



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos

**ARQUITETURAS ACADÊMICAS EM UM CONTEXTO INCLUSIVO:
DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO PARA O ENSINO DE
OUVINTES EM VIVÊNCIAS DE UM CURSO DE LIBRAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**Recife
2025**

Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos

**ARQUITETURAS ACADÊMICAS EM UM CONTEXTO INCLUSIVO:
DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO PARA O ENSINO DE
OUVINTES EM VIVÊNCIAS DE UM CURSO DE LIBRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Linha de Pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações

**Universidade Católica de Pernambuco
2025**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)
Prof. Dr. Pe. Delmar Araújo Cardoso (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Profa. Dr.^a Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES:
Danilo Vaz Curado Ribeiro de Menezes Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
Profa. Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)
Profa. Dr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice-coordenadora)

S237a Santos, Rosilda Maria Araujo Silva dos.
Arquiteturas acadêmicas em um contexto inclusivo:
desafios da atuação do professor surdo para o ensino de
ouvintes em vivências de um curso de LIBRAS / Rosilda
Maria Araujo dos Santos, 2025.
194 f. : il.

Orientador (a): Wanilda Maria Alves Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências
da Linguagem, 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Professores surdos.
3. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino.
4. Professores - Formação. I. Título.

CDU 376

Luciana Vidal CRB4/1338

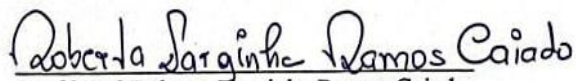
Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

ROSILDA MARIA ARAUJO SILVA DOS SANTOS

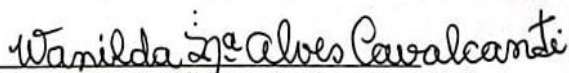
ARQUITETURAS ACADÊMICAS EM UM CONTEXTO INCLUSIVO: DESAFIOS
DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO PARA O ENSINO DE OUVINTES EM
VIVÊNCIAS DE UM CURSO DE LIBRAS

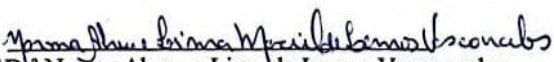
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Ciências da
Linguagem. Foi aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.


Recife, 16 de abril de 2025.

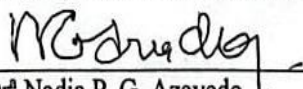

Prof.ª Dr.ª Roberta Varginha Ramos Caiado
Coordenadora do PPGCL

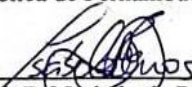
Banca Examinadora


Profa. Dr.ª Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco


Prof. Dr.ª Norma Abreu e Lima de Lemos Vasconcelos
Universidade de Pernambuco (examinadora externa)


Prof. Evangelina Maria Brito de Faria
Universidade Federal da Paraíba (examinador externo)


Prof. Dr.ª Nadia P. G. Azevedo
Universidade Católica de Pernambuco (examinadora interna)


Prof. Dr.ª Isabela do Rego Barros
Universidade Católica de Pernambuco (examinadora interna)

DEDICATÓRIA

A Deus, que é minha fonte de inspiração
e parceiro de todas as horas...

A minha mãe e ao meu esposo por sempre
acreditarem em mim e me incentivarem.
Sem eles, essa etapa não seria possível.
Obrigada por caminharem ao meu lado!

Aos meus amigos que me apoiaram e
compreenderam minha ausência e em
especial aos meus filhos, Breno Vinícius
e Caio Renan. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu amigo e companheiro de todas as horas, por não soltar a minha mão e me ajudar a driblar as dificuldades vivenciadas na caminhada.

Ao meu esposo, que sempre me apoiou, compreendeu minha distância e me ajudou a seguir.

À minha mãe, por sempre acreditar em mim e permanecer em oração pela minha vida.

Aos meus filhos, por entenderem minha ausência e me apoiarem nos momentos difíceis.

À minha orientadora Wanilda Cavalcanti, que de maneira singular, não só orienta, como também inspira, pela paciência, ensinamento, generosidade e parceria, que tornou o processo de construção da tese mais humano. Gratidão por compartilhar comigo conhecimentos para a vida, que ultrapassam os muros da Academia e mudaram minha visão nessa área. A senhora tem sido minha inspiração como mestra, mulher e amiga. Minha eterna gratidão.

À Secretaria de Educação na pessoa da Gerente da Gerência de Políticas Educacionais Inclusiva – GEI, Sunnye Rose Carlos Gomes, por ter apoiado a pesquisa e aberto portas sem nenhuma hesitação.

À instituição de ensino, campo de pesquisa, que permitiu a investigação e me deu apoio. Aos professores surdos que participaram do estudo, compartilhando não só informações, mas vivências que contribuíram para o amadurecimento da reflexão proposta e me fizeram enxergar a necessidade da luta constante por uma educação que agregue, valorizando potenciais sem excluir pessoas.

À minha amiga Hílana, que foi ponte nesse processo investigativo e articulou meios para que eu pudesse desenvolver o estudo. Obrigada, querida, você é muito especial!

À minha amiga Michele, que foi minha parceira de pesquisa e produções nesse trajeto acadêmico e se tornou minha irmã, nos momentos de alegrias e adversidades. Um dos belos presentes que o doutorado me deu. A você, querida, todo meu respeito, gratidão, carinho e admiração.

Aos membros da banca avaliadora, professoras Dra. Evangelina Faria, Norma Vasconcelos, Isabela Barros e Nadia Azevedo, pela esmerada leitura que fizeram do meu estudo e pelas valiosas contribuições que disponibilizaram para que eu pudesse melhorá-lo.

À Direção da Escola Técnica Luiz Dias Lins, escola em que trabalho, que me apoiou em

tudo, compreendendo minha ausência e necessidade com horários que favoreciam meu estudo. Gratidão!

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência (Tereza Mantoan).

SANTOS, Rosilda M. A. S. dos. **Arquiteturas acadêmicas em um contexto inclusivo: desafios da atuação do professor surdo para o ensino de ouvintes em vivências de um curso de Libras** vivenciado no curso de Libras. 2025. nf. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2025.

RESUMO

A importância da discussão sobre Educação Inclusiva, opção brasileira para o trabalho junto a pessoas com deficiência ou com problemas temporários, que prevê o direito de todos à educação, apesar de parecer um discurso repetitivo nas esferas acadêmicas, ainda demonstra que temos muito a fazer. O estudo que desenvolvemos traz como personagens centrais o professor surdo de Libras e o aluno ouvinte dessa língua. Um desses aspectos pouco pesquisado e carente de ampliação do conhecimento, localiza-se em torno da atividade desenvolvida por ambos – ensinar e aprender. Pesquisas das duas décadas do século XXI (Lacerda, Fidalgo, Kassar, Mendes, Cavalcanti, dentre outros) sobre a formação geral dos professores mostram que a formação acadêmica inicial e continuada é incipiente para o trabalho junto a pessoas com deficiência. Isso também podemos dizer sobre a instrução de professores surdos, que nos parece ser mais restrita ainda, desde os cursos de Letras Libras e Pedagogia que se apresentam como um dos aspectos mais relevantes desse cenário. Sinalizamos como objetivo principal desta investigação - analisar em cursos de Libras oferecidos por uma instituição pública pernambucana, os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem dessa língua. Para viabilizar o maior conhecimento da dinâmica do processo vivenciado por esse profissional no exercício da docência, trabalhamos com a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico inspirada em Gil, Marconi e Lakatos. A abordagem teórica foi amparada em Vygotsky, Figueiredo, Lacerda, Quadros, Rajagopalan, Cavalcanti, Fidalgo, etc. A fim de respaldarmos a análise de dados, contamos com Minayo, Triviños e Bardin, buscando o aprofundamento do conhecimento do grupo social participante da pesquisa. Identificamos, através das vozes de seis professores surdos e dezoito estudantes ouvintes, os problemas que eles enfrentam. Para esse fim, empregamos uma entrevista semiestruturada, análise de documentos oficiais usados como orientações do ensino de Libras e suas conexões com a Língua Portuguesa como L2, além de observação de aulas, propiciando reflexões didáticas que favoreçam o ensino que estamos discutindo. Os resultados nos permitiram perceber que tanto o professor surdo, quanto o estudante ouvinte vivenciam situações ocasionadas pelas lacunas percebidas desde a formação inicial e continuada de docentes, pela ausência de menção para esse segmento de organização curricular oficial referente ao ensino de Libras como L2, pela insuficiência de material didático e metodológico específicos, sobre o ensino de Libras para ouvintes, dentre outros. Com esta investigação possibilitamos ampliar as discussões acerca do ensino da Libras para ouvintes ministrado por professor surdo, trazendo visibilidade para estes dois protagonistas. Além da mobilização dos órgãos competentes visando à oferta de suporte pedagógico e tecnológico adequados a esses profissionais, é necessária pela importância da atenção às necessidades individuais dos participantes da pesquisa, melhorando as demandas postas no cenário escolar, familiar e social e possibilitando novos passos em direção à inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Professor Surdo. Aluno ouvinte. Desafios.

ABSTRACT

The importance of discussing Inclusive Education, a Brazilian approach to working with people with disabilities or temporary impairments, which guarantees the right to education for all, may seem like a repetitive discourse in academic spheres, yet it still reveals how much there is left to be done. The study we have developed focuses on two central figures: the deaf teacher of Brazilian Sign Language (Libras) and the hearing student learning this language. One of the less explored and underdeveloped areas of knowledge lies in the activity they both engage in - teaching and learning. Research from the first two decades of the 21st century (Lacerda, Fidalgo, Kassar, Mendes, Cavalcanti, among others) on general teacher education shows that both initial and continuing academic training are insufficient for working with people with disabilities. The same can be said about the training of deaf teachers, which appears to be even more limited, starting with the Letras Libras and Pedagogy programs, two of the most significant elements in this context. The main objective of this investigation is to analyze, within Libras courses offered by a public institution in Pernambuco, the main challenges faced by deaf teachers and hearing students in the teaching and learning process of this language. In order to gain deeper insight into the dynamics experienced by these professionals in their teaching practice, we adopted a qualitative research approach with an ethnographic focus, inspired by Gil, Marconi, and Lakatos. The theoretical framework was supported by the works of Vygotsky, Figueiredo, Lacerda, Quadros, Rajagopalan, Cavalcanti, Fidalgo, among others. To support data analysis, we drew on the methodologies of Minayo, Triviños, and Bardin, aiming to deepen our understanding of the social group participating in the study. Through the voices of six deaf teachers and eighteen hearing students, we identified the issues they face. To this end, we employed semi-structured interviews, analysis of official documents used as guidelines for Libras teaching and its connections to Portuguese as a second language (L2), as well as classroom observation, enabling didactic reflections that contribute to the teaching process under discussion. The results allowed us to perceive that both the deaf teacher and the hearing student experience situations caused by gaps identified since the initial and continuing teacher education, by the lack of references to this group in the official curricular organization concerning the teaching of Libras as a second language (L2) and by the insufficiency of specific didactic and methodological materials for the teaching of Libras to hearing individuals, among other issues. Through this investigation, we were able to broaden the discussions regarding the teaching of Libras to hearing students by deaf teachers, bringing visibility to these two key actors. In addition to the mobilization of the relevant authorities to provide adequate pedagogical and technological support to these professionals, it is also necessary to pay attention to the individual needs of the research participants, given the importance of addressing the demands present in school, family, and social contexts, thereby enabling new steps toward inclusion.

KEYWORDS: Inclusive Education; Deaf Teacher; Hearing Student; Challenges.

RESUMEN

La importancia del debate sobre la Educación Inclusiva —una opción adoptada en Brasil para trabajar con personas con discapacidad o con dificultades temporales, que garantiza el derecho de todos a la educación—, aunque parezca un discurso repetitivo en los ámbitos académicos, todavía evidencia que queda mucho por hacer. El estudio que desarrollamos tiene como protagonistas centrales al profesor sordo de Libras y al estudiante oyente de dicha lengua. Uno de los aspectos aún poco investigados y carente de profundización del conocimiento se sitúa en torno a la actividad desarrollada por ambos: enseñar y aprender. Investigaciones realizadas durante las dos primeras décadas del siglo XXI (Lacerda, Fidalgo, Kassar, Mendes, Cavalcanti, entre otros) sobre la formación general de los docentes muestran que la formación académica inicial y continua es incipiente para el trabajo con personas con discapacidad. Esto también se aplica a la formación de los profesores sordos, la cual nos parece aún más restringida, comenzando por los cursos de Letras Libras y Pedagogía, que se presentan como uno de los aspectos más relevantes de este escenario. Señalamos como objetivo principal de esta investigación analizar, en cursos de Libras ofrecidos por una institución pública del estado de Pernambuco, los principales desafíos enfrentados por el profesor sordo y los estudiantes oyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Con el fin de posibilitar un mayor conocimiento de la dinámica del proceso vivido por este profesional en el ejercicio de la docencia, trabajamos con una investigación cualitativa de enfoque etnográfico, inspirada en Gil, Marconi y Lakatos. El abordaje teórico fue respaldado por Vygotsky, Figueiredo, Lacerda, Quadros, Rajagopalan, Cavalcanti, Fidalgo, entre otros. Para fundamentar el análisis de los datos, contamos con Minayo, Triviños y Bardin, en busca de una comprensión más profunda del grupo social participante de la investigación. A través de las voces de seis profesores sordos y dieciocho estudiantes oyentes, identificamos los problemas que enfrentan. Para ello, utilizamos entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos oficiales utilizados como directrices para la enseñanza de Libras y sus conexiones con la lengua portuguesa como L2, además de observaciones de clases, lo que propició reflexiones didácticas que favorecen la enseñanza que estamos discutiendo. Los resultados nos permitieron percibir que tanto el profesor sordo como el estudiante oyente experimentan situaciones ocasionadas por las brechas observadas desde la formación inicial y continua del profesorado, por la ausencia de referencias a este segmento en la organización curricular oficial relacionada con la enseñanza de Libras como segunda lengua (L2), por la insuficiencia de materiales didácticos y metodológicos específicos para la enseñanza de Libras a oyentes, entre otros factores. Con esta investigación, fue posible ampliar las discusiones sobre la enseñanza de Libras a oyentes impartida por profesores sordos, dando visibilidad a estos dos protagonistas. Además de la movilización de los órganos competentes con el objetivo de ofrecer apoyo pedagógico y tecnológico adecuado a estos profesionales, es necesaria la atención a las necesidades individuales de los participantes de la investigación, dada la importancia de mejorar las demandas presentes en los contextos escolar, familiar y social, posibilitando así nuevos pasos hacia la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Profesor Sordo. Estudiante Oyente. Desafíos.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - ABORDAGENS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	65
QUADRO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR SURDO	90
QUADRO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ALUNO OUVINTE	90
QUADRO 4 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA DO PROFESSOR	92
QUADRO 5 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS OUVINTES NAS AULAS.....	93
QUADRO 6 - APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES ..	95
QUADRO 7 - APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA INDIVIDUAL DOS PROFESSORES COM A LIBRAS	96
QUADRO 8 - MOTIVAÇÃO PARA SER PROFESSOR DE LIBRAS	99
QUADRO 9 - PRINCIPAIS DESAFIOS QUE O PROFESSOR SURDO ENFRENTA PARA ENSINAR LIBRAS A ALUNOS OUVINTES.....	100
QUADRO 10 - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS QUE O PROFESSOR SURDO COSTUMA USAR PARA ENSINAR LIBRAS A ALUNOS OUVINTES	103
QUADRO 11 - DIFERENÇAS OBSERVADAS NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES.....	105
QUADRO 12 - CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES SURDOS PARA ALUNOS OUVINTES.....	107
QUADRO 13 - COMO O PROFESSOR SE MANTÉM ATUALIZADO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS E OS RECURSOS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA USAR NAS AULAS COM ALUNOS OUVINTES.....	107
QUADRO 14 - APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROPOSTA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO PROFESSOR SURDO	108
QUADRO 15 - FRAGILIDADES E AVANÇOS NO CURSO DE LIBRAS PARA OUVINTES	110
QUADRO 16 - MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES	112
QUADRO 17 - POSIÇÃO DO PROFESSOR SURDO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PERNAMBUCANAS	114
QUADRO 18- MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR LIBRAS.....	119
QUADRO 19 - IMPACTOS PROVOCADOS NA VIDA DO ALUNO OUVINTE POR ESTUDAR LIBRAS	122
QUADRO 20 - APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DE LIBRAS TRABALHADOS EM SALA.....	123

QUADRO 21 - PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA APRENDER LIBRAS	124
QUADRO 22 - ESTRATÉGIAS USADAS PARA ENTENDER O QUE O PROFESSOR SURDO ENSINA	130
QUADRO 23- DE QUE MANEIRA A EXPERIÊNCIA DE APRENDER LIBRAS COM O PROFESSOR SURDO PODE AJUDAR NA COMUNICAÇÃO COM PESSOAS SURDAS?	132
QUADRO 24 - FORA DA ESCOLA, COMO PRÁTICA O QUE APRENDEU NAS AULAS DE LIBRAS?	134
QUADRO 25 - ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS/ASSUNTOS MINISTRADOS PELOS PROFESSORES DURANTE AS AULAS OBSERVADAS.....	150
GRÁFICO 2 - ESTRÁTEGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES SURDOS NAS OBSERVAÇÕES DE AULAS DO CURSO DE LIBRAS	153
GRÁFICO 3 - ATIVIDADES APLICADAS EM CURSO DE LIBRAS POR PROFESSORES SURDOS PARA ALUNOS OUVINTES.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO - Aluno ouvinte

ASL – Língua de Sinais Americana

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa e auxílios

CCE - Centro de Ciências Exatas

CCEPE - Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEB – Câmara de Educação Básica

CED – Centro de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CODA - filhos ouvintes de pais surdos (Children of Deaf Adults)

CONAE- Conferência Nacional da Educação

DUDL - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

ICED- Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos

IBC – Instituto Benjamin Constant

IES – Instituição de Ensino Superior

INES -Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

L2 - Segunda língua

L1 – Primeira língua

LP - Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NDE - Núcleo Docente Estruturante

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD- Pessoa com deficiência

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEN - Plano Estratégico Nacional

PNE – Plano Nacional da Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PS – Professor surdo

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TA - Tecnologias Assistivas

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TICS - Tecnologias da Informação e da Comunicação

TILSP – Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1.....	29
1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE ONDE VEIO E PARA ONDE VAI?	29
1.1 - Educação Inclusiva: uma proposta em evolução	29
1.2 - Concepções sobre a inclusão escolar/social	31
1.3 - Considerações da sociedade em relação aos surdos: para onde vamos?	36
1.4 - A chegada do modelo inclusivo.....	38
1.5 - Educação linguística inclusiva: um processo reflexivo sobre desafios, possibilidades e relevância social.....	40
1.6 - Do ser biológico para o ser social	43
1.7 - Princípios básicos da proposta de Vigotski para a educação: primeiros passos da inclusão	46
1.7.1 - A escola de Zagorski e sua proposta: sementes da inclusão.....	51
CAPÍTULO 2.....	54
2 - PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUA (GEM) POR SURDOS E OUVINTES: O DITO E O FEITO	54
2.1 - Os primeiros passos da aquisição da língua(gem) por surdos e ouvintes	54
2.2 - O modelo de ensino bilíngue no Brasil: considerações sobre o desenvolvimento da língua(gem) em surdos e ouvintes	56
2.1.1 - Em se tratando de surdos	56
2.1.2 – O que ocorre com os ouvintes?	60
2.3- Panorama atual da aquisição da Libras por ouvintes no Brasil	61

CAPÍTULO 3	68
3 - O PROFESSOR SURDO E O ENSINO DA LIBRAS PARA OUVINTES: O QUE AS PESQUISAS TÊM REVELADO?	68
3.1 - A pratica do ensino da Libras para ouvintes por um professor surdo: por onde começamos?	68
3.2 - A formação do professor surdo: refletindo sobre o ensino da Libras para o aluno ouvinte	72
3.3 - Experiências de professores surdos sobre o ensino da Libras para ouvintes em uma sociedade inclusiva: o que elas trazem de contribuição para o momento atual?	76
3.4 - A organização curricular e o ensino de Libras para ouvintes e surdos	80
CAPÍTULO 4	85
METODOLOGIA	85
4.1 - Tipo de pesquisa	86
4.2 - Local da pesquisa- campo da investigação	87
4.3 - Participantes da pesquisa	87
4.3.1 - Critérios de inclusão:	88
4.3.2- Critérios de exclusão:	88
4.4-Instrumentos da pesquisa	88
4.5 - Procedimentos de coleta de dados	89
4.5.1 - Sobre a entrevista	89
4.5.1.1 - Roteiro das entrevistas	89
4.5.2 - Sobre as documentações oficiais	90
4.5.3 - Observação de aulas	91
4.5.3.1 - Observação não-participante de aulas	92
4.5.3.2 - Roteiro de observação de aula	92

4.5.3.3 - Roteiro de observação da participação dos alunos ouvintes.....	92
4.6 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	93
CAPÍTULO 5.....	94
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	94
5.1- Análises das entrevistas.....	94
5.1.1 – Entrevista com o professor surdo	95
5.1.2 – Entrevista com o aluno ouvinte	119
5.2 - Análise das documentações oficiais.....	136
5.2.1- PPC - Proposta Pedagógica Curricular da instituição pesquisada.....	136
5.2.2 - Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-libras da UFSC	139
5.2.3 - PPP - Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras da UFPE ...	144
5.3 - Análise das observações de aulas	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE	193
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR.....	193
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DO CAS – PEErro! Indicador não definido.	
ANEXO.....	Erro! Indicador não definido.

**ANEXO A - PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR - CENTRO DE APOIO
AO SURDO- CAS.....Erro! Indicador não definido.**

**ANEXO B - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM
LETRAS-LIBRAS DA UFPE.....Erro! Indicador não definido.**

**ANEXO C - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS
LIBRAS DA UFSCErro! Indicador não definido.**

INTRODUÇÃO

Educar não é uma tarefa fácil, porque não se restringe à transmissão de conhecimentos, e esse processo abrange mudanças históricas e teóricas. A narração histórica da educação inclusiva contou com grandes nomes que, dentro de seu contexto de vida e em séculos diferentes, provocaram mudanças nessa área. Entre eles, recortamos Comênio, Vigotski¹ e Ulysses Pernambucano, cujos legados teóricos foram fulcrais para o progresso da inclusão na educação.

No século XVII, Comênio foi um dos precursores a defender o ensino de "tudo para todos", afrontando o sistema medieval. Segundo Marcondes, Marcondes e Mazzetto (2010), ele foi o primeiro grande nome da moderna história da educação a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. Considerado o pai da didática moderna, idealizou uma escola que respeita as crianças como seres humanos dotados de inteligência, sentimentos e limites, contribuindo antecipadamente para as primeiras ideias inclusivistas que se consubstanciaram no século XX.

Paralelamente, nos princípios do século XX, Lev Semenovitch Vygotsky², cooperando significativamente para a educação de pessoas com deficiência. Sua extensa obra versou especialmente sobre o desenvolvimento de crianças cegas, surdocegas, surdas, pessoas com deficiência intelectual, dentre outras (Rego, 2014). Depois de seu falecimento em 1934, com 38 anos, suas contribuições motivaram a organização da Escola de Zagorsky, frequentada preferencialmente por surdocegos, antes excluídos da sociedade. Além da teoria da compensação e a proposta de aprendizagem fundamentada na zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que fortalecem a relevância da mediação pela interatividade no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que o isolamento restringe o potencial das pessoas.

No contexto brasileiro, embora reconheçamos que houve avanços para a perspectiva educacional inclusiva, ainda enfrentamos impasses. A Constituição Federal de 1988 nos assegura que a educação é um direito de todos, todavia, a inclusão não tem

¹ Por não haver uma padronização do nome do autor, há várias formas de escrever, como: Vygotsky, Vigotsky, etc. Neste estudo, optamos pela escrita que mais se aproxima da tradução abrigada, Vigotski.

² Apesar de termos optado pela escrita que mais se aproxima da tradução abrigada, Vigotski, nesse momento, por se tratar do nome completo do autor, registramos a escrita original.

ocorrido de maneira igualitária. Sob o olhar de Ribeiro (1977), vemos a história brasileira marcada por uma educação de privilégios, pois era, a princípio, restrita a poucos, porque as primeiras escolas foram criadas para crianças da Corte. A democratização da escola foi um passo muito valioso para se iniciar a mudança no cenário educacional brasileiro e conformizar com o que Comênio defendia.

Em meio às contribuições brasileiras, destacamos Ulysses Pernambucano, médico psiquiatra e educador, que, nas primeiras décadas do século XX, investigou sobre a relação das crianças com deficiência “mental³” e os processos educacionais (Barreto, 1992). Ele inovou com a admissão de crianças com idade mental de 13 anos (em lugar da cronológica) ou idade mental superior (altas habilidades e/ou superdotação), desde que mostrassem condições psicológicas para tal, tornando-se o pioneiro em subsidiar o estudo e a prática educacional dessas crianças.

Além disso, enquanto diretor do Ginásio Pernambucano por dois anos, incrementou o ensino, articulou medidas como a caixa Escolar para ajudar os alunos carentes, a merenda escolar e conseguiu do governo que as alunas que mais se destacassem durante o seu curso normal fossem agraciadas com uma cadeira prêmio (o que significava ser contratada como docente pelo governo de Pernambuco)⁴.

Embora percebamos os avanços legislativos, há contradição entre a lei e a prática em vários documentos oficiais, pois a sua efetivação ainda caminha a passos lentos. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 e a Lei nº 10.436, sancionada no Brasil em 24 de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras evidenciam compromisso com a inclusão. Entretanto, Silva e Quadros (2019) reafirmaram que temos, além da Libras, outras línguas de sinais em comunidades isoladas, sublinhando a diversidade brasileira linguística e cultural.

A construção desse trabalho foi iniciada com a indicação dos motivos que geraram o interesse sobre o tema, muito pouco conhecido através de pesquisas. As questões surgiram, desde quando, como participante de um curso de Libras para ouvintes, ministrado por um professor surdo, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, após minha conclusão ainda fiquei com muitas interrogações. Nesse curso, quando o docente fazia

³ Atualmente a nomenclatura é deficiência intelectual.

⁴ Informações extraídas de <https://doi.org/10.1590/S1414-98931992000100003>.

um sinal em Libras, muitas vezes, perguntava para o aluno ouvinte, o que queria dizer a palavra em Português me deixando insegura em relação ao que poderia aprender diante da formação desse profissional, e a aprendizagem que pretendia completar.

No doutorado, a partir do momento que decidimos trabalhar com esse tema, deparamo-nos com muitas dificuldades, sendo as principais: a falta de estudos sobre o assunto e de locais nos quais pudéssemos realizar essa pesquisa. Sabemos que a legislação formal sobre o professor surdo, que ministra aulas de Libras a ouvintes é relativamente recente no Brasil, datando formalmente de 2002, com a Lei 10.436/02, que legitimou a Libras como a língua de comunicação do surdo, embora tenha crescido muito.

No entanto, a formação de profissionais surdos é mais recente ainda, mostrando uma via que não tem sido objeto de interesse de muitos pesquisadores, até o momento. Portanto, para filiação ao estudo, procuramos construir algumas reflexões que levassem a criar um perfil mais consistente desse conhecimento, passando a escrever, depois de ouvir as vozes de alunos ouvintes interessados em aprender Libras e de seus professores surdos.

Nesse sentido, ao tentarmos transformar nosso pensamento em prática, nominamos este trabalho de “Arquiteturas acadêmicas em um contexto inclusivo: desafios da atuação do professor surdo para o ensino de ouvintes em vivências de um curso de Libras”, motivo pelo qual teríamos de constituir a base desse estudo, comentando sobre a inclusão desde seus primórdios, visto que o objetivo final dos dois protagonistas dessas cenas é a inclusão de ambos na sociedade.

A par disso, “Arquitetura acadêmica” foi empregada com o sentido de “princípio”, “início”, até os tempos modernos, quando a ideia de construção, mudanças ganha espaço, determinando o sentido do texto. Podemos dizer que se trata de um estudo que *aponta impasses metodológicos, dúvidas, etc.* Estudar esta experiência vivida deve contribuir para que as condições desse cenário possam apresentar algumas modificações, pelo espaço que pode ir sendo conquistado nas áreas das quais este tema faça parte.

De acordo com o trabalho intitulado “Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios” (Franco *et al* 2010, p 118):

As ocorrências que afloraram na educação superior brasileira, na última década, são desafiantes devido ao seu caráter de mudanças e especialmente por trazerem consigo inúmeras tensões. Essas tensões são próprias de um embate maior entre perspectivas de inclusão que se

fazem presentes no movimento expansionista da educação superior brasileira contemporânea e que se revelam em diferentes arquiteturas acadêmicas.

Ainda podemos acrescentar que, de acordo com essas autoras, um dos tensores mais evidentes podem ser identificados pelo movimento expansionista da inclusão social pela via da diversidade, que configura o cenário no qual nos situamos, embora não deixemos de nos ancorar na inclusão internacional, que começou antes do nosso país.

Com esse propósito, nesse curso, foi verificado no contexto que estudamos durante as aulas, que o professor surdo demonstrava dificuldades para elucidar dúvidas de alunos ouvintes sobre aspectos linguísticos da Língua de Sinais (L1)⁵. Isso ocorria com certa frequência, pois usava o Português (L2)⁶ para exemplificar e, nesse momento, as limitações sobre sua segunda língua (Português) o impediam de eliminar os embaraços, recorrendo aos alunos ouvintes, uma vez que não sabia o que os sinais significavam em Português, o que certamente demonstra que existem falhas no planejamento dessa atividade pelo próprio professor que pode estar ligada à própria formação.

No que se refere à formação do professor, a LDB nº 9.394/96, no artigo 59, capítulo III, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência, professor qualificado para adaptar o ensino às suas necessidades específicas. A Declaração de Salamanca (1994) ao postular a adaptação do sistema educacional para atender as particularidades de todos os alunos, exige, dessa maneira, uma formação docente que prepare o professor para ensinar os referidos educandos. Portanto, os textos legais asseguram constitucionalmente que o sistema de ensino deve garantir aos alunos com deficiência, currículo, métodos, técnicas e recursos próprios para contemplar suas necessidades.

Apesar desse pano de fundo de estudos sobre aprendizagem e uso da LS, o debate na esfera acadêmica se concentra, na maioria das vezes, na especificidade educacional do surdo. Logo, é fundamental trazermos à pauta os desafios enfrentados pelo professor surdo no ensino de Libras para ouvintes e nesses, para aprender essa língua. Frente ao exposto, debateremos a Educação Inclusiva expondo seu panorama histórico (Jannuzzi, 2017; Luchese, 2017; Lisbão & Lacerda, 2019; Fidalgo & Magalhães 2017, dentre outros), e principais políticas públicas e legislações desde a (Declaração de Salamanca,

⁵ Doravante será usada para se referir à primeira língua.

⁶ Para se referir à segunda língua.

1994; Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007; Brasil, 1988, 1996, 2001, 2002, 2004, 2005 até 2024).

Discorreremos também sobre concepções teóricas de inclusão e sua aplicação na educação do surdo e ouvintes, dando destaque aos princípios vigotskianos (Vigotski, 1924, 1997, 1998; Sawaia, 2008; Luria, 2010; Rego, 2014; Sousa, Lohn, Quadros *et al.*, 2020; Sasaki, 2010; Mantoan, 2003). Ademais explanaremos sobre a relevância da Educação linguística, acessibilidade linguística e cultural (Brasil, 2004; Andrade, 2020; Lagares, 2018; Rajagopalan, 2003).

Vários pesquisadores nacionais e internacionais (Sousa, 2017; Silva, 2019a; Richards, 2006; Vigotski, 2022; Santos & Martins, 2016; Krashen, 1982; Martins & Lisbão, 2019; Santos & Campos, 2021; Campello & Rezende, 2014), apresentaram estudos sobre a adequação curricular, que podem interferir no processo aquisicional da Libras como L2 por ouvintes e do Português por surdos, o que implica na efetivação do bilinguismo, sem que tivessem se referido especificamente a eles, excetuando uns poucos como Gesser (2010) Lacerda (2016), Roa (2012), Lima (2017), Silva (2019c) que trataram do assunto aquisição da Libras para ouvintes.

A formação do professor surdo para atuar no ensino da Libras para ouvintes é outra temática, que embora de forma mais restrita aparece em discussões dessa área (Albres & Neves, 2014; Lodi & Lacerda, 2015; Santos *et al.*, 2016; Araujo & Ribeiro, 2018).

Nesse contexto, sinalizamos como **questões problematizadoras**: quais os desafios enfrentados pelo professor surdo no processo do ensino e aprendizagem do aluno ouvinte em contextos de cursos de Libras? A organização curricular pernambucana do ensino de Libras apresenta lacunas que interferem no trabalho do professor surdo em sala de aula? A formação inicial e continuada oferecida ao professor surdo atende à exigência didática-pedagógica para o ensino de uma L2?

Estas indagações estabelecem relação com outros questionamentos relacionados ao curso de Libras ofertado para o público em geral, que se desdobram dessas questões iniciais, que discorreremos ao longo do estudo que realizamos.

Posto isso, definimos como **objetivo principal** “analisar em cursos de Libras oferecidos por uma instituição pública pernambucana, os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem” e como **objetivos específicos**: (i) identificar através do relato de professores surdos e alunos

ouvintes, o teor da convivência acadêmica que enfrentam no processo do ensino e aprendizagem da Libras; (ii) investigar, na organização curricular pernambucana do ensino de Libras, se existem lacunas que possam interferir no trabalho do professor surdo; (iii) averiguar se a formação inicial ou continuada, oferecida ao professor surdo, atende à sua necessidade didática para o ensino de Libras.

Diante do cenário acompanhado pela pesquisadora durante o período de frequência à instituição pesquisada, identificando ou não o que os protagonistas dessa investigação informaram sobre lacunas, apresentada por eles pode ser uma possível falta de domínio de aspectos estruturais da língua portuguesa, o que, certamente, deve interferir nas dificuldades existentes.

Como bem falou a professora Gesser (2012), ainda que o uso da Língua Portuguesa em aula de Libras seja malvisto por alguns membros da comunidade surda, por fazer menção à língua do opressor, do colonizador, destacamos que a língua materna do aprendiz ouvinte é a LP e considerando que o modelo educacional brasileiro para surdos é o bilíngue, cremos que não é possível ignorar esta condição. A Língua Portuguesa pode auxiliar a aprendizagem dos alunos ouvintes, ficando a cargo do professor ponderar seu uso em sala de aula.

É sabido que no modelo bilíngue para surdos, a LS media a aprendizagem da LP por surdos, conforme pontuam, Quadros (1997, 2008; 2019) Lacerda (2016; 2021), dentre outros. Acreditamos que o mesmo pode ocorrer com os ouvintes, ou seja, a língua portuguesa mediando a aprendizagem da Libras. Segundo Albres (2012a, p 126):

O campo da Linguística Aplicada (LA) tem uma história de desenvolvimento de métodos para ensino de segunda língua ou língua estrangeira, cada qual com base em diferentes abordagens de ensino. 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. Pela diferença de modalidade, esse campo requer prudência, isto é, o uso de métodos desenvolvidos primeiramente para o ensino de línguas orais-auditivas precisa de investigação sobre sua aplicabilidade no ensino de línguas de modalidade visuo-gestual.

Ainda de acordo com Albres (2012a), Quadros e Stumpf (2009), Lacerda (2016) a questão principal se apresenta na diferença de modalidade de língua uma vez que a portuguesa é oral auditiva e a Libras é visuo-gestual. Pensar sobre o ensino da Libras para

ouvintes é algo mais recente do que o emprego de métodos comunicativos, por exemplo, que surgiram na década de 1970.

Esses métodos foram pensados para línguas de modalidade oral-auditiva e há uma tentativa de aplicação em línguas, no Brasil, na modalidade visuo-gestual que não têm uma escrita difundida e formalizada para servir como apoio ao processo de aprendizagem da segunda língua (Albres, 2012a, p. 126).

Destarte, quando pensamos em bilinguismo, acentuamos a importância do professor de LS ser bilíngue, conhecendo o funcionamento da Libras e do Português (do Brasil) para se comunicar com o aluno ouvinte e o surdo. Esta é uma premissa básica da formação profissional, como frisa Gesser (2012), caso contrário acenaríamos para a exclusão de ouvintes, portanto trabalhando em prol do reverso da medalha. Assim, salientamos que a fundamentação teórica das pesquisas com enfoque no pensamento inclusivo do Brasil e dos surdos vem ganhando, lentamente, a atenção de estudiosos.

Este trabalho foi construído em cinco capítulos, a saber:

1-No primeiro capítulo, tratamos da Educação Inclusiva adotada no Brasil como modelo educacional, base de toda a vida escolar e social em qualquer área. Trazemos pressupostos teóricos que abordam sobre a inclusão social/escolar, a história das abordagens educacionais que contempla surdos e ouvintes, os conceitos contidos nos estudos vygotskianos, inserindo ainda nesse capítulo, a linguística inclusiva. Contamos com autores já mencionados, tais como: Lacerda e Santos (2021); Sasaki (2020) e Jannuzzi (2017).

2-O segundo capítulo explana sobre a aquisição da língua(gem) bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) amparados em Quadros (1997, 2019), Stumpf e Linhares (2021b) e Grosjean (2016).

3-O terceiro capítulo mostra o que as pesquisas têm revelado sobre o educador surdo, sua formação, o ensino da Libras como L2, além do relato de algumas experiências de professores surdos no ensino da Libras para ouvintes. Algumas dessas experiências foram baseadas em Roa (2012) e Lima (2017), dentre outros.

4-No quarto capítulo, o olhar foi direcionado às perspectivas metodológicas que focalizam a pesquisa qualitativa (Gil, 2008). Foram apresentadas a descrição da instituição, os instrumentos empregados, critérios de inclusão e exclusão, a coleta de dados e os procedimentos de análise.

5-No quinto capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados, inspirados em Triviños (2010) e sua proposta em triangulação de dados, considerando as entrevistas, a documentação oficial e a observação de aulas. Enfim, apresentamos as conclusões, seguindo-se das referências, anexos e apêndices.

Capítulo 1

1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE ONDE VEIO E PARA ONDE VAI?

A inclusão tem sido pauta da mesa educacional para refletirmos sobre questões desafiadoras e possibilidades de assegurarmos não só a acessibilidade, como também a permanência de todos os estudantes na escola.

Por esse viés, nosso debate segue percursos que abrangem concepções sobre a inclusão, observando de que maneira elas interferem nas práxis educativas e nas políticas públicas educacionais impactando a arquitetura da educação inclusiva e contemplando todos os educandos com suas peculiaridades. No entanto, a vivência da inclusão ainda não mostra tal avanço.

Nessa direção, explanamos também sobre a questão do ser biológico e o ser humano embasadas em Vygotsky, além de explicitar os princípios básicos de sua teoria sobre pessoas com deficiência e a escola de Zagorsk.

1.1 - Educação Inclusiva: uma proposta em evolução

A narração histórica de educação inclusiva revela um crescimento significativo, embora algumas deficiências foram consideradas como sinônimo de castigo durante muito tempo. No período da Inquisição e, posteriormente, na Reforma Protestante, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com o avanço da Medicina, os estudos e pesquisas revelaram as razões e a origem das diversas deficiências humanas e que essas não estavam relacionadas, tampouco eram o mal. Começaram, então, a surgir as primeiras práticas sociais voltadas para um maior cuidado com essas pessoas (Jannuzzi, 2017), procurando afastar-se do modelo médico, dominante até aquele momento.

A educação inclusiva, embora tenha sido tão discutida internacionalmente desde antes de 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial e reafirmada no Fórum Mundial de Educação em 2001, apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, novamente debatido na 48ª

Conferência Internacional de Educação em Genebra em 2008, é um tema necessário e precisa estar em pauta, uma vez que a dinâmica social exige adaptações para dar conta das demandas dos vários momentos que a sociedade vivencia.

Nesse contexto, entendemos que, na contemporaneidade, a palavra de ordem é inclusão, que significa fazer parte de, pertencer a, etc. Dessa forma, presumimos que, ao tratar da inclusão escolar, ela não está restrita a pessoas com deficiência. Logo, o aluno ouvinte que quer aprender Libras para desenvolver sua competência comunicativa com o surdo, conforme os princípios da Educação Inclusiva, deve ser contemplado no processo de ensino e aprendizagem (Macedo, 2020).

No cenário educacional do Brasil, a partir da educação infantil até o ensino superior, a educação deve ser para todos, como é expresso formalmente na Política Nacional de Educação Especial, desde 2004. Desse modo, para esta perspectiva ser efetivada, tanto o professor surdo, quanto o aluno ouvinte devem ser contemplados de acordo com suas necessidades, caso contrário, pode ocorrer exclusão.

Queremos dizer com isso que o processo excludente pode acontecer em situações de invisibilidade tanto das necessidades do professor surdo como do aluno ouvinte. Inclusive, Sawaia (2008), em seu texto “Exclusão ou Inclusão perversa?”, discorre sobre a dialética que há entre a inclusão e exclusão nas diversas ações humanas, porque, muitas vezes, excluimos para incluirmos, mas essa transmutação é de ordem social desigual, tendo em vista que incluimos, muitas vezes, não dignamente.

A educação inclusiva busca promover a qualidade da educação para todos, adaptando os sistemas educacionais às necessidades especiais dos alunos. Nesse sentido, os princípios da educação inclusiva incluem:

- Celebração das diferenças
- Valorização da diversidade
- Direito de pertencer
- Igualdade
- Solidariedade humana
- Cidadania

Em resumo, essa educação ainda tem muito a evoluir tendo em vista que todos os estudantes, independentemente de ter deficiência ou não, devem ter acesso a um ensino que reconheça e priorize as diferenças, comprometendo-se com a equidade.

1.2 - Concepções sobre a inclusão escolar/social

Para falarmos sobre a inclusão social/escolar, é fundamental entendermos o significado dessa palavra. Etimologicamente, o vocábulo incluir vem do latim (includere), que significa compreender e participar, o que nos sugere respeitar as diferenças e valorizar o potencial de uma pessoa com deficiência.

Esse movimento de inclusão iniciou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos e foi impulsionado na década de 1990, nos países em desenvolvimento e apresentou implantação e implementação diversas, nos primeiros 10 anos do século XXI, abrangendo todos os países (Sasaki, 1997 apud Minetto, 2010).

Segundo Mittler (2003, p. 236), “a inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve mudança de cultura e de organização da escola” a fim de garantir acesso e participação para todos os estudantes que a frequentam periodicamente e para aqueles que agora estão segregados, mas que pode voltar à escola em algum momento.

O MEC (2008, p. 05) ainda afirma na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que a “inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos”, sem nenhum tipo de discriminação, aprendendo e participando.

Para Sasaki (2010, p. 41), “a inclusão social é um processo bilateral, em que a sociedade e as pessoas excluídas trabalham em parceria para equacionar problemas e efetivar a igualdade de oportunidades.” Ainda comenta que isso é um processo pelo qual a sociedade procura se adaptar para poder inserir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com particularidades e, simultaneamente, estas se preparam para exercer funções sociais.

Nessa linha de interpretação, fica claro o que representam, mostrando a diferença entre inclusão social e escolar. Para Werneck (1998, p. 108), a *inclusão social* indica pressupostamente, o sentido de uma coletividade que acolhe a pluralidade humana em diversificadas atividades e redes de relacionamentos, "estruturando-se para atender às

necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados."

