdos.

Tendo compromisso principal a excelência, o curso de Pedagogia, em perspectiva bilíngue, busca formar educadores que sejam fluentes e apresentem proficiência na Libras, que estejam preparados para instruir o aluno surdo em sua língua de conforto, tendo a Língua Portuguesa escrita como L2. Pretende-se que se desfaça o mito de que o aluno surdo tem dificuldade no aprendizado, sendo que a defasagem se dá por falta de fluência do professor bilíngue, que cria uma barreira linguística para o aluno. Segundo Skliar (1999):

A imensa quantidade de surdos que está fora do sistema escolar e a que foi excluída muito antes de terminar a sua educação básica, obriga-nos a colocar dois tipos de reflexão. Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através da qual a surdez - como diferença - é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. “A surdez é determinada e construída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais” (SKLIAR, 1999, p. 12).

O Curso na modalidade presencial oferta 60 vagas a cada ano, sendo 50% reservadas para alunos surdos e os outros 50% preenchidas com alunos ouvintes. O ingresso se dá exclusivamente por meio de vestibular próprio, em que o vestibulando faz prova de Língua Portuguesa e de proficiência em Libras. Os candidatos são avaliados por banca examinadora; os ouvintes precisam saber, ao menos, o básico da Libras. O convívio entre surdos e ouvintes

e a interação por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita possibilitam um ambiente linguístico e cultural rico.

Por meio da Portaria nº 81, de 23 de março de 2015<sup>47</sup>, teve início oficialmente o NEO. No segundo semestre de 2018, passou a ser oferecida a modalidade EaD. A proposta desse curso ocorreu no contexto do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011), do governo federal, que previa:

a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, serão criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras (SDH-PR/SNPD, 2013, p. 27).

O INES deu início ao projeto de criação de um curso de Pedagogia-Licenciatura a distância<sup>48</sup>, com ênfase, também, na educação bilíngue. Apesar de ter ementas das disciplinas do curso presencial prontas, por dois anos, foram desenvolvidas ferramentas que possibilitassem o ensino da Libras a distância. Plataformas convencionais, certamente, não dariam conta dos requisitos necessários para a execução do curso. Foi necessário o desenvolvimento de material adequado para a plataforma, pois a simples adaptação não permitiria que os alunos desenvolvessem todas as suas potencialidades para se adequar ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA<sup>49</sup>), que funcionou até 2021. Após esse período, foi criada pelo próprio INES uma plataforma própria no Moodle que demandou uma reformulação.

O curso teve sua primeira turma em 2017, sendo o pioneiro em toda a América Latina. Para atender aos requisitos da legislação vigente à época de sua concepção, o curso foi estruturado de modo que houvesse até três encontros presenciais por semestre, assim, seria um curso semipresencial. Entretanto, com o marco regulatório da EaD de 2017, o Curso de Pedagogia EaD do INES se tornou totalmente a distância – e não mais semipresencial. Há atividades presenciais, mas, caso o aluno não vá, não fica prejudicado em termos de frequência, apenas não terá a nota da atividade presencial lançada.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/nucleo-de-educacao-online/arquivos-ead/portaria-n81-23-03-2015-criacao-neo.pdf/view>. Acesso em: 25 out. 2022.

<sup>48</sup> Inicialmente, o projeto desse curso começou a ser discutido com diversas instituições de Ensino Superior, dentre elas, o INES. Depois, o INES assumiu o projeto por meio do DESU, que criou o NEO e, depois, o NEO é desvinculado do DESU, pela Direção Geral, passou a ser vinculado ao Gabinete Geral, disposição que vigora até a data de produção desta tese.

<sup>49</sup> Em 2021, houve o encerramento do contrato com a empresa responsável pelo AVA.

O curso, destinado a surdos e ouvintes, é oferecido nas cinco macros regiões do Brasil, em 13 polos<sup>50</sup>, tendo 8 períodos de duração (ou seja, 4 anos), sendo que em caso de necessidade do aluno. Esse período pode estender-se por mais 8 períodos (ou seja, um período total de 8 anos), sem que o aluno tenha sua matrícula cancelada O ingresso se dá por meio de vestibular próprio para o curso presencial e com a nota do ENEM para o NEO. Pretende-se atender a uma demanda de formação pedagógica de surdos e ouvintes para atuarem o curso forma para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de formar para atuação no campo da gestão de espaços escolares e não-escolares. O curso tem a Libras como componente curricular fundamental, sendo oferecida em oito módulos (quatro obrigatórias e quatro opcionais), a partir de quatro habilidades linguísticas<sup>51</sup> do aluno, que passa por avaliação de nivelamento ao ingressar no curso.

Em um curso dessa amplitude, fazem-se necessários diálogos em várias direções. Um requisito básico é a valorização da Libras como primeira língua da comunidade surda brasileira, sua primeira língua, buscando sua valorização. Essa abordagem inclui práticas pedagógicas que contemplem a diversidade linguística do Brasil, a produção cultural regional e a educação engajada com o ambiente social onde ela é falada/sinalizada, tendo as perspectivas do bilinguismo e multilinguismo em vista, em contexto multicultural. Assim, com uma abordagem socioantropológica, busca-se um posicionamento aditivo, e não assimilacionista, tanto da língua como da cultura, apesar de, segundo o senso comum, o Brasil ser um país monolíngue, usando apenas a Língua Portuguesa.

Esse posicionamento multicultural e bilíngue apresenta vantagens ligadas à língua, à cultura, aos espaços, à política, aos aspectos sociais que a variação linguística presente no Brasil traz. Como Quadros (2005, p. 31) salienta, "implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais". Assim, o uso de duas línguas não torna o automaticamente um curso bilíngue, está ligado a perspectivas político-pedagógicas presentes, sua metodologia, seu currículo, avaliações, a integração cultural, o respeito à

---

<sup>50</sup> Os 13 polos são: Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de Lavras (UFLA).

<sup>51</sup> Nas pesquisas de LA em relação ao ensino de uma L2, em geral, são consideradas as seguintes habilidades linguísticas: fala, compreensão oral, leitura e escrita. Gesser (2012) propõe que as habilidades linguísticas que devam ser consideradas em um curso de Libras como L2 sejam: a) compreensão visual (recepção); b) expressão em sinais (produção).

variação linguística presente tanto na Libras como na Língua Portuguesa, levando a formação de educadores verdadeiramente bilíngues. O IFG e IFSC são duas instituições que atualmente oferecem a Pedagogia numa perspectiva bilíngue, atuando também como referência na área. Avaliar como tem acontecido essa formação contribuirá para o aprimoramento do curso, da formação de professores bilíngues, de materiais adequados, e dos anseios da comunidade surda em especial.

Para além do que já havia sido produzido no Brasil para contemplar a disciplina de Libras que se tornou obrigatória nos cursos de Licenciatura a partir do Decreto nº 5626/05, o projeto Curso de Pedagogia do NEO requereu material sob a perspectiva didática bilíngue própria, tanto em Libras, como em Língua Portuguesa, com ferramentas que levassem à formação de profissionais capacitados a encarar o desafio que a educação de surdos, em qualquer nível, representa. Essas ferramentas não são meras adaptações do conteúdo já existente, como será apresentado mais adiante. Foge-se do padrão comum, em que o professor fala e o intérprete faz seu papel. O foco é a própria Libras, como língua de instrução, como referência, ocupando papel de relevância, por meio de um processo metodológico que permite a surdos e ouvintes ter a proficiência em Libras.

Um curso bilíngue não se restringe à presença de intérpretes e/ou tradutores para estudantes surdos/as, mas supõe uma postura político, social e identitária que consiga engendrar a pedagogia a partir dos “óculos surdos”. Essa visão irá impactar em diferentes aspectos: currículo, métodos, avaliação, gestão etc. É essa pedagogia bilíngue, hábil a trabalhar com surdos/as e não-surdos/as, o foco principal do profissional que se almeja formar por meio deste curso (MACHADO, TEXEIRA e GALASSO, 2017, p. 23).

Visando formar professores bilíngues aptos a ter a Libras como segunda língua e, portanto, de instrução para alunos surdos, o INES, com seu curso de Pedagogia, empenha-se em capacitar seus alunos para a realidade que enfrentarão. Com professores qualificados, o aluno surdo poderá finalmente ter a educação bilíngue prevista na lei.

Nas escolas bilíngues, nas escolas comuns e nas escolas polo não se devem ensinar superficialmente aos alunos surdos, devem ser um ensino de qualidade respeitando a língua do aluno e se comunicando com eles. Principalmente, os professores devem ter a Libras como língua de instrução, respeitando a subjetividade dos alunos surdos e essa deve ser uma proposta das escolas bilíngues. Professores que não possuem fluência na Libras acabam criando barreiras linguísticas para os alunos surdos e tais barreiras devem ser quebradas de forma a respeitar e ofertar o conforto linguístico desses alunos.

O Curso de Pedagogia possui uma perspectiva bilíngue no INES e, certamente, é um desafio proporcionar qualificação e formação de professores que devam futuramente ensinar conteúdos da educação básica em Libras para crianças surdas. Deve-se pensar em caminhos para ofertar o melhor ensino, utilizando recursos visuais para o ensino e aprendizagem de duas línguas para os alunos surdos. Existiu um currículo antigo e tradicional que, aos poucos, caiu em desuso. Atualmente, preconiza-se que o currículo bilíngue priorize recursos visuais que vão auxiliar na educação de surdos, além do professor utilizar a Libras como língua de instrução e que seja bilíngue de fato. Desse modo, o professor deve ser o mediador de conhecimento para os alunos e por meio da Libras esses alunos surdos poderão ter acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. É importante que o professor dialogue com a turma em Libras e que, na prática, o professor consiga proporcionar a construção do conhecimento dos alunos surdos.

Para que toda essa proposta, tão necessária, consubstancie-se, ou seja, para acontecer a Educação Bilíngue de Surdos prevista em lei, são necessárias políticas públicas, que vão desde a criação de escolas, passando pela formulação de currículos bilíngues, elaboração de materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores e valorização da área com salários justos e condições apropriadas de trabalho.

#### **4.3 Libras como disciplina curricular na EaD**

Até poucos anos, o ensino de línguas estava restrito ao ambiente educacional presencial, sendo limitado pela capacidade de receber alunos por sala e pelo número de professores disponíveis. Com o advento das novas tecnologias, abriu-se um universo de possibilidades para o ensino e o aprendizado de diferentes línguas. Hoje em dia, é possível aprender qualquer língua sem sair de casa. No caso da Libras, língua de modalidade visoespacial, as ferramentas (sincrônicas e assincrônicas) que a educação a distância dispõe trouxeram grande benefício para o aprendizado também.

Relevante estratégia de inovação pedagógica, a EaD vem ocupando um espaço importante dentro do panorama educacional brasileiro, pois se apresenta como alternativa de acesso aos vários níveis educacionais, com ênfase no ensino superior.

Vale destacar que os estudos sobre interação em contextos bilíngues de/para surdos, relativos ao ensino e aprendizagem, ainda são recentes no Brasil, se comparados a outras áreas e estão

concentrados no ensino superior. Assim, pesquisas referentes ao ensino a distância da Libras como L2 para ouvintes estão no começo.

Em um curso em que o foco do aprendizado é a qualificação com demandas de acessibilidade, o que inclui a educação de surdos, as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes precisam ser eliminadas. Vencendo o preconceito histórico, o surdo pode afirmar sua alteridade e ter sua voz<sup>52</sup> reconhecida. O ouvinte, no contexto das disciplinas de Libras a distância, deve se beneficiar do contato e da integração com os surdos, por exemplo, por meio de Webconferência, os quais podem proporcionar, dentre outros elementos, uma experiência rica de aprendizado da Libras.

A partir da inclusão da Libras como parte do currículo dos cursos de formação de professores, e como disciplina optativa para os outros cursos, e o reordenamento dos espaços dentro das Universidades, como já exposto anteriormente, os alunos passaram a ter acesso ao aprendizado da Língua, porém a disciplina de Libras é ofertada, na grande parte das universidades, apenas em um semestre, sem a opção de o aluno continuar seu aprimoramento dentro do curso superior.

Wilcox e Wilcox (2005, p. 124) afirmam que “[o]ferecer instrução mínima em uma segunda língua significa oferecer vários semestres de aulas dessa língua”, fato que não ocorre na realidade do oferecimento da disciplina de Libras no ensino superior. Assim, os que querem continuar estudando precisam procurar um curso fora. Assim, muitas vezes, o conteúdo é raso e insuficiente, pois é sabido que o aprendizado de uma Língua, tanto L2, que é o caso da Libras, como língua estrangeira, demanda anos de estudo. Apesar disso, podemos perceber um grande avanço, sem dúvida, pois expôs tanto a língua quanto a identidade surda para a sociedade. Contudo, esse preparo é insuficiente para formar professores bilíngues aptos a ter a Libras como língua de instrução para o aluno surdo.

A disciplina de Libras nos cursos EaD também deve possibilitar que o aluno perceba a carência de conteúdos pedagógicos que dialogam com a cultura surda, em que o próprio professor da disciplina provocará tal reflexão. Esse referencial precisa estar presente nos locais onde o surdo é incluído em uma turma de ouvintes.

A comunidade surda tem características que começam a firmar-se na sua convivência social. E entre uma e outra geração que ia para a escola, pesquisadores da Educação de Surdos discutiram, em Congressos e eventos que envolviam a comunidade ouvinte e surda, os novos cenários que exigiam uma educação pensada a partir de anseios que discutiam os rumos que a escola para surdos deveria tomar (...) Mas, a falta da escola, de seus professores, estava em receber os alunos surdos e

---

<sup>52</sup> Bakhtin (2010), adota de forma equivalente tanto as formas vozes sociais como as línguas sociais.



não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político (MIORANDO, 2006, p. 78-79).

A principal vantagem trazida pela regulamentação do ensino a distância é a interiorização e democratização dos cursos superiores, levando formação a lugares onde antes era impossível se fazer um curso superior, como é o caso de muitas comunidades no Brasil que antes nunca haviam tido contato com a Libras. É um curso desafiador para os alunos, pois as situações de aprendizagem são apresentadas de modo novo para aqueles que sempre tiveram uma situação de aprendizado convencional, com a relação aluno/professor presencial.

O reconhecimento da Libras, aliado ao desenvolvimento tecnológico, e com o crescimento da demanda na formação de profissionais habilitados, trouxe à luz questões de como pensar a educação da Libras a distância e a necessidade de encontrar caminhos diferentes dos tradicionais presentes na educação presencial. Para além de questões pedagógicas, precisam estar presentes as questões sociais e políticas no ensino da Libras, visando não só ao aproveitamento do que era absorvido de forma mecânica, ou seja, entender conceitos técnicos, mas levar o aluno (professor em formação) a se desenvolver, buscando aumentar seu vocabulário, e a partir do que já conhece, desenvolver seu conhecimento da Libras e de suas questões.

Assim, a interiorização do ensino de Libras, propiciado pela EaD, a coloca em evidência, revelando sua diversidade linguística e oportunizando seu uso pelo Brasil, inclusive para o acesso em programas governamentais.

Desse modo, é possível sinalizar o ensino de Libras a distância com uma metodologia que incentiva o aprendizado dos processos linguísticos, o uso de metodologias visuais na abordagem de ensino bilíngue; participam desta construção toda a equipe que nela atua: coordenação, coordenação pedagógica, técnico-administrativos, professor-supervisor, tutores a distância e presencial e alunos. Deste modo, podemos perceber que de fato é possível a relevância do ensino de Libras a distância no atendimento ao decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, que é atribuída às necessidades de implementar o ensino de Libras no ensino superior no Brasil (PROMETI; CASTRO JUNIOR, 2015, p. 165).

Esse crescimento da oferta de cursos trouxe novos desafios para o ensino da Libras, pois, no ensino presencial, temos a interação face a face entre professores e alunos; com o ensino a distância, vemos o surgimento de um outro profissional intertutor, o tutor<sup>53</sup>. Assim, o

---

<sup>53</sup> De acordo com Prometi e Castro Junior (2015), as estratégias para EAD devem focar no aluno, o aprendizado deve ser realizado em grande parte por ele, e contar com o apoio do tutor. É com ele que o aluno terá maior contato. Por esse motivo, a escolha de tutores deve obedecer a critérios rigorosos, sendo que cada tutor deve ter um limite máximo de alunos, 25, a quem deve atender.

professor é o responsável por ministrar as aulas e o tutor o auxiliará principalmente com a resolução das dúvidas dos alunos.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) deveria favorecer o ensino da Libras, pois tem a capacidade de incorporar possibilidades tecnológicas. Afinal, os recursos visuais valorizam a educação lexicográfica e os aspectos culturais viso-espacial da língua de sinais, fazendo-se necessário encontros presenciais para a prática e percepção dos sinais ligados às expressões<sup>54</sup>.

Pode-se perguntar como seria possível desenvolver esse tipo de curso. No geral, os cursos à distância são apresentados por meio de uma plataforma online, em que são postados os conteúdos em Libras e o aluno terá acesso ao conteúdo teórico e prático para a participação de todos, seja individualmente ou em trabalhos coletivos, com participação de fóruns e espaços para postagem de atividade e resolução de dúvidas, além de interação com os colegas de turma.

Para viabilizar o aprendizado, a plataforma deverá contar com seminários temáticos, contando com material interativo e diversificado, estimulando a criatividade. O conteúdo deve privilegiar o aspecto viso-espacial da Libras, para diferenciá-la do aprendizado das línguas orais-auditivas, sendo preferencialmente apresentado em vídeos com apoio de material escrito, e não o contrário.

Uma possibilidade é a plataforma Moodle, que dispõe de diversas ferramentas para o ensino/aprendizado do aluno, compreendidos como objetos de aprendizagem (OA), possibilitando acesso a conteúdos desenvolvidos especialmente para essa plataforma. Cabe explicitarmos que OA são:

[...]unidades formadas por um conteúdo didático como: um vídeo, uma animação, um texto; uma gravação ou uma imagem, e podem ainda ser formados por uma unidade, que agregada à outra, forma um novo objeto, ou seja: objeto de aprendizagem é qualquer material digital com fins educacionais (LIMA; FALKEMBACH; TAROUCO, 2014, p. 433).

Algumas das ferramentas, ou melhor, OAs, foram criadas com foco principal no ensino de língua de sinais. Lopes (2017) destaca que:

A disciplina Libras em EaD (Educação a Distância) visa adequar o uso da tecnologia e seus canais de produção e recepção a característica visuoespacial da língua de sinais que difere das línguas orais, que são expressas através do canal oral-auditivo. A disciplina Libras a distância deve apresentar uma proposta inovadora de material

---

<sup>54</sup> É importante a presencialidade quando se trata do aprendizado de uma língua de sinais... A questão da tridimensionalidade, de aprender a ver os sinais e olhar as expressões ao mesmo tempo.

didático pautada na visualidade a partir do uso de vídeos com o apoio de instruções escritas utilizando-se de textos impressos – os principais materiais didáticos. O material escrito/impresso deve ser exposto em plataformas de ambientes virtuais através de softwares demonstrando a viabilidade da oferta de uma disciplina de Libras com objetos de aprendizagem que garanta o contato com a língua de sinais a partir de sua característica viso-gestual (LOPES, 2017, p.19).

Além disso, os tutores, que precisam ser proficientes em Libras, deverão estimular o contato dos alunos, através de fóruns e trabalhos em grupo. Essa interação entre os alunos enriquecerá o aprendizado, pois aqueles que já em algum conhecimento poderão apoiar os que apresentam alguma dificuldade. O contato regular com o tutor será um substituto do trabalho de monitoria que, muitas vezes, acontece nos cursos presenciais. As TICs utilizadas nos cursos EaD coloca o aluno da disciplina com a diversidade visual dos surdos, habilitando-o, assim, a atender às necessidades socioculturais dos seus futuros alunos. Desse modo, o conhecimento é compartilhado para contribuir com a construção do conhecimento.

Apesar das possibilidades que se abrem com essa modalidade de ensino da Libras, a precariedade e insuficiência do ensino dessa língua nos cursos de formação de professores, como dito acima, tem causado preocupação na comunidade surda, pois não conta com normatização que oriente o ensino e que esteja voltada para as necessidades formativas do aluno. As universidades, em geral, não dispõem de currículo que determine os principais objetivos da disciplina, abordando vários aspectos, tais como sua cultura, trajetória histórica e as diferentes identidades surdas, aspectos linguísticos da Libras, principalmente, suas características. Para tal, dever-se-ia focar no processo de ensino e aprendizagem determinando um conteúdo mínimo a ser ministrado; o contrário faz com que não haja unidade no aprendizado.

Assim, cumprindo a obrigatoriedade da oferta da Libras, e devido à falta de uma regulamentação curricular que contemple conteúdo mínimo e metodologia de ensino da Libras, pode haver a banalização da Língua, que não ocupará seu lugar de direito na formação bilíngue do aluno surdo. Essa postura, apesar de todo o suporte dado pelo Decreto nº 5626/05, pode levar ao reducionismo histórico (*cf.* PROMETI; CASTRO JUNIOR, 2015), legando à segundo plano as conquistas das comunidades surdas. A luta histórica e a resistência exercida pela comunidade surda culminou com o reconhecimento da Libras. As estratégias mal elaboradas por causa da falta de uma grade mínima unificada diminuem o valor da língua, legando-a a um segundo plano dentro de cursos que deveriam valorizá-la, não só por ser a primeira língua de grande parte dos brasileiros, mas por ser um canal de produção intelectual, acadêmica, cultural e social relevante.

A despeito da ampliação dos cursos de EaD, devemos sublinhar que:

ainda são poucas as pesquisas voltadas para analisar o impacto da oferta da disciplina de Libras nos polos localizados no interior do Brasil, tampouco pesquisas que indiquem os parâmetros para a produção de material específico para o ensino de Libras a distância (PROMETI; CASTRO JUNIOR, 2015, p. 164).

Pode-se dizer que as tecnologias da informação e comunicação, tão presentes na EaD, trouxeram muitos benefícios para o ensino da Libras, pois sua aplicabilidade torna possível o contato dos participantes por todas as regiões do Brasil, sendo um campo de pesquisa para a LA.

A partir da inclusão da Libras como parte da ementa dos cursos de formação de professores (níveis médio e superior), e como disciplina optativa para os outros cursos, e o reordenamento dos espaços dentro das universidades, como já exposto acima, os alunos tiveram acesso ao aprendizado da língua, porém, a disciplina de Libras é ofertada, na maioria das universidades, apenas em um semestre, sem a opção do aluno continuar seu aprimoramento dentro do curso superior, os que querem continuar estudando precisam procurar um curso externo. Apesar disso, podemos perceber um grande avanço, sem dúvida, pois expõe tanto a língua quanto a identidade surda para a sociedade, porém essa formação é insuficiente para capacitar professores bilíngues aptos a ter a Libras como língua de instrução para o aluno surdo.

O estabelecimento da educação a distância, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais presentes na sociedade e marco regulatório da EaD, de 2017, levaram ao aumento de vagas nos cursos universitários. Conforme já comentado nesta tese, a principal vantagem trazida pela regulamentação do ensino a distância é a interiorização e democratização dos cursos superiores, levando formação a lugares onde antes era impossível se fazer um curso superior, como é o caso de muitas comunidades no Brasil que antes nunca haviam tido contato com a Libras. É um curso desafiador para os alunos, pois as situações de aprendizagem são apresentadas de modo novo para aqueles que sempre tiveram uma situação de aprendizado convencional, com a relação aluno/professor presencial.

No geral, os cursos de Libras a distância são apresentados através de uma plataforma online, em que são postados os conteúdos nessa língua e pela qual o aluno terá acesso ao conteúdo teórico e prático para a participação de todos, seja individual ou coletivamente, por meio da participação em fóruns e em espaços para postagem de atividade e resolução de dúvidas, além de interação com os colegas de turma. Para viabilizar o aprendizado, a plataforma deverá contar com seminários temáticos, contando com material interativo e

diversificado, estimulando a criatividade. O conteúdo deve privilegiar o aspecto viso-espacial da Libras, para diferenciá-la do aprendizado das línguas orais-auditivas, sendo preferencialmente apresentado em vídeos com apoio de material escrito, e não o contrário.

Além disso, os tutores deverão estimular o contato dos alunos, através de fóruns e trabalhos em grupo. Certamente, “o tutor deverá dominar Libras para que seja possível a sua atuação no ambiente virtual de ensino e aprendizagem” (PROMETI; CASTRO JUNIOR, 2015, p. 165). Essa interação entre os alunos enriquecerá o aprendizado, pois aqueles que já em algum conhecimento poderão apoiar os que apresentam alguma dificuldade.

#### **4.4 Disciplina de Libras no curso de Pedagogia do INES a distância como L2**

Com o objetivo de alcançar um maior número de alunos, bem como aqueles que estão longe dos grandes centros, o INES começou a oferecer, no começo de 2018, um curso de Pedagogia que pretende atender a uma demanda de formação pedagógica de surdos e ouvintes para atuarem, prioritariamente, na educação de surdos, em escolas bilíngues e em escolas comuns inclusivas.

O NEO desenvolveu uma plataforma própria<sup>55</sup>, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no ano de sua criação, porém, a partir do final do ano de 2021, outra plataforma passou a ser utilizada no NEO, desenvolvida pelo INES por meio do Moodle. Nesta plataforma, apresenta-se grade curricular completa em Libras e também em textos, contemplando alunos surdos, que apresentam alguma dificuldade em Língua Portuguesa, e ouvintes, que estão no processo de aprendizado de uma segunda língua.

O objetivo da formação, teórica e prática, do profissional em Pedagogia do INES é preparar professores bilíngues. Esses atuarão, entre outros espaços, em escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças surdas, por exemplo, e, em muitos casos, serão a única referência de adulto proficiente em Libras. Uma formação sólida é essencial, uma vez que muitos alunos não têm a Libras em suas famílias e a aquisição da identidade surda se dará na escola. Assim, o professor deverá assenhorear-se dos conteúdos pedagógicos que possibilitem a aquisição de conhecimento nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem pela criança.

---

<sup>55</sup> Vale destacar que o NEO idealizou um AVA personalizado, mas foi feito um Termo de Referência e uma empresa ficou responsável pela customização do ambiente e produção de multimídias.

Voltando à proposta do NEO para o Curso de Pedagogia, na modalidade EaD do INES, a atribuição de preparar o conteúdo e as atividades será do professor, porém, quem aplicará será o tutor, que ficará responsável por apresentar o conteúdo e avaliar o aluno, pela Webconferência, pelo fórum e por outras atividades. O curso possui três níveis:

- Nível 1, básico (Libras 1/2 e Libras 3/4);
- Nível 2, intermediário (Libras 3/4 e Libras 4/5);
- Nível 3, avançado (Libras 6/7 e Libras 7/8).

Os alunos, ao ingressarem, realizam um teste de proficiência e são distribuídos de acordo com esses níveis. Eles devem cursar, no mínimo, quatro disciplinas de Libras, mas os alunos dos níveis 1 e 2 podem se matricular em um nível mais avançado, cursando além da quantidade mínima de disciplinas, se assim desejarem.

A proposta metodológica envolve a organização e a elaboração de vídeos, bem como a escolha e o uso de diferentes ferramentas e objetos de aprendizagem (alguns dos quais criados especificamente para o curso).

Os vídeos utilizados se distribuem a partir das seguintes categorias:

- **vídeos de metalinguagem** – vídeos com legenda que debatem sobre a Libras e a educação de surdos.
- **vídeos de vocabulário** - vídeos que associam Libras ao objeto/figura – evitando, sempre que possível, associação do sinal em Libras a palavra em LP.
- **vídeos de contexto** - vídeos (cuja extensão varia de acordo com o nível), sem legenda, com cenário em 3D, em situação de diálogo, a partir dos quais os estudantes visualizam o uso da Libras em situações do cotidiano, podendo interpretar o diálogo a partir do contexto, com base nos vídeos de vocabulário e em suas experiências no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Com relação às ferramentas e objetos de aprendizagem (OA), temos:

- **Fórum** - ferramenta importante de debate, que proporciona ao aluno a expressão de opiniões de questionamentos, bem como o senso de pertencimento ao grupo. Nele os discentes discutem sobre a Libras e a educação de surdos, tendo como referência os vídeos de metalinguagem.
- **Glossário** – O glossário em Libras está no contexto de todas as disciplinas na plataforma geral em cada unidade. A proposta é inserir o glossário da plataforma para a disciplina de Libras.
- **Portifólio Gameficado** – objeto lúdico, criado especialmente para o curso. Nele o estudante produz um discurso livre, em Libras (formato de vídeo), com base no vocabulário abordado

na unidade e/ou em outras experiências (vividas no AVA, nos encontros presenciais ou em outros espaços). Depois que grava o vídeo, a produção vai para o universo do aluno. O aluno pode adquirir um enfeite para os seus “planetas”.

- **Questionário** - ferramenta que permite a verificação do aprendizado da Libras pelo aluno, tendo como base os vídeos de vocabulário e os de contexto.

- **Webconferência** – ferramenta que possibilita a interação, em Libras, entre os estudantes e entre esses e os tutores do curso. A proposta é o desenvolvimento e uma interação livre para que os alunos possam vivenciar a Libras em situações de diálogo.

- **Laboratório de Aprendizagem** – objeto criado especialmente para o curso, por meio do qual o estudante passa por três etapas: etapa de produção (gravação de perguntas em Libras), etapa de compreensão (gravação de resposta em Libras) e etapa de tradução (tradução da pergunta e da resposta para Língua Portuguesa Escrita). Esse objeto foi desenvolvido e testado nos polos no primeiro ano do curso, porém apresentou problemas em seu funcionamento e não foi mais utilizado<sup>56</sup>.

Ao entrar no Moodle, o aluno tem acesso a uma aula completa – contendo: apresentação da teoria, vocabulário, atividade avaliativa de aprendizagem e diálogo (por meio de Webconferência) –, onde terá a experiência prática do conteúdo abordado na unidade. A proposta metodológica envolve a organização e a elaboração de vídeos, bem como a escolha e o uso de diferentes ferramentas e objetos de aprendizagem (alguns dos quais criados especificamente para o curso).

As disciplinas têm a Libras como componente curricular fundamental para alunos surdos e ouvintes do curso. O estudante deve cumprir, como já indicado, quatro disciplinas de Libras a partir dos quatro níveis de competência linguística apresentados; as demais disciplinas de Libras (no caso dos estudantes que cursaram os níveis básico e intermediário) são opcionais. Pensou-se que cada nível deveria exigir um volume de formação de cerca de 120 horas de aula, assim, foram desenvolvidos materiais específicos para cada um dos níveis.

---

<sup>56</sup> Certamente, as perdas decorrentes do não funcionamento desse objeto foram significativas na formação dos licenciandos, já que ele tinha uma proposta de diálogo, com etapas que contemplavam a produção, compreensão e tradução etc. Sem o Laboratório de Aprendizagem, a perspectiva dialógica de ensino pode ter sido comprometida, em parte.

Quadro 1 - Conteúdos por níveis

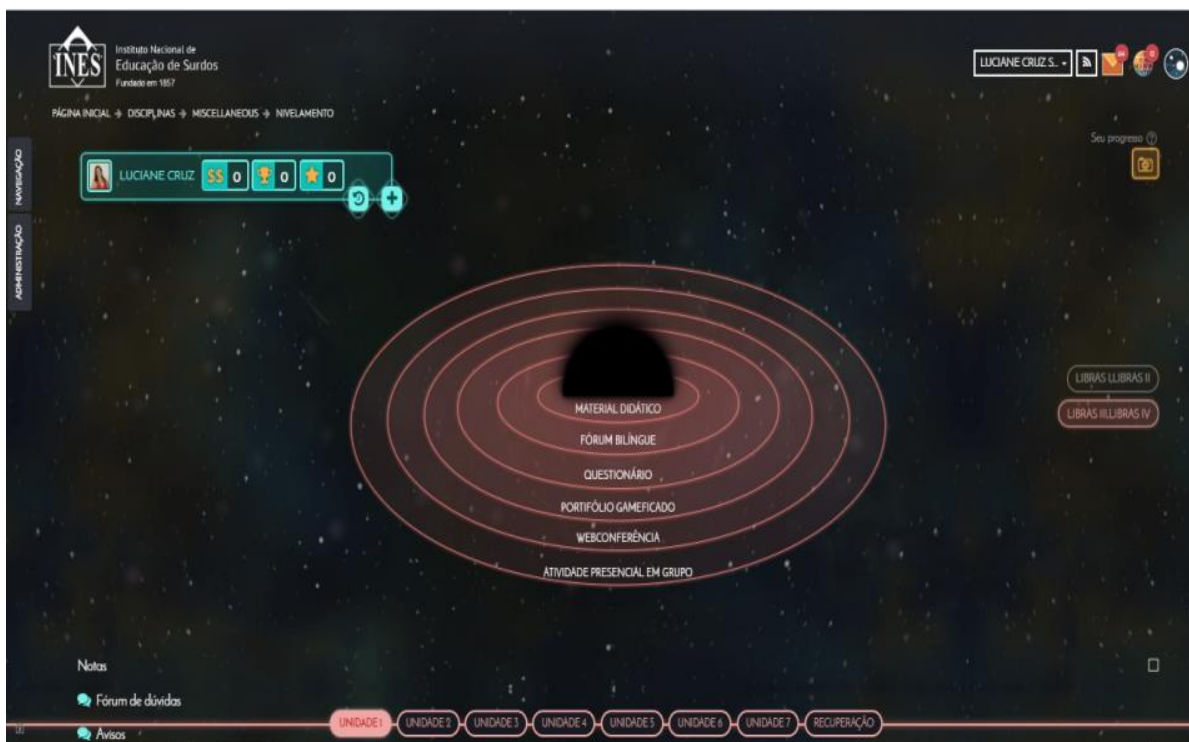
Nível 1 (120h), básico (Libras 1/2 e Libras 3/4)	Nível 2 (120h), intermediário (Libras 3/4 e Libras 4/5)	Nível 3 (120h), avançado (Libras 6/7 e Libras 7/8)
Tema	Tema	Tema
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise comparativa da língua na modalidade oral-auditiva e na modalidade gestual-visual,</li> <li>● Mitos e desmistificações da língua de sinais.</li> <li>● Aspectos gramaticais da Libras: Fonologia - Parâmetros da Libras,</li> <li>● Morfologia: Sinais Icônicos, Sinais Arbitrários e Sinais Indiciais,</li> <li>● História da educação de surdos,</li> <li>● Narrativas e gêneros textuais em Libras.</li> <li>● Cultura Surda.</li> <li>● Apresentação Pessoal,</li> <li>● Alfabeto Manual,</li> <li>● Números, quantidades e ordinais,</li> <li>● Dados pessoais,</li> <li>● Pronomes Interrogativos,</li> <li>● Pronomes possessivos,</li> <li>● Cores,</li> <li>● Tipos de frase,</li> <li>● Calendário,</li> <li>● Meios de transportes,</li> <li>● Ano Sideral e dias da semana,</li> <li>● Família,</li> <li>● Esportes,</li> <li>● Tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Língua e Linguagem,</li> <li>● Aquisição da língua oral e da língua viso-espacial,</li> <li>● Bilinguismo,</li> <li>● Mitos da Libras,</li> <li>● Abordagens Terapêutica/Socioantropológica,</li> <li>● Política Linguística,</li> <li>● Variação linguística: diacrônica e sincrônica,</li> <li>● Morfologia: formação de sinais na Libras,</li> <li>● Flexão Verbal na Libras,</li> <li>● Verbos classificadores,</li> <li>● Derivação da Libras,</li> <li>● Alimentos,</li> <li>● Animais,</li> <li>● Escola,</li> <li>● Academia,</li> <li>● Incorporação de negação,</li> <li>● Classificadores de Libras,</li> <li>● Alofones,</li> <li>● Pares Mínimos,</li> <li>● Composição,</li> <li>● História dos surdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sinonímia,</li> <li>● Antonímia,</li> <li>● Homonímia,</li> <li>● Paronímia,</li> <li>● Polissemia,</li> <li>● Frase negativa,</li> <li>● Frase interrogativa,</li> <li>● Sintaxe,</li> <li>● Comparação,</li> <li>● Adjetivos,</li> <li>● Metáfora,</li> <li>● Semântica e Pragmática da Libras,</li> <li>● Literatura Surda,</li> <li>● Pedagogia Surda,</li> <li>● Pedagogia da visualidade,</li> <li>● Metodologia de ensino de Libras como L1 e L2,</li> <li>● Didática Surda.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2021.



Com relação às ferramentas e objetos de aprendizagem, temos:

Figura 7 - Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA, 2020)<sup>57</sup>



Fonte: INES, 2020<sup>58</sup>

Na plataforma, o aluno conta com Material Didático, Fórum bilíngue, Questionário, Portfólio Gameficado, Webconferência, em 7 unidades. É através do AVA, especialmente, que o processo de ensino-aprendizagem acontece. Assim, toda a participação dos estudantes nesses recursos didáticos precisa ser acompanhada, mediada e avaliada. Os alunos são acompanhados por tutores em todas as atividades e são orientados de como tirar o melhor proveito de todos os recursos da plataforma e fiquem atentos às possíveis dúvidas.

<sup>57</sup> A entrevista com os alunos ocorreu no ano de 2020, mas, atualmente, a plataforma AVA não conta mais com as mesmas ferramentas do curso à época da coleta de dados. A nova plataforma foi construída em 2021.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://neoin.es.com.br/course/view.php?id=50&section=0>

Figura 8 - Apresentação da teoria

## Introduzindo o debate



Fonte: INES, 2020 <sup>59</sup>

A responsabilidade da apresentação dos conteúdos é do professor, a tradução em Libras, as legendas, pois a parte teórica vai além do vocabulário, incluindo conceitos como identidade surda, cultura, história etc. Nos fóruns, os alunos expressem suas opiniões a respeito dessas temáticas e debatem entre si.

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://neoines.com.br/course/view.php?id=50>



É apresentado o conteúdo da aula, ou seja, o novo vocabulário. Nas mediações e nas atividades, os alunos tiram dúvidas e possíveis erros são corrigidos. O aluno estuda o vocabulário, sinais e aprende a usá-lo em contexto adequado do diálogo que virá depois.