Já a *inclusão escolar*, implica na mudança do paradigma educacional para que se enquadre no mapa da educação escolar que estamos traçando a fim de possibilitar que tal educação seja acessível a todos os alunos, independentemente das diferenças ou particularidades. De fato, esse tipo de inclusão deixa claro que "a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor," muito menos marginalizando as diferenças, ela deve mudar para incluir os alunos, e não o contrário (Mantoan, 2003, p. 12).

Essa linha tênue que há entre a inclusão social/escolar, caminha para a essencialidade de refletir sobre a dialética entre inclusão e exclusão. Regularmente, sem perceber, apoiamos a marginalização na sociedade, quando tolhemos a emancipação humana. Sawaia (2008) sublinhou que excluímos facilmente e demoramos para incluir. A exclusão não tem uma só forma e faz parte de várias dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. A relação que existe entre o binômio exclusão/inclusão é fulcral para refletirmos sobre essa dialética que ocorre em diversos âmbitos da sociedade e tem sido muito abordada em esferas acadêmicas para reconhecermos e aprendermos a lidar com as diferenças.

No âmbito escolar, a perspectiva excludente ocorre com a negação de direitos e desconsideração das diferenças ao propor a homogeneização educacional. Quando não há acesso às escolas ou se a inserção dos alunos surdos e ouvintes ocorrer sem o suporte pedagógico apropriado para o aprendizado da Libras como L1 para surdos e L2 para ouvintes, havendo desrespeito de direitos individuais na educação.

Viana e Silva (2014, p.12) chamam nossa atenção para o equívoco de pensar "na homogeneidade como sinônimo de "qualidade" na escola". Até porque esse pensamento pode nos conduzir a uma pseudo ideia de que todos os alunos têm as mesmas habilidades, interesses e necessidades refletindo em práticas pedagógicas pouco recomendáveis. A escola deve assumir a diversidade como um valor respeitável, garantindo um ambiente de aprendizagem inclusiva.

Logo, o processo excludente ocorre em instituições de ensino ao separar alunos que não corresponderem à padronização do esperado, por ter habilidades e necessidades diferentes ou por dificuldades de aprendizagem, desconsiderando quem tem transtornos do espectro autista, déficit de atenção, entre outros.

Nessa direção, reafirmamos que a educação inclusiva não apenas reconhece a diversidade humana, como também proporciona condições para que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam participar livremente da vida escolar. Conforme falou Ainscow (2009, p. 11) “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Entretanto, muitas escolas ainda são excludentes, tal como a sociedade.

Embora saibamos que temos conquistas legislativas, como por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015), que assegura a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência, além de promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, ainda nos deparamos com a barreira comunicacional que implica na efetivação inclusiva. Além da insuficiência de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) e de professores bilíngues.

Essa demanda afeta a participação de surdos em várias esferas, sobretudo, na educacional. De acordo com Macedo, Carvalho e Pletsch (2015), esta situação se caracteriza como uma exclusão intraescolar. O estudante está na escola, mas não participa plenamente do processo educacional, sendo excluído de alguma forma, pois está diante de um professor que não é bilíngue e requer um (TILSP) tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.

Portanto, precisamos assegurar professores bilíngues, tendo em vista que ainda temos poucos TILSP⁷ e eles têm enfrentado muitas dificuldades, mesmo depois do reconhecimento de sua profissão no ano de 2010, através da Lei 12.319, alterada pela Lei 14.704/2023 que dispõe sobre o exercício desse profissional no seu artigo 1º

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem.

Sabemos que universidades brasileiras asseguraram o curso de Letras Libras, como é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que autorizou o funcionamento entre 2013/2014, do curso de Bacharelado em Letras/Libras: tradução e interpretação e a Licenciatura em Letras/Libras, curso este criado pela Universidade Federal de Santa

⁷ Doravante será usado TILSP para se referir a tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.

Catarina. Dentre outras IES, a Universidade Federal de São Carlos (São Paulo), que colaborou com o crescente número de formação de profissionais surdos e ouvintes. Entretanto, esses profissionais permanecem lidando com um número incipiente de espaços de formação, especialmente quando se referem à tradução e interpretação (Cavalcanti, 2018).

Numa acepção mais ampla, Sasaki (2009) afirma que para garantir a escolarização e inclusão da pessoa com necessidades específicas, as escolas precisam contemplar a acessibilidade. Para esclarecer, pontuamos que o Decreto nº 5.296/ 2004 define acessibilidade como:

[...] condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, serviços de transporte, e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa” portadora” de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, p. 11).

A acessibilidade diz respeito à possibilidade de transpor obstáculos que impedem a participação efetiva de indivíduos em várias esferas sociais. Sasaki (2009, p. 01), inclusive, cita seis exemplos de suas dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

O MEC (2013) amplia esse número inserindo a acessibilidade nos transportes e a digital, passando de seis tipos para oito, que são empregadas nas avaliações da Educação Ensino Superior (SINAES). Com base nessas dimensões e a fim de percebermos a importância do acesso à educação do surdo, reafirmamos que apenas matricular um estudante, surdo ou ouvinte, numa escola ou classe regular não dá acesso ao saber. Destarte, não é inclusão.

Por esta via, pontuamos que a escola inclusiva ignora uma pedagogia padronizada e homogeneizada, porque parte da pressuposto que todos podem aprender, contanto que as aprendizagens sejam organizadas contemplando as singularidades de cada um. Afinal, incluir caminha sem excluir (Santos *et al*, 2016).

Perante o exposto, frisamos as palavras de Mantoan (2003) ao afirmar que a aceção inclusiva defende mudança no enfoque educacional, visto que contempla não só alunos com deficiência ou dificuldades de aprender, mas todos os educandos com a finalidade de mudar paradigmas sociais e assegurar um ensino de qualidade a todos.

Posto isso, depreendemos o quanto é imperativo que haja transformações na sociedade brasileira e, como resultado, no sistema educacional. Todavia, para isso acontecer todas as dimensões, citadas por Sasaki (2009) e pelo MEC (2013) precisam ser envolvidas. Entretanto, a acessibilidade atitudinal se sobressai por ser o alicerce para as outras, posto que a mudança de atitudes, de comportamento, de hábitos e costumes individuais e coletivos é fundamental para a concretização das outras dimensões. Sem ela, os entraves permanecerão ou serão ultrapassados lacunarmente, lesionando a inclusão.

Em síntese, a ONU reconheceu que esse terceiro milênio deve ser focalizado no humanismo ético e nos Direitos Humanos, que é um dos temas mais importantes da atualidade. Uma sociedade plural, amparada em valores como respeito à diversidade e direitos iguais de oportunidades para todos, esse é o caminho para efetivarmos a inclusão (Prates, 2015).

Depreendemos a partir daí que para a inclusão ser efetuada, não basta ter legislação, é fundamental que haja transformações atitudinais e estruturais que assegurem o envolvimento de todos nos contextos sociais e escolares. No que se refere ao ensino da Libras, o prisma inclusivo ocorre no uso de práticas bilíngues para surdos e ouvintes que propicie a interação e equidade na construção do conhecimento. Com o intuito de compreender os impasses e melhorias desse percurso, consideramos relevante discorrer sobre a história do surdo, focalizando os modelos educacionais que eles vivenciaram no decurso do tempo, para entendermos o contexto atual.

E ainda o MEC descreve (2007, p 10) nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma:

VI- “ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos,

considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Nessa direção, reconhecemos que há muitas lacunas na área educacional que ainda não foram resolvidas. Há muitos desafios a enfrentar, pois vivenciar a inclusão não é uma tarefa fácil, principalmente, em um país continental como o nosso, inclusive, Ainscow (2009, p. 11) corrobora isso afirmando que “o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional”, embora muitos países já tenham avançado muito mais do que o Brasil.

A educação é a mola propulsora da inclusão e, nesse cenário de acolhimento e respeito às diferenças, é imprescindível reconhecermos a diversidade humana e a capacidade que todos têm de desenvolver o aprendizado. Posto isso, reconhecemos o quanto o professor é essencial nesse processo para a construção do conhecimento e crescimento intelectual e social do aprendiz.

Presumimos, então, que a educação inclusiva é um direito humano básico e o fundamento para identificarmos uma sociedade mais justa, humana e solidária, porque seu propósito é eliminar a exclusão social, desconsiderar toda e qualquer forma de educação que marginalize pessoas e demandar atenção especial para as necessidades de aprendizagem de estudantes (Ainscow, 2009).

Nosso intuito é discorrer sobre a importância do desenvolvimento do ensino inclusivo, diante do trabalho desenvolvido por surdos junto aos ouvintes para o ensino da Libras como L2, destacando sua relevância para a educação do surdo.

1.3 - Considerações da sociedade em relação aos surdos: como estamos?

Conhecer como acontece a educação de surdos e circunstâncias históricas e políticas relacionadas à educação inclusiva é importante para que saibamos como o professor surdo é preparado para exercer tal atividade e compreendermos melhor a situação atual (Martins; Lisbão, 2019). Salientamos que esse percurso histórico não linear nos auxilia a explorarmos alguns dos fatos por diversos ângulos, sem linearidade, estabelecendo relação entre o acontecimento da época com a atualidade.

Fazer uma breve retrospectiva a respeito da educação dos surdos no Brasil, sob a perspectiva inclusiva, é desafiadora. Entretanto, para abandonarmos velhas opiniões e alçarmos novos olhares sobre a surdez e a LS, é basilar reconhecermos o passado e tomarmos conhecimento das lutas vividas (Martins; Lisbão, 2019). Nesse sentido, destacamos que a estrutura econômica, social e política da sociedade é refletida na educação, configurando-se em paradigmas educacionais, que evoluíram da exclusão para a segregação, em seguida a integração e, no momento atual, a inclusão.

Entre esses paradigmas vivenciados pela pessoa com deficiência, a exclusão se sobressaiu. Esse paradigma foi marcado pela omissão, negligência ou escassez de iniciativas que atendessem a esse público. Aliás, essa realidade não se limitou ao Brasil, mas configurou uma catástrofe mundial. Sawaia (2008), ao comentar sobre a exclusão, dizendo que é tão antiga quanto o próprio homem, esclarece que excluímos quando deixamos à margem os que vivem em meios sociais desfavorecidos, quando se beneficiam minimamente desses recursos.

Alguns pesquisadores datam que a história da comunicação dos surdos começou desde o século V, nos Monastérios da Idade Média. No Brasil, Jannuzzi (2017) expressa que a educação brasileira das crianças com deficiência surgiu de maneira tímida, tão somente no fim do século XVIII e o começo do XIX. Nessa época, algumas províncias enviaram religiosos para gerenciar a educação dessas crianças nas Santas Casas de Misericórdia. A princípio, essas entidades objetivavam distribuir esmolas aos pobres, dotes às órfãs e local para sepultamento.

Excluímos, quando os estudantes são, direta ou indiretamente, privados de acessar qualquer forma de escolarização, separando os que têm necessidades específicas dos demais, deixando-os de lado, fingindo que não existem (Brasil, 2006).

Atitudes como essas foram registradas desde a Antiguidade, especificamente na Grécia/ Esparta. As pessoas com deficiência eram afastadas da sociedade e/ou mortas, uma vez que não serviam para lutarem pelo seu império. Mais adiante, as pessoas com deficiência intelectual na Roma dos Césares, eram tratadas como bobos da corte ou para o trabalho em circos romanos com tarefas, muitas vezes, humilhantes, portanto, eram excluídas da sociedade (Silva, 1987).

Nos registros da história brasileira, encontramos no século XIX o paradigma do ensino segregado para pessoas com deficiência que, nesse caso, destaca-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, posteriormente chamado Instituto

Benjamin Constant, que congregava somente estudantes cegos (Jannuzzi, 2017).

No contexto acima descrito, considerando a conceituação de *segregação*, ressurgida no Brasil, no século XXI, tal instituto foi um exemplo desse modelo de educação de surdos porque há um distanciamento desses estudantes dos outros colegas que não possuem a mesma deficiência. Ou seja, significa “separar” as pessoas em um só espaço físico escolar (Brasil, 2006).

No início da década de 70, esse pano de fundo instigou o debate sobre o movimento de integração social, que lutava contra o segregacionismo (Sasaki, 2010). O foco do *integracionismo* era inserir pessoas com necessidades específicas na sociedade e no sistema regular de ensino, mas toda e qualquer adequação necessária deveria ser feita pelo aluno, a escola se mantinha inalterada. Isto significa que o aluno é quem deveria se adequar ao perfil exigido pela escola ou à sociedade dominante e às suas regras (Brasil, 2006).

Concluimos, a partir daí, que o aluno é inserido no fluxo comum da escola sem haver alterações na organização escolar ou curricular, ou seja, é um problema de quem tem deficiência e não do sistema. Essa prática é contrária ao modelo inclusivo que discorreremos a seguir, que considera as necessidades específicas do educando e se propõe a ajudá-lo a caminhar, respeitando suas diferenças.

1.4 - A chegada do modelo inclusivo

O paradigma *da inclusão* despontou como uma resolução diante das fragilidades do atendimento do modelo segregativo e da integração. O movimento inclusivista começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos. As primeiras teorias sobre a inclusão apareceram na década de 1970 nos Estados Unidos e a Declaração de Salamanca (1994) representou uma marca definitiva para o início do desenvolvimento da inclusão.

Essa situação implica uma mudança radical na compreensão sobre a deficiência e, nesse sentido, Omote (1999) adverte que essa mudança não se promove a partir de decisões tomadas em assembleias ou leis, porque:

Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por

outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível (Omote, 1999, p. 09).

No que concerne ao processo da reforma sistêmica que requer a adequação de métodos de ensino a fim de assegurar um ambiente de aprendizagem igualitário e participativo, esse paradigma educacional contempla não apenas alunos com deficiência, bem como aqueles com transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e fragilidades temporárias (Brasil, 2006), mas também todos os aprendizes, como já mencionamos anteriormente.

Analisando as razões da falta de êxito do oralismo, encontramos Martins e Lisbão (2019, p.213) comentando que muitos surdos consideram esta abordagem excludente, pois “proporciona um ensino homogêneo e desvaloriza a língua de sinais e a cultura surda.” Diante desse quadro de insucesso do oralismo com esse grupo, surgiu, por volta de 1990, outra abordagem educacional, a comunicação total. Esta permite “o uso de gestos, mímicas e outros recursos no ensino. Nessa filosofia, tudo vale para a comunicação” (Martins; Lisbão, 2019, p. 214).

Lacerda (1998) comenta que, paralelamente ao apoio da comunicação total, os estudos sobre línguas de sinais foram se estruturando e apontaram alternativas educacionais com foco em uma educação bilíngue. A proposta se contrapõe ao modelo oralista puro e à comunicação total, pois é defendido que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais como primeira língua e, secundariamente, a língua portuguesa. Cada uma delas deve manter suas características próprias, e o canal visogestual é considerado crucial para a aquisição da linguagem pela pessoa surda, além de possibilitar seu desenvolvimento integral e consolidar a inclusão.

No contexto bilíngue, no qual a criança surda está inserida, de acordo com Cavalcanti (2011), não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer parte ou não do programa escolar. É preciso tornar possível a existência das duas línguas (para as diversas funções que aparecem no cotidiano da vida na escola).

Ademais, ainda enfatizamos a necessidade do professor que ensina Libras ser bilíngue (sendo ele surdo ou ouvinte) para efetivar a educação bilíngue do aluno surdo ou do estudante ouvinte brasileiro e, no caso do surdo, a aquisição da LS como primeira língua (L1) ser iniciada desde zero ano na educação infantil, estendendo-se ao longo da

vida, como preconiza o Capítulo V-A em seu Artigo 60-A da LDB nº 9394/1996

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), 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, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021a, p.01).

Cabe ressaltar que o Decreto n.º 5.626/05, em sua regulamentação, busca concretizar a proposta bilíngue contemplando os dois públicos, mas ainda não temos esta resposta nesse trabalho.

Para esclarecermos mais questões relacionadas à educação do surdo, discutiremos a seguir a educação linguística inclusiva que nos conduzirá a refletirmos sobre desafios, possibilidades e sua relevância social na atual conjuntura social.

1.5 - Educação linguística inclusiva: um processo reflexivo sobre desafios, possibilidades e relevância social

O campo da inclusão linguística tem se expandido na educação e visa garantir o acesso igualitário a todos os alunos, independentemente de sua origem linguística, cultural ou étnica. De acordo com Silva (2014), a educação linguística na perspectiva inclusiva, pode reduzir desigualdades educacionais e favorecer a equidade social, além de cooperar diretamente com o aprendizado, que, nesse estudo, tratamos de quem estuda Libras, seja ouvinte ou surdo.

A língua, enquanto componente chave da nossa identidade, pode ser usada de várias formas: oralmente, por escrito, através de gestos ou sinais, etc. Sob o prisma identitário do sujeito surdo, há uma relação intrínseca entre a LS e o contexto de ensino, pois ela desempenha um papel central na formação desse indivíduo, porque é parte essencial de sua prática comunicativa e cultural.

A língua, enquanto componente chave da nossa identidade, pode ser usada de várias formas: oralmente, por escrito, através de gestos ou sinais, etc. Sob o prisma identitário do sujeito surdo, há uma relação intrínseca entre a LS e o contexto de ensino,

pois ela desempenha um papel central na formação desse indivíduo, porque é parte essencial de sua prática comunicativa e cultural.

A língua de sinais, enquanto forma de comunicação visual e gestual, é utilizada por comunidades surdas em todo o mundo, embora não seja universal. Logo, reconhecê-la e respeitá-la é primordial para consolidar sua identidade e efetuar a inclusão. Perante o exposto, falar sobre concepções inclusivas de ensino de línguas é fundamental para avaliar o acesso à aprendizagem e propiciar o reconhecimento do valor da variação linguística.

Lagares (2018) salienta que a diversidade linguística é muito importante para o reconhecimento e valorização das inúmeras línguas existentes na sociedade. Portanto, as políticas linguísticas devem articular o respeito às variações linguísticas, reforçando o valor das línguas para a identidade cultural e social.

Andrade (2020) sinaliza que há instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que asseguram a variação da língua. Na esfera nacional brasileira, a Constituição Federal de 1988, especificamente o artigo 215, estabelece a preservação e o respeito à diversidade linguística, inclusive das línguas minoritárias. O artigo 210 também determina que o Estado tem a obrigação de “garantir a diversidade cultural e linguística do país” (Brasil, 1988).

No âmbito internacional, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais que a UNESCO aprovou em 2005, reconhecendo legislativamente o valor da diversidade linguística e seus vários grupos étnicos e comunidades no plano cultural (Andrade, 2020).

Mesmo com base jurídica, os direitos linguísticos continuam sendo desrespeitados, sobretudo, se houver hierarquização linguística, priorizando o uso de línguas em detrimento de outras. No Brasil, um país dito monolíngue, apesar de termos línguas indígenas, africanas, Libras, etc. há línguas com mais reconhecimento e prestígio que outras (Andrade, 2020).

No que tange à língua de sinais, o Congresso de Milão, na Itália, em 1880, proibiu o seu uso nas escolas de surdos em toda a Europa, declarando a superioridade do Oralismo Puro por cem anos. O que provocou a desvalorização da cultura e da língua do surdo e marcou significativamente a vida de centenas de milhares dessas pessoas (Luchese, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) e a Constituição

Federal de 1988 no artigo 215, intensificam o valor do plurilinguismo e do respeito à língua materna. Mulon (2017) enfatiza que, nas últimas duas décadas, ocorreu uma mudança ideológica no sentido de valorizar o plurilinguismo, mesmo sendo iniciante e que essa nova realidade é fulcral para que os estudantes conversem com pessoas de diferentes culturas, partilhando experiências, conhecimentos e perspectivas com respeito mútuo.

Desse modo, entendemos que dialogarmos sobre a educação linguística inclusiva é sinalizarmos aspectos desafiadores que implicam sua efetivação: a acessibilidade e a igualdade. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos em seu 23º artigo, ressalta que todos têm direito a aprender qualquer língua e que o ensino deve contribuir incentivando a auto-expressão linguística e cultural.

No Brasil, o Decreto 7387/2010 que estabeleceu o primeiro inventário nacional das línguas brasileiras, confirmando a relevância de línguas minoritárias, como as línguas indígenas, as variações regionais da língua portuguesa, as línguas de imigração, as das comunidades afro-brasileiras, as crioulas e a Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2014). No que se refere à categorização das diversidades brasileiras incluídas nesse inventário, estão a Universidade Católica de Pernambuco que participou do inventário da Libras ao lado da Universidade Federal da Paraíba.

Para atingir esse objetivo, a formação do professor desempenha um papel imprescindível na promoção da concepção inclusiva, mas é outro aspecto lacunar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) preconiza a formação de professores para trabalhar em sala de aula inclusiva. No entanto, poucos educadores têm sido preparado para o trabalho específico em áreas como: surdez, cegueira, deficiência intelectual e/ou transtornos do desenvolvimento, altas habilidades /superdotação, etc.

Na verdade, podemos dizer que a formação é mais geral, o enfoque é multidisciplinar, porque não mergulha com profundidade em aspectos específicos, como deficiência intelectual, cegueira, surdez, entre outros. Essa fragilidade interfere no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e adaptação de material, como textos em braille, materiais em audiodescrição, recursos tecnológicos, janela de Libras, dublagem, legendas em vídeos, “close caption” , “Hand Talk”, dicionários Trilingues e outros.

Para assegurar oportunidades de aprender igualitariamente, sem desrespeitar suas

características linguísticas, culturais, sociais ou individuais dos aprendizes, a educação linguística inclusiva é o caminho.

A escola, enquanto espaço sociocultural e linguístico, deve facilitar a socialização da LS e o autorreconhecimento do aluno surdo como membro da sua comunidade. Outrossim, deve assegurar o direito de instrução em sua língua e estimular a interatividade com pares surdos (Quadros, 2019). A educação linguística inclusiva pode desconstruir linguagens preconceituosas, racistas, xenofóbicas, misóginas por meio de práticas de empoderamento e críticas através da linguagem (Ferreira, 2018).

Em resumo, compreendemos que a inclusão linguística é fundamental para refletirmos sobre bases teóricas que amparam os processos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo humano. Portanto, versaremos a seguir sobre os princípios de Vigotski e sua significância para a educação de PcD⁸, como suporte para a compreensão da especificidade de ser surdo.

1.6 - Do ser biológico para o ser social

Discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva requer que pensemos um pouco nas várias dimensões que compõem o homem, isto é, são fatores que contemplam desde o ser biológico até o social nesse processo de desenvolvimento humano. Nesse aspecto, acreditamos que a acepção inclusiva sob a ótica vigotskiana estabelece uma relação intrínseca entre esses fatores e as ferramentas psicológicas, que fazem parte dos conceitos-chave de Vigotski. Tais conceitos, certamente, permitirão a compreensão da valorização das singularidades de cada pessoa no processo educacional, além de depreendermos a importância da teoria histórica-cultural de Vigotski no atual prisma inclusivo.

A abordagem sócio-histórica, também conhecida como sociocultural ou sociointeracionista, defende que o desenvolvimento humano não se restringe aos aspectos fisiológicos/biológicos, uma vez que a interação sociocultural também contribui para que o indivíduo se desenvolva (Vigotski, [1934] 2008).

Junto a isso, este estudioso ainda afirma que as atividades cognitivas basilares do ser humano (como por exemplo, sua personalidade, seus valores) acontecem de acordo

⁸ Doravante será usado PcD para se referir a pessoas com deficiência.

com sua história social e, aos poucos, vão se constituindo como produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Subentendemos, então, que essas atividades são reflexos de hábitos sociais da cultura em que a pessoa está inserida, as quais vão determinando nossa forma de pensar (Vigotski, [1934] 2008).

Para esclarecer mais essa teoria, pontuamos por meio de Luria ([1988] 2010), no que tange ao aspecto cultural, que ela circunda os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que o ser humano em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a pessoa dispõe para dominar essas tarefas.

Ainda em relação às ferramentas culturais, como a linguagem, que é imprescindível nesse processo de desenvolvimento, Luria ([1988] 2010, p. 26) corrobora dizendo que ela é “[u]m dos instrumentos básicos inventados pela humanidade [...] e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.”

Acerca do homem no aspecto social, Rego (2014) expõe que, para haver desenvolvimento pessoal, o indivíduo se apropria de vivências sociais por intermédio das funções psicológicas.

Essa fala nos faz acreditar que as pessoas se apropriam dos aspectos culturais por meio da mediação social e essa interiorização de informações ocorre através de tecnologias e práticas sociais, as quais influenciam os processos psicológicos das pessoas (Luria, [1988] 2010). Desse modo, a teoria vigotskiana, chamada de socio-histórico-cultural, contempla não só o caráter social do homem, como também cultural, histórico e funções mentais superiores (Ivic; Coelho, 2010).

Para esclarecer melhor, as funções psicológicas superiores (são de origem sociocultural) e as elementares (de origem biológica). Com relação às funções superiores, Vigotski (1998) versa que estão relacionadas a habilidades cognitivas mais avançadas e complexas, consistindo no pensamento, na linguagem, no comportamento volitivo e na escrita. Inferimos, então, que esses processos mentais envolvem a habilidade de decidir como agir diante de adversidades, direcionar medidas que viabilizem atingir objetivos ou recordar informações ou fatos conscientemente.

As pesquisas de Vigotski (1998) conduziram a ideia de que, no desenvolvimento humano, essas ferramentas psicológicas fazem a conexão entre os aspectos biológicos e sociais por intermédio da interação sociocultural, ou seja, para haver o desenvolvimento

dos processos mentais superiores, o ser humano interage com o contexto sociocultural.

Em relação às funções psicológicas, entendemos que os processos cognitivos basilares, como a memória imediata, a percepção sensorial e as habilidades motoras simples, reações automáticas, ações reflexas e associações simples de origem biológica, resultam da inserção do ser humano num determinado contexto socio-histórico.

Alinhado a essas argumentações, observamos que o desenvolvimento humano está vinculado à afetividade, às emoções, inclusive, Vigotski (2000, p.37) faz uma crítica ao discorrer sobre o pensamento e a linguagem e outros aspectos humanos ao tratar da relação entre o intelecto e o afeto: “a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional.”

A partir das palavras desse psicólogo bielorrusso, reafirmamos que o fator cognitivo é instigado por aspectos emocionais e as vivências são influenciadas pelos pensamentos.

[..] quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (Vigotski, 2000, p. 38).

Entendemos, respaldadas nas palavras de Rego (2014), que é fulcral o vínculo entre as teorias psicológicas da constituição do psiquismo humano e os fatores biológicos e culturais no processo de formação humana.

Vigotski discutiu sobre o inatismo e o ambientalismo de forma integral, ao abordar sobre o valor do sociointeracionismo entre os fatores biológicos e culturais nesse processo de formação do ser humano.

No tocante ao ensino inclusivo, ressaltamos que Vigotski ([1988] 2010) com sua teoria histórica-cultural, defende que a subjetividade, a singularidade de cada pessoa deve ser valorizada no processo educativo. Inferimos, por conseguinte, que, para esse aluno aprender, precisa haver um ambiente que respeite suas capacidades únicas.

Nesse caso, destacamos, nesse processo, a imprescindibilidade do educador, pois tem o papel de auxiliar essa construção, escolhendo estratégias pedagógicas que

relacionem o conteúdo trabalhado em sala de aula com o conhecimento prévio do aluno, até porque como falou Vigotski ([1988] 2010, p. 109) “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar [...] nunca parte do zero.” Reconhecemos, desse modo, o valor de o professor criar pontes para aproximar o que a criança já sabe do que está aprendendo.

A partir dessas considerações, trazemos à pauta as Zonas de Desenvolvimento, discutidas por Vigotski (1998).

1. Zona de desenvolvimento potencial, refere-se a capacidade que a criança tem de desenvolver tarefas desde que seja auxiliada e com orientações adequadas por adultos ou outras crianças maiores e mais capacitadas.

2. Zona de desenvolvimento real é determinada pela capacidade já alcançada pela criança que permitem que ela resolva problemas de maneira independente.

3. Zona de desenvolvimento proximal - ZDP: é o distanciamento entre as zonas de desenvolvimento real e potencial. É o trajeto a se percorrer até a maturidade e potencialização de funções, tarefas.

Vigotski ([1988] 2010) evidencia que esse princípio (ZDP) além de oportunizar que todos aprendam e se desenvolvam, contribui para que os desafios sejam ultrapassados e esses educandos vivam em um ambiente de apoio e inclusão. A fim de avançarmos a discussão, consideramos essencial entendermos a base da teoria vigotskiana relacionada à educação de pessoas com deficiência, que com sua proposta quebrou paradigmas clínicos e de compensação tradicional e introduziu a teoria sociocultural, a qual será abordada posteriormente.

1.7 - Princípios básicos da proposta de Vigotski para a educação: primeiros passos da inclusão

Falar dos princípios vigotskianos mostra como ele pensava a respeito de pessoas com deficiência, suas ideias e sua contribuição para a educação das pessoas que não seguiam o padrão considerado comum entre os seres humanos, a partir daí foi forjando a ideia de inclusão.

No capítulo “Problemas fundamentais da defectologia” de sua obra póstuma que

compõe o Tomo V - Fundamentos da Defectologia ([1983] 2022⁹), Vigotski questiona a ótica convencional que conceitua a deficiência como um aspecto intrínseco do ser humano, frisando que a defectologia tradicional focaliza o desenvolvimento infantil implicado pela deficiência. Na verdade, para Vigotski ([1983] 2022, p. 96), qualquer deficiência é “minúscula em comparação com as [demais] áreas de riquezas colossais que as crianças com deficiência apresentam”.

Isso demonstra que manter o foco apenas no que falta, na deficiência – como é geralmente o caso nas escolas brasileiras – agrava desnecessariamente o problema de exclusão social porque diminui as chances de desenvolvimento da criança (Fidalgo; Magalhães, 2017).

Verificamos um olhar perspicaz desse pensador *bielorusso*, no que concerne à relevância das diferenças e inferimos, inclusive, que, se fosse hoje, os termos usados na época em que escreveu o texto mencionado, como por exemplo, defectologia e defeito, poderiam ser substituídos por deficiência ou particularidades e, no caso de criança “anormal”, talvez por criança com especificidade (Vigotski, 2011).

Para compreendermos esta relação entre os estudos vigotskianos e a educação dessa minoria, faz-se necessário ressaltarmos que ele iniciou sua vida acadêmica, estudando sobre questões relacionadas a pessoas *surdocegas, surdas, cegas e deficientes intelectuais*, com um olhar especial, transformador das condições de desenvolvimento do ser humano que se constroi com a diversidade do outro com quem deve ir convivendo. Com um olhar visionário, destacou a compensação social, o valor de um ambiente inclusivo, a linguagem, o processo de aprendizagem, a (ZDP) zona de Desenvolvimento Proximal e as funções psicológicas, já descritas anteriormente.

No tocante à teoria sociocultural, Vigotski ([1983] 2022) explica que o desenvolvimento humano não é unilateral, em que só o ser humano ou só o meio determina o produto final, pelo contrário, há uma interatividade entre a pessoa e o meio, porque o ambiente não é um mero fator. Relacionando com a sala de aula, o aluno não só é influenciado pelo lugar em que estuda (por meio da interação, linguagem, cultura, tecnologias e metodologia de ensino), como também influencia este local com suas necessidades e habilidades singulares.

A compensação, um dos essenciais postulados teóricos desenvolvido por Vigotski

⁹ Esta obra é uma tradução realizada pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

([1983] 2022), permite-nos olhar com mais criticidade a educação das PcD, porque entendemos que compensar não é voltar-se só para o ponto de vista biológico, focando só as particularidades físicas ou intelectuais do estudante. Na verdade, esse psicólogo destacou a significância da valorização das diferenças e argumenta sobre a importância de se levar em conta as potencialidades individuais da PcD, compreendendo suas particularidades. Ele preconiza que a deficiência não seja vista como uma limitação insuperável, contrariando, assim, as tendências biologizantes dos transtornos do desenvolvimento.

Vigotski ([1983] 2022) defendeu que a deficiência pode ser ultrapassada e propôs que, se usasse o desenvolvimento cultural como eixo de estratégias compensatórias por meio de ações oportunas, suporte, orientação e ferramentas educacionais adequadas para a PcD poder atenuar ou ultrapassar seus limites, porque a deficiência é só uma diferença que pode ser compensada por meio de práticas educativas pertinentes.

Podemos dizer, amparadas nas palavras de Fidalgo e Magalhães (2017, p. 75), ao parafrasearem Vigotski ([1931] 1993), em relação à teoria da compensação social:

ele reconhece que há instâncias em que o conceito de compensação pode ser orgânico, no caso, por exemplo, de órgãos duplos, tais como os rins e os pulmões; na falha de um, o outro trabalha para compensar pelo órgão que está faltoso. No entanto, no caso das deficiências, ele deixa claro que essa compensação ocorre socialmente, como resultado dos caminhos trilhados (ou métodos utilizados) no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, assim como a consciência da deficiência se dá no âmbito social, a ideia de compensação também ocorre na coletividade.

A ideia de compensação social vigotskiana diz respeito à capacidade humana de superar suas dificuldades por meio da pedagogia social, ou seja, a compensação biológica deve ser substituída pela compensação social, esse “é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico” para alcançar o que hoje chamamos de inclusão social das crianças com deficiência (Vigotski, [1983] 2022, p.119).

Na esfera escolar, a compensação ocorre quando o aluno (surdo ou ouvinte) é envolvido em dinâmicas de aulas que o integre socialmente para que ele participe, de maneira plena, de atividades que considerem seu contexto (cultural, social, educacional, etc.), com material didático adequado.

Em outras palavras, no caso de surdos, não basta colocar o TILSP - Tradutor

Intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula, é preciso criar um ambiente que não só acomode, mas também valorize as potencialidades desse aluno, oferecendo um espaço de aprendizagem inclusivo. Por falarmos em ambiente inclusivo, trazemos o surdo à discussão para pontuarmos que muitos deles têm a escola como o primeiro espaço que propicia o contato com a Libras, por isso que este local educativo deve se tornar seu ambiente linguístico para poderem interagir com seus pares Vigotski ([1988] 2010).

Importante ressaltar que o principal conceito da teoria vigotskiana diz respeito à aquisição de conhecimentos pela interação do ser humano com o meio, ou seja, a aprendizagem, para ele, não era só a aquisição de informações, não ocorria apenas um armazenamento de ideias na memória. Ele defendeu que, enquanto sujeito, nós somos interativos e aprendemos com as relações interpessoais, com as trocas com outras pessoas, pois isso desencadeia a compreensão do desenvolvimento humano, principalmente no ambiente escolar (Vigotski, [1983] 2022). É aí que nos situamos, pois esperamos que aconteça isso suprimindo tantas lacunas ainda existentes.

Vigotski ([1983] 2022) não apoiava a escola especial, a separação do contato com o meio social, a segregação que isola o educando e o coloca em um mundo pequeno, estreito e fechado, em que tudo está focado na deficiência, reforçando as limitações.

Comentando sobre isso, Vigotski ([1934] 2008) acentua que para assimilarmos esse processo, demandamos da relação intrínseca que há entre o pensamento e a linguagem. Partindo da ideia de que a linguagem exerce uma função ativa na formação do pensamento e que nos possibilita interagir e desenvolver cognitivamente e socialmente, inferimos que sem ela dificilmente ocorrerá aprendizagem e desenvolvimento.

Por esse ângulo, pressupomos que sua concepção auxilia na atenuação do capacitismo, inclusive, Vigotski ([1983] 2022, p. 135) registrou que “[a]s consequências sociais do defeito¹⁰ intensificam, nutrem e consolidam o próprio defeito” (particularidade). Esta fala acentua que a estigmatização ou exclusão são possíveis consequências sociais proporcionais à deficiência e podem implicar no desenvolvimento das habilidades e desempenho escolar dessas pessoas.

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar

¹⁰ Este termo era usado no início do século XX, quando Vigotski escreveu seus textos.

aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora esse fato está cego (Vigotski¹¹, [1988] 2010, p.109).

Partindo dessa premissa, conjecturamos que é substancial considerarmos não só a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mas também termos um olhar para questões específicas a partir do ingresso da criança na escola.

Vigotski defendia que todas as crianças são capazes de aprender, independentemente da limitação física ou mental e que bastava estimulá-las a desenvolver os sentidos sadios, mas considerando que não deve se concentrar na deficiência, mas sim nos recursos adaptativos que auxiliam-nas a superar as barreiras impostas pela deficiência (Diniz, 2014).

Alinhado a isso, assinalamos a indispensabilidade de um mediador/colaborador/educador e do suporte na educação inclusiva de PcD, pois as atividades intermediadas por alguém (pais, professor, colega mais experiente) facilitam o bom desempenho do aluno e, paulatinamente, aprende a resolvê-las de forma autônoma. Supomos, a partir dessa afirmativa, que não foi por acaso que esse pensador defendeu a relevância de ambientes, hoje chamados “ inclusivos” que oportunizassem esse diálogo entre pares, ele enxergava a importância do princípio da aprendizagem coparticipativa para se desenvolver plenamente habilidades sociais (Vigotski, [1983] 2022).

Vigotski ([1983] 2022) evidencia a imprescindibilidade da intervenção pedagógica adequada para obter êxito na evolução dessas crianças por meio da pedagogia social, a qual conta com um suporte muito importante, que facilita e media a aprendizagem, o professor. Essa pedagogia busca valorizar a diversidade e as particularidades de cada criança em sala de aula, inclusive seu tempo de aprendizagem e a relevância de um ambiente inclusivo, em que o educando seja contemplado com oportunidades igualitárias de participação e aprendizagem.

Baseadas nessa ótica, assinalamos que essa pedagogia contempla um trabalho com suporte, o qual está relacionado aos recursos e estratégias específicas que podem auxiliar a PcD a crescer cognitivamente, socialmente, culturalmente, etc. Quando falamos em suporte, esse pode estar no formato de recursos pedagógicos adaptados, estratégias de

¹¹ Nessa discussão, resolvemos manter esta escrita por corresponder à forma usada pelos autores que produziram a obra mencionada.

acessibilidade aos saberes ou a adaptação do currículo, o qual respeite habilidades, interesses e ritmo de aprendizagem. .

Em virtude da discussão sobre os princípios vigotskianos na educação de pessoas com deficiência, julgamos ser crucial falarmos mais adiante sobre a proposta da Escola de Zagorsk, ambiente em que os referidos princípios foram colocados em prática e realizada a primeira sementeira da inclusão, permitindo-nos conhecer um pouco sobre as transformações que esta escola causou na educação inclusiva.

1.7.1 - A escola de Zagorski e sua proposta: sementes da inclusão

No início do século XX, esse autor tornou-se conhecido por sua teoria sociocultural do desenvolvimento humano, defendendo que a interação social e participação do ser humano em atividades colaborativas com outros indivíduos mais experientes, representam um dos principais meios de facilitação da aprendizagem.

Nessa direção, vemos que a leitura da sua obra póstuma que compõe o Tomo V - Fundamentos da Defectologia ([1983] 2022) faz-nos acreditar que ele foi um dos primeiros a abordar ideias e conceitos para o projeto de inclusão escolar. Paralelamente, ao ler a Declaração de Salamanca (1994), vemos que ela determina que toda criança tem direito à educação, devendo ser dada a ela a oportunidade de alcançar e preservar o nível adequado de aprendizagem, tendo em vista que ela tem especificidades, interesses, habilidades e carências de aprendizagem únicas.

Além disso, assinala que os sistemas educacionais devem considerar a vasta diversidade de características e especificidades de cada criança, especialmente as que têm necessidades educacionais especiais, pois as escolas regulares devem acomodá-las com uma pedagogia capaz de satisfazer as suas particularidades.

Esclarecemos que o nome da escola “Zagorski” alude à cidade, que hoje tem outro nome, Sergiev Posad, próxima de Moscou, na Rússia. Essa instituição de ensino também é conhecida como o “Lar Zagorski”, foi fundado em 1963 para abrigar crianças com surdocegueira¹² ou outras deficiências¹³.

¹² A palavra surdocegueira ou surdocego é escrita como uma só palavra, porque enfatiza não só a natureza única das deficiências sensoriais envolvidas na mesma pessoa, como também reflete a abordagem inclusiva e respeitosa dessas pessoas.

¹³ Informações extraídas do documentário “Borboletas de Zagorsk” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2e4C3z61R8>

De acordo com o documentário “Borboletas de Zagorski”, como parte da série “Os transformadores”, produzido pela TV BBC de Londres e transmitido pela TV Cultura – Fundação Padre Anchieta de São Paulo – no início da década de 1990, as crianças, severamente comprometidas por deficiências, são expostas a mudanças por meio de compensação social, transformando-se de crisálidas a borboletas.

Esta série apresenta ações transformadoras, não surgiu aleatoriamente. A intenção é relacioná-la ao processo de mudanças percorrido por alunos com deficiência, que são submetidos aos princípios educacionais vigotskianos, desenvolvidos pela Escola de Zagorski.

As crianças que moram nesse Lar são comparadas às borboletas, e essa metáfora era para expor a metamorfose, as transformações dessas crianças e jovens que superavam suas limitações através do uso de instrumentos adaptativos e ações pedagógicas desempenhadas por professores do Instituto de Defectologia, dava resultados comprovadamente positivos (Diniz, 2014). A prática pedagógica dos profissionais que trabalhavam nesse Lar consideravam o aluno com deficiência como um ser histórico-social, capaz de modificar o meio no qual está inserido e ser influenciado por ele.

Assim sendo, sublinhamos que as imagens do documentário “As Borboletas de Zagorski” revelam a importância dos momentos e o envolvimento dos alunos nas atividades, que por intermédio de recursos artificiais, ultrapassam os muros do Lar e visitam outras instituições parceiras dessa escola, fazem passeios e a interação social e cultural ocorre desde o momento que acordam. Desse modo, contribuem para a formação do indivíduo, pois o desenvolvimento humano é um processo contínuo, que ocorre por meio da mediação entre uma pessoa e seu ambiente social (Diniz, 2014).

O que Vigotski pensou sobre a aprendizagem leva ao desenvolvimento, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo Lar, seus profissionais não perdem nenhuma oportunidade de ensinar tudo a todas as crianças, até as mais surdas participam das aulas de piano, música, acreditando que todas as crianças podem ser ensinadas e transformadas.

Logo, para melhor entendermos a importância da linguagem para a evolução do homem, presumimos que seja pertinente, no contexto da Libras, deprendermos de que maneira surdos e ouvintes se apropriam da LS e discutirmos sobre seu processo aquisicional da língua (gem), como faremos em seguida.

Nessa direção, procuramos conhecer melhor o modelo de ensino bilíngue no Brasil, o panorama atual brasileiro da aquisição da Libras por ouvintes, a aquisição

da Libras por crianças ouvintes e o professor (a) surdo no processo inclusivo e, por fim, o português escrito como L2 para o surdo e a Libras como L2 para ouvintes. Dessa forma, acreditamos que provocaremos reflexões necessárias sobre o ensino da Libras numa ótica bilíngue.

Capítulo 2

2 - PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUA (GEM) POR SURDOS E OUVINTES: O DITO E O FEITO

O fenômeno da linguagem, bem como os processos de aquisição e desenvolvimento, são questões que inquietam estudiosos. Entender como uma pessoa passa de não-falante a falante de sua língua materna ou de uma (L2) segunda língua não é uma inquietação restrita à área da Linguística. Estudiosos de diversas áreas buscam compreender como isso ocorre a ponto de possibilitar que o ser humano desenvolva suas capacidades linguística e comunicativa (Lorandi; Cruz; Scherer, 2011).

Somado a isso, propomos discorrer sobre os processos de aquisição da língua (gem) de surdos e ouvintes, posto que se faz necessário considerando o bilinguismo como parte essencial para que compreendamos a contribuição dessa escolha. Para esse fim, descreveremos com base em teóricos como Vigotski (2011), Gesser (2012), Grosjean (2016), Stumpf e Linhares (2021a).

2.1 - Os primeiros passos da aquisição da língua(gem) por surdos e ouvintes

De acordo com Stumpf e Linhares (2021a), a língua materna ou primeira língua (L1) corresponde à primeira língua dos surdos, filhos de pais surdos. O mesmo pode não acontecer com os surdos, filhos de pais ouvintes, que não sabem Libras, portanto, comunicam-se oralmente ou por *sinais caseiros* com seus filhos (as) surdos (as). Nesse caso, estamos falando de *aquisição tardia* da língua de sinais, que somente começa quando a criança entra na escola, geralmente, no Ensino Fundamental.

Nessa direção, destacamos que a aquisição da língua (gem) é um estudo de interfaces, pois requer teorias que expliquem esse fenômeno, uma vez que é muito difícil estudar todos os aspectos da linguagem de uma só vez (Lorandi; Cruz; Scherer, 2011). Sob a ótica inclusiva educacional, ao refletirmos sobre o processo aquisicional, é possível identificarmos as possíveis barreiras enfrentadas por surdos e ouvintes, que precisam ser

visibilizadas e compreendidas para serem atenuadas.

Esse debate envolve ambientes inclusivos de aprendizagem, nos quais pessoas com necessidades específicas se relacionam e aprendem línguas de modalidades diferentes. De acordo com Stumpf e Linhares (2021a), o modelo bilíngue propõe que surdos e ouvintes estudem na mesma sala para aprenderem Libras como L1 ou L2, desde os primeiros anos de vida, igualmente com o que sugere Vigotski (2011) com suas ideias pioneiras em prol da aprendizagem das pessoas com deficiência, já descritas anteriormente.

A idade/nível de iniciação escolar são promotoras de dificuldades no desenvolvimento das aquisições que ocorrem com as crianças surdas. Adquirir a LS desde o nascimento facilita o bom desempenho linguístico da criança surda, do que aquelas que tiveram a aquisição tardia. Além disso, assim como a aquisição precoce traz benefícios, a tardia traz prejuízos como o “atraso linguístico em relação à sua faixa etária” (Stumpf; Linhares, 2021b, p.30). Somado a isso, ainda temos a insuficiência de material didático adequado em Libras para educandos surdos sinalizada por vários pesquisadores como: Pereira (2009), Mendes (2020), Gesser (2012), entre outros.

Já em relação aos ouvintes, um dos fatores implicadores para a aquisição da LS é a carência de imersão linguística. Estudiosos da área (Roa, 2012; Stumpf & Linhares, 2021b; Gesser, 2012; Vigotski, 2011) argumentam que a interação é um aspecto primordial para aprendizagem de surdos. Entendemos, então, que para aprender uma segunda língua requer conversação, e Roa (2020) fala sobre isso em seu livro “Ensino de libras a crianças ouvintes como segunda língua e fator possível de inclusão social”. A autora comenta sobre essa possibilidade como fator de inclusão.

Em consonância com Silva e Moreno (2021, p. 168), o aprendizado da LS por ouvintes, enfatiza que “a complexidade é ainda maior, pois se trata de uma língua visuo-manual, sendo adquirida por falantes de língua de modalidade oral-auditiva”.

Frente a esses aspectos, apresentaremos o modelo de ensino bilíngue no Brasil, focalizando aquisição da Libras como L2 por ouvintes e da Língua Portuguesa por surdos, o panorama atual brasileiro dessa conjunção, realçando os passos que avançamos na inclusão, a importância do professor surdo na aquisição da Libras para ouvintes.

2.2 - O modelo de ensino bilíngue no Brasil: considerações sobre o desenvolvimento da língua(gem) em surdos e ouvintes

O bilinguismo no Brasil tem atingido destaque nas discussões sobre educação inclusiva, sobretudo, no que tange à aquisição e desenvolvimento da linguagem por ouvintes e surdos. Sob o ponto de vista da comunidade surda brasileira, este modelo de ensino dá prioridade à Libras como L1 e ao português escrito como L2 para os surdos, assegurando, entre tantos aspectos, a acessibilidade de informação.

Este tipo de educação retrata uma ruptura de barreiras históricas, possibilitando que haja naturalmente, a apropriação de uma língua acessível (língua de sinais) para os surdos, e o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas para a aprendizagem como (cognição, atenção, consciência fonológica, conhecimento lexical, etc.). Entretanto, é primordial pensarmos reflexivamente sobre os impactos linguísticos e culturais que os educandos ouvintes, inseridos nessa conjunção, podem experimentar, porque o bilinguismo não só favorece à apropriação de uma L2 na modalidade de sinais, como também de outras línguas, além de expandir a perspectiva inclusiva, desconstruindo capacitismo.

Assim, esta discussão possibilita abordagens com implicações relacionadas ao referido modelo de ensino para ouvintes e surdos reconhecendo que o convívio entre esses grupos torna o processo educacional mais rico, porque ao passo que o surdo fortalece sua identidade linguística, os que ouvem são conduzidos a repensar na nova forma de diálogo por meio da LS.

2.1.1 - Em se tratando de surdos

Iniciamos nossos comentários em torno do bilinguismo geral, afirmando que, somente no século passado, ele começou a ter visibilidade. Nessa ocasião, não conhecíamos ainda os benefícios de falarmos mais de uma língua. De Angelis (2007) enfatiza que as mudanças começaram a acontecer na metade do século XX, quando se discutiam os benefícios até então não considerados, pois anteriormente estavam ligados apenas a uma visão negativa, dado a possibilidade de associá-lo a efeitos negativos como distúrbios de fala, atrasos mentais, etc.

Tal concepção mudou consideravelmente, a partir dos fins dos anos 60, quando o bilinguismo deixa de ser visto como uma desvantagem e qualquer problema que surja é atribuído a diferentes variáveis e não exclusivamente ao bilinguismo (Pinto *apud* De Angelis, 2013, p. 376).

Em um contexto inclusivo em que todos têm direito à educação, independentemente de transtornos ou deficiências, reconhecemos que o ensino bilíngue (Libras/Português) exerce um papel primordial. No contexto brasileiro, essa perspectiva não se restringe apenas ao uso da Libras como L1 e o Português como L2 para alunos surdos. Ela também se efetua quando professores surdos ensinam Libras a aprendizes ouvintes, porque, nesse contexto, a LS passa a ser a segunda língua (L2) dos discentes, amplificando oportunidades de interação com pessoas surdas e a difusão dessa língua.

Para avançar no ensino bilíngue para surdos no Brasil, houve conquistas legais no decorrer do século XX. Entre os importantes preceitos, acentuamos: a Lei de Libras nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, que regulamentou essa lei e determinou diretrizes para a formação docente. Entre vários outros aspectos, esses textos legais são exemplos de marcos que amparam o modelo bilíngue brasileiro. Em seguida, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que normatizou a profissão de tradutor e intérprete de Libras, fato vital para implementar a prática do ensino bilíngue em escolas em que o aluno surdo não tem professor bilíngue, o que ainda é comum no solo brasileiro.

Além desses dispositivos, como forma de nivelar pontos irregulares, em 2013, um grupo de trabalho constituído por representantes governamentais, pesquisadores e lideranças surdas e designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, elaboraram o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Libras e a Língua Portuguesa (Brasil, 2014a). Esse documento contém diretrizes para a Política Linguística de Educação Bilíngue em Libras e Língua Portuguesa.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) foi instituída para assegurar e promover a oferta de uma educação acessível. Ela, visando à inclusão social e cidadania, determina a presença de TILSP para surdos em escolas com recursos didáticos adequados a fim de efetivar a educação bilíngue.

Outro fato substancial aconteceu com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para possibilitar a inclusão oficial da modalidade de educação bilíngue de surdos, considerada a oitava modalidade de ensino. Em contrapartida, o Decreto 10.502/2020, que recomendava o direito dos surdos de estudar em escolas especiais, classes especiais e/ou classes bilíngues, foi revogado em 1º de janeiro de 2023, acarretando discussões porque essa revogação cancelou o estudo segregado, embora os surdos concordassem com a estrutura educacional.

Nesse ano, foi divulgado o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2023), que tem o propósito de retomar a Política Nacional implementada em 2008, acrescentando 4 eixos:

1. Expansão do acesso: ênfase na Educação Infantil para realizar busca ativa; abrir novas turmas e investir na Atenção Precoce.

2. Qualidade e permanência: ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais; garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar.

3. Produção de conhecimento: apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade.

4. Formação: investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como realizar ações de letramento em relação a esse prisma e Modelo Social da Deficiência para trabalhadores do Ministério da Educação.

Em síntese, estes marcos legais configuram conquistas políticas que, concretizadas, podem propiciar a cidadania efetiva dos surdos na perspectiva em foco. Por esta razão, consideramos relevante discutir a aquisição da língua(gem) entre ouvintes e surdos na perspectiva bilíngue. Essa discussão contribui para a formação de um corpo social mais inclusivo e envolve os discentes ouvintes no universo surdo, transformando-os em agenciadores ativos na efetivação da abordagem bilíngue. Para mais, isso pode auxiliar a atenuar preconceitos e minimizar o desrespeito com a Libras.

Embora seja a perspectiva mais almejada, pontuamos que ainda há propostas escolares baseadas em outras vertentes, como o oralismo ou a comunicação total, que representam as filosofias educacionais existentes na atualidade. Portanto, amparadas nas palavras de Quadros (2019), entendemos que, em instituições de ensino que houver surdos matriculados, **o bilinguismo deve transitar**, tendo a Libras como língua de instrução e o Português como L2, na modalidade escrita. Essa abordagem bilíngue reconhece as diferenças textuais, linguísticas e políticas entre as línguas.

A dificuldade de encontrarmos educadores bilíngues para o ensino da Libras pode estar vinculada à restrita oferta de cursos para esta formação, porque não consegue suprir

a necessidade do Brasil, mesmo havendo cursos de Letras Libras (Albres, 2013). Tecendo mais algumas considerações podemos descrever que a execução da Educação Bilíngue tem sido indicada como diretriz para educação de surdos no Brasil, sendo necessária toda uma reestruturação do sistema educativo. Segundo Quadros (2022, p. 11):

No caso específico dos surdos, a condição bilíngue se impõe em suas vidas, mesmo que não tenham consciência sobre isso. O português está em todos os espaços, inclusive na maioria das famílias nas quais eles nascem. No entanto, a Libras é a língua de herança desses surdos, mesmo que herdada por outros surdos adultos que fazem parte das comunidades surdas, normalmente fora do ambiente familiar.

Essa autora comentando ainda sobre a condição bilíngue de surdos em uma visão holística, destaca a realidade dos surdos bilíngues e seu direito a uma educação que lhes garanta a aquisição da língua de sinais e o acesso ao Português.

Uma visão ampla do bilinguismo fundamenta em Grosjean (1998, 2008, 2013) mostra que a proficiência nas duas ou mais línguas da vida cotidiana vai se desenvolver de acordo com sua necessidade de uso das referidas línguas (Silva, 2022). Portanto, abarca um número maior de bilíngues em diferentes lugares do mundo.

Para Campos (2012), uma criança que nasce com perda auditiva, independente do grau da perda, passará pelos mesmos estágios de desenvolvimento que qualquer outra criança e o desenvolvimento da linguagem será proporcional à sua perda auditiva. No entanto, o uso de aparelhos auditivos e/ou implante coclear poderão modificar, melhorando sua capacidade de aquisição da língua (gem).

De acordo com Grosjean (2008), a proposta do Princípio da Complementaridade, no qual se estabelece que os bilíngues usam suas línguas para diferentes objetivos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas. Ele também explica que esse princípio pode explicar fenômenos de natureza linguística e psicolinguística – um deles é a questão da dominância linguística.

Quadros (2022, p 13) comenta que as questões podem ser destacadas da seguinte maneira:

1. Os bilíngues adquirem e usam suas línguas para diferentes propostas, em diferentes domínios e com pessoas diversas.
2. A fluência nas línguas vai depender destas experiências.

3. O princípio de complementariedade é multifacetado, pois envolve a aquisição da linguagem, do processamento da linguagem, da produção, da memória e das funções das línguas para os bilíngues e para a sociedade.

A autora ainda fala sobre os modos linguísticos acessados pelos surdos que são diversificados dependendo de todos esses fatores alternando de acordo com o contexto linguístico, podendo ser monolíngue, bilíngue com sobreposição das línguas (por estarem em diferentes modalidades) e alternado entre a língua de sinais e o português (com uso dos sinais, da escrita do português ou a fala). “As atitudes linguísticas também impactam nas experiências bilíngues. As línguas de sinais garantem uma relação de pertencimento às comunidades surdas” (Quadros, 2022, p. 13).

No que tange às políticas públicas, sabemos que há o reconhecimento desse modelo educacional para o surdo, porém falta investir em sua implementação efetivando um ensino bilíngue adequado, entre outros aspectos como preveem o Decreto (nº 5.626/2005), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE) que contribuem para a orientação das decisões que podem ser tomadas neste âmbito. Atualmente, o Plano Afirmativo divulgado em 2024, já descrito anteriormente, traz contribuições para o aperfeiçoamento desse processo como pode ser identificados nos quatro eixos desse programa descritos anteriormente.

2.1.2 – O que ocorre com os ouvintes?

De acordo com Pereira (2014) **os ouvintes** têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam quando desejam aprender outras línguas, igualmente, os alunos surdos que recorrerão ao seu conhecimento da Libras para aprender a Língua Portuguesa quando querem aprendê-la, como sua segunda língua. Ainda de acordo com essa autora, na década de 1980, com as ideias de Vygotsky e Bakhtin, a língua passou a ser concebida como atividade, como lugar de interlocução e constituição do sujeitos. Ela parafraseia Geraldi (1993) ao afirmar que “nessa concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é (re)construída na atividade de linguagem” (Pereira, 2014, p. 148)

Considerando a questão do aprendizado da Libras como L2 para crianças ouvintes, de acordo com Cunha (2025), podemos identificar dentre posições bastante reduzidas pela escassez de trabalhos sobre o tema, que o que foi desenvolvido pela autora citada acima, o processo de aquisição de Libras pelas crianças ouvintes, no modelo bilíngue, representa uma excelente iniciativa. Esclarecer como ocorre essa aquisição é muito importante para se desenvolver práticas

inclusivas e eficazes.

Desse modo, “fica clara a importância de desenvolver mais propostas bilíngues, nas quais crianças surdas e ouvintes possam interagir e aprender juntas, facilitando, assim, o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e comunicativo.” Na verdade, precisamos de mais estudos que expliquem os cenários bilíngues e inclusivos nos quais surdos e ouvintes estejam juntos ensinando e aprendendo, analisando o ambiente da escola e como se processa o ensino em uma metodologia bilíngue para ouvintes (Lemke 2025, p. 5).

Segundo Lemke (2025), a partir disso faz-se necessário pesquisar os processos de formação de docentes nessa área que talvez seja um dos principais obstáculos para o sucesso da aprendizagem de pessoas surdas e ouvintes, caso este cuidado não tenha sido levado em conta. Assim como conhecer necessidades em diversos aspectos, sejam eles didático e/ou metodológicos, deixando muito claro os processos de formação docente nos quais o sentido da inclusão estejam presentes nas práticas desenvolvidas junto aos sujeitos surdos e ouvintes para que eles possam protagonizar seu conhecimento.

Considerando a importância da discussão sobre o modelo bilíngue no aprendizado da Libras por diversificados públicos (surdos e ouvintes), pontuamos a precisão de desenharmos um panorama atual da aquisição da Libras por ouvintes no Brasil, para aprofundarmos essa reflexão.

2.3- Panorama atual da aquisição da Libras por ouvintes no Brasil

Temos ciência que, na década de 1990, instituições de ensino regulares abriram as portas para educandos com deficiência. Essa mudança viabilizou que o sistema educacional brasileiro percorresse caminhos que o conduzissem a uma educação com enfoque inclusivo. Entretanto, a melhoria caminha lentamente, porque ainda há muitas dificuldades para efetivar o atendimento qualificado a esse público (Lima; Barbosa, 2020).

Inserido em tal contexto, pontuamos que a inclusão diz respeito à aprendizagem da Libras pelo ouvinte e do Português escrito pelo surdo. Dessa forma, ampliaremos o uso dessa língua e garantiremos maior acessibilidade para ambos (ouvintes e surdos) manterem uma comunicação eficiente.

É fundamental que se torne possível a aquisição da Libras como L2 por ouvintes e, sob esse ponto de vista, Mendes e Macedo (2020, p.65) explicam, a partir de uma experiência vivida na Escola Clarisse Fecury, Rio Branco/Acre, que a aprendizagem

dessa língua pode gerar benefícios educacionais a todos. Nessa instituição, por exemplo, ofertaram oficinas de Libras para todas as crianças com e sem particularidades, não eram exclusividade de crianças surdas e isso abriu portas para que alunos ouvintes desfrutassem “da oportunidade de aprender uma nova língua” com condições reais de socialização e desenvolvimento.

Assinalamos, a partir desse ângulo, que a aprendizagem dessa língua visuo-gestual subsidia a formação de uma sociedade mais inclusiva em que se reconhece e se respeita a diversidade linguística e cultural e que não tem sido frequente na sociedade brasileira.

Em conformidade com as palavras de Romano e Serpa Jr (2021), essa busca pelos ouvintes em aprender a Libras tem se expandido lentamente. Profissionais de áreas diversas, como a educação, a saúde, têm procurado esse curso com o intuito de atenuar as barreiras de comunicação no atendimento ao surdo ou pessoas com deficiência auditiva. Ademais, esse aprendizado expande oportunidades de se engajar nos diferentes espaços profissionais que necessitam cada dia mais desse conhecimento.

Outro ponto significativo foi citado por Barbosa e Lacerda (2019, p. 30). Elas destacam que, com a intenção de difundir essa língua visoespacial como L2 para ouvintes e motivar estudos e pesquisas sobre o tema, universidades têm ofertado cursos de extensão dessa língua, presencial ou na modalidade *on-line*. No entanto, precisamos observar que “[a] ausência de diretrizes para o ensino de Libras deixa em alerta a comunidade surda e pesquisadores que se dedicam ao tema,” uma vez que pode haver um choque entre as propostas que não estiverem em consonância com o objetivo das Políticas de Educação Bilíngue.

Enfatizamos, ainda, a importância desse processo educativo escolar desde o ensino infantil, embora, no país sejam mínimas as opções que contemplem esta indicação, portanto, algo que os pesquisadores da área, entendem e propaguem a importância da aquisição da Libras na fase inicial da vida dessas crianças, como ocorre em outros países.

A abordagem curricular no sistema educacional brasileiro não é uma discussão recente e a Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 210 determina que é dever do Estado firmar mínimos conteúdos para o Ensino Fundamental assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Desde 1995, que esta determinação propiciou que fossem elaborados alguns documentos oficiais usados como parâmetro na educação, Moreira e Candau (2007, p. 05) citam o caso dos

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o Ensino Fundamental, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio e, “¹⁴[p]osteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.”

Esse pano de fundo nos revela que a discussão curricular diz respeito ao ensino básico, mas a política educacional brasileira só estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 1996, o que não representa atender às necessidades de ouvintes no aprendizado da Libras.

Estamos falando da implementação da proposta educacional na perspectiva inclusiva através da nova estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e, cinco anos depois, a Resolução CNE/CEB¹⁵ nº02/2001, promulgada em convergência com a Carta Magna brasileira de 1988. A LDB 4024/61 já garantia que “o atendimento educacional das pessoas com deficiência passam a ser fundamentados pelas disposições que apontam que o direito dos “excepcionais “ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.”

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não propicia a organização de um sistema de ensino apto a atender às carências educacionais específicas. A LDB nº9394/1996 garante a estudantes com deficiência, como o surdo, um melhor atendimento por meio de práticas pedagógicas inclusivas baseadas em um currículo flexível, de acordo com os cap.5º art. 58,59 e 60.

Essa medida foi tomada para nortear os sistemas de ensino e contemplar esse grupo com necessidades particulares, conforme determina o artigo 59 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” Depreendemos, então, que a flexibilização curricular oportuniza adaptação de conteúdos e metodologia de ensino com o intuito de garantir o aprendizado e implementar a educação inclusiva.

Sob este prisma, sublinhamos que pensar na aquisição da Libras na perspectiva

¹⁴ O uso da letra entre colchete no início da citação, indica que a primeira letra da citação direta original é maiúscula, mas para não comprometer os aspectos gramaticais da escrita e mantermos a coesão e coerência textuais, recomendadas pela ABNT NBR 10520:2023, usamos a letra minúscula.

¹⁵ CNE-Conselho Nacional de Educação / CEB-Câmara de Educação Básica.

inclusiva, exige que observemos as prescrições curriculares que amparam este processo aquisicional por surdos ou ouvintes, uma vez que o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002, já citados e descritos anteriormente, determinam esta organização curricular.

Na verdade, a metodologia nos direciona ao entendimento sobre língua (gem), ensinar e aprender esses conceitos norteiam se a abordagem do ensino é mais estrutural ou comunicativa (Gesser, 2010). O uso de um ou outro método pode (não podemos garantir) resolver questões complexas e inerentes à aprendizagem de línguas.

Em tal caso, compreendemos que a concepção que o educador tem sobre língua(gem) e sobre as formas de ensinar e aprender determina não só o método, como também a abordagem de ensino. No que diz respeito ao ensinar, é importante sabermos que o estruturalismo tem enfoque mais gramatical, voltado para a forma, para o estudo da gramática e em relação à aprendizagem, a abordagem tem como alvo a internalização das formas linguísticas e a memorização de informações (Gesser, 2010).

A autora supracitada (2010) frisa que encontramos também o interacionismo, que concebe a língua(gem) como interação social, isto é, a língua(gem) em uso. Os interactantes buscam ir além da simples decodificação linguística, porquanto aspectos sociais e culturais delineiam a comunicação. Esclarecemos que, sob esta vertente, o trabalho em sala de aula pode incrementar o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística) baseando-se em vivências do uso real e significativo da língua alvo, ou melhor, construindo significados na e através da interação.

Reafirmamos que o professor é quem decide que versões vai utilizar em sala de aula e como bem falou Gesser (2010) não há receita mágica, nem teorias capazes de dar conta de todos os desafios presentes nos contextos de aprendizagem de uma segunda língua (L2). Logo, é necessário haver uma formação docente de qualidade, que segundo Lodi e Lacerda (2015) é outro ponto frágil no ensino da LS.

Quando falamos de qualidade na formação do professor, indicamos que estas não podem se resumir a exposições teóricas, sem dúvida, a teoria deve estar alinhada a estratégias didáticas a fim de atender às necessidades do professor de LS que ministra aulas para surdos e ouvintes.

Atualmente ainda é muito pouco discutida as necessidades da formação de docentes surdos para o ensino de ouvintes, motivo pelo qual abre-se uma lacuna muito importante, na relação didático - pedagógica entre ele e a aprendizagem do estudante

ouvinte.

Em linhas gerais, reiteramos através da lente de Gesser (2010) que há poucas investigações científicas a respeito de metodologias para o ensino de LS como L2, mas os Estados Unidos têm crescido na discussão em relação à instrução da American Sign Language (ASL).

Em Pernambuco, na década de 80, a professora Celina Ribeiro Hutzler ([1974],2020) lançou a primeira proposta, uma vez que na ocasião dominava o oralismo para surdos. intitulada “Rompendo a Barreira do Som: desvendando a Língua de Sinais”, que se compunha de uma série de 16 filmes com apoio da TV-U e da ANPOCS/IAF, inclusive, foi premiada no início dos anos 1990. Não se tratava de proposta bilingue.

Em 1993, Tanya Felipe coordenou em Brasília, o projeto precursor “Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes”, o qual originou a elaboração do livro “LIBRAS em Contexto – Curso Básico: Livro do Estudante”, o qual teve sua primeira versão em 1997. Depois disso, Tanya Felipe e Myrna Monteiro lançaram também a versão para professor e as últimas versões dos dois livros foram em 2005 e 2007. Apesar de esse material não conter metodologias para o ensino de línguas ou aplicações no contexto da Libras, Gesser (2010) sinaliza que há algumas orientações metodológicas voltadas para o instrutor/professor no capítulo “Orientações para o professor”:

Frente a esses aspectos, encontramos entre os estudos sobre metodologias de ensino de línguas alguns pesquisadores (Pereira, 2009; Gesser, 2010; Lima, 2017), que discutem três abordagens que muito se aproximam do ensino da Libras como L2 para ouvintes: o método gramática-tradução, método audiolingual e método comunicativo, os quais serão resumidos no quadro a seguir que foi adaptado a partir de Pereira (2009). Eles foram agrupados à luz do enfoque gramatical e foram desenvolvidos entre os séculos XVIII e meados do século XX.

QUADRO 1 - ABORDAGENS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

ABORDAGEM	CONCEPÇÃO	ÊNFASE	MÉTODO
Gramática-tradução	A língua é essencialmente escrita e serve para desenvolver a lógica e o raciocínio. O enfoque é sobre a língua (forma), sendo ela objeto de estudo. O processo de aprendizagem da segunda língua é dedutivo, parte-se da regra para o exemplo.	Na gramática e no vocabulário da língua-alvo. Era por meio deste aprendizado que se tinha acesso às escritas clássicas.	Aula na primeira língua com memorização de vocabulário, estudo das regras de sintaxe e exercícios de leitura e tradução de textos literários.

	O aprendiz é um simples receptor de informações, porque aprender é unilateral e ocorre do professor ao aluno.	Na língua escrita e em exercícios de tradução.	
Audiolingual	Língua é fala, não escrita. Língua é um conjunto de hábitos. Ensine a língua e não sobre a língua. As línguas são diferentes (contrastes entre L1 e L2). O método audiolingual se destaca nas habilidades orais focando na língua falada e em sua produção. O aluno é entendido como um sujeito que deve ser treinado exaustivamente com a finalidade de produzir respostas corretas.	Nas lições e no livro didático. A escrita exerce o papel principal.	Memorização por meio da formação de hábitos com dramatizações e exercícios de repetição de estrutura.
Comunicativa	O importante é o evento comunicativo e não apenas a análise do texto - oral ou escrito. O objetivo é apreender aquilo que se faz através da língua. Os aprendizes são partícipes na construção discursiva, a compreensão vai além da simples decodificação linguística. O aprender é dinâmico e ocorre do professor para o aluno, do aluno para o professor, do aluno ao aluno.	Nos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso. Os materiais didáticos desenvolvidos são normalmente organizados a partir de funções comunicativas e não de conteúdos gramaticais.	Língua para fins específicos e dividida por: cumprimentos, pedidos de informação, agradecimentos, despedidas, envolvem recursos mais complexos, como narrar fatos passados, convencer, etc. As atividades abordam trocas de informações, como entrevistas, enquetes, grupos de discussão, debates etc.

Fonte: (Pereira, 2009; Lima, 2017; Gesser, 2010) – adaptação da pesquisadora

Diante dessas abordagens metodológicas, que podem em algum momento servir para adaptar alguns pontos para o ensino de Libras para ouvintes, sob a influência das pesquisas em Linguística Aplicada, o entusiasmo pela abordagem sócio-cultural, defendida por Vygotsky e seus seguidores, tem crescido.

À luz dessas concepções, afirmamos, embasadas em Barbosa e Lacerda (2019), que é essencial conhecer e debater os aspectos curriculares que dizem respeito ao curso de Libras como L1 ou L2 e isso não tem acontecido com frequência na academia.

Portanto, para garantir um ensino efetivo, temos estudos e experiências de professores surdos que ministram aulas de Libras a alunos ouvintes, que discutiremos logo após, com o intuito de promover reflexões e sinalizar contribuições para um trabalho bilíngue mais inclusivo.

Capítulo 3

3 - O PROFESSOR SURDO E O ENSINO DA LIBRAS PARA OUVINTES: O QUE AS PESQUISAS TÊM REVELADO?

É primordial considerarmos, a partir da questão levantada, não só a aquisição da Libras por ouvintes, mas também do Português escrito como L2 para surdos, porque, independente do aprendiz ser surdo ou ouvinte, refletir sobre questões que viabilizem a acessibilidade e conseqüentemente a inclusão no processo de ensino e aprendizagem dessas línguas favorecem a oportunidades igualitárias.

Isto significa que as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em teorias e princípios educacionais, e o educador precisa ter compreensão crítica do procedimento técnico que está aplicando em sala de aula para atingir os objetivos propostos da educação inclusiva. O cenário ainda existente no Brasil, nesse âmbito, não apresenta uma evolução que satisfaça às necessidades dos dois protagonistas dessa investigação. Algumas poucas pesquisas desenham através da configuração apresentada, que podemos, empregá-las ou adaptá-las e assim avançarmos no atendimento às necessidades detectadas no desempenho da atividade docente como também na aprendizagem do estudante ouvinte.

Ressaltamos, nesse capítulo, algumas das pesquisas realizadas como ponto de partida para alcançar novos patamares nesse processo.

3.1 - A pratica do ensino da Libras para ouvintes por um professor surdo: por onde começamos?

Temos ciência de que a Libras e a Cultura Surda têm se apresentado como bandeira na luta protagonizada cada vez mais por pessoas surdas. Essa missão tem ampliado horizontes de possibilidades, como a inserção da Educação Bilíngue de Surdos - Libras/Língua Portuguesa - como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, é preciso discutirmos sobre o Português como L2 para o surdo e a Libras como segunda língua para o ouvinte, uma vez que, nesse

trabalho, envolvemos o professor surdo e o aluno ouvinte.

Essa implementação cria condições propícias ao ensino e aprendizagem das referidas línguas. A proposta, baseada em uma visão cultural, linguística e social, procura criar um ambiente linguístico bilíngue, em que as línguas possam circular entre as crianças surdas. Isso favorece a compreensão e produção na escrita e leitura, assim como a sinalização e interpretação (Stumpf; Linhares, 2021a).

Destacamos, desse modo, a imprescindibilidade desse modelo pedagógico ser efetivado na educação do surdo, porque o aluno surdo ou ouvinte podem aprender com as riquezas da Libras. No que tange ao surdo, a Educação Infantil Bilíngue é uma das etapas fundamentais em sua formação, pois fazem a transição do convívio familiar para o ambiente escolar, embora exista em número reduzido no Brasil, como já mencionamos.

No tocante ao assunto, acrescentamos que os alunos ouvintes que estudam essa língua visoespacial para se comunicar com os colegas surdos, podem conhecer e valorizar também, a partir da vertente bilíngue, a história dos surdos, cultura surda, literatura surda entre outros assuntos envolvidos na educação de surdos. Em outros termos, há uma troca de conhecimento que contribui para o fortalecimento e valorização da língua e da cultura surda para a formação de um corpo social mais humano e mais íntegro para todos, sendo surdo ou ouvinte (Stumpf; Linhares, 2021a).

Sabemos que conceituar letramento na educação bilíngue do surdo não é uma tarefa tão fácil, muito menos trabalhar sob este viés, pois o caráter diferenciado das duas línguas envolvidas (LS - visual-espacial / LP - escrita linear) torna o processo desafiador e complexo. Na verdade, exige do professor práticas pedagógicas ressignificadas, com um viés mais abrangente dos usos e funções da escrita. Enquanto mediador, é fulcral que este profissional apoie suas ações didáticas em abordagens que possam transpor a estrutura visual-espacial da língua de sinais para a escrita (Fraga, 2017) que pode ser em Libras e/ou em Língua Portuguesa .

Para corroborar o que já foi dito, trazemos o discurso de Quadros e Schmiedt (2006) enfatizando o letramento, enquanto processo, porque ganha significado por meio da Libras, que deve ser a língua usada na escola para aquisição de outras línguas. Presumimos, então, que para alcançarmos o letramento bilíngue do surdo, demanda usarmos em sala de aula a linguagem visual para que ele se aproprie do conhecimento da estrutura gramatical, da vivência dos elementos culturais, com condições linguísticas para usar a língua.

Além disso, baseadas no texto de Sena (2017, p. 99), salientamos que o “letramento não é restrito ao ambiente escolar”, visto que as práticas de leitura e escrita circulam no meio social em que a pessoa participa ativamente. Dado isso, a escola precisa desenvolver atividades que contemplem esse

A partir do exposto, consideramos relevante trazeremos à discussão o valor da perspectiva do letramento no ensino da Libras. Este assunto foi discutido por Souza e Cavalcanti (2024, p. 16) quando discutem o tema de letramento de surdos trazem: “Entre essas práticas, evidenciamos o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrução para trabalhar a leitura de mundo e o alfabeto manual como facilitador da apropriação da língua portuguesa escrita”.

Cientes dessa condição, as autoras identificam que por ocasião das observações de aulas existe uma boa comunicação entre aluno e professor em ambiente no qual a Libras é a língua de circulação, tornando esse local de conversação sem “a temida barreira comunicacional enfrentada por esses sujeitos, na sua grande maioria, no próprio ambiente familiar.”

Nessa conjunção, consideramos relevante tecermos também reflexões sobre alguns pontos que podem dificultar o processo de letramento do surdo ou ouvinte que estuda Libras. Um deles é a adaptação de recursos didáticos ao público alvo, como o livro didático (LD), que ainda é produzido apenas para falantes maternos do português.

É importante perceber que a formação do professor é outro aspecto que pode interferir na educação bilíngue do surdo. De acordo com Araujo e Ribeiro (2018) a formação desse profissional é considerada ponto nevrálgico na educação de surdos, porque tem a função de orientar didaticamente esse profissional com ações que assegurem uma educação de qualidade para os alunos, em um ambiente educacional inclusivo, mas isso tem ocorrido de maneira muito lenta.

Em consonância com os argumentos anteriormente apresentados, tomamos emprestadas as palavras de Lodi e Lacerda (2015, p.297) para afirmarmos que os caminhos da formação do professor de Libras (inicial ou continuada) precisam sofrer intervenções profundas para que sejam contemplados com informações não só de aspectos linguísticos, “mas também aqueles relativos aos aspectos didáticos-pedagógicos, buscando não repetir erros já discutidos no campo da formação de professores de maneira ampla.”

Atrelado a essas ponderações, temos o ouvinte que estuda Libras como L2, pois

segundo Quadros (2019, p. 170), esse contexto “é um dos pilares da educação bilíngue, especialmente nas escolas inclusivas.” No que compete à inclusão, reconhecemos que o ensino de Libras como L2 para pessoas que ouvem pode não só anular barreiras de comunicação entre educandos surdos e ouvintes, como também viabilizar uma esfera inclusiva em que alunos interajam, igualmente.

Sinalizamos algumas questões desafiadoras que podem interferir na difusão dessa língua na sociedade majoritariamente ouvinte e ampliação do conhecimento sobre a LS e a cultura surda, as quais são semelhantes às dos surdos, como: as estratégias de ensino, os recursos didáticos específicos para esse público e o plano curricular.

Retomando as reflexões de Souza e Cavalcanti (2024, p. 16) usamos suas palavras para apontar o que consideramos central no enfrentamento dessa realidade que vivemos, na escolas:

Uma questão a ser salientada diz respeito à formação dos professores surdos para ensinar a língua portuguesa, ou mesmo usá-las mediando o aprendizado da Libras. Apesar de eles relatarem que não têm dificuldade, acreditamos que necessitam de formação para melhorar a fluência nessa língua. As pesquisas mostram que muitos dos professores surdos tiveram pouco contato com a língua portuguesa, e isso reflete no momento de ensiná-la com propriedade. Assim, questionamos: Será que os professores surdos têm mais facilidade para ensinar a língua portuguesa aos estudantes surdos?

Tais indagações poderão representar muitos (as) outros (as) professores (as), estrudantes surdos e ouvintes de Libras, em ambientes bilíngues concordarem ou não com o que acabamos de trazer.

E, considerando o que Albres e Neves (2014) disseram há 10 (dez) anos, que os projetos efetivos de ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes são poucos e que as condições de formação são precárias, encontramos Gianotto e Rosa (2020) expondo opiniões não muito diferentes. Estes discutiram sobre a formação do professor surdo que ministra cursos de Libras como segunda língua para ouvintes, baseados em uma pesquisa realizada no Mato Grosso do Sul. Eles afirmaram que o processo histórico pelo qual perpassa a educação dos surdos contribui para destacar as lacunas pedagógicas apresentadas pelo professor surdo.

No tocante aos métodos de ensino, Gesser (2010) enfatiza que não há método “melhor” ou “pior” para ensinar línguas, sequer uma receita do que deve ser feito para

enfrentar as situações educativas, podendo aproveitar as experiências bem sucedidas, especialmente, as que resultaram de resultados formulados, após a concretização desse objetivo.

Alinhando-se ao contexto de um público ouvinte, observamos pelo viés de Quadros (2019, p. 171) que o professor precisa auxiliar esse educando a “desenvolver habilidades linguísticas usando o corpo, incluindo as mãos, a face e o uso do espaço,” uma vez que o pouco ou a falta do conhecimento prévio sobre os gestos, a configuração de mãos, as locações e os movimentos dos sinais pode impactar no aprendizado dessa L2, já mencionadas antes.

De maneira análoga, Bernardino, Pereira e Passos (2018, p. 29) chamam atenção para a importância do professor de Libras amparar sua prática pedagógica em uma concepção de língua, que responda “pelo método que será adotado no ensino e pelos objetivos que se pretendem atingir em relação ao aprendizado dos educandos.”

Outra questão apontada por Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020, p. 5501) diz respeito à insuficiência de material didático. Os autores registram que há “uma lacuna no Brasil em termos de [...] material didático para o ensino de Libras como segunda língua em todos os níveis de competência de um utilizador - do elementar ao proficiente.” Conseqüentemente, entendemos que isso pode implicar na aquisição da LS como L2, pois como bem falou Silva (2019a), enquanto o ensino de línguas orais-auditivas como L2 tem inúmeros materiais, o campo didático da língua visoespacial como L2 ainda está em construção.

Sabemos que as novas tecnologias têm facilitado o acesso a materiais digitais, inclusive, Barbosa e Lacerda (2019) citam alguns: dicionário de Libras (impresso e digital com estrutura linguística, variações linguísticas, escrita de sinais, etc.), literatura surda (livros paradidáticos na biblioteca da escola, arte surda, gravuras, fotos, mapas, materiais audiovisuais (filmes, curtas e documentários), aplicativos diversos, canais do youtube com youtubers surdos (precisa de acesso à internet), gêneros discursivos multissemióticos por envolverem múltiplas semioses (discutido por Rojo (2015)), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

3.2 - A formação do professor surdo: refletindo sobre o ensino da Libras para o aluno ouvinte

Dentro da importância atribuída à formação do professor surdo e/ou professor ouvinte para atuarem junto aos estudantes com deficiência ou não, as dificuldades citadas no início desse trabalho, mostram entraves no processo de ensino/aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, sejam como L1 ou L2, a depender do sujeito que se constitui nessa ocasião.

Pela lente de diferentes estudiosos sobre o ensino da Libras para ouvintes enquanto L2, como Albres e Neves (2014), Santos e Campos (2021), Lima (2017) e Lima e Barbosa (2020), Roa (2020) percebemos, entre os entraves, a questão curricular, a formação dos docentes, aos materiais didáticos, os métodos de ensino empregados em sala de aula, etc.

Na verdade, a partir do entendimento de que o ensino da Libras para ouvintes favorece significativamente a autonomia e a aprendizagem, além de envolver outros aspectos que os tornem pessoas mais humanizadas, democráticas e respeitadas para com as diferentes identidades, consideramos que seja relevante participarem de aulas que ultrapassem os muros da escola consolidando o processo de inclusão (Lima; Barbosa, 2020). Somado a isso, atentamos para o fato de que a LS se diferencia das línguas orais que os educandos ouvintes estudam, por isso demanda discutirmos sobre como atuar junto a eles.

Sob esse ângulo, o professor surdo, enquanto protagonista nesse palco do processo de ensino e aprendizagem, pode oferecer um ponto de vista diferente do professor ouvinte sobre o que funciona ou não na prática desse ensino. Confere a ele uma expertise em relação ao uso e à gramática da LS, bem como conhecimento mais aprofundado da cultura surda e das especificidades da surdez.

Fidalgo e Magalhães (2017, p. 68) advertem que professores de uma segunda língua, ao deixarem seus cursos de graduação, frequentemente se sentem perdidos “quanto ao ensino de crianças com necessidades específicas.” A esse respeito, as autoras evidenciam que há uma fragilidade estrutural na formação docente e não está relacionada apenas a conhecimento teórico, mas sim a práticas pedagógicas inclusivas.

Para isso, deveríamos contar com a formação docente, inicial ou continuada, que tem a função de nortear o trabalho desse profissional com instruções teóricas, didático-pedagógicas a fim de facilitar a construção do conhecimento do estudante e, muitas vezes, “ênfata os conteúdos linguísticos em detrimento dos didático-pedagógicos” (Lodi; Lacerda, 2015, p. 279). Na prática, parece não haver ainda propostas seja em qualquer

desses dois tipos de formação e com ela (s) suprir as lacunas existentes.

Existem estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, à importância do bilinguismo, entre outros valores fundamentais à formação do professor *surdo*, que poderá ser o professor da Libras de ouvintes. Ante ao exposto, é primordial que as políticas educacionais inclusivas que valorizem e potencializem o professor surdo com formações mais dirigidas às suas demandas didático-pedagógicas.

Ao focalizarmos o aluno ouvinte no universo da Língua Brasileira de Sinais, verificamos um número significativamente menor de discussões, como já mencionamos antes. Desse modo, reunimos alguns estudos desenvolvidos por Santos e Campos (2021), Lima (2017) e Lima e Barbosa (2020) para dialogarmos sobre esta questão. Nosso intuito é amplificarmos a visão sobre a temática em foco no contexto inclusivo.

Vale a pena ressaltar que o amparo do Decreto nº 5.626/2005, que orienta a formação docente seja de professor ouvinte ou surdo que ensina Libras, apresenta as condições em que isso pode acontecer. Este dispositivo legal elenca diretrizes concernentes à formação dos profissionais que devem atuar no ensino do surdo, como também diferencia três perspectivas para esta formação:

- a) *o instrutor surdo de Libras;*
- b) *o professor surdo e o professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa.*

No Capítulo III Art. 4º diz que:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

O 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

O Art. 6º, descreve a *formação de instrutor de Libras*, dispondo que, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
 - II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
 - III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.
- § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

O Art. 7º evidencia que, nos próximos dez anos, a partir da publicação desse Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

- I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Destacamos que Lacerda *et al* (2016, p. 23) ao falarem sobre o *instrutor de Libras*, parafraseando Santos e Gurgel (2009) dizem que “ele é um mediador da linguagem e conhecedor da língua de sinais, que vai partilhar seu saber de forma lúdica, buscando a imersão das crianças no universo da Libras. ” Ao se referir a esse profissional, a autora (2016, p.17) discorre sobre o valor dele na educação do surdo e que “não pode ser negligenciado quanto aos processos formativos”.

Lodi e Lacerda (2015) ao falarem sobre a formação geral do *professor surdo de Libras* para ouvintes, disseram que existe uma minoria de profissionais surdos com formação para tal atividade. Apesar do esforço para qualificação de professores a fim de exercerem o exercício de magistério no ensino infantil, fundamental, médio e superior, até agora não tem sido suficientes o número de profissionais habilitados para exercer as diversas funções necessárias para o bom funcionamento dos curso de Libras, como determina o Decreto 5.626/05.