Figura 11 - Vídeo de diálogo



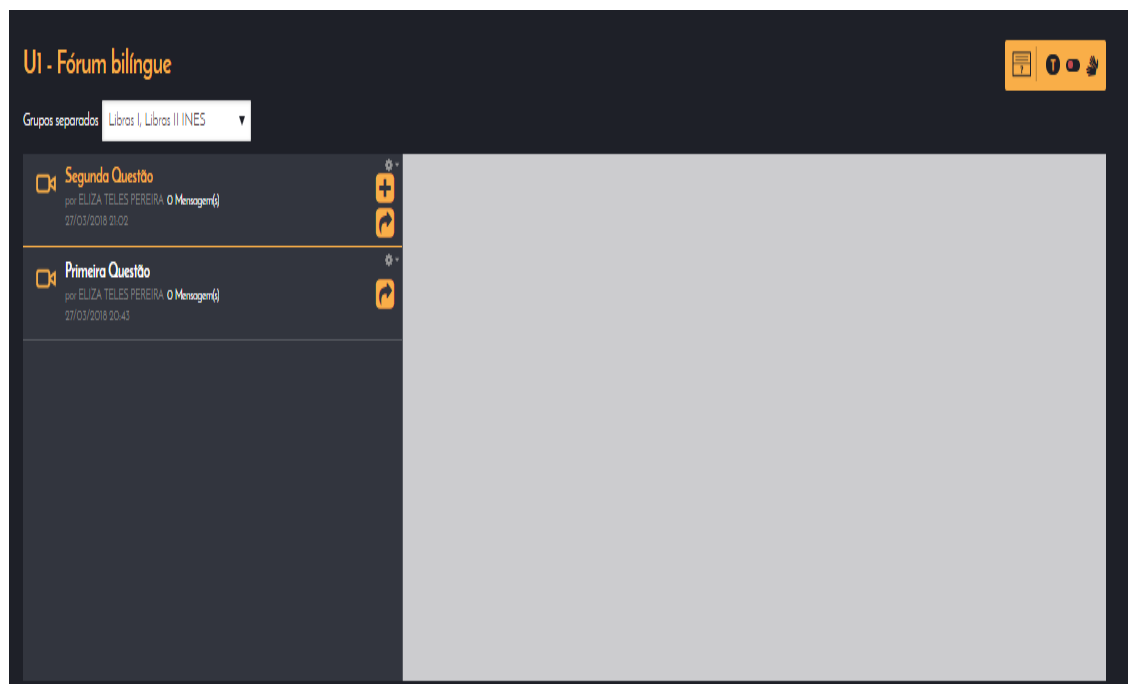
Fonte: INES, 2020<sup>62</sup>

No diálogo, o aluno vê o uso na prática do vocabulário aprendido e responde, em Língua Portuguesa, alunos do nível 1 e 2, e em Libras, alunos do nível 3 em diante, ou ao questionário. Trata-se de uma atividade para estimular o aprendizado da Libras em situações dialógicas. Isto porque, nos vídeos de contexto, são encenadas situações do cotidiano em Libras com professoras surdas. Nem todos os sinais usados estão presentes nos vídeos de vocabulário, já que a ideia é a compreensão do contexto comunicativo. A duração dos vídeos é curta no nível básico e vai aumentando de acordo com a progressão nos níveis. A opção é por um vídeo que oferece "pistas" sobre o contexto (o cenário de fundo e artefatos contribuem nesse sentido) e a ideia é que o aluno compreenda uma situação comunicativa e não traduza palavra por palavra

---

<sup>62</sup> Disponível em: <https://neoines.com.br/course/view.php?id=50>

Figura 12 - Fórum bilíngue

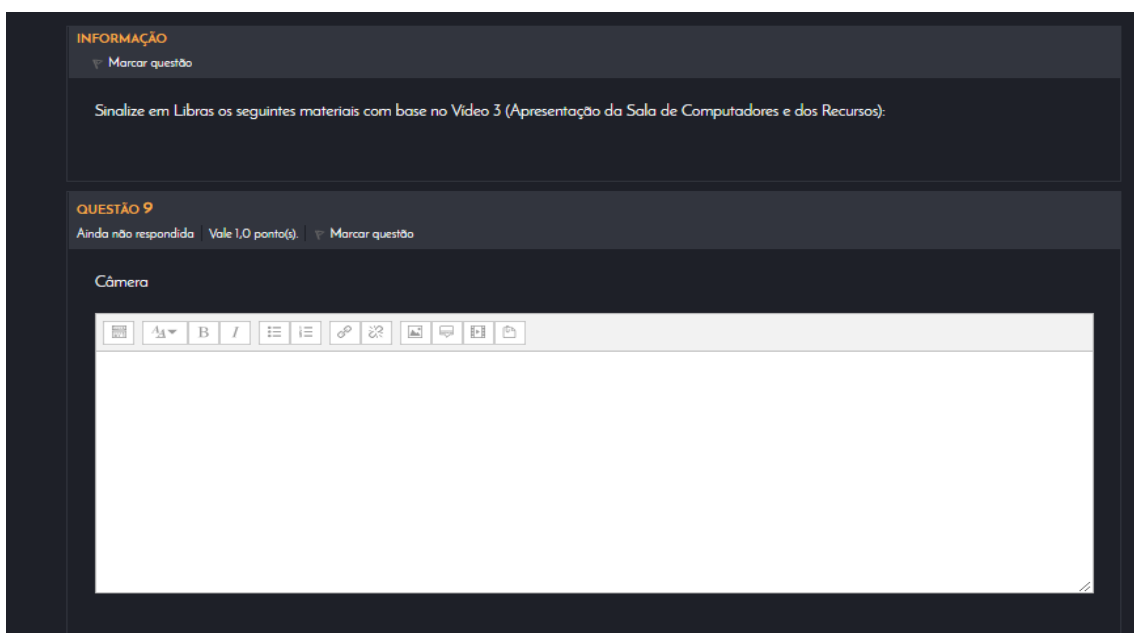


Fonte: INES, 2020<sup>63</sup>

É uma ferramenta importante de debate e interação entre alunos e professores tutores, que proporciona ao aluno a expressão de opiniões de questionamentos, bem como o senso de pertencimento ao grupo. Nele, os discentes discutem sobre a Libras e a educação de surdos, tendo como referência os vídeos de metalinguagem, mas que contemplam também questões relacionadas às identidades surdas, à história dos surdos, à arte etc. É o local onde é explorada a capacidade de argumentação do aluno, seu ponto de vista sobre determinado ponto abordado. Assim, questões como certo ou errado e concordo ou discordo são evitados. Os tutores são os responsáveis por promover a discussão entre os alunos, como veremos mais adiante.

<sup>63</sup> Disponível em: <https://neoin.es.com.br/mod/forum/view.php?id=6423&group=1802>

Figura 13 - Questionário



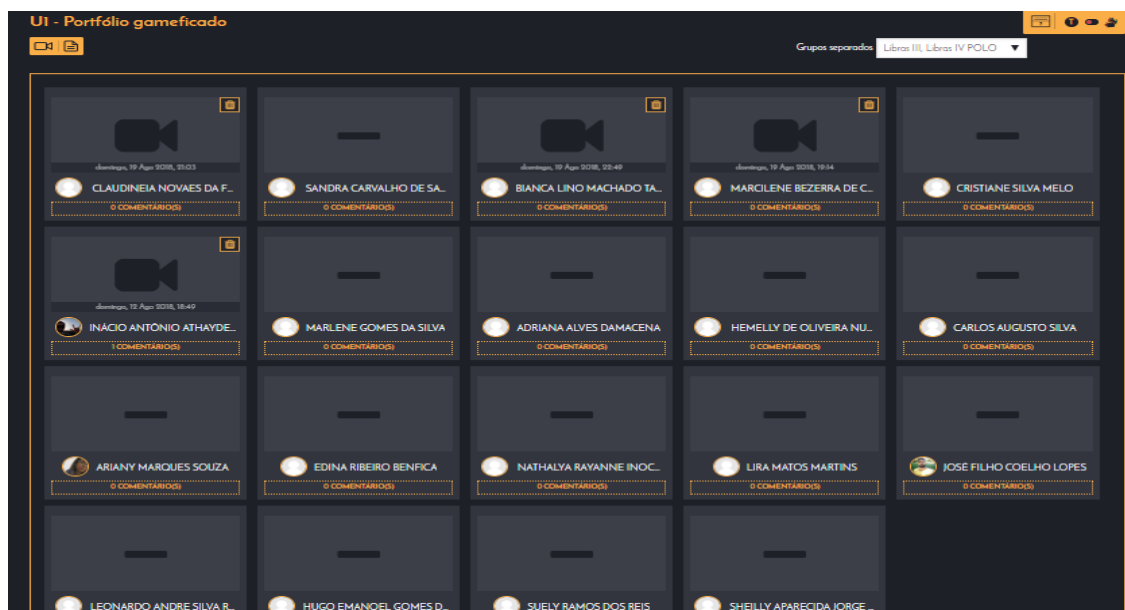
Fonte: INES, 2020<sup>64</sup>

O questionário é outra ferramenta que permite a verificação do aprendizado da Libras pelo aluno, tendo como base os vídeos de vocabulário e os de contexto. A avaliação é feita através da pontuação que o aluno obteve nos questionários, verificando a aprendizagem dos conceitos apresentados, podendo ser de forma escrita ou em vídeo em Libras. Lembramos que os itens do questionário não solicitam ao aluno a tradução do vídeo de contexto. Eles apresentam questões que podem ser entendidas pelo contexto da conversa e a partir dos vídeos de vocabulário. Isto é, nos vídeos de contexto, nem todos os sinais estão presentes nos vídeos de vocabulário, pois a ideia não é uma tradução palavra por palavra, mas a compreensão de uma situação comunicativa.

<sup>64</sup> Disponível em: <https://neoines.com.br/mod/quiz/view.php?id=6424>



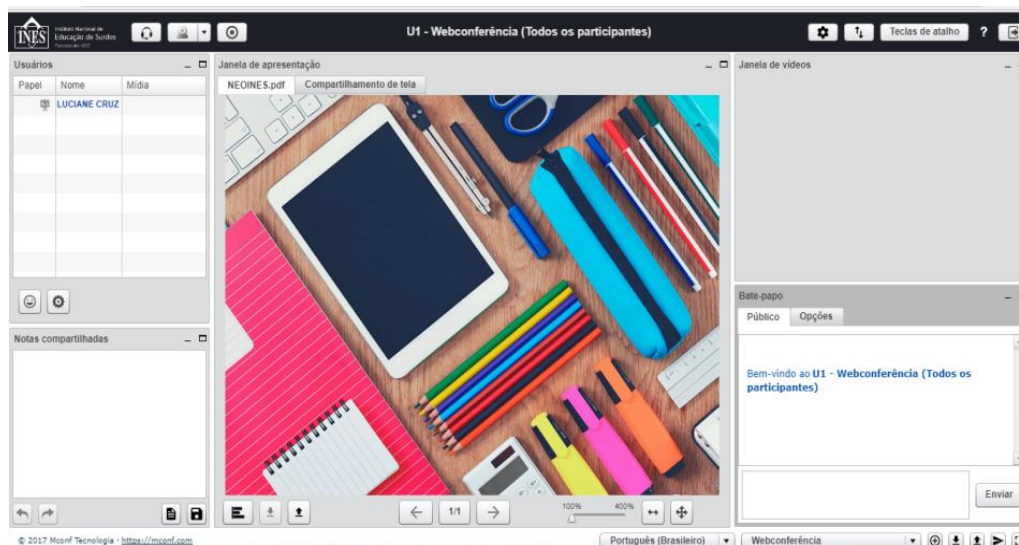
Figura 14 - Portfólio gameificado



Fonte: INES, 2020<sup>65</sup>

Trata-se de um objeto lúdico, criado especialmente para o curso. Nele o estudante produz um discurso livre, em Libras (formato de vídeo), com base no vocabulário abordado na unidade e/ou em outras experiências (vividas no AVA, nos encontros presenciais ou em outros espaços). Depois do vídeo gravado, a produção vai para o "universo" do aluno. Nesse *template*, o estudante pode adquirir enfeites para os seus "planetas" de acordo com a pontuação que vai adquirindo ao submeter os vídeos.

Figura 15 - Webconferência



Fonte: INES, 2020<sup>66</sup>

<sup>65</sup> Disponível em: <https://neoines.com.br/mod/multimedia/view.php?id=6425&group=1811>

Trata-se de uma ferramenta que possibilita a interação, em Libras, entre os estudantes e entre esses e os tutores do curso. Os tutores que agendam o horário da web com os alunos. A proposta é o desenvolvimento e uma interação livre para que os alunos possam vivenciar a Libras em situações de diálogo, propiciando, desse modo, o aprendizado. Diferencia-se do Fórum por acontecer de forma síncrona, os tutores marcam ao menos dois encontros, no horário que melhor favorecer os alunos. Os encontros não ficam gravados na plataforma.

Essas são ferramentas de ensino e avaliação que têm possibilitado o ensino da Libras a distância. Esse material veio suprir uma lacuna que existia no ensino da Libras. O material da disciplina de Libras contém esclarecimentos que objetivam apresentar a gramática da Libras e possui, para tal, vídeos com sinais, vocabulários, diálogos, explicações detalhadas para que os alunos consigam estudar com autonomia no EaD. Porém, não basta aprender apenas a teoria com a disciplina, é necessária a imersão na comunidade surda, mantendo contato com sujeitos surdos e com a língua, o que a plataforma sozinha não consegue proporcionar. Associando a teoria aprendida na disciplina com a prática na comunidade surda, tornar-se-á mais eficaz o desenvolvimento da fluência na Libras.

#### **4.5 A função do tutor na EaD**

Quais são os desafios decorrentes do crescente uso de novas TICs (tecnologias de comunicação e informação) em diferentes práticas e contextos sociais? São inúmeros se forem observadas as TICs no âmbito educacional, sobretudo, aquelas relacionadas ao ensino de línguas e de seus materiais didáticos. Vilaça (2012), no âmbito da LA para o ensino de línguas estrangeiras, fala que o uso de tecnologia não é novidade no ensino de línguas estrangeiras, mas, nos últimos anos, os recursos tecnológicos ampliaram significativamente as suas possibilidades pedagógicas. Sobre os materiais didáticos, Vilaça (2012) ainda destaca que são grandes os desafios na produção, considerando as possibilidades do suporte tecnológico. Leffa (2006), em artigo que vislumbra aspectos da transposição da sala de aula para o ambiente virtual – principalmente, sobre a interação simulada entre professor e aluno, mediada pelo computador –, apresenta alguns aspectos do papel do professor, que podem ser divididas em três níveis de interferência: baixa, média e alta. Um exemplo de interferência

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://neoines.com.br/course/view.php?id=50>



baixa seria ficar “restrito ao fornecimento de instruções, interferindo minimamente na atividade” (*ibid*, p. 193).

Contudo, além dos aspectos relacionados ao papel do professor apresentado por Leffa, as funções dos profissionais no ensino a distância geralmente estão divididas entre o professor, que elabora o material usado pela instituição e o tutor que dá suporte educacional ao aluno. Esse é, certamente, um ponto negativo, pois fragmenta o processo pedagógico. A divisão e fragmentação:

resultam em perversidades aos profissionais, a saber: a fragilidade do vínculo empregatício; a baixa remuneração, desvelada pela concessão de bolsas para as atividades de docência; a necessária sujeição às condições de trabalho, considerando-se que as funções dos docentes não têm sentido quando isoladas do contexto da polidocência; o intenso processo de desprofissionalização dos trabalhadores; dentre outros aspectos (VELOSO; MILL, 2018, p. 107-108).

Existem algumas variações, mas, em sua maioria, as instituições seguem o modelo estabelecido pela UAB<sup>67</sup> (Universidade Aberta do Brasil). O ambiente educacional da EaD é bastante diverso do ensino tradicional, criando, assim, novos papéis e estratégias adequadas a essa modalidade educacional.

Essa divisão de atribuições tem gerado debates sobre como fortalecer a EaD e também sua relação com o ensino presencial. Discutir sua importância é fundamental, pois o ensino a distância ainda está em elaboração. O que compete ao professor e o que é de responsabilidade do tutor?

Sabe-se que educador na EaD assume a função de incentivador e orientador, e não mais de ser o centro do processo educacional. Ele passa a atuar como um guia para o aluno nessa jornada de descobertas. O contato individual é valorizado para que o aluno não se sinta sozinho e a interação dos alunos é incentivada.

O tutor atua como apoio, interagindo com o aluno para sanar suas dúvidas. Muitas vezes isso se dá através de fóruns ou *links* de dúvidas. Não é sua função dar as aulas ou produzir o conteúdo, mas sim ser um facilitador do aprendizado e acompanhar o aluno de forma próxima, como Schmid (2004, p. 278) coloca: “através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional”. Ao perceber que não está sozinho, mas tem o tutor para apoiá-lo, o aluno sente-se estimulado a prosseguir

---

<sup>67</sup> A UAB é um consórcio de instituições públicas que atuam para levar o “ensino público de qualidade a cidadãos, residentes em municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não atendam adequadamente os interessados da região” (MILL, 2011, 282).

e vencer as dificuldades que a vida acadêmica impõe. O tutor também tem função avaliativa, analisando atividades e dando notas. Segundo Masseto:

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASSETO, 2000, p.144-145).

O grande diferencial entre o ensino presencial e a distância está em quando o ensino se dá. No presencial, o ensino é, geralmente, síncrono<sup>68</sup>, enquanto no EaD pode ser síncrono ou assíncrono, a depender das atividades realizadas pelo professor e pelo tutor.

Como o responsável pela construção do conhecimento é o próprio aluno, que deve dar conta das suas atividades de forma autônoma, o tutor tem o papel de incentivador, parceiro do aluno, orientando o cronograma de estudos, procurando ajudar a vencer as dificuldades que encontrar e auxiliar a resolução das dúvidas. Quando é necessário, ele faz a ponte entre o aluno e o professor, nas dúvidas a respeito do conteúdo. De acordo com Tébar (2011, p. 77):

[...] o educador, e toda pessoa que promove um desenvolvimento, é um intermediário entre o aluno e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula. O educador tutor regula as aprendizagens, favorece o progresso e o avalia, proporciona uma relação de ajuda facilitadora de aprendizagem e, o que é sua tarefa essencial, ajuda a organizar o contexto em que o sujeito se desenvolverá. O próprio tutor é o primeiro modificado, o que mais necessita de automodificação para poder chegar ao educando. A ausência de mediação cria privação cultural e subdesenvolvimento das capacidades do indivíduo.

E mesmo dentro dessas duas funções, professor e tutor têm diferentes papéis desempenhados. Uma equipe multidisciplinar apta a utilizar as diferentes ferramentas tecnológicas disponíveis e estimular a interação entre atores é fundamental para o bom resultado do ensino a distância.

[...] a Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Os tutores acompanham as ações político pedagógicas para o melhor desenvolvimento do aluno. Cursos associados ao ensino à distância devem seguir as melhores práticas para o aprendizado dos alunos através de avaliações de como os alunos se saíram. Deverá ser

---

<sup>68</sup> Em perspectiva distinta daquela que embasa as propostas de EaD, um curso presencial também pode ter atividades assíncronas. Por exemplo, na chamada "sala de aula invertida", o professor indica um vídeo (que ele mesmo produziu ou não) e, durante a aula presencial, discute com os alunos esse vídeo.

observado se os alunos estão acompanhando o conteúdo; caso o aluno esteja acompanhando o conteúdo e estudando remotamente e, ainda assim, apresentar alguma dificuldade, o tutor deve orientar esses alunos a como organizar esse processo de aprendizagem. É importante que haja interação entre alunos para trocas de experiências de como estão acompanhando o conteúdo, organizando seus estudos e, em caso de dúvidas, o tutor estará disponível para todos os esclarecimentos primordiais. Nesse caso, o tutor passa atividades a serem realizadas, relacionando a teoria e a prática, observando o desempenho desses alunos e fazendo os apontamentos e orientações necessárias.

É importante destacar a importância da formação de tutores, pois precisam entender as novas metodologias de ensino de língua(s). Em geral, os tutores estão acostumados a metodologias tradicionais que se organizam a partir de listas de vocabulário. Caso mantenham a reprodução de tais práticas de ensino, não saberão orientar os alunos, não passarão segurança em relação à proposta, podendo comprometer o aprendizado.

#### **4.6 A função do tutor da disciplina de Libras na EaD do INES**

No INES, inicialmente, o professor conteudista era, necessariamente, o professor formador. Os professores do DESU elaboraram as disciplinas da EaD durante sua carga horária de trabalho no departamento. Eles eram também, em geral, os responsáveis pelo acompanhamento da disciplina (função do professor formador), porém, para essa última função, recebiam bolsa. Uma modificação nesse processo ocorreu no ano de 2022, quando foi feito um processo seletivo para bolsa no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para professores formadores. Assim, em algumas disciplinas, o professor formador deixou de ser também o professor conteudista. Essa pode ter sido uma perda para o curso, visto que pode resultar em maior fragmentação do processo pedagógico. Vale destacar que, no caso da Libras, os professores conteudistas realizaram o processo seletivo e foram selecionados, continuando a atuar, desse modo, nas duas funções. Além disso, a Libras é a única disciplina que conta com uma Coordenadora de Tutoria atuando especificamente na área.

O NEO conta com as seguintes presenças: professor formador, professor conteudista, tutor (professor mediador), tradutores e intérpretes de Libras, designers educacionais e funcionários contratados para filmagem dos vídeos.

Quadro 2 - Funções que o professor assume no papel de tutor (professor mediador).

<b>Professor no Papel de tutor</b>	<b>Função</b>
Coordenador de Tutoria (disciplina de Libras)	Acompanha as atividades acadêmicas e supervisionar as atividades dos tutores de disciplina de Libras.
Professor Formador	Orienta os mediadores e acompanha a disciplina no Moodle.
Professor Conteudista	Prepara o material da disciplina
Tutor (Professor Mediador)	Apoia o aluno em seu aprendizado, tem uma relação mais próxima e conhece o aluno. Responsável pela mediação nos fóruns e nas Webconferências, aplicação das avaliações <sup>69</sup> , feedbacks e atribuição das notas dos alunos.

Fonte: A autora, 2022.

No caso do Curso de Pedagogia EaD do INES, por ser construído para atender também aos surdos, o curso foi reestruturado, assim, esse contato se dá através de webconferência com agendamento de horário com antecedência. O professor mediador, denominação dada ao tutor que trabalha no NEO, também atua, tanto individualmente, sanando as dúvidas dos alunos, como estimulando a troca de conhecimento entre eles, sempre respeitando o ritmo de aprendizado dos alunos.

A figura do tutor mediador da disciplina de Libras é praticamente exclusiva da EaD, sendo pouco comum encontrá-los em cursos presenciais. Seu perfil e suas atribuições englobam:

- a) Ter fluência em Libras;
- b) Ter conhecimento teórico e prático da Libras;
- c) Conhecer a história de surdos, cultura, sociedade, educação de surdos, conceitos em Libras e ter contato com a comunidade surda;
- d) Atualizar-se e acompanhar novas pesquisas e literaturas científicas;
- e) Conscientizar-se e ter o compromisso de não falar em português;
- f) Respeitar espaços de surdos, não beneficiando ouvintes;
- g) Conhecer as variações linguísticas em Libras;

<sup>69</sup> No primeiro ano de funcionamento do curso, os tutores presenciais (professores mediadores) não podiam avaliar, mas a partir do segundo ano, os professores mediadores dos polos passaram a assumir essa função, o que foi algo importante para não fragmentar o processo pedagógico.

- h) Esclarecer as dúvidas dos alunos de forma rápida, no prazo máximo de 24 horas por meio de Webconferência usando a Libras como língua de instrução;
- i) Ter conhecimento de didática, metodologia visual e pedagogia surda;
- j) Utilizar Libras em fóruns e *chats*;
- k) Responder com filmagens em Libras;
- l) Corrigir sinais errados no *feedback*;
- m) Esclarecer dúvidas referentes à disciplina com os professores formadores quinzenalmente;
- n) Buscar formação inicial e continuada e buscar evolução em seus estudos.

Consideramos que o mediador da disciplina de Libras deve ter fluência em Libras e usá-la como língua de instrução; praticar a imersão na comunidade surda em contextos sociais, interativos, comunicativos; e ter conhecimento linguístico e dos aspectos históricos sobre educação da comunidade surda. O curso de capacitação em Libras para a formação inicial e continuada de tutores deve ter um processo mais dinâmico e produtivo, para garantir aos alunos grandes benefícios em sua formação.

A atividade do mediador não se limita ao cuidado individualizado dos alunos. Como é responsável pelos fóruns, promove a integração entre os alunos do grupo. Através das interações individuais, mas principalmente em grupo, o aluno percebe que a construção de saberes na EaD é um trabalho cooperativo e não corporativo. Nos encontros presenciais, ele pode fomentar a interação presencial que já acontece no virtual.

A construção das competências na formação desse profissional passa pelo domínio das tecnologias, pois no ensino a distância essa é a principal ferramenta de ensino. Saber definir a melhor estratégia a ser usada em cada ocasião pode ser determinante para o bom desempenho dos alunos e da turma em geral, em contato com o professor formador.

O acompanhamento dos alunos pelos quatro anos de sua formação acadêmica é tarefa árdua e, muitas vezes, sobrecarrega o tutor. Os modelos para esse tipo de ensino ainda estão sendo construídos, muitas vezes, não havendo paradigma a ser usado. Os desafios do processo educativo impostos pelo EaD são grandes, acrescenta-se a necessidade de contínuo contato com o aluno pode sobrecarregar o mediador. A função de mediador mostra-se relevante quando se fala da educação a distância, sendo significativa no processo educacional. Assim, é necessário que a formação desse profissional pense nas especificidades de cada local, suas necessidades, como a infraestrutura física. Por fim, não podemos esquecer de mencionar a

precariedade    trabalhista    desse    ator    tão    importante    na    EaD.

## 5 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com alunos ouvintes do Curso de Pedagogia a distância do INES e, neste capítulo, serão apresentadas as etapas de sua investigação. A princípio, serão apresentadas as indagações que a nortearam, que resultaram na escolha metodológica aqui adotada e suas características, que tiveram base em alguns referenciais teóricos. Em seguida, serão apresentadas as informações sobre os participantes, bem como o processo que ocasionou a geração de dados. Por fim, serão explicadas as duas ferramentas utilizadas, ou seja, um questionário e a aplicação do mesmo por via eletrônica, através do Google *Forms*.

Devido ao tipo de questionamento, optou-se por pesquisa qualitativa, pois é a que melhor se adéqua ao objeto da investigação, por tratar-se de investigação realizada com um percentual<sup>70</sup> de um universo composto por alunos ouvintes que cursaram a disciplina de Libras do Curso de Pedagogia acima referido. No caso de nossa pesquisa, os resultados podem contribuir para uma avaliação da disciplina de Libras e, portanto, para o seu replanejamento. A seguir, comentaremos alguns aspectos desse tipo de pesquisa.

### 5.1 Metodologia de pesquisa

Como já indicado, procura-se analisar os limites e as potencialidades da metodologia do ensino da disciplina de Libras a partir das análises das respostas dadas pelos estudantes ouvintes do curso de Pedagogia (modalidade EaD) do INES. Para atingir esse propósito, pretendeu-se realizar uma pesquisa qualitativa, a qual se interessa mais pelo processo do que somente pelos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), possibilitando buscar os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações.

Ludke e Andre (2012, p. 12) declaram que a pesquisa qualitativa está preocupada com o processo e que “(...) o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Assim, investigar como é aprendida a Libras, por meio das ferramentas utilizadas no curso, transcende a simples investigação, indo além, para busca também do aspecto do

---

<sup>70</sup> Podemos dizer que se tratou de uma amostra de pesquisa, composta pelo número representado por parcela de alunos ouvintes que responderam ao questionário.

próprio funcionamento e da circulação língua, enquadrando-se no aspecto social que a pesquisa qualitativa abarca.

A pesquisa qualitativa tem base na metodologia com foco nos sujeitos participantes. O pesquisador, por seu turno, deve se aprofundar nas questões e características desses indivíduos para explorar dados que se associem com o tema pesquisado. De acordo com Ludke e André (2015, p. 12- 14), há cinco características que descrevem o conceito de pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas, e de depoimentos, fotografias, desenhos, e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve assim atentar para o maior número possível de elementos presentes nas situações estudadas, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica em inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados. O desenvolvimento de estudo assemelha-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 12-14).

Ao realizar a pesquisa, é necessário escolher o objeto de estudo, a problemática, assim como se faz importante definir a base teórica que dará suporte à abordagem ao longo do processo de coleta de dados e sua respectiva análise. Existem diversos instrumentos de pesquisa na abordagem qualitativa: questionários, entrevistas, coleta de documentos, grupos focais, encontros individuais (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 1999). O pesquisador deve, no entanto, compreender o aspecto subjetivo da abordagem e analisar também os sujeitos individualmente, inclusive depreendendo significados em interações dialógicas entre os participantes. Segundo Gil (2002),



[a] descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia. Isso pode implicar conviver com a comunidade, partilhar seu cotidiano. (GIL, 2002, p. 150).

Assim, ao se pesquisar um recorte de uma população, obtêm-se uma amostra do todo o qual se quer conhecer, podendo, assim, elaborar propostas de intervenção que podem ser aplicadas a fim de contribuir, de forma efetiva, ao todo. A pesquisa qualitativa também possui várias técnicas de amostragem. Talvez a principal característica desse tipo de pesquisa seja não se fixar em um cálculo determinado na composição da amostra, mas ensejar maior profundidade de análise e reflexão nas investigações realizadas, principalmente, naquelas baseadas na LA.

Nossa pesquisa foi organizada em algumas etapas. Inicialmente, fizemos a discriminação dos objetivos da entrevista, uma vez que esse primeiro passo foi de fundamental importância. Nas palavras de Daher “a entrevista não é ferramenta; não está a serviço da captação de uma verdade; seus objetivos não podem coincidir com os da pesquisa que lhe dá sentido” (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004, p. 9). Recorremos à concepção de entrevista apresentada por Rocha, Daher e Sant’Anna (2004):

Diremos, deste modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004, p. 14).

Notam-se, assim, as potencialidades da entrevista. Porém, no período reservado à realização das entrevistas, o mundo foi acometido com a pandemia de Covid-19. O vírus se espalhou rapidamente, o que ocasionou a necessidade de que todos mantivessem distanciamento social, por orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Com isso, foi preciso repensar a parte da metodologia, que considerava a realização de entrevistas com os participantes, já que o Brasil também sofreu com o surto da doença por um longo período.

O instrumento de coleta de dados redefinido foi o questionário, aplicado por meios digitais a estudantes ouvintes que estavam cursando a disciplina Libras em seus diferentes níveis (básico, intermediário e avançado). Portanto, passamos, em nossa pesquisa, a adotar a interação com os alunos por meio do uso de questionários. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de

opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. (GIL, 1999, p. 128).

Além disso, o autor pontua também que o questionário é uma forma ágil e econômica para conseguir informações, além de não demandar pessoas treinadas para sua aplicação e assegurar o anonimato dos participantes. Segundo o autor Gil (2002, p.115), “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

Ainda em concordância com o autor (GIL, 1999, p. 121), o questionário também permite o enfoque nas características individuais de cada participante que, analisadas juntas, denotarão características típicas de uma determinada população.

Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 1999, p. 121).

Em consonância a esses aspectos metodológicos, foi elaborado um questionário para ser aplicado por meio dos meios digitais, através da ferramenta Formulários Google<sup>71</sup>, pois as atividades presenciais estavam completamente suspensas por causa da pandemia de Covid 19. O roteiro desse questionário, composto por 23 perguntas abertas – a fim de incentivar que o participante se expressasse da melhor forma – foi submetido à análise do orientador e dos profissionais da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

Em seguida, solicitamos a autorização do INES para enviarmos os questionários para os alunos. Após a autorização da instituição, procederemos a seleção dos estudantes entrevistados. Os vários documentos de autorização, tais como: o ofício de autorização, o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e o Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos (APÊNDICE B), além do projeto de pesquisa, foram anteriormente submetidos ao Comitê de Ética da UERJ<sup>72</sup> para a aprovação.

---

<sup>71</sup> O Formulário Google é um aplicativo para gerenciar pesquisas com coletas de dados/informações fornecidas por outras pessoas que preenchem os formulários.

<sup>72</sup> O número do processo do Comitê de Ética (Plataforma Brasil): 34884920.0.0000.5282

## 5.2 Elaboração e forma de aplicação do questionário

Inicialmente, como um projeto piloto, foram selecionados cinco polos (dos 13 existentes), um de cada região do país (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste). Nesses polos, foram escolhidos discentes que estudam nos 3 níveis – básico, intermediário e avançado. Para testar a viabilidade das perguntas elaboradas, a escolha dos participantes desse piloto teve como critério a assiduidade do discente na realização das diferentes atividades da disciplina. O nosso projeto de pesquisa previa a participação de 25 a 35 alunos respondendo a um questionário com 23 perguntas. Contudo, após a aplicação do piloto, foram enviados convites a todos os alunos ouvintes devidamente matriculados e um número um pouco maior de discentes acabou participando da pesquisa. Explicamos, a seguir, com mais detalhes as etapas de pesquisa, que compreendem também o envio questionário e recebimento de respostas.

As etapas da pesquisa consistiram em:

- a) Elaboração, no Formulário Google, do questionário a ser aplicado;
- b) Envio individual do link do formulário, via e-mail e Whatsapp, para os participantes;
- c) Recebimento das respostas dos formulários;
- d) Tabulação das respostas dadas pelos participantes;
- e) A partir das categorizações, seleção das perguntas cujas respostas continham maior conteúdo que servia à análise desta pesquisa;
- f) Construção de gráficos de pizza<sup>73</sup>, no software Microsoft Excel, com as informações recolhidas.

Considerando que os participantes da pesquisa se encontravam em diferentes locais do país, em decorrência por causa da pandemia de Covid 19, como foi falado anteriormente, a entrevista (prevista no projeto de pesquisa) foi substituída por um questionário com 23 perguntas, enviado pelo Formulários Google, que buscou investigar:

- a) eficácia do ensino da Libras na modalidade EaD;
- b) instrumentalidade das ferramentas e dos materiais didáticos disponíveis e suas limitações

---

<sup>73</sup> A escolha pelo gráfico de pizza se dá pelo caráter visual acentuado na disposição das informações assim como pela facilidade de leitura das informações em razão das cores diferentes, das informações percentuais e da legenda disponibilizada.

c) limitações ou dificuldades encontradas pelos alunos em sua interação com os tutores/professores mediadores, assim como potencialidades que emergiram de tal interação.

Em um terceiro momento, aplicamos o questionário e, por fim, tomamos para análise o conjunto de textos produzidos a partir dos mesmos. Vale ressaltar que os questionários foram aplicados após os candidatos a informantes aceitarem sua participação de forma livre e espontânea. Além disso, o objetivo da pesquisa foi explicado a todos os participantes que concordaram com sua colaboração. Passamos à exposição das etapas da pesquisa.

**1ª Etapa** - projeto piloto com um grupo focal, com o objetivo de observar a reação dos participantes em relação ao questionário.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário, em duas etapas, sendo primeira a pré-coleta, para averiguação. Salienta-se que o questionário utilizado na pré-coleta era composto por vinte perguntas no total, sendo 17 perguntas fechadas e 3 perguntas abertas.

Questionário (pré-coleta) com o objetivo traçar o perfil do informante.

O questionário (com perguntas fechadas e abertas) foi realizado por meio de um formulário Google, contendo as seguintes questões:

1. Você já sabia Libras? ( ) Sim ( ) Não
2. Você tem dificuldade de entender os sinais? ( ) Sim ( ) Não
3. A roupa que os professores usam, cor, estampa, atrapalham, a visualização dos vídeos? ( ) Sim ( ) Não
4. A ambientação dos vídeos ajuda a compreensão? ( ) Sim ( ) Não
5. A legenda é adequada, você consegue ler? ( ) Sim ( ) Não
6. A qualidade dos vídeos é boa? ( ) Sim ( ) Não
7. Você entende os diálogos? O professor fala muito rápido? ( ) Sim ( ) Não
8. Você aprende os conteúdos com a explicação do professor? ( ) Sim ( ) Não
9. Em alguma dificuldade para realizar as atividades propostas? ( ) Sim ( ) Não
10. Em qual período você está? ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º
11. Você tem dificuldade em marcar com o tutor para tirar suas dúvidas?  
( ) Sim ( ) Não
12. Você continua com dúvidas depois de falar com o tutor? ( ) Sim ( ) Não
13. De 0 até 5, como você avalia seu aprendizado? ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
14. Qual dificuldade você tem encontrado?

15. Você tem dificuldade em marcar com o tutor para tirar suas dúvidas? ( ) Sim ( ) Não
16. Você compreendeu todos os sinais dos glossários de Libras na disciplina de Libras? ( ) Sim ( ) Não
17. O conteúdo do ambiente virtual auxiliou no uso do material didático na disciplina de Libras? ( ) Sim ( ) Não
18. O auxílio do professor-tutor no *chat*, fórum, avaliação e videoconferência foi útil? ( ) Sim ( ) Não
19. O ambiente auxiliou no ensino de sinais em Libras?
20. Alcançou os objetivos de aprendizagem propostos na disciplina de Libras? Justifique.

Nessa etapa, a intenção era que recebêssemos 120 respostas, entretanto, recebemos apenas 115 respostas, que, após as respectivas autorizações dos participantes, conforme discriminado acima, foram devolvidos no prazo máximo de uma semana. O objetivo dessa pré coleta foi observar a receptividade do questionário e fazer as adaptações e correções necessárias para a execução da 2ª etapa.

## **2ª Etapa** - Produção de perguntas e envio de questionário

O objetivo do questionário era verificar como se dá o aprendizado a distância da Libras no Curso de Pedagogia, modalidade EaD, do INES. Para tal elaboramos um quadro que deveria funcionar como roteiro da produção das 23 perguntas para o questionário.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	PROBLEMA	PRESSUPOSTOS	PERGUNTA/ROTEIROS
Conhecimento anterior.	Verificar o conhecimento da Libras do aluno quando ingressou no curso.	Quando o aluno ingressou na Faculdade?	O curso superior precisa estar preparado para receber alunos sem nenhum conhecimento da Libras e prepará-lo para um bom desempenho profissional.	<p>O que lhe levou a um curso superior em uma instituição ligada à educação de sujeitos surdos? Você tem algum familiar surdo?</p> <p>No seu caso, você já sabia Libras quando ingressou no curso?</p> <p>Onde você aprendeu? O professor era qualificado? Quanto tempo de curso?</p> <p>Você ficou parado, em relação à Libras, por algum tempo? Quanto tempo?</p> <p>Você fez prova de nivelamento quando ingressou? Como se saiu? Conseguiu eliminar algum nível?</p> <p>Como o seu conhecimento anterior foi utilizado? Serviu de base para desenvolvimento dos conteúdos da disciplina? Ou não?</p> <p>Comente como se deu seu acesso à Libras como língua de instrução durante a disciplina realizada.</p>

<p>Produção e qualidade dos vídeos</p>	<p>Averiguar a qualidade dos vídeos quanto à produção.</p>	<p>Os vídeos atendem às necessidades dos alunos quanto à produção?</p>	<p>Há a possibilidade de a qualidade dos vídeos interferir no aprendizado</p>	<p>Na sua opinião os vídeos estavam bem-produzidos? Eram inteligíveis? As pessoas dos vídeos executavam os sinais com clareza?</p> <p>Você achou os vídeos longos e maçantes? Ou você achou pouco explorado, ou seja, poderiam ter mais tempo de duração?</p> <p>Você teve alguma dificuldade técnica com os vídeos?</p> <p>Foi necessário você ver os vídeos mais de uma vez? Em média quantas vezes você viu os vídeos?</p>
<p>Avaliação Pedagógica</p>	<p>Averiguar como está sendo o aprendizado.</p>	<p>O aluno tem tido aproveitamento adequado?</p>	<p>O vídeo tem bom conteúdo pode determinar a forma de análise.</p>	<p>Na sua opinião, os vídeos proporcionaram conteúdo suficiente para sua futura formação?</p> <p>Você acha que o conteúdo apresentado no curso vai prepará-lo para ensinar alunos surdos?</p> <p>Na sua opinião, os vídeos deveriam ser regionais, ou seja, privilegiar a variação linguística de cada região?</p> <p>Comente sua compreensão dos sinais dos glossários de Libras na disciplina de Libras.</p>

				<p>Você aproveitou para praticar o que aprendeu nos encontros presenciais?</p> <p>Você já fez estágio em escola bilíngue? O seu aprendizado foi útil?</p> <p>Comente a respeito do conteúdo do ambiente virtual, especialmente, o uso do material didático na disciplina de Libras.</p>
Feedback dos tutores/professores mediadores.	Investigar o retorno que os professores dão .	O aluno é bem atendido quando tem dúvida?	Os tutores/professores mediadores esclarecem as dúvidas dos alunos	<p>O professor mediador demorava a responder suas dúvidas?</p> <p>O professor mediador era claro ao esclarecer suas dúvidas?</p> <p>Como se deu o auxílio do professor mediador no chat, fórum, avaliação e videoconferência?</p> <p>Comente o retorno dos professores mediadores em relação às dúvidas e comentários sobre o conteúdo ensinado.</p> <p>Você gostaria de deixar alguma sugestão não abordada aqui que pudesse contribuir com a melhoria do curso?</p>



A partir desse roteiro, elaboramos as 23 perguntas, que inserimos a seguir.

**Questão nº 1 - O que lhe levou a um curso superior em uma instituição ligada à educação de sujeitos surdos? Você tem algum familiar surdo?**

**Questão nº 2 – Você já sabia Libras quando ingressou no curso?**

**Questão nº 3 - Onde você aprendeu Libras? O professor era qualificado? Qual foi a duração do curso?**

**Questão nº 4 - Em relação à Libras, você ficou sem praticar essa língua por algum tempo? Quanto tempo?**

**Questão nº 5 - Você fez prova de nivelamento quando ingressou no Curso de Pedagogia do INES? Como se saiu? Conseguiu eliminar algum nível?**

**Questão nº 6 - Como o seu conhecimento anterior foi utilizado? Serviu de base para desenvolvimento dos conteúdos da disciplina? Ou não?**

**Questão nº 7 - Comente como se deu seu acesso à Libras como língua de instrução durante a disciplina realizada**

**Questão nº 8 - Na sua opinião, os vídeos foram bem-produzidos? Eram inteligíveis? As pessoas que participaram dos vídeos executavam os sinais com clareza?**

**Questão nº 9 - Você achou os vídeos longos e maçantes? Ou você achou pouco explorado, ou seja, poderiam ter mais tempo de duração?**

**Questão nº 10 - Você teve alguma dificuldade técnica com os vídeos?**

**Questão nº 11 - Foi necessário você ver os vídeos mais de uma vez? Em média, quantas vezes você viu os vídeos?**

**Questão nº 12 - Na sua opinião, os vídeos proporcionaram conteúdo suficiente para sua futura formação?**

**Questão nº 13 - Você acha que o conteúdo apresentado no curso vai prepará-lo para ensinar alunos surdos? Justifique.**

**Questão nº 14 - Na sua opinião, os vídeos deveriam ser regionais, ou seja, privilegiar a variação linguística de cada região? Justifique.**

**Questão nº 15 - Comente sua compreensão dos sinais dos glossários de Libras na disciplina de Libras.**

**Questão nº 16 - Você aproveitou para praticar o que aprendeu nos encontros presenciais? Como se deu esse processo na prática?**

**Questão nº 17 - Você já fez estágio em escola bilíngue? O seu aprendizado foi útil? Comente.**

**Questão nº 18 - Comente a respeito do conteúdo do ambiente virtual, especialmente, o uso do material didático na disciplina de Libras.**

**Questão nº 19 – Como se dava o retorno do tutor/professor mediador em relação à resposta às suas dúvidas? Comente.**

**Questão nº 20 - O tutor/professor mediador esclarecia suas dúvidas? Comente.**

**Questão nº 21 - Como se deu o auxílio do professor-tutor no chat, fórum, avaliação e videoconferência?**

**Questão nº 21 - Como se deu o auxílio do tutor/professor mediador no chat, fórum, avaliação e videoconferência?**

**Questão nº 22 - Comente o retorno dos professores formadores em relação às dúvidas e aos comentários sobre o conteúdo ensinado.**

**Questão nº 23 - Você gostaria de deixar alguma sugestão não abordada aqui que pudesse contribuir com a melhoria do curso?**

Nesta segunda etapa, foram enviados aos alunos ouvintes questionários com 23 perguntas abertas para a verificação da eficácia das ferramentas tecnológicas e materiais didáticos utilizadas no curso, com período de devolução de uma semana, quando retornaram entre 25 a 35 questionários. Após a recepção dos formulários, foram feitas a tabulação e a análise dos dados para chegar-se ao resultado da pesquisa, etapa a ser explanada a seguir.

Os resultados esperados por esta pesquisa, cuja sistematização encontra-se nos próximos capítulos, organizam-se em dois grandes eixos de discussão. No primeiro eixo, indicamos as leituras vinculadas ao quadro teórico de referência, com ênfase nos estudos sobre ensino de línguas a distância, com especial ênfase à Libras, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada. Nesse eixo, destacam-se a proposta de articulação entre a teoria e a elaboração de novas categorias de análise a partir das especificidades do nosso *corpus*.

No segundo, incluímos as contribuições advindas das análises para tentar compreender como algumas questões trazidas pelos estudantes podem ser atualizadas em textualizações que focalizam, principalmente, os estudos da LA. Seguramente, os resultados sucedidos dos dois eixos servirão para, além do retorno teórico-metodológico pretendido, a promoção da área de pesquisa e de reestruturação das disciplinas de Libras do Curso de Pedagogia EaD.

## 6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E RESULTADOS OBTIDOS

Dos questionários enviados a alunos ouvintes selecionados do 5º ao 7º período do Curso de Pedagogia do INES, modalidade EaD, foram recebidos 34. Os alunos serão identificados por siglas para preservar o sigilo das respostas.

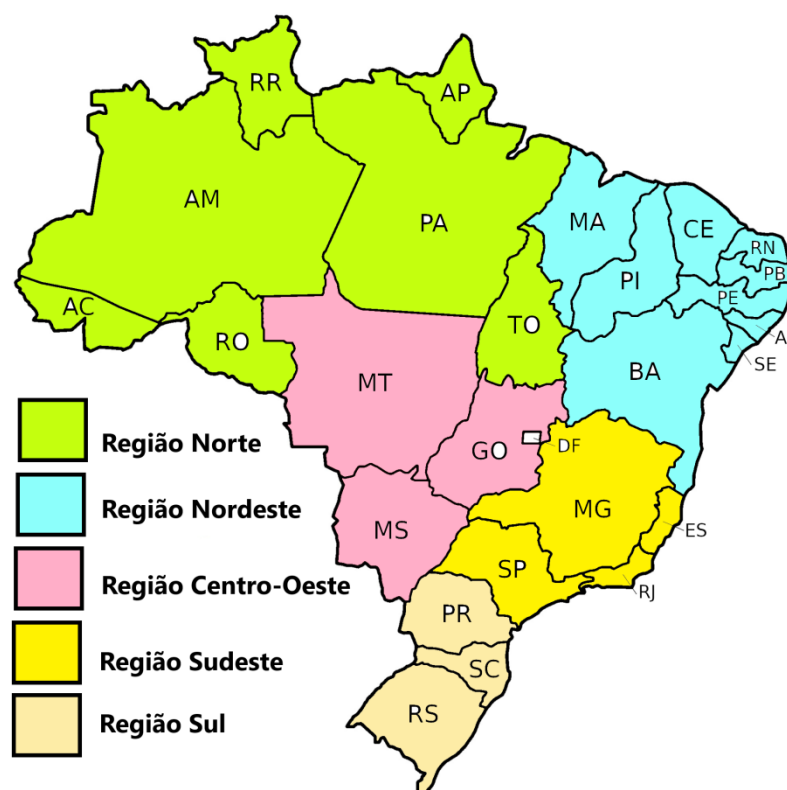
Com a análise dessas respostas, buscou-se entender a eficácia das ferramentas e materiais didáticos utilizados no curso para o ensino da Libras para ouvintes que têm a Língua Portuguesa como L1 e a Libras como L2. Acreditamos que, com a análise de alguns aspectos da formação inicial, possamos traçar reformulações nas disciplinas de Libras, que vicejem práticas educativas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de alunos surdos, que possibilitem que “a LIBRAS figure como a primeira língua na instrução” (NORA, 2016, p. 74) e a Língua Portuguesa escrita como L2, em ambientes educacionais e acadêmicos bilíngues.

Como já relatamos no Capítulo 4, o curso é ofertado a distância em 13 polos distribuídos por todo o território nacional. Além da apresentação dos polos, buscamos verificar aqueles de cada participante desta pesquisa.

### 6.1 Polo

Com o intuito de romper barreiras geográficas, levando educação de qualidade para todo o Brasil, o Curso de Pedagogia na perspectiva bilíngue a distância do INES, buscando a integração de alunos surdos e ouvintes, conta com 13 polos espalhados pelas cinco regiões do Brasil, sendo que o polo base está localizado no Rio de Janeiro, nas dependências do INES, onde é produzido todo o material referente ao curso.

Figura 16 - Cinco regiões



Fonte: A autora, 2021.

A observação do mapa nos ajuda a delimitar as localidades dos polos distribuídos segundo as cidades e instituições por região:

Região Norte: UFAM e UEPA.

Região Nordeste: UFC, UFPB e UFBA.

Região Centro-Oeste: UFGD e IFG.

Região Sudeste: INES, UFLA e IFSP/UNIFESP.

Região Sul: IFSC/ASGF, UFPR e UFRGS.

Além da inserção do mapa, que indica a presença do INES nas cinco regiões geográficas, consideramos relevante inserir os sinais-termo de cada um dos polos. A utilização da noção “sinal-termo” se dá por tratar-se de área específica, ou seja, a terminologia usada para os locais onde estão situados os polos do Curso de Pedagogia a distância do INES. Segundo Faulstich (2014), a palavra sinal não é a melhor opção para essas necessidades de uso.

Para melhor compreender a criação desse termo novo, é preciso ver os significados de sinal e sinal-termo separadamente: como aparecem no glossário sistêmico de léxico terminológico, em elaboração, transcrito a seguir:

Sinal.

1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais.
2. Propriedades linguísticas das línguas dos Surdos.

Nota: a forma plural Sinais - é a que aparece na composição língua de sinais.

Termo.

1. Palavra simples, palavra composta, símbolo ou fórmula que designam os conceitos de áreas especializadas do conhecimento e do saber. Também chamado unidade terminológica (FAULSTICH, 2014, p. 4).

A exceção de três polos, Rio de Janeiro (INES), Santa Catarina (IFSC) e Lavras (UFLA), os polos têm sinal, mas carecem da produção de material imagético, que viria a facilitar a comunicação entre os alunos e professores. Assim, a criação de um glossário é ferramenta importante a ser agregada ao material já disponível na plataforma. Como Faulstich (2012) relata:

O vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas. Nesse caso, o dicionário é um importante documento de consulta, que auxilia o usuário a compreender os significados das palavras e a aprender os significados de outras que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-las com propriedade (FAULSTICH, 2012, p. 2).

Como qualquer língua viva, a Libras está em constante mudança para adequar-se às diversas necessidades comunicativas da sociedade onde é utilizada. O significado dos sinais é passível de alterações, bem como pode ter seu uso ampliado ou restrito, de acordo com seu uso social, sendo o elo entre o contexto e a comunidade, ligado ao comportamento de seus usuários, “contribuindo para o aprofundamento da teoria linguística e para o aprimoramento de suas aplicações sociais na vida da comunidade surda” (LEITE; QUADROS, 2014, p. 16).

Cabe frisar que o registro dos sinais se dá por meio de fichas que são analisadas em suas relações linguísticas e culturais. Assim são validadas, ou, se necessário, adequadas à gramática da Libras. Segundo Costa (2012, p. 56),

É preciso verificar as situações e os contextos em que são produzidos os significados e reconhecê-los dentro do campo lexical, com a percepção da ideologia que gera a formação de sinais e palavras – essa metodologia é possível, conforme as principais teorias sobre o assunto.

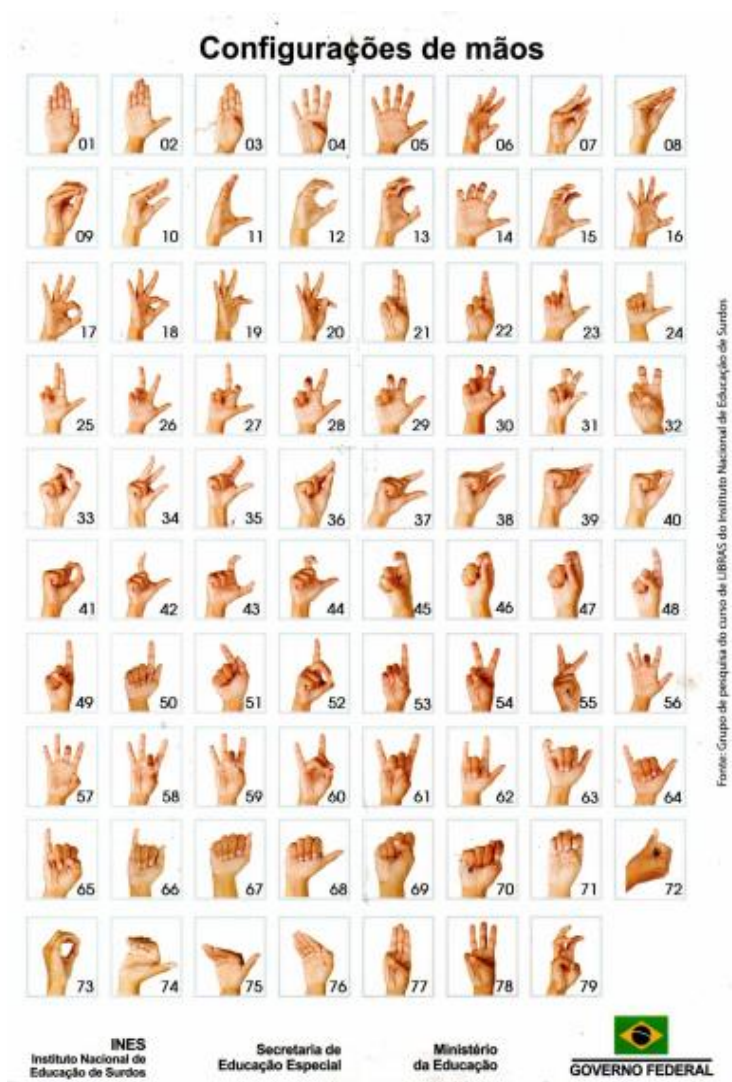
Para o registro da Libras, Castro Júnior (2011) faz importante observação, já que se trata de uma língua independente da Língua Portuguesa.

Assim sendo, não se pode limitar a criação, a formação e a conceituação dos sinais apenas à forma ou a representação visual do sinal, é preciso analisar também a construção mental do signo para que a LSB seja caracterizada como uma língua de

modalidade viso-espacial. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas, com base na construção mental que os Surdos têm do mundo (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 43).

Diante do exposto, fica claro que os cinco parâmetros<sup>74</sup> da Libras auxiliam de forma importante o registro dos sinais, por sua característica viso-espacial, bem como a mudança de processos linguísticos na gramática da Libras, alcançando os níveis morfológico, sintático e semântico. Para o parâmetro CM (configuração de mão) será usada a tabela do INES.

Figura 17 - Configuração das mãos







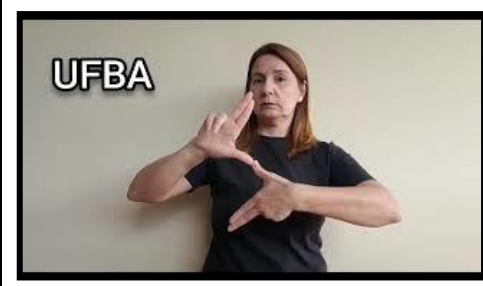



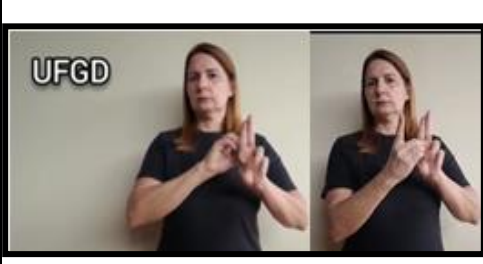

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2015.

<sup>74</sup> Os cinco Parâmetros da Libras: CM (configuração de mão), PA (ponto de articulação), O (orientação), M (movimento) e EF /EC (expressão facial e corporal).

Os sinais-termo referentes a cada polo foram organizados em uma tabela para melhor apresentar sua classificação (SOUSA, 2019), a descrição do sinal produzido. Ademais, buscou-se inserir link do vídeo referente a cada sinal-termo.

Quadro 3 – Estrutura da formação dos sinais de polos

Termo específico	Descrição	Código QR/ Link do Youtube
 <p><b>POLO</b></p>	Mão esquerda aberta, dedos separados (CM 05) para esquerda, para cima, mão esquerda como em negativo (CM 68), para frente, com o polegar para baixo, tocando a palma da mão aberta.	 <a href="https://youtu.be/VyY0-6SsLiE">https://youtu.be/VyY0-6SsLiE</a>
 <p><b>INES</b></p>	As duas mãos polegar, médio e anelar fechados, indicador e mínimo estendidos (CM 61), mão esquerda para a direita, direita para esquerda, tocando os indicadores e os dedos mínimos, batendo rápido.	 <a href="https://youtu.be/sW-eqfcYhg8">https://youtu.be/sW-eqfcYhg8</a>
 <p><b>UFLA</b></p>	Mão direita com polegar, médio e anelar fechados, indicador e mínimo estendidos (CM 61), para a direita, mão direita em D (CM 53) para a esquerda, tocar mão esquerda no polegar, movimento semicircular para a direita.	 <a href="https://youtu.be/GG0lQBldfB0">https://youtu.be/GG0lQBldfB0</a>
 <p><b>UNIFESP</b></p>	As duas mãos em M (CM 78), mão direita para esquerda e mão esquerda para direita, movimento retilíneo para cima, unir pelas pontas os dedos (CM 08) em movimento para cima, em seguida movimento para baixo.	 <a href="https://youtu.be/u2QeTrrhGds">https://youtu.be/u2QeTrrhGds</a>

	<p>As duas mãos em 3 (CM 78) para dentro, a direita sobre a esquerda, mão direita movimento para baixo e para a direita.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/owv2L0_Kbr_o">https://youtu.be/owv2L0_Kbr_o</a></p>
	<p>As duas mãos abertas (CM 05), dedos separados, para fora, os polegares unidos, movimento semicircular para baixo e para os lados.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/9seVGKM80wM">https://youtu.be/9seVGKM80wM</a></p>
	<p>Duas mãos, polegares, indicadores e dedos médios esticados (CM 25), mão direita para fora e para cima, mão esquerda para dentro e para baixo. Polegares se tocando</p>	 <p><a href="https://youtu.be/5JpW-MBhxww">https://youtu.be/5JpW-MBhxww</a></p>
	<p>Mão esquerda em I (CM 65) para direita, mão direita em F (CM 19), para esquerda, o polegar direito bate 3 vezes no dedo mínimo esquerdo rapidamente.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/kElupfR7bOw">https://youtu.be/kElupfR7bOw</a></p>
	<p>Mão esquerda em U (CM 21), para frente, mão direita em D (CM 53) para frente, os dedos polegar, indicador e médio tocando o dorso da mão esquerda, movimento semicircular para frente, virando a mão, os dedos fechados batem uma vez.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/O2g5phmCYV">https://youtu.be/O2g5phmCYV</a></p>



 <p>UFPR</p> <p>UFPR</p>	<p>As duas mãos em 3 (CM 78), para frente, movimento para os lados, depois para baixo.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/sn4OlldbVS">https://youtu.be/sn4OlldbVS</a> A</p>
 <p>UFGRS</p> <p>UFGRS</p>	<p>Mão esquerda espalmada (CM 5), dedos abertos balançando, mão direita com a palma curvada, dedos indicador, médio, anelar e mínimo unidos (CM 10), colocar a mão esquerda entre os dedos da mão direita.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/xrDleo8SO">https://youtu.be/xrDleo8SO</a> Ww</p>
 <p>IFSC</p> <p>IFSC</p>	<p>Mão esquerda espalmada, dedos separados (CM 05), para baixo, mão direita em 2 (CM 54) para frente, tocando a palma da mão esquerda, movimento para baixo girando para dentro e oscilando.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/zlen1PKqU1">https://youtu.be/zlen1PKqU1</a> k</p>
 <p>UEPA</p> <p>UEPA</p>	<p>Mão esquerda espalmada, dedos fechados (CM 02) para direita, mão direita dedos médio, anelar e mínimo fechados, indicador e polegar esticados, para a esquerda, dedos indicador e polegar abrindo e fechando em movimento de pinça.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/eWym3Gy-y3c">https://youtu.be/eWym3Gy-y3c</a></p>
 <p>UFAM</p> <p>UFAM</p>	<p>Mão direita, dedos médio e mínimo fechados, polegar, indicador e médio esticados e separados (CM 26), para frente, unir as pontas dos dedos em movimento de pinça, para baixo.</p>	 <p><a href="https://youtu.be/mXNaKIoJo">https://youtu.be/mXNaKIoJo</a> yE</p>

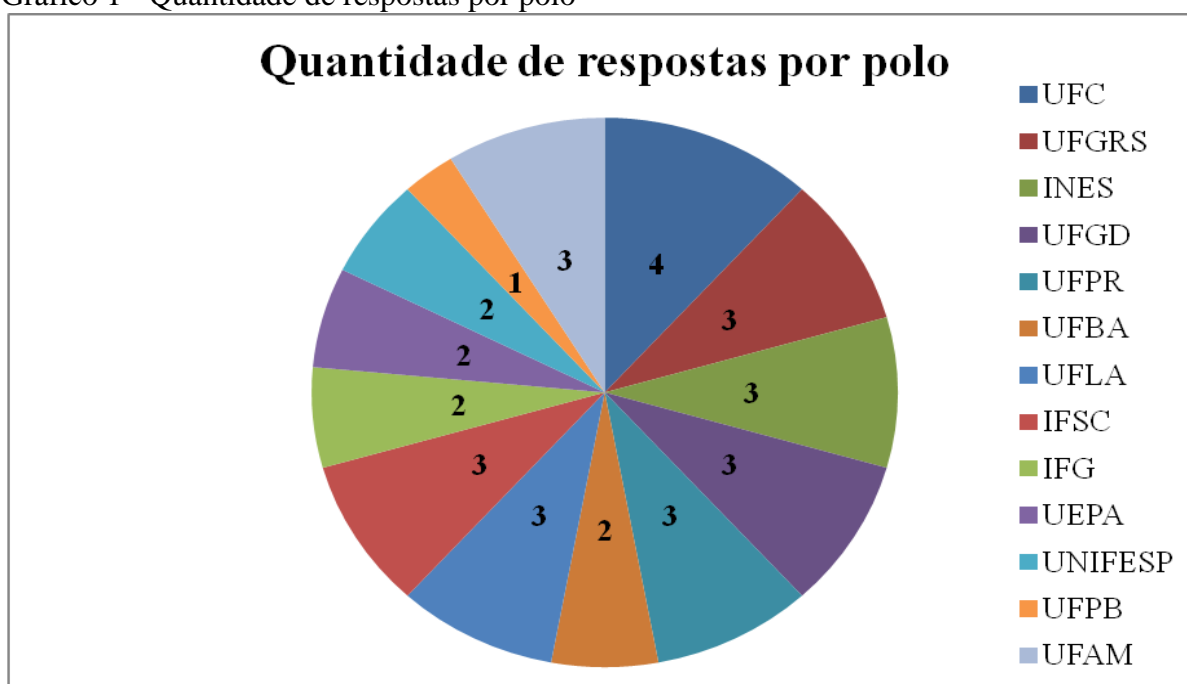
Fonte: A autora, 2021.

Ao trazer a descrição dos sinais, bem como a imagem, dos treze polos em um único documento, esse breve glossário busca facilitar a pesquisa de alunos e professores, pois os poucos polos que possuem imagem já registrada estão dispersos na internet, em *links* do YouTube e acessível por código QR, demandando tempo e esforço para a sua busca.

Tendo a missão de suscitar a inclusão dos surdos nas políticas públicas educacionais com proposta bilíngue, o Curso de Pedagogia visa a preparar profissionais que entendam as especificidades da educação de surdos. Com propostas inovadoras e utilizando-se de tecnologias de informação e comunicação, buscando formar professores fluentes em Libras, aptos a utilizá-la como língua de instrução, em concordância com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011). Com essa parceria celebrada com o MEC a fim de estabelecer um curso a distância, o INES buscou implementar a expansão do seu Ensino Superior, que anteriormente era apenas presencial.

Como explicamos no Capítulo 5, na segunda etapa da pesquisa, o convite a responder à pesquisa foi estendido a todos os polos, que estão localizados dentro de instituições públicas por todo o Brasil, distribuídos da seguinte forma: região norte: UFAM e UEPA; região nordeste: UFC, UFPB e UFBA; região centro oeste: UFGD e IFG; região sudeste: INES – sede – UFLA e IFSC/UNIFESP; região sul: IFSC/ASGF, UFPR e UFRGS, sendo que apenas 34 alunos tiveram interesse em responder, conforme o gráfico 1 apresenta.

Gráfico 1 - Quantidade de respostas por polo



Fonte: A autora, 2021.

O segundo aspecto a ser observado foi a identificação de gênero dos participantes.

## 6.2 Gênero

Tradicionalmente, no Brasil, a tarefa de cuidar de crianças, em especial das menores, sempre foi ligada à figura feminina, assim, com a saída dos homens para os trabalhos mais braçais, em fábricas por exemplo, as mulheres passaram a ingressar nos cursos onde suas supostas habilidades maternas eram requeridas. Desse modo, houve uma grande procura das mulheres em cursos de formação de professores para Educação Infantil.

Historicamente, no Brasil, foram os homens os primeiros professores, logo no início dos cursos intitulado Normal, criado em 1835. Com o tempo, os homens foram se transferindo para outras profissões, por exemplo, para as fábricas, abrindo assim, o caminho para as mulheres. Esse retorno da figura masculina na sala de aula, em especial na educação infantil, nestes últimos anos, tem sido uma tarefa complexa, uma vez que as pessoas da sociedade contemporânea nem sempre, aceitam este fato como algo comum e natural. É natural que a escola, familiares, as próprias crianças – o menino e a menina aceitem a mulher ao homem (SILVA E VELOSO, 2018, p. 3).

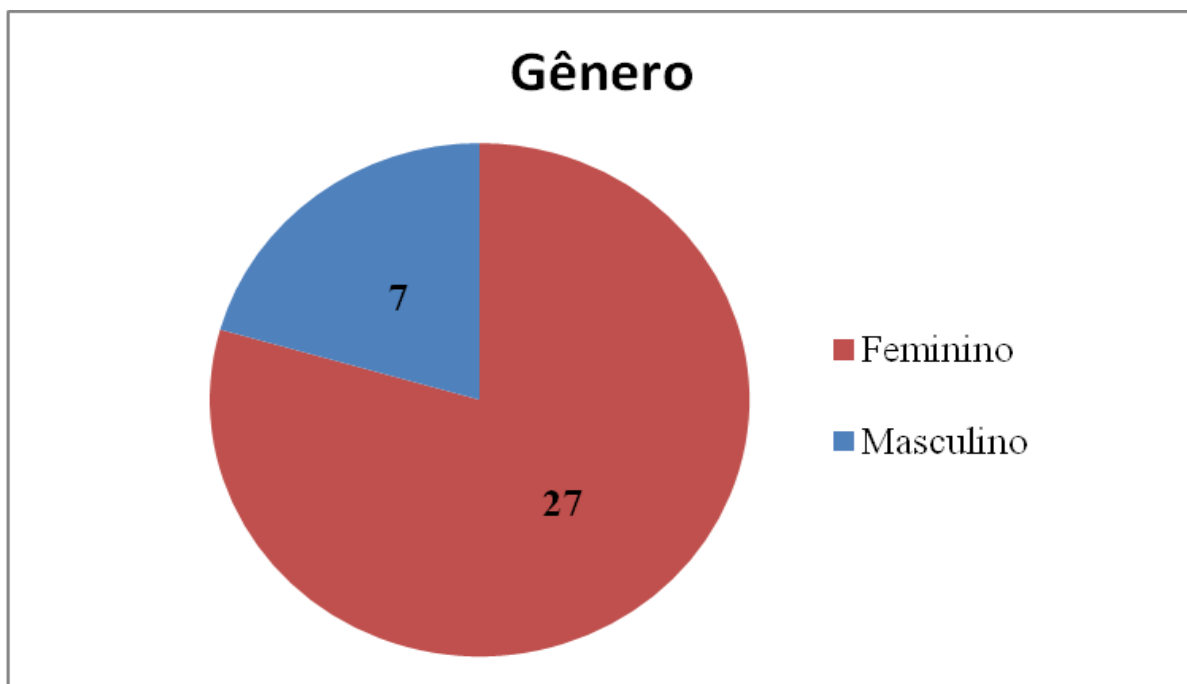
Essa discrepância se mantém até hoje. Como pode ser percebido no censo escolar de 2020, no Brasil, estão atuando 593 mil docentes na Educação Infantil, sendo 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. (BRASIL, 2021)<sup>75</sup>. A busca de uma sociedade mais igualitária vem tentando quebrar mais esse tabu, de que o homem não pode ser educador, pois a formação oferecida pelo curso qualifica tanto homens como mulheres.

No gráfico 2, podemos verificar a predominância do gênero feminino, ao menos, em relação àqueles que optaram por participar da pesquisa.

---

<sup>75</sup> Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 01 nov. 2022.

Gráfico 2 - Quantidade de masculino e feminino dos participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

Embora a amostra utilizada não permita generalizações sobre o conjunto dos alunos ouvintes, podemos conjecturar que os dados coletados parecem indicar a permanência dessa constatação histórica de mulheres estarem tradicionalmente atreladas ao cuidado das crianças. Apesar disso, o Curso de Pedagogia do INES não forma apenas para atuar com crianças, mas também professores que podem atuar na EJA, gestores (dos diferentes níveis) e pedagogos que podem atuar em espaços não escolares (museus, ONGs, empresas etc.).

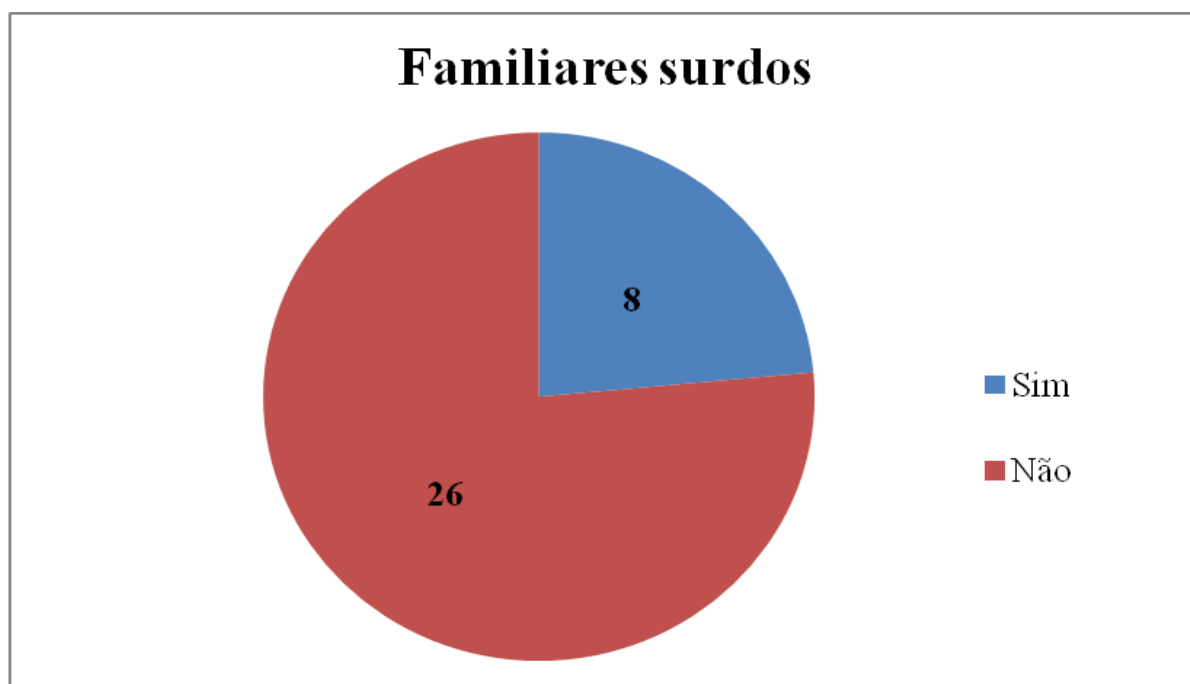
### 6.3 Análise das respostas

A seguir, iniciaremos as análises de cada bloco de respostas de cada uma das perguntas realizada no questionário. De forma a garantir o anonimato dos participantes, decidimos usar somente as iniciais dos seus nomes, em letras maiúsculas. Mantivemos as respostas tal qual foram enviadas, não alterando qualquer elemento da digitação. Fizemos alguns sublinhados de forma a destacar pontos fundamentais das respostas para a realização de nossas análises.

**Questão nº 1 - O que lhe levou a um curso superior em uma instituição ligada à educação de sujeitos surdos? Você tem algum familiar surdo?**

Com o gráfico 3, podemos notar que, entre os participantes, o fato de ter um familiar surdo não foi o principal motivador para ingressar no curso, pois a maioria dos participantes não tem parentes surdos.

Gráfico 3 - Familiares surdos



Fonte: A autora, 2021.

O Censo do IBGE de 2010 mostra que no Brasil vivem mais de 9 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva totalizando aproximadamente 5% da população. Por conseguinte, a proporção de pessoas com familiares surdos que tem interesse no curso é relativamente menor. Assim, oito declararam ter familiares surdos (irmã, esposa, sobrinho, filha adotiva, tio-avô, prima e CODA), e 26 declararam ter interesse por trabalharem com surdos, ou tiveram experiência com surdos, como CSL, que conheceu a Libras na escola por meio de uma colega que tentava imitar e entender o que falava. Esse foi o estímulo que precisou para conhecer mais a língua, o que a levou até um curso superior.

(CSL) Conheci a Libras em sala de aula. Tinha uma colega surda e eu me interessei por aqueles então gestos rápidos, eu ficava tentando adivinhar se realmente aquelas mãos falavam rsrs.. Logo tentei ser amiga dela para ajudar nas tarefas e para não deixar ela sozinha nos intervalos. Depois vi a aqueles gestos na missa... Pronto! Ali

seria o lugar ideal para eu aprender...E aprendi tanto que passei a entender que não eram gestos, não eram coisas inventadas rsrs...Fiz curso na igreja, depois fui ser professora em uma escola que só estudavam surdos e não mais parei rsrs. Por fim apareceu a oportunidade de um Curso Pedagogia Bilíngue...E aqui estou!

De acordo com Marques (2017, p. 2117), “na formação do professor, é preciso possibilitar mecanismos de construção de estratégias pedagógicas para viabilização da inclusão, mais especificamente dos alunos surdos”. Alguns alunos tiveram contato com surdos mais recentemente, como o relato de ETR, que conheceu a Libras por meio de seus alunos e, com intuito de melhorar sua comunicação em sala, procurou o curso para ter esse aprimoramento.

(ETR) Sou professor de filosofia e tenho vários estudantes surdos, e na tentativa de melhorar a interação e o processo de ensino/aprendizagem. Não tenho nenhum familiar surdo.

Porém, alguns alunos têm interesse apenas em aprender a Libras, como é o caso de VLV.

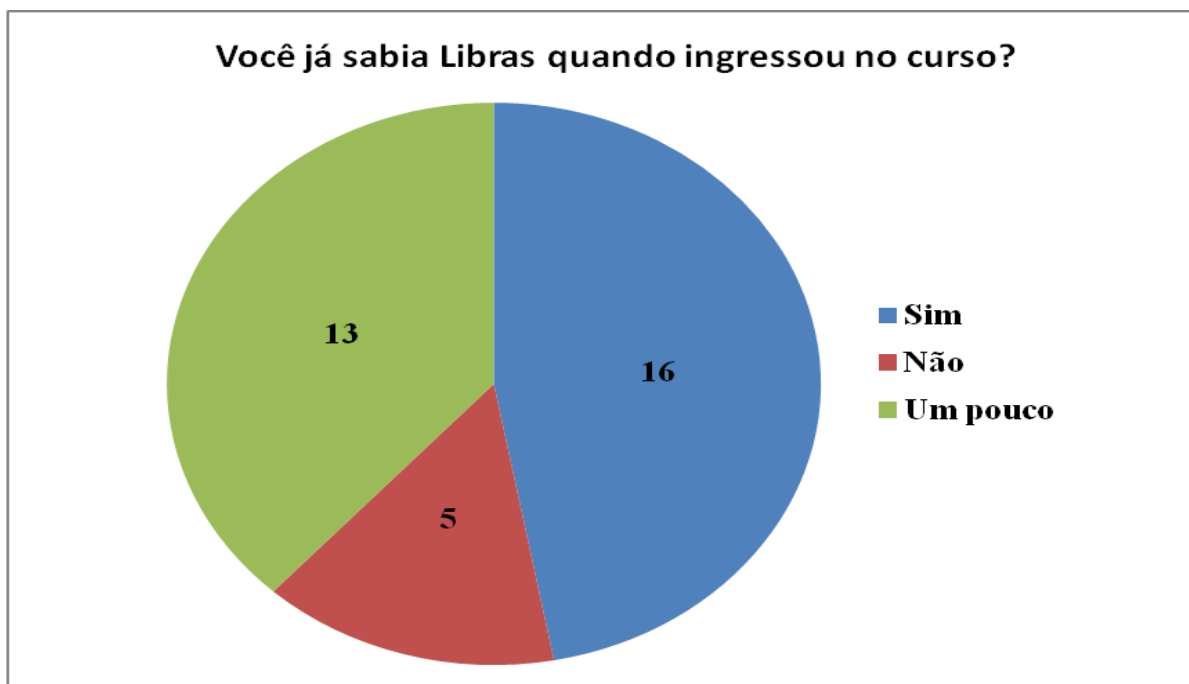
(VLV) Não, o que me levou a fazer a faculdade ligada as pessoas com surdez, é uma iniciativa de aprender a língua de sinais da pessoa surda.

Assim, apesar dos diferentes motivos que levaram os alunos até o curso, a intenção era a de aprender a Libras. Vejamos outro gráfico que apresenta as respostas da segunda pergunta.

#### Questão nº 2 – **Você já sabia Libras quando ingressou no curso?**

Ainda são poucos os espaços educacionais para o ensino de Libras como L2 para ouvintes. Além disso, como nos lembra Gesser (2012), a dificuldade de um aluno ouvinte nas primeiras aulas de Libras se dá, sobretudo, pela falta de referência linguística em relação à língua de sinais. Logo, ingressar no Curso de Pedagogia do INES com algum grau de conhecimento desta língua pode alterar, significativamente, a trajetória linguística desse licenciando.

Gráfico 4 - No seu caso, você já sabia Libras quando ingressou no curso?



Fonte: A autora, 2021.

Daqueles que responderam à pesquisa, a metade, ou seja, 16 alunos, já conhecia a Libras e procurava aprimoramento. Por exemplo, como o relato de CSL, que além do desejo de aprimorar a Libras, buscou melhor qualificação para sua formação bilíngue.

(CSL) Já tinha certa medida de conhecimento sim. Mas como a língua é um fenômeno tão dinâmico e complexo fui bastante enriquecida com a disciplina de Libras<sup>76</sup>. Acredito até que novas unidades com aprofundamento em gêneros discursivos seria muito significativo para todos os futuros pedagogos.

Alguns já tinham feito cursos livres de Libras, mas faltava o primordial, o contato com os surdos, pois entendiam a importância da prática para adquirir fluência na língua. Apesar de a busca pela fluência por parte dos licenciandos, ressaltamos que algumas pesquisas apontam que “todo professor formado está apto a dar aula para alunos surdos, assim como dar aula de Libras para outros estudantes, o que não se comprova na prática” (BRUSCATO E BRUSCATO, 2018, p. 4). A aluna GMK relatou:

(GMK) O que eu conhecia da Libras era o que aprendi no curso. Posso dizer que me faltou a prática justamente por não ter proximidade com a comunidade surda ou

<sup>76</sup> “A inclusão da disciplina de Libras em tais cursos demonstra uma preocupação com a formação inicial de crianças surdas, que a partir desse momento têm direito à educação bilíngue, e, para tal, o domínio da língua por parte do professor torna-se indispensável. Assim, propõe-se uma formação de professores mais atenta às singularidades e necessidades do aluno surdo” (LACERDA, 2013, p. 240).