Este pano de fundo nos lembra as palavras de Albres e Neves (2014) ao registrarem que o ensino de Libras ocorre, muitas vezes, por professores que não têm formação adequada, o que pode ocorrer com outras disciplinas. Corroborando com essa opinião, Santos *et al* (2016) quando expôs que, de fato, há aulas inadequadas, que reportam à educação precária a que esses professores surdos foram submetidos, reproduzem o único modelo que conheceram, planejando suas aulas a partir de experiências adquiridas, quando era aluno, ou orientando-se, intuitivamente, para planejá-las. Todavia seria impertinente generalizarmos esse quadro, pois

alguns estudos mais recentes têm demonstrado práticas positivas de ensino de Libras para crianças e jovens surdos com professores/instrutores competentes, que assumem uma concepção de linguagem dialógica e práticas pedagógicas adequadas (Santos *et al*, 2016, p. 132).

Albres e Neves (2014, p 84). salientam que educadores de Libras ainda têm pouco acesso às discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de línguas e para ensinar a língua de sinais requer um saber pedagógico, que “não está desvinculado da concepção de ser professor, do seu conhecimento e de suas escolhas metodológicas.”

Portanto, acentuamos que para ensinar uma língua não basta ser proficiente ou ser falante nativo dela, é necessário que o professor tenha amplo conhecimento para minimizar implicações no ensino e aprendizagem do aluno. Em vista disso, consideramos substancial conhecermos algumas experiências de professores surdos que ensinam Libras para ouvintes, como faremos a seguir.

3.3 - Experiências de professores surdos sobre o ensino da Libras para ouvintes em uma sociedade inclusiva: o que elas trazem de contribuição para o momento atual?

Em um contexto em que inclusão é a palavra de ordem e o ensino de Libras tem sido temática de debate, mesmo não acontecendo com o ensino de Libras para ouvintes ministrado por professores surdos, consideramos fundamental trazermos à pauta tal ensino. Essa abordagem contribui para o crescimento da educação inclusiva, no momento em que trazemos experiências sobre o exercício da docência de professores surdos, que ministram cursos de Libras para estudantes ouvintes. Estas representam momentos nos quais tomamos conhecimento sobre a dinâmica vivenciada nessas práticas.

Cabe esclarecermos que o reduzido número de trabalhos e de práticas sobre o tema, já mencionado antes, leva-nos a apresentar algumas experiências identificadas por pesquisadores desse tema.

Experiência 1:

Nas contribuições de Roa (2012) sobre experiências de professores surdos, apresentadas em sua tese de doutorado, ela cita uma experiência sobre a docência de uma professora surda que ministra aulas para crianças ouvintes, a qual passamos a descrever:

A docente era surda, oralizada e pertencia à Escola Paulistinha de Educação, da Unifesp. Os alunos eram crianças entre 5 a 7 anos de idade e foi sua primeira experiência que teve com crianças ouvintes.

As aulas eram planejadas e nelas, desenvolveu atividades próprias dessa fase da vida dessas crianças, favorecendo a interação entre todas elas. Havia o cuidado de articular as áreas de Educação Infantil com a Educação Especial, quando participavam crianças com deficiência procurando, desse modo promover o seu desenvolvimento.

Segundo a autora, as crianças eram levadas pela docente surda a descobrirem o mundo através de brincadeiras multissensoriais, considerando a perspectiva inclusiva. Valorizava a comunicação oral e a sinalizada e outras formas de alternativas de expressão.

A dificuldade que registrou no exercício de sua atividade foi a não compreensão de sinais ensinados em aula anterior, o que levava esta docente a repetir partes da aula passada.

As conclusões informadas pela estudiosa (2020) nessa pesquisa, sobre o ensino da Libras trazem alguns pontos que mostram o alcance a que as crianças chegaram naquela ocasião:

- a) A língua de sinais, quando presente na infância é uma intervenção duradoura, que favorece o desenvolvimento cognitivo da criança;
- b) Havia escassez de materiais didáticos para o aprendizado da Libras prejudicando, de certa maneira, a dinâmica das aulas;
- c) Os alunos mostraram entender o porquê do ensino da Libras;
- d) Tiveram contato com outra cultura, diminuindo a discriminação que poderia ser apresentada na escola, desenvolvendo atitudes de respeito, aprendendo a viver juntas com surdos e outras pessoas;

e) Não atingiram atitudes expressivas bilíngues, embora tenham mostrado gostar muito da Libras, conseguindo se comunicar por meio dela de forma simples.

Experiência 2:

Passamos a descrever uma segunda experiência através do trabalho de Lima (2017) que fez os seguintes registros:

a) O professor do qual faremos a descrição ministra aulas de Libras em um Curso Básico oferecido pela escola, campo da pesquisa, para adultos ouvintes. A escola estadual tem parceria com o CAS – MG (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) e incluiu a LS no programa de aula;

b) O educador, egresso desse curso, qualificou-se no ensino de Libras para ouvintes;

c) As aulas de Libras, ministradas pelo professor, são desenvolvidas com estratégias didáticas diversificadas, como por exemplo, exercícios de conversação e memorização; diálogos relacionados ao tema de cada aula, uso de vídeos, imagens e textos para auxiliar no ensino da Libras, etc.

d) A Língua Portuguesa foi usada (quando necessário) como mediação para o aprendizado de Libras;

e) O professor procurou desmistificar a concepção da surdez desvendando a ideia de que ela está vinculada à condição física. Para isso, usou a música com traduções simultâneas em Libras, como recurso didático. Inicialmente, os alunos estranharam a condição dos surdos de “ouvirem” músicas. O objetivo era que os ouvintes percebessem que os surdos “escutam” o mundo a sua volta, através de vibrações. dentre outras coisas.

Mais algumas indicações do trabalho desenvolvido pelo professor:

a) desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir do uso de experiências visuais através da literatura e cultura surda a fim de desconstruir preconceitos potencializar a valorização da Libras como L2, por intermédio de músicas traduzidas em Libras, leitura de poemas de autoria surda, exibição de filmes, exposição de conteúdo de redes sociais de pessoas surdas, etc.

b) aplicou como metodologia de ensino a abordagem comunicativa oportunizando o aluno a interagir regularmente não só com o professor como também com os colegas de sala, dando prioridade ao uso prático da LS.

c) o professor buscou equilibrar o ensino da estrutura e o uso da Libras por meio de "Atividades de aprendizagem da estrutura da Libras" e as "Atividades de uso da Libras", contemplando não apenas o conteúdo gramatical, mas também a prática comunicativa por meio de saudações, conversações, entre outros.

d) utilizou recursos audiovisuais e tecnológicos, como: vídeos do YouTube com músicas e anedotas em Libras tornando aula mais dinâmica.

e) O professor incentivava a interação por meio de atividades conversacionais em duplas e em grupo sobre temas diversificados, prática essencial.

Os dois pesquisadores, Roa (2012) e Lima (2017), narraram experiências de professores surdos que ministram aulas para alunos ouvintes, sendo que, não identificamos nenhum tipo de seleção e acreditamos que seja devido ao número reduzido de trabalho. Além disso, Roa (2012) apresentou um projeto de intervenção desenvolvido com crianças da Educação Infantil e Lima (2017) desenvolveu uma pesquisa exploratória para compreender a prática pedagógica desenvolvida por um professor surdo durante um curso de Libras oferecido para alunos ouvintes (adolescentes e adultos). Eles acompanharam esses grupos nas suas pesquisas durante a coleta de dados para elaboração dos trabalhos de pós-graduação (mestrado ou doutorado).

De acordo com Lima (2017), no relato exposto em sua dissertação de mestrado, para a superação de dificuldades iniciais esperadas, o professor usou estratégias didáticas diversificadas, material didático adaptado e atividades dinâmicas, divertidas e elucidativas. Ele equilibrou o ensino da estrutura gramatical da Libras a competências comunicativas. Pressupomos que, para isso ocorrer, o profissional desdobrou tempo, dedicação e empenho, o que é louvável e demonstra prazer no que faz.

Analogamente, Roa (2012) observou que os estudantes ouvintes demonstraram sensibilidade em relação à aprendizagem da Libras e ao entendimento da importância para se comunicar com o surdo criança, procurando propor através de atividades lúdicas que essas crianças se interessassem pela aprendizagem da Libras, o que foi registrado pela pesquisadora da experiência que aconteceu.

Entendemos que questões didático-pedagógicas fazem parte da necessidade desses professores surdos que trabalham com educandos ouvintes. Eles precisam saber

como adaptar material didático ou estratégias didáticas que favoreciam a construção do conhecimento desse público. Em resumo, as duas investigações apresentaram situações que o profissional conseguiu lidar durante as aulas, o que corrobora a relevância de uma sala de aula onde há possibilidade de imersão no estudo da língua que lhes são oferecidas.

3.4 - A organização curricular e o ensino de Libras para ouvintes e surdos

A organização curricular é significativa para o ensino de Libras. Entretanto, é fundamental que esse profissional conte com um documento curricular. Esse documento assegura que a qualidade do ensino não seja afetada e seu desenvolvimento ocorra de maneira coesa com as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que esta mesma reflexão cabe no contexto do ensino de Libras.

Para Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020), considerando as políticas públicas de inclusão vigentes no Brasil, com vistas à educação bilíngue de surdos, é fundamental que professores de Libras como L2 para ouvintes, tenham acesso às competências e habilidades a serem desenvolvidas no referido ensino, embora ainda não tenhamos nenhum material que reúna tais condições.

A invisibilidade desse tema tem justificado esta ausência. No entanto, trabalhos como este e outros muito poucos, não significam que é desnecessário discutir sobre estas lacunas. Portanto, inicialmente, diante da quase ausência de propostas curriculares, discutiremos brevemente o assunto.

Conceituando o que é currículo, organização curricular e outros aspectos passamos a fazê-lo. Segundo Andretta (2013, p.97), “currículo e conhecimento devem estar atrelados de forma a educação atender um determinado objetivo, que podem divergir em função da corrente teórica adotada.” Ou seja, o currículo muda de acordo com as mudanças das comunidades que o organizam, ou conforme os interesses que se tenham, pois se adéqua aos elementos culturais elencados como necessários para determinado grupo social.

Conforme Baticelli, citado por Carvalho (2010, p. 30),

[...] lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma _lógica clandestina_, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito,

mas imposição do próprio ato discursivo.

Autores como Silveira; Peripolli (2016, p. 1463), definem que a organização de um currículo é um processo social, onde “convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero!”.

Embora quase nada tenha sido objetivamente dirigido às necessidades do grupo de professores surdos que ministram aulas para estudantes ouvintes, quando convivem com duas línguas distintas (uma língua oral auditiva e a outra visuo espacial).

No entanto podemos destacar algumas iniciativas tais como:

1. O PPC da instituição que pesquisamos, datada de 2016, que apresenta uma Organização Curricular que enumera os conteúdos diários dos quatro módulos do curso: Básico I, Básico II, Intermediário e Avançado, além de conteúdos para o ensino de Libras para estudantes surdos.

2. Uma **Proposta curricular para o ensino de Libras para ouvintes do primeiro segmento do ensino fundamental: um caminho para inclusão de surdos** elaborada por Rodrigues em 2019 (p. 103-167), em sua Dissertação de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Um dos primeiros exercícios, senão o primeiro, que apresentaremos a seguir transferindo textualmente esses dados.

A autora (2019, p.79) explica que para o “Orientador Curricular”, documento elaborado por ela, “atendesse aos objetivos propostos para ele, após a pesquisa bibliográfica e documental, fizemos uma seleção dos conteúdos mais relevantes e começamos a escrita”. Ela também esclareceu que:

A escolha dos conteúdos e itens que deveriam compor o material não foi aleatória, baseou-se em temas abordados nos PCNs de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, além de ser pensada sob duas perspectivas. Primeiramente deveria trazer esclarecimentos importantes sobre a LIBRAS de maneira a dar suporte à escola inclusiva para conhecer e lidar com a língua e a Cultura Surda em contexto escolar (Rodrigues, 2019, p. 79).

A autora dividiu a estrutura do documento em duas partes: *na primeira*, expôs a discussão teórica, esclarecendo conceitos acerca da surdez, da LIBRAS, da disposição da sala de aula, do professor de LIBRAS, conceituação de currículo, entre outros aparatos

teóricos.

Na segunda parte, apresentou uma proposta de organização de conteúdos que atendesse não só ao processo de aprendizado formal de uma língua, mas que também viabilizasse a oportunidade de relações espontâneas no cotidiano escolar entre Surdos e ouvintes por meio da LIBRAS. Portanto, nessa segunda parte, o leitor encontrará o currículo de LIBRAS com “sugestões de atividades, sugestões de conteúdos, os objetivos gerais e específicos para cada ano de ensino, algumas referências de jogos, com suas respectivas explicações e como se dará o processo de avaliação da aprendizagem.” (Rodrigues, 2019, p.79).

Ela ainda pontua que considerando que a inclusão em uma perspectiva atual não oferece condições de permanência dos alunos surdos nas escolas uma vez que não são oferecidos a eles “experiências linguísticas e culturais que possibilitem as mesmas oportunidades pedagógicas que os alunos ouvintes. Essas experiências linguísticas não acontecem, exclusivamente, pelo não uso da Língua Brasileira de Sinais no espaço escolar” (Rodrigues, 2019, p. 91).

Além de registrar que ao oferecer o ensino de LIBRAS para crianças ouvintes, possibilita ao aluno surdo um melhor aproveitamento de sua trajetória escolar além de propiciar um ambiente de integração e interação social, facilitando seu desenvolvimento cognitivo, e ao aluno ouvinte permite que ele cresça bilíngue, capaz de lidar com a diversidade (Rodrigues, 2019).

3) No ano de 2021 foi elaborado pelo MEC, um CADERNO INTRODUTÓRIO-Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Ministério da Educação DIPEBS/ SEMESP 2021 que não atende ao que o grupo que ora estudamos, necessita.

Como se trata de um estudo muito novo, quando falamos sobre o ensino da Libras pelo professor surdo seria muito difícil dispor de recursos humanos especializados que pudessem dar conta de uma proposta gigante como é esta. O Ministério da Educação (MEC) ainda não construiu um trabalho dessa ordem. No entanto, como percebemos já existem poucas iniciativas de propostas curriculares que podem ser atualizadas ou construídas. Teríamos, na verdade, que realizar adaptações que seriam coerentes com as necessidades de professores e alunos dos quais estamos falando.

Vale a pena ainda salientar que Stumpf e Linhares (2021a) ao discorrerem sobre a curricularização da Libras, registraram que pensar no ensino da Língua de Sinais é

refletir sobre o currículo da escola, a metodologia, o modo de ensino, o que ensinar, como ensinar e como avaliar.

De fato, o Organizador Curricular é uma ferramenta pedagógica de estruturação interna que implementa o currículo. Ele categoriza conteúdos, competências e habilidades progressivamente e pode ser organizado por eixos ou níveis de aprendizagem, como foi o caso do Quadro de Referência da Libras como L2, desenvolvido por pesquisadores da UFSC.

Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020) explicam que o Quadro de Referência da Libras como L2 foi construído a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). O objetivo é disponibilizar instruções para a construção de currículos para alunos ouvintes da Educação Básica, do Ensino Superior, de cursos livres e para a formação de professores de Libras e de intérpretes-tradutores de Libras (nos cursos de Letras Libras).

Os autores supracitados ainda expõem que o referido organizador pode auxiliar na construção de materiais didáticos para o ensino dos diferentes níveis de competência na Libras. Outrossim, disponibilizam diferentes materiais em LS para fins de pesquisa e ensino da Libras para ouvintes no Portal de Libras (UFSC, 2020). O referido quadro, desenvolvido pelos pesquisadores brasileiros da UFSC, inclui uma composição curricular para servir de referência para as práticas educacionais no ensino de línguas e na avaliação de segunda língua (L2), além de fornecer uma base comum para:

a elaboração de conteúdos programáticos, orientações curriculares, testes, avaliações, livros-texto entre outros materiais para o ensino de L2/LE.

Esse quadro descreve o que os aprendizes devem aprender a fazer para usar uma língua com fins comunicativos e quais conhecimentos e habilidades eles precisam desenvolver para agir/comunicar de forma eficiente, abordando, inclusive, questões culturais do contexto da L2/LE. O quadro também estabelece níveis de proficiência que permitem avaliar e medir o progresso dos estudantes em cada estágio da aprendizagem da L2/LE e ao longo de sua vida enquanto aprendizes dessa língua (Sousa; Lohn; Quadros *et al*, 2020, p. 5491).

Os pesquisadores citados expuseram que no referido organizador curricular, deram prioridade ao uso da língua com fins comunicativos, não dão ênfase apenas ao aprendizado de sinais, ressaltam a abordagem de aspectos culturais e identidade surda. O que é imprescindível nesse contexto educacional (Sousa; Lohn; Quadros *et al*, 2020).

Frente a essa discussão, enfatizamos para que a educação inclusiva continue sua evolução, a Libras precisa ser um componente curricular não só no ensino superior, mas desde o infantil, como determina a Lei (nº 14.191/2021) em seu Art. 60A § 2º ao determinar que “[a] oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.”

Quer dizer, é necessário que a Libras esteja presente na grade curricular da educação básica, como é o caso da Língua Inglesa e Stumpf e Linhares (2021a, p. 207) enfatizam isso registrando que “[u]ma justiça curricular é necessária quando se referem à Libras como componente curricular na Educação Bilíngue de Surdos”, embora esta realidade ainda não pareça estar próxima. A discussão sobre a importância da organização curricular no ensino da Libras como L1 e L2 acentua a demanda um estudo mais aprofundado do contexto real na educação inclusiva.

Por fim, no próximo capítulo, detalharemos o trajeto metodológico que escolhemos apresentar e analisar os dados coletados, assegurando a qualidade dos mesmos.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2002, p. 17), pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A fala do autor deixa claro que se faz pesquisa para conhecer melhor o tema, buscar, se possível, algumas respostas sobre dúvidas, contribuições para a escola/sociedade.

No que tange à metodologia, Minayo ([1994], 2002, p. 16) diz que é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” Ela valida os meios para se atingir as finalidades propostas pela pesquisa, pois vai além da descrição dos procedimentos, indica a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de análise.

Na verdade, é muito mais que técnicas, porque articula convicções teóricas da abordagem, com a realidade empírica. Salientamos que outros autores do mesmo modo foram consultados como Gil (2008), Triviños (2010), Marconi e Lakatos (2003) que nos apoiarão nas diversas etapas desse trabalho.

A construção deste item é iniciado com a narração do que motivou o interesse pela investigação do tema, muito pouco conhecido através de pesquisas. As questões surgiram, quando a pesquisadora percebeu, como participante de um curso de Libras para ouvintes, ministrado por um professor surdo, na cidade de Jabotão dos Guararapes, que o docente, muitas vezes, para tirar dúvidas dos alunos sobre sinais em Libras, perguntava para o aluno ouvinte, o que queria dizer a palavra em Português. Isso chamou atenção da pesquisadora, visto que o professor estava concluindo o curso de Letras Libras.

O cenário que pudemos desenhar através de nossas impressões relacionadas ao ensino da Libras pelo professor surdo para ouvintes constam dos dados coletados e sua

posterior análise.

A partir do momento que decidimos trabalhar com este tema, deparamo-nos com muitas dificuldades, sendo as principais: a falta de estudos sobre o assunto e de locais nos quais pudéssemos realizar esta pesquisa, uma vez que as investigações sobre Libras, embora tenham crescido muito, o seu início formal no Brasil, data de 2002, com a Lei 10.436/02, que legitimou a Libras como a língua de comunicação do surdo.

No entanto, a formação de profissionais surdos é mais recente ainda, mostrando uma via que não tem sido objeto de interesse de muitos pesquisadores, até o momento. Portanto, para filiação ao estudo procuramos construir algumas reflexões que levassem a criar um perfil mais consistente deste conhecimento, passando a escrever depois de ouvir as vozes de alunos ouvintes interessados em aprender Libras e de seus professores surdos.

Com este propósito, no referido curso, foi verificado no contexto que estudamos durante as aulas, que o professor surdo demonstrava dificuldade para elucidar dúvidas de alunos ouvintes sobre aspectos linguísticos da Língua de Sinais (L1),¹⁶ porque o aprendiz usava o Português (L2)¹⁷ para exemplificar e, nesse momento, as limitações do professor sobre sua segunda língua (Português) o impediam de eliminar os embaraços, recorrendo, então, aos alunos ouvintes. O que certamente demonstra que houve falhas no planejamento da atividade elaborada pelo próprio professor e que pode estar ligada à própria formação.

4.1 - Tipo de pesquisa

Em busca de atingirmos as finalidades propostas no trabalho, direcionamos a pesquisa para uma abordagem qualitativa, pois faremos um estudo exploratório com um recorte da construção teórica elaborada, no momento, inspirada em Minayo *et al* ([1994], 2002) e Triviños (2010), pois não focam a representatividade numérica, mas sim, o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. e Gil (2008, p. 27) confirma isso:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas como o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses.

¹⁶ Doravante será usada para se referir à primeira língua

¹⁷ Para se referir à segunda língua

Vemos que esta fala nos contempla, pois buscamos investigar sobre desafios enfrentados pelo professor surdo no processo do ensino e aprendizagem em curso de Libras para ouvinte, tema com produção científica bastante restrita.

4.2 - Local da pesquisa- campo da investigação

Minayo *et al* ([1994], 2002, p. 51) afirma que a pesquisa de campo é “ uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. Isto significa que nosso campo de pesquisa possibilita um diálogo muito rico com a realidade, foi a escola indicada pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na qual o professor surdo trabalhe, ministrando aulas de Libras para ouvintes.

O local é uma referência em Educação Inclusiva e no ensino de Libras, localizada no Recife e é reconhecido pelo MEC. Esta instituição desenvolve vários cursos como: Libras, Braille, etc., oferecendo também outros tipos de atendimento para pessoas com deficiência. Esta escola conta com um total de nove professores surdos com Licenciatura em Letras/Libras que ministram as aulas de Libras para ouvintes e surdos, mas apenas 6 (seis) participaram da pesquisa.

A instituição tem como função dispor para os estudantes surdos, surdocegos “condições adequadas para oferecer oportunidades de acesso ao sistema escolar, certificando e apoiando professores, tradutores/intérpretes e instrutores surdos de Libras, bem como, outros profissionais que atuam na área da surdez e familiares de surdos” (Pernambuco, 2016, p.05).

O curso de Libras como segunda Língua (L2) para ouvintes é organizado em módulos: Básico I e II; Intermediário e Avançado. Ocorre uma vez na semana com carga horária de 2 h/a presencial e 2h/a para atividades extraclasse (estudo individual com material disponibilizado no classroom ou grupo de whatsApp) com carga horária de 60h/aula totalizando 15 aulas por cada módulo.

4.3 - Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa seis professores e dezoito alunos, sendo três educandos de cada uma das seis turmas pesquisadas. Todos assinaram o TCLE (Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido).

Cada um dos (18) dezoito alunos ouvintes voluntários serão identificados no estudo como (AO1, AO2, AO3, AO4, AO5, AO6 [...] A17, A18) e os seis (6) professores surdos, discriminados como (PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6).

Os participantes da pesquisa forneceram informações valiosas sobre a temática estudada. Frisamos que cada participante atendeu ao perfil elencado no critério de inclusão da pesquisa, descrito a seguir, juntamente com os critérios de exclusão:

4.3.1 - Critérios de inclusão:

Foram adotados como critérios de inclusão de professores e alunos:

- 1) Professores de Libras surdos, com experiência pedagógica nessa área, independente de gênero e idade;
- 2) Graduados em Letras/Libras ou em Pedagogia Bilingue;
- 3) Alunos ouvintes adultos do curso de Libras;
- 4) Alunos ouvintes independente do gênero.

4.3.2- Critérios de exclusão:

- 1) Professores surdos de Libras que não tenham experiência pedagógica;
- 3) Professores ouvintes, proficientes em Libras;
- 4) Professores que não possuem graduação em Letras/Libras ou Pedagogia Bilingue;
- 5) Aluno do curso de Libras surdo ou deficiente auditivo.

4.4-Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram os seguintes:

- 1) Entrevista semiestruturada (com roteiro previamente elaborado) para os professores surdos (contando com tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa uma vez que o pesquisador não é fluente em Libras).
- 2) Entrevista semiestruturada (com roteiro previamente elaborado) com os 18 alunos do curso de Libras.
- 3) Roteiro de observação de aulas.

4) Documentos oficiais usados como parâmetro para o ensino de Libras.

4.5 - Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa se alinha ao projeto do orientador, registrado no Comitê de Ética da UNICAP, sob o número CAAE 76188223.3.0000-5206.

As etapas de coleta foram as seguintes:

- 1) Contato com os participantes para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, definindo local e horário mais conveniente para eles.
- 2) Realização da entrevista com os seis professores surdos.
- 3) Entrevista com os alunos ouvintes do curso de Libras.
- 4) Reunião dos projetos dos cursos: PPC (Proposta Pedagógica Curricular da instituição), PPC (Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras Libras da UFPE) e o PPP (Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras da UFSC).
- 5) Observação de aulas nos seis cursos de Libras, com registro em um diário de campo.

4.5.1 - Sobre a entrevista

Triviños (2010) comentando sobre a entrevista afirma que esse tipo de recurso metodológico é um dos principais meios para o investigador valorizar sua presença nesse processo, oferecendo as perspectivas possíveis para o informante alcançar a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo, dessa forma, a investigação.

Decidimos pela entrevista semiestruturada, que foi apoiada pelo (TILSP) tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, uma vez que a pesquisadora não é fluente em Libras e o entrevistado foi o professor surdo. Além disso, o relato dos entrevistados foi gravado através de celular e transcrito integralmente.

A realização da entrevista teve o horário e local definidos pelos entrevistados e ocorreu individualmente.

4.5.1.1 - Roteiro das entrevistas

O roteiro da entrevista norteia o pesquisador, permitindo que as perguntas estejam

ajustadas aos objetivos da investigação.

QUADRO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR SURDO

1- Nome e formação:
2- Qual é a sua história pessoal com a Libras? Você considera a Libras como sua língua materna?
3- O que lhe motivou a ser professor (a) de Libras para alunos ouvintes e o que espera desse trabalho que desempenha?
4- Quais são os principais desafios que você enfrenta, como professor(a) surdo, para ensinar Libras á alunos ouvintes?
5- Que estratégias didáticas costuma utilizar para garantir que o aluno ouvinte compreenda o conteúdo?
6- Quais são as principais diferenças no processo de ensino e aprendizagem da Libras entre alunos ouvintes e surdos?
7- De que maneira a inclusão de professores surdos pode contribuir para o ensino de ouvintes?
8- Como você se mantém atualizado sobre as novas tecnologias e recursos didáticos disponíveis para o ensino de Libras para ouvintes?
9- Você participa de formação continuada? Qual a sua opinião sobre esses encontros formativos? Eles atendem à sua necessidade didática?
10- O que você aponta como avanço e fragilidade no curso de Libras para ouvintes?
11- O que você sinaliza como mudança necessária ao ensino de Libras?
12- Qual seu ponto de vista sobre as diretrizes curriculares pernambucanas, usados como norte para o ensino da Libras? Justifique.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

QUADRO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ALUNO OUVINTE

1- Nome e idade:
2- O que lhe motivou a estudar Libras?
3- Estudar Libras tem provocado algum impacto em sua vida? Quais e Por quê?
4- Aprende com facilidade os conteúdos trabalhados em sala de aula?
5- Quais são as principais dificuldades que você sente ao aprender Libras com um professor surdo?
6- Que estratégias você usa para entender melhor o que seu professor surdo ensina?
7- De que maneira a sua experiência de aprender Libras com um professor surdo pode ajudá-lo a se comunicar melhor com pessoas surdas no futuro?
8- Como você pratica o emprego da Libras fora das aulas?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.5.2 - Sobre as documentações oficiais

Paralelamente foram examinados documentos usados como parâmetros para o ensino de Libras em Pernambuco, pois em 1999, a Secretaria de Educação e Cultura de

Pernambuco, promulgou a Lei nº 11.686 de 18 de outubro reconhecendo oficialmente “no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação desta, como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos.” Além disso, em seu artigo 2º consta que:

A Rede Pública de ensino, através da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, deverá garantir acesso à educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional a todos os alunos portadores de surdez (Pernambuco, 1999).

A disponibilidade da oferta de cursos pelo Governo de Pernambuco é expressa da seguinte forma:

A Administração Pública do Estado de Pernambuco, através da sua Secretaria de Educação e de Esportes e seus órgãos a essa Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para “portadores” de surdez e seus familiares, professores do ensino regular e comunidade em geral (Pernambuco, 1999).

A proposta é garantir que as pessoas com surdez e ouvintes, que desejam aprender Libras, tenham suas particularidades linguísticas alcançadas, isto significa que os entraves, que interferem na efetivação da lei citada anteriormente, devem ser eliminados. Portanto, entre as documentações usadas no contexto educacional da Libras, optamos por:

- a) PPP - Projeto Político Pedagógico da escola envolvida na pesquisa;
- b) PPP do curso de Letras-Libras da UFSC;
- c) PPP do curso de Letras-Libras da UFPE.

4.5.3 - Observação de aulas

É na aula, onde os fenômenos ocorrem e podemos observar a interação entre professor e alunos e alunos entre si, uma vez que é um ambiente mais interativo.

As aulas de Libras ocorrem em três horários:

- Pela manhã, das 8h às 11h;
- À tarde, das 14h às 17h;
- À noite, de 18h30 até 21h30.

As observações de aulas foram registradas a partir de um roteiro elaborado em um diário de campo (em anexo).

4.5.3.1 - Observação não-participante de aulas

Nesse tipo de observação, o pesquisador, identificou métodos e técnicas usados pelo professor surdo nas aulas, registrando fatos e fenômenos com recortes fiéis da realidade buscando superar as dificuldades, por acaso existentes.

Para Triviños (2010), a observação não se resume a simplesmente olhar, é prestar atenção em características ou comportamento de um grupo específico.

No âmbito dessa pesquisa, nossas observações diretas das aulas foram realizadas para registrarmos a dinâmica das aulas, os maiores obstáculos que professores surdos e alunos ouvintes enfrentam no processo do ensino e aprendizagem da Libras, evidenciados não só na comunicação, como também em procedimentos metodológicos.

Para obter os informes necessários, assistimos a dezoito aulas, sendo três aulas com cada um dos seis professores, em diferentes salas de aula e horários, contemplando desde o Básico I até o curso Avançado, como já informamos antes. Daí, organizamos a partir do roteiro que passamos a apresentar.

4.5.3.2 - Roteiro de observação de aula

Este roteiro norteou, no campo de estudos, o nosso olhar a fim de contemplarmos os objetivos propostos na investigação.

QUADRO 4 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA DO PROFESSOR

TURMA:
PROFESSOR:
CONTEÚDO DA AULA:
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.5.3.3 - Roteiro de observação da participação dos alunos ouvintes

Este roteiro conduziu nossa percepção em direção ao processo de aprendizagem

da Libras como L2 dos alunos ouvintes. A ideia é percebermos de que maneira os educandos se envolviam nas aulas, a partir da observação do assunto que é ministrado pelo professor e das atividades realizadas, buscando identificar o que facilita a aprendizagem desses aprendizes e, principalmente, as dificuldades demonstradas durante as observações.

QUADRO 5 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS OUVINTES NAS AULAS

TURMA:
CONTEÚDO DA AULA:
ATIVIDADES REALIZADAS:
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS:
DIFICULDADES PERCEBIDAS:

4.6 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para desenvolvermos a análise de dados, usamos como inspiração a teoria de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os registros dos fatos e fenômenos no diário de campo e análise de documentos oficiais usados como parâmetro para o ensino de Libras também contribuíram com dados para a compreensão de como tudo ocorre.

Este tipo de procedimento é bastante rico em detalhes e ajudam o pesquisador a fazer uma análise científica.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 18).

Amparadas no posicionamento de Bardin (2011) apresentaremos no próximo capítulo, as interpretações das entrevistas, observações e análise de documentos oficiais (sendo que estes documentos estão constituídos de: PPC da instituição pesquisada com a organização pedagógica com conteúdos para o curso de surdos e de ouvintes; PPP dos Cursos de Letras Libras da universidade local UFPE e de uma universidade do Sul do país - UFSC).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Analisando atentamente os dados coletados, fizemos uma leitura concisa dos depoimentos dos entrevistados e da nossa observação de aulas articulando esses achados com a base teórica que empregamos.

Desde já, sublinhamos que a análise das entrevistas contribuiu não só para percebermos a dinâmica da aquisição da Libras pelos alunos ouvintes como também as dificuldades, termo usado por professores ao se referirem aos desafios, enfrentadas por eles durante as aulas de Libras. Ela nos auxiliou a entendermos desconformidades, afinidades e diferenças nas respostas dos participantes.

Consideramos ser injuntivo focalizarmos motivações, vivências e impactos do estudo dessa língua visoespacial na vida dos alunos entrevistados com o intuito de também identificarmos os meios que eles utilizam para superarem os problemas nesse processo educacional.

Com o intuito de favorecer a comparação entre os dizeres de alunos e professores, contamos com a triangulação dos informes: 1) a observação de aulas; 2) análise de documentos usados como referência do ensino de Libras em Pernambuco; 3) e as entrevistas pelos professores surdos e alunos ouvintes. Esta medida é baseada na proposta de Triviños (2010, p. 138) que defende que a triangulação “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

5.1- Análises das entrevistas

Passamos a apresentar, além dos comentários sobre os dados, fazê-los graficamente. Os dados obtidos através das respostas dos entrevistados, foram destacados e representados nas duas formas, associados ou não ao teor que foi apresentado na base teórica que fundamentou este trabalho.

5.1.1 – Entrevista com o professor surdo

A entrevista com o professor surdo sinalizou aspectos que revelam o olhar desse professor em relação ao curso de Libras ofertado para alunos ouvintes, dando-nos oportunidade de perceber os entraves/facilidades que dificultam/facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Desde já sublinhamos que vamos organizar as respostas por categorias, como é orientado por Bardin (2016), análise descritiva sistemática das informações, pois sua função é possibilitar inferência (s). Pode acontecer que encontremos um número maior de respostas do que de participantes, dado que alguns se posicionaram com mais de uma resposta, para as perguntas feitas.

No entanto, esclarecemos que nossa intenção é percebermos não só os problemas enfrentadas pelo professor surdo para dar aulas a alunos ouvintes, como também nuances que podem interferir no aprendizado, ou alguma proposta que ajudou os alunos neste processo.

QUADRO 6 - APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

CATEGORIAS		RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Letras/Libras - graduação		PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Pedagogia Bilingue- graduação		PS1	01
Pós-graduação	Letras Libras	PS1	04
	Libras e Educação Especial	PS3	
	Libras como L1 e L2	PS5	
	Libras como L1	PS6	

Fonte: Autora da pesquisa

De acordo com as informações dos entrevistados, todos possuem Letras/Libras, o que deveria ser um excelente indicador de formação, embora durante o trabalho isso não foi possível confirmar, com a maioria deles.

Esse ponto de vista parte do pressuposto de que todos apresentavam a formação geralmente indicada nos editais para contratação de professores de Libras, o que conta como professores capacitados para o exercício dessa atividade docente, como é indicado desde o Decreto 5.626/2005, no Art. 11. A formação em Pedagogia Bilíngue que envolve

o estudo da Libras e da Língua Portuguesa escrita, condição essencial para o ensino dessa língua no contexto da formação bilíngue, apresentando apenas (PS1) que fez este curso.

Verificamos ainda que há complementação de uma variedade de formações acadêmicas em pós-graduação do corpo docente e isso, excetuando (PS2) e (PS4). Tal conjunto de professores com esta formação, faz com que esperemos trazer resultados muito positivos nas práticas pedagógicas, pois a qualificação viabiliza a adoção de práticas pedagógicas inclusivas orientadas nos programas de formação inicial e continuada de professores, como exige a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), no Artigo (28, X e XI, p. 10.) citada no capítulo 2 e é recomendada por todos que trabalham com a docência.

O documento supracitado salienta que um professor qualificado é um dos critérios primordiais para que ocorra a inclusão escolar. Nessa perspectiva, pressupomos que um professor surdo com graduação e/ou pós-graduação em Letras/Libras ou Educação Especial pode contribuir significativamente para a construção do conhecimento sobre a LS e a inclusão.

Desse modo, cremos que os professores que participaram da entrevista deveriam possuir um bom domínio das habilidades necessárias para exercer o papel de professor/instrutor de Libras para ouvintes e surdos na perspectiva bilíngue.

QUADRO 7 - APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA INDIVIDUAL DOS PROFESSORES COM A LIBRAS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Foi oralizado	PS2, PS3, PS4, PS5	04
A Libras foi sua língua materna	PS1	01
A Libras não foi sua língua materna, mas consideram como se fosse	PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	05

Fonte: Autora da pesquisa

Em relação à história pessoal com a Libras, encontramos uma diversidade de vivências que, certamente, podem se refletir na maneira como cada professor se relaciona com a língua e em sua prática pedagógica. Observamos, por exemplo, que os 6 (seis) entrevistados nasceram em lar de pais ouvintes e que somente os pais do (PS1) tinham conhecimento básico da Libras e faziam uso dela, por isso afirmou que a Libras foi sua língua materna. Então, acreditamos que essa tenha sido a razão dele não ter sido oralizado,

mesmo em um lar de pais ouvintes, como destaca em sua fala:

“Apesar de meus pais serem ouvintes e eu ser a única pessoa surda da família, desde pequenininha, sempre utilizei a Libras para me comunicar. Meus pais sabiam o básico da Libras, não tinham fluência, mas usavam esse básico pra se comunicarem comigo e isso me ajudou a me desenvolver rápido, até porque minha família sempre buscou me manter em contato com pessoas surdas, para me tornar fluente e, assim, não tive problemas com minha aquisição, por isso considero a Libras minha língua materna” (PS1).

No que tange à Libras como língua materna, ao analisarmos o quadro acima, (PS1) falou que a Libras foi sua língua materna. Relatando que teve a oportunidade de se comunicar em Libras desde o início de sua aprendizagem, porque seus pais ouvintes, usaram na comunicação o pouco que sabiam da Libras. Diferentemente, o (PS6) relatou que não usou nenhuma língua (nem Libras nem Língua Portuguesa) até os 6 anos de idade, vivendo alguns anos em silêncio, pouco ou quase nada se expressava, porque não sabia.

“Na verdade, desde pequeno sempre fui muito calado, meus pais não tinham nenhuma informação de Libras, eu não me expressava e não sabia de nada” (PS6).

Ele ainda falou que morava no interior e com a separação de seus pais, precisou deixar sua cidade natal onde só havia ele de surdo, passando a estudar LS na escola nova (Centro Suvag), onde encontrou uma grande quantidade de surdos que facilitou sua aquisição. Ele destacou que a mudança de lugar tornou sua aquisição oportuna, porque encontrou um ambiente favorável à sua aprendizagem, que foi uma sala de aula bilíngue e o contato com outros surdos.

Este cenário nos lembra as palavras de Stumpf e Linhares (2021a) no capítulo 2, ao explicarem a diferença entre língua materna e natural, esclarecendo que, no contexto de uma criança surda que nasce em uma família de pais ouvintes, que desconhecem a LS, a língua materna dessa criança não foi a Libras.

Entretanto, contrastivamente, não foi isso que ocorreu com (PS6), como relatamos antes e entendemos que as razões expostas justificam o fato de ele considerar a LS sua língua materna, até porque a partir de sua aquisição tardia da Libras, passou a se comunicar e se tornar fluente.

Com relação aos outros 04 (quatro) entrevistados (PS2, PS3, PS4, PS5),

posicionaram-se considerando a Libras sua língua materna, embora o Português tenha sido sua primeira língua de contato e todos tenham crescido sem contato com surdos, comunicando-se através do Português.

O fato de considerarem a Libras como sua língua materna, permite-nos entender que o propósito é levantar a bandeira do reconhecimento linguístico e da valorização da cultura surda, como evidencia a fala de (PS2) “a Libras não foi minha língua materna, mas a considero como se fosse, porque aprendi desde pequena a me comunicar por meio dela.” Este comentário de (PS2) expressa uma relação significativa e afetiva com a Libras, demonstrando que o relacionamento não é meramente linguístico, mas também sentimental, reconhecendo que nesse processo de aquisição, a Libras foi vital para a construção de sua identidade linguística.

Outro aspecto que merece nossa atenção é a aquisição tardia da Libras, quando observamos que (PS3), por exemplo, teve acesso a Libras aos 22 anos, porque antes só “via a língua de sinais através da música de Xuxa” e o (PS4) confirma a mesma posição ao descrever:

“Fui diagnosticado como surdo com 12 anos e fui estudar numa turma bilíngue no Centro Suvag de Pernambuco. Lá aprendi a LS, foi um impacto muito grande pra mim, porque antes só estudava português, nem meu próprio nome sabia e precisei de aula de reforço para aprender Libras. Na verdade, não me sentia muito bem usando a LS, tinha vergonha, porque as pessoas olhavam pra mim e zombavam de mim e ficava bem angustiado. Só depois de um tempo é que fui entendendo minha situação, fui me adaptando, aprendendo e integrando com outros surdos, me tornei fluente” (PS4).

O (PS5) se comunicava em LP, era oralizado e só aprendeu Libras aos 9 anos, portanto, tardiamente. Reafirmamos que a aquisição tardia da LS é um problema comum entre os surdos e, geralmente, implica em atraso no seu processo de aprendizagem da LP, como a compreensão de palavras e expressões, podendo ser um dos casos parecidos com o do professor que ministrou o curso que eu fiz. Em relação a isso, Stumpf e Linhares (2021b), citado no segundo capítulo, comentam que a aquisição tardia impacta negativamente no desenvolvimento da criança.

Esta é uma das razões pelas quais estudiosos como Barbosa e Lacerda (2019), argumentam no capítulo 2, sobre a imprescindibilidade da inclusão da Libras no currículo escolar das escolas públicas desde o ensino infantil, até porque a sua inserção junto a LP no currículo escolar favorecerá ao bilinguismo.

Somado a isso, este pano de fundo nos permite inferir que, no contexto do ensino de Libras para ouvintes, termos um professor surdo bilíngue é fundamental para facilitar a aquisição desses educandos, inclusive, na introdução, Gesser (2012) destaca que profissionais bilíngues além de ministrarem aulas com mais precisão, são essenciais para o entendimento das particularidades da Libras.

QUADRO 8 - MOTIVAÇÃO PARA SER PROFESSOR DE LIBRAS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Sempre tive vontade de ensinar para ouvintes	PS2	01
Divulgar o conhecimento sobre a Libras	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Incluir o aluno ouvinte na comunidade surda	PS3, PS4, PS5	03
Gostam do que fazem e esperam que os alunos aprendam a se comunicar fluentemente	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06

Fonte: Autora da pesquisa

Com base nas respostas do quadro VII, compreendemos que dos (06) seis entrevistados, apenas um deles (PS2) indicou como motivação ser professor de Libras de aluno ouvinte e a expectativa desse ofício sempre foi um sonho que agora realiza e isso contribui para a educação inclusiva, pois demonstra interesse de eliminar entraves linguísticos e culturais entre surdos e ouvintes.

Os 6 (seis) professores surdos externaram o sentimento de gostar do que fazem. De fato, o sentimento da alegria por fazer o que gostam é primordial para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive, isso foi percebido nos relatos dos professores surdos, apresentados no capítulo 3. Além disso, observamos que todos os professores veem-se como divulgadores da Libras e expressaram que desejam tornar seus educandos fluentes a fim de transformá-los também em multiplicadores.