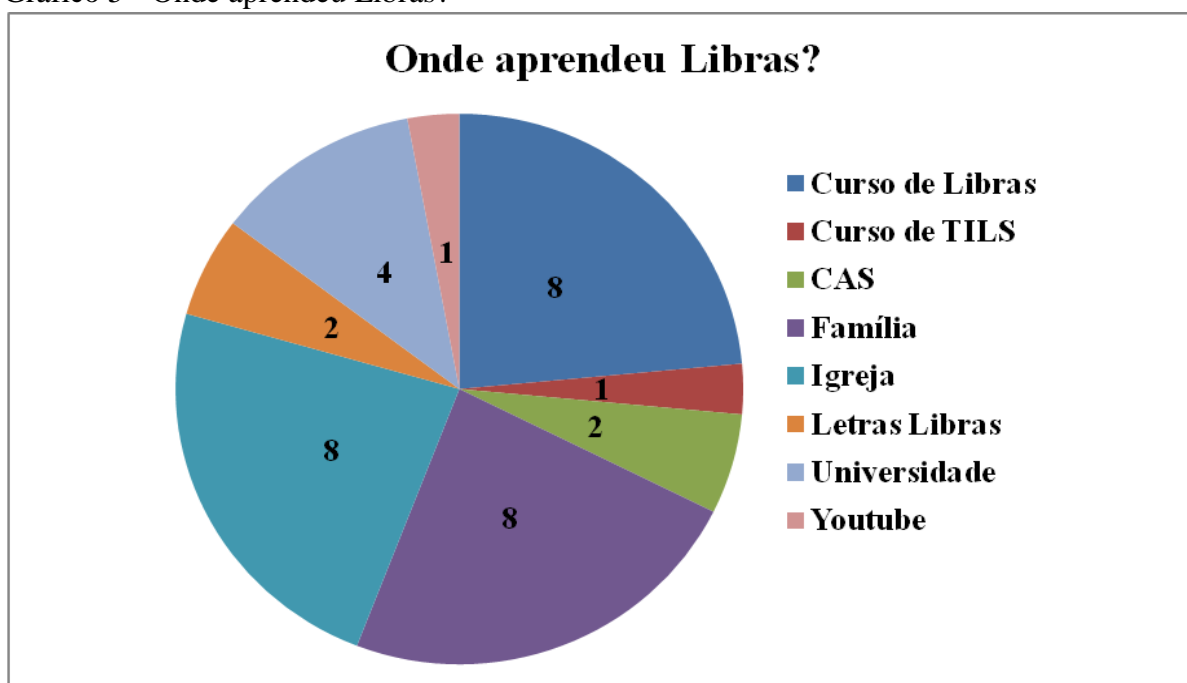
alguém mais próximo que me auxiliasse neste sentido. Conhecer a Libras, sim, mas ser proficiente já é outra história.

O aprendizado anterior, mesmo sendo básico, foi a razão preponderante para busca de uma melhor qualificação na área do ensino bilíngue por parte dos participantes dessa pesquisa. Segundo Padinha e Goia (2021, p. 15), “[a] elevação da qualificação no recrutamento de professores para escolas bilíngues tem sido um desafio para as próprias escolas, diante da escassez de oferta desse perfil no mercado de trabalho”. Na resposta de GMK, o uso da língua com a comunidade surda é indicado como algo relevante na formação.

**Questão nº 3 - Onde você aprendeu Libras? O professor era qualificado? Qual foi a duração do curso?**

Apesar de ser uma questão composta por duas perguntas abertas e uma fechada, das 34 coletadas, pudemos observar que algumas respostas não contemplavam plenamente o que fora questionado. Em virtude dessa discrepância, selecionamos somente aquelas que atendiam os três comandos.

Gráfico 5 - Onde aprendeu Libras?



Fonte: A autora, 2021.

De forma geral, podemos dizer que todos relataram ter feito algum curso formal de ensino de Libras. Somente em um caso observamos que o aprendizado se deu somente de



maneira informal (MSCP “Meu sobrinho, YouTube e um amigo”), algo que podemos pressupor ter acontecido por meio do contato com pessoas que sabiam Libras. Gesser (2012, p. 127) destaca que “[o]s contextos formais de ensino de Libras são mais raros do que os contextos de outras línguas”. Com as respostas obtidas, podemos observar que parece iniciar certa mudança em relação a essa assertiva. Os cursos, em geral, foram realizados em escolas, universidades, familiares, igrejas, associações de surdos, CAS, locais de trabalho. Por sua vez, Silva, Maia e Lima (2018) afirmam que antes mesmo da abertura de cursos regulares, os interessados em Libras aprendiam em igrejas, principalmente nas evangélicas.

O tempo de duração dos cursos é bem variado, podendo se estender por meses ou anos. Ainda sobre a duração, destacamos que muitos dos participantes relataram ter feito mais de um curso. De certa forma, observamos uma percepção de que o aprendizado se mostrava incompleto em diversos níveis, sendo necessário buscar novos cursos. Em uma única resposta, pudemos depreender formas de certificação em níveis: básico, intermediário e avançado.

A respeito da qualificação dos professores, por se tratar de uma pergunta do tipo aberta (que comporta resposta sim e não), as respostas não tiveram um grau de precisão, estando a qualificação, em geral, atrelada à fluência e à formação em curso de Letras-Libras<sup>77</sup>. A qualificação do professor também estava associada à experiência a determinado contexto educacional. Depreendemos os principais critérios elencados pelos participantes: ouvinte com experiência; surdo (marcando a diferença entre esse e o ouvinte); professores informais (amigos, familiares, colegas de trabalho); professores com pós-graduação; professores formados no Letras-Libras. A respeito do local do curso, recortamos algumas respostas para ilustrar esse aspecto da pergunta 3. Vejamos o que nos disse EKS:

(EKS) Aprendi em curso básico na Associação de surdos, ou outros cursos básico e conversação pela FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL e intermediário e avançado pelo IFSC, e em seguida no curso técnico de tradução e interpretação no IFSC Palhoça Bilíngue. foram cursos de 1 semestre cada, no caso dos de formação inicial e continuada e de 4 semestres no curso técnico. Eram profissionais qualificados que ministravam os cursos.

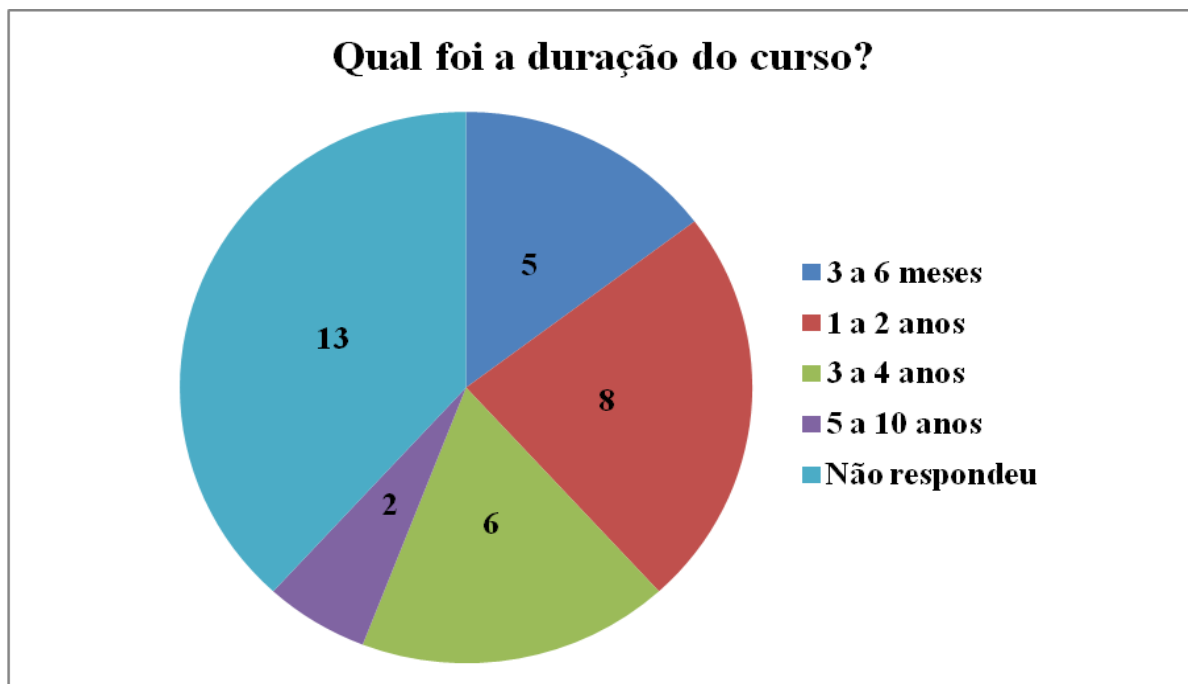
Na resposta de EKS, podemos identificar uma sequência de cursos realizados, que se iniciaram em uma associação de surdos e, depois, aconteceram por meio de uma formação técnica no IFSC Palhoça Bilíngue e em outras instituições.

---

<sup>77</sup> Prometi e Castro Júnior (2015) lembram que, em 2006, a UFSC lançou o primeiro curso de graduação à distância em Letras-Libras. O diferencial desse curso a distância era exatamente a Língua Brasileira de Sinais ser tomada como língua-alvo.

A seguir, passamos à observação da duração do curso. O gráfico 6 possibilita vislumbrar o período de realização de cada curso.

Gráfico 6 - Qual foi a duração do curso?



Fonte: A autora, 2021.

Nos dizeres de ETR, temos:

(ETR) Os cursos básicos que realizei foram 1 de 80 horas dois de 100 horas um curso intermediário de 100 horas e na pós-graduação lato sensu 180 horas de Libras, aprendi conceitos basilares, mas precisava da convivência e do uso da Libras para se desenvolver e ter segurança para comunicar utilizado a Língua Brasileira de Sinais.

Na resposta de ETR, destacamos a descrição da carga horária por nível de curso, além da inserção da carga horária. Destacamos a importância dada à “convivência e do uso da Libras”. Ou seja, o uso da língua como um instrumento de aprendizagem.

(DFMP) Aprendi de forma prática com amigos, depois fiz um Curso técnico no Creaece em Fortaleza, lá os professores eram muito qualificados. Foi um curso de 720 h, com duração de um pouco mais de um ano.

Gráfico 7 - O professor era qualificado?



Fonte: A autora, 2021.

Podemos notar que quase a totalidade dos alunos que responderam ao questionário estudou com professores qualificados, porém, o contato com a comunidade surda, que oferece além da língua, uma imersão na cultura e identidade surda, foi preponderante para o desenvolvimento da fluência. Como relata CSL:

(CSL) Aprendi no contato com surdos e através de vídeos com textos sinalizados que tratavam de assuntos bíblicos e gerais também. Com grande parte dos intérpretes comecei os processos interpretativos no contexto religioso e a formação foi acontecendo em serviço. Depois pude ter contato com Surdos com formações em educação e atualmente trabalho com um professor surdo. O que enriquece bastante minha formação em serviço ao passo que continuo a buscar cada vez mais formação institucionalizada.

Como reconhece AAFR, a formação é importante, principalmente, porque, em sua grande maioria, acontece em espaços informais, por meio de conversas.

(AAFR) Fiz diversos cursos, mas o contato com surdo foi um diferencial na minha formação.

Uma aluna, NFS, relatou que fez curso por um período curtíssimo e, depois, aprendeu informalmente ao trabalhar como voluntária.

(NFS) Fiz a disciplina na faculdade, depois de um mês que ela acabou, fui para escola de surdos fazer trabalho voluntaria, posteriormente me contrataram como

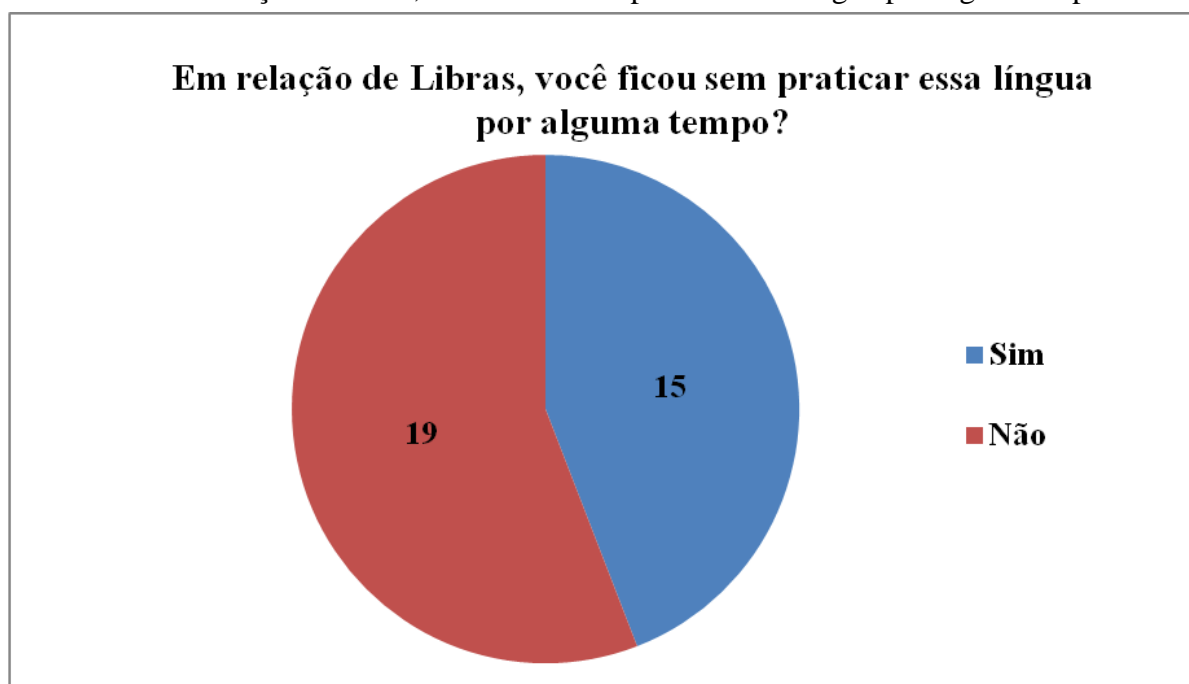
monitora e professora. Então aprendi na faculdade, com professor qualificado, com formação em Letras Libras, durante um semestre<sup>78</sup>.

**Questão nº 4 - Em relação à Libras, você ficou sem praticar essa língua por algum tempo? Quanto tempo?**

A questão composta por uma pergunta aberta e outra fechada, pretendia averiguar o tempo de falta/ausência de prática na produção linguística em Libras, que pode ser dividida, segundo Gesser (2012), em compreensão visual (recepção) e expressão em sinas (produção). Pressupõe-se, com essa questão que a ausência de prática implicaria tanto a recepção, quanto a produção linguística do participante desta pesquisa.

Como a realização do questionário deu-se no período de pandemia de Covid-19, dois participantes destacaram o afastamento social como uma causa para a ausência de prática. Uma parte (quase metade) parou por motivos que podem ser descritos: imposição familiar para oralizar a irmã surda; mudança de cidade; falta de interlocutores surdos; sem especificação/motivo. Outra parte, contudo, afirmou manter a prática em Libras de diferentes maneiras (prática por contato com surdos, continuação de formação na área, trabalho na área). O tempo é muito variável: por meses ou até uma década.

Gráfico 8 - Em relação à Libras, você ficou sem praticar essa língua por algum tempo?



Fonte: A autora, 2021.

<sup>78</sup> Mantivemos a escrita do participante.

Anteriormente foi mostrada a relevância de contato com a comunidade surda, porém, se a pessoa perde o contato com a língua e com a comunidade surda, existe o risco de perder a fluência. Podemos perceber que a maioria dos entrevistados (19) manteve o vínculo com a Libras. Sobre a ausência de prática, destacamos as seguintes respostas:

(ACR) Sim. Quando sai da escola... (2 anos) quando tive que mudar de cidade (mais uns anos). Porém, uma vez ou outra, encontrava amigos surdos pra conversar.

Entretanto, alguns dos entrevistados, como TJS, reconheceram que a falta de contato diário com a língua, por meio da convivência com a comunidade surda, traz prejuízo para a fluência.

(TJS) Parado totalmente não, porém não tenho fluência por falta de contato diário com surdos, para conversar.

Já no que diz respeito à manutenção da prática, observamos que os participantes buscavam desenvolver laços com a comunidade surda, bem como trabalhar em atividades que envolvessem, ações relevantes para a manutenção do que foi aprendido.

(DFMP) Nunca fiquei parada, por causa dos meus amigos e do meu trabalho.

E, como qualquer outro idioma, o estudo constante promove o desenvolvimento linguístico, bem como a proficiência, mas o contato cotidiano com os surdos é de suma importância, pois é no contato informal que o aluno aplica o que aprendeu na sala de aula. A aluna RASB relata:

(RASB) Digamos que desde que conheci a Libras através da minha primeira graduação sempre busquei conhecer mais e aperfeiçoar o que eu já tinha aprendido anteriormente.

A aluna VLV relatou que começou a aprender em um curso e depois deu continuidade ao seu aprendizado por meio do Curso de Pedagogia.

(VLV) Depois desse primeiro curso foi que me ingressei na faculdade, sei muito pouco ainda, mas sempre tenho a mesma vontade de aprender mais.

Vemos na prática que aqueles que declararam ter continuado em busca de conhecimento, seja por meio de cursos ou de contato com a comunidade surda, é um número menor (11) em relação aos que ficaram sem praticar por algum tempo (15).

**Questão nº 5 - Você fez prova de nivelamento quando ingressou no Curso de Pedagogia do INES? Como se saiu? Conseguiu eliminar algum nível?**

Em consequência da diversidade de conhecimento dos alunos, o NEO promove uma prova de nivelamento logo no início do curso para averiguar o nível de conhecimento dos alunos. Assim, aqueles que já apresentavam algum conhecimento poderiam suprimir alguns níveis, eliminando o conteúdo já conhecido por eles. Os alunos passaram por uma banca composta de professores de Libras surdos que analisaram a fluência na Libras e o conhecimento apresentado na língua. Aqueles que já eram fluentes, como intérpretes de Libras, ou formados no curso de Letras/Libras, foram incluídos no nível 3, eliminando os níveis 1 e 2 como descrevemos no Capítulo 4. Os outros alunos entraram em níveis conforme o conhecimento apresentado. Ressaltamos que, segundo Gesser (2010, p. 54), “ainda que testes de nivelamento (que tentam ‘medir’ o nível de conhecimento linguístico do aluno) possam ser utilizados, outras variáveis estarão presentes”. Logo, os alunos, mesmo passando por testes de nivelamento, poderão alcançar distintos níveis, por meio de competências linguísticas e comunicativas diversas. Isto é, o processo de aprendizagem da Libras como L2 (ou de qualquer outra língua) não é linear, mas passível de idas e vindas, a depender do contato mais extenso (ou não) com um repertório de conhecimentos (linguísticos, culturais etc.) diversos (cf. Gesser, 2012).

De acordo com as normas do Curso de Pedagogia do INES, cada aluno realiza dois semestres obrigatórios apenas. Cada semestre de Libras a mais que o aluno fizer é considerado como extensão. Após concluídas as disciplinas, há a proposta de abrir turmas de conversação em Libras, para que os alunos possam, ao longo de toda a graduação, manter a prática.

Tabela 2 - Tabela com os níveis do curso

<b>Disciplinas obrigatórias de Libras</b>				
	<b>LIBRAS I E II</b>	<b>LIBRAS III E IV</b>	<b>LIBRAS V E VI</b>	<b>LIBRAS VII E VIII</b>
<b>Básico</b>				
<b>Intermediário</b>				
<b>Avançado</b>				

Fonte: A autora, 2022.

Analisar a fluência sinalizada e o desempenho linguístico dos alunos ouvintes que têm a Libras como L2 é relevante, ou seja, o aprendizado da Libras é fundamental dentro do curso, pois será utilizada como língua de instrução para o aluno surdo.

Em relação à pergunta sobre a prova de nivelamento aplicada aos alunos ingressantes, podemos observar o gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Prova de nivelamento



Fonte: A autora, 2021.

Segundo o gráfico nº 9, 22 alunos conseguiram eliminar ao menos um nível, o que mostra que a proporção dos que já conheciam a língua é maior dos que não tinham conhecimento nenhum, no caso 12 alunos.

Identificamos que um grupo de alunos já tinha algum tipo de contato com a comunidade surda. Por exemplo, como a aluna EKS, que tinha conhecimento da Libras por ter familiar surdo e ter trabalhado como intérprete ou a aluna LVM. Vejamos suas respostas:

(EKS) Fiz prova de nivelamento, fui bem e eliminei Libras I, II, III e IV.

(LVM) Sim. Fui para o avançado.

Alguns que apresentavam conhecimentos básicos foram matriculados nos níveis adequados aos seus conhecimentos e, a partir daí, prosseguiram. Eis o caso do aluno ACS:

(ACS) Sim, fiz nivelamento. Pela minha experiência gostaria de ter me saído melhor. Eliminei o primeiro.

Aqueles cujo desempenho foi insuficiente, mesmo tendo algum conhecimento, não conseguiram eliminar nenhum nível. Inserimos a resposta do aluno para ilustrar tais casos.

(DDS) Realizei uma prova no nivelamento, penso que não satisfatório tive que realizar toda a disciplina. Pois os conhecimentos exigidos eram superiores ao básico que conseguia demonstrar na comunicação em interação naquele momento.

Houve também aqueles que se sentiram intimidados pela banca e tiveram seu desempenho prejudicado.

(NFS) Sim, com o coordenador do curso. Ele parecia intimidador, o que possivelmente atrapalhou meu resultado. Não consegui eliminar nenhum nível, porém, após fazer a disciplina, eu senti que poderia ter eliminado.

Houve também aqueles que não conseguiram superar o desafio por causa da tensão de estar diante de professores surdos capacitados. Geralmente acontece quando o aluno se sente inseguro, julgando não ter a competência necessária. Como mostra Callegari (2006, p. 91), “[a] preocupação com a correção linguística pode gerar insegurança e frustração, além de um discurso menos fluido (ou seja, a produção é constantemente monitorada)”. Assim, possivelmente, alguns alunos tiveram o desempenho abaixo da sua capacidade por insegurança.

(RABS) Sim. Fiquei muito nervosa, não fui tão bem assim, comecei novamente no nível básico, mas foi muito bom, pois aprendi muito com as unidades e com os colegas.

Podemos considerar, por meio das respostas obtidas, que os alunos que tinham contato cotidiano com surdos, seja por meio do trabalho de intérprete ou pelo contato com a comunidade surda, obtiveram desempenho significativamente melhor. Tal constatação nos faz reafirmar que a Libras é uma língua moderna, que se desenvolve tal como qualquer outra língua de conforto e que é produzida a partir do contato entre seus falantes. Afinal,

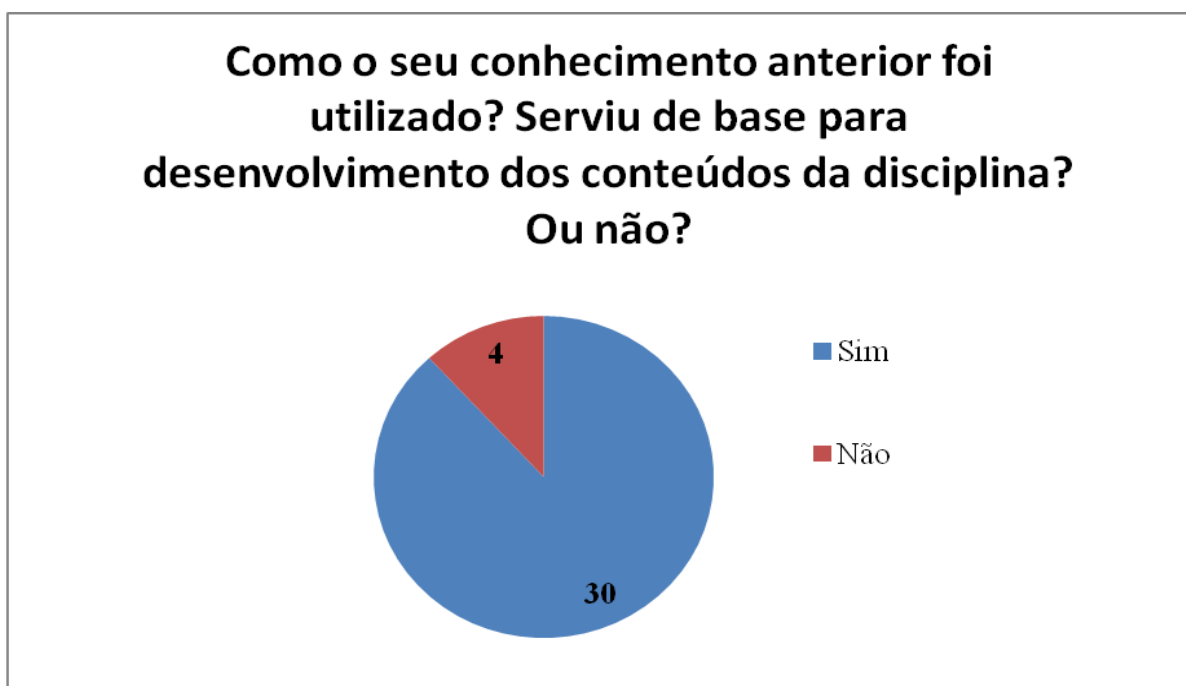
No caso de LIBRAS, o contato acontece nas comunidades surdas, aonde a cultura surda vai formando seus hábitos e costumes, neste caso, é importante o contato entre as pessoas surdas, para formar uma interação favorável a aquisição e desenvolvimento de uma identidade linguística (SILVA, 2012, p. 14).



**Questão nº 6 - Como o seu conhecimento anterior foi utilizado? Serviu de base para desenvolvimento dos conteúdos da disciplina? Ou não?**

O conhecimento prévio se, em alguns casos, não ajudou a eliminar níveis, tal como apresentado na questão anterior, ajudou o aluno no desenvolvimento da disciplina e no cumprimento das tarefas, tal como indicam as respostas à questão 6. Conforme mostra o gráfico 10, em apenas 4 casos o conhecimento anterior foi irrelevante para o estudo da Libras no curso. Na grande maioria dos casos, 30 alunos, o conhecimento prévio foi fundamental, ajudando na progressão da disciplina. Logo, o conhecimento prévio, por mais “simples” que seja, encontra seu valor junto aos alunos.

Gráfico 10 - Conhecimento anterior



Fonte: A autora, 2021.

Alguns alunos relataram que a experiência anterior ajudou a responder às questões propostas pelos tutores surdos. Eis um exemplo:

(EKS) Meu conhecimento anterior me ajudou muito, respondia questões à tutores surdos em Libras.

E, além disso, a entender os vídeos dos professores surdos.

(TJS) Eu não tive dificuldades para entender os vídeos das aulas e para responder as atividades em vídeo, conseguia comunicar com os tutores surdos e colegas surdos.

Ou ajudaram na interação e no entendimento dos conteúdos.

(NASS) Sim, ajudou a compreender os conteúdos e a interagir com os seus colegas de turma.

E foi um estímulo para maior aprofundamento na disciplina e no curso como um todo, como pode ser verificado na resposta de CSL.

(CSL) Certamente, o conhecimento anterior de Libras ampliou e aprofundou a apreensão, compreensão, reflexão e produção na disciplina e contribuiu para que eu desejasse participar das outras disciplinas do curso (Tenho me esforçado à medida da minha disponibilidade, em face das 8h de trabalho) responder algumas questões de fóruns e questionários em Libras, o que me permite maior interação com os colegas surdos do curso.

Em alguns casos, o conhecimento anterior da Libras não só auxiliou o aluno, como também foi usado para auxiliar os que tinham mais dificuldade.

(AAFR) Sim, inclusive auxiliei alguns colegas que tiveram muitas dificuldades em relação a Libras, houve até mesmo desistência do curso por esse motivo.

Por outro lado, há os alunos sem qualquer conhecimento da língua de sinais e que tiveram dificuldade de entender os professores, como relata.

(MSCP) Por ser superficial, tive e tenho muita dificuldade com a Língua.

Essa dificuldade, por parte daqueles que não tinham conhecimento prévio, era percebida inclusive pelos próprios alunos da turma.

(KL) Acredito que sem este conhecimento teria sido bem mais difícil seguir com a disciplina. Digo por que meus colegas que começaram sem conhecimento prévio, tiveram bastante dificuldade. (5º período)

Uma aluna alegou que nos vídeos os professores usavam vocabulário que não tinha sido ensinado anteriormente e que o seu conhecimento prévio possibilitou sua compreensão.

(RABS) Sim, penso que se eu não tivesse uma base e um conhecimento prévio teria sido muito mais difícil do que foi. Muitas unidades dependiam de conhecimentos e vocabulários que, muitas das vezes, não foram abordados durante o curso.

Por ser um curso com ênfase no ensino bilíngue, nem todo material é traduzido, pois o objetivo do curso é formar professores que usem, futuramente, a Libras como língua de

instrução. Aqueles alunos que não tinham experiência com a Libras, notadamente os que não têm contato com a comunidade surda, enfrentaram maior dificuldade pois estes querem traduzir palavra por sinal e não fazer uma leitura de contexto, como seria o adequado. Na resposta de MEC, o conhecimento prévio teria sido utilizado como forma de auxiliar a comunicação com docentes surdos.

(MEC) Meu conhecimento auxiliou muito na comunicação com os professores surdos, bem como serviu como base para os vídeos das unidades, que nem sempre eram traduzidos.

Assim, o conhecimento anterior, tendo ele sido adquirido por meio de curso ou pelo contato com a comunidade surda, foi importante para auxiliar o progresso na disciplina. Segundo Alegre (2008), ao considerar a teoria da aprendizagem significativa, destaca que o conhecimento prévio do aprendiz é um fator importante na determinação do processo de ensino-aprendizagem. Há de se reconhecer a importância e dialogar com esses conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Nas análises, também pudemos verificar esse aspecto.

É imperativo refletir sobre as dificuldades apresentadas ainda no nível básico. Para ingresso no curso não há um pré-requisito para fazer a disciplina, O curso não cobra conhecimentos prévios de Libras, por conseguinte, nesse nível, objetiva-se ensinar Libras para iniciantes. Cabem algumas conjecturas, como por exemplo: em geral, estuda-se Libras como L2 traduzindo da LP para a Libras; ou ainda, em uma visão de ensino mecanicista, compreende-se que a prioridade seria aprendizagem de vocabulário. Talvez seja mais um ponto a ser pensado em uma possível reformulação curricular.

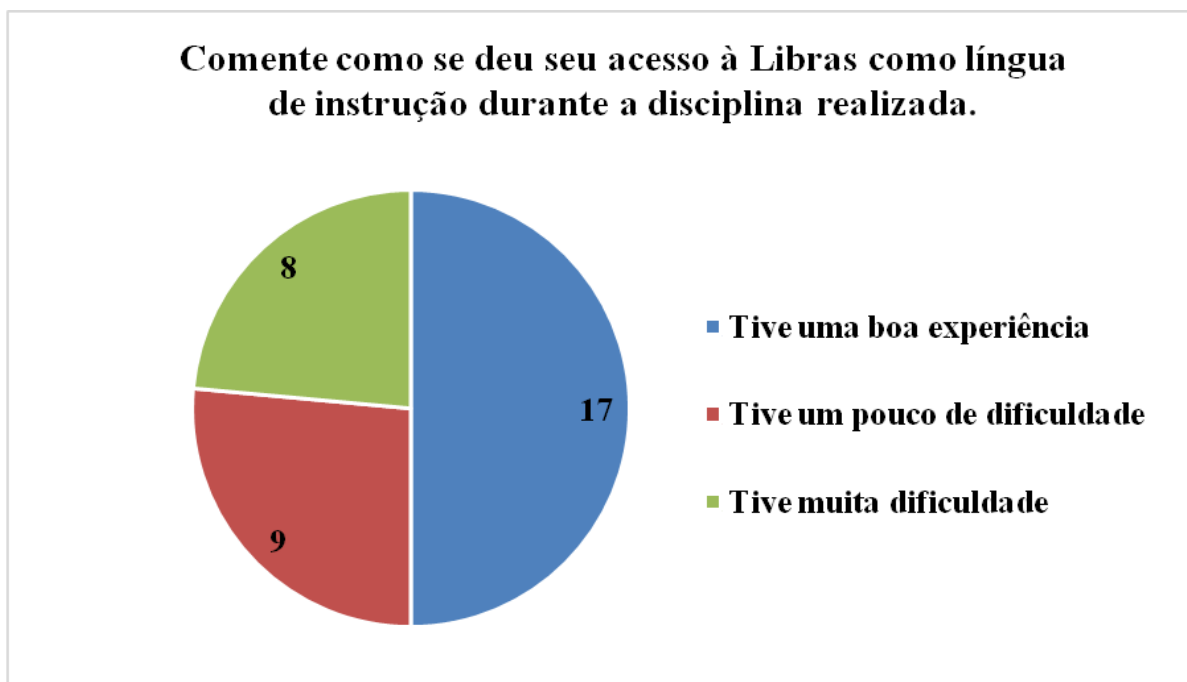
**Questão nº 7 - Comente como se deu seu acesso à Libras como língua de instrução durante a disciplina realizada.**

O Curso de Pedagogia do INES tem um importante foco: formar professores capacitados a ensinar surdos da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, e a atuar na gestão de contextos escolares e não escolares, usando a Libras como língua de instrução, prática pedagógica e competência linguística, sendo assim, o contingente de alunos surdos dentro do curso é significativo. Nora (2016, p. 74) nos diz que um dos pontos cruciais em que orbita a problemática da educação de surdos na atualidade é garantir que “a LIBRAS figure como a primeira língua na instrução”.

Todo material da disciplina é apresentado na língua de sinais, o que é um forte estímulo para a permanência do surdo no Ensino Superior. Essa característica beneficia muito

os surdos, mas é um desafio para os alunos ouvintes que têm a Libras como L2. Assim, dos 34 entrevistados: 8 alunos, o que é a menor quantidade, relataram ter tido muita dificuldade com o material apresentado e correlacionam a falta de contato com a comunidade surda, mesmo já estando do 5º período ao 7º período; por outro lado, 17 alunos, a maior parte, tiveram uma boa experiência; por fim, 9 tiveram alguma dificuldade.

Gráfico 11 - Língua de instrução



Fonte: A autora, 2021.

A produção do conteúdo da disciplina foi pensada para ensinar a língua de modo mais informal, por meio de diálogos e entrevistas, para que o aluno entendesse não só o vocabulário como também seu uso dentro dos diálogos, bem como aprendizado da estrutura gramatical.

O intuito é a busca de um aprendizado mais agradável e contextualizado, que leva o aluno a ter as capacidades necessárias para o ensino do aluno surdo no início de sua carreira acadêmica.

Para alguns, os encontros presenciais, que aconteciam a cada dois meses nos 13 polos, teriam auxiliado no entendimento dos vídeos produzidos, pois o contato pessoal com os mediadores/tutores surdos e ouvintes auxiliaria no aprendizado da língua e reforçaria o aprendizado, inclusive com a correção de alguns sinais que eram feitos de forma incorreta.

Nesse sentido, a pandemia trouxe prejuízos, pois durante dois anos não foram possíveis a oferta de encontro presenciais que são tão importantes e devem ser retomados assim que os encontros presenciais já possam acontecer, possibilitando o contato com surdos novamente.

Além disso, por ser um curso EaD, sendo mediado por TICs, o tamanho da tela onde o aluno estuda é muito importante, nos encontros onde havia muitos alunos participando, a visualização era difícil. A Libras é uma língua espaço-visual. Garantir o aspecto da visualidade é muito importante para o aprendizado dessa língua. Segundo o relato de ETR:

(ETR) Em alguns momentos ir até o polo e ter o contato com a tutora foi fundamental para entender o material e realizar as atividades, principalmente, depois do terceiro semestre e senti falta de maior diálogo na Internet quando entrava muito gente a tela fica pequena dos participantes e dificulta a visualização e inteligibilidade dos sinais nos encontros sincrônicos, mas, na interação presencial com o tutor, os sinais eram corrigidos quando da sinalização incorreta, havia a possibilidade de interação e aprendizado com essa participação.

Um fator importante para o aprendiz de uma segunda língua é o tempo que tem contato com a mesma. No caso da Libras, é necessário ter clareza com a “compreensão visual” e “expressão em sinais” (GESSER, 2012). Assim, o fato das outras disciplinas serem apresentadas em Libras ajudou no entendimento da língua. Como relatado pela aluna CSL, os vídeos das outras disciplinas ajudaram no conhecimento da Libras e no aumento do vocabulário, auxiliando a disciplina de Libras:

(CSL) Desde o início do curso, assistia aos vídeos com atenção na Libras, mas à medida que a disciplina de Libras seguia, a segurança no uso da variação linguística ia aumentando e, assim, tanto as respostas de outras disciplinas, como aprofundando o conhecimento da língua de sinais no contexto educacional e a consideração de temas com abordagem sociais, psicológicas e instrucionais mais amplo.<sup>79</sup>

Como é de se esperar, alguns alunos encontraram dificuldade não no material propriamente dito, mas na modalidade de ensino a distância, a qual, para alguns, foi um desafio, em especial, depois que os encontros presenciais foram suspensos em decorrência da pandemia da Covid 19.

(KL) No início senti um pouco de dificuldade pela modalidade de ensino, meus cursos anteriores foram presenciais, aprender Libras por vídeos é um desafio bem grande. Como iniciei antes da pandemia, ainda havia os encontros presenciais que

<sup>79</sup> Ou seja, tempo de exposição à língua, seja na própria disciplina de Libras como nas outras disciplinas ministradas em Libras. O tempo de exposição de um aprendiz de L2 é muito importante. No caso da Libras, “compreensão visual” e “expressão em sinais” (GESSER, 2012).

ajudavam muito no esclarecimento de dúvidas, pois na WEB boa parte dos alunos fica com vergonha e acaba não fazendo as perguntas. Depois de dois módulos a disciplina ficou bem mais difícil, muitos conteúdos e vocabulário novos, foi necessário participar das *webs* e tirar as dúvidas de verdade, do contrário não seria possível ser aprovada.

Quando aos vídeos que não tinham a tradução para a Língua Portuguesa, alguns alunos participantes da pesquisa relataram ter tido dificuldade de entender. Os alunos parecem ter a preocupação de traduzir palavra por palavra.

(MEC) Havia certa dificuldade em acompanhar a disciplina, pois os vídeos não eram todos traduzidos para a Língua Portuguesa e não havia didática que propiciasse o entendimento de contexto, assim como muitos dos professores sinalizavam rápido.

Sobre esse aspecto, parece que alguns alunos ainda estão presos a uma representação tradicional de língua conhecido por método tradução, uma metodologia de ensino focada na tradução de vocabulário e frases descontextualizadas das situações de uso cotidiano. A percepção dessa perspectiva de ensino de língua nos sugere a necessidade de:

- formação continuada dos tutores/professores mediadores, para que eles possam conversar com os alunos sobre a proposta metodológica da disciplina;
- elaboração de um vídeo introdutório da disciplina pelo professor conteudista, a fim de esclarecer aspectos sobre a metodologia de ensino,
- realização de uma Live no início do curso, sobre a metodologia de ensino de Libras no Curso.

A aluna TJS relatou compreender os vídeos, sua maior dificuldade estava em se expressar.