As falas dos educadores (PS3, PS4 e PS5) a seguir, demonstram que querem tornar os alunos ouvintes participantes da comunidade surda.

“gosto de ver meus alunos ouvintes aprendendo, incluí-los na comunidade surda é gratificante” (PS3).
--

Além desse,

“quero aproximar os ouvintes de nossa cultura para perceberem que a comunidade surda não é só um grupo, que há uma luta, uma missão, temos uma função na sociedade, eu quero dar a essas pessoas um aprendizado de verdade, não apenas um certificado [...] o professor que dá aula ao surdo, por exemplo, dar sentido ao que ensina para nós” (PS4).

“Eu quero que eles participem de nossa comunidade e percebam que temos uma identidade e sintam nossa cultura” (PS5).

Estas falas nos permitem acentuar que os discentes ouvintes podem difundir e valorizar a Libras, além de ampliar sua ótica inclusiva social a partir de suas vivências culturais e linguísticas.

QUADRO 9 - PRINCIPAIS DESAFIOS QUE O PROFESSOR SURDO ENFRENTA PARA ENSINAR LIBRAS A ALUNOS OUVINTES

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Desinteresse/ desmotivação do aluno para aprender, estudar em casa, conciliar trabalho e estudo	PS1, PS2, PS3, PS4	04
Ensinar a alunos com necessidades específicas, como TDAH, dislexia, etc	PS1, PS6	02
Dificuldade de aprender classificadores, a diferença da estrutura da Libras e do Português, por ter idade avançada	PS2, PS3, PS4, PS5, PS6,	05
O aluno que só quer o diploma	PS1, PS2, PS3	03

Fonte: Autora da pesquisa

Nesse quadro, observamos que os principais desafios que os professores enfrentam merecem nossa atenção, porque podem implicar não só no aprendizado do educando ouvinte, como também no que esses profissionais esperam de seu ofício.

Ao analisarmos as respostas nesse quadro VIII, notamos que (04) educadores (PS1, PS2, PS3, PS4) citaram a *desmotivação do aluno para aprender, a falta de interesse de estudar em casa por até mesmo conciliar trabalho e estudo* entre os principais desafios enfrentados pelo professor surdo para dar aulas de Libras a ouvintes.

Outro desafio, citado por PS1 e PS6, que merece destaque nessa análise, foi *ensinar Libras a alunos com necessidades específicas, como TDAH, dislexia, etc.*, como teceram nos relatos a seguir:

“Eu percebo que a maior dificuldade é ensinar alunos com TDAH” (PS6)

Ademais,

“Às vezes, há situações com alunos com muita dificuldade, já tive aluno com dislexia, a comunicação com eles era muito lenta, exigia muita paciência, inclusive, precisava sentar junto, conversar pausadamente” (PS1)

Esses comentários lançam luz sobre essa lacuna e deixam explícito que alguns aspectos precisam ser analisados, como: adequar o ensino de Libras para alunos com necessidades singulares. Fidalgo e Magalhães (2017) no capítulo 3, falam sobre isso, em virtude da demanda de estratégias típicas e variadas e pelo fato de cada condição poder exigir uma metodologia diferenciada e o professor não foi preparado para isso.

Olhando pela lente de Silva (2014) citada no capítulo 2, quando discutimos sobre Educação Linguística Inclusiva, afirmamos que com a democratização do ensino, a escola tem aberto as portas para grupos sociais que antes não acolhia, mas, concomitantemente, encontramos dificuldades para ampliarmos novos conhecimentos trazidos e demandados por estes, até então, desconhecidos.

Somado a isso, ainda nos deparamos com a insuficiência de recursos didáticos especializados para esse fim, por exemplo, ferramentas pedagógicas adaptadas e instrumentos tecnológicos, que se configuram como um entrave significativo, posto que precisam ser usados em sala de aula para criar meios que concorram para a inclusão escolar.

Para acrescentar, trazemos à tona a questão da formação continuada específica para que os professores, que ensinam alunos com dislexia, TDAH, entre outros sejam qualificados a trabalhar com esse público a fim de desenvolver habilidades para selecionar, entender e utilizar técnicas pedagógicas que contemplem essa minoria. Esse tema tem sido discutido, na atualidade, por pesquisadoras da área como Eniceia Mendes (UFSCar); Monica Kassar (UFMG) e Rosalba Garcia (UFSC).

Gesser (2012) no capítulo 2 comenta sobre o processo de aquisição da Libras envolvendo o surdo e ouvinte e, baseadas em suas palavras, frisamos que há muitos desafios envolvendo esse educando nesse processo de aprendizagem e há poucas orientações pedagógicas voltadas para o ensino da Libras para ouvintes.

Na terceira categoria, por exemplo, quando cinco educadores dos seis entrevistados, com exceção de (PS1), comentaram sobre a dificuldade para ensinar classificadores, sem apresentar argumentos que justificassem a questão da *dificuldade que alguns alunos ouvintes têm de aprender*, como expõem alguns comentários abaixo:

“Ensinar os classificadores é um deles, porque o ouvinte quer seguir a estrutura do português quando está aprendendo Libras, quer fazer sinal por sinal, isso causa dificuldade na hora de sinalizar, esse é um desafio muito grande” (PS2)

“alguns alunos sentem muita dificuldade para aprender e um dos motivos está na estrutura da língua, porque a estrutura do Português não é igual à estrutura da Libras e isso, às vezes, dificulta o aprendizado do ouvinte” (PS5)

Os classificadores, segundo Dubois *et al* (apud Felipe (2002) “representam a relação entre significação-função em um dado contexto dentro do sistema de uma determinada língua, como escreve” permitem tornar mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar.

Na Libras, Tânia Felipe (2007) explica que os classificadores são formas representadas por configurações de mãos, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância e devem ter feito parte da formação desse professor, quando estudava a estrutura da Libras.

Esse ponto nos lembra as palavras de Tanya Felipe e Myrna Monteiro (2007) no capítulo 2, que apesar de já ter três décadas, parecem muito atuais ao discorrerem sobre orientações metodológicas voltadas para o instrutor/professor que dá aulas de Libras a ouvintes. Elas enfatizam que para melhor ensino e aprendizado, precisa-se adotar alguns princípios, como: despertar nos alunos a segurança em si mesmos.

Além disso, pode haver relação com a abordagem pedagógica adotada na prática educativa, que, aliás, foi discutida amparada teoricamente em Pereira (2009), Gesser (2010) e Lima (2017) no capítulo 2 e registrada durante a observação de aulas nesse capítulo 5 mais adiante.

Foi mencionado por (PS6) que “*a maior dificuldade é com os alunos de idade mais avançada*” e esta menção nos faz refletir se realmente o etarismo é uma questão implicadora no aprendizado de uma segunda língua a ponto de se considerar um desafio dar aula de Libras a esse público ou se o cerne da questão não está na abordagem pedagógica adotada em sala de aula, embora precise compreender a individualidade de cada aluno.

Os entrevistados (PS1, PS2 e PS3) ao considerarem a motivação do aluno ouvinte somente para obter o certificado como um dos principais desafios “ensinar Libras a quem só quer o diploma” (PS3), possibilita que entendamos que é possível que alguém tenha essa disposição, mas isso não significa que ocorra com a maioria, na verdade, não podemos generalizar.

Enfatizamos que, apesar do olhar crítico do professor surdo ser relevante, a postura do aluno ouvinte de querer estudar Libras para se qualificar pode impactar positivamente promovendo a inclusão em diferentes esferas e serviços por meio da acessibilidade comunicativa.

QUADRO 10 - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS QUE O PROFESSOR SURDO COSTUMA USAR PARA ENSINAR LIBRAS A ALUNOS OUVINTES

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Explicação de assunto a partir de vocabulário para sinalização, produção de frases e diálogo a partir de palavras	PS2, PS3, PS5,	03
Produção de diálogo/ conversação a partir de frases com socialização em sala	PS1, PS4, PS6	03
Explicação/ explicação de assunto por meio de poemas, HQ, vídeos, etc.	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Uso de recursos visuais (vídeos, slides) e seminário	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06

Fonte: Autora da pesquisa

Com base na análise das respostas apresentadas no quadro acima, identificamos que (PS2, PS3, PS5) *utilizam lista de palavras para ensinar LS*, embora saibamos que o vocabulário é contextualizado através da produção de frases e diálogos em LS para ser memorizado.

Cabe-nos chamar atenção de que se o trabalho ocorrer de forma segmentada, pode obscurecer o objetivo maior que é “promover oportunidades de aprendizagem e comunicação na língua-alvo”, como bem falou Gesser (2012, p. 169), no capítulo 2.

Sublinhamos que, sob o prisma inclusivo e/ou de qualquer proposta de ensino na atualidade, o método que emprega a lista de palavras ou expressões nos desperta preocupação, sobretudo, se elas forem trabalhadas isoladamente, porque dificultam não só a compreensão do significado, como também induz à memorização mecânica.

Outrossim, consideramos esta ação didática limitante e se afasta de práticas inclusivas, por isso ao refletirmos sobre esta estratégia, retomamos as palavras de Santos e Campos (2021) citadas no terceiro capítulo dessa pesquisa, ao registrarem que o ensino de Libras parece ainda estar amparado na perspectiva metalinguística, distante do uso da língua, com métodos que fragmentam aspectos gramaticais e isso pode implicar na aprendizagem da LS como L2.

Apesar de três professores (PS1, PS4, PS6) terem mencionado *utilizar a produção*

de frases curtas de acordo com o vocabulário estudado, a abordagem permanece amparada no vocabulário como ponto de partida, aproximando-se da visão tradicional da aprendizagem e se distanciando do trabalho a partir do texto. Gesser (2012) em seu livro “O ouvinte a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras” pontua que o ensino por meio de texto abre um leque de possibilidades para o educador explorar diversos conteúdos e criar muitas outras estratégias.

Segue-se a *explicação do assunto* usada por todos os entrevistados. Essa forma pode ser empregada, embora precisemos buscar alternâncias a fim de que o aluno possa participar ativamente.

Nesse sentido, o *uso de diversos gêneros discursivos nas aulas de Libras* é muito pertinente, porque sua funcionalidade tem origem nas práticas sociais, como falou Gesser (2012) parafraseando Bakhtin (2003), em seu livro “O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS”, inclusive, isso é recomendado por documentos oficiais brasileiros usados como parâmetro no ensino da linguagem, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

No capítulo 3, falamos sobre esta questão, dado que os gêneros multissemióticos por envolverem múltiplas semioses (discutido por Rojo (2015)) podem facilitar a aquisição da L2, por se tratar do ensino de uma língua visuoespacial.

Na quarta categoria, falaram sobre o emprego de *recursos visuais (vídeos, slides, aplicativos)*, que complementam, ajudam, atraem e podem facilitar a compreensão dos alunos, quando são oferecidas novas tecnologias e inovações. Também falaram sobre o uso do *seminário*, o qual viabiliza que o educando se torne autônomo para pesquisar, estudar e organizar o assunto em tópicos para poder compartilhar as informações com propriedade.

Os professores, comumente, orientam para que os alunos pratiquem o uso da Libras em casa, o que chama nossa atenção, porque se esta prática for com pessoas que, em sua maioria, desconhecem essa língua, nesse caso, esse contato vai resultar em que para desenvolver a fluência?

Em síntese, respaldando-nos em princípios de abordagem comunicativa, seguimos tomando emprestadas as palavras de Santos e Campos (2021, p.242), ao sugerirem que o ensino da Libras para pessoas ouvintes, pode ser desenvolvido “da mesma forma que o inglês, o espanhol e outras línguas.”

Entretanto, por se tratar de um ensino que envolve a prática dessa língua, tal qual

as demais línguas, exige do aluno atenção visual a todo instante, por isso seria interessante optar por um trabalho, equiparado as estratégias didáticas e o uso dos recursos **visuais** à interatividade.

Em conformidade com Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020), devemos ficar mais distantes da perspectiva lexicalista - ensino de palavras do português relacionadas a sinais da Libras - ou estruturalista - ensino da estrutura da Libras, para alcançar melhores resultados.

QUADRO 11 - DIFERENÇAS OBSERVADAS NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Surdos aprendem de forma mais natural e rápida, e sendo tardiamente vai provocar atrasos nessa aquisição	PS1, PS2, PS3, PS5, PS6	05
Há alunos ouvintes que aprendem a Libras mais lentamente, porque precisam querer aprender e não demonstram isso, quando não estudam em casa, independente de trabalhar ou não. Depende muito do aluno.	PS1, PS3, PS4, PS5, PS6	05
Há ouvintes que demonstram dificuldade, querem o emprego do português sinalizado demorando a entender a estrutura da Libras	PS2, PS3,	02
A metodologia de ensino com o surdo tem que ser diferente da que é usada com o aluno ouvinte, precisamos encantá-los para que tenham desejo de estudar	PS1, PS4	02

Fonte: Autora da pesquisa

As respostas dos entrevistados revelaram que há diferença no processo do ensino e aprendizagem da Libras entre alunos surdos e ouvintes. Cinco dos entrevistados (PS1, PS3, PS4, PS5 e PS6) afirmaram que os surdos aprendem de forma mais natural e rápida, o que parece ser lógico, caso tenham contato com outros surdos que dominem essa língua.

“a gente percebe que o surdo tem capacidade de aprender muito rápido, porque é visual, então ele aprende rápido mesmo sem ter Libras” (PS5).
 “Há muita diferença. Eu observo que o aluno surdo se apaixona pela língua, não é barreira para esse aluno surdo aprender Libras” (PS2).

A partir dos referidos comentários dos professores, entendemos que para eles, pelo fato de os ouvintes terem aquisição natural da Libras, porque seu contato com esta língua só têm na escola que a ofereça como L2 ou em curso de Libras, requer mais esforço. Isso pode acontecer com qualquer pessoa que se disponibiliza a estudar uma segunda língua.

Salvo, em caso de ouvintes CODAs¹⁸.

Nem todos têm acessibilidade linguística desde cedo, como foi mencionado por (PS1) “o surdo que aprende Libras tardiamente, dificulta o processo.” O PS5, por exemplo, falou que a aprendizagem depende do interesse de cada educando, embora acreditemos que o ambiente escolar exerce também um papel muito importante nesse processo, ao disponibilizar suporte para o aluno ouvinte.

Quando falamos de suporte, estamos nos referindo ao TILSP-Tradutor Intérprete de Libras – Língua Portuguesa (no caso de professor ouvinte, não bilingue), ao AEE - Atendimento Educacional Especializado, recursos didáticos apropriados (livros, aplicativos, recursos multimidiáticos interativos - adaptados a quem estuda a LS como L2, etc).

Em síntese, isso pode influenciar na motivação do estudante ouvinte que, inclusive, no quadro 8, a falta de motivação desse aluno foi citada como um dos desafios enfrentados pelo professor surdo em sala de aula.

Desse modo, pontuamos que quando (PS3) falou que o aluno ouvinte precisa querer aprender e ele não demonstra isso estudando em casa, independente de trabalhar ou não, ele está generalizando. Além disso, esta falta de “querer aprender”, mencionada pelo professor, pode estar atrelada à desmotivação.

A questão é refletir sobre os motivos que estão causando isso e buscar caminhos pedagógicos atrativos que promovam o engajamento desse aprendiz, ainda que não tenha sido mencionado nada a respeito, até porque o problema pode estar na prática pedagógica, na escassez de recursos didáticos, entre outros motivos. Lima e Barbosa (2020), no capítulo 3, comentam que o modelo tradicional de ensino pode ser um dos motivos que distanciam educandos surdos e ouvintes das escolas.

Reconhecemos o problema e acreditamos que com metodologia diferenciada (jogos, dramatização, atividades interativas, etc.) as dificuldades podem ser minimizadas e o estudo da língua em foco ultrapassará a habilidade linguística contemplando também outras esferas, como a dimensão cultural, como ocorreu com o professor surdo citado por Lima (2017) e Roa (2012) no capítulo 3.

Na última categoria, dois entrevistados (PS1, PS4) falaram que a metodologia do ensino da Libras precisa ser diferente, quando nos referimos ao trabalho em sala de aula

¹⁸ Significa filhos ouvintes de pais surdos.

entre surdos e ouvintes.

“É necessário mudança na metodologia do ensino de Libras, porque hoje o curso é mais voltado para ensinar vocabulário sinal por sinal” (PS1).
 “a metodologia tem que ser com estratégia diferente, algo que motive eles a estudarem em casa, precisamos encantá-los para despertar neles desejo de aprender” (PS4).

À medida que vamos analisando, percebemos que eles confirmam o que parece lógico, dado que são línguas que usam canais distintos e estrutura peculiar como tantas outras línguas, a Língua portuguesa é oral auditiva e a Libras é visuoespacial.

QUADRO 12 - CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES SURDOS PARA ALUNOS OUVINTES

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Fortalece os princípios e valores da comunidade surda e a sua relação com o o ouvinte	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Difundir a LS entre os ouvintes e facilitar sua fluência	PS1, PS2, PS3, PS5, PS6	05

Fonte: Autora da pesquisa

Ao analisarmos as respostas dos professores entrevistados com a finalidade de identificar suas contribuições, verificamos que todos os entrevistados explicitam, de várias formas, que *este ensino fortalece os princípios e valores da comunidade surda, além da sua relação com os ouvintes* demonstrando um claro entendimento de seu valor nesse processo inclusivo.

Além disso, identificamos que cinco dos seis educadores falaram que sua contribuição é *difundir a Libras com o ouvinte* por meio de seu ensino, este comentário evidencia que eles atuam como impulsionadores da LS como uma das contribuições.

Destacam ainda que sua presença, enquanto professor surdo, *facilita a fluência desse estudante*, deixando claro que, propicia um aprendizado mais concentrado, visto que viabiliza a interação real, com nuances e detalhes da língua, como destaca a fala de (PS6) “a língua do surdo, tem expressões corporais, faciais e, por exemplo, se fosse um ouvinte fazendo, talvez não dessem tanto valor.”

QUADRO 13 - COMO O PROFESSOR SE MANTÉM ATUALIZADO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS E OS RECURSOS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA USAR NAS AULAS

COM ALUNOS OUVINTES

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Participando de reuniões, video-conferências, fazendo cursos de curta duração, através de pesquisa na internet (sites, redes sociais, etc)	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Uso o que aprendo na pós-graduação ou adapto material do Letras/Libras	PS1, PS3, PS6	03
Através de sugestões do drive disponibilizado pela instituição de ensino	PS3, PS4, PS5	03

Fonte: Autora da pesquisa

Todos os entrevistados informaram que, para se manterem atualizados sobre as novas tecnologias e os recursos didáticos, participam de reuniões e videoconferências, além de pesquisas na internet. No caso de (PS3), usa também material do Letras/Libras com adaptações próprias, (PS1, PS3 e PS6) fazem pós-graduação e aplicam o que estudam em sala de aula e (PS6) participam de cursos de curta duração.

Vimos nos depoimentos que há professores que procuram atualizar continuamente seu conhecimento didático-pedagógico, embora não tenhamos acompanhado o emprego da diversidade de opções que seria possível em alguns momentos.

As duas últimas formas de se manter atualizado sobre as novas tecnologias e os recursos didáticos disponíveis para usar nas aulas com alunos ouvintes foi aplicar o que aprendeu na pós-graduação ou curso de Letras/Libras (PS1, PS3, PS6) e usando as sugestões de atividades disponibilizadas no drive da instituição de ensino (PS3, PS4, PS5).

QUADRO 14 - APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROPOSTA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO PROFESSOR SURDO

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Participamos de formação continuada que ajuda na prática educativa, embora na sua maioria seja voltada para professores ouvintes, nesse caso, não contribui muito	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Difícilmente oferecem formação continuada na área de professor de Libras, embora o engajamento no conhecimento geral seja importante	PS1, PS2, PS3, PS5	04
Bom seria que o formador fosse surdo para nos instruir com práticas pedagógicas para alunos ouvintes	PS5	01

Muitas vezes, buscamos ideias e alternativas na internet, porque a formação nem sempre atende a necessidade didática	PS1, PS3	02
--	----------	----

Fonte: Autora da pesquisa

Verificamos que todos os professores entrevistados externaram sua opinião demonstrando insatisfação com a formação que participam, inclusive, (PS1 e PS3) enfatizaram que mesmo ajudando na questão pedagógica, em sua maioria, é voltada para professores ouvintes e poucas são as formações dirigidas diretamente para eles, o que sentem falta.

“Os encontros formativos, muitas vezes, deixam a desejar, principalmente, quando diz respeito à didática e a metodologia de ensino. Muitas vezes, é focado no ensino dos ouvintes, para professores ouvintes, ou seja, é necessário que seja feita uma adaptação, que, na maioria das vezes, não tem e isso faz com que o professor surdo trabalhe muito mais e sozinho, buscando na internet ideias e alternativas” (PS1)
 “Às vezes, quando tem, não gosto, mas somos obrigados a ir, eu vou. Algumas vezes, eu gosto, outras não, porque não contribuem muito. Na verdade, a maioria das coisas que desenvolvo, procuro na internet aquilo que pode me ajudar nas aulas” (PS3)

A relevância de uma formação inicial ou continuada para o profissional da educação é óbvia, pois o pouco acesso às discussões teórico-estratégicas sobre o ensino de línguas, sobretudo, quando são de modalidades diferentes, pode implicar no ensino de Libras, conforme Lima comentou no capítulo 3.

Os depoimentos de (PS1) e (PS3) acima, reforçam o valor da formação continuada, sobretudo, para o professor surdo, pois precisam de orientações didático-metodológicas para desenvolverem na sala de aula, o que raramente é dirigida para eles.

Em conformidade com o discurso de Santos *et al* (2016) no capítulo 3, há muitos profissionais que foram submetidos a uma educação precária, por isso há quem planeje suas aulas a partir de experiências adquiridas, quando era aluno ou orientando-se intuitivamente, embora esses professores tenham feito graduação em Letras/Libras e/ou Pedagogia Bilingue, como exige o (Decreto nº 5.626/2005).

Frisar as falas dos professores citados tem como intuito conduzir-nos à reflexão sobre este aspecto, tendo em vista que (PS6), por exemplo, expôs que um dos meios de se atualizar é adaptar material do Letras/Libras em suas aulas e (PS3) utiliza o que aprendeu na pós-graduação, demonstrando que usa suas experimentações vividas quando era aluno.

Uma das funções da formação inicial e, principalmente, da continuada, é fornecer orientações didático-pedagógicas. Logo, mesmo que saibamos que a internet contém uma fonte gigantesca de informações que pode ser utilizada para auxiliar profissionais, o enriquecimento da qualificação profissional do educador é papel da formação, a qual é preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, sublinhamos ser necessário preparar professores surdos e ouvintes para utilizar técnicas pedagógicas que contemplem as especificidades de pessoas com deficiência ou não para que não haja “uma distância muito grande entre o que propõem as políticas de formação, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva e como as coisas realmente acontecem na escola”, conforme falaram Araujo e Ribeiro (2018, p. 3127) no capítulo 3.

Mais recentemente, ou seja, em janeiro de 2024, o tema de formação de professores de Educação Especial foi destacado pelo Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ((PNEEPEI) lançado pelo MEC, reavivando a esperança de que alguma coisa melhore nessa área, tanto para professores do ensino comum e/ou especial, pois se constitui um dos quatro eixos propostos para atualização da Política Inclusiva.

QUADRO 15 - FRAGILIDADES E AVANÇOS NO CURSO DE LIBRAS PARA OUVINTES

CATEGORIAS DAS FRAGILIDADES	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Mais professores surdos qualificados para ensinar e mais professores ouvintes interessados por Libras ensinar	PS1, PS5	02
O ouvinte procurar o curso só pelo certificado	PS2, PS3	02
A escassez de material didático para usar na sala de aula	PS4	01
Pouco contato do aluno ouvinte com surdos	PS6	01
CATEGORIAS DOS AVANÇOS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
As atualizações tecnológicas. O acesso à informação	PS4, PS6	02
A procura pelo curso de Libras por ouvintes de áreas diversificadas ter crescido e provocado concorrência por	PS2, PS3	02

vaga		
------	--	--

Fonte: Autora da pesquisa

Com o intuito de entender o olhar do professor surdo sob as fragilidades e avanços no curso de Libras para ouvintes, verificamos, nesse quadro, que poucas foram as respostas para cada um dos aspectos (fragilidades ou avanços) que poderiam ser tratados, além de poucos terem respondido. Seria desinteresse por não crerem em mudanças?

(PS1) e (PS5), por exemplo, pontuaram igualmente, como fragilidade a *pouca quantidade de professores surdos com formação para ensinar Libras e de professores ouvintes interessados em estudar Libras*. Estas falas favorecem ao entendimento de que o insuficiente número de professor surdo ministrando aulas de LS e de professor ouvinte com propriedade na LS pode implicar não só no desenvolvimento cultural e linguístico de alunos surdos ou ouvintes, como também na efetivação da inclusão escolar.

Com relação à segunda categoria de fragilidades, os entrevistados sinalizaram, como um desafio para o professor que ministra aulas de Libras para alunos ouvintes, a *procura do curso de Libras pelo ouvinte é devido ao interesse pelo certificado, visto que amplia oportunidades de trabalho*. Reiteramos, portanto, que não consideramos isto uma fragilidade.

“A fragilidade está no objetivo da procura do curso, porque nem sempre é para aprender, querem mais o certificado, vejo isso como algo que precisa ser mudado” (PS2).

“Vejo o descaso de muitos alunos ouvintes, só estão estudando devido ao certificado, que é necessário em concursos ou seleção simplificada, então o interesse deles é só nisso e é uma fragilidade que precisa ser sanada” (PS3).

Entendemos que a motivação para estudar uma segunda língua pode ser usada como elemento propulsor de difusão dessa língua e o educador pode colaborar com isso. Paralelo a isso, na terceira categoria, (PS4) traz à tona a questão dos *recursos didáticos*, “como fragilidade, a questão de material didático para usar na sala de aula, já aconteceu uma vez de eu me sentir angustiado com essa falta de material.” Isso é uma fragilidade já mencionada por professores e discutida no capítulo 3. De maneira análoga ao que foi exposto por (PS4), trazemos as palavras de Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020) no mesmo capítulo mencionado, registrando que a escassez de material didático para essas aulas é uma dificuldade para o professor.

Na quarta categoria, (PS6) salientou como ponto frágil para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais o *pouco contato do aluno ouvinte com surdos*. Em relação a isso,

lembramos de Vigotski ([1934] 2008), no capítulo 1, ao falar sobre a teoria sociointeracionista, defendendo que a interação coopera com o desenvolvimento do indivíduo. Em outras palavras, a interatividade é imprescindível para que haja desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

No que tange à LS, entendemos que quem estuda esta língua como L2 precisa desenvolver competências visuais específicas, dado à natureza visual da língua. Por conseguinte, acreditamos que, para solucionar o problema expresso por (PS6), é fulcral o *contato dos aprendizes ouvintes com pares surdos para praticarem* com diferentes formas de comunicação, como é recomendado por Quadros (2019) no capítulo 2.

No que tange aos avanços, os entrevistados citaram bem menos que as fragilidades. (PS4) e (PS6), ao comentarem sobre os *avanços*, disseram:

“as novas atualizações tecnológicas têm nos favorecido bastante [...] hoje a gente recebe muita atualização de coisas novas. O acesso à informação é um avanço” (PS4)
aponto a questão tecnológica como avanço [...]o acesso à informação, a tecnologia nos ajuda muito a dinamizar a aula. Hoje a gente consegue desenvolver material de qualidade, por exemplo, o canva nos ajuda muito a fazer isso, ajuda os alunos a entenderem melhor (PS6).

Estes depoimentos nos permitem perceber que a tecnologia tem sido uma grande aliada ao trabalho do professor, porque as informações em geral sobre assuntos novos demoravam muito a chegar até eles. Para exemplificar, (PS6) cita o canva e esclarece que este site o ajuda a preparar material de qualidade que facilita o aprendizado do educando.

Na última categoria dos avanços, dois professores falaram sobre *a procura do ouvinte (de áreas diversificadas) pelo curso de Libras*. (PS2) “Como avanço, vejo a procura pelo curso de Libras, as pessoas ouvintes têm procurado mais e a concorrência por vaga é grande.” e (PS3) “Como avanço, vejo a procura pelo curso.” O que consideramos ser muito positivo, visto que esta nova fase pode indicar a ascensão da diversidade linguística e cultural no estado de Pernambuco.

QUADRO 16 - MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Mudança na metodologia do ensino de Libras, ainda é voltado para ensinar vocabulário	PS1, PS4	02
Mais recursos tecnológicos à disposição do professor surdo, além de pouco material didático para o ensino	PS3, PS5, PS6	03

de Libras, principalmente, sobre variação linguística de Libras		
Um contato maior de alunos ouvintes com surdos (fora da escola)	PS2	01
Postura do aluno ouvinte, ele precisa ser mais responsável com o curso	PS4	01

Fonte: Autora da pesquisa

Percebemos que poucas mudanças foram sugeridas pelos professores, o que pareceu um certo desinteresse em sinalizar algumas alternativas para quem apresentou dificuldades. Apoiamos a opinião de (PS4) que “*o estudante deve desempenhar seu compromisso nos estudos,*” mas a questão estrutural e pedagógica lesiona o rendimento.

No entanto, estamos buscando reafirmar algumas das respostas, uma vez que parece não ter ocorrido como esperávamos. O que chama nossa atenção é que ao falarmos de mudança necessária no ensino de Libras para ouvintes, apenas um professor (PS2) fala sobre “*a ausência de prática da língua dentro ou fora da sala de aula até porque o curso só tem 2 horas, é pouco para se apropriarem.*” Em outras palavras, para isso ocorrer, as atividades precisam ser programadas, quando, na verdade, estas atividades devem ser planejadas pelos professores.

Com relação à pouca prática interativa para quem estuda Libras comentada por (PS2), muitos estudiosos se posicionam defendendo a importância dessa interação para o desenvolvimento da competência comunicativa desses educandos, como: Vigotski ([1934] 2008), Quadros (2019), Gesser (2010; 2012), Lacerda (2006), Santos e Campos (2021), Stumpf e Linhares (2021a), entre outros

Por essa linha, chamamos atenção ao destaque que (PS1 e PS4) fazem sobre a necessidade de *mudanças na metodologia do ensino de Libras*, tendo em vista que ainda é *voltada para o estudo de vocabulário/palavras*, como expõe (PS1) e (PS4):

“É necessário mudança na metodologia do ensino de Libras, porque hoje o curso é mais voltado para ensinar vocabulário sinal por sinal, quando, na verdade, o ensino através de frases seria melhor por conta dos classificadores.” (PS1)
 “Precisamos também implementar nossas aulas com outras metodologias...” (PS4)

Efetivamente, a ideia de que ainda há aulas de Libras centradas em decorar os sinais de palavras isoladas, contraria a prática de um trabalho voltado para a perspectiva sociocultural, dado que desconsidera o contexto em que o aprendiz está inserido como defendeu Vigotski ([1983] 2022), citado no capítulo 1. ao falar que o contexto não é um

mero fator, há uma interação entre a pessoa e o meio em que está inserido.

Chamamos atenção ao destaque que (PS3, PS5 e PS6) fazem com relação à pouca quantidade de *recursos tecnológicos à disposição do professor surdo* e (PS5) comenta que “*como mudança necessária ao ensino de Libras, devemos ter mais tecnologia à disposição do professor surdo*”, deixando evidente que devemos pensar nisso, uma vez que pode interferir na metodologia de ensino.

Na verdade, o acesso às novas tecnologias constituem-se um direito garantido ao professor pela LBI (Lei Brasileira de Inclusão), desde 2015, ou Lei nº 13.146/2015 que já visava à inclusão social e a cidadania das PCDs. Nesse sentido, a instituição pesquisada, em seu PPC, dispõe de dois núcleos: um deles é o de Tecnologia e o outro o de Materiais didáticos, os quais são disponíveis para uso dos profissionais da instituição.

Para complementar, (PS6) faz menção na mesma categoria, à necessidade de informações sobre variações linguísticas de Libras, opinando que:

“não temos um material bom sobre variações linguísticas para usarmos em sala de aula, muitas vezes, precisamos adaptar material que, às vezes, nem se adequa à necessidade do estudante ou, às vezes, falta, por exemplo, pode ter sinal que só é usado em um determinado estado e a gente não sabe. Isso precisa mudar, precisamos de material com informações sobre as variações linguísticas de outros estados” (PS6)

Nessa ocasião, podemos citar vários estudos sobre o tema como: Labov ([1972] 2008), Bentes (2007), Machado e Weininger (2018), Stumpf e Quadros (2018), Silva (2014), Marques e Domingos (2021), Lira *et al* (2021), Demichelli, Bitencourt e Denardin (2023) dentre outros que trazem informações sobre este assunto, que poderiam servir de apoio para os docentes e que foram trabalhados nos cursos de graduação que fizeram. Portanto, o professor, nessa circunstância, deve rever seus estudos, consultar fontes bibliográficas e/ou solicitar apoio de outras instâncias.

QUADRO 17 - POSIÇÃO DO PROFESSOR SURDO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PERNAMBUCANAS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SURDOS	TOTAL
Desconhece que Pernambuco tenha Diretrizes Curriculares de Libras	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6	06
Ajudaria muito se tivéssemos um currículo para elaborar nosso planejamento. Ele	PS1, PS2, PS3,	05

serviria de base para o ensino da Libras em Pernambuco	PS5, PS6	
Usamos livros de Ronice Quadros, Tania Felipe (Libras em contexto) para auxiliar o plano de ensino	PS1, PS2, PS3	03

Fonte: Autora da pesquisa

No tocante às diretrizes curriculares pernambucanas, identificamos, a partir da análise das respostas dos professores surdos, alvo de nosso estudo, que *todos os participantes alegaram desconhecer que Pernambuco tenha diretrizes curriculares de Libras*. O que nos chama atenção, porque a falta de informação dos educadores sobre as normativas para o ensino de Libras pode ser um indicador de fragilidade dos órgãos responsáveis por não divulgarem o referido documento.

Nesse sentido, consideramos imprescindível esclarecer que, quando falamos de diretrizes curriculares, estamos tratando de prescrições normativas que definem princípios, fundamentos, “condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”, conforme expôs a resolução do CNE/CP – Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2006, p.01) em seu Art. 1º.

Na verdade, as diretrizes visam instituir bases gerais com a finalidade de nortear os sistemas e as instituições de ensino em seus planejamentos e avaliações, a fim de viabilizar a equidade no aprendizado e garantir qualidade educacional no país. As falas dos professores abaixo, sinalizam a compreensão de que não existe um currículo de Libras.

“Não existe em Pernambuco um currículo de Libras para nos nortear. Precisamos de um” (PS3).
 “Temos o PPP e um programa com conteúdos que nós, professores do CAS, elaboramos para planejar as aulas, mas currículo de Libras acredito que não temos. Na verdade, a gente precisa disso” (PS5).
 “Precisamos de um currículo de Libras para ser divulgado e distribuído para todas as instituições de ensino de Libras de Pernambuco” (PS6).

Na verdade, Pernambuco tem um currículo que envolve todas as áreas de conhecimento para o ensino fundamental e outro para o ensino médio. Neles, contêm um organizador curricular para cada disciplina das referidas áreas (Linguagens, Matemática, Natureza e Humanas). No item 1.4 na página 16 do currículo do Ensino Fundamental - Área de Linguagens e página 20 do Ensino Médio, consta em linhas gerais da Educação

Especial na perspectiva Inclusiva a Política defendida no documento. Ele orienta as redes públicas para o atendimento às necessidades educacionais específicas de cada estudante.

Na página 16, o documento afirma que “a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que transversaliza todas as etapas e modalidades, identifica e disponibiliza recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo de ensino...” Para acrescentar, na página 17, ele traz como competência no item 4, a recomendação de que as escolas devem usar diferentes linguagens “verbal (oral ou visual-motora, como a Libras e escrita)”.

Como vimos, existe no documento citado acima, uma menção ao ensino de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com considerações gerais acerca do tema para a rede pública, sem apresentar detalhamento como os demais anos. Reconhecemos que, embora a Libras não esteja descrita com detalhes, foi mencionada no referido Currículo. Entretanto, a fala de (PS4) sinaliza a lacuna na representatividade surda:

“quando vimos o currículo de Pernambuco e percebemos que não estávamos incluídos, não valeu pra gente...” (PS4)

Em âmbito nacional, pressupomos que haja estados que já tenham currículo de Libras, como o Rio Grande do Sul e São Paulo, mas em Pernambuco, ainda não temos. Os posicionamentos dos professores surdos também podem estar relacionados à falta de um organizador curricular com a estrutura semelhante ao da Língua Inglesa (com habilidades, objetos de conhecimento e campos de atuação social), como consta no Currículo de Pernambuco do Ensino fundamental e médio (2021).

Os professores surdos que ministram essas aulas podem estar sentindo a necessidade desse documento, tendo em vista que eles têm uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) com um organizador pedagógico, com Programas de Conteúdos do curso de Libras para surdos e ouvintes, com conteúdos, carga horária, metodologia e avaliação, entre outros aspectos.

Entretanto, registraram que, para direcionar as ações didáticas durante as aulas, utilizam um Programa de Conteúdo elaborado por eles mesmos, o qual não foi possível que nos mostrassem, pois tal documento ainda está em processo avaliativo pela Secretaria de Educação do Estado, apesar de já estar em uso, por conta da necessidade.

“A GRE, por exemplo, tem o seu programa, mas é diferente do nosso. As outras instituições de ensino de Libras não têm acesso ao nosso. Quando fizemos nosso programa de ensino, estávamos nos baseando na realidade de nossa instituição” (PS4) “Temos o PPP e um programa com conteúdos que nós, professores, elaboramos para planejar as aulas...” (PS5)
 “Nós elaboramos um programa para nortear nossas aulas. Ele é exclusivo para ser trabalhado aqui, foi enviado para a secretaria de Educação e estamos, inclusive, aguardando essa aprovação.” (PS6)

Como podemos observar, o programa que eles criaram é de uso exclusivo da instituição campo de pesquisa. Do mesmo modo, (PS4) afirmou que a GRE - Gerência Regional do Estado e as outras instituições da rede pública de ensino dispõem de um programa diferente do que foi elaborado por eles. O que significa que é outra contribuição para os professores dessa gerência e poderia ser usado por qualquer instituição pernambucana. Logo, essa restrição de uso pode provocar desigualdade de acesso linguístico e de oportunidades de aprendizagem.

Nessa direção, encontramos professores que pensam na uniformização de conteúdos em todas as escolas que ofertam o referido curso no estado para reduzir as diferenças, como expressou (PS6).

“Precisamos de um currículo para ser divulgado e distribuído para todas as instituições de ensino de Libras de Pernambuco. Assim, minimizaríamos as diferenças no ensino da Libras em Pernambuco” (PS6).

Consideramos que a proposta é muito válida, porque não só uniformizaria os conteúdos, como também favoreceria a acessibilidade linguística e a prática pedagógica, impulsionando a perspectiva inclusiva e social.

Esta ideia está alinhada ao eixo norteador do currículo de Pernambuco “o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa”, pois se relaciona ao direito igualitário que surdos e ouvintes têm se comunicar. Além de se vincular aos seus princípios orientadores “equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão”, porque o acesso à língua e a equidade são fatores de compromisso do estado (Pernambuco, 2021, p. 18).

Salientamos ainda que a menção que os professores surdos fazem às Diretrizes Curriculares Pernambucanas dizem respeito ao Currículo de Libras, como mostram as falas a seguir

“Precisamos ter diretrizes curriculares que sirvam de base para o ensino da Libras no estado de Pernambuco” (PS1).

“Precisamos de um documento que contenha Diretrizes Curriculares Pernambucanas para seguirmos os assuntos do curso, eu desconheço a existência. Isso é uma fragilidade” (PS2).

“Currículo, a gente precisa disso. Precisamos de diretrizes curriculares que sirvam de norte para o ensino da Libras em Pernambuco (PS5).

Diante dessas falas, é relevante diferenciarmos currículo, de Diretrizes curriculares e Projeto Político Pedagógico. Nessa direção, retomamos o que falamos antes no capítulo 3 quando debatemos sobre a organização curricular e o ensino de Libras, para lembrar que currículo não visa apenas “definir os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados” (Pernambuco, 2021, p. 17).

Diferentemente das diretrizes que normatizam ou regularizam, o currículo as concretiza. A título de exemplo, o currículo de Pernambuco (2021) se fundamentou em documentos normativos nacionais e locais, como: as Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) e documentos oficiais orientadores, como a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (2018), etc.

Enquanto que um *Projeto Político Pedagógico* orienta toda a ação educativa da escola, tendo em vista as necessidades e expectativas da comunidade em que está inserida (Baffi, 2002). A autora ainda explica, parafraseando Vasconcellos (1995), que esse documento é um instrumento teórico-metodológico. Sua finalidade é auxiliar a escola a enfrentar os desafios do seu cotidiano de maneira consciente, sistematizada e participativa e sua metodologia de trabalho oportuniza ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Cabe ressaltar que a questão curricular tem sido discutida por vários estudiosos, como: Stumpf e Linhares (2021a), Santos e Campos (2021), Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020), Quadros (2019), entre outros. O que indica que não é um desejo isolado, mas uma necessidade da comunidade surda.

Esse pano de fundo de concepção teórica nos conduz a acreditarmos que as respostas dos professores não demonstram clareza no entendimento e isso pode estar relacionado à falta de ampla divulgação por parte dos órgãos competentes ou lacuna na formação docente que parece não ter esclarecido a estruturação normativa educacional.

Ao observarmos as falas de (PS1) e (PS3) na terceira categoria, é louvável o reconhecimento de referências bibliográficas de estudiosos da área para fornecer

conhecimento técnico-pedagógicas e fundamentar as práticas educativas.

“Uso livros, como: Libras em Contexto: Curso Básico de Felipe e Monteiro, Ronice Quadros, alguns autores que são conhecidos e são referência na área, além de usar Gramática da Libras, entre outros” (PS1).
 “Trabalho com o Decreto que nos amparam legalmente para eles tomarem conhecimento da lei e conto com Ronice Quadros, Tania Felipe, Karnopp, Capovilla, Audrei, livros que nos orientam” (PS3).

Lembramos que algumas dessas propostas apresentam uma visão tradicional que depois de atualizada, foi construída, por Felipe “Libras em Contexto”(2002, 2007) em Pernambuco. No entanto, “Rompendo a Barreira do Som”, foi a primeira proposta gravada de um curso de língua de sinais, sugerido por Celina Hultzer, professora da UFPE, no Departamento de Antropologia, em Pernambuco, que se constituiu na época um dos pioneiros nesse movimento de estruturação da língua de sinais no Brasil.

Em síntese, como registra Mantoan (2003) no capítulo 1, precisa haver uma necessária mudança no enfoque educacional a fim de oferecermos um ensino de qualidade a todos. Na verdade, os dados coletados apontam para esta lacuna que pode colaborar com a pouca motivação de estudantes que ouvem, além da carência de material didático diversificado, próprio para alunos ouvintes, como abordaremos no próximo tópico.

5.1.2 – Entrevista com o aluno ouvinte

A entrevista realizada com os alunos ouvintes do curso de Libras, ministrado por um professor surdo, apresentou-nos respostas que sintetizam a percepção que eles tiveram quando vivenciaram o curso que participavam. Lembramos que entre os professores surdos e alunos desses cursos, selecionamos três desses últimos, de cada uma das seis turmas existentes na instituição pesquisada, perfazendo o total de 18 (dezoito).

Como na entrevista dos professores, vamos encontrar um número maior de respostas do que participantes, uma vez que alguns se pronunciaram em mais de uma resposta para as perguntas feitas, facultada para todos

QUADRO 18- MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR LIBRAS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL DE RESPOSTAS
------------	-------------------------------	--------------------

Abertura de novas portas de trabalho	AO1, AO7, AO18	03
Sou professora e tenho um aluno surdo e alunos não surdos	AO4, AO16	02
Precisamos aprender a nos comunicar com o surdo, pois temos contato com o público no trabalho, na igreja e na família	AO1, AO2, AO3, AO5, AO6, AO8, AO9, AO10, AO11, AO12, AO13, AO14, AO15, AO17	14

Fonte: Autora da pesquisa

Inicialmente, observamos que dentre os educandos entrevistados, (03) três (AO1, AO7 e AO18) comentaram que resolveram *estudar Libras para ser possível assumir novas oportunidades de trabalho*. Esta fala revela que saber Libras, na atualidade, diante do número reduzido de profissionais capacitados para assumir novos postos de trabalho nessa área, representa uma possibilidade bastante viável.

Em seguida, verificamos que apenas dois estudantes ouvintes (AO4) e (AO16), que desempenham a função de professores da educação básica, tinham alunos surdos e isso os motivou a ingressar no curso de Libras, porque entenderam que precisavam *aprender LS para se comunicar com seu aluno*, o que é bastante louvável.

“o que me motivou foi ter um aluno surdo na sala e não entender nada do que ele falava com a LS. Isso me fez decidir fazer o curso de Libras” (AO4).

Esse contexto nos permite inferir que os referidos alunos (AO4 e AO16) podem futuramente se tornar bilíngues (Libras/Português) e contribuir significativamente para o aprendizado de seus educandos surdos. Nesse sentido, lembramos Martins e Lisbão (2019) no capítulo 1, ao dizerem que professores bilíngues (Libras e Português) favorecem a aprendizagem do aluno surdo.

Na terceira categoria, houve um número mais acentuado de envolvidos num total de 14 (quatorze), por razões diversificadas. (AO8 e AO11), por exemplo, *trabalham no comércio e na área da saúde* e por trabalharem com o público, podem receber surdos e não sabem se comunicar com eles, por isso estão estudando Libras.

“Eu tenho contato com o público na área hospitalar e tinha dificuldade de atender pessoas com deficiência auditiva e isso despertou em mim o interesse de estudar Libras” (AO8).

Além dele,

“Como trabalho em contato com o público no comércio, senti a necessidade de aprender Libras para poder me comunicar com o surdo [...] porque ninguém em meu trabalho sabe Libras” (AO11).

Estas falas são extremamente significativas, porque essa atitude nos possibilita enxergar um desejo genuíno de favorecer a inclusão. A respeito disso, Romano e Serpa Jr (2021) no capítulo 2, pontuam sobre o valor de não comprometermos a qualidade do serviço prestado ao surdo, por isso devemos procurar minimizar as barreiras comunicativas.

Nesse grupo outros participantes decidiram *estudar uma nova língua* para desenvolver *um trabalho voluntário com surdos na igreja* como foi dito por (AO1, AO2, AO5, AO9, AO13) e/ou (AO5, AO6 e AO14) *tinham uma pessoa na família* e sentiram a necessidade de estudar Libras para se comunicar com elas.

“Faço parte de uma igreja que há 3 surdos e percebi o quanto é necessário saber Libras para me comunicar com eles e ajudá-los” (AO9).

No que diz respeito a esta iniciativa, Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020) no capítulo 3, acentuaram que desde a década 1980, que o ensino de Libras como L2 para ouvintes já era uma prática no Brasil em ministérios de igrejas.

Isso é muito positivo, dado que transparece empenho para colaborar com a inserção do surdo no corpo social, pois vivenciam muitas dificuldades por não saberem a LS para ajudar esse membro da família, em situações simples, como ir ao médico, ou em outros diversos espaços públicos.

“Tenho uma sobrinha surda e tinha dificuldade de me comunicar com ela, por isso resolvi aprender Libras, são muitos espaços sociais com barreiras comunicativas. Este grupo sofre muito” (AO6).
 “São muitas dificuldades vividas pra consultar médico, pra escola, percebemos a inacessibilidade no dia-a-dia de meu sobrinho. Pouca gente sabe Libras. Isso me motivou a aprender” (AO14).

Percebemos que são diversas as motivações do educando ouvinte para estudar Libras e de uma certa forma, podem trazer contribuições positivas para a sociedade, porque fortalece a difusão do uso da LS, como é o caso de (AO3, AO12).

“Estudar Libras na faculdade, chamou minha atenção e resolvi estudar uma nova língua” (AO3).

Além dele,

“Eu fiquei desempregada, fiquei estressada e ansiosa. Nas redes sociais passei a seguir professores de Libras para estudar LS e me apaixonei. Resolvi fazer o curso” (AO12).

Para mais, o estudante que se predispõe a estudar Libras amplia o leque cultural desenvolvendo habilidades comunicativas interculturais.

QUADRO 19 - IMPACTOS PROVOCADOS NA VIDA DO ALUNO OUVINTE POR ESTUDAR LIBRAS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL
Ampliação da visão sobre a Libras/ mundo do surdo, dando novo significado, pois . poucas pessoas sabem Libras para se comunicarem com o surdo	AO1, AO2, AO3, AO4, AO5, AO6, AO7, AO6, AO9, AO10, AO11, AO12, AO13, AO14, AO15, AO16, AO17 ,AO18	18
Oportunidade de emprego	AO4, AO8, AO10	03

Fonte: Autora da pesquisa

Para analisar a *percepção do aluno ouvinte em relação aos impactos que o estudo de Libras provocou ou está provocando em sua vida*, iniciamos observando a definição de Evanildo Bechara (2021) sobre a palavra “impacto”, que significa “forte efeito provocado por algo ou consequência de uma ação ou evento”. Nesse sentido, identificamos que das duas (02) categorias citadas, a *ampliação da visão sobre a Libras e sobre o mundo (a cultura) do surdo* foi mencionada por todos os entrevistados.

“Eu consegui enxergar mais as pessoas surdas, porque antes, não as via...o impacto maior pra mim, foi ampliar minha visão sobre as pessoas surdas, porque antes sequer percebia...” (AO3)
 “Provocou impacto não só na minha vida, mas na vida de minha família. Levo Libras aonde vou. Ensino em casa o que aprendo no curso.” (AO5)
 “Antes de estudar Libras, não percebia os surdos, hoje eu os percebo.” (AO11)

Esses dados sinalizam que esse novo olhar pode provocar um forte efeito em condutas respeitadas, que ajudem no combate contra o preconceito na construção de uma coletividade mais justa e isso é possível com a inclusão do educando ouvinte no universo surdo, visto que o curso de Libras pode promover a acessibilidade atitudinal, que é individual. Logo, a aquisição da Libras como L2, que ocorre a partir da inclusão escolar e significativa. A esse respeito, no capítulo 1, Sasaki (2009), Mantoan (2003) e Prates

(2015) dialogam sobre os impactos que podem provocar quando a inclusão não é vivenciada na íntegra. Isso pode ser percebido nas falas de (AO12) e (AO14) abaixo:

“A Libras deu um novo significado a minha vida, além de mudar meu olhar para as diferenças” (AO12).
 “Estudar Libras me fez enxergar o surdo que antes não o via, era invisível na sociedade. Enxergar o surdo deu um novo significado” (AO14).

Depreendemos a partir desses comentários que o estudo da LS ultrapassa a sala de aula, sobretudo, quando o professor não restringe as aulas a conteúdos linguísticos, dando possibilidades para que haja um novo olhar sobre o universo surdo e a singularidade dos modos de comunicação, mencionado por Pereira (2009) no segundo capítulo. Agora, eles valorizam mais o surdo, como revelaram as falas de (AO7 e AO13).

“Aprender a LS é uma grande coisa, porque facilita a interação com o surdo. Esse é um dos maiores impactos, a comunicação com o surdo” (AO7).
 “Entendo o quanto a Libras é essencial para me comunicar com o surdo. Acho constrangedor a gente não saber Libras” (AO13).

Por fim, os alunos (AO4, AO8, AO10) apontaram na última categoria que estudar Libras *tem ampliado oportunidades de emprego*. Esta percepção pode configurar uma visão mais utilitarista da LS, embora devamos considerar que será um benefício próprio e para a sociedade que necessita de recursos humanos capacitados em Libras, já comentado anteriormente.

QUADRO 20 - APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DE LIBRAS TRABALHADOS EM SALA

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL
Dependendo do assunto, eu tenho dificuldade.	AO1, AO2, AO3, AO4, AO5, AO6, AO8, AO9, AO10, AO11, AO12, AO13, AO14, AO15, AO16, AO17, AO18	17
Aprendo rápido. Procuo estudar fora daqui.	AO7	01

Fonte: Autora da pesquisa

Ao perguntarmos se o estudante ouvinte achava que aprendia os assuntos de Libras com facilidade, identificamos que a maioria se posicionou que dependia do assunto (17 estudantes), porque considerava a língua difícil e que exige prática para aprender,

mas o que nos chama atenção é que estes depoimentos partem de educandos dos quatro módulos do curso, como revelam as falas a seguir:

“A Libras deu um novo significado a minha vida, além de mudar meu olhar para as diferenças” (AO12).
 “Procuro correr atrás pra aprender. Aprender os sinais é difícil. Estudar Libras é difícil” (AO4 – Intermediário).
 “Às vezes, sinto dificuldade. Procuro estudar em casa” (AO10 – Básico I).
 “Depende muito do assunto. Os classificadores, por exemplo, eu tenho dificuldade, acho muito difícil” (AO16 – Libras Avançado).

Outrossim, dos (18) dezoito estudantes entrevistados, apenas (01) um disse que *aprendia a língua sem dificuldade*, como é o caso de (AO7 – Básico I – PS4) “Não tenho dificuldade de aprender. As aulas do meu professor são maravilhosas” O que nos surpreendeu, porque esperávamos encontrar discentes de Libras Avançado, que devem ter uma bagagem de informação mais acentuada e já terem superado muitas dificuldades de aprendizagem.

QUADRO 21 - PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA APRENDER LIBRAS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL
A ausência do intérprete na sala	AO3, AO10, AO13, AO15	04
As variações linguísticas sem material didático adequado	AO1, AO2, AO4, AO6, AO10	05
Aprender Libras. Os sinais e os classificadores. Na verdade, temos que amar Libras para estudar, porque são muitas palavras para aprender	AO1, AO2, AO3, AO4, AO5, AO6, AO9, AO12, AO13, AO14, AO16, AO18	12
Ausência de prática interativa com pessoas surdas	AO3, AO5, AO8, AO11, AO17	05

Fonte: Autora da pesquisa

Ao questionarmos o aluno ouvinte sobre as principais dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem da Libras, mais uma vez (AO7) se posicionou reafirmando que não tinha dificuldade para aprender Libras. Entretanto, os outros externaram suas principais dificuldades, como por exemplo, 05 (cinco) deles alegaram que *a falta de intérprete na sala de aula* de quem está iniciando o curso é uma problemática, como expressaram:

“uma das minhas dificuldades é o professor falar e a gente não entender nada do que ele diz” (AO13- Básico I)

Outrossim,

“a falta de conhecimento prévio sobre a LS dificulta muito entender o que o professor diz” (AO3-Básico II)

De antemão, esclarecemos que a dificuldade sinalizada nos comentários acima, *a ausência do tradutor /intérprete para a comunicação entre educandos ouvintes e o instrutor surdo*, foi citada por alunos de turmas e módulos diferentes. Considerando que diante de um professor surdo de Libras que tem bom domínio dessa língua, da Língua Portuguesa e da proposta comunicativa empregada, o tradutor/intérprete não é uma presença esperada com frequência, uma vez que não há a expectativa de que esse professor necessite desse auxílio.

Quanto às categorias 2 e 3, apresentam uma dificuldade semelhante embora com temas diferentes: variações linguísticas e classificadores. No tocante às variações linguísticas, devemos pensar que uma das opções mais empregadas é a orientação de Selinker (1972) relacionada com a interlíngua. O emprego da interlíngua, que representa uma aprendizagem para os aprendizes ouvintes quando a aquisição for uma língua estrangeira.

De acordo Ellis (1995) – baseado em Selinker – a Interlíngua é como um sistema maleável, flexível e que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade, ela está em constante mudança. Embora a mudança seja lenta, ela sempre revisa o que foi internalizado para acomodar novas hipóteses da segunda língua. É um processo de revisão constante e extensão de regras. A Interlíngua funciona como um terceiro sistema independente do sistema de L1 e também do sistema de L2 que está sendo aprendido.

Desse modo, podemos nos valer do trabalho de Brochado (2003, p. 33-34) citada no capítulo 3, sobre a interlíngua, adaptando-a para a aquisição da 2ª língua por surdos.

1) Estágio I – Neste estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), nesse caso para ouvintes, seria o inverso.

2) Estágio II - Neste estágio constatamos na escrita dos alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa

de apropriar-se da língua alvo, o que já indicamos que seja o inverso para o ouvinte, aprendendo Libras como 2ª língua.

3) Estágio III - Neste estágio, os alunos demonstrariam o emprego predominante da gramática da 2ª língua.

Apesar de considerar a diferença entre a estrutura das duas línguas, pois a LP¹⁹ é oral auditiva e a LS visoespacial, como também pode ocorrer entre línguas orais, é comprovado que elas apresentam elementos básicos da sua estrutura semelhantes, como os sistemas (fonológico, sintático, morfológico, semântico, pragmático) a formação dos fonemas, em Libras quiremas com muita similaridades, etc. Desse modo, é possível a aquisição ser construída gradativamente. No entanto, podem existir casos excepcionais em qualquer realidade vivenciada por seres humanos.

Verificamos que a *dificuldade de aprender as variações linguísticas foi citada* cinco vezes. Eles alegaram que a escassez de materiais didáticos complementares para alunos ouvintes poderia ser um dos fatores que contribuem para isso. Nessa ocasião, entendemos que a fala do aluno sobre variações linguísticas da Libras parece não ter sido correta, visto que informa não haver estudos voltados para surdos quando na realidade, isso não procede.

O educador pode indicar uma bibliografia (se tiver conhecimento), até porque há quantidades significativas de artigos, livros sobre este tema, como por exemplo, o trabalho de Batista (2024) que apresentou uma discussão teórica subsidiado por Labov (2008) para esse campo, além de Dias e Barros (2021), inclusive, citados na análise do quadro 16 do professor que também está fundamentado na discussão Laboviana.

Ferreira Brito (1995) escreveu o livro “Breve descrição linguística da LIBRAS”, nesse livro, há um capítulo sobre classificadores em Libras; Lira *et al* (2021) descreve variações lexicais de sinais de alimentos em Libras numa comunidade surda, em três regiões do estado de Alagoas e discutem sobre a especificidade do bilinguismo; Além de Felipe (2002), Bernardino (2012), Lessa-de-Oliveira, Gurunga e Oliveira-Sampaio (2021), Souza Sampaio, Lessa-de-Oliveira e Santana (2022), que também dissertam sobre variações linguísticas, além de vídeos, etc.

Dessa forma, fora a existência de uma produção escrita, temos ciência que existe material digital como Hand Talk, V Libras e outros programas, como citamos

¹⁹ Doravante será usado LP para significar Língua Portuguesa

anteriormente na análise do professor, ao registrarem que quase não existe recursos didáticos para o trabalho pedagógico, o que também discordamos. Desse modo, a alegação dos alunos de que esse aspecto linguístico é de difícil compreensão e interpretação pode estar relacionada a um distanciamento do que estudam e/ou praticam em sala de aula ou a inacessibilidade de recursos didáticos.

Na Libras, os classificadores são formas representadas por configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância nessa representação visual e espacial.

Pizzio *et al* (2009) definem que o classificador é um tipo de morfema que, através das configurações de mãos, pode ser afixado a um morfema lexical (sinal) para indicar a classe a que pertence o referente desse sinal. Na verdade, fazemos isso para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, textura e paladar, cheiro, sentimentos, movimentos ou para descrição da maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico) ou na relação entre elementos no espaço.

Os classificadores possibilitam que o aluno compreenda e use a LS mais expressivamente e Pizzio *et al* (2009) dizem que os podem ser categorizados em classificadores de:

1-Descritivos: como o próprio nome diz, descreve com detalhes características físicas de pessoas, animais, superfícies, paisagens, sentimentos, lugares ou objetos, observando-se tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, “olhar”, sentimentos ou formas visuais (“grosso”, “quadrado”, “baixo”), bem como a localização (o lugar onde está o objeto, a pessoa, etc.) envolvendo uma ação. Exemplos:, “carro batendo no poste”, “lágrimas saindo dos olhos”, etc. Para acrescentar, ele envolve a manipulação, significando de que maneira interagimos com algo inanimado, como “segurar”, “levar”, “afastar”.

2-Especificadores: diferente do descritivo, não descrevem características dos referentes, mas sim suas funções. A função é descrever visualmente não só a forma, o tamanho, a textura, o paladar, o cheiro, os sentimentos, como também o “olhar”, os “sons” do material, do corpo da pessoa e dos animais, retratar o movimento, indicando de que maneira algo se move no local, como “subir”, “rodar”, “virar”. Como se dispõem no espaço (enrolados, em círculos, empilhados, etc.). Além disso, abrange elementos gasosos, como: “fumaça do cigarro, fumaça do churrasco”, a descrição dos símbolos e nomes das logomarcas “MCDONALDS”, etc.

3-De plural: a configuração de mão substitui o objeto em si, repetindo várias vezes. Exemplos: muita gente (multidão), carros no pátio da fábrica, um conjunto de potes lado a lado (a configuração de mão substitui o objeto em si sendo repetido várias vezes).

A título de exemplo, podemos descrever visualmente que um livro está dentro de uma mochila detalhando a forma, textura e o tamanho da mochila. Outro exemplo, seria falar de uma fruta como o abacaxi, descrevendo a forma e o paladar. Dependendo da situação, a descrição pode ocorrer com uma mão ou duas (Pizzio *et al*, 2009).

Retomando ainda as dificuldades de *aprender as variações linguísticas* comentadas por alguns discentes, como podemos perceber na fala de AO10 a seguir, consideramos essencial que o profissional que dá aulas de Libras tenha conhecimento sobre esta temática.

Stumpf e Quadros (2018) discutem sobre o funcionamento linguístico-gramatical e lexical da Libras, abrangendo vários aspectos, inclusive, suas variedades no Brasil. Pontuamos também que é necessário que isso seja esclarecido em sala de aula, visto que parece não ter sido proposto para os alunos, porque repetem não existir material para estudo.

“A questão da variação linguística na LS dificulta muito, porque cada estado, por exemplo, usa sinais diferentes. Apesar da LP ter diversidade linguística, a gente consegue entender. Temos material didático pra isso. Na LS não temos material didático nenhum e os sinais mudam totalmente em cada estado. Isso implica na comunicação [...]” (AO10- Básico II)

Na terceira categoria, a dificuldade para *aprender os classificadores* foi apontada por 12 (doze) alunos ouvintes. Eles alegaram que esse aspecto gramatical é de difícil compreensão e interpretação, como revelam os exemplos abaixo:

“Minha maior dificuldade é fazer essas expressões, os classificadores” (AO16 – turma avançada)
 “Os classificadores são difíceis de aprender e tenho vergonha, medo de errar” (AO12- Básico II)

Esses comentários nos fazem pensar que esse aprendizado requer não só o entendimento da técnica, mas sim a assimilação do contexto e da cultura da LS pelo docente. Para compreendê-los, exige que o contexto seja bem conhecido, o qual pode ser fornecido pelo educador, que com acesso aos textos e sua prática, pode facilitar o domínio do tema, que segundo os entrevistados, geralmente, não acontece.

Nesse caso, o que nos chamou atenção é que esta observação não foi restrita a

alunos iniciantes, pois encontramos educandos de turmas e módulos variados e isso parece ser um ponto frágil, uma vez que um deles estava numa turma mais avançada e não esperávamos que fosse considerado uma dificuldade.

Nesse mesmo grupo, percebemos que para haver comunicação, requisita o uso de expressão facial e corporal, que é um dos parâmetros da LS e pode acentuar ou modificar o sentido de um sinal, como externou (AO13) “minha timidez atrapalha minha forma de me expressar, porque não consigo demonstrar tanto quanto deveria.”

Reconhecemos que, na aquisição da linguagem de uma L2 como um todo, é essencial que o estudante consiga superar essa dificuldade, melhorando sua autoestima e confiança. Outro ponto dessa categoria que merece nossa atenção está nos comentários de (AO1, AO5 e AO6) quando expõem sobre os seus sentimentos em relação a memorizar palavras, pois isso pode influenciar na motivação e engajamento do educando para aprender uma L2.

“São muitas palavras e sinais que precisamos estudar. Pensei ser fácil” (AO1).
 “ela passou uma atividade para eu decorar 27 sinais de 27 estados do Brasil. Estudo em casa, procuro no youtube, nas redes sociais, sigo perfis de Libras para aprender” (AO5).
 “são muitas palavras e sinais pra aprender, que precisam ser memorizadas, é difícil...” (AO6).

Enfatizamos que tais comentários nos induzem a reconhecer que a forma pedagógica usada pelo seu professor (a memorização de listas de sinais) mantém uma posição tradicional, a não ser que sejam inseridos aos poucos em pequenas frases e gradativamente ampliados em situações contextualizadas do cotidiano por meio de gêneros, como recomenda Gesser (2012) e Schneuwly e Dolz (2004) no capítulo 3. Assim, adquire uma versão mais compatível com a proposta de ensino de segunda língua para surdos ou ouvintes.

Além disso, o entrave em foco pode tornar o aprendizado ainda mais difícil, porque pode gerar desconforto emocional, como revela o comentário de (AO6), “Percebi que pra estudar Libras tem que amar a LS, porque são muitas palavras e sinais que precisam ser memorizadas.” Em outras palavras, este tipo de prática educativa se distancia de um processo interacionista, visto que pode estar centrado no aprendizado de novos sinais e regras gramaticais e a esse respeito, Gesser (2010) e Sousa, Lohn, Quadros *et al* (2020) comentam no capítulo 3.

A última categoria indicou que, entre os possíveis motivos que dificultam esta

aprendizagem, está a *falta de prática (conversação) fora da sala de aula*, a qual foi mencionada por 05 (cinco) alunos ouvintes, já comentados anteriormente.

Paralelamente, autores já citados como Quadros e Schmiedt (2006), Fraga (2017), Sousa (2016), Roa (2020), Fernandes (2006), Ferreira-Brito (1993) comentam sobre a importância da imersão na língua que está sendo estudada, com conversação proporcionada pelo professor em sala de aula e fora dela, o que, segundo os entrevistados, parecia não ocorrer, quando analisamos suas afirmações que sentem falta de prática e até atribuem muitas de suas dificuldades a essa ausência.

“Sinto dificuldade de praticar a Libras, é isso. Preciso praticar com pessoas surdas dentro e fora da escola” (AO11).

“A dificuldade é falta de interação com a pessoa surda, porque estudar um dia na semana é pouco demais, se a gente pudesse treinar com outros surdos, ajudaria muito” (AO17).

Esta constatação vai de encontro ao que pesquisadores já citados comentaram sobre o valor da prática comunicativa para o desenvolvimento da aquisição de uma nova língua. Este problema estende-se para os quatro módulos do curso que são: Básico I (AO8), Básico II (AO3 e AO11), Intermediário (AO5) e do Avançado (A17), sinalizando que, independentemente do módulo de estudo, o problema existe.

QUADRO 22 - ESTRATÉGIAS USADAS PARA ENTENDER O QUE O PROFESSOR SURDO ENSINA

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL
Observo a datilologia e os sinais e peço para o professor repetir a explicação, quando não entendo	AO1, AO2, AO5, AO6, AO7, AO10, AO11, AO12, AO16	09
Pesquisei vídeos no YouTube, redes sociais, app, assisto a aulas on-line, faço anotações e estudo em casa	AO3, AO4, AO6, AO7, AO8, AO9, AO10, AO11, AO12, AO13, AO14, AO15, AO16, AO17	17
Estudo Libras em outra escola porque um dia de aula é pouco	AO10, AO15, AO18	03

Fonte: Autora da pesquisa

Observando as respostas dos entrevistados, verificamos que entre as estratégias usadas para entender o que o professor surdo ensina nas aulas de Libras, (09) nove comentaram que usam a *observação da datilologia de palavras e dos sinais* durante as aulas. Pensamos que esta estratégia ajuda a soletrar palavras individualmente, mas é

limitada.

Através de Quadros no capítulo 3, falamos sobre isso, porque em uma conversação, caso haja mudança de algum parâmetro (a configuração de mão, locação e movimento) pode ocorrer mudança semântica na comunicação, aliás, qualquer configuração de mão malfeita ou um ponto de articulação errado pode provocar problemas na interação..

Na sala de aula, podemos perguntar ao professor ou pedir-lhe *para repetir a explicação*, como foi dito no mesmo grupo, por (AO5) “Peço para o professor repetir, não tenho vergonha de perguntar” e (AO7) “dúvida mesmo, tiro na sala com meu professor”, mas fora dela, as estratégias citadas pelos alunos não bastam para compreender a complexidade gramatical e variações linguísticas da Libras.

Na realidade, o entendimento de uma língua vai além da decifração do código, por isso insistimos na necessidade da prática comunicativa na escola entre surdos e ouvintes, até porque, como bem falaram Macedo, Carvalho e Pletsch (2015) no capítulo 1, ao discorrermos sobre inclusão escolar, se o aluno está na escola, mas não participa de maneira plena do processo educacional, esta situação se caracteriza como uma exclusão intraescolar.

É recomendável que o professor surdo oriente os educandos a complementarem esses procedimentos com outras estratégias que os ajudem a compreender a estrutura gramatical e sintática, fatores extralinguísticos, como os gestos não-manuais (movimentos ou expressões faciais) que são usados junto aos sinais e exercem uma função imprescindível na comunicação.

Sequencialmente, (17) dezessete entrevistados afirmaram que *pesquisam informações em redes sociais e plataformas de vídeos, como: you tube, instagram, apps diversificados*, estudam em casa, pesquisas, etc. Consideramos a iniciativa da busca de informações na internet muito valiosa e contemporânea, pois acrescenta e enriquece o entendimento da língua, embora não garanta a correção plena da informação, caso não consiga identificar a origem da fonte.

Sabemos que *fazer pesquisa, estudar em casa* são atitudes de alunos comprometidos e protagonistas que, como em todo curso, há aquele aprendiz que desenvolve estudos independentes, como é o caso de AO9 (aluno do Básico I) que *estuda Libras on-line* ou A10 (aluno do Básico II), AO15 (aluno do Básico I) e AO18 (aluno da turma avançada) que *estudam Libras em outra escola/espço ou online*, porque

consideram um dia de aula pouco para aprender.

Essa conjuntura educacional revela que, embora haja educandos em estágios de aprendizagem diferentes, como mostraremos a seguir, há dificuldades significativas que podem interferir na construção do conhecimento desde o início das etapas do curso, que não foram resolvidas.

Essa realidade pode estimular a busca pelo estudo e prática, tendo em mente que os estudantes consideram um dia de aula por semana pouco para se apropriar dos assuntos, mas também pode causar desinteresse ou comodismo em outros que não dispõem de tempo para isso.

“Estudo Libras em outra escola, porque um dia só é pouco para aprender, além de estudar em casa.” (AO10- Básico II)
 “Faço parte de um grupo que também estuda Libras para interagir, estudar juntos e compartilhamos nossas dúvidas e aprendizado. Um dia é pouco pra aprender Libras. (AO15- Básico I)
 “Estudo Libras em outra escola, procuro articular um grupo de surdos pra me comunicar, aprender na prática, porque um dia é pouco pra aprender” (AO18 – turma avançada)

Esta situação traz à tona uma problemática antes já mencionada por alunos na análise do quadro XIX, ao evidenciar a relevância da conversação/prática fora da sala de aula. Tal desconforto foi pontuado, de certa forma, por Quadros (2019) no capítulo 2 ao versar sobre a importância da escola ser um espaço de real socialização dessa língua visual-gestual.

QUADRO 23- DE QUE MANEIRA A EXPERIÊNCIA DE APRENDER LIBRAS COM O PROFESSOR SURDO PODE AJUDAR NA COMUNICAÇÃO COM PESSOAS SURDAS?

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL
Quando vou usar na comunidade religiosa, no meu trabalho, tenho mais segurança	AO8, AO11, AO13, AO14	04
Ameniza o medo de perguntar, de tirar dúvidas	AO2, AO6	02
Facilita o aprendizado. Na verdade, exige mais de nós, porque só usamos Libras na comunicação da sala de aula	AO3, AO4, AO6, AO7, AO8, AO10, AO11, AO12, AO14, AO15, AO16, AO17	12
Exige mais de nós, porque só usamos Libras na comunicação	AO1, AO9, AO18,	03
Quero usar em meu trabalho	AO8, AO11, AO14	03

Fonte: autora da pesquisa

A análise das respostas do quadro XXI mostra que 04 (quatro) registraram que a experiência vai contribuir *usando na igreja, ajudando crianças surdas a se comunicarem e no trabalho, comunicando-se com pessoas surdas quando surgirem* e que sente mais segurança, por ter um professor surdo que vai trazer a Libras corretamente.

“A área da saúde precisa demais desse conhecimento para atender o surdo, então essa experiência tem me ajudado muito a me comunicar com esse grupo, facilita meu aprendizado” (AO14 – Básico I).

“Trabalho no comércio e me sentia constrangida quando chegava surdo na loja e eu não sabia me comunicar com ele. Estudar com um surdo nos estimula a estudar” (AO11 - Básico II)

AO2 e AO6 comentaram que ter um surdo como professor ameniza o medo de perguntar e entre vários aspectos, a timidez de fazer perguntas, tirar dúvidas, melhor dizendo, os estudantes se comunicam sem receio de errar e isso facilita o aprendizado, como mostram os comentários a seguir:

“só o fato dele ser da comunidade surda nos deixa mais segura pra tirar dúvidas sobre a Libras” (AO2 - Básico II).

“Eu acho que só o fato dele fazer parte da comunidade surda já nos deixa com a certeza que ele conhece bem mais que a gente de Libras” (AO6-Intermediário).

Na terceira categoria responderam 15 (quinze) participantes, justificando que a experiência de *ter um surdo como professor facilita o aprendizado da Libras* e que eles são mais exigentes, pois só querem usar a LS na sala de aula, não aceitam o uso de Português e isso requer a imersão da LS, mais dedicação do aluno ouvinte e isso contribui para a aprendizagem, mas sabemos que o português pode servir de mediação para aprender Libras.

“Pra mim, estudar Libras com um professor ouvinte poderia me deixar acomodada, com o professor surdo, procuro aprender para poder me comunicar com ele. Já considero isso uma vantagem” (AO9 – turma do Básico I).

“Eu acho muito bom estudar com professor surdo, não temos como usar o português, exige mais de nós e isso nos impulsiona a estudar” (AO18 – turma Avançada).

Segundo o aluno (AO18) , o professor surdo não usa o Português como apoio, o que não nos parece ser real, pois eles escrevem palavras e frases em Português no quadro ou expõem no slide para ensinar sinais e os alunos ouvintes socializarem em sala de aula. Não podemos garantir que empregando a mesma abordagem de ensino, o professor

ouvinte usaria o Português com mais frequência. Desse modo, esperamos que esta concepção seja reformulada.

QUADRO 24 - FORA DA ESCOLA, COMO PRÁTICA O QUE APRENDEU NAS AULAS DE LIBRAS?

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DO CURSO	TOTAL
Estudando através de vídeos no you tube, sigo perfis no instagram	AO1, AO2, AO15, AO16	04
Exercito em casa, pesquiso, faço anotações, memorizo, ensino pra minha família, procuro praticar com surdos que encontro	AO3, AO4, AO5, AO6, AO7, AO8, AO9, AO11, AO12, AO13, AO14, AO15, AO18	13
Treino com um grupo de estudo	AO10, AO17	02

Fonte: autora da pesquisa

De acordo com as respostas do quadro XXII, inferimos que há alguns aspectos que precisam de reflexão no que diz respeito ao que o aluno ouvinte costuma fazer para praticar, fora do curso, o que aprende nas aulas de Libras.

A primeira categoria foi respondida por 04 estudantes de turmas e modalidades diferentes (AO1 e AO2-Básico II, AO15-Básico I, AO16-turma avançada). Eles expressaram que procuram *praticar estudando através de vídeos em plataformas como o Youtube* ou até mesmo *seguindo perfis no Instagram*.

Entendemos que esses procedimentos auxiliam no enriquecimento da compreensão mais intensificada da LS, dado que podemos observar elementos não-manuais, como as expressões faciais, correlacionados aos sinais em Libras. Além disso, ajuda o educando a se tornar mais autônomo, inclusive adaptando o que aprende à sua necessidade. Entretanto, há fragilidades (como a falta de uma correção imediata, no caso de uso de sinal errado, uma interpretação distorcida de um sinal ou até mesmo o uso de um sinal de Libras inadequado), que precisam ser elucidadas para ajudar o aprendiz nesse processo de aprendizagem.

Somado a isso, 13 alunos comentaram que, para praticar o que aprende na sala de aula de Libras, *exercitam em casa, pesquisam, fazem anotações e procuram memorizar o que estudam, ensinam para a família*. No entanto, dois deles (AO4 e AO5 - turma Libras Intermediário) destacaram que *pesquisam tudo que diz respeito ao conhecimento da Libras na internet*.

Entendemos que olhando pelo viés positivo, todas as técnicas citadas por eles

favorecem a melhoria das habilidades comunicativas, mas, além de limitar a correção no exato momento se tivessem interagindo com seus pares surdos (ou ouvintes que dominam a LS), isso ocorre autonomamente, de maneira passiva, ou seja, a falta de prática dificulta a participação ativa e a compreensão mais aprofundada desse aluno.

A atitude de pesquisar é correta, porque, mesmo conscientes de que as ferramentas digitais citadas são proveitosas, é relevante que o educando compreenda que não pode depender delas para construir conhecimento. Elas são úteis para complementar, mas, de fato, a interatividade com o surdo é indispensável para que se desenvolvam as habilidades comunicacionais em Libras.

Nessa direção, relembremos as palavras de Vigotsky no capítulo 1, reiterando que o curso de Libras deve favorecer a interatividade de maneira igualitária por meio da *convivência com pares (surdos e ouvintes)*. Eles pontuaram que não têm como aprender sem praticar, por isso *ensinam a família em casa ou mesmo procuram praticar com surdos que encontram ou conhecem*.

Chamamos atenção também para a estratégia de compartilhar conteúdos com a família, pois é uma técnica que pode motivar esse educando a se aprofundar nos assuntos, ajudando a família a aprender Libras, sensibilizando-as para tratarem respeitosamente as pessoas surdas.

Por conseguinte, a interatividade com a comunidade surda pode eliminar as barreiras comunicativas e, por certo, esse suporte linguístico é decisivo para assegurar que todos tenham oportunidades de aprendizagem, como afirmam alguns alunos a seguir:

“Pratico, inclusive, com surdos que encontro, procuro praticar com eles. Não tem como aprender sem praticar” (AO6-turma de Libras Intermediário).
 “Eu procuro me comunicar com pessoas surdas” (AO12-Básico II).
 “Treino com qualquer surdo que encontrar, sem prática não tem como aprender” (AO13- turma Básico I).
 “Eu tento conversar com outros surdos, eu procuro comunidades, mas é muito difícil, se não praticarmos, não aprendemos” (AO18-turma Libras Avançado).

Presumimos, portanto, a relevância do contato com um professor surdo para eliminar dúvidas e não interferir na aquisição dessa L2. Na verdade, acreditamos que o aprendiz é instigado a buscar ainda mais o estudo, porque ele tem retorno avaliativo de seu desempenho. Em resumo, apesar de vários estudantes recorrerem a redes sociais, estudarem em outras instituições, ensinarem o que aprende no curso à família, eles

precisam de um acompanhamento para corrigir possíveis erros e garantir a aprendizagem eficaz preconizada por documentos oficiais, como os que analisaremos a seguir.

5.2 - Análise das documentações oficiais

Em consonância com as palavras de Lakatos e Marconi (2003), toda pesquisa para fazer um levantamento de dados usa várias fontes, independentemente de métodos ou técnicas empregadas e esse levantamento é realizado por meio da pesquisa documental (fontes primárias).

As referidas autoras explicam que a pesquisa documental é uma fonte de colhimento de dados reservada a documentos escritos ou não, porque pode ser fotografia, gravação, etc. Também chamam atenção para quando iniciarmos a análise, devemos ter definido a documentação e o objetivo para evitarmos problemas, como: perda de tempo, informações equivocadas, pesquisa sem foco e conclusões distorcidas.

Assim, para investigar se existem Propostas Curriculares usadas para o ensino de Libras em Pernambuco que deem suporte ao professor surdo que ministra aulas em cursos de Libras para alunos ouvintes, contamos com a pesquisa documental, analisando alguns documentos e, dentre eles, iniciamos pela Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da instituição pesquisada.

5.2.1- PPC - Proposta Pedagógica Curricular da instituição pesquisada

O PPC em análise é um documento norteador da ação e prática pedagógica da atividade docente, amparado na política educacional de inclusão, que visa atender às necessidades atuais de pessoas surdas, deficientes auditivas, surdocegas e comunidade em geral, divulgar a Língua Brasileira de Sinais – Libras numa perspectiva inclusiva e transformadora e está em consonância com as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva à luz dos Direitos Humanos (Pernambuco, 2016).

A elaboração do documento foi iniciada em abril de 2016, contando com a coordenação da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, desenvolvendo estudos para construir uma fundamentação teórica que atualizasse a referida Proposta Pedagógica (Pernambuco, 2016).

Diante disso, a análise dessa documentação oficial possibilitou descrever o seguinte aspecto: a organização pedagógica.

**QUADRO 25 - ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	ATIVIDADES
Núcleo de Formação	Oferece cursos para a comunidade em geral, bem como de formação continuada para os profissionais que atuam ou que irão atuar com estudantes surdos, deficientes auditivos ou surdocegos. Os cursos ofertados são: Curso de Libras: curso de formação para intérprete de Libras; curso de formação de instrutores Surdos; cursos de Português como segunda língua (L2) e Língua portuguesa na modalidade escrita para surdos.
Núcleo de Tecnologia	Oferece suporte técnico à produção de material didático (em vídeos, em CD ou DVD) em línguas de sinais; adaptação de materiais e orientação aos professores e estudantes sobre usos de jogos e brinquedos pedagógicos em Libras, equipamentos de informática e acervo de softwares.
Núcleo de Material Didático	DVD'S, cartilhas e apostilas referentes e cursos de Libras.
Núcleo de convivência	Propicia espaço e oportunidade para troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, entre pessoas surdas, deficientes auditivas, surdocegas e ouvintes .

Fonte: adaptado pelo PPC de Pernambuco (2016)

O quadro 25 expõe que a **organização pedagógica** é estruturada em quatro núcleos e que cada um deles desenvolve atividades já elencadas:

1-Núcleo de Formação: é responsável por oferecer, não só cursos de Libras para a comunidade em geral, mas também formação continuada para os profissionais que atuam ou que irão atuar com estudantes surdos, deficientes auditivos ou surdocegos. Este núcleo contribui para a qualificação desses profissionais que atuam em diversificados contextos, aproximando as pessoas ouvintes não só da comunidade surda como também do universo surdo.

2- Núcleo de Tecnologia: o referido projeto descreve que o núcleo faz “*adaptação de materiais e orientação aos professores e estudantes sobre usos de jogos e brinquedos pedagógicos em Libras, equipamentos de informática e acervo de softwares.*” Para esse fim, é ofertado ao educador *suporte técnico à produção de material didático (em vídeos, em CD ou DVD) em línguas de sinais* (Pernambuco, 2016, p.09). A proposta do núcleo se bem implementada oferecerá condições para a melhoria do ensino de Libras para ouvintes.

3-Núcleo de Material Didático: este núcleo disponibiliza materiais didáticos para o educador, como: DVD'S, datashow, cartilhas, apostilas referentes aos cursos de Libras,

inclusive, o livro Libras em contexto de Tanya Felipe. Chamamos atenção para o fato de que na contemporaneidade, não usamos mais DVD, as inovações tecnológicas têm nos ofertado outros recursos mais inovadores. Além do mais, mesmo sabendo que esses tipos de materiais como cartilhas e apostilas referentes a Libras (descritas na proposta em análise) podem ser acessíveis a quem tem pouca familiaridade com as novas tecnologias e concretamente podem servir de apoio para estudo e pesquisa.

4-Núcleo de convivência: de acordo com seu conceito, mostra a possibilidade de "espaço e oportunidade para troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, entre pessoas surdas, deficientes auditivas, surdocegas e ouvintes" (Pernambuco, 2016, p. 09). Logo, é possibilitado que os alunos tenham contato com a comunidade surda e outras para essas trocas.

O documento em foco registra que, em se tratando do funcionamento dos Núcleos, ocorre uma (01) aula semanal de 4h/aula com carga horária de 60h/aula (2 h/a presencial e 2h/a para atividades extraclases - estudo individual com material disponibilizado no classroom ou grupo de WhatsApp), totalizando 15 aulas por módulos para ouvintes e cursos de aperfeiçoamento, para surdos.

A Libras como segunda Língua (L2) é ofertada em módulos, como já mencionamos no capítulo 4 da metodologia:

- ✓ Básico, I e II;
- ✓ Intermediário;
- ✓ Avançado.

Para os surdos, os estudos se diferenciam, logicamente com carga horária bem maior para o estudo da Libras e a inclusão da LP como segunda língua (L2).

Em se tratando da metodologia, é registrado que deve ser *processual e dialógica*, na qual *o professor apresenta os conteúdos e suas conceitualizações e os alunos elaboram seus trabalhos como forma de construção da aprendizagem, em conjunto com o professor* (Pernambuco, 2016, p. 10).

A título de esclarecimento, quando a proposta expõe que a metodologia é processual, significa que a abordagem pedagógica leva em conta a evolução contínua, o protagonismo do discente, isto é, o ensino não é linear, é dinâmico. Já a dialógica é baseada no diálogo, na interatividade entre o educador e o aprendiz, entre o contexto real do aluno e o assunto trabalhado em sala. Dessa forma, grifamos a relevância da interatividade para o desenvolvimento de quem estuda Libras, como bem falou Quadros

no capítulo 1.

Por fim, o documento em foco também expõe conteúdos programáticos para todos os módulos do curso de Libras para ouvintes e todos os cursos para surdos, como citamos anteriormente, tendo a Libras como primeira Língua (L1).

Fomos informadas por professores entrevistados que um novo programa de conteúdos (elaborado por eles) está em análise pela SEDUC. Apresentaram algumas sugestões nele, devido à necessidade de se direcionar um trabalho mais uniforme. Essa iniciativa conduziu-nos a pensar que o programa exposto na Proposta Pedagógica Curricular da instituição pode estar lacunar, mesmo ciente de que um dos papéis desse documento institucional é direcionar o trabalho docente.

De acordo com os professores entrevistados, eles sentem falta de orientação curricular que os guie para a uniformização das suas ações, apesar de constar na referida Proposta Pedagógica um Programa com carga horária e conteúdos programáticos das aulas diárias de todos os módulos para ouvintes e surdos.