(TJS) Como relatei acima, tenho dificuldade na minha fluência de falar, porém consigo entender bem o que está sendo passado, as vezes a dificuldades de sinais diferentes, mas dentro do contexto é possível saber o que está sendo pedido.

É necessário fazer uma observação sobre tais aspectos relatados pelos participantes da pesquisa. Gesser (2012) assevera que, para os aprendizes iniciantes, a compreensão visual é um desafio. A expressão em sinais pode ser igualmente desafiante. A autora ressalta que as primeiras sinalizações podem ser realizadas com agrupamento de sinais, ser marcada pela lentidão na produção e na prosódia. Certamente, na visão de Gesser (2012), a interação tem papel fundamental para os alunos. Complementando, a referida linguista aplicada destaca que:

[...] o desenvolvimento da expressividade em sinais dos alunos ouvintes pode demandar outras formas interativas, e devido à característica espaço-visual da LIBRAS, é muito provável que cada aluno apresente maior ou menor grau de dificuldade na habilidade de expressão em sinais (GESSER, 2012, p. 136).

Voltando às repostas, identificamos uma observação interessante. A aluna VLV comparou sua dificuldade com a de um aluno surdo ao aprender a Língua Portuguesa.

(VLV) Olha acredito que meu acesso à Libras dentro do curso foi e está sendo tão difícil, quanto a mesma dificuldade que um surdo tem ao lidar com a LP.

Já MFOC relatou:

(MFOC) Devido ainda não ser fluente, e os diálogos nos vídeos serem muito rápidos e com sinalização diferente das q conheço tive e ainda tenho muita dificuldade...a disciplina Libras ofertada pelo Curso é muito adiantada pra quem tem apenas o básico, e não tem diálogo com surdo, infelizmente. Lembrando q curso PEDAGOGIA BILÍNGUE e não Letras Libras.

Porém, aquela parcela que já apresentava fluência em Libras não teve dificuldade, como a aluna AAFR:

(AAFR) Como sou fluente na língua não tive dificuldade com a disciplina.

Nesse quesito, a experiência tida estava relacionada com a fluência do próprio aluno. Aqueles que tinham contato com a língua, em especial, através da comunidade surda, tiveram mais facilidade, porém, os alunos que não sabiam Libras enfrentaram dificuldades. Contudo, como já assinalamos, o curso não tem como pré-requisito a Libras. Então, é durante o curso que o aprendizado deve (começar) a acontecer. As dificuldades deveriam ser apuradas para que se pudessem ser pensadas formas de dirimi-las.

**Questão nº 8 - Na sua opinião, os vídeos foram bem-produzidos? Eram inteligíveis? As pessoas que participaram dos vídeos executavam os sinais com clareza?**

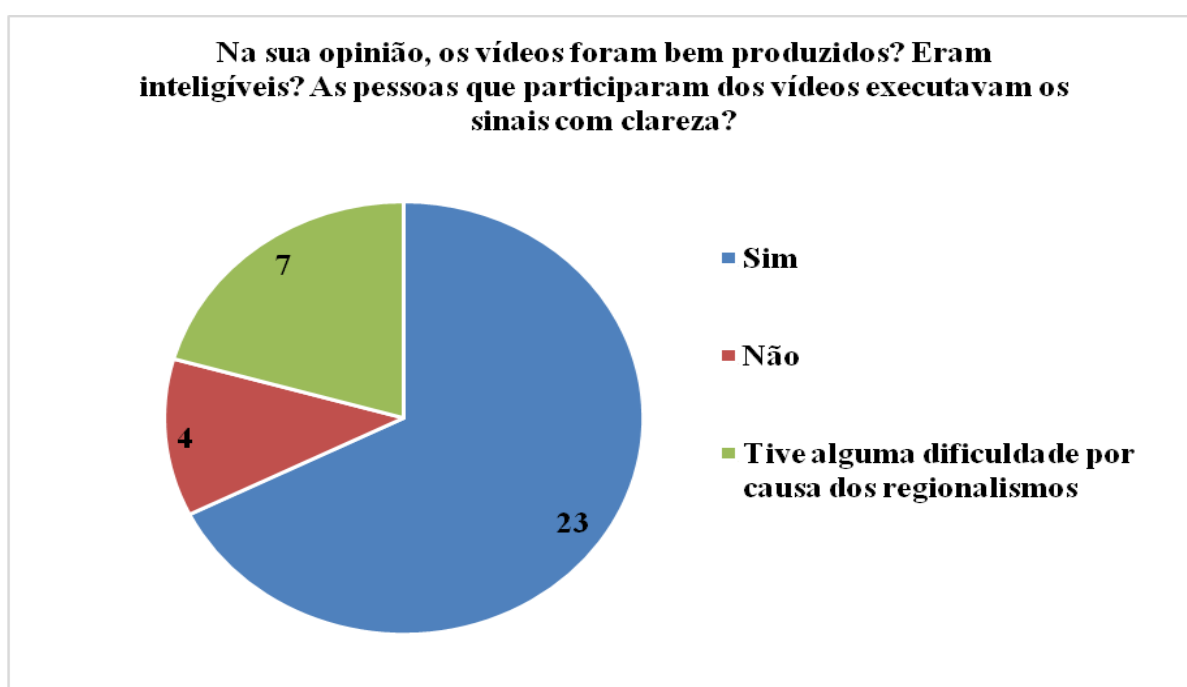
No ensino a distância, a qualidade do material é fundamental para o bom desempenho dos alunos. Em especial no caso do Curso de Pedagogia EaD do INES, onde o material era praticamente todo visual, através de vídeos, a clareza na explanação é fundamental para a boa aquisição da Libras, assim, a qualidade visual é tão importante quando o conteúdo.

Apesar de contar com um glossário com as variações regionais, um relato frequente foi a ausência de variação linguística regional, pois os vídeos foram produzidos no Rio de Janeiro (isto é, somente uma variação regional fora considerada). O regionalismo acontece com frequência em qualquer língua e, sobretudo, é advindo das dimensões continentais do Brasil e da liberdade que a comunidade surda goza de criar sinais de forma autônoma. De acordo com Bagno (1999, p.15):

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas.

No gráfico 12, podemos observar que, em sua grande maioria, 23 alunos consideraram os vídeos bem-produzidos, apenas 4 alunos consideraram que os vídeos tinham a qualidade da produção ruim; 7 alunos tiveram alguma dificuldade causada por expressões regionais, e não propriamente pela qualidade dos vídeos.

Gráfico 12 - Houve clareza quanto aos sinais dos vídeos?



Fonte: A autora, 2021.

A aluna EKS relatou que, apesar dos regionalismos, os vídeos eram bem-produzidos.

(EKS) Vídeos eram bem-produzidos, tinham exemplos em ilustração, e a sinalização era clara, embora houvesse as variações regionais, conseguia compreender bem. Os conteúdos da disciplina agregaram bastante.

Como relatado anteriormente por outros alunos, a falta de legenda dificultou o entendimento dos vídeos por parte daqueles que não eram fluentes em Libras, como para VF:

(VF) Sim, no que se refere à disciplina de Libras, percebi que os colegas que não sabiam libras anteriormente tiveram dificuldades porque alguns vídeos por exemplo sinalários eram somente sinalizados sem português (legenda), nem imagem para



fazer referência do que se tratava, por ter diferenças. Eu mesmo sabendo também tive dificuldade devido às diferenças regionais.

Destacamos, neste ponto, a importância de o aluno compreender a metodologia de ensino utilizada na disciplina. Se os vídeos tivessem legenda, eles perderiam sua finalidade pedagógica, qual seja, ser um material para o ensino de uma língua de sinais com L2.

A aluna VFF utilizou o recurso de diminuição de velocidade do *Youtube* para entender os vídeos que teve dificuldade.

(VFF) Sim, às vezes os sinais eram muito rápidos, porém os vídeos contavam com recursos de diminuir a velocidade de reprodução, pois podia ser aberto na janela ao YouTube.

Apesar de bem-produzidos, a aluna GMK observou que em alguns vídeos eram gravados com os personagens interagindo longe da câmera, o que dificultava o entendimento, em especial, quando eram sinalizados de forma rápida, além de colocar que o glossário poderia ter mais sinais. O glossário é uma ferramenta importante para o aprendizado de uma língua, como Lebedeff (2017, p. 139) diz: “os glossários devem ser um suporte para as habilidades linguísticas, mas, disponibilizados como glossários”. Passemos à resposta da aluna:

(GMK) Sim, os vídeos eram bem-produzidos, porém em alguns, os personagens estavam um pouco distantes o que dificultada a visualidade dos sinais e expressões corporais que eram realizados também de maneira muito rápida. Poderia haver uma aproximação da câmera em alguns momentos da produção para que nós tivéssemos maior clareza dos diálogos e o glossário poderia abarcar maior quantidade de sinais.

Lebedeff (2017) salienta que o vídeo – um OAL (Objeto de Aprendizagem de Línguas) – é um instrumento importante para o estudante, propiciando controle de apresentação de vídeo: parar, pausar, iniciar, avançar etc. Para a referida autora, os planos de enquadramento dos vídeos em Libras devem ser concebidos de forma adequada. Os vídeos que apresentam a sinalização em apenas um plano podem ficar monótonos, caso o vídeo não seja curto. Já os vídeos que mudam constantemente de plano podem viabilizar agilidade ao vídeo; contudo, podem promover a distração para aprendizes iniciantes, caso sejam trocas excessivas.

Resumidamente, podemos destacar dois pontos suscitado pelas respostas: a) a distância dos atores (professores de Libras) também é um fator a se considerar, uma vez que vídeos em línguas de sinais exigem atenção visual diferenciada; b) a velocidade de sinalização

nos vídeos pode requer conhecimento prévio de Libras. Por isso, saber da existência de uma ferramenta que diminui a velocidade também é relevante.

Em outra resposta analisada, percebemos a dificuldade encontrada sobre o regionalismo, como no relato da aluna MEC. Segundo a aluna, além ter tido dificuldade com a posição dos sinalizadores, bem como com sinais novos e regionais, o fundo de alguns vídeos tinha muita imagem competindo com o diálogo que era realizado no vídeo.

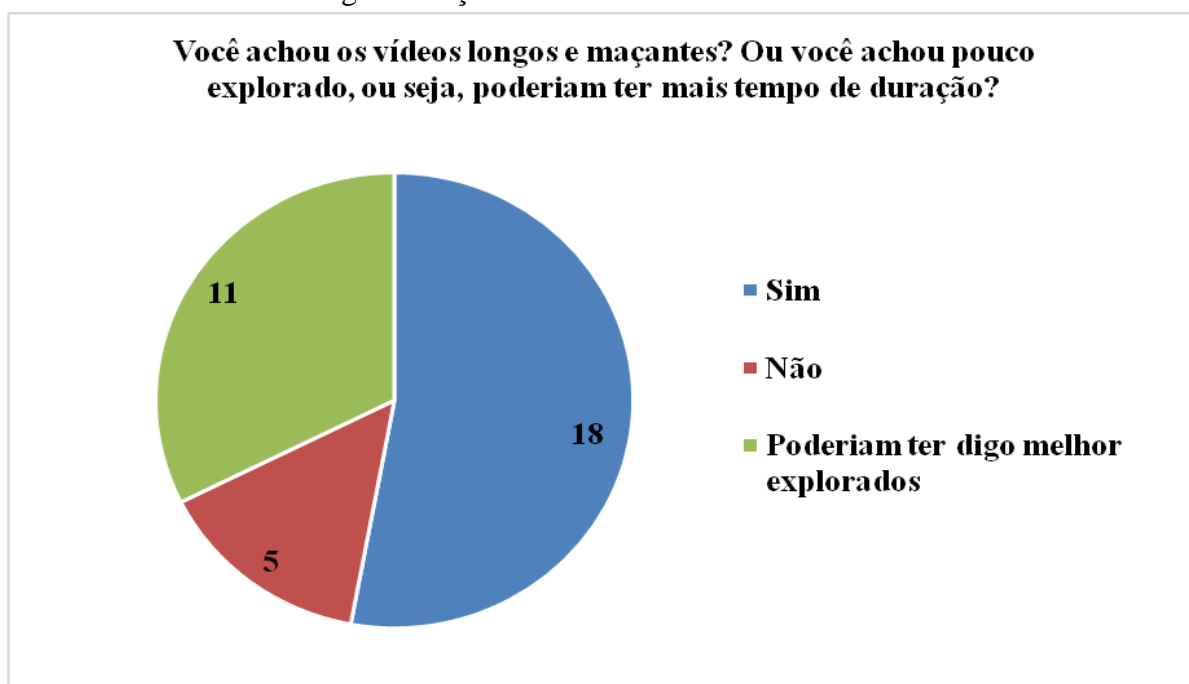
(MEC) Não, muitos vídeos do 3 e 4 módulos eram ruins de entender, pois os personagens estavam num diálogo em posição lateral, com roupas coloridas e um fundo cheio de imagens. Era muita informação ao mesmo tempo, não havia clareza dos sinais. Muitos sinais eram novos e outros tantos tinham uma sinalização diferente do nosso estado e diferente ao que aprendemos com os tutores. Outra dificuldade enorme era encontrar o significado dos sinais desconhecidos de maneira independente, quase impossível. Não há na internet como sinalizar e obter a palavra em português, principalmente se você não tem certeza se o sinal está correto. Neste momento, o papel dos tutores é fundamental para esclarecer nosso entendimento.

Apesar de contar com diferentes ferramentas, alguns alunos relataram dificuldades alunos em relação aos vídeos, em sua maioria causada por falta de legenda, regionalismos ou posição dos sinalizadores, bem como a velocidade que sinalizavam e os cenários utilizados.

**Questão nº 9 - Você achou os vídeos longos e maçantes? Ou você achou pouco explorado, ou seja, poderiam ter mais tempo de duração?**

Os vídeos de conteúdo tinham tempo máximo de 5 minutos, os de entrevistas, em que eram convidadas personagens que contaram um pouco sobre a história dos surdos, eram mais longos, podendo ter até 10 minutos, a depender do nível. Foram convidados personagens que atuaram no INES no passado, pessoas ligadas às associações e à FENEIS, procurando mostrar a trajetória da comunidade surda nos últimos anos, sua luta, sua cultura, e as diferentes realidades da pessoa surda.

Gráfico 13 - Os vídeos longos e maçantes



Fonte: A autora, 2021.

Os vídeos com conteúdo da matéria eram mais breves para que os alunos não perdessem o foco com o decorrer do tempo, os com entrevistas, por abordarem temas mais leves, eram mais longos, pois continham a experiência de pessoas que vivenciaram o crescimento da importância dada a Libras no decorrer do tempo.

Em relação ao tempo, Lebedeff (2017) nos diz que os vídeos longos para iniciantes podem perder o foco da proposta ou de interesse do aluno. Assim, o tempo ideal, segundo a autora, seriam 2 minutos. Contudo, “materiais de apoio que discutem cultura, curiosidades podem ser mais longos desde que estejam somente na língua alvo” (LEBEDEFF, 2017, p. 139).

Em nossa pesquisa, enquanto alguns relataram dificuldade em entender por causa da sinalização rápida, a aluna EKS, que certamente conhece Libras, acelerava os vídeos, pois em sua opinião eram muito lentos.

(EKS) Achei de boa duração, mas eu sempre acelerava o vídeo, pois achava lento para mim, e entendo que para alguns colegas fosse necessário ser naquela velocidade.

O tempo de duração dos vídeos foi um facilitador para aqueles que dispunham de pouco tempo, pois poderiam ser vistos em qualquer lugar, como o exemplo de ALA, que aproveitava o tempo de locomoção para o trabalho para estudar.

(ALA) Eu não achei cansativo não, estou acostumada a vídeos longos então para mim, estava perfeito, podia ver no ônibus indo trabalho.

Por serem de curta duração, os vídeos de contexto não eram maçantes, e os de entrevistas, apesar de serem mais longos, eram bem interessantes, conforme relata a aluna CSL.

(CSL) Não os achei maçantes. Os vídeos mais longos foram de entrevistas e achei muito instrutivos, significativos e enriquecedores.

O contexto e as situações apresentadas previamente por mediadores facilitaram o entendimento, segundo a aluna KL:

(KL) Não, depois que os tutores explicavam os sinais e seus significados ficava muito mais fácil assistir ao vídeo e entender. Gostava principalmente da contextualização dos vídeos, havia sempre uma história, com começo, meio e fim. E nos vídeos de entrevistas o conteúdo era tão rico que valia todo o tempo empreendido.

Porém, os alunos com maior proficiência acharam os vídeos muito básicos, o que parece ser normal acontecer, pois são produzidos para toda a turma, com conhecimento variado. Assim, se para alguns era bem difícil entender, para outros, faltou conteúdo. A aluna MEC destacou:

(MEC) Havia vídeos com tom de documentário, superimportantes, porém muito longos para um estudante que entende o básico de Libras; estes poderiam ter legenda em Língua Portuguesa. Os demais vídeos, aqueles curtos da abertura da unidade, tinham um bom tempo e eram relacionados ao cotidiano do pedagogo.

Já GMK relatou:

(GMK) Acredito que poderiam ser mais explorados e constar de um vocabulário mais rico, além de um dicionário melhor dos sinais executados. Achei os vídeos básicos demais, com diálogos como se tivesse “forçando uma barra” para mostrar determinadas situações, como no curso presencial de Libras onde fazíamos parecer algo mais natural.

O aprendizado era significativo, mas, segundo a aluna TJS, faltou prática referente aos vídeos.

(TJS) Os vídeos eram super bem divididos por partes dos conteúdos, não ficavam cansativos, porém, sentia falta de mais atividades para participação dos alunos em vídeos ou trocas de estudos.

Em um curso a distância, materiais bem-produzidos são fundamentais para estimular o aprendizado dos alunos. Vídeos com tempo adequado, contextualizados e interessantes ajudam o aluno a entender melhor a disciplina e ter um maior rendimento acadêmico.

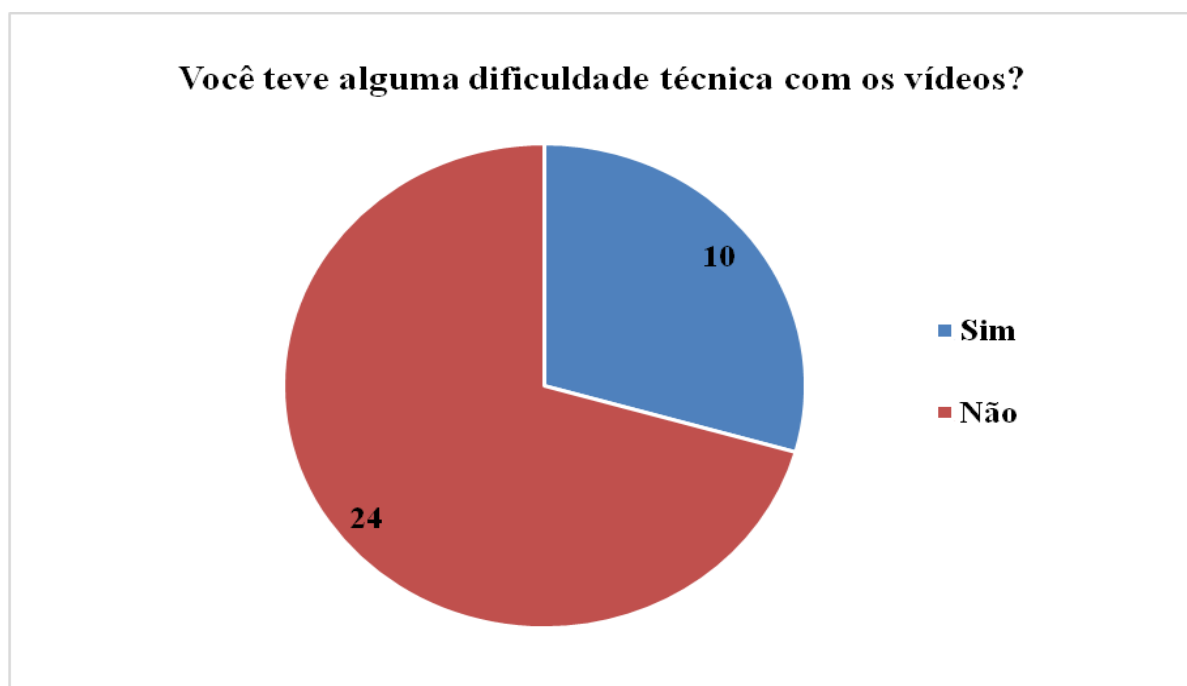
Ademais, a questão da troca entre os alunos é algo que precisa ser considerado. A web seria um espaço e as atividades presenciais também (mas essas foram suspensas durante o período de realização da pesquisa em decorrência da pandemia). De todo modo, consideramos importante pensar na possibilidade de uma outra atividade com maior interação entre os alunos.

Lebedeff e Facchinello (2018) afirmam que a produção dos curtas devem ter como pressuposto o uso da língua em situações reais de uso. As autoras também indicam outros aspectos, como: a) posicionamento de câmera e enquadramentos com a intenção de dar ritmo às narrativas; b) destaque para o corte de cena, a mudança do quadro; c) maior expressividade aos personagens em determinada cena ou evidenciar um objeto; d) escape do uso de atores em fundo branco de frente para a câmera enquadrada até o quadril, por ser um padrão de vídeos com intérpretes de Libras.

#### Questão nº 10 - **Você teve alguma dificuldade técnica com os vídeos?**

Nos cursos a distância, as TICs são fundamentais para o ensino/aprendizado. De nada vale um vídeo bem-produzido, contextualizado, com conteúdo interessante, mas difícil de acessar. Uma plataforma simples e objetiva facilita a vida do estudante. Lebedeff (2017) ressalta que qualquer OAL deve considerar a acessibilidade, isto é, o vídeo precisa ser facilmente acessível via internet para ser usado em diferentes locais. Em nossa pesquisa, das respostas obtidas, 24 alunos declararam não ter tido dificuldade, apenas 10 alunos relataram ter tido alguma dificuldade.

Gráfico 14 - Dificuldade técnica com os vídeos



Fonte: A autora, 2021.

As dificuldades relatadas giram em torno de dois tópicos principais: acesso do vídeo em diferentes suportes (computador, celular etc.) e a elaboração de vídeos.

A ajuda do tutor foi fundamental para que a aluna KL conseguisse ter um entendimento melhor a respeito dos vídeos.

(KL) Alguns vídeos precisavam ser vistos mais de uma vez e o tutor me ensinou como reduzir a velocidade para entender melhor os sinais. Demorei para conseguir fazer, mas depois ficou muito melhor.

Alguns alunos tiveram dificuldade em acessar o conteúdo pelo celular, pois a plataforma foi desenvolvida para uso preferencialmente em computador, como relata MEC:

(MEC) Os vídeos rodavam bem e não eram pesados. Apenas no celular o layout de exibição não era muito prático, não só da disciplina de Libras como todas as outras, pois todas as imagens, vídeos e informações não cabiam na tela.

A dificuldade do aluno ETR foi relacionada à produção dos vídeos para enviar, em especial com a edição.

(ETR) Não conseguia ver os vídeos bem-produzidos. Poderia ter uma disciplina ligada a Libras de edição, pois uma vez que tínhamos que gravar e enviar os vídeos do que aprendemos e esse conhecimento auxiliaria a demonstrar o aprendizado da língua e a subsídio para a prática profissional.

A prática e a experiência decorridas no curso auxiliaram a aluna RABS. Assim as dificuldades foram vencidas e assistir às aulas ficou mais fácil, apesar da dificuldade com a edição.

(RABS) No começo tive dificuldades para gravar os vídeos, com passar do tempo fui adquirindo experiência e prática, embora me faltou alguns recursos para melhorar a produção dos vídeos. Era preciso editá-los para que não ficasse com a imagem extensa nas postagens, e tal quesito demandava tempo também.

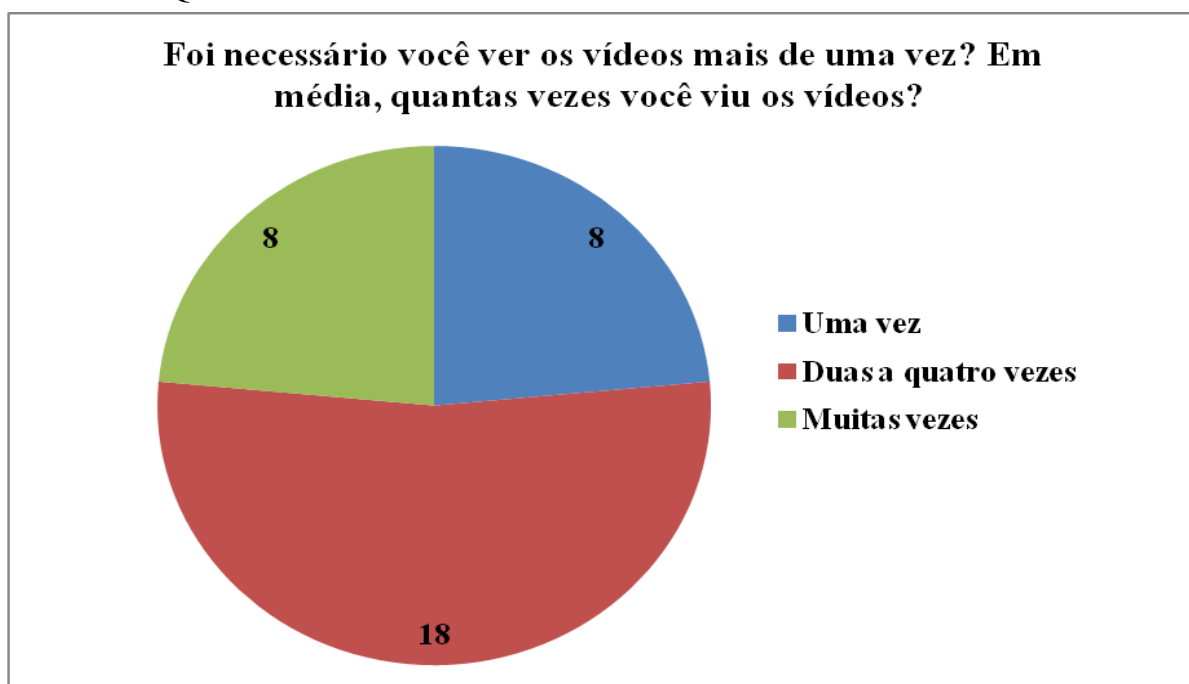
Um dos questionamentos dos alunos também pode ser identificado em Lebedeff e Facchinello (2018). Conforme as autoras, gravar e editar um vídeo requer habilidades específicas. Desta feita, faz-se necessário “esclarecer as fases de produção de um vídeo, o apoio para roteirizar, produzir, editar o vídeo e apoio linguístico” (p. 283). Algumas possibilidades levantadas, considerando o exposto pelas referidas autoras, seriam: promover uma aula de introdução ao Cinema – conceitos básicos para produção e um curta-metragem; buscar contato com modelo de roteiro cinematográfico dividido em etapas (*storyline* - breve ideia do roteiro de 5 linhas; descrição mais detalhada das sequências e dos personagens sem diálogo; roteiro definitivo com os diálogos).

No ensino a distância, o aluno tem responsabilidade ativa no curso, pois vai depender dele (mas não apenas) o progresso acadêmico. Como dito acima, uma plataforma fácil e intuitiva facilita o aprendizado, trazendo maior interesse por parte do aluno, que se desenvolverá mais facilmente.

**Questão nº 11 - Foi necessário você ver os vídeos mais de uma vez? Em média, quantas vezes você viu os vídeos?**

O conteúdo apresentado nas aulas de Libras consistia em diálogos contendo o vocabulário da aula, glossário, questionário e avaliações. Para a maioria dos alunos que participou da pesquisa, foi necessário acessar os vídeos pelo menos mais de uma vez, sendo que apenas 8 alunos relataram que assistiam uma única vez, como pode ser observado no gráfico 15.

Gráfico 15 - Quantas vezes você viu os vídeos?



Fonte: A autora, 2021.

Daqueles de assistiram mais de uma vez, a aluna EKS relatou que revia as explicações para certificar-se que tinha respondido às atividades corretamente.

(EKS) Revia os vídeos só em momentos que tinham a explicação, para confirmação de minhas respostas das atividades.

Os vídeos também foram acessados para revisão do aprendizado e fixação do conteúdo; segundo VF, essa era a sua prática.

(VF) Sim, sempre assisto mais de uma vez para aprender melhor, ou também caso tenha alguma dificuldade.

Alguns alunos relataram que, conforme o curso adiantava, conseqüentemente, aumentava a dificuldade, tornou-se necessário acessar mais de uma vez.

(ETR) Alguns vídeos tivemos que ver mais de 5 vezes, depois do 4º semestre essa era uma realidade ver no mínimo de três vezes.

A aluna KL relatou ter dificuldade com a sinalização de alguns vídeos, sendo necessário ver mais de uma vez, sendo necessário algumas vezes assistir mais de 4 vezes.



(KL) Sim, alguns vídeos precisei ver no mínimo 4x, pois não entendia a sinalização, tinham sinais muito parecidos e ficava difícil de entender o que os personagens diziam, principalmente quando estava de lado na conversa.

Os alunos que tinham maior dificuldade, dependendo do conteúdo do vídeo, chegaram a ver mais de 10 vezes, como no caso da aluna RABS.

(RABS) Com certeza. Alguns mais de 10 vezes, dependendo do assunto e tema abordado na unidade.

A aluna VLV não só reviu como também colocou o vídeo em velocidade baixa para uma melhor compreensão. Diminuir a velocidade do vídeo é um fator preocupante pois no contato com surdos, isso não será uma realidade.

(VLV) Nossa! Era preciso muitas vezes e até colocar em velocidade lenta, tinha que fazer isso pela dificuldade que ainda tenho.

Diferentemente dos vídeos das aulas de Libras, os vídeos de entrevistas, mostraram-se mais desafiadores e complexos. A aluna CSL respondeu que tinha essa prática nos vídeos de entrevistas, procurando extrair mais informações possíveis.

(CSL) Alguns vídeos 2 vezes. Mas, os vídeos de entrevistas eu procurava ver uma vez inteiro, depois observava as perguntas e ao assistir a resposta, parava nela e revia, fazia glosas e continuava. Depois assistia ao vídeo inteiro mais vez.

O que os participantes expuseram em suas respostas aproxima das considerações Wentzel e Amaral (2018). Conforme os referidos autores, os alunos assistiriam “aos seus vídeos quantas vezes acharem necessário” (*ibid*, p. 8). Assim, a necessidade de rever os vídeos mostrou-se prática corriqueira para a maioria dos alunos, que aproveitaram essa oportunidade para consolidar o aprendizado.

**Questão nº 12 - Na sua opinião, os vídeos proporcionaram conteúdo suficiente para sua futura formação?**

O Curso de Pedagogia do INES se propõe formar professores bilíngues capacitados que usam a Libras como língua de instrução. Desta feita, o aprendizado da Libras é fundamental para a futura formação do professor e com práticas pedagógicas e estratégias que viabilizem o aprendizado do aluno surdo, além de respeitar a cultura e as identidades surdas.

Dos 34 alunos que responderam à pesquisa, 22 indicaram que os vídeos proporcionaram conteúdo suficiente para a futura formação, enquanto 12 apontaram que não. Vejamos o Gráfico 16.

Gráfico 16 - Conteúdo informativo



Fonte: A autora, 2021.

Para a maioria dos alunos participantes, o curso de Libras é fundamental para uma boa prática pedagógica futura. Porém, para o aluno NASS, que pretendia ter um maior aprofundamento na língua, relatou não ter obtido o resultado esperado.

(NASS) Não, quando escolhi cursar a disciplina libras e não fazer nivelamento, esperava ampliar meus conhecimentos na disciplina libras o que não aconteceu.

O aluno DSS declarou que a disciplina teve pouco conteúdo e que, na sua opinião, o curso foi fraco.

(DSS) Não, não mesmo. Acho que as disciplinas de Libras poderiam ser mais sérias, com muito mais conteúdo. Achei bem fraco nesse quesito.

Para alguns alunos, como ETR, o que faltou foi uma maior interação, ou seja, a prática, a conversação. O conteúdo previsto na grade curricular do curso de Libras apresenta nos níveis 1, 2, 3 e 4 o ensino da língua propriamente dito em nível básico e o intermediário. Nos níveis posteriores, dos 5 ao 8 o nível avançado, período em que ETR também estuda. Outras disciplinas (Metodologia de ensino para alunos surdos e estágio supervisionado em

escolas bilíngues) também são oferecidas no período. O aluno chega a sugerir mudança curricular.

(ETR) Não, penso que deveríamos ter mais interação, um período focado na comunicação e interação, conversação. Aulas deveriam ter sido ministradas até o final do sexto ou sétimo período.

Porém, alguns alunos que já tinham contato com a Libras tiraram proveito do curso, como a aluna CSL e, segundo sua opinião, o que faltou foi um maior esclarecimento a respeito da cultura e identidades surdas.

(CSL) A futura formação é bastante complexa em face do cenário atual. Eu que já tinha uma certa aproximação com a língua tirei proveito sim e acredito que a contribuiu bastante para a minha formação. Entretanto, para aqueles que começam do zero, acredito que pudessem ser mais considerados vídeos de Âmbito esclarecedores sobre a vida, a cultura, as identidades surdas e principalmente a desmistificação do Surdo. Em relação à estrutura da Língua de Sinais mais abordagens sobre a diferença do português, mais exemplos, mais comparações para imprimir na mente dos novos pedagogos, a estrutura viso-espacial.

Para a aluna KL, o apoio dos tutores foi fundamental para complementar o aprendizado dos vídeos, ou seja, o contato com surdos.

(KL) Acredito que sim, mas não são tudo. Eles juntamente com a atuação dos tutores são suficientes. Mas o aluno precisa se dedicar e interagir com os colegas e tutores surdos, os vídeos são como livros que ainda precisam da interação com os professores e alunos para o aprendizado ser efetivo!

A aluna RABS reconheceu a importância da formação continuada, complementando o que fora aprendido no curso.

(RABS) Sinceramente não. Acredito que nunca estamos prontos o suficiente, sempre é preciso buscar novas formações, outras fontes. Mas devo reconhecer que evolui muito e aprendi além do esperado com as unidades.

A disciplina de Libras do Curso de Pedagogia do INES foi estruturada para o curso ministrado no INES, que abrange a estrutura gramatical e vocabulário da Libras, estimulando a prática pedagógica do futuro professor. Esse ponto é de grande relevância, já que de acordo com Nascimento e Sofiato (2016),

Diante das metas operacionais apresentadas anteriormente, seria fundamental que os futuros professores tivessem a disciplina de Libras em todos os anos do curso, visando a fluência em tal língua, além disso, que adquirissem conhecimentos sobre letramento em Língua Portuguesa como segunda língua e que aprendessem estratégias de ensino e metodologias específicas para alunos surdos de forma a

garantir uma educação de qualidade para os alunos em questão (NASCIMENTO e SOFIATO, 2016, p. 366).

Seguindo a perspectiva da formação em serviço de professores, segundo Brasileiro (2012), a formação continuada deve ser uma prática nas instituições escolares, assim, deve-se extrapolar as pesquisas acadêmicas sobre o tema.

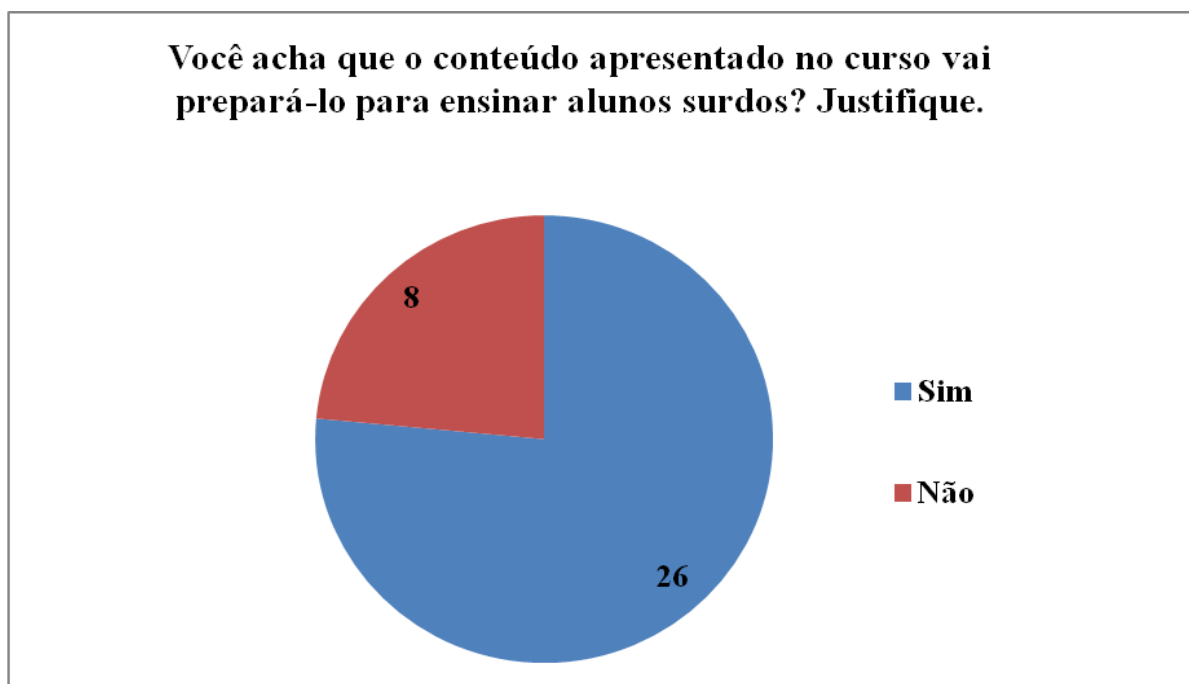
**Questão nº 13 - Você acha que o conteúdo apresentado no curso vai prepará-lo para ensinar alunos surdos? Justifique.**

Aprender a Libras e como utilizá-la como língua de instrução é fundamental para a futura prática pedagógica. Só assim o aluno surdo terá seu direito linguístico assegurado e acesso igualitário à educação. Desta feita, a atuação do professor bilíngue deve estar pautada na utilização de

estratégias e recursos que valorizam a diferença linguística do aluno surdo e que, através da Libras, os alunos têm a oportunidade de acessar os conteúdos curriculares escolares, e aprendem a ler e escrever com compreensão e de uma forma consistente. (BARROSO, 2018, p. 97).

Assim, investigar a opinião sobre a qualidade do conteúdo do curso é fundamental. Dentre os alunos que responderam a pesquisa, como podemos observar no gráfico 17, 8 alunos opinaram que o conteúdo não os preparou para exercer a profissão no futuro, enquanto 26 acreditam estar preparados após o curso. Voltando aos 8 alunos, esses fariam parte de um percentual dos que não tiveram contato com a Libras antes de iniciar o Curso de Pedagogia do INES? O cruzamento desses dados nos ajuda a refletir sobre a estrutura do próprio curso. E, nesse sentido, já que o curso não exige pré-requisito, seria uma responsabilidade do Curso oferecer esse aprendizado. Sabe-se que o aprendizado de uma língua não ocorre em 2 anos (período obrigatório), talvez o ideal fosse um período de 4 anos com mais disciplinas de Libras.

Gráfico 17 - O conteúdo apresentado



Fonte: A autora, 2021.

Para a maioria dos alunos, o conteúdo apresentado na disciplina correspondeu às expectativas, preparando-os para o trabalho em salas de aula bilíngues, junto a alunos surdos. A aluna EKS relatou ter aprendido muito sobre metodologia de ensino.

(EKS) Na parte de metodologia de ensino de Libras foi onde mais aprendi para posteriormente ensinar aos alunos surdos.

O fato de o curso ser todo ministrado em Libras forneceu uma visão ampla sobre a educação de surdos. Para a aluna VF, foi fundamental o contato com a cultura surda.

(VF) Sim. O curso é totalmente bilíngue e possibilita conhecimento amplo sobre o ensino de surdos, sobre cultura surda.

Para o aluno ETR, a falta da disciplina de Libras durante o curso todo trouxe prejuízo ao aprendizado, pois os alunos que não têm contato com surdos pararam de desenvolver-se na língua.

(ETR) Não, a ausência de Libras nos demais período, sem a conversação falta segurança quem não trabalha com surdos durante o curso ficará muito tempo sem produzir, comunicar e utilizar a língua para interação perdendo parte dos saberes adquiridos, como língua precisa de uso para o desenvolvimento.

A aluna KL relatou que teve bom aproveitamento por já trabalhar dando suporte pedagógico para alunos surdos, dessa forma a disciplina contribuiu para seu aprimoramento profissional.

(KL) Já atuo como suporte pedagógico para crianças surdas e tenho conquistado muitos avanços com as crianças, acredito sim que a formação e qualificação do curso são excelentes.

Para o aluno PHCG:

(PHCG) Muito, percebi isso em meu estágio.

A aluna MEC relatou que o conhecimento da língua a tornou mais sensível para as necessidades educacionais dos surdos, mas que não se sente preparada para lecionar em Libras.

(MEC) Os conteúdos me prepararam para ter uma visão mais sensível às necessidades dos surdos e às suas características culturais. Mas não me prepararam para lecionar em Libras, porém esse nem é o objetivo da graduação, o seu objetivo é informar didáticas e essa proposta é cumprida.

Uma deficiência notada foi a falta de conteúdo referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o professor é responsável por ministrar todas as disciplinas, como aponta TJS:

(TJS) Não, será preciso aprofundar mais para trabalhar principalmente se for trabalhar no fundamental I, que professores abordam todos os conteúdos.

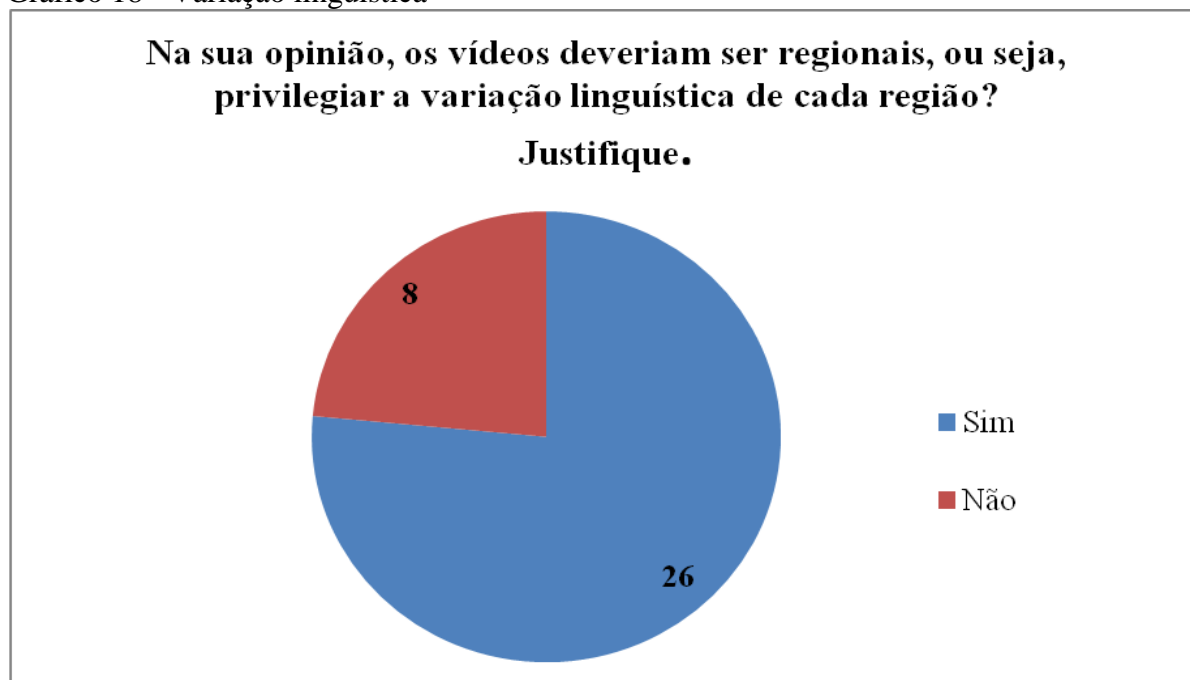
**Questão nº 14 - Na sua opinião, os vídeos deveriam ser regionais, ou seja, privilegiar a variação linguística de cada região? Justifique.**

O Brasil, por ter dimensão continental, apresenta forte variação linguística tanto na Língua Portuguesa como na Libras; afinal, “assim como nas línguas de sinais e línguas orais de outros países, ocorre variação linguística” (JUNIOR, 2011, p. 57), o que pode representar uma dificuldade adicional para o aluno. Estudar as variações linguísticas colabora com o fim do preconceito linguístico e ajuda a divulgar a forma particular de cada comunidade surda se expressar em distintas regiões do país. O pesquisador, linguista e filólogo Marcos Bagno (1999) define *Preconceito Linguístico* como uma visão negativa a respeito das variedades linguísticas menos prestigiadas, considerando-as de menor valor. Bagno (1999, p. 40) relata esse tipo de preconceito está mais ligado a fatores sociais do que linguísticos, “[a]ssim, o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito

linguístico é decorrência de um preconceito social”. Esse posicionamento alega que os falantes de nível social mais elevado, bem como os que moram nos grandes centros urbanos, fazem uso de uma língua mais correta em relação às pessoas de nível inferior ou oriundas das regiões rurais.

Por sua vez, o glossário da disciplina contém as variações linguísticas pertinentes ao vocabulário apresentado, mas a maioria dos alunos, ou seja, 26 alunos, preferiria que os vídeos apresentassem a variação linguística usada em cada região, em detrimento da que foi usada para produção do conteúdo. Dos 34 alunos, 8 opinaram que não é relevante ter as variações linguísticas nos vídeos, como exposto no gráfico 18.

Gráfico 18 - Variação linguística



Fonte: A autora, 2021.

Segundo a aluna EKS, obter mais conhecimento sobre as variações linguísticas é importante, segundo ela, os tutores auxiliariam nas dúvidas.

(EKS) Considero que é importante nós também conhecermos as variações, se tivéssemos dúvidas sobre algum sinal podíamos perguntar aos tutores.

Por outro lado, em uma posição oposta a aluna anterior, a aluna LCB respondeu que a variação linguística dificultou o aprendizado, tornando-se um peso. Segundo ela, seria

importante se os tutores/professores mediadores<sup>80</sup> aceitassem as respostas das atividades de acordo com o regionalismo.

(LCB) Sim, a variação linguística tem sido um peso dificultoso para a aprendizagem. Pelo menos os professores tutores poderiam abrir para as respostas serem conforme a nossa região.

Opinião partilhada com MEC, que respondeu que não haveria necessidade de se produzir material específico com os regionalismos, mas que os mesmos poderiam ser aceitos nas avaliações.

(MEC) Não há necessidade de os vídeos serem regionais, acho interessante a propostas de universalizar sinais. Porém, a avaliação poderia levar em conta os regionalismos sim.

O aprendizado das variações linguísticas pode proporcionar uma formação mais completa para o aluno, ajudando na comunicação com surdos das diferentes regiões do Brasil, como respondeu a aluna ALA em sua resposta.

(ALA) Não, devemos nos esforçar e aprender diferentes sinais, isso só nos torna mais desenvolvido também gosto de aprender novos sinais regionais pois encontro com diferentes surdos de diferentes regiões isso é ótimo. acréscimo de vocabulário, bom para elaborar vídeos. eu acho que deva continuar como está.

Segundo o que respondeu a aluna DFMP, as variações linguísticas ajudam a valorizar a cultura local de cada região.

(DFMP) Não, isso daria muito trabalho e a gente precisa acostumar o olhar com sinais diferentes, valorizando a cultura do outro.

Já a aluna KL mudou seu modo de ver. No início do curso preferia que os vídeos fossem de sua localidade, mas agora entende a importância de conhecer os regionalismos da Libras.

(KL) Considero esta opinião bem particular, no início eu adoraria que os vídeos fossem gravados no meu estado para ser mais fácil de aprender. Contudo, hoje penso completamente diferente, pois essa variação e o conhecimento que ela me trouxe, tanto de coragem em participar das webs como iniciativa de buscar aprender mais sobre essas diferenças, trouxeram um enriquecimento que talvez não acontecesse se eu tivesse tudo gravado na minha região.

Grande parte dos alunos manifestou o desejo que tivesse havido maior interação entre os alunos e também com os mediadores, pois, como relata Hatch (1978, p. 404), “[a]prende-se

<sup>80</sup> Essa é uma questão que precisa ser repensada e que requer formação continuada dos tutores.



como conversar, como interagir verbalmente, e dessa interação se desenvolvem as estruturas sintáticas” e “o aprendiz primeiro processa input para depois interagir”, assim é através da conversação que o aprendiz de uma segunda língua entende o uso do vocabulário, e assimila de forma inconsciente a estrutura gramatical da língua. A palavra interação é formada pelo prefixo inter, do latim entre, cujo significado, entre outros, significa união, reciprocidade, e ação que significa atividade, movimento, mostrando assim que interação tem efeito recíproco, como mostra Paiva (2013, p.187) “é uma atividade mútua, exigindo o envolvimento de pelo menos duas pessoas e provocando efeito recíproco”, envolvendo, assim, ao menos duas pessoas.

A diversidade de localidades onde estão os polos propicia uma rica troca de conhecimentos linguísticos, levando a maior interação entre as diversas variantes presentes na Libras, colaborando com o fim do preconceito linguístico, que pode levar a ideia errônea de que a língua falada nos grandes centros é mais importante do que a das regiões mais remotas e rurais. Retomando Castro Junior (2011, p. 51), “[é] preciso romper, portanto, com o senso comum, com os preconceitos e com as visões de mundo que são reeditados de forma autorizada”.

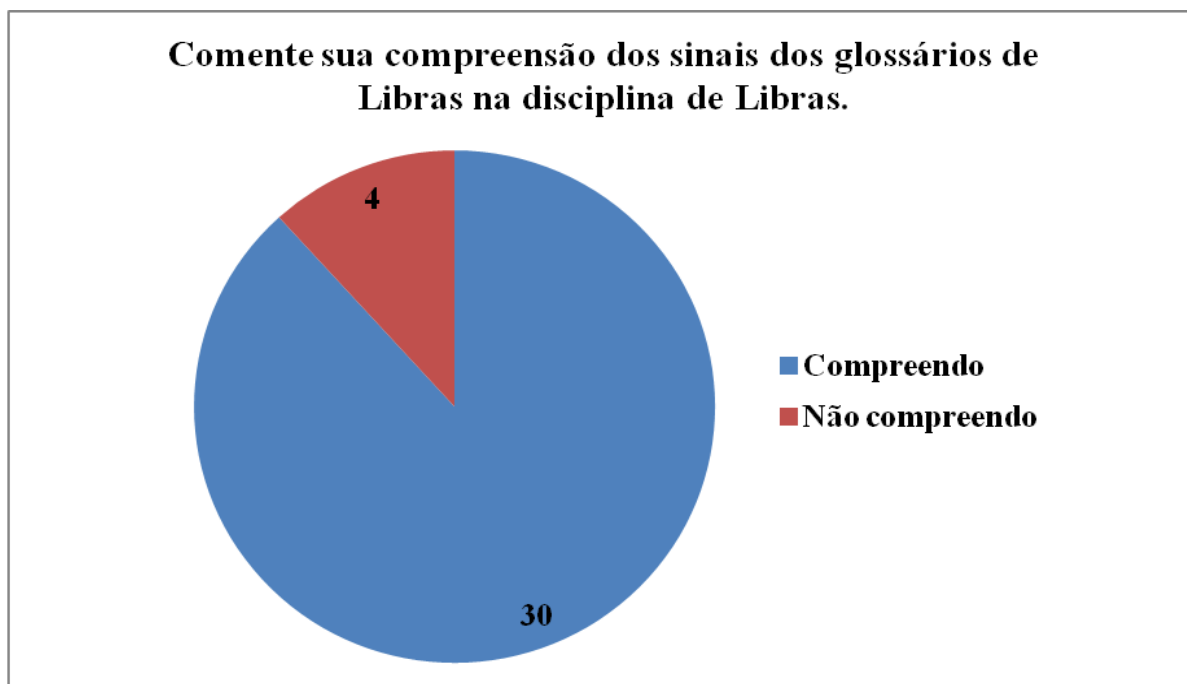
#### **Questão nº 15 - Comente sua compreensão dos sinais dos glossários de Libras na disciplina de Libras.**

Como importante apoio à disciplina, o aluno tem disponível um glossário para poder tirar suas dúvidas e estudar novos sinais. “O Glossário constituiu-se em importante ferramenta na formação dos estudantes” e “e principalmente na valorização e ampliação do léxico de Libras” (OLIVEIRA; STUMPF, 2013, p. 226). Contendo o vocabulário das aulas, inclusive com regionalismos, é uma ferramenta importante de apoio ao aprendizado.

Lebedeff (2017) aponta possíveis contribuições na produção de vídeos. A autora também faz referência aos glossários, destacando que, ao elaborar o roteiro, não se deve pensar no vocabulário, e sim nas habilidades linguísticas que se pretende que os aprendizes adquiram. Contudo também enfatiza que os glossários (desde que sejam disponibilizados como glossários), devam ser um suporte para as habilidades linguísticas dos alunos.

Da totalidade dos alunos, ou seja, 34, a grande maioria declarou ter bom entendimento do glossário. Ou seja, 30 alunos tiveram boa compreensão enquanto apenas 4 declararam não compreender. Vejamos o gráfico 19.

Gráfico 19 - Glossário de Libras



Fonte: A autora, 2021.

No geral, a experiência dos alunos foi muito boa, utilizando o glossário como fonte de pesquisa e aprendizado. A aluna VF declarou que teve dificuldade com sinais regionais e a falta de sinais de referência.

(VF) Boa, somente algumas dificuldades no caso de o glossário ser um sinal regional que desconheço e não ter a palavra em português e nem imagem de referência.

O aluno ETR utilizava o glossário como forma de estudar os sinais antecipadamente, para se preparar para a aula, por esse motivo considerou fundamental o seu uso.

(ETR) Sempre foi uma primeira forma de dominar os sinais que seriam utilizados na disciplina considero fundamental.

A utilização do glossário é importante para aqueles que não conheciam a Libras, oferecendo um bom suporte de aprendizado, mas para a aluna CSL faltaram as variações linguísticas.

(CSL) Os glossários apresentam o sinal e seu conceito. Ficam claros, mas para alunos novos que ainda não tenham conhecimentos das variações vão entender que “O sinal é aquele e pronto”, é verdade que na sequência eles saberiam que existem variações. Entendo que uma forma de enriquecer o glossário seria apresentar algumas variações que estivessem disponíveis aos pesquisadores que o elaboram.

A aluna DFMP respondeu que era fácil de usar, ajudava no entendimento.

(DFMP) Perfeito, eram muito simples e claros, dava para entender direitinho.

Porém, tem uma parcela que preferia recorrer aos tutores, ao invés de pesquisar no glossário, como a aluna TJS:

(TJS) Raramente utilizei, sempre recorria aos tutores que por sua vez se não soubessem recorriam ao superior.

A produção de material de apoio é de suma importância, em especial, quando se trata de curso a distância, no qual o aluno não conta com a presença de um professor e muitas vezes as demandas dos tutores são grandes e demoram a responder ao aluno. O glossário faz parte das ferramentas essenciais no aprendizado de uma língua.

**Questão nº 16 - Você aproveitou para praticar o que aprendeu nos encontros presenciais? Como se deu esse processo na prática?**

Os encontros presenciais aconteciam nos polos a cada dois meses com a presença do professor da disciplina, do coordenador do curso e da coordenação de Pedagogia. Era a oportunidade dos alunos se encontrarem, trocarem experiências e terem contato uns com os outros, em especial, para os alunos ouvintes que tinham a oportunidade de ter contato com os tutores/professores mediadores surdos<sup>81</sup>.

Podemos identificar, no gráfico 20, que a maioria dos alunos, ou seja, 29 aproveitavam os encontros para praticar; apenas 5 alunos relataram ser irrelevante o encontro presencial.

---

<sup>81</sup> Nos anos de 2020 e 2021, os encontros presenciais foram suspensos em decorrência da pandemia da Covid 19.

Gráfico 20 - Encontros presenciais



Fonte: A autora, 2021.

Infelizmente, o que muitas vezes acontecia em alguns polos era a divisão em dois grupos, ouvintes e surdos, o que atrapalhava o contato tão importante entre ouvintes e surdos, como relatou MSCP.

(MSCP) Não, infelizmente meus colegas surdos, na grande maioria, se mantinham distantes dos ouvintes. E posteriormente, a pandemia cessou os encontros.

O aluno ETR respondeu que sempre aproveitou os encontros para desenvolver sua fluência na Libras, procurando aprender através da vivência, em especial as expressões faciais e corporais.

(ETR) Muito importante fazia toda a diferença contato com os colegas surdos e demais todos sinalizados, permitia se desenvolver aprender no contexto e verificar os erros e corrigir localização, expressão corporal e facial e buscar uma utilização contextualizada dos sinais. Ver sinais utilizado na região portanto perceber a variação linguística presente na Libras.

A aluna DFMP respondeu que a fluência dos surdos o intimidava, ficando nervoso, isso fazia com que “travasse”, ou seja, não conseguia se comunicar com os surdos.

(DFMP) Sim, mas o nervosismo atrapalha um pouco. Ainda fico travada diante dos colegas surdos, eles são muito fluentes.

O ano de 2020 trouxe grandes desafios para a humanidade, com a pandemia de Covid 19, o que impossibilitou a continuidade dos encontros presenciais. O Curso de Pedagogia, na perspectiva bilíngue e na modalidade EaD, do INES foi estruturado para que ao menos a cada dois meses os alunos do polo se encontrassem para apresentar as atividades requeridas e para trocarem experiências. Excepcionalmente, as turmas que estavam estudando nesse período perderam essa importante ferramenta de desenvolvimento.

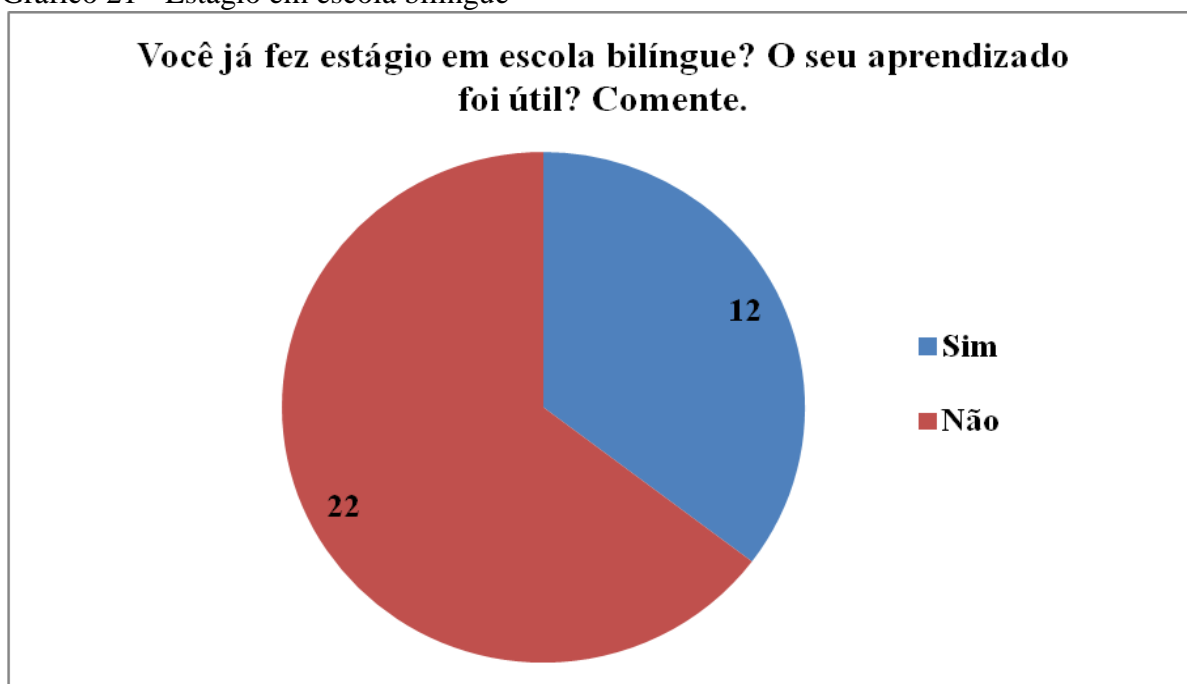
**Questão nº 17 - Você já fez estágio em escola bilíngue? O seu aprendizado foi útil? Comente.**

Muito importante para a formação acadêmica, o estágio supervisionado oferece a oportunidade de o aluno aplicar de forma prática o que aprendeu no curso. Existem vários estágios solicitados que podem acontecer tanto em escolas bilíngues como em escolas inclusivas, são eles o Estágio supervisionado em docência na educação infantil; Estágio supervisionado em ensino fundamental/EJA séries iniciais; Estágio supervisionado em gestão educacional e o Estágio Supervisionado de Práticas Pedagógicas em Contextos não Escolares, como associações de surdos, utilizando 60 horas de campo e 40 horas teórica.

Em especial, por tratar-se de curso bilíngue, o contato com crianças surdas é fundamental. O estágio também estimula o aluno que tem contato com sua futura profissão, ajudando na sua formação e prática pedagógica. Por ter supervisão de um docente já formado e mais qualificado, tem a oportunidade de corrigir seus erros, melhorando a qualidade de sua formação. De acordo com Pimenta e Lima (2010), “[o] estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 61).

Considerando a quantidade de municípios no Brasil, a quantidade de escolas bilíngues é insuficiente, 63 em todo o país. Devido à falta de intérpretes, houve dificuldades no estágio dos alunos surdos para realização em escolas regulares. Além dessa questão, lamentavelmente, por causa da pandemia, poucos alunos conseguiram estágio; dos 34 alunos que responderam à pesquisa, a minoria, apenas 10, fez estágio, 22 ainda não conseguiram, como pode ser verificado no gráfico 21.

Gráfico 21 - Estágio em escola bilíngue



Fonte: A autora, 2021.

Como relata a aluna RABS, que iniciou seu estágio, mas por causa da pandemia de Covid 19, foi suspenso.

(RABS) Não. Comecei meu estágio, mas devido a pandemia foi interrompido. Recentemente comecei outro remotamente em uma escola inclusiva, mas ainda não tive contatos com os alunos e professores. E com relação ao aprendizado foi muito útil.

A maior parcela de alunos não fez estágio ainda. Os que declaram ter aproveitado o aprendizado o fizeram porque já trabalham de alguma forma em contato com os surdos, como a aluna NASS.

(NASS) Eu ainda não fiz estágio, mas já trabalhei na escola de surdo como professora bilíngue.

Ou como a aluna EKS, que trabalha como intérprete de Libras.

(EKS) Não fiz estágio algum ainda, mas sou intérprete no IFSC Palhoça Bilíngue, e como TILS, tenho papel de educadora também.

Já o aluno ETR utilizou o que aprendeu com um aluno surdo de sua turma, assim pode auxiliá-lo nos estudos.

(ETR) Não realizei estágio em escola bilíngue, mas na escola que trabalho como professor o conhecimento de Libras aprendido foi útil para trabalhar com o estudante surdo, explicar e pensar atividade considerando o aspecto da língua foi significativo para o aprendizado do estudante.

O aprendizado foi útil também para aqueles que têm contato com surdos fora de instituições educacionais, como a aluna ALA que trabalha em uma associação.

(ALA) Aqui em Santa Catarina infelizmente ainda não temos escolas Bilíngues apenas no polo IFSC mais e 2º grau integrado, eu trabalho sim mais e inclusão, e não e um modelo perfeito para o a educação de surdos. Mas trabalho na Associação de surdos da grande Florianópolis diretamente com surdos e sim, me ajuda muito sim colocar em pratica os ensinamentos.

Porém, aqueles que não deram início ao estágio pretendem passar por essa experiência por considerá-la enriquecedora, como respondeu CSL.

(CSL) Ainda não. Mas entendo que os estágios em escolas bilíngues enriquecerão imensamente os novos pedagogos que poderem presenciar na prática as especificidades do aluno surdo.

A prática oferecida pelo estágio consolida o aprendizado e desafia o aluno dar o seu melhor, empenhando-se para aplicar o que foi aprendido, sem essa experiência o profissional pode sentir-se inseguro em sua carreira.

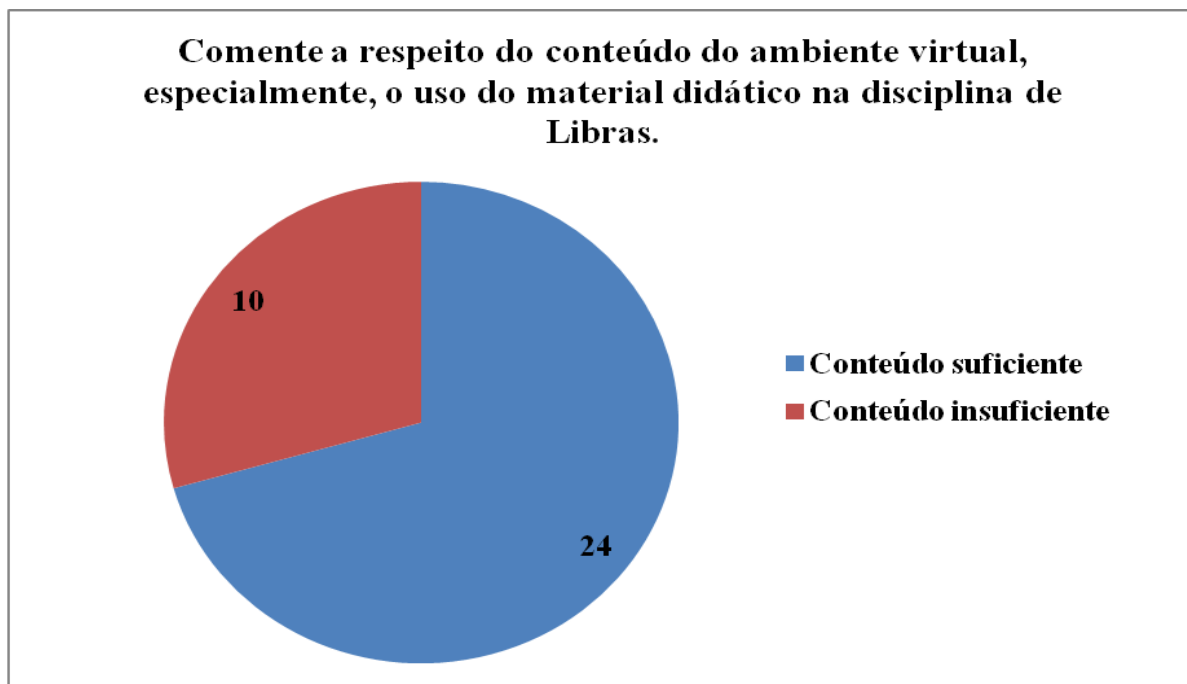
**Questão nº 18 - Comente a respeito do conteúdo do ambiente virtual, especialmente, o uso do material didático na disciplina de Libras.**

Com o crescimento da educação a distância, e, por conseguinte, do uso das TICs, fez-se necessária a adaptação do aluno a esse ambiente educacional. Segundo Muller (2018, p. 59), “[o] foco no ambiente virtual é a aprendizagem e a construção do conhecimento”. Muitos estudantes nunca tinham tido acesso a qualquer plataforma de ambiente virtual de ensino e precisaram aprender como utilizá-la. Se por um lado o avanço da tecnologia propiciou ao acesso educacional de muitos que antes eram impossibilitados de frequentar uma boa faculdade devido à distância do deslocamento, por outro lado, representou um desafio para aqueles que não tinham intimidade com a tecnologia. Assim, parte importante do desempenho acadêmico está em o aluno saber como utilizar o ambiente virtual em toda sua potencialidade.

Assim, investigar a usabilidade das ferramentas é fundamental para averiguar se o desempenho acadêmico do aluno sofre prejuízo por encontrar dificuldade para acessar os conteúdos da plataforma ou se a plataforma é por si só intuitiva ou contraintuitiva. Portanto, a facilidade em acessar o conteúdo está intimamente ligada à facilidade em navegar na plataforma.

Do universo pesquisado, ou seja, 34 alunos, 10 disseram que o conteúdo da plataforma era insuficiente, porém, a maior parte, 24 ficaram satisfeitos com o conteúdo apresentado, como pode ser observado no Gráfico 22.

Gráfico 22 - Conteúdo do ambiente virtual



Fonte: A autora, 2021.

A aluna EKS declarou ter tido ótimo aproveitamento, baixando o material didático e estudando para aproveitar ao máximo o conteúdo apresentado.

(EKS) Sempre baixei os conteúdos dos materiais didáticos e estudei todos eles, acho importante me apropriar do máximo de aprendizados possíveis.

VF relatou que aproveitou o material postado em Libras para desenvolver-se na língua, assim, além de adquirir conteúdo, pode melhorar seu vocabulário.

(VF) Conteúdo bilíngue é maravilhoso, eu costumo sempre estudar através dos materiais em libras para me desenvolver na língua também.

Na opinião de alguns alunos, o conteúdo apresentado foi condizente com os objetivos da disciplina, mas poderiam ser mais bem aproveitados, como expressou a aluna CSL:

(CSL) O material didático foi condizente com os objetivos da disciplina, foi enriquecedor. Sobre conteúdo, entendo que quanto mais melhor quando o assunto é aprofundar o conhecimento de uma língua especialmente para preencher as



necessidades educacionais de alunos surdos e o ensino para ouvintes também. A maioria das pessoas gostam de vídeos curtos e diversificados. Estes poderiam ser mais colocados e explorados.

A aluna MEC considerou o conteúdo adequado, com a proposta metodológica muito interessante, apresentando a temática através de material de leitura, vídeo e fórum. O que ela sentiu falta foi de uma maior cobrança de resultados.

(MEC) Acho que as unidades são muito bem pensadas: gosto da apresentação de um material de leitura, de um vídeo e de um ambiente de discussão e construção coletiva de conhecimentos. Só, às vezes, acho que os alunos poderiam ser mais cobrados, as perguntas do fórum e questionário poderiam ser mais complexas, e poderiam exigir um raciocínio lógico mais aprofundado. O APA <sup>82</sup> é um instrumento rico, que desenvolve habilidades criativas e expressivas, acho que ele deveria ser introduzido em uma das unidades de cada disciplina.

O grupo era heterogêneo, assim, quando a maioria gostou do conteúdo, na opinião de alguns, ele foi insuficiente.

(DSS) Eu acho que tinha pouco material, como falei, deveria ter muito mais informações e materiais disponíveis. Mas a tutora sempre trazia algo diferente para nós mostrar.

A falta de entrosamento dentro da turma, como aconteceu em alguns polos onde se formaram 2 grupos, um com surdos e outro com ouvintes, dificultou o aproveitamento de alguns alunos, como TJS, que deixou sugestões de como melhorar o conteúdo.

(TJS) Senti muita falta de trocas com aulas participativas entre surdos e ouvinte, outros pontos que senti falta em conteúdos:  
 - como um aluno surdo aprende;  
 - como o professor precisa adaptar material para que esse aluno aprenda;  
 - como o professor poderá fazer o seu melhor para o desenvolvimento desse aluno surdo, sendo que a maioria das escolas não estão preparadas.

O conteúdo do curso foi elaborado para atender tanto surdos como ouvintes, tendo a Libras como ferramenta facilitadora para a comunidade surda, que antes desse curso, encontrava grande dificuldade para encontrar uma faculdade que oferecesse o conteúdo pensado para o surdo, que não se resume a ter as aulas interpretadas, mas sim uma gama de materiais didáticos elaborados considerando sua língua e sua identidade. Para Gesser, “só é possível aprender a Libras no contato com outros surdos” (GESSER, 2012, 75). O surdo adulto é modelo e referência para a criança surda, que através dessa troca adquire língua,

---

<sup>82</sup> O Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA) traz a possibilidade de ampliação do currículo do curso por meio da troca de informações sobre os conteúdos das disciplinas. Contudo, na nova plataforma Moodle desenvolvida para o curso, não há esse ambiente.

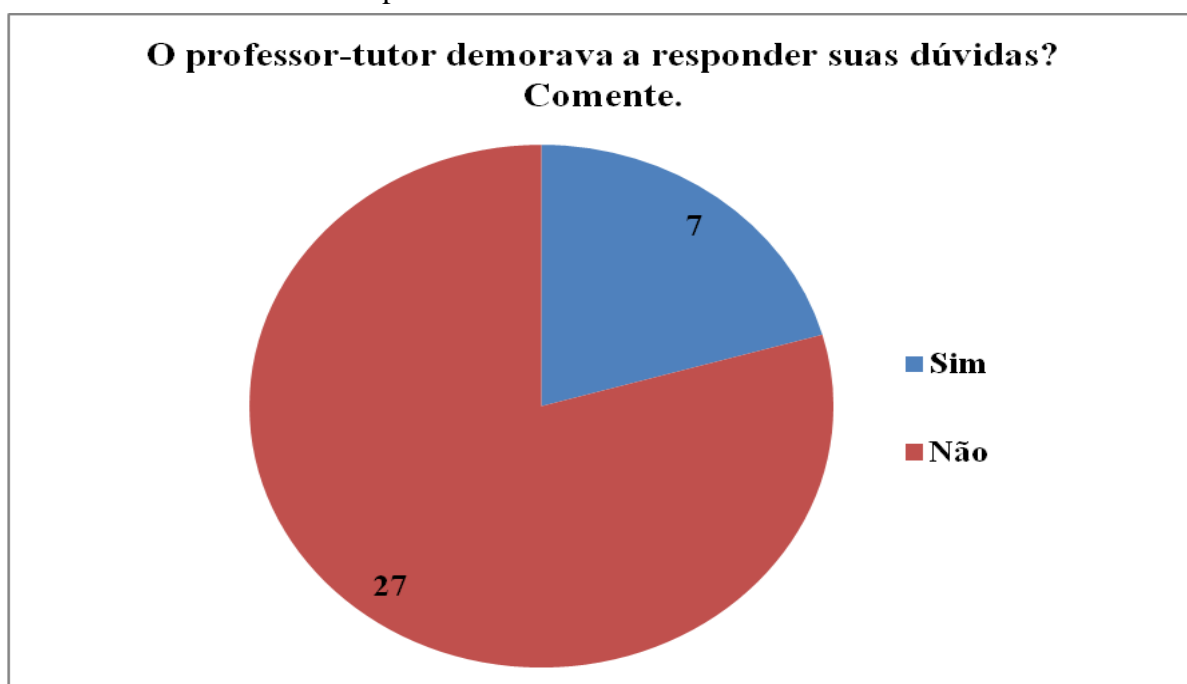
cultura e identidade surdas. E esse contato não é importante só para os surdos. É através do contato com a comunidade surda que o ouvinte imerge na sua cultura e adquire conhecimento que vai além de aprender uma nova língua, ampla e viva, mas passa a entender e, assim, respeitar as diferentes identidades surdas. A falta desse contato prejudica tanto o aprendizado, quanto a fluência do aluno, dificultando seu desenvolvimento linguístico.

**Questão nº 19 – Como se dava o retorno do tutor/professor mediador em relação à resposta às suas dúvidas? Comente.**

As demandas apresentadas pela EaD são diferentes das dos cursos presenciais, onde o aluno tem o professor para esclarecer suas dúvidas. No ensino a distância, o aluno coloca suas dúvidas para uma pessoa que atua como apoio educacional, que na maioria das instituições tem o título de tutor, mas no NEO é o professor mediador, que é responsável por esclarecer os questionamentos. A agilidade nas respostas é fundamental para manter o aluno estimulado. Cursos onde o tutor demora a responder desanimam os alunos, que perdem a motivação para prosseguir a realização das disciplinas

No gráfico 23, identificamos que a resposta dos tutores/professores mediadores era relativamente rápida, pois 27 alunos declararam que tutores respondiam prontamente, e apenas 7 declaram demora no atendimento.

Gráfico 23 - Atendimento do professor-tutor.



Fonte: A autora, 2021.

Como o aluno ETR relatou, o apoio do tutor foi fundamental para o seu bom aproveitamento acadêmico.

(ETR) O tutor sempre respondeu prontamente a dúvida era excelente, auxiliou muito o aprendizado sempre disponível para atender fazer reuniões presenciais ou sincrônico. Esse foi um fator que merece parabéns e deve continuar na disciplina o sucesso dos estudantes se deve muito a esse trabalho.

Como concordou o DSS, que era respondido com rapidez também.

(DSS) Nunca, sempre estava pronta para nós ajudar da melhor forma possível, sempre tirava dúvida e nos ajudava com o material da aula com várias explicações.

Infelizmente, alguns alunos tiveram experiência não satisfatória, dizendo que havia demora nas respostas, como a aluna ALA, que alegou que alguns professores não tinham conhecimento da Libras.

(ALA) Quanto aos tutores, aqui acredito que nossas experiências não foram muito bons não, alguns respondem sim num tempo bom, mas alguns não ajudaram não, sei porque temos grupos de whats que criamos para nos ajudar, pois, muitas vezes, não obtivemos respostas. Digo, pois, às vezes, fazíamos encontros web ou perguntávamos, e não sabiam nos informar e alguns não sabiam Libras? Eu perguntava, questionava sobre a diferença, pois a proposta era para Língua Portuguesa e não a área de educação de surdos. E ficava sem resposta, isso me deixou chateada, pois gosto que meus professores, se não sabem a resposta, pesquisem, depois e apresentem a resposta, o que não acontecia, pois os professores alguns não tinham conhecimento em Libras. Mas isso foi mais no começo.

Já a aluna GMK relacionou a demora à disciplina apresentada, assim, alguns tutores eram rápidos, enquanto outros eram mais demorados.

(GMK) Acontecia sim, em algumas disciplinas principalmente na mensageira em que precisava esclarecer dúvidas imediatas.