Entendemos que, como todo Projeto Político Pedagógico, é necessário que o corpo docente revise e atualize de acordo com a realidade da escola, mas não foi comentado durante a entrevista se fizeram isso. Logo, pressupomos que por se tratar de um documento que oferece uma base para o ensino da Libras como L1 para surdos e L2 para ouvintes, requer atualização.

De fato, a Libras, é uma língua nova reconhecida no Brasil, em 2002, e, ainda não conta com pessoal com a formação específica necessária para propor tantos documentos para cada um dos grupos que compõem o atendimento em Educação Especial. Logicamente, desejaríamos que já tivesse acontecido muitas dessas propostas, infelizmente, parece não haver muitos recursos humanos que possam, em cada recanto desse país, construir tantas propostas.

Destarte, para mantermos a discussão sobre as políticas institucionais que orientam o ensino de Libras, analisaremos a seguir outros documentos oficiais.

5.2.2 - Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-libras da UFSC

O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Libras da UFSC (2012²⁰) propõe

²⁰ Apesar de o projeto ser do ano 2012, tem retificações realizadas pelo grupo do NDE e aprovadas em reunião de Colegiado em 06 de março de 2014 (esta nota consta na capa do projeto).

a abertura do Curso de Letras Libras na modalidade presencial para consolidar a formação de professores, pesquisadores e tradutores intérpretes de língua de sinais e para manter seu oferecimento na modalidade à distância.

Na modalidade presencial, os Cursos em Letras Língua Brasileira de Sinais (Libras) de licenciatura e de bacharelado fazem parte de uma proposta para atender às demandas impostas pela inclusão dos surdos na educação e a inclusão da língua brasileira de sinais nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia conforme previsto no Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002, bem como para garantir a acessibilidade conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5296/2004. São cursos para formar professores e tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais, respectivamente (UFSC, 2012).

O referido projeto salienta que estes cursos são oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância. Nessa modalidade²¹, em 2006, iniciou o Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Libras da UFSC e o Curso de Graduação em Bacharelado em Letras Libras em 2008.

O documento em pauta consta que o curso tornou o Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, um centro de referência no que tange a língua brasileira de sinais, além de ter o Programa de Pós-Graduação em Linguística (CCE) também como centro de referência em relação a esta língua, porque tem desenvolvido pesquisas que consolidam a UFSC, como tal. Ademais, esta renomada instituição conta com outros programas de pós-graduação, que estão abrangendo pesquisas envolvendo a língua brasileira de sinais e a sua tradução e interpretação, como: o Programa de Pós-Graduação em Tradução (CCE); o Programa de Pós-Graduação em Educação (CED) e o Programa de Pós-Graduação em Literatura (CCE) (UFSC, 2012).

Sob este prisma, optamos por analisar o PPP - Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras da UFSC, pois, além de ser pioneira na implantação do Curso de Licenciatura de Letras Libras no Brasil na modalidade a distância, como falamos antes, é uma instituição de formação docente que prepara professores surdos e ouvintes, para ministrarem aulas de Libras e outras disciplinas de áreas afins nas séries finais do ensino fundamental, médio e no ensino superior, além de preparar pesquisadores, tradutores e intérpretes de LS.

²¹ Informação extraída de: <https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/2o-Artigo-REVISTA-25-de-MARIA-DA-LUZ-DIAS.pdf>.

Dessa forma, pressupomos que o referido documento pode nos ajudar com dados relacionados aos objetivos do curso, perfil do profissional egresso e organização curricular a fim de termos conhecimento para identificarmos, na grade curricular, disciplinas que discutam sobre métodos de ensino da Libras como L2 contemplando estudantes de Libras ouvintes, visto que a ausência dessa orientação pode interferir no trabalho do professor surdo no que diz respeito à sua necessidade didática para o referido ensino.

O supracitado documento clarifica que o curso de Letras Libras deve procurar se adaptar às necessidades individuais dos alunos, sejam surdos ou ouvintes, para desenvolverem as habilidades precisas e se tornarem bons professores futuramente, como exige o Decreto 5626/2005 para garantir a inclusão da Libras nos currículos de formação de professores. Paralelamente, destaca que a legislação prevê o oferecimento de cursos de formação de professores e de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais e língua portuguesa, mas é papel dos órgãos públicos implementá-los (UFSC, 2012).

Entre os *objetivos dos referidos cursos* está:

produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos (UFSC, 2012, p. 17).

Além disso, o projeto destaca que amparado nos pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1363/2001, que dizem respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, o Curso de Letras Libras tem a intenção de preparar profissionais capazes de trabalhar com afinco com diversificadas linguagens, em diferenciados contextos (oral, sinalizado e escrito) e a interculturalidade – construindo e propagando uma visão crítica da sociedade.

Outrossim, formar professores e bacharéis com o domínio das línguas estudadas e de fatos relativos às suas culturas, de modo a exercer de maneira plena as atividades de professor, pesquisador, tradutor, intérprete, revisor de texto, assessor cultural, entre outras (UFSC, 2012).

Ele também apresenta que a diferença entre Bacharel e licenciado está nas disciplinas específicas oferecidas às duas modalidades e nas práticas que complementarão o conteúdo teórico envolvido no Curso e pelos direcionamentos profissionais a eles

propostos. Também esclarece que as competências e habilidades de cada modalidade emergem das singularidades inerentes a cada uma delas. O licenciado, por exemplo, trabalhará diretamente na educação, enquanto que o bacharel pode prestar serviços linguísticos de diferentes tipos como revisão e redação de textos, tradução e consultoria linguística.

Ao discorrer sobre a *proposta pedagógica*, no que diz respeito aos *princípios metodológicos* do currículo, o projeto expõe que a metodologia de ensino do curso procura estimular a inquietação, a dúvida, a reflexão (provocação) de novas ideias, a busca de novos métodos que comprometam o aluno com problemas reais da sociedade por meio de uma formação multidisciplinar. As situações de aprendizagem oferecidas no curso devem desafiar os alunos, a partir dos conhecimentos das áreas de letras de modo geral, compreendendo o processo da aquisição de uma segunda língua e mobilizando as competências necessárias para a sua atuação profissional (UFSC, 2012).

Ele ainda destaca que todos os construtos pedagógicos do curso de Letras Libras da modalidade à distância podem ser dispostos no curso presencial, pois os princípios pedagógicos orientadores são os mesmos (UFSC, 2012). Com relação à *Estrutura e dinâmica organizacional do curso*, a matriz curricular está estruturada em um mínimo de oito (8) períodos:

LICENCIATURA: perfaz um total de 3.684 horas-aula sendo: 720 h/a como conhecimentos básicos da área; 1440h/a de conhecimentos específicos; 504h/a como conhecimentos pedagógicos; 480 h/a de estágio supervisionado; 252 h/a como atividades acadêmico-científico-culturais, e 288 h/a de disciplinas optativas; (já incluídas as 504 h/a de prática como componente curricular nas disciplinas obrigatórias.

BACHARELADO: perfaz um total de 3.708 horas-aula sendo: 576 h/a como conhecimentos básicos da área; 1.800 h/a de conhecimentos específicos; 792 h/a de formação profissional (incluídas 324 h/a de prática como componente curricular e as 216 h/a de estágio supervisionado); 252 h/a como atividades acadêmico-científico-culturais e 288 h/a de disciplinas optativas (UFSC, 2012, p. 24-25).

A organização curricular compõe os seguintes eixos:

- a) Conhecimentos básicos da área;
- b) Conhecimentos específicos;
- c) Conhecimentos pedagógicos (na licenciatura);
- d) Conhecimentos de formação profissional (no bacharelado);
- e) Atividades acadêmico-científico-culturais.

No que compete à *organização curricular de licenciatura*, as disciplinas do eixo de *formação básica* são: Introdução aos Estudos Linguísticos; Estudos Linguísticos I, II, III e IV; Corporalidade e Escrita; Produção e Compreensão Textual em Libras; Introdução aos Estudos de Literatura; Fundamentos da Tradução e da Interpretação e Metodologia Científica.

Já as disciplinas do eixo de formação específica: Fundamentos da Educação de Surdos; Psicologia da Educação de Surdos; Aquisição da Linguagem; Conversação Intercultural; Libras Iniciante; Libras Pré-Intermediário; Libras Intermediário; Libras Avançado; Libras Acadêmica; Escrita de Sinais I e II; Estudos Surdos I e II; Literatura Surda I e II.

No eixo de formação pedagógica, encontramos: Didática da Educação de Surdos; Tecnologia da Informação e EaD; Ensino de Libras como L1 I e II; Ensino de Libras como L2 I e II; Estágio em Ensino de Libras como L1; Estágio em Ensino de Libras como L2. As do eixo de formação Optativa: Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua; Sinais Internacionais; História dos Estudos da Tradução e Interpretação; Produção de Materiais Didáticos em Libras.

Ressaltamos que no eixo pedagógico, há componentes curriculares que orientem metodologicamente o estudante de Letras/Libras a ensinar LS ao aluno ouvinte, como as que foram mencionadas acima. Por sua vez, identificamos na ementa da disciplina Ensino de Libras como L2 I, “Abordagens e metodologias no ensino-aprendizagem de segunda língua. Língua estrangeira, segunda língua e língua adicional” e na L2 II:

Ensino-aprendizagem da Libras como segunda língua em diferentes contextos. A formação do professor de segunda língua. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da língua de sinais como segunda língua. Estratégias de ensino e escrita de sinais para ouvintes. Literatura e ensino. A avaliação no ensino da Libras. Produção de materiais didáticos. Noções de planejamento didático-pedagógico. Prática como componente curricular (PPP –Letras-Libras UFSC, p.45).

Posto isso, percebemos que é ofertado ao educando do Letras-Libras oportunidade de refletir sobre estratégias didáticas que envolvam fatores visuais e multissemióticos, os quais facilitam a aquisição da Libras e contemplam a ótica inclusiva ao oportunizar o aluno de Letras - Libras estudar métodos voltados para o ensino de Libras para ouvintes e surdos.

Este documento, por sua vez, inclui na grade curricular do curso em foco,

disciplinas que orientem didaticamente o graduando do curso, viabilizando formas de instruir os graduandos em relação a métodos que flexibilizam o fazer pedagógico, considerando ritmos de aprendizagem diversificados e particularidades do público-alvo.

O projeto em pauta expõe que o material produzido no Curso de Letras Libras integrará as referências bibliográficas de cada disciplina, uma vez que não dispõem de muitas publicações das áreas específicas na língua portuguesa ou na língua de sinais e que os materiais estão disponíveis como e-book na página do curso.

Enfim, para dar continuidade a discussão, dialogaremos a seguir sobre o último documento institucional usado nesse estudo, que é o Projeto Político Pedagógico da UFPE, tendo em vista que também é um referencial para o ensino da Libras. De fato, ele intensifica a formação de profissionais de qualidade, viabilizando inclusão e acessibilidade, além de contemplar demandas sociais e legislativas pertinentes a educação de surdos.

5.2.3 - PPP - Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras da UFPE

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que guia a instituição de ensino a cumprir seus objetivos educacionais e sociais com a abrangência de toda a comunidade escolar. Ele é indispensável para se tomar decisão no contexto escolar, até porque deve estar disposto com as práticas educativas (Libâneo; Oliveira; Tosch, 2012).

Consideramos relevante analisarmos também o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras da UFPE, tendo em vista que, como já falamos antes, é a instituição de referência local e formou a maioria dos professores participantes dessa pesquisa. A inserção do curso a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no âmbito do currículo institucional da Universidade Federal de Pernambuco foi ao encontro das políticas de inclusão social e de diversidade adotadas pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, desde 2002 (UFPE, 2019).

Além de tudo, o documento em análise registra que durante os quatro anos iniciais de funcionamento do curso, surgiram necessidades que os conduziram às reflexões acerca de propostas para a sua reforma parcial por conta das demandas trazidas por alunos e professores, as quais foram apreciadas nas discussões do NDE e aprovadas pelo Colegiado do curso. Assim, o curso precisou realizar algumas alterações, considerando a resolução nº7/20018 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE)

da UFPE, que estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE para que o novo currículo, entre seus diversificados objetivos, pudesse

viabilizar a ampliação e o aperfeiçoamento das competências voltadas para a sinalização em Libras, escrita de sinais, e escrita e leitura em língua portuguesa, como primeira língua para os estudantes ouvintes e como segunda língua para os estudantes surdos (UFPE, 2019, p. 20).

Pressupomos, então, que esse documento institucional possa nos ajudar com dados relacionados aos objetivos do curso, perfil do profissional egresso e organização curricular. Queremos identificar se o aluno de Letras Libras é contemplado com disciplinas que discutam sobre métodos de ensino da Libras como L2 para estudantes que ouvem. Desse modo, abrange o prisma inclusivo, pois a ausência dessa orientação pode interferir no trabalho do professor surdo, no que diz respeito à sua necessidade didática para o referido ensino.

De posse desse entendimento, verificamos que o *objetivo geral* do PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Libras (2019), versão atualizada, presencial, visa *formar profissionais competentes, para atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira ou segunda língua, no Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Entre os *objetivos específicos* desse projeto, identificamos:

desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em estrutura curricular que coloque a graduação na perspectiva continuada, estimulando o graduando a percebê-la como continuidade dos estudos precedentes (Ensino Básico) e o preâmbulo de outros subsequentes (pós-graduação) (UFPE, 2019, p. 30).

No que cabe ao *perfil do egresso do curso de Letras*, o documento supracitado expõe que deve estar em consonância com o objetivo do curso, conforme o Conselho Nacional da Educação (CNE/CES 492/2001), formar profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o outro.

Ao falar sobre a metodologia, o projeto em pauta explica que o curso de Letras Libras (Licenciatura) é baseado em aulas expositivas, expositivo-dialogadas com suporte de recursos visuais, considerando a necessidade de adequação visual dos conteúdos dada à forma de aprendizagem visual da maioria dos alunos, que são surdos. Além de discutir temáticas sobre aspectos teóricos e práticos da Libras e do exercício docente, leitura de

textos complementares e produção de textos analítico-reflexivos, promovendo a autonomia dos alunos como futuros professores pesquisadores.

Com o intuito de aperfeiçoar os métodos e as técnicas de ensino empregado pelos professores a fim de garantir uma metodologia bilíngue, o projeto recomenda que a metodologia de ensino seja padronizada, em certa medida, sem desconsiderar as especificidades de cada disciplina. Também incentiva que a relação aluno/professor ultrapasse os limites da sala de aula através da disponibilidade de tempo para orientações, da participação dos alunos nos fóruns de discussão acerca da organização do curso, do estímulo à participação nas atividades de pesquisa e extensão.

O curso intenciona formar professores de Libras para a Educação Básica, que podem atuar como avaliadores de textos, por exemplo, em concursos e processos seletivos diversos, revisores de textos em Libras e avaliar materiais didáticos produzidos em Libras (livros, gramáticas, manuais, dicionários etc.). Mais além, atuar no ensino de nível superior (embora para tal seja necessária complementação de formação pertinente). Nessa direção, o graduado do curso em foco deve incluir:

- a. conhecimentos teórico e descritivo básicos dos componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da LIBRAS;
- b. capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de LIBRAS;
- c. capacidade de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos em Libras (UFPE, 2019, p. 32)

No que se refere à *organização curricular*, identificamos que o PPC (2019) contém entre:

I-os componentes específicos de Libras: Libras I, Libras II, Linguística, etc.

II-os componentes obrigatórios curriculares da formação pedagógica geral: Fundamentos da educação, Políticas educacionais, organização e funcionamento da escola básica, etc.

III-os componentes das práticas pedagógicas e docente, que compõem o ciclo profissional: Didática, Avaliação da Aprendizagem, Metodologia do ensino de Libras I, II, III e IV, Análise e produção de material didático em Libras.

IV-componentes eletivos: Avaliação da aprendizagem e ensino de Libras,

Didática Geral e ensino de Libras, etc.

V-componentes dos estágios curriculares supervisionados: Estágio curricular supervisionado em ensino de Libras I, II, III e IV.

VI- outros componentes obrigatórios para as licenciaturas: Trabalho de conclusão de curso de Libras I e II.

Esta conjuntura estrutural curricular incrementa o entendimento do compromisso que a UFPE assume com a formação de docentes qualificados para ensinar Libras a surdos e ouvintes, abrangendo aspectos teóricos e práticos fundamentais para a atividade docente. O documento em análise procura assegurar uma formação efetiva, contemplando não só a base linguística e pedagógica da Libras, como também a prática docente em diversificadas esferas educacionais.

O Projeto em análise (UFPE, 2019, p.36) registra, em sua metodologia, que os métodos e as técnicas de ensino empregados pelos professores têm como finalidade “garantir uma metodologia bilíngue”, por isso que as especificidades de cada disciplina não devem ser desconsideradas. Observamos que, entre os componentes curriculares da formação pedagógica e das práticas pedagógicas, há conteúdos que podem oportunizar o aluno de Letras-Libras a refletir sobre métodos para o ensino de Libras voltados para ouvintes, tais como: Fundamentos da educação, Didática, Metodologia do ensino de Libras, etc.

Nesse sentido, vimos na ementa da disciplina de Metodologia do ensino da Libras I a menção de que o professor dessa disciplina aborda de maneira abrangente, sobre Projetos didáticos e temáticos de Libras e Literatura Visual para alunos surdos e ouvintes:

O planejamento de ensino na área de Libras; Modelos de planos de ensino, curso, unidade, aula. Projetos didáticos e temáticos de Libras e Literatura Visual para alunos surdos e ouvintes; Alternativas e sugestões metodológicas para o ensino de Libras e Literatura Visual; Elaboração de sequências didáticas; Elaboração de minicursos; Análise e avaliação de resultados de processos de ensino (UFPE, 2019, p. 167)

Também na ementa e conteúdos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Libras II é registrado que o graduando observará o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de Libras/Literatura Visual; em cursos livres de Libras como segunda língua para ouvintes e no Estágio Curricular Supervisionado de Libras IV, é registrado que o graduando fará regência de turma de Libras e Literatura Visual no ensino

médio, em cursos livres de Libras como 2ª língua para ouvintes e o planejamento de ensino na área de Libras deve contemplar Projetos didáticos e temáticos de Libras e Literatura Visual para alunos surdos e ouvintes:

Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação de Libras / Literatura Visual nos níveis fundamental (1º ao 9º ano) e médio, bem como em *cursos livres de Libras como Segunda língua para ouvintes*. O planejamento de ensino na área de Libras: planos de ensino, curso, unidade, aula; Projetos didáticos e temáticos de Libras/Literatura Visual; sequências didáticas; projetos de minicursos; Análise e avaliação de resultados de processos de ensino (UFPE, 2019, p. 211, grifo nosso).

Outrossim, na disciplina de *Avaliação da aprendizagem Ensino de Libras*, em sua ementa e entre os conteúdos, é citado “Avaliação e especificidades no ensino a surdos e ouvintes” (p.281). Baseadas nessa linha argumentativa, não podemos afirmar que o discente não tem um olhar sobre o aluno ouvinte, mas acreditamos que disciplinas voltadas para o ensino da Libras como L2 podem trazer contribuições significativas para o aluno de Letras Libras que ensina a ouvintes.

Por fim, para mantermos o diálogo voltado ao ensino da Libras ministrado por professor surdo para educandos ouvintes, analisaremos a seguir a observação de aulas, focalizando também a participação dos alunos ouvintes, a fim de percebermos suas dificuldades de acordo com os conteúdos trabalhados pelos professores, atividades realizadas e aprendizagem demonstrada durante as aulas.

5.3 - Análise das observações de aulas

Marconi e Lakatos (2003), ao abordarem sobre a observação como técnica de pesquisa, enfatizam que ela não se restringe apenas a visão e audição e que é um procedimento elementar numa investigação científica, sobretudo, na pesquisa de campo. Outrossim, explicam que esta técnica torna-se científica, ao ser registrada metodicamente, estabelecendo relação a ideias gerais.

Em nosso caso, baseadas em uma das classificações das modalidades de observação que as referidas autoras apresentam, optamos pela observação estruturada (sistemática), porque usamos um roteiro para seguir propósitos preestabelecidos e registrarmos em um diário de campo os fatos/fenômenos observados com muita

fidedignidade.

Nos registros, sinalizamos as **atividades**, direcionadas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos, para que o **conteúdo** fosse compreendido pelo aprendiz ouvinte. Além de verificarmos as **estratégias didáticas** e os **recursos** aplicados pelos educadores surdos para guiarem o ensino da Libras e promoverem o engajamento da turma no decorrer do curso de Libras, o que consideramos fundamental para refletirmos sobre a dinâmica nas aulas.

Optamos pela observação não-participante, pois não nos envolvemos com o grupo ou situação analisada (Marconi; Lakatos, 2003). Desse modo, pretendemos, através das informações escritas no diário de campo, durante as observações de aulas de Libras ministradas por seis professores surdos para alunos ouvintes, analisar as informações relevantes para a pesquisa, o que passamos a fazer.

Observamos mais detidamente o trabalho do professor, no entanto, registramos no diário de campo o que foi possível sobre as respostas/participação dos alunos durante as aulas, analisando, conjuntamente com a entrevista dos alunos. O curso de Libras oferecido pela instituição pesquisada, ministrado nas turmas a seguir no ano de 2024.2 pelos professores descritos abaixo é dividido em quatro módulos:

- Básico I = Professor II e Professor IV
- Básico II = Professor I e Professor V
- Intermediário = Professor III
- Avançado = Professor VI

A título de esclarecimento, informamos que cada módulo da aula funciona um dia por semana. A observação de todas as turmas que realizamos, ocorreu semanalmente, durante três dias de aulas (2h/a de cada dia) de cada professor, totalizando no geral 36h/a de todas as turmas.

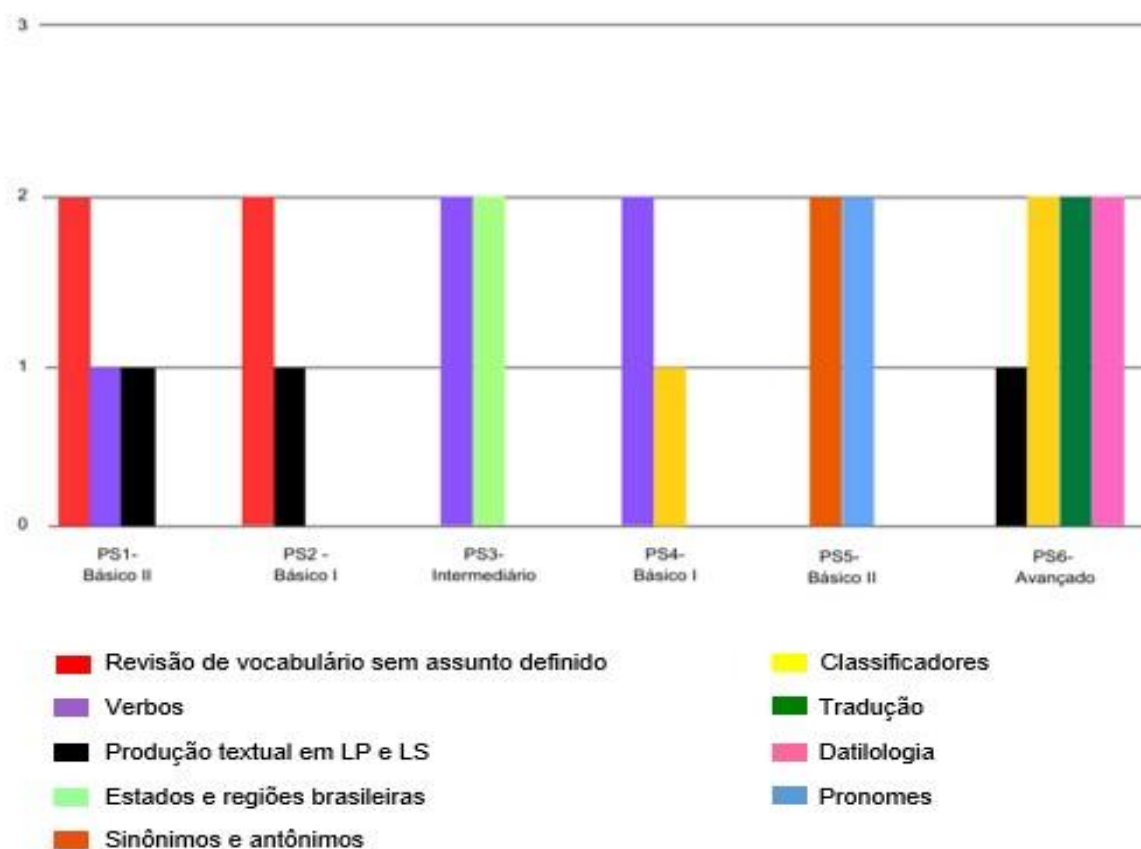
Organizamos as informações em categorias, como é abordado por Bardin (2016) expondo esses dados sob a forma de gráficos. Baseadas no entendimento de que observar não é um mero olhar, é usar os sentidos para adquirir conhecimentos, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2016), porque também podemos perceber os fatos sem qualquer intermediação (Gil, 2008).

Com o propósito de identificarmos os conteúdos de ensino/assuntos, que o educador trabalhou nas diversas aulas do curso de Libras para alunos ouvintes, registramos as informações por meio do gráfico 1, apresentando como eixo horizontal os

seis professores e no vertical, o assunto ministrado nas aulas observadas.

Os registros ocorreram em salas diferenciadas do curso (Básico I, Básico II, Intermediário e Libras Avançado) e os assuntos variam de acordo com a sala. Os conteúdos identificados no módulo não foram necessariamente ministrados pelos seis educadores, como podem ver no gráfico mais adiante.

GRÁFICO 1 - APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS/ASSUNTOS MINISTRADOS PELOS PROFESSORES DURANTE AS AULAS OBSERVADAS



Fonte: autora da pesquisa

BÁSICO I

PS2 abordou em duas aulas sobre *revisão de vocabulário sem um assunto definido* envolvendo palavras de temas variados (família, saúde, etc.) e em outra aula, *produção textual em Português e LS*.

Quando trabalhou os dois primeiros dias que observei suas aulas, como era uma revisão de vocabulário, os estudantes participaram ativamente, ao contrário do segundo assunto na terceira aula observada que foi sobre produção textual em LS, na qual

percebemos menos participação.

O professor explicou sobre a necessidade de se narrar ou descrever em LS com clareza o que vê ou ouve, expondo elementos fundamentais da história, como personagens, cenário, clímax, conflitos e desfecho, mas vários alunos pareciam ter muitas dúvidas durante a socialização da produção, o que consideramos esperado, porque a turma é iniciante, mas o professor procurou eliminar todas as dúvidas.

Embora os assuntos citados tenham sido trabalhados no final do semestre, é importante levarmos em conta o módulo do curso, porque pode acontecer de ter alunos com vocabulário limitado.

PS4 explorou em duas aulas sobre verbos, dando ênfase em uma delas aos classificadores de verbos, e na terceira aula, palavras da área da saúde (doenças, higiene, prevenção, corpo humano, sexualidade, etc.). Algo que nos chamou atenção é que, apesar dos dois educadores trabalharem com turmas do mesmo módulo de curso, os assuntos se diferenciaram.

A título de exemplo, enquanto PS4 trabalhou com verbos, PS2 explicou sobre vocabulário diverso. Na terceira aula, PS2 explorou produção textual em LS, enquanto que PS4 trabalhou com vocabulário na área de saúde. Não houve uniformização de conteúdos, inclusive, os assuntos parecem não seguir uma ordem de dificuldade e há aqueles que não estão em consonância com o PPC da instituição, como a produção de texto em LS e o vocabulário da área da saúde.

Apesar de a PPC da instituição ter um programa com a descrição dos assuntos que devem ser ensinados em cada módulo, por dia de aula, inferimos que os professores talvez não o consultem, por usarem o outro programa encaminhado para avaliação, como eles mesmos disseram na entrevista.

Queremos enfatizar é a participação dos alunos durante as aulas, porque a turma de PS4 foi mais ativa, demonstrou mais compreensão do assunto que estudava durante as socializações. O que talvez possa indicar que o conteúdo trabalhado por PS2 tenha deixado os alunos inseguros, por terem vocabulário em LS limitado e serem de uma turma iniciante, como falamos antes.

BÁSICO II

PS1 trabalhou em duas aulas com revisão de vocabulário sem um assunto definido

e em uma delas, ainda abordou sobre verbos com negação (não conhecer, não entender, etc.). Os alunos participaram ativamente da revisão, tirando dúvidas relacionadas aos sinais estudados. Na terceira aula, trabalhou produção textual em Português e LS. Nesse momento, ele orientou os aprendizes como aplicar as palavras já trabalhadas em diálogos simulados e eles não demonstraram dificuldade.

PS5 abordou sobre palavras sinônimas e antônimas e pronomes indefinidos e quantificadores em duas aulas e falou sobre números e variação linguística em outra aula.

Durante a observação, percebemos que vários alunos pediam para um colega da sala, que parecia ter um certo domínio da LS, perguntar ao professor o que não entendiam e este colega repassava a resposta do professor, o que demonstra que nem todos os estudantes tinham domínio do uso da língua, apesar de ser compreensível, porque se trata de uma turma do Básico, mesmo que seja II e o professor não demonstrou inquietação com relação a isso.

No que tange à variação linguística, PS5 falou sobre o assunto, expôs alguns sinais que variam de acordo com a região, mas não trabalhou isso em atividades, nem explicitou o porquê das diferenças e, como comentou Lagares no capítulo 1, discutir a diversidade linguística em sala é muito importante para ampliar o conhecimento relacionado à heterogeneidade linguística, além de viabilizar a inclusão.

Voltando nosso olhar para os educandos, observamos que pareciam ter dificuldade com relação à aprendizagem da variação linguística, externando informalmente que precisavam de material didático para auxiliá-los na aprendizagem.

INTERMEDIÁRIO

PS3 em uma aula, explorou os sinais dos 27 estados brasileiros e vocabulário relacionado ao contexto econômico; em outra aula, explorou verbos e palavras relacionadas à família e na terceira aula, falou sobre regiões brasileiras, verbos e adjetivos.

No decorrer da aula, verificamos que vários discentes sentiram dificuldade na aprendizagem e comentavam entre eles que era muito sinal para memorizar em uma só aula e que isso torna o estudo difícil. Inclusive, na entrevista com os alunos exposta no quadro 21, houve depoimentos externando a dificuldade de memorizar tantos sinais. Entendemos que esta prática pode estar distante da desejável, como Gesser e Lima

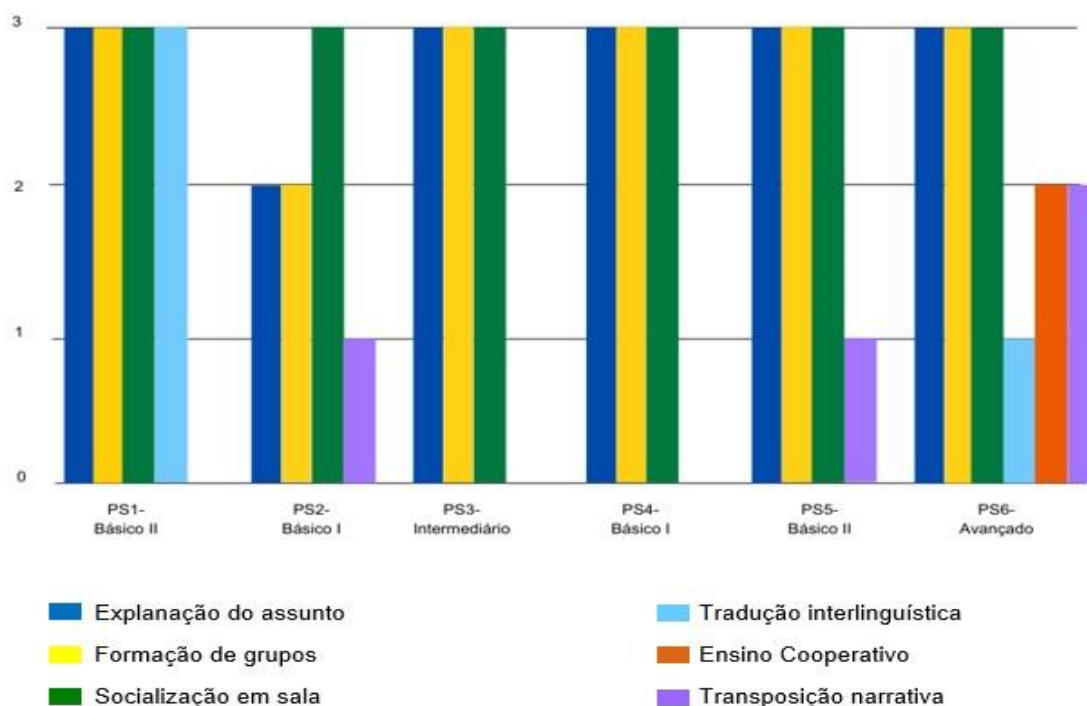
comentam no capítulo 2 ao falarmos sobre aquisição da Libras por ouvintes, até porque pode provocar desmotivação nos alunos.

AVANÇADO

PS6 na turma de Libras Avançado, em uma aula trabalhou a produção textual em LS, em outra aula explorou tradução e classificadores, orientando-os quanto à sua importância na comunicação em LS para detalhar forma, tamanho, movimentos, etc. e na terceira aula, trabalhou datilologia, instruindo os alunos a praticarem-na com fluidez, tendo em vista que ainda há muitas palavras que não têm sinal de Libras, como nomes de pessoas, cidades, etc. por isso, é importante para soletração e os classificadores, dando continuidade à aula anterior.

Por se tratar de um curso avançado, esperávamos que o trabalho com a datilologia já tivesse sido explorado antes, pois se trata de uma questão mais simples e básica, de fácil compreensão, diferente dos classificadores, que é um assunto mais complexo e encontramos discentes que externaram ter pouco domínio sobre eles. Logo, acreditamos que o professor retomou esse assuntos por haver alunos ainda com dificuldade.

GRÁFICO 2 - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES SURDOS NAS OBSERVAÇÕES DE AULAS DO CURSO DE LIBRAS



Fonte: autora da pesquisa

Para iniciarmos a discussão, consideramos relevante esclarecer que a estratégia didática se refere aos meios que os docentes utilizam na articulação do processo de ensino e a metodologia ativa é um exemplo disso, porque incentiva os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento.

Desse modo, para cada estratégia didática deve haver um objetivo e isso deve estar bem definido no plano de ensino do professor, pois é preciso que ela envolva o aluno e faça com que ele se encante com o saber para que o aprendizado seja alcançado, conforme explicou Mazzioni (s.d.) parafraseando Petrucci e Batiston (2006) em seu texto sobre “Estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem.”

Através do gráfico 2, apresentamos as **estratégias didáticas**, que estão sendo utilizadas pelos professores de cada curso. Enquanto professora da rede pública, recebemos orientação para selecionar estratégias de acordo com os propósitos do ensino, peculiaridades da turma, estudantes, contexto e conteúdo, por isso que elas são flexíveis a cada situação, como disse Libâneo (2013) no capítulo 2.

Considerando que os educadores surdos têm formação acadêmica em Letras Libras, pressupomos que tenham conhecimento sobre métodos de ensino que contemplem o prisma inclusivo, envolvendo estudantes ouvintes nas aulas de Libras, por isso analisamos as estratégias que foram utilizadas em cada um dos módulos do curso a seguir.

BÁSICO I

PS2 utilizou quatro estratégias: a explanação do assunto, formação de grupos, socialização em sala e transposição narrativa linguística. Em duas aulas, o professor fez uma explanação revisando sinais de vocabulário de conteúdos já trabalhados. Esta ação didática possibilita a contextualização do conteúdo, favorece a compreensão do conceito trabalhado em sala e elimina dúvidas, o que é bom para a aquisição da L2.

Depois disso, solicitou para os alunos formarem grupos para montarem um diálogo com as palavras revisadas e socializarem posteriormente em LS. À medida que os educandos apresentavam os diálogos, PS2 tirava dúvidas e corrigia, quando necessário.

Na terceira aula, ele pediu para os aprendizes socializarem em Libras um filme a que assistiram em casa, aplicando, dessa forma, a transposição narrativa linguística. À

proporção que os estudantes narravam um filme em Libras (escolhido pelo aluno), o educador corrigia, observando a tradução e adaptação, bem como as expressões faciais e aspectos visuais que são essenciais nessa prática.

Esse trabalho foi expresso em Libras, embora tenham feito um resumo escrito em LP para que falassem sobre o que assistiram. Esta estratégia é muito importante para o desenvolvimento da comunicação em Libras e amplificação do conhecimento cultural, porque os discentes não só adaptam a história de uma língua oral-escrita para uma língua visoespacial (Libras), levando em conta as diferenças, como também a compreensão das particularidades da L2 que se preparam para vivenciar contextos reais.

No entanto, por se tratar de uma turma de iniciantes de Libras, pode ser difícil de fazer, visto que o vocabulário ainda é restrito e o domínio da língua ainda é limitado, como percebemos durante a socialização, porque vários alunos perguntaram muito ao professor sobre sinais que desconheciam, o que já era esperado.

PS4 usou três estratégias: a explanação do assunto, formação de grupos e socialização em sala. Na primeira aula, explicou sobre verbos; na segunda, sobre classificadores de verbos; e na terceira, palavras voltadas à área da saúde (corpo humano, higiene, prevenção, etc.) expondo vídeo com sinais e imagens de algumas palavras da área focalizada e na terceira, sobre verbos, usou as mesmas estratégias com exposição de imagens e ilustrações em slides.

Em todas as aulas, explanou os assuntos pausadamente, formou grupos para os educandos montarem diálogos com as palavras estudadas e pediu para eles socializarem os diálogos em LS, simulando contextos de uso.

BÁSICO II

PS1 usou a explanação do assunto, formação de grupos, socialização em sala e tradução interlinguística nas três aulas observadas. Inicialmente, ele apresentou sinais de palavras e revisou conteúdos trabalhados anteriormente e explanou sobre os verbos com negação. Depois, pediu para os alunos formarem grupos para montar um diálogo com as palavras trabalhadas em outras aulas e, em seguida, socializarem. Os educandos participaram da aula e, à medida que apresentavam os diálogos, o professor tirava dúvidas e corrigia, quando necessário.

Consideramos as estratégias didáticas usadas por PS1, importantes para o

desenvolvimento de habilidades linguísticas contextualizadas, além da partilha de informação e imersão no assunto, como comentamos na análise anterior. O que nos chama atenção é que PS1 tem excelente formação, pois fez graduação em Pedagogia Bilíngue, além de Letras Libras, logo, esperávamos estratégias mais diversificadas que os demais.

Na terceira aula, ela solicitou para os alunos fazerem uma *tradução interlinguística*, que pode ser empregada como uma forma de desenvolvimento de habilidades linguísticas, gramaticais, etc. para incentivar os discentes a raciocinarem sobre as duas línguas, como discorreram Segala e Quadros (2015).

Nesse momento, PS1 falava frases em Libras para eles escreverem em Português, pressupomos, então, que o objetivo era favorecer o desenvolvimento da competência linguística em LS, tendo em vista que esta prática facilita a ampliação de vocabulário, mediada pela LP.

Salientamos que usar a tradução interlinguística é fundamental nesse processo, principalmente, com o apoio de outros suportes visuais (imagens, vídeos, etc.) para os estudantes verem como os sinais são realizados, inclusive, nesse momento, vários alunos demonstraram ter uma relação muito boa com o professor, assim como ele agiu muito disponível para eliminar dúvidas e favorecer a compreensão do assunto.

PS5 aplicou explanação do assunto, formação de grupos, socialização em sala e transposição narrativa linguística.

Em duas aulas, apresentou os sinais de palavras sinônimas e antônimas elencadas no quadro e pronomes indefinidos e quantificadores (estes conteúdos constam do programa proposto pela PPC da instituição). Em seguida, pediu para os alunos formarem grupos para montarem um diálogo com as palavras trabalhadas e socializarem em sala, corrigindo, quando necessário. Agindo pedagogicamente, da mesma forma que os outros professores, o que mais uma vez nos causou surpresa, porque PS5 tem especialização em Libras como L1 e L2, além da graduação em Letras/Libras, que parece não ter contribuído para a melhoria de sua prática.

Na terceira aula, através da transposição narrativa linguística, PS5 pediu para os alunos adaptarem um texto escrito em LP, imagético (charge, cartum) ou híbrido para uma apresentação visual-espacial em LS, que, nesse caso, foi a produção de uma receita culinária com a socialização em Libras para abordar números. Este procedimento didático despertou não só o engajamento dos alunos, como também favoreceu o domínio de conteúdo percebido durante a socialização, o que é muito positivo e relevante para o

aprendizado.

Esta estratégia valoriza não só os aspectos da tradução e adaptação, como também as formas expressivas e uso de aspectos visuais, ou seja, é fundamental, sobretudo numa turma de Básico II, pois, além de ter caráter bilíngue, concilia fatores linguísticos e culturais habilitando os aprendizes a usarem funcionalmente esta língua visual-gestual, como comenta Quadros (2019) no capítulo 2, destacando este benefício.

INTERMEDIÁRIO

PS3 utilizou três estratégias pedagógicas: explanação do assunto, formação de grupos e socialização em sala. Nas três aulas, ele explanou o assunto, dividiu a sala em grupos para depois socializarem em sala o que iriam fazer. O que nos chama atenção é que, mesmo a turma sendo de um módulo mais adiantado que o Básico I e II e o professor ter formação em Letras Libras e especialização em Libras e Educação Especial, as estratégias didáticas empregadas para o ensino de Libras são as mesmas.

Reafirmamos que a formação inicial e continuada não tem auxiliado esses profissionais a minimizarem suas dificuldades didáticas enfrentadas em sala de aula, sobretudo, com ouvintes, como expõe Gesser no capítulo 3 ao falar sobre formação continuada voltada para o ensino da Libras para ouvintes. Para mais, a repetição de estratégias didáticas parece ser uma escolha comum, porque poucos educadores desse grupo variaram as técnicas pedagógicas de acordo com os conteúdos selecionados pelo nível de dificuldade.

AVANÇADO

PS6 empregou as seis estratégias. Durante as três aulas, utilizou a explanação de assunto, formação de grupos para os estudantes realizarem as atividades e socialização de produções em sala. Acrescentando ainda a tradução, o ensino cooperativo e a transposição narrativa bilíngue.

Com relação à tradução, **PS6**, para incentivar os discentes a pensarem de forma visual, articulou para eles fazerem a tradução de frases, que ocorreu da seguinte forma:

a) ele apresentou frases em português em slide, para os educandos traduzirem para a LS e vice-versa, pontuando o uso dos classificadores.

Sabemos que este procedimento viabiliza o uso do bilinguismo, até porque a tradução interlinguística foi utilizada para não só instruir os discentes a serem tradutores, mas também para melhorar a fluência, desenvolvendo habilidades já mencionadas e competência gramatical, social e cultural, conforme discorreram Segala e Quadros (2015).

No que concerne à transposição narrativa bilíngue, em uma aula, PS6 explicou o que queria na narração do filme assistido em casa (atividade solicitada na aula anterior), formou grupos e orientou para que eles se organizassem e compartilhassem a narrativa em LS e, à medida que socializavam, o educador surdo, quando necessário, fazia correções.

De fato, esta ação didática vai além da transposição linguística, porque contempla também a cultural, fundamental no ensino da LS, e estimula o estudante a pensar visualmente devido a performance visual-gestual da Libras.