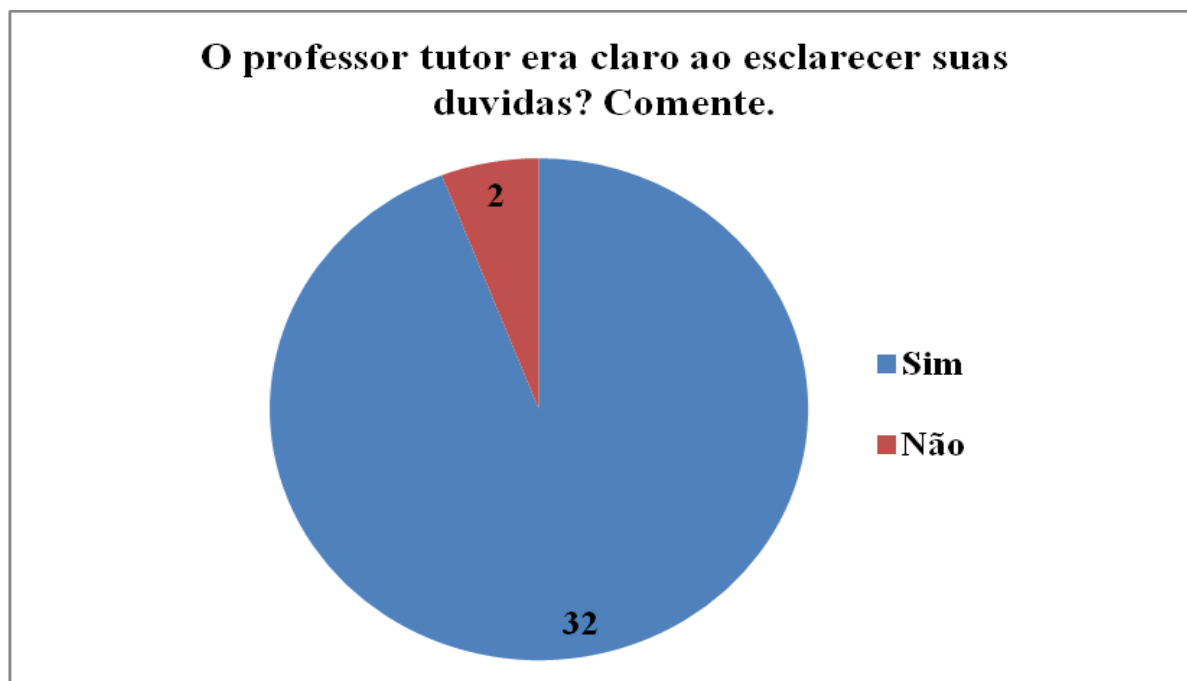
A dinâmica da educação a distância apresenta-se de forma distinta da presencial, o aluno requer a atenção de um professor que não está presencialmente a sua disposição. Algumas vezes esperar a resposta do tutor pode atrasar o ritmo de estudos dos alunos. Ter uma equipe sempre pronta a atender as demandas dos alunos evita inclusive a evasão dos alunos.

**Questão nº 20 - O tutor/professor mediador esclarecia suas dúvidas? Comente.**

Não só a resposta do professor-tutor precisa ser rápida, como também precisa ser clara e deve eliminar as dúvidas postadas. A falta de clareza é tão ou mais prejudicial que a demora em responder. O conhecimento se constrói em blocos, onde o novo aprendizado é sobreposto ao que já foi adquirido, se existe uma falha ocasionada pela falta de clareza do tutor, o resultado é comprometido.

Dos 34 alunos que responderam ao questionário, na opinião da grande maioria, ou seja, 32 alunos, os professores tutores eram claros. Apenas 2 alunos relataram faltar clareza aos tutores (Gráfico 24).

Gráfico 24 - Clareza nas explicações quanto às dúvidas.



Fonte: A autora, 2021.

Na opinião da aluna EKS, os tutores pareciam ter dúvidas quanto à plataforma própria do Curso quanto ao conteúdo e precisavam da ajuda da tutora referência.

(EKS) Se for dos tutores que está sendo questionado, eu tive contato presencial no início do curso, e achei eles bem perdidos em relação ao moodle, aos conteúdos, e sempre se reportavam a tutora referência, pois não sabiam muito para esclarecer dúvidas dos alunos.

Mas, para a maioria, o contato com o tutor era sempre esclarecedor, ajudando nas dúvidas tanto no fórum como nos questionários.

(DSS) Sim. Pois sempre estava disponível, nos passou o número do *whatsapp*. Fazia vídeos e nos enviava para treinar, passava atividades extras para esclarecer as dúvidas.

Porém, cada polo tinha autonomia para desenvolver ferramentas que julgasse necessárias para ajudar tanto alunos como tutores, como descreve a aluna ALA.

(ALA) Como disse, foi a única coisa que me deixou chateada, a comunicação com os tutores, o polo deve achar estratégias, como criar grupo de cada disciplina que começa, ou combinar um encontro por semana, deixar claro dúvidas sobre atividades. Colocar a correção no tempo certo, entre outras coisas.

Uma ferramenta importante para ajudar nessa relação entre aluno e tutor/professor mediador era a webconferência, que a marcação era feita pelo tutor e pelo coordenador do polo. Assim, seria realizado o contato síncrono com os alunos, como explica AAFR.

(AAFR) Normalmente as dúvidas eram tiradas na webconferência, as principais dúvidas eram do que se esperava para determinada atividade.

A aluna MEC descreveu que o esclarecimento das dúvidas estava ligado ao desempenho do tutor. Segundo ela, alguns tutores eram mais esforçados, enquanto outros pareciam estar ali apenas para cumprir horário.

(MEC) Depende do professor tutor. Alguns do meu polo realmente gostavam de dar aula, de se apropriar do conhecimento para então reproduzi-lo, mas outros apenas cumpriam hora. Esses que cumpriam hora pareciam não criar discussões e nem saber articular dúvidas e assuntos trazidos pelos estudantes.

O aluno JRSP não sentiu segurança no tutor, pois percebeu a falta de fluência do tutor ouvinte e poderia atrapalhar no desempenho do aluno ouvinte.

(JRSP) Sim, mas alguns não sabiam Libras, o que me complicava ainda mais por não ser fluente.

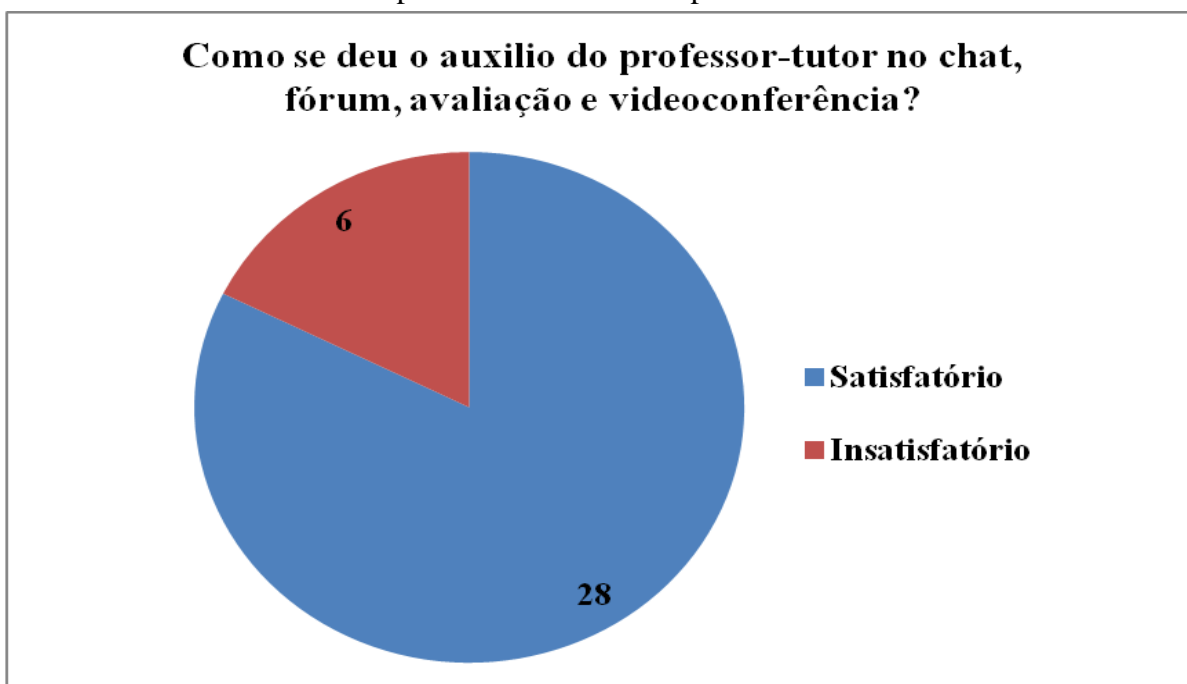
Assim, como as turmas eram heterogêneas, o grupo de mediadores/tutores também era. Portanto, os alunos têm relatos diferentes de acordo com seus respectivos polos. Alguns dizem que os mediadores/tutores esclareciam as dúvidas, enquanto outros deixavam a desejar. Para solucionar parte dos problemas surgidos por conta do trabalho individual desses profissionais, foram criados grupos em que eles podem tirar dúvidas com seus colegas tutores/professores mediadores ou com o professor formador. Ressaltamos a importância da formação continuada dos mediadores/tutores, bem como a atuação da coordenação de tutoria.

**Questão nº 21 - Como se deu o auxílio do tutor/professor mediador no chat, fórum, avaliação e videoconferência?**

Cada uma das diversas ferramentas da plataforma necessita de abordagem especial, pois têm características diferentes, assim, uma abordagem que é eficaz para o chat pode não ser a mais adequada para ser utilizada no fórum ou na videoconferência. Investigar se o auxílio do professor-tutor é satisfatório ou não mostrará se o atendimento é adequado a todas as ferramentas utilizadas na plataforma.

No gráfico 25, o resultado encontrado mostra que 6 alunos classificaram como insatisfatório esse atendimento, enquanto 28 consideraram satisfatório.

Gráfico 25 - Auxílio do tutor/ professor mediador na plataforma.



Fonte: A autora, 2021.

Como a maioria dos alunos, VFF entendeu ser satisfatório o atendimento do tutor/mediador, sentiu segurança por ter encontrado liberdade para se expressar, o grupo de Whatsapp foi um importante apoio.

(VFF) O professor sempre foi muito paciente e estava sempre a disposição, tínhamos total liberdade para pedir auxílio tanto pela plataforma do curso quanto pelo WhatsApp e grupos dos alunos.

Essa opinião foi compartilhada com a aluna KL, que também participava das atividades com frequência.

(KL) Sempre participativos, trazendo esclarecimentos sobre os temas, instigando os alunos a participarem, conversarem e interagirem.

Porém, alguns alunos declararam que o atendimento dependia do mediador, sendo que alguns desempenhavam bem sua mediação enquanto outros davam por parecer estarem apenas cumprindo um horário de trabalho. Como MEC declarou:

(MEC) Assim como na resposta anterior, digo que depende do professor. Foram poucos os que deram feedback adequado e construtivo nas avaliações, poucos que tinham domínio sobre o conteúdo para discutir na videoconferência, e no fórum muitos nem respondiam, mesmo quando lançávamos as respostas com antecedência.

A aluna ALA relatou que alguns alunos tinham dificuldade em participar da videoconferência porque trabalhavam o dia todo e que o período estipulado era insuficiente para atender a todos os alunos.

(ALA) Às vezes o horário não era de acordo com todos, alguns não participavam, o tempo era muito pouco, e não sanava dúvidas. A comunicação com demais era difícil, pois muitas vezes alguns de nós trabalhamos o dia todo, e se por outros meios como recado no whats ou grupo de estudo, facilitaria, pois no trabalho não posso entrar e ver e perdia informação.

Quanto às avaliações, alguns alunos reclamaram da demora para serem colocadas as notas das avaliações e que faltava o feedback, como a aluna EKS relatou.

(EKS) Apenas colocaram nota no sistema, sem feedback, não participei em de videoconferência de libras.

E, além desse problema, a aluna AAFR declarou que os encontros tinham horário separado para surdos e ouvintes, o que destoava com a proposta de educação bilíngue.

(AAFR) As notas demoram muito a entrar na plataforma, quanto a videoconferência há horários separados para surdos e ouvintes, o que na minha opinião não favorece a educação bilíngue, entendo a necessidade de que todos os tutores sejam bilíngues.

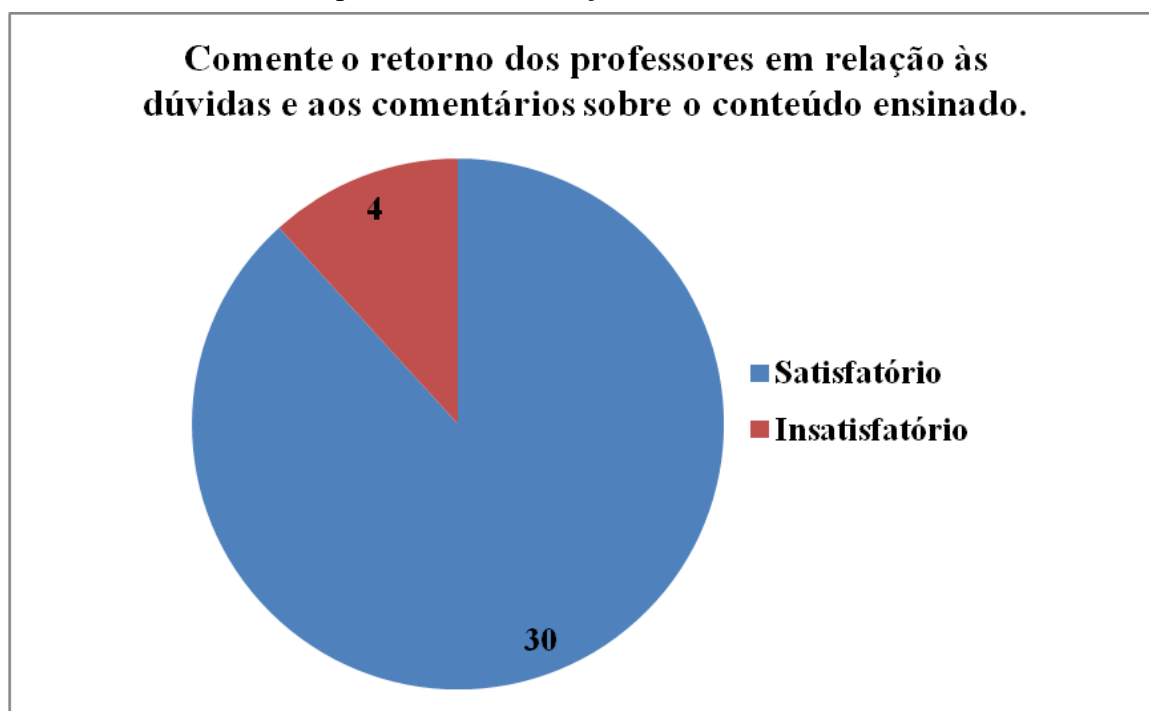
Uma plataforma que forneça instrumentos de aprendizado e, além disso, estratégias de compartilhamento e esclarecimentos de dúvidas, certamente, terá mais sucesso, levando ao aluno ensino de maior qualidade e ensino mais prazeroso.

**Questão n° 22 - Comente o retorno dos professores formadores em relação às dúvidas e aos comentários sobre o conteúdo ensinado.**

O Curso de Pedagogia EaD do INES foi estruturado como a maioria das instituições que oferecem ensino a distância, onde o professor formador da disciplina era responsável por produzir o material pedagógico, as avaliações, encaminhar tudo para o gestor da plataforma e instruir e formar os tutores/professores mediadores. No geral, as dúvidas eram sanadas pelos tutores, que levavam ao professor disciplinador apenas as situações que necessitavam de uma intervenção especial.

Felizmente, a grande maioria dos alunos tinha esse entendimento, reportando-se ao tutor/professor mediador, que geralmente conseguia resolver por si só as dúvidas apresentadas. Certamente, essa é a razão do resultado encontrado, dos 34 alunos, apenas 4 disseram ser insatisfatório o retorno dos professores em relação às dúvidas e aos comentários, enquanto a grande maioria, ou seja, 30 alunos declaram ser satisfatório (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Retorno dos professores em relação às dúvidas com alunos.



Fonte: A autora, 2021.

Como a aluna VFF relatou, os tutores estavam sempre à disposição para sanar dúvidas.

(VFF) O professor estava sempre a disposição para auxiliar nas atividades e sanar as dúvidas.



Segundo a aluna NASS, as dúvidas, em especial as advindas por causa de regionalismos, podiam ser dirimidas pelo tutor, sem a necessidade de recorrer-se ao professor disciplinador.

(NASS) Eu realmente nunca precisei tirar dúvidas com o professor da disciplina libras. A dificuldades que tinha com relação ao regionalismo o professor tutor resolvia.

A aluna RABS inclusive elogiou o trabalho realizado pela equipe de professores, em especial o tutor/ professor mediador, que se esforçava para exercer sua função com excelência.

(RABS) Não há o que reclamar com relação aos professores e tutores da disciplina de Libras, todos eles ensinaram com maestria e dedicaram além das Webconferências, fórum, mensagens etc.

Porém, uma pequena parcela declarou que o trabalho era insatisfatório, possivelmente, por não compreender a dinâmica da EaD, como é o caso da aluna ALA.

(ALA) Não vou me atentar a reclamações, acredito que a professores e “professores” eu acredito que um bom professor influencia seus alunos despertar o interesse e sua obrigação ajudar, acredito que o Polo IFSC Palhoça falhou nos critérios para a contratação, e se a reclamações substitua pois estão ganhando para isso. Devem prestar um bom trabalho até porque é o nome da instituição.

Se, por um lado, o ensino a distância trouxe a facilidade de estudar sem sair de casa, dando acesso acadêmico a pessoas que anteriormente estavam impossibilitadas de estudar, por outro, representa desafios que nem sempre são bem compreendidos, o que pode gerar insatisfação em alguns alunos.

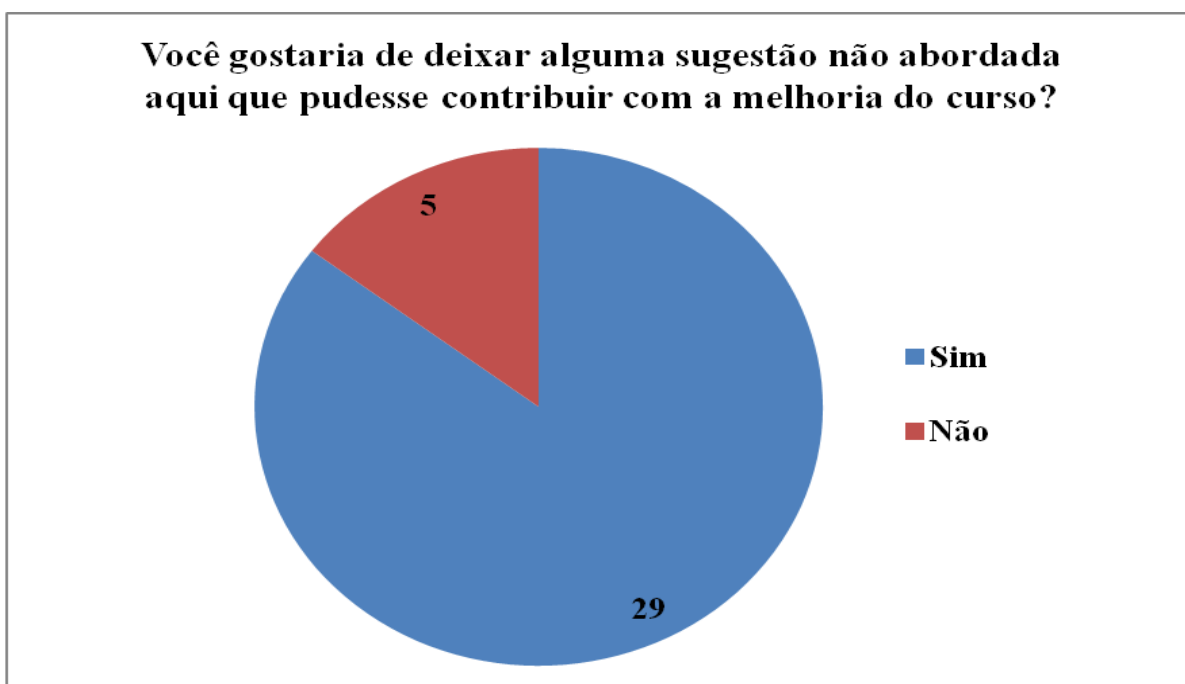
**Questão nº 23 - Você gostaria de deixar alguma sugestão não abordada aqui que pudesse contribuir com a melhoria do curso?**

No geral, o curso foi bem avaliado pelos 34 alunos que se propuseram a responder a pesquisa. Porém, geralmente, o aluno reflete sobre o que poderia ser feito para melhorar sua formação bilíngue, pois é ele que vive na prática bilíngue a realidade cotidiana do curso. Segundo Ferreira (2016, p. 49):

O conhecimento da LIBRAS pelo professor contribuirá sobremaneira para que a educação bilíngue aconteça. Além disso, é importante que essa língua seja utilizada por toda a comunidade da escola e presente em todas as situações escolares.

Assim, abrir a possibilidade de ouvi-los quanto às demandas é muito importante e pode contribuir significativamente com a qualidade do curso. Dos 34 alunos, apenas 5 não quiseram dar sugestões, e 29 colocaram ideias e opiniões de como melhorar o curso. (Gráfico 25).

Gráfico 27 - Quanto deixar uma sugestão.



Fonte: A autora, 2021.

A aluna CPS sugeriu que fosse mais bem explorado o vocabulário, pois, segundo ela, as avaliações tinham vocabulário que não havia sido ensinado anteriormente, bem como apresentar mais teoria.

(CPS) Eu acredito que seria interessante explorar mais o vocabulário em Libras. A avaliação das unidades exige um vocabulário que não é ensinado e dificulta o aluno. O curso contempla mais teoria.

Mesmo sendo opcional, o aluno LVM sugeriu que não fosse feita a prova de nivelamento<sup>83</sup>.

<sup>83</sup> o aluno do Curso de Pedagogia do INES pode optar por não fazer o nivelamento e entrar no nível básico. Parece que faltam informações sobre o funcionamento da disciplina entre alguns alunos.

(LVM) Acredito que o nivelamento não é interessante, pois sabemos a Língua, mas perdemos conteúdo da disciplina.

Apesar da proposta de ensino a distância, a aluna TJS manifestou seu desejo de ter mais atividades presenciais, encontros onde haveria maior intercâmbio e troca de experiências.

(TJS) Seria mesmo mais aulas participativas, se fosse em épocas de presenciais que promovessem eventos, como palestras, seminários, oficinas entre outros para que pudéssemos conseguir ter mais fluência e a troca de conhecimentos que é muito importante para ouvintes e surdos.

A sugestão do aluno ETR é que a disciplina de Libras acompanhasse o curso até o fim, sendo os dois últimos semestres como matéria eletiva. Também sugeriu mais encontros presenciais e contato com o professor contadista da disciplina.

(ETR) Curso deveria no mínimo ser ofertado até o final do sexto semestre de forma obrigatória e sétimo e oitavo de forma optativa para permitir conversação. Definir mais momentos presenciais, valorizar o aspecto regional. Ter contato com a professora autora 1 encontro por polo de forma sincrônica no semestre.

A aluna GMK sugeriu que houvesse encontros semanais para aqueles que nunca tiveram contato com a Libras.

(GMK) Entendo as dificuldades de um curso bilingue a distância e minha sugestão é de que haja para as próximas turmas uma atenção especial àqueles que nunca tiveram contato com a Libras, sejam eles ouvintes ou surdos. Digo no sentido de fornecer um curso, treinamento, estágio, seja qual nome for, de maneira presencial, uma vez por semana aos sábados ou outros dias para quem tiver interesse desde o início do curso, que não seja obrigatório ou que seja, mas também flexível para que os alunos tenham a oportunidade de maior acesso e contato com a língua.

A aluna KL pediu mais respeito com os alunos, que as decisões da coordenação fossem comunicadas aos alunos, que houvesse maior orientação quanto aos estágios, por exemplo, e que os caminhos fossem facilitados dentro da instituição.

(KL) Clareza do INES quanto a gestão do curso, mudanças de coordenadores devem ser informadas aos alunos tal como mudanças de nomenclatura e tudo mais que possa afetar nossa formação. Temos muita dificuldade de ser respondidos pelo INES quanto ao curso não ter mais o nome Pedagogia Bilingue e sim apenas Pedagogia. Ou respostas quanto aos estágios, quem são os responsáveis por cada setor da instituição, com quem podemos entrar em contato, nada disso está claro em lugar nenhum. Precisei fazer um estágio não obrigatório e fui muito difícil encontrar os responsáveis, quem assina o que, e para quem enviamos... O curso é muito bacana, mas ocorreram alguns problemas que refletem uma certa desordem e falta de responsabilidade com os alunos. Como por exemplo, iniciamos agora a parte 2 do semestre, e nenhum professor informou quando teríamos web mesmo. Foi necessário cobrarmos isso... enviamos e-mail ao coordenador que um grande tempo depois informou que não era mais o responsável, que havia mudado e ninguém

sabia. Já deveríamos estar fazendo os estágios, mas nada nos é informado. Já solicitamos várias vezes uma web com o INES para esclarecermos nossas dúvidas e ninguém marca. Fica muito difícil continuar no curso, sei que a evasão é grande e é claro os motivos dessa situação.

A aluna JLJ pondera que a carga horária deveria ser maior para a prática da língua.

(JLJ) Professores qualificados e o aumento da carga horária tanto virtual quanto presencial, para exercitar a língua com os outros estudantes e com o professor em questão.

Já JRSP relatou:

(JRSP) Sim, a carga horária da disciplina deveria ser maior, já que o curso forma futuros professores que darão aulas à pessoas surdas.

O aluno RSP opina que deveriam ter tutores surdos.

(RSP) Precisa chamar um tutor (mediador) surdo.

A aluna RBA afirma:

(RBA) Precisa existir um pré-requisito para fazer a disciplina de Libras.

Para Azevedo e Alencar (2021, p.5663), “[a] formação de professores é necessária, pois com ela sendo sempre aplicada pelas instituições onde eles lecionam irá melhorar o ensino, pois leva em consideração a aprendizagem no cotidiano de cada indivíduo”. Quem vive a realidade do curso é o aluno, é ele que vivencia no cotidiano as expectativas e frustrações de um curso acadêmico, assim, é ele que, possivelmente, estará bem qualificado para dar sugestões que possibilitem a melhora do curso.

A coleta dos dados da pesquisa mostra que as ferramentas usadas são, em grande parte, adequadas à proposta do curso. A análise dos dados aferidos, por meio das 23 perguntas do questionário proposto, mostra que, por abranger praticamente todo o território nacional, a partir dos 13 polos, os alunos possuem características regionais bastante distintas, tanto linguística como culturalmente.

A seguir, na próxima seção, a discussão dos resultados fornecerá reflexão sobre a prática que poderá implicar em desenvolvimento da base teórica para propor intervenções que levem à melhoria da qualidade do curso, e por conseguinte, da formação bilíngue dos futuros alunos.

#### 6.4 Resultados obtidos

A aprovação do Decreto 5626, de 2005, trouxe um grande incremento no ensino da Libras, tornando obrigatório o ensino da língua de sinais na grade curricular dos cursos, entre outros, de formação de professores (em nível médio ou em nível superior), para que eles estejam capacitados a interagir com alunos surdos presentes em sala de aula. Especificamente, o Curso de Pedagogia do INES, com ênfase na educação de alunos surdos, busca formar professores fluentes em Libras. Tal curso veio preencher a lacuna antes existente na graduação de educadores com boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua de sinais e que apresentem proficiência linguística, e que estejam aptos a transitar entre essas duas línguas, Libras e LP, respeitando as variações regionais e sociais dos alunos e desenvolvendo práticas linguísticas complexas. Segundo Silva (2010):

O professor que atua na educação bilíngue precisa estar preparado para lidar com as diferentes fases de desenvolvimento da criança, bem como ter conhecimento na área de estudos linguísticos, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da linguagem, bilinguismo e educação infantil bilíngue, além de ter proficiência na língua que vai ensinar, obviamente (SILVA, 2010, p. 298).

Prosseguindo com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada sob uma perspectiva dialógica e bilíngue, em 2017, o INES passou a ofertar o referido curso na modalidade a distância. Decorridos esses anos, faz-se necessária a averiguação da eficácia da disciplina de Libras, em especial, nos cursos de formação de professores bilíngues, que atuarão nas primeiras séries do Ensino Fundamental em turmas de alunos surdos, tendo como perspectiva teórica a LA, de forma a analisar a eficácia das ferramentas tecnológicas utilizadas. Veio corroborar com tal necessidade o Decreto nº 10.195, de 31 de dezembro de 2019, especificamente no dispositivo abaixo que trata das competências do INES:

Art. 36, inciso VII – promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda, elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos (BRASIL, 2019)

Além disso, houve a aprovação da Lei nº 14.191, de 2021, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para oficializar a modalidade de ensino bilíngue para surdos, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como L2, com ênfase na qualidade do ensino ofertado.

Assim sendo, com a aprovação dessa nova legislação, a presente pesquisa tornou-se ainda mais relevante, pois através da análise dos dados obtidos a partir das respostas aos questionários com os próprios alunos matriculados nas disciplinas de Libras, que surgiram propostas que propiciarão melhor ensino-aprendizado dessa língua de sinais para a formação de futuros professores proficientes.

Na pesquisa realizada, os alunos expuseram livremente suas opiniões e, ao analisar as respostas, pode-se chegar a alguns questionamentos em relação à satisfação com o que está sendo ofertado na disciplina de Libras.

O primeiro ponto a ser investigado foi se o aluno já tinha contato com a Libras anteriormente, como, por exemplo, se ele tinha algum familiar surdo ou se já tinha contato anterior com a Libras. O intuito foi verificar se o interesse pelo Curso de Pedagogia do INES fora motivado por interesse particular ligado à família ou se houve interesse genuíno na carreira de magistério, pois o objetivo do curso é a formação holística de professores bilíngues proficientes em Libras e não aprender uma língua. Verificou-se que a maioria dos participantes já tinha conhecimento da língua, sendo que apenas 20% eram oriundos de famílias com pessoas surdas e que a mesma porcentagem, 20%, era dos alunos não tinham conhecimento nenhum sobre a Libras.

Lembramos, ainda, que, no início do curso, é feita uma prova de nivelamento para verificar o conhecimento que o aluno tem da Libras. Depois dessa avaliação, ele é encaminhado para o nível mais adequado de acordo com seus conhecimentos prévios.

O contato com o falante nativo é fundamental para que a língua aprendida seja internalizada. Segundo Maruyama (2018, p. 179), “[o] contato com a língua estrangeira geralmente ocorre somente nas aulas, dessa forma, o indivíduo não adquire a língua, e sim, aprende-a, nos moldes de uma matéria escolar”. Tal afirmação mostra a importância da imersão do aprendiz na comunidade falante da língua a qual está aprendendo. Mertizani (2015), em pesquisas desenvolvidas na Universidade de Bristol, destaca a importância de que submeter os estudantes a um programa de imersão em uma comunidade surda. Assim, os alunos teriam oportunidades mais reais de contato com a língua de sinais [...]” (*ibid*, p. 45). No caso da Libras, especificamente, ao afastar-se da comunidade surda, o aprendiz perde a oportunidade de desenvolver a proficiência na língua, o contato visual com a cultura e o uso corriqueiro de expressões idiomáticas que só podem ser assimiladas a partir da interação com o falante nativo. A falta de contato com a comunidade linguística surda poderá levar à perda de qualidade do professor ao ensinar ao aluno surdo, causando uma barreira na comunicação,

não levando e em conta o direito linguístico do aluno surdo, possivelmente, causando prejuízo no seu aprendizado.

Por ser um curso com ênfase na formação bilíngue, é todo apresentado tendo a Libras como língua de instrução, o que justifica questionar como os alunos enfrentam esse desafio. Houve relatos de alunos que tiveram dificuldade, pois acharam os vídeos muito longos. Já outros mostraram o desejo de que os vídeos tivessem legenda, o que é uma solicitação um tanto infundada, pois, se a proposta é a formação de professores bilíngues, um maior contato com a língua favoreceria a formação mais adequada, além da plataforma ter um glossário disponível. Porém, os alunos, de acordo com as suas respostas, tiveram dificuldades com os vídeos (blusas estampadas que confundiam a sinalização, atores de lado ou distantes).

A maioria dos alunos tem a preocupação de traduzir palavra por palavra. Outro elemento que as falas, pois indicam a necessidade de uma ferramenta que possibilite diminuir a velocidade dos vídeos, para entender melhor os sinais. Essa é uma ferramenta que poderia ser bastante prejudicial, já que a realização de um diálogo em Libras mais lento poderia comprometer a espontaneidade, pois ao se relacionar com surdos no cotidiano a sinalização ocorre de forma natural, que não é lenta.

Tiveram alunos que sentiram falta de legendas nos vídeos de contexto e diálogo. Aqui volto a destacar a importância de o aluno compreender a metodologia de ensino. Se os vídeos têm legenda, perdem o sentido e os alunos ficam presos à tradução de palavra por palavra e não no entendimento do contexto geral e gramatical do que está sendo dito.

Uma observação feita pelos alunos participantes é que a carga horária da disciplina poderia ser maior, explorando melhor alguns tópicos, como mais ênfase na comunicação e maior prática pedagógica. Assim, parte dos alunos, 50%, opinaram que o conteúdo foi insuficiente.

Apesar de o glossário da plataforma contemplar vocabulário com a variação linguística, alguns alunos pontuaram a dificuldade de compreender sinais regionais. O curso EaD do INES está presente em todo o território nacional e essa integração entre os estados é importante, pois esse conhecimento permitirá que o futuro professor trabalhe em qualquer região do Brasil.

Para a maioria dos participantes, os encontros presenciais foram importantes para estabelecer contato com outros alunos, bem como para interação entre professores formadores, tutores e alunos. Infelizmente, os encontros precisaram ser suspensos por causa da pandemia de Covid 19. Quanto aos mediadores, os encontros se davam através da plataforma. Esse profissional agendava um horário e o aluno era atendido para que pudesse

expor duas dúvidas. O desempenho do tutor variou muito. Alguns eram empenhados em dirimir as dúvidas, enquanto outros se atinham em cumprir o horário de trabalho.

A última questão foi aberta para que os alunos pudessem dar sugestões de como melhorar a disciplina. Algumas pertinentes, outras se mostraram irrelevantes. Aquelas que mostraram ter questionamentos válidos serão mais bem exploradas como propostas.

Um ponto importante a ser levantado é se o conhecimento prévio da Libras pelo aluno deva ser um pré-requisito. Em uma breve pesquisa nos cursos ofertados pela Universidade Gallaudet<sup>84</sup>, nos Estados Unidos, pioneira nos estudos sobre línguas de sinais, bem como no estabelecimento de cursos voltados para a comunidade surda, verifica-se que o aluno tem como pré-requisito saber a *American Sign Language* (ASL), pois as disciplinas ofertadas são de aprofundamento nos estudos linguísticos, não sendo oferecido o curso para o aluno aprender a falar a língua.

Como o Curso de Pedagogia do INES não tem esse pré-requisito, é fundamental que o futuro professor tenha um aprendizado sólido a respeito da Libras que possa estar verdadeiramente capacitado para lecionar tendo a Libras como língua de instrução; caso contrário, o aluno surdo continuará sendo prejudicado em sua vida acadêmica, apesar de toda legislação atual, LBD e Constituição Federal, garantir o ensino de qualidade. Esse incremento se daria com o aumento da carga horária da disciplina, sendo a mesma ofertada durante sete semestres do curso, sendo esses três semestres adicionais reservados para aprofundamento da língua e prática que levem à proficiência.

Esse modelo de ensino de língua de sinais durante todo o curso superior já é praticado em Portugal. A grade curricular do Instituto Politécnico de Coimbra<sup>85</sup> apresenta a possibilidade de estudar a disciplina de Língua Gestual Portuguesa, LGP, no período de duração do curso. E mais além, a responsabilidade do ensino da LGP recai sobre as associações de surdos, através do Decreto Lei nº de janeiro de 2008, do Ministério da Educação, alterado a 12 de maio de 2008 em Diário da República, 1ª série, Nº 91 pela Lei nº 21/2008 no Capítulo VI – artigo 28º:

3- A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até a formação de docentes (surdos) com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP

---

<sup>84</sup> Disponível em: <https://gallaudet.smartcatalogiq.com/2020-2021/Undergraduate-Catalog/Programs-of-Stud>. Acesso em: 05jun. 2021.

<sup>85</sup> O Instituto Politécnico de Coimbra foi o primeiro curso de Licenciatura de LGP em Portugal, criado em 2005, através da Portaria nº595/2005.



ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 – A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação desde decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto (PORTUGAL, 2008).

Sendo assim, em Portugal, a formação de professores de LGP acontece em parceria com a comunidade surda, sendo que as entidades de surdos que atestam a proficiência do aluno, bem como emite o certificado. Além de prestigiar o grupo linguístico detentor da língua de sinais, existe o respeito ao decreto que faz tal determinação.

No Brasil, apesar dos avanços trazidos pelo Decreto 5626/05, que determina o ensino da Libras nos cursos de formação de professores, esse documento peca por não estabelecer um tempo de horas/aula da disciplina; assim, as universidades ficam livres para estabelecer uma carga horária mínima, geralmente de 30 horas/aula, ou seja, tempo insuficiente para que se aprenda qualquer L2, ou mesmo LE. Mas a nova Lei nº14.191 de 2021 prevê:

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 2021).

Na França, as instituições acadêmicas contam com a parceria das associações para o ensino da Língua de Sinais Francesa, a LSF, como o curso de especialização realizado, em parceria com o DPCU<sup>86</sup>, com carga horária de 375 horas, ambos para professores para o ensino da língua. Para ingressar nesse curso, é necessário que o aluno tenha o certificado de formação de professores e ser proficiente em Língua de Sinais Francesa (CUXAC, 2010).

Assim, é notório o respeito à cultura surda nos países aqui citados, pois entendem a importância do contato da comunidade linguística surda com a formação acadêmica, propiciando oportunidades de desenvolvimento linguístico através da comunicação. Da mesma forma, o desenvolvimento da fluência na Libras só acontecerá a partir do contato frequente com o sujeito surdo, eliminando a barreira linguística, muito presente na sociedade.

Por estar apenas no início de sua caminhada, o Curso de Pedagogia a distância do INES é passível de algumas correções ou adaptações que promovam melhor formação de seus alunos. O constante aprimoramento da grade curricular propiciará formação cada vez mais adequada às necessidades dos alunos, bem como um curso que responda a altura aos

<sup>86</sup> Disponível em: <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

imperativos da sociedade em que vivemos, onde existe cada vez mais espaço para as minorias, fundamentalmente, para aqueles que se comunicam de forma diversa da maioria. A prática pedagógica deve vir aliada ao contato com os falantes da língua, ou seja, deve estar em sintonia com a comunidade surda. Como relata Flores (2001): “[...] sem uma preparação adequada, professores de educação bilíngue podem não ver a conexão entre teoria e prática. Formadores de professores precisam auxiliar os professores a perceber a validade da teoria e sua conexão com a prática” (FLORES, 2001, p. 266 - tradução nossa) <sup>87</sup>.

E, para além, a formação de professores deve ser acompanhada de diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários que atuam no campo pedagógico preparados para propiciar um ambiente linguístico rico e acolhedor, onde o surdo encontre conforto linguístico para aprender e também expressar-se na língua de sinais. Assim, não é possível oferecer ensino bilíngue de qualidade, que capacite surdo a buscar seu lugar na sociedade sem uma sólida formação do professor bilíngue.

A partir das informações obtidas com as respostas dos alunos participantes, seguem, no Quadro 4, as propostas, para reforma da grade curricular, que propiciarão formação sólida e adequada para que o futuro professor desempenhe sua atividade apropriadamente.

Quadro 4 – Proposta de reforma curricular para o novo Curso de Pedagogia – Licenciatura, no NEO.

Currículo atual	Proposta de mudança	Justificativa
Estrutura da disciplina: É ofertada em 8 níveis, sendo 2 níveis por período, sendo, 1º Período: Libras I/II 2º Período: Libras III/IV 3º Período: Libras V/VII 4º Período: Libras VII/VIII Cobrindo, assim, apenas do primeiro ao quarto semestre de curso.	A disciplina passará a ser ofertada um nível por período, dobrando a carga horária de cada nível, ficando, portanto, o nível da Libras atrelado ao período que está sendo cursado, da seguinte forma, 1º Período: Libras I, 2º Período: Libras II, e seguindo assim, até p 7º Período com Libras VII, sendo o último, pois no oitavo o aluno está focado no TCC.	A formação bilíngue requer o estudo da língua aliado à prática pedagógica e didática. Ter a disciplina em todos os semestres propiciará formação mais sólida, com professores capacitados a ter a Libras como língua de instrução, além de proporcionar o enriquecimento do vocabulário, bem como estimular a prática daqueles alunos que não têm muito contato com a comunidade surda.
Carga horária: 60 horas por semestre,	Mudança da carga horária para 96 horas por semestre,	O aumento de mais de 50% de horas/aula possibilitará maior

<sup>87</sup> “Texto em língua estrangeira: [...] without an adequate teacher preparation, these bilingual education teachers were not likely to see a link between theory and practice. Teacher educators need to assist teachers explore the validity of theory and the linkages to practice.”

sendo 30 horas de teoria e 30 horas de prática em sala de aula, a atividade prática é realizada dentro da própria turma, desconectada da realidade linguística dos surdos.	sendo 48 horas de teoria em sala de aula e 48 horas de atividades práticas de Libras em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas inclusivas e associações de surdos.	contato com a Libras, levando a maior domínio da língua e maior fluência. A imersão na comunidade linguística é fundamental para aquisição de proficiência.
Os níveis são praticamente teóricos, deixando pouco espaço para a prática da Libras.	Complementação com os níveis V, VI e VII.	A imersão da língua é fundamental para desenvolver a proficiência no idioma. O contato com a comunidade linguística surda em seu ambiente de socialização, seja, associação de surdos, escolas bilíngues, escolas inclusivas com alunos surdos, classes bilíngues, levará o aluno a vivenciar o uso da Libras na prática. Não se trata de estágio, mas uma disciplina de campo, onde o aluno explorará seu conhecimento e esclarecerá suas dúvidas.
Disciplina de Libras sem pré-requisitos.	Estabelecimento de pré-requisitos da disciplina de Libras.	É necessário o estabelecimento de requisitos que permitirão melhor fluência e encadeamento da disciplina, acompanhando o progresso do curso no geral.
Falta de conhecimento do tutor.	Encontro semanal entre os professores formadores e o tutor/professor mediador.	O tutor/professor mediador deve ser assistido pelo professor formador para que saiba responder às dúvidas colocadas pelos alunos.
Não existe nenhum tipo de formação para os tutores.	Formação inicial e continuada dos tutores (mediadores).	Para que eles possam conversar com os alunos sobre a proposta metodológica da disciplina; elaboração de um vídeo introdutório da disciplina pelo professor formador, a fim de esclarecer aspectos sobre a metodologia de ensino; realização de uma Live no início do curso, sobre a metodologia de ensino de Libras no Curso.
Glossário com sinais predominantes do Rio de Janeiro, onde é produzido o material didático.	Criação de glossários regionais.	A variação linguística da Libras é grande dadas as dimensões do Brasil. Alguns alunos disseram ter tido dificuldades de entender

		alguns sinais em contextos específicos. O glossário pode ser incrementado com sinais próprios de cada região, o que ajudará os alunos a entenderem melhor os vídeos e enriquecerá o vocabulário no geral.
Glossário na plataforma geral.	Inserção do glossário da plataforma também para o contexto da disciplina de Libras.	Nas respostas ao questionário, os alunos relataram ter tido dificuldade em localizar o glossário. Com a transferência, além de auxiliar a localização do glossário, será possível localizar o glossário. Também será possível, criar um espaço reservado a links que remetem aos glossários, dicionários e manuais, que têm como foco vocabulários das disciplinas ofertadas na educação básica.
Disciplina postada quinzenalmente.	A frequência da postagem da disciplina passar a ser semanal.	No início do oferecimento do curso de graduação, a frequência da postagem era semanal, o que facilitava maior entrosamento entre os alunos. Com a mudança, os alunos perderam esse contato semanal, perdendo assim a possibilidade de ter acesso à teoria, a adquirir conhecimento através da prática e do relacionamento com os colegas com maior frequência.
Vídeos de contexto sem minutagem pré-definida.	Seria ideal que os primeiros níveis tivessem um tempo menor e ir aumentando conforme passam os níveis (Nível 1: vídeos de até 2 minutos; níveis 2 e 3: vídeos de até 5 minutos).	Não há diferença na minutagem dos vídeos para os níveis. Começar com uma minutagem menor e aumentar gradativamente para colaborar com o aprendizado da Libras.
Possibilidade de postagens em Língua Portuguesa nos primeiros níveis dos fóruns.	Uso prioritário da Libras desde o nível 1.	Alguns alunos manifestaram descontentamento quando, a partir do quinto nível, perderam a possibilidade de participar dos fóruns em LP. Assim, o uso prioritário da Libras desde início possibilitará maior desenvolvimento na Libras. Contudo, deve-se respeitar o conhecimento linguístico, já que o léxico dos

		textos de metalinguagem (base para o debate no fórum) é muito complexo para os iniciantes.
--	--	--

Fonte: A autora, 2022.

O curso de Pedagogia do INES foi pioneiro no Brasil e apresenta excelente qualidade, o que não impede de melhorar cada vez mais, através do aprimoramento da grade curricular e está em consonância com a nova LBD, Lei nº 14.191, de 2021, estando assim na vanguarda da educação bilíngue. As reformas acima propostas têm o objetivo de aperfeiçoar a formação dos professores que futuramente atuarão em escolas/turmas bilíngues de surdos, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como L2.

Ao finalizar esse capítulo analisando a coleta de dados, cujo intuito foi verificar a eficiência<sup>88</sup> das ferramentas didáticas apresentadas na plataforma bem como a sua eficácia<sup>89</sup> na formação do professor bilíngue, através da opinião dos alunos que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Assim, após refletir sobre o resultado das análises feitas a partir do que fora proposto, passamos às considerações finais desta tese.

---

<sup>88</sup> De acordo com Falcão filho (1997), a eficiência concerne com a maneira correta de se utilizarem os recursos disponíveis (FALCÃO FILHO, 1997, p. 319).

<sup>89</sup> A eficácia, na educação, constitui a capacidade das pessoas e das instituições alcançarem os objetivos da prática educacional propostos, dada a observância de desempenho pedagógico (*cf.* SANDER, 1995).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que, apesar dos avanços e benefícios que a EaD pode propiciar, essa modalidade está sujeita a dificuldades que podem comprometer seu bom desempenho. São grandes os desafios educacionais, tecnológicos e linguísticos. A busca de excelência deve passar por um currículo adequado e contextualizado com a sociedade em que vivemos.

Como se viu, o oferecimento da Libras como disciplina curricular está previsto no ordenamento legal e, nesta tese, o olhar foi voltado para o processo de ensino dessa língua por meio da EaD. Convém ressaltar que é importante que todas as pessoas aprendam Libras para que haja uma real comunicação com os surdos e, assim, aconteça uma inclusão realmente efetiva em nossa sociedade e, nesse sentido, a EaD tem um grande potencial. É preciso que se pense, porém, na qualidade desse ensino, o que passa, necessariamente, pelo debate acerca da metodologia utilizada nos cursos e na elaboração de material didático adequado.

Pode-se dizer que as tecnologias da informação e comunicação, tão presentes na EAD, trouxeram muitos benefícios para o ensino da Libras. O INES tem trabalhado pelo reconhecimento do valor linguístico da Libras, sendo também um campo de pesquisa e validação do uso da Língua, contando com 13 polos espalhados pelo Brasil. Tem buscado avaliar as variações linguísticas regionais, compará-las e validá-las, transmitindo valores e conceitos através de seu curso, fortalecendo a aquisição da identidade surda pelo aluno surdo e o respeito pelo aluno ouvinte.

Com mais de 900 alunos matriculados na primeira turma (2019), os tutores já contam com boa experiência no ensino e na avaliação dos alunos, elaborando estratégias para fortalecer o aprendizado. É notório o desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso e a sua evolução no aprendizado da Libras. O ensino a distância impõe vários desafios ao cursista, que precisam desenvolver sua autonomia para fazer suas atividades, organizar seu tempo e seus estudos.

O curso de Pedagogia com ênfase na área da educação de surdos promove a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa em diversos aspectos, linguísticos, culturais etc. As ferramentas disponíveis na plataforma são instrumentos de construção de conhecimento coletivo e não apenas o *locus* onde o professor ensina e o aluno aprende. O tutor tem papel fundamental nessa troca de saberes.

É um fato que a modalidade de ensino a distância reconfigurou a educação, mudando as relações entre professores e alunos e introduzindo nesse meio a figura do tutor, personagem quase sempre ausente quando do ensino presencial.

Porém, apesar das TICs serem muito usadas para situações de integração de pessoas, seu uso ainda é insuficientemente utilizado nos sistemas educacionais. O papel do tutor representa um passo fundamental no sistema educacional na modalidade a distância, pois é ele quem vai conduzir com maior proximidade o aluno durante o seu período acadêmico. É com ele que o aluno terá um contato mais próximo. O tutor é um dos responsáveis por manter o aluno estimulado, ajudando em suas dúvidas e sendo intermediário entre o estudante e o professor, quando necessário.

Entende-se que ensino da Libras, por meio da EaD, tem o potencial de difundir a Libras e de trazer maior visibilidade para essa língua e para a cultura surda, facilitando a integração do surdo na sociedade e contribuindo para a educação de qualidade à comunidade surda, que terá acesso aos processos educacionais e em sua língua de conforto.

O Decreto nº 5.626, de 2005, regulamentou a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura em todo território brasileiro, de forma que os futuros professores sejam sensibilizados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos surdos. Com esse Decreto, a população surda usuária de Libras tem uma garantia, impulsionando as conquistas dessa comunidade, o que é de extrema relevância para que a Libras tenha visibilidade favorável em todo país. Recentemente, foi aprovada a Lei nº 14.191, de 2021, que altera a LDB, dispondo sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Espera-se, com essa nova lei, que as políticas públicas e as práticas passem a prezar, verdadeiramente, pela qualidade de ensino dos surdos no país. Espera-se que os professores sejam fluentes em Libras, tornando-se bilíngues, com a Libras sendo usada como língua de instrução.

Há quem pense que o currículo da disciplina de Libras é o mais importante para o aprendizado dessa língua, mas isso não é uma verdade absoluta, pois não se trata apenas de aprender um vocabulário para conseguir se comunicar com seus alunos surdos em sala de aula e sim de uma comunicação, de fato, com eles. Os alunos do Curso de Pedagogia do INES, na modalidade EaD, são ouvintes e aprendem Libras como sua L2. Muitos podem achar que seguir uma formação acadêmica é o suficiente, mas a verdade é que se deve entender a subjetividade, cultura e identidades surdas, que são diversas. O professor bilíngue deve se atentar à necessidade de um aprofundamento, uma imersão verdadeira na língua e atualizar seus estudos sobre a área sempre, num constante processo de formação.

Quando se é um profissional bilíngue, deve-se sempre buscar conhecimento e acompanhar as atualizações sobre a educação de surdos e sobre a Libras, compreender que existem diversas modalidades de educação e ter conhecimento de suas especificidades e diferenças – relacionadas a diversos fatores, como a regionalidade, por exemplo.

Essa é uma proposta de formação relevante e deve ser repensada à luz da LA, pois ela investiga, de acordo com o contexto social, como se dão os desenvolvimentos linguísticos em diversas áreas, podendo proporcionar perspectivas de experiências com alunos surdos: escolas de surdos, escolas inclusivas, escolas bilíngues e classes bilíngues, onde só possuam alunos surdos, para que, assim, esses futuros professores possam compreender as experiências iniciais que viverão em suas trajetórias profissionais.

Como proposta, a LA ao ensino de Libras proporcionará conhecimento linguístico na formação de futuros professores bilíngues. É importante a inserção e participação na comunidade surda para a prática do uso da Libras em meios sociais para que durante suas aulas consiga proporcionar uma educação na língua de conforto do aluno surdo respeitando seu direito linguístico. Para a aplicação da LA, devem seguir nove aspectos da Libras, com ênfase no ensino da Libras para alunos surdos, respeitando seu processo de ensino e aprendizagem e buscando estratégias e materiais visuais pedagógicos para auxiliar esse processo.

O surdo só poderá exercer plenamente sua cidadania a partir de uma educação que contemple a Libras como língua de instrução, diminuindo, assim, a desigualdade acadêmica que ocorre pela ausência da Libras na apresentação dos conceitos escolares, levando ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Isso só será possível com a formação sólida de professores/educadores fluentes, os quais, se ouvintes, aprenderem a Libras, como L2, de forma plena.

Na perspectiva da política educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores devem se propor uma imersão na língua de sinais – LS, tornando-se, assim, fluentes na L1 dos seus alunos surdos e respeitando sua modalidade visual.

De acordo com dados coletados em pesquisa, as respostas de alunos ouvintes participantes demonstram o nível de conhecimento teórico e prático acerca do bilinguismo. Muitos acreditavam que o Brasil é um país monolíngue, mas, quando ingressam no Curso de Pedagogia e avançavam nos estudos, dão-se conta que o Brasil é plurilíngue e que nesse contexto, o ideal no caso dos ouvintes, seria ter em como primeira língua a Língua Portuguesa e, como segunda, a Libras.



Havia quem acreditasse que, ao ingressar no curso, deveriam aprender Libras de maneira básica, apenas com a finalidade de comunicação. Antes de ingressarem no curso, não era cogitada a possibilidade de atuar na modalidade de educação bilíngue, compreendendo essa modalidade após se integrarem no curso. Contudo, existia também alguns alunos que tinham conhecimento sobre a Libras e reconheciam a necessidade de estudar essa língua para atuarem em escolas bilíngues, sendo cientes da real necessidade de formação.

Caso o futuro professor não cumpra esse requisito, poderá implicar na qualidade de ensino, causando prejuízo à educação das crianças surdas, pois a Libras é sua L1 e, sem a fluência dessa língua, serão criadas barreiras linguísticas que são inaceitáveis para esse espaço.

O professor bilíngue junto com a instituição e todos que a compõem, como a gestão e todos os seus servidores, deve fazer o caminho oposto da criação de barreiras linguísticas para os alunos surdos. Deve criar espaços seguros e confortáveis para que esses alunos se expressem e possam construir suas identidades surdas, que tenham acesso a sua própria cultura e tenham assegurado seu direito linguístico e uma educação de qualidade.

É essencial que os professores tenham formação sobre a estrutura linguística e saibam que há variações de fluência e sinalização entre os alunos surdos. Nesse sentido, destaca-se, novamente, a importância da fluência em Libras para a comunicação, pois a Língua Portuguesa é a L2 do surdo. Além disso, é preciso considerar a variação de domínio da LP na modalidade escrita entre os surdos.

Após a coleta de dados, chegamos a alguns resultados de alunos ouvintes do Curso de Pedagogia, modalidade EaD do INES. Constatamos que é necessária a formação de profissionais competentes, tanto na teoria, quanto na prática no ensino de surdos. O pedagogo, quando se forma, deve ter a consciência de que a educação deve ser para todos e deverá ter domínio para uma atuação de qualidade para todos.

Um professor que deseja ingressar em uma escola bilíngue deve saber que, naquele espaço, usará a Libras como língua de instrução e deve ser fluente, respeitando as variações de instrução de cada aluno, trabalhando com a modalidade viso-espacial que se adequa a esses sujeitos, tendo domínio de seu conhecimento acadêmico. Desse modo, é possível proporcionar uma educação de qualidade e que gere conforto linguístico a esses alunos.

A análise dos dados demonstrou que é fundamental que o professor de alunos surdos, mesmo após o término de seu curso permaneça continuando desenvolvendo sua proficiência linguística, tendo contato com diferentes formas de uso da língua, uma vez que o aprendizado não se restringe ao espaço formal de ensino.

De acordo com o resultado do questionário, nota-se a importância de registros em Libras, mas não apenas para aprendizagem na prática, é preciso saber a importância da subjetividade, conhecer a cultura e as diversas identidades surdas, além de reconhecer a Libras como a língua do surdo. Por isso, mesmo após a conclusão do curso, continuando aprendendo, a fim de sempre buscarmos as melhores formas para o ensino-aprendizagem do sujeito surdo.

A formação continuada dos professores pode sair do ambiente acadêmico e adentrar no cotidiano da comunidade, seja frequentando associações de surdos, escolas, eventos, espaços religiosos, participando do movimento surdo e de lutas da comunidade surda. A presença nesses espaços é necessária para o contato linguístico e a imersão nessa comunidade é de fundamental importância para proporcionar uma educação de qualidade.

Dito de outra forma, a formação dos professores bilíngues não acaba quando recebem seus certificados de conclusão de curso, é necessária a formação continuada para esses profissionais na educação de surdos, se aprofundando cada vez mais no aprendizado da estrutura linguística, pois se trata de uma segunda língua, como uma língua estrangeira, necessitando de muita prática para a fluência, não apenas da língua, mas da cultura e conceitos importantes que permeiam a comunidade surda.

Um professor bilíngue precisa ter fluência em duas línguas ou mais em sua formação profissional, sendo capaz de usar a segunda língua como a língua de instrução. No caso da Libras, não é diferente, é necessário que se tenha fluência e que busque sempre conhecimento aprofundado em todos os aspectos da língua.

Para uma formação consolidada a proposta seria atualizar o currículo acadêmico, aumentando a carga horária da disciplina de Libras, iniciando-a no primeiro período – tal como já ocorre –, mas estendendo o seu oferecimento até o sétimo período. Assim, acreditamos que proporcionaria uma melhor formação profissional para esses professores e na sua atuação pedagógica. Com essa carga horária, seria possível formar professores com um nível de fluência em Libras melhor, com noções de práticas linguísticas, dinâmicas de ensino, tendo compreensão da capacidade cognitiva de seus alunos.

A LA pode contribuir de forma acentuada para a formação do professor bilíngue, fluente em Libras, apto a usá-la como língua de instrução é de suma importância na comunicação e interação humana nas perspectivas culturais, sociais e identitárias para a formação escolar do aluno surdo.

O estudante surdo precisa, ao chegar à escola, encontrar um ambiente acolhedor, com professores (e demais funcionários) que saibam se expressar em Libras, para que aconteça a

comunicação. Receber instrução formal em sua língua natural vai fazer com que o aluno surdo esteja em igualdade com seus pares ouvintes. Perder esse tempo precioso de aprendizado vai levá-lo ao atraso linguístico, bem como à perda cognitiva.

É importante levarmos em consideração as falas dos alunos referentes à sua formação e suas dificuldades, devemos validar e valorizar os dados expostos por eles. Esta pesquisa trouxe informações importantes baseada na observação e na análise de dados coletados através de questionários, o que, certamente, geram muitos desafios a serem desconstruídos durante a formação dos alunos do curso de pedagogia. Esse questionário é um espaço onde esses alunos relatam, entre outros assuntos, suas dificuldades durante sua formação e a dificuldade de desenvolver sua fluência na Libras.

Por isso, esta pesquisa servirá de apoio no desenvolvimento da formação continuada de professores bilíngues e de incentivo ao contato linguístico com surdos, além de destacar a importância de que em um ambiente linguístico bilíngue toda a comunicação e a instrução devem ser feitas através da Libras nessas escolas para um ensino bilíngue de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AILA. *What is AILA*, 2014. Disponível em: [aila.info/en/about.html](http://aila.info/en/about.html). Acesso em: 02 out. 2020.
- ALBRES, N. de A. *et al.* Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *ReVEL*, São Paulo, v. 10, n. 19, 2012.
- ALEGRO, R. C. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio*. 2008. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Campus de Marília), Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes e ArteLíngua, 2005.
- ALVEZ, C. B. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damásio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- AZEVEDO, L. F.; ALENCAR, R. M. G. A importância do ensino da Língua Brasileira De Sinais - (LIBRAS) para educação infantil e formação dos professores das séries iniciais. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.1, p.5648-5671, 2021.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2011.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Bernardini *et al.* 6 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- BARROSO, A. F. *Professor bilíngue para surdos: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018.
- BERGER, I. R. *Gestão do Multi/Plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica*. Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Edunb, v. 2, 1983.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. INES, Rio de Janeiro, 2017. 1ª Revisão em junho de 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/images/desu/2021/Projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico%202019.pdf> . Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. [2. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes do currículo nacional para o curso de pedagogia oficial documento: Conselho Nacional de Educação - Conselho pleno, n. 1, 15 maio 2006*.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>Acesso em: 08 out.2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em 20 out 2022.

BRASIL *Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 01 set 2010.

BRASIL. *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília (DF), MEC, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 fev 2022.

BRASIL. Decreto - *Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 9.198 - de 12 de dezembro de 1911*. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. *Decreto n. 10.195 de 30 de dezembro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério

da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8). Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*, regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 12 Jul. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 22 dez 2005.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1934.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1934.htm/). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe e sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e de outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 dez 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília (DF): MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em março. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009* – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm) – Acesso em 27 março 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, 4 ago 2021.

BRASIL. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Secretária Estadual de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 07 jul 2015.

BRASIL. Senado Federal. Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021. Altera o art. 13 da Constituição Federal, para Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil.. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>. Acesso em: 10 out.2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASILEIRO, A. M. M. *A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, 28, p. 205-224, 1 sem. 2011.

BRITO, L F. A Comparative Study of Signs for Time and Space in São Paulo and Urubukaapor Sign Language. In: W. Stokoe & V. Volterra (ed.), SLPR' 83. *Proceedings of the 3rd. International Symposium on Sign Language Research*, Rome, June 22-26, Rome & SiverSpring: CNR & Linstok Press, 1983.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, L F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRUSCATO, Amanda M.; BRUSCATO, Andrea M. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de libras a partir da experiência docente e discente no curso de licenciatura. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual / Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul: 2007.p. 100-131.

CAMPELLO, A. R.; PRATES, M. P. G.; ABREU, A. C. Professores de Libras: Quem Ensina? In: III ENCONTRO NACIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, 3., 2018, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2018. No prelo.

CALLEGARI, M O. V. *Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de stephen krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula*. *Trab. Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n.1, p. 87-101, jan./jun. 2006.

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/ IPOL, 2007. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

- CAMPBELL, R. N° 1977. In: *Buckingham*. Também publicado em Kaplan, 1980.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. *Variação linguística em língua de sinais brasileira - foco no léxico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília,DF, 2011.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, Luiz Paulo da M. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. São Paulo: Delta, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 180.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.P.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17- 32.
- CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística & À Linguística Transdisciplinar. SAO PAULO: EDUC, 1992. 324 p.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CHOMSKY, N. A. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.
- CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- COLLING, J. P.; BOSCARIOLI, C. Avaliação de tecnologias de tradução português libras visando o uso no ensino de crianças surdas. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-100, dez. 2014.
- COSTA, M. R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclolibras*. 2012. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- COVEZZI, Marta Maria. *Empréstimos linguísticos de origem francesa na língua brasileira de sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico*. UFMT: Cuiabá, 2019. Disponível em:[https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1979/1/TESE\\_2019\\_Marta%20Maria%20Covezzi.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1979/1/TESE_2019_Marta%20Maria%20Covezzi.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.



CUXAC, Christian. *Présentation de La formation de Spécialisation d'enseignement de La langue des signes française*. Paris : Université Paris VIII, 2010.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015.

DE MEULDER, Maartje. The legal recognition of sign languages. *Sign Language Studies*. Washington, v.15, n.4, p. 498-506, 2015.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS. R. de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

DEFICIÊNCIA, *Viver sem Limite* – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>. Acesso em: 15 nov.2020.

DOTTA, S.; BRAGA, J. PIMENTEL, Edson. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 23., 2012, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: SBIE, 2012.

FALCÃO FILHO, J. L. M. Formação e Prática - Antigos e novos paradigmas. In: Fatima Cunha F.Pinto; Marina G.Feldman; Rinalva Cassiano Silva. (org.). *Administração escolar e Política da educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 181-204.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna* (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). [S.l.: s.n.], 2008.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Interface da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. *Revista Pesquisa Linguística - UnB*, Universidade de Brasília, n.6, p. iii-xii, 2001.

FAULSTICH, E. *Glossário de termos empregados nos estudos da Terminologia, da Lexicografia e da lexicologia*. Inédito, Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm). Brasília: UnB, 2012.

FAULSTICH, E. *Sinal-Termo*. Nota lexical. [S.l.]: Centro Lexterm, 2014.

FEDERAÇÃO, Mundial dos Surdos. Documento de posicionamento da WFD sobre a educação inclusiva. Traduzido por Stephanie Caroline Alves Vasconcelos. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, n. 50, p. 45-57, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/viewFile/448/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022

FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. *Revista Fórum*, Rio de Janeiro, v. 25/26, p. 7-22, jan./dez, 2012.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Relatório anual 1987*. Rio de Janeiro, 1987.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial (UFMS)*, v. 22, p. 225-236, 2009.

FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

FERREIRA, F, M, R. *Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos*. Minas Gerais: [s.n.], 2016.

FERREIRA, L. Reconhecimento oficial da língua Brasileira de Sinais. In: FERREIRA, L. *Legislação e Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 11-45

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2015.

FLORES, B. B. Bilingual Education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, v. 25, p. 275-299, 2001.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

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

GALASSO, B. J. B. *Do ensino em linha ao ensino online: perspectivas para a educação online baseada na mediação professor-aluno*. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GARGALLO, I, S. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

GEBERT, A. Le developpement de la pensee visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF. *Revista Moara – Estudos Linguísticos*, n. 45, p. 18-31, jan./jun. 2016.

GEFFROY, V.; LEROY, É. A didática da língua de sinais francesa: nascimento ou reconhecimento de uma disciplina de pleno direito? *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, p. 241-277, jan./jun. 2020.

GESSER, A. *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis: UFSC, 2010.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado) - Unicamp, São Paulo, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 5. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93 - 114.

GOYOS, A. C. S.; FERNANDES, S.; JESUS, J. D.. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. *Educação UNISINOS* (online), v. 24, p. 1-18, 2020.

HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (ed.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, 1978. p.401-435.

JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

JÚNIOR, G. de C. *Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

JUNIOR, J. G.; DÓREA, Y. G. T.; KOGUT, M. K.; SOUZA, L. C. S. Políticas linguísticas e a língua de sinais brasileira. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2018.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). *A criança de 0 de 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 2001. p. 214-230.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KOPSCHITZ, L. X. B.; MATTOS, Maria Augusta B. A Lingüística Aplicada e a Linguística. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 22, p. 7-23, 1993. Institutos dos Estudos da Linguagem.

KRASHEN, S. D. *Second Language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: Ed. UFSCAR, 2013. p. 254.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, v.19, n.46, p. 68-80, 1998.

LACERDA, F. B.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios de Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, abr. 2004.

LAGARES, Xoan. *Qual a política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LANZETTI, Rafael. Procedimentos Técnicos de tradução – uma proposta de reformulação. *Revista do ISAT*, São Gonçalo, RJ, n. 7, 2009.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. v. 1, p. 181-218. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>.

LEBEDEFF, T.B; ROSA, F.S; BORDA, A; AROSTEGUY, J. Produção de material didático para o ensino de Libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas e de design. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 5., 2011, Pelotas, RS. *Anais...* Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2011.

LEBEDEFF, T. B. Vídeos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 129-143, 2017.

LEBEDEFF, T. B.; FACCHINELLO, B. Vamos fazer um filme?! Uma experiência de ensino de línguas baseado em tarefas para aprender Libras. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 1, p. 274-289, 2018.

LEITE, T. de A.; McCLEARY, L. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M. de; STUMF, M. R. (org.). *Estudos Surdos IV*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. *In: STUMPF, M. R.; LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. (org.). Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação.* Florianópolis: Editora Insular, 2014.

LEMOS, A. Cultura da mobilidade. *In: BEIGUELMAN, G.; LA FERLA, J. (org.). Nomadismos tecnológicos.* São Paulo: Editora Senac, 2011. p.15-34.

LIMA, M. D. *Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos.* Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

LIMA, P.R.B.; FALKEMBACH, G.A.M.; TAROUÇO, L.M.R. Objetos de aprendizagem no contexto de M-Learning. *In: TAROUÇO, L.M.R.; COSTA, V.M.; ÁVILA, B.G.; BEZ, M.R.; SANTOS, B. de S. "Los nuevos movimientos sociales". Revista del Observatorio Social de América Latina/OSAL, v. 5, p. 177-188, 2001.*

SANTOS, E.F. *Objetos de aprendizagem: teoria e prática.* Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014. p. 431-447.

LOPES, G. K. F. O uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo: libras em educação à distância. *Editora Arara Azul, n. 20, p. 1-29, 2017.*

LOPES, M. C. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda.* Santa Cruz: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Ludke, Marli E. D. A. Andre.* São Paulo: E.P.U, 2012.

LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Ludke, Marli E. D. A. Andre.* [2. ed.]. São Paulo: E.P.U, 2015.

MACHADO, E. E. ; TEXEIRA, D. E.; GALASSO, B. J. B. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português. *Rev. Bras. Ed. Esp, Marília, v.23, n.1, p.21-36, jan./mar. 2017.*

MAROTTA, G. Acquisizione linguística. *In: BECCARIA, G. L. (org.). Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica.* 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

MARQUES, M. L. *A formação do professor para educação de surdos.* *In: EDUCERE, 12., 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: [s.n.], 2017. p. 2107-2119.*

MARUYAMA, G. A. A importância do ambiente para a educação bilíngue infantil: um estudo exploratório. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LETRAS UFMA, 2., 2018, Anais... Campus III Bacabal: UFMA, 2018. p. 176-184. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51726/1/2018\\_eve\\_gamaruyama.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51726/1/2018_eve_gamaruyama.pdf). Acesso em: 04 fev. 2022.*

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: MORAN, Jose Manuel. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MERTZANI, M. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? *Pró-Posições* (UNICAMP. Online), v. 26, p. 41-58, 2015.

MERTZANI, M. Applied Sign Linguistics? A forming Discipline? The Teaching and Learning of Sign Languages. In: SYMPOSIUM IN APPLIED SIGN LINGUISTICS, 1., 2009, Bristol. *Papers...* Bristol: Maria Mertzani, 2010. p. 57-67.

MEURER, J. L. Uma Dimensão Crítica do Estudo dos Gêneros Textuais In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSP, 2002.

MILL, D. Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores. In: MILL, D; MACIEL, C. (org.). *Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MIORANDO, T. M. Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MIRANDA, A. P. e S. de; FIGUEIREDO, D. P.; LOBATO, H. K. G. A tecnologia da informação e comunicação e ensino aprendizagem de alunos surdos: relato sobre a experiência de uma professora da sala de informática. In: MIRANDA, A. P. e S. de; FIGUEIREDO, D. P.; LOBATO, H. K. G. *Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos*. Belém: UFPA, 2016.

MOITA LOPES, L. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA; PILAR (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. G. *Teoria da distância transacional*, 1993. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2002\\_teorias\\_distancia\\_transacional\\_michael\\_moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

MORGADO, M. *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012.

MULLER, M. M. *Colaboração e interação em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso sobre as disciplinas on-line na Universidade Tiradentes – Unit. Aracaju: UNIT, 2018.*

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior: compartilhando experiências. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592.

NEVES, S. L. G. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

NORA, Andreza Barboza. *Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)*. Tese (doutorado) – UNICAMP, Campinas, SP, 2016.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, S. D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, G. M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: UNESCO/IPOL, 2008.

OLIVEIRA, J. S. ; STUMPF, M. R. Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, L. R. Vodcasting, quando os estudantes se apresentam. *Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, v. 2, n. 12, p. 217-233, 2016.

PADDEN, C. ; HUMPHRIES T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.

PADINHA, T. A.: GOIA, M. R. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, e07113, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (org.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-49.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, M. C. P. A Língua de Sinais Brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. *Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, v. 1, p. 7, 2009.

PETITJEAN, C. Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique. *Printemps*, Université de Provence, Sprig, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTUGAL. *Lei nº 21/2008 de 12 de maio de 2008*. Diário da República. 1. Série, n. 91, 12 maio 2008.

PROMETI, D.; CASTRO JÚNIOR, G. de;. EAD e o ensino de Libras: o caso da Universidade de Brasília (UnB). *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, jul./dez. 2015.

QUADROS, R. M. ; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

QUADROS, R. M. de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 30, p.12-17, 2008.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 5; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 11.*, 2006, Rio de Janeiro. *Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação*. Rio de Janeiro: INES, 2007. v.1. p. 94 –102.

QUADROS, R. M. de. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. *In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

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

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

QUADROS, R. M. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre. Penso, 2017.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. *In: VIEIRA-MACHADO, L. M.; QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis. (org.). Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. ; SCHMIEDT M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2008.

RIBEIRO, V. P. Formação do professor bilíngue para surdos: de quais competências estamos falando? *Espaço*, Rio de Janeiro, n.39, jan./jun. 2013.

ROCHA, D. ; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. 2004. Disponível em:



[https://www.researchgate.net/publication/303402424\\_A\\_entrevista\\_em\\_situacao\\_de\\_pesquisa\\_academica\\_reflexoes\\_numa\\_perspectiva\\_discursiva](https://www.researchgate.net/publication/303402424_A_entrevista_em_situacao_de_pesquisa_academica_reflexoes_numa_perspectiva_discursiva). Acesso em: 11 mar 2022.

ROCHA, S. M. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, M. F. PEDAGOGIA, ENSINO DE CIÊNCIAS E EAD: O Método Científico através das lentes dos PCNs. Monografia (Especialista em Educação a Distância) - UFPR, Curitiba, 2011.

ROMÃO, L. S. Na teia eletrônica, fragmentos da memória. In: MORELLO, R. (org.) *Giros na cidade: materialidade do espaço*. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 2004.

ROSSEL, P.; BASSAND, M.; ROY, M. *Au-delà du laboratoire: les nouvelles technologies à l'épreuve de l'usage*. Lausanne: Presses Polytechniques, 1998.

SANDER, B. *Gestão da Educação na América Latina. Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas, S.P, Editora Autores Associados, 1995.

SANTIAGO, V. A. A. *A participação de surdos no mercado de trabalho*. Monografia (Especialização) - Anhanguera Educacional, 2011.

SANTOS, L. F. e CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de língua brasileira de sinais - Libras para futuros professores da Educação Básica. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. p. 139-152.

SARUP, M. *Identity, Culture and the Postmoders World*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil – história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A. XX – formação de professores. In: Livro: *Interloquções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. [S.l.]: Editora Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 220-238, 1999.

SCHMID, A. M. Tutorías: los rostros de la educación a distância. *Educação e Contemporaneidade. Revistas da FAEEBA*, v. 13, n.22, p.275-285, jul./dez. 2004.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo – um novo desafio para a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SILVA, C. R. da; VELOSO, L. A. P. Desafios do professor homem na educação infantil: Um debate a partir do estágio em pedagogia. *Revista eletrônica*, Goiás, v. 14 n. 1, 2018.

SILVA, D. S.; LEITE, F. de F. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. Miguilim – *Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 2, n. 2, p. 38- 45, ago. 2013.

SILVA, D. C. *Importância da formação profissional do Intérprete de LIBRAS*. Brasília: UCB, 2012.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O.; HILDEBRAND, H. R.; NOGUEIRA, A. S. [...] Língua de sinais eu sei, mas o português é difícil: reflexões sobre políticas linguísticas e de identidade no contexto da surdez no fomento de práticas de letramento diferenciadas. In: CONGRESSO LUSO AFROBRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador/BA. *Anais Eletrônicos*. Salvador: UFBA, 2011.

SILVA, J. A. T.; MAIA, A. M. F.; LIMA, R. P. O uso de jogos na prática do professor que ensina libras em cursos de extensão: discussões preliminares. *Revista Enfope*, Sergipe. 2018.

SILVA, M. B. *Pólis e política: a busca pela ação na Grécia antiga*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2014.

SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação infantil: necessidade de uma formação continuada. In: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R., & SILVA, K. A. *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 7, p. 297-323.

SKLIAR, C. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e Políticas para as Diferenças. Seminário Desafio e Possibilidades na Educação Bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: INES: Litera Maciel, 1977e. p. 32-47.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para surdos. *Espaço*, INES-MEC, v. 4, n. 6, p. 49-57, 1997b.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. 1. ed., 2. reimp. Curitiba: Juruá, 2010.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1–10, nov. 2006.

SOUTO MAIOR, R. C. Palestra: sujeito e metodologia em linguística aplicada. *YouTube*. 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MI9EUKIEBCc>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SORTE, P. M. D. *SORDOMUTI*. New York Institution, Roma. Disponível em: [https://archive.org/details/gu\\_atticongressoio00inte/page/n69/mode/2up?q=misto](https://archive.org/details/gu_atticongressoio00inte/page/n69/mode/2up?q=misto). Acesso em 09 abr. 2021

SOUSA, A. M. *Toponímia em Libras*. Relatório (Pós-Doutorado –Linguística Aplicada/Libras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis, 2019.

SOUZA, R. de A. A implantação da LIBRAS nas licenciaturas: desmistificando conceitos. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 073-098, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>. Acesso em: 25 maio 2021.

STOKOE, W. *Sign and Culture: A reader for students of American sign language*. Silver Spring: Listok Press, 1960.

STOKOE, W. *Sign language structure*. ed. rev. Silver Spring: Listok Press, 1978.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. *Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais/ Secretaria de Estado de Educação Superintendência de Educação*. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STROBEL, K. *História da educação de surdos*. Florianópolis, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/348/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurDOS.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/348/TextoBase_HistoriaEducacaoSurDOS.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

TÉBAR, L. *O perfil do professor tutor: pedagogia da mediação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

THOMA, A. da S. *et al. Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513). Acesso em: 05 ago. 2020.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, maio/ago. 2018.

VIAN JUNIOR, O. A educação linguística do professor de inglês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

VILAÇA, M. L. C. *Tecnologias e Livros Didáticos de Línguas: Novas Possibilidades, Novos Desafios*. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. 16, p. 1202-1210, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENTZEL, K. L.; AMARAL, C. B. Poesia em Libras: expressão e compreensão a partir de vídeos na educação de surdos. *Revista Renote*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2019.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WITCHES, P. H. *Governamento linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*. 2018. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

## APÊNDICE A – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “**O ensino de Libras como L2 no Curso de Pedagogia Bilíngue Online: a visão do sujeito ouvinte**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciane Cruz Silveira, a qual pretende verificar como se dá o aprendizado da Libras, Língua Brasileira de Sinais, por ouvintes, como L2, à distância no Curso de Pedagogia NEO.

Sua participação é voluntária e consiste em ser submetido a uma entrevista que poderá ser filmada e/ou gravada.

Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se você aceitar participar, apesar de você não ter benefícios diretos com a participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nessa pesquisa e a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Se, depois de consentir em sua participação, o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: ou pelo telefone. Caso o (a) Sr. (a) tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334 2180.

#### Consentimento Pós-Infomação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Modelo Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E  
HUMANIDADES INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Luciane Cruz Silveira do projeto de pesquisa intitulado **“O ensino de Libras como L2 no Curso de Pedagogia Bilíngue Online: a visão do sujeito ouvinte”** a realizar a filmagem necessária e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desta filmagem e/ou depoimentos par fins científicos e de estudos (seminários, palestras e congressos), em favor da responsável pela pesquisa, acima identificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que **resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N° 8.069/1990)**

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Pesquisador responsável pelo projeto

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

## ANEXO A – Folha de rosto gerada pelo CEP



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP  
**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**  
 ( versão outubro/99 ) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.

1. Projeto de Pesquisa:		
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso)	3. Código:	4. Nível: ( Só áreas do conhecimento 4 )
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxo grama no verso)	6. Código(s):	7. Fase: (Só área temática 3) I ( ) II ( ) III ( ) IV ( )
8. Unitermos: ( 3 opções )		
<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>		
9. Número de sujeitos No Centro : Total:	10. Grupos Especiais : <18 anos ( ) Portador de Deficiência Mental ( ) Embrião /Feto ( ) Relação de Dependência (Estudantes, Militares, Presidários, etc ) ( ) Outros ( ) Não se aplica ( )	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>		
11. Nome:		