Outrossim, o educador trabalhou com o ensino cooperativo, que facilita o aprendizado através da cooperação/colaboração entre os educandos que têm mais propriedade da língua, os quais são mediadores nesse processo. Esta ação didática estabelece relação com a Zona de Desenvolvimento Proximal vigotskiana discutida no capítulo 1, porque o aprendiz realiza atividade com o auxílio de um colega mais experiente para depois fazer sozinho o que aprendeu.

Nesse caso, o professor distribuiu vários gêneros multissemióticos (contos infantis, charge, cartum, tira, HQ) e pediu para, em dupla, os educandos narrarem ou explicarem em LS a temática textual (o assunto que estava sendo abordado no texto). Ele orientou sobre a necessidade de ser claro nas informações e com sequência lógica, levando em conta todos os elementos descritivos e recursos linguísticos (expressões faciais, classificadores, etc.).

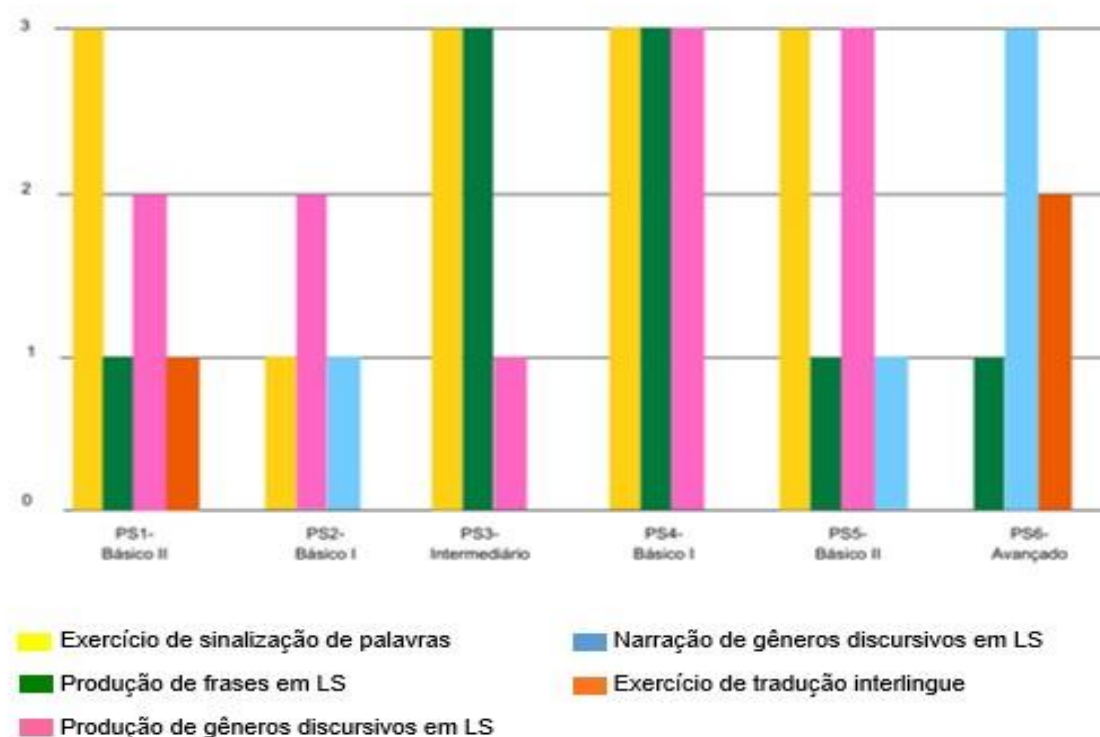
Depois que as equipes foram divididas, distribuíram funções para cada componente, por exemplo, alguém lê o texto, outro faz a sinalização, etc. Toda a equipe teve interdependência para atingir o propósito do grupo/dupla e, em seguida, compartilharam a produção em sala de aula para o docente fazer os ajustes precisos, reafirmando a importância do bilinguismo.

Na verdade, esta estratégia, como falou Gesser (2010, p. 30) em seu texto sobre Metodologia de Ensino em Libras como L2, propicia mais interação e participação dos alunos e as atividades são planejadas pelo educador para que os alunos trabalhem em

grupo, ajudando uns aos outros, “explorando o progresso coletivo, e não individualizado”.

Consideramos que as ações didáticas usadas por **PS6** colaboraram com a assimilação dos conteúdos dos discentes, visto que participaram ativamente, tiraram dúvidas com o professor e demonstravam ter um bom relacionamento com ele, o que ajuda muito no processo de ensino e aprendizagem.

GRÁFICO 3 - ATIVIDADES APLICADAS EM CURSO DE LIBRAS POR PROFESSORES SURDOS PARA ALUNOS OUVINTES



Fonte: autora da pesquisa

No que diz respeito às atividades didáticas, entendemos que são tarefas realizadas pelos educandos que podem viabilizar a construção do conhecimento, se forem selecionadas de acordo com o perfil da turma, o conteúdo e objetivo da aula. No caso do ensino da Libras como L2, é comum o uso de teatralização, jogos envolvendo sinais e imagens, ditado visual, exercício de conversação, tradução de músicas, poemas, etc.

Gesser (2010) afirma que elas têm um caráter significativo e devem estar relacionadas com o mundo real da comunicação. Também pontua que as atividades para o ensino de uma L2 devem visar à conversação, à troca de informações, visto que, quando propomos para os alunos fazerem atividades, que se concentram na repetição e na

memorização podem ser consideradas apenas exercícios. Desse modo, frisamos a importância do professor selecionar as atividades levando em conta também os objetivos e o contexto da turma.

BÁSICO I

PS2 articulou três atividades para os estudantes desenvolverem: exercício de sinalização de palavras, produção de gêneros discursivos em LS e narração de gêneros discursivos em LS.

Na primeira aula, ele solicitou que os estudantes sinalizassem palavras expostas em LP no quadro (vocabulário de conteúdos já trabalhados), logo depois de ensinar os sinais de cada palavra, aplicando o exercício de sinalização em LS. Em seguida, pediu para em grupo ou dupla, produzirem um diálogo em LS contextualizando o vocabulário estudado e exercitarem os sinais do diálogo para socializarem ao final da aula. Na segunda aula, aplicou a mesma atividade da aula anterior (produção de um diálogo em LS com palavras já estudadas), o que não consideramos pertinente porque pode influenciar na desmotivação nos estudantes.

Observamos, a partir disso, que nem todos os educandos da sala ficaram tão entusiasmados em realizar a atividade, inclusive, o professor chamou atenção da turma para que estudassem em casa, porque não podiam se limitar a aula para aprender. Nesse sentido, concordamos com ele, porém consideramos relevante a diversidade didática no ensino da LS, sobretudo, para aprendizes ouvintes, que é o foco desse estudo. Logo depois, solicitou que assistissem a um filme em casa para socializá-lo na próxima aula.

Na terceira aula, os educandos socializaram um filme assistido em casa, narrando em Libras, o que consideramos desafiador por se tratar de uma turma iniciante, com vocabulário limitado, como já falamos antes. Logo, apesar da estratégia ser interessante, vários alunos demonstraram dificuldade, perguntaram ao professor várias vezes, sobre alguns sinais.

PS4 aplicou três atividades no Básico I: exercício de sinalização de palavras, produção de frases em LS e produção de gêneros discursivos em LS.

No primeiro encontro, PS4 depois de ensinar sinais de classificadores de verbos, pediu para os aprendizes produzirem frases e diálogos com os classificadores de verbos explorados para contextualização e exercitarem a sinalização do que produziram para

socializarem em sala.

No segundo e terceiro dias, aplicou as mesmas atividades da aula anterior. Na segunda aula, com foco em vocábulos relacionados à saúde, e na terceira, focalizou verbos. Verificamos que, além da boa relação da sala com o professor, algo que consideramos essencial para que a aprendizagem flua, vários alunos demonstraram domínio de conteúdo durante a socialização das atividades e participaram ativamente da aula, todavia alguns comentaram na aula sobre a dificuldade de aprender classificadores, questão bem mencionada pelos estudantes ouvintes nesse estudo.

BÁSICO II

PS1 empregou quatro atividades: exercício de sinalização de palavras, a produção de frases em LS, produção de gêneros discursivos em LS e o exercício de tradução interlíngua.

Nas três aulas, PS1 expôs palavras no quadro e apresentou a sinalização de cada uma. Em uma aula, depois de sinalizar os vocábulos, pediu para os alunos produzirem frases. Em outra aula, pediu para os educandos produzirem diálogos em LS com os vocábulos estudados e exercitarem a sinalização para socializarem no final da aula.

Na terceira aula, expôs slides com frases sobre verbos com negação (não precisar, não entender, etc.), explicou o sentido de cada verbo trabalhado e apresentou os sinais de cada frase. Posteriormente, pediu para os alunos produzirem frases e diálogos em Libras e exercitarem a sinalização ensinada. Logo depois, solicitou que os estudantes escrevessem as frases que ela falava em LS e vice-versa.

À proporção que eles respondiam, ela corrigia o que era preciso, aplicando o exercício de tradução interlíngua, que diz respeito à conversão de uma língua para outra, que, nesse contexto, é da Língua Portuguesa, para a Libras e vice-versa, mantendo o significado, objetivo e contexto da mensagem de origem. O que consideramos essencial para o desenvolvimento da competência linguística em LS, como já falamos antes. Nesse instante, verificamos que o estudante participou da aula sem hesitar e demonstrou interesse de aprender.

PS5 aplicou quatro atividades para os educandos realizarem: exercício de sinalização de palavras, a produção de frases em LS, produção de gêneros discursivos em LS e narração de gêneros discursivos em LS.

Durante as três aulas observadas, PS5 aplicou exercício de sinalização de palavras relacionadas aos assuntos estudados. Em uma aula, pediu para os educandos produzirem frases em LS envolvendo as palavras estudadas; em outra, solicitou que eles produzissem gêneros discursivos (diálogo – envolvendo o vocabulário estudado, receita culinária – contemplando números e um vídeo – explicando um dos assuntos abordados em sala).

Embora tenhamos percebido interesse nos alunos de realizar as atividades e no professor de auxiliá-los na aprendizagem, nem todos pareciam ter conhecimento suficiente para fazer a atividade, precisando pedir ajuda a colegas, o que é positivo, porque a parceria contribui para a aprendizagem e está alinhada à teoria sociointeracionista vigotskiana.

Além disso, envolver os gêneros discursivos para dar significado ao que estuda, é muito importante, porque ultrapassa o ensino de vocabulário e estruturas gramaticais. Na verdade, é essencial que os aprendizes explorem a língua em contextos reais, favorecendo a aquisição da L2, como comentam Barbosa e Lacerda (2019) no capítulo 2.

INTERMEDIÁRIO

PS3 fez uso de três atividades: exercício de sinalização de palavras, produção de frases em LS e produção de gêneros discursivos em LS.

Em duas aulas, o professor, depois de explanar sobre o assunto e ensinar os sinais relacionados aos vocábulos do conteúdo da aula, solicitou para os estudantes exercitarem os sinais ensinados através da produção de frases em LS. Na terceira aula, pediu para produzirem um diálogo envolvendo as palavras relacionadas ao assunto estudado para socializar em sala.

Apesar de sabermos que as atividades trabalhadas por PS3 em sala têm sua importância, reiteramos que a pouca diversidade de atividades pode diminuir a motivação de estudar. Além disso, durante a socialização, alguns alunos externaram sentir dificuldades de memorizar tantos sinais de uma só vez, o que nos provoca reflexão, porque esta prática da memorização se aproxima da abordagem Gramática-tradução para o ensino de línguas discutida por Lima (2017) no capítulo 2.

AVANÇADO

PS6 trabalhou com três, das seis atividades sinalizadas no gráfico. Numa aula, ele aplicou a produção de frases em LS. Nesse momento, o professor pediu para os aprendizes produzirem frases em Libras, explorando classificadores e datilologia, e compartilharem as produções em sala.

Percebemos, nessa ocasião, que, embora boa parte da turma demonstrasse domínio de conteúdo, ainda houve estudantes que externassem a dificuldade do uso de classificadores, o que nos chamou atenção, porque o módulo do curso é avançado.

Em outra aula, ele trabalhou com o exercício de tradução, solicitando que o educando traduzisse da Libras para o português ou vice-versa. PS6 expôs em slides, várias frases em português para os aprendizes ouvintes traduzirem para a LS e, posteriormente, solicitou que eles narrassem em LS um filme (assistido em casa).

À medida que eles socializavam as traduções, o educador corrigia o uso de classificadores, nuances gramaticais, expressões faciais e corporais (quando eram utilizados).

Na última aula, ele deu ênfase a narração de gêneros discursivos em LS. Nesse momento, ele dividiu a sala em vários grupos, distribuiu alguns gêneros discursivos (contos infantis, charge, cartum, HQ, tira) e pediu para os discentes lerem o texto em Português escrito e narrarem em LS, ou seja, contarem a história sinalizando os elementos fundamentais de uma narrativa (personagens, cenário, fato, conflito, clímax, desfecho) e no caso de uma charge ou cartum, eles explicavam o assunto exposto também em LS.

Tendo em vista que esta atividade possibilita a compreensão da língua em suas diversas situações de uso, pontuamos que é muito positiva, sobretudo, nas aulas de uma segunda língua de modalidade visoespacial, como a Libras, tal como Fraga e Rojo no capítulo 3, recomendam a aplicação do uso de gêneros discursivos em sala de aula, como já falamos antes.

O desempenho desse professor em sala de aula pode ser indicado como muito positivo, porque o ensino da Libras não ocorreu de maneira fragmentada, o aprendizado teve significado quando o estudante ouvinte, por meio de gêneros discursivos, leu textos em LP e aplicou a LS em socializações e conversações simuladas.

Como um dado encontrado do Básico I ao Avançado, observamos que similarmente ao Brasil, a Libras escrita ainda não conseguiu ser socializada adequadamente, o estudo desta escrita em sinais já existente, ainda é pouco divulgado no país. As leituras são quase todas em LP, para que sejam socializadas em sinais, ou seja,

produzindo diálogos em LS, levando a produção dos alunos a resumos, porque não memorizam tudo o que viram, sejam em sinais, sejam palavras, frases, parágrafos, a resumos em Libras, ou textos reduzidos.

Foi possível observar ainda que a maioria dos professores recomenda que os alunos não devem usar o português, embora o façam quando o professor propõe as atividades. Este achado foi identificado em todos os módulos, em todas as turmas.

No entanto, sobre a questão encontrada no curso em que a pesquisadora participou, não foi identificado entre os professores desse curso, ou seja, não houve nenhuma pergunta direcionada ao professor surdo para ele tentar explicar o sentido de palavras em português.

Reunindo as análises feitas até o momento, ao buscar a articulação entre os três tipos de dados importantes que coletamos para compreender o contexto no qual estes cursos se desenvolveram, passamos a sua articulação para identificar a dinâmica proposta como arquiteturas acadêmicas empregadas em um contexto inclusivo. Temos de pensar inicialmente no contexto inclusivo, cenário no qual podemos identificar desafios que o professor surdo enfrenta ao ensinar Libras para ouvintes e assim, tentar incluir mais pessoas no seio de sua comunidade.

Portanto, temos de pensar não apenas em inclusão de pessoas com deficiência, neste caso, os surdos, mas também os ouvintes, que, através do aprendizado da Libras, poderão iniciar um contato maior com surdos e desse modo, não apenas divulgar esta língua, mas ajudar a comunidade em diversos momentos de sua vida acadêmica ou social. Nesse sentido, nos propusemos estudar para conhecer melhor *desafios da atuação do professor surdo no ensino de Libras para ouvintes*.

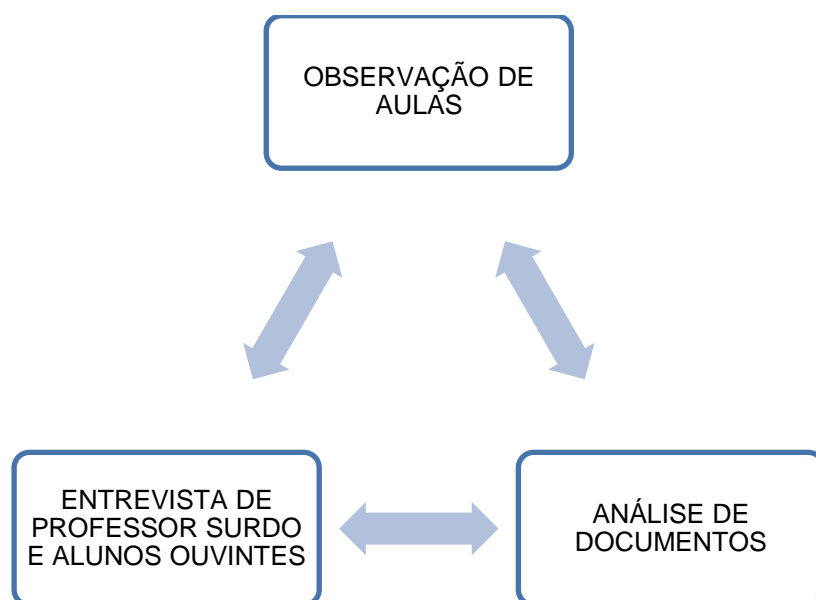
Baseadas na leitura dos dados registrados, passamos a analisá-los, procurando triangular esses dados inspirados em Triviños (2010), através das informações colhidas por meio da observação de aulas, entrevistas de professores surdos e alunos ouvintes e documentos oficiais que são usados como parâmetro para o ensino de Libras.

Esta proposta pode nos ajudar a identificar o mesmo fenômeno sob diferentes óticas. Ela permite uma visão subjetiva dos professores e alunos, empírica por meio da observação de aulas e documental por meio das orientações oficiais sobre o ensino de Libras. Queremos identificar se há desalinhamento entre os discursos institucionais que constam nos documentos analisados e a prática do ensino da LS.

Na combinação das diferentes fontes de dados, exploramos o mesmo fenômeno:

os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem e dialogamos com as concepções, normas e práticas que coletamos aliadas à base teórica, construída a partir do levantamento da bibliografia referente ao tema que se trata de algo pouco estudado.

De acordo com Triviños (2010) a triangulação parte do princípio de que não concebemos um fenômeno social isoladamente, desconsiderando suas raízes históricas, seus significados culturais e vinculações com uma macrorrealidade social.



Aplicar a triangulação nessa investigação representa um desafio, não só por buscar articular diferentes dados, porque esta integração de informações de maneira coerente é complexa, mas também por permitir apresentar que identifiquemos divergências e semelhanças entre os eixos analisados. Nós cruzamos as informações que podem nos levar a compreender razões que justifiquem ou não as perspectivas empregadas, ou atenuar as influências de distorções existentes. Baseadas na leitura dos dados, identificamos muito do que afirmamos acima, convergências, divergências e contribuições para a melhoria desse cenário no qual os cursos de Libras para ouvintes se desenrolam.

Com base em alguns dados colhidos por meio da entrevista com professores surdos e alunos ouvintes, percebemos mais *divergências em algumas respostas* entre a dupla (professor-aluno ouvinte). Elas se configuram como desafios enfrentados por eles no processo do ensino e aprendizagem da Libras, os quais contemplam um dos objetivos

específicos desse estudo, quando trazemos alguns exemplos como:

(i) quatro (04) professores sinalizaram *a desmotivação do educando para aprender LS*. Nesse caso, os docentes não comentaram sobre nenhum movimento didático que tenham feito para contornar tal situação; (ii) cinco (05) estudantes comentaram sobre *a ausência de interação de ouvintes com pessoas surdas*. (iii) outros cinco (05) alunos comentaram sobre *a escassez de material didático adequado ao aluno ouvinte*, a qual também foi percebida pela pesquisadora durante a observação de aulas. Além disso, não viu tentativa de mudança em qualquer situação, para atrair os alunos, apesar de ter percebido também, desmotivação dos alunos para aprender Libras.



Ainda em relação à *desmotivação do educando*, sublinhamos que na entrevista, PS1 e PS4 se posicionaram que, entre as mudanças necessárias no ensino de Libras para ouvintes, estava a metodologia do ensino de Libras, porque ainda é voltada ao trabalho com vocabulário, sinal por sinal, como comprovamos durante a observação de aulas da maioria dos educadores. O que nos provoca um questionamento: esta prática não pode distanciar ou desestimular o aprendiz das aulas de Libras?

“É necessário que haja mudança na metodologia do ensino de Libras, porque hoje o curso é mais voltado para ensinar vocabulário sinal por sinal, quando, na verdade, o ensino através de frases seria melhor por conta dos classificadores” (PS1).
 “A gente já tá dando o máximo de nós, apesar de ensinarmos ainda através de vocabulário, sinal por sinal, eu procuro ensinar através de frases, é melhor porque contextualizamos” (PS4).

Ainda durante a entrevista, alguns professores acreditam que *a falta de estímulo dos discentes* pode ser provocada pela necessidade de conciliar estudo e trabalho, o que talvez seja um fator considerável, mas pode não ser o único. Pensamos assim, porque (17) dezessete aprendizes de módulos e turmas diferentes comentaram que, *dependendo do assunto, têm dificuldade de aprender*, o que pode causar desestímulo neles.

Por outro lado, os aprendizes alegaram que há pouca interação com surdos, tendo em vista que só há uma aula por semana, e esse é o único momento que eles têm para colocar em prática a LS, o que pode interferir na prática comunicativa. De acordo com Gesser (2010) no capítulo 2, Lacerda (2006), Santos e Campos (2021), Lima (2017) no capítulo 3, a interação é fundamental para aquisição da Libras. Não tomamos conhecimento de alguma providência para minimizar essas dificuldades, embora tenha sido comunicado pelos alunos ouvintes mais de uma vez.

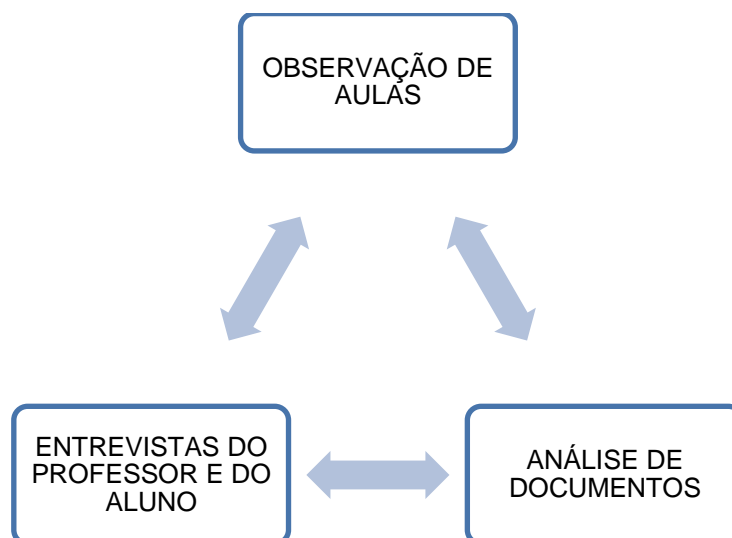
Cabe lembrarmos que poucos educadores do grupo envolvido na pesquisa, variaram estratégias didáticas de acordo com os conteúdos selecionados pelo nível de dificuldade. O que nos causa estranheza, a ponto de nos questionarmos: será que eles tiveram acesso a orientações didático-pedagógicas na graduação e/ou na pós-graduação? E as formações continuadas não dão esse suporte pedagógico? Certamente, pelo que os professores falaram nessas ocasiões, suas necessidades como docentes de ouvintes, não têm sido vistas.

Somado a isso, temos *a insuficiência de material didático adequado*, que foi mencionado por PS4, quando questionamos os professores sobre as fragilidades no curso de Libras para ouvintes. Ele respondeu que, entre as fragilidades, estava “a escassez de material didático para usar na sala de aula” e por AO10, ao indagarmos sobre as principais dificuldades para aprender Libras, o qual respondeu que era “estudar sem material didático adequado.” Esta resposta do aluno merece cuidado, visto que o professor pode buscar esse apoio do Núcleo de Tecnologia e do Núcleo de Material Didático da instituição pesquisada, ou mesmo fazer alguma consulta aos meios educacionais.

Durante as observações, percebemos que o professor só usou quadro e pincel, datashow e slides com gravuras, vídeos, etc. Isso pode implicar não só na qualidade da aula, como também no aprendizado dos estudantes, que contam com pouco material adaptado, inclusive, estudiosos como Sousa *et al* (2020), Martins e Lisbão (2019), Silva (2019c) no capítulo 2, comentaram sobre isso.

Outras respostas dadas por professores que são convergentes com aspectos

percebidos durante a observação de aulas são: *ensinar Libras a alunos com necessidades específicas*, como TDAH, dislexia, autismo, etc. e *a formação docente de qualidade* que foi mencionada por professores.



No decorrer das observações de aulas, percebemos a dificuldade de aprender de um aluno com necessidades peculiares e a preocupação do educador tentando ajudá-lo, aproximando-se e explicando pausadamente o que estava sendo trabalhado em sala, escrevendo no quadro, etc. Nesse sentido, pontuamos a convergência entre o que percebemos na observação de aulas e as falas de dois (02) educadores ao pontuarem que *ensinar Libras a alunos com necessidades específicas* é um desafio.

Concordamos com os educadores, tendo em vista que é uma demanda pedagógica que requer acessibilidade metodológica para contemplar o prisma inclusivo com efetividade educacional, como demonstram as falas dos professores abaixo:

“Eu percebo que a maior dificuldade é ensinar alunos com TDAH” (PS6)
 “Às vezes, há situações com alunos com muita dificuldade, já tive aluno com dislexia, a comunicação com eles era muito lenta, exigia muita paciência, inclusive, precisava sentar junto, conversar pausadamente” (PS1)

Estas falas deixam um alerta, porque é primordial que o educador, surdo ou não, deva possuir esse tipo de conhecimento pedagógico, o que talvez não se concretize satisfatoriamente, porque, como a discussão voltada para esse grupo de transtornos como autismo, TDAH, entre outros, é nova, e a inclusão nos textos oficiais é abordada de maneira mais abrangente, a orientação pedagógica para os professores não seguiu no

mesmo ritmo.

Isso pode ser percebido, por exemplo, na Proposta Pedagógica Curricular da instituição envolvida na pesquisa, a qual envolve surdos, surdocegos e deficientes auditivos e ouvintes que queiram estudar Libras, mas não há menção à demanda comentada pelos professores entrevistados.

Assim como no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFSC e UFPE, que promovem esses cursos para possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência. A UFPE oferece adaptações para estudantes com deficiência visual, como por exemplo, provas em Braille e ledor, não mencionando as necessidades particulares citadas pelos entrevistados.

Enquanto que a UFSC em seu PPP, embora não tenha mencionado esse tipo de adaptação citada pela UFPE, registra outras adaptações igualmente como o curso de Letras/Libras da UFPE, ocorrendo também a mesma decisão. O que transparece consciência inclusiva, que pode ser um fator considerável para contemplar outras singularidades futuramente.

Por outro lado, temos documentos como a Lei 10.436/02 que preconiza para as Universidades, no Art. 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002, p. 1).

Em outras palavras, há convergência entre os documentos institucionais e o que seguem as universidades formadoras de professores: o PPP da UFSC, o da UFPE e o PPC do CAS, ao transparecerem preocupação com a inclusão.

Em relação ao aluno ouvinte que estuda Libras com professor surdo, outra questão desafiadora comentada por seis professores foi *a formação docente*, pois os assuntos, mencionados pelos alunos, fazem parte dos estudos desenvolvidos também pelo curso que observamos. Por exemplo, os **classificadores**, apontados por cinco professores e doze alunos no decorrer das entrevistas.

O que nos conduz a lembrar que estudos como esses, foram desenvolvidos na formação desses docentes, e, se eles e os alunos consideram difícil sua aprendizagem,

cabe ao professor encontrar caminhos, inclusive, na formação continuada, para eliminar esta dificuldade, reorganizando formas de apresentá-los em sala.



É primordial que o educador que ministra aulas de Libras para surdos e ouvintes saiba como adequar os métodos de ensino, e isso é discutido por alguns estudiosos como Silva (2019c) citado no capítulo 2, Lima (2017), Lodi e Lacerda (2015) mencionados no capítulo 3. Para ilustrar esta linha argumentativa, quando questionamos os professores surdos sobre sua opinião em relação à formação continuada, todos pontuaram que, embora ajude na prática educativa, em sua maioria, *ela é voltada para professores ouvintes*, que, nesse caso, *não contribui muito* para sua formação.

Esses posicionamentos acionam um alerta para enxergarmos a necessidade de que tais estudos possam ser inseridos na formação continuada de professores dessa área, fato já comentado anteriormente e não parece ser objeto de providências.

Ainda nessa direção, reconhecemos que o PPP da UFSC (2012), no eixo de formação pedagógica, contempla o aluno de Letras Libras com componentes curriculares que discutem sobre “Abordagens e metodologias no ensino-aprendizagem de segunda língua. Língua estrangeira, segunda língua e língua adicional”, ofertando a disciplina de Ensino de Libras como L2 I e II, algo que não identificamos na estrutura curricular do PPC da UFPE (2019, p. 49-54), visto que as disciplinas parecem discutir o ensino de Libras de maneira abrangente, sem especificar, como o documento institucional da UFSC o fez.

Por fim, reconhecemos que esta análise possibilitou várias contribuições, entre elas a *organização pedagógica*. De acordo com os comentários dos professores e alunos em relação à dificuldade de aprender tanto a estrutura da Língua de sinais quanto os classificadores, variação linguística e outros assuntos vivenciados em outros momentos, talvez haja necessidade de estratégias didáticas mais eficazes.

Acreditamos que, para ocorrer a aquisição da L2, demanda haver mais prática comunicativa, como foi apontado por alunos. Isso indica que, apesar de o educador abrir espaço em sua aula para que os alunos interajam por meio de diálogos simulados entre eles, uma vez na semana, que é a carga horária do curso, por exemplo, precisa haver mais imersão da língua para que o educando se sinta motivado a aprender, mesmo tendo que conciliar o trabalho com o estudo.

Em síntese, as informações colhidas por meio da triangulação dos dados nos permitiram enxergar desafios vivenciados por professores surdos e alunos ouvintes, entendendo que eles precisam ser minimizados para que o prisma inclusivo seja efetivado por um ensino mais acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como foco principal o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes ministrado por professor surdo, na perspectiva inclusiva. Enquanto aluna de um curso de Libras para estudantes ouvintes, percebi que o professor surdo sentia dificuldades para eliminar dúvidas de alunos, quando precisava traduzir os sinais para o Português, a fim de tornar mais fácil a compreensão deles, consultando sempre um dos alunos sobre o significado da palavra. Isso me chamou atenção, pelo fato dele estar exercendo aquela atividade, tendo programado as aulas de acordo com seu objetivo, além de ter a formação exigida para tal exercício.

O tema tomou forma quando ingressei no doutorado, como descrevi na introdução. Considero que se reveste de uma substancial relevância por se tratar de uma experiência com reduzido número de trabalhos e por envolver um grupo que até aquele momento parece invisível para a maioria dos pesquisadores. De fato, a Libras, língua visuo espacial provoca impacto no ouvinte desde o primeiro contato, por ele estar habituado a línguas orais auditivas.

Ressaltamos que por se tratar de educação inclusiva, parece ser comum encontrarmos argumentações focalizadas em pessoas com deficiência, mas, nesse estudo, para o qual delineamos ações fundamentadas na arquitetura acadêmica, trazemos o aluno ouvinte que estuda Libras como L2, e o professor surdo que ensina a Libras. Portanto, um par de pessoas que apresentam diferenças receptivas e expressivas que necessitavam superar tais diferenças. com o objetivo de construir uma aprendizagem apoiada substancialmente, por planejamentos que tragam para este sistema complexo a diversidade de experiências, atividades compartilhadas, com possibilidades de enriquecer a prática pedagógica, que contribuam para a elucidação de muitas das nossas dúvidas.

Foi possível pensar ainda, na importância do investimento na formação docente, principalmente, na Educação Básica em se tratando do ensino de quatro módulos previstos pela instituição pesquisada. A partir do momento no qual estamos envolvidos em impasses, desafios metodológicos, decorrentes do exercício da atividade docente, especialmente existentes na atuação do professor surdo, os achados desse estudo permitem a formulação de sugestões de mudanças para o contexto educacional inclusivo.

Nesse trabalho reafirmamos a busca para responder dúvidas resultantes dos problemas elencados desde a introdução, como também dos objetivos planejados, além do que surgiu no percurso de sua realização. Após a elaboração da fundamentação teórica que orientou a pesquisa, reunimos os dados fornecidos pelas entrevistas, documentos oficiais e observação de aulas.

De posse desse material, reconhecemos questões que os participantes enfrentaram durante o processo de ensino e aprendizagem da Libras. Nesse sentido, os dados da dinâmica das aulas e da leitura dos documentos nos colocaram muito próximos da realidade vivenciada pela organização da instituição pesquisada, da prática docente e da participação dos alunos. É fato que as dificuldades existem em todos os segmentos e, principalmente por se tratar de um tema de estudo muito recente, motivo pelo qual precisamos refletir, a partir dos dados, sobre os impasses detectados para superá-los gradativamente, ou pelo menos minimizá-los.

A proposta de análise realizada através da triangulação dos dados permitiu reunir três grupos de informações, que nos guiaram na direção de acessarmos conhecimentos e compreendermos algumas razões, porque aconteciam aquelas dificuldades. O cruzamento das referidas informações transpõe o risco de tirarmos conclusões a partir de um olhar unilateral.

O conhecimento descrito pelos estudos e experiências de pesquisadores criou um contraponto para algumas das questões que pareciam ir a uma direção mas que na realidade, percorriam outra trilha.

Tratamos diversos assuntos próprios do ensino e a relação entre professor, aluno e instituição promotora dos cursos. Discorremos figurativamente sobre esse triângulo que mostrou a face mais real das dificuldades, muitas delas motivadas pela ausência do conhecimento de alguns desses profissionais.

Para realizar esta investigação frequentamos uma instituição pública que não colocou obstáculos para que a pesquisadora pudesse realizar acompanhamento e análise detalhada do que era importante para o tema que desenvolvia.

Temos a percepção clara que em alguns pontos identificamos lacunas, mas em outros, depois de conhecermos um pouco a realidade nacional podemos dizer que, nessa instituição na qual a pesquisa foi realizada, há um PPC, com muito boa qualidade, embora alguns dos docentes parecessem não pensar assim, uma vez que afirmavam não existir um orientador de suas escolhas, para as aulas.

Respondendo às questões iniciais e aos objetivos específicos podemos afirmar que:

A organização curricular pernambucana para o ensino de Libras possui lacunas que podem interferir no trabalho do professor surdo. Nos documentos curriculares oficiais da Educação Infantil, Fundamental e Médio (2019, p. 18; 20) da rede pública de Pernambuco constam os princípios norteadores da inclusão e da educação de pessoas com deficiência, onde registra que “[d]essa forma, apenas garantir o acesso à educação, não é suficiente para a promoção da justiça e da inclusão social, como também não é para a consolidação da democracia” e trazendo “o conceito de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com enfoque exclusivamente pedagógico, complementar ou suplementar” para cuidar da aprendizagem de estudantes, nas salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) da mesma escola ou de escolas circunvizinhas .

Vale ressaltar que o Projeto apresentado pela instituição, campusa da pesquisa, apresentou poucas descrições de organização curricular para ensino de surdos ou ouvintes seja em Libras como L1 ou L2 e Língua Portuguesa como L1 ou L2.

Outra questão, que consta nos objetivos, está voltada para a formação continuada, uma vez que os professores entrevistados não fizeram nenhum comentário crítico sobre a formação inicial. Na formação continuada, fica evidente que elas não atendem adequadamente às necessidades da prática docente, podendo interferir significativamente na aprendizagem do aluno, especialmente, do aluno ouvinte. Eles participavam de formação continuada e era raríssimo que, em alguns momentos, fosse trabalhado algum tema que atendesse suas necessidades no exercício de sua docência com aluno ouvinte. Segundo esses professores surdos, a maioria dos assuntos era dirigido à formação geral para professor ouvinte.

As críticas foram estendidas para a escassez de material didático e de emprego de tecnologias, embora saibamos através do PPC do CAS que existem, dentre outros, o Núcleo de Tecnologia e o Núcleo de Materiais Didáticos, com horário previsto para atender cada um dos módulos, apesar de não termos visitado esses locais, como tantos outros, mas ressaltamos que a referida instituição tem um enorme espaço disponível para muitas atividades.

Associada a essas críticas incluíram outras relacionadas à ausência de material didático sobre determinados assuntos como classificadores e variação linguística da Libras, que temos certeza que foram trabalhados na formação inicial e existem alguns livros, os quais podem ser adquiridos, com exposição clara desses assuntos. Logo,

concordamos com alguns autores que constam na fundamentação teórica, diante de algumas questões específicas como estas citadas acima, que parece que a formação do surdo em Língua Portuguesa poderia ser mais consistente.

Por outro lado, não tomamos conhecimento que esses docentes tivessem iniciativas de fazer consultas a livros existentes, materiais disponibilizados pelo MEC ou outros pesquisadores, através da publicação de artigos, como também fizeram pouco uso do PPC da instituição que muitos disseram precisar de atualização. Destarte, indagamos: a quem cabe essa responsabilidade?

Nas aulas observadas, notamos que havia uma variedade de organização de conteúdos a serem ministrados com diferenças significativas, mesmo quando se tratavam do mesmo módulo, pois cada um descreveu o motivo de suas escolhas. Tais escolhas eram individuais e o momento de aplicação desses conteúdos não pareceu seguir uma ordem de complexidade, pois alguns dos assuntos era ministrado no Básico I, e outros professores o fizeram no Avançado (que era o 4º módulo). No entanto, parece não haver uma sistematização de orientações que poderiam ser com pessoas da instituição ou em reuniões com especialistas da área.

Sabemos que não é fácil que esses professores deem conta de todas essas dificuldades, embora possam contar com a coordenação e buscar algumas informações necessárias. Além disso, alguns informaram que tinham preparado um programa de conteúdos e enviado à Secretaria para avaliação.

A prática comunicativa entre os alunos ocorria por meio de simulações de diálogos e dramatizações em trabalhos de grupos, empregando uma diversidade de gêneros discursivos multissemióticos, ainda que tenhamos presenciado o emprego de listas de vocabulários para ensinar os sinais e os alunos memorizarem, o que nem sempre gostavam dessa prática, pois eram muitos sinais/palavras. A par disso, os alunos comentaram a falta de oportunidades para maior contato com outros surdos, o que achamos que seria uma boa ocasião, que foi pouco vivenciada.

Reportando-nos ao objetivo principal desta pesquisa, que foi **analisar em cursos de Libras oferecidos por uma instituição pública pernambucana, os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem dessa língua**. Ressaltamos que estamos diante de um cenário com problemas que não foram devidamente tratados pelo MEC ou por alguns sistemas estaduais e/ou municipais, que caminham lentamente para o seu esclarecimento. No

entanto, como já informamos, trata-se de uma língua que ainda hoje é objeto de preconceito, na sociedade em geral, nas instituições de Ensino Superior quando deixam de estimular pesquisas.

Esses documentos (PPC do CAS, PPP (UFSC) e PPC (UFPE) ajudaram muito na compreensão da formação inicial desses professores surdos e o alcance que tais projetos atingiram para a formação docente exigida, como uma das principais para que os professores fossem considerados aptos para o exercício da docência.

Um ponto muito positivo foi a prática da produção de textos em LS, a qual possibilitou que alunos escrevessem em LP, mas apresentaram na sala em Libras, articulando assim, as duas línguas envolvidas (Libras e Português). Salientamos que para haver domínio dessa língua, o ambiente de aprendizagem precisa ter possibilidades pedagógicas diferenciadas com métodos mais dinâmicos, atividades lúdicas inclusivas que possam engajar alunos desmotivados.

Dessa forma, é fundamental o uso de ferramentas pedagógicas multimodais e atividades que articulem o assunto estudado com o contexto de vida do aprendiz. Não desconsideramos os avanços em relação à educação inclusiva, mas também sinalizamos que as lacunas mencionadas nessa pesquisa implicam, muitas vezes, no retrocesso da perspectiva inclusiva pela manutenção de práticas bem tradicionais, que fazem com que o aprendizado seja mais lento.

Diante das considerações expostas, esse trabalho revela que o ensino de Libras tem ocorrido de maneira substancial, embora vivencie entraves que devem ser atenuados para que a perspectiva inclusiva seja efetivada. Para ultrapassar as fragilidades sinalizadas, sugerimos a implementação do programa de formação continuada para o professor surdo, procurando auxiliá-los na construção de estratégias didáticas voltadas para o aluno ouvinte com e sem necessidades específicas, de materiais didático-pedagógicos multimodais e atividades lúdicas. Outrossim, a inserção de disciplinas que explorem estratégias pedagógicas inclusivas, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, contribuindo para a concretização da vertente bilíngue e inclusiva.

Por fim, consideramos que seria relevante que na vivência desses cursos de Libras articulassem parcerias com organizações/institutos, com a comunidade surda para realizar atividades extraclasse, como feiras culturais, oficinas de conversação conduzida por surdos fluentes em Libras, nas quais educandos ouvintes coloquem em prática a língua em situações reais de uso. Outrossim, oficinas de teatro e de poesia, narração de história

em Libras, debates, jogos adaptados para LS, etc. O propósito é consolidar a competência comunicativa por meio do uso da língua em situação real que promova o bilinguismo, base para todas essas atividades, e objetivos da Educação Inclusiva e Especial, fazendo do professor surdo o maior representante do ensino de Libras não somente para surdos, mas para ouvintes.

REFERÊNCIAS

-
-
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALBRES, Neiva de Aquinos. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012a.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Por uma Política de Ensino da Libras como parte do Currículo bilíngue de escolas de surdos. *Libras em Estudo: Política Educacional*, FENEIS-SP, p. 97-118. 2013.
- ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Formação de instrutores de Libras Surdos: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. In: *Libras em estudo: formação de profissionais*. Albres e Neves (orgs). – São Paulo: FENEIS, 2014. (Série Pesquisas)
- ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. As minorias linguísticas no Brasil: um estudo à luz dos direitos humanos e da ecolinguística. **Direito em Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 236–258, 2020. Disponível em: <https://ojs.emerj.com.br/index.php/direitoemmovimento/article/view/304> Acesso em: 31 mar. 2025.
- ANDRETA, F. C. **Currículo e Conhecimento Escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas**. Perspectiva, Erechim. v.37, n.140, p. 93-102, dez. 2013.
- ARAUJO, Luciana Cardoso; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Forum linguístico**. Florianópolis, v.15, nº3, p. 3124 -3135, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3124> Acesso em: 31 mar. 2025.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório**. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002.
- BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; LACERDA, Lúcia Loreto. **Parâmetros de ensino em língua Brasileira de sinais como L2**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. Edição de 2016. 3ª reimp da 1ª edição de 2016.
- BARRETO, Anita Paes. Ulisses Pernambucano, educador. **Revista eletrônica Scielo: Psicologia: Ciência e Profissão**. 25 Set 2012. Data do Fascículo: 1992.

BATISTA, Jerlan Pereira. Variação linguística na Libras e possíveis implicações no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 27, 30 de julho de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/27/variacao-linguistica-na-libras-e-possiveis-implicacoes-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BENTES, A.C. Linguística textual. IN: Mussalim, F.; Bentes, A.C. (Orgs) **Introdução à linguística. Domínios e fronteiras**. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C.; PASSOS, R. Estratégias de ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 27–39, 2023. DOI: 10.48075/rt.v14i32.19354. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO.1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação Federal. Brasília: MEC, 1996.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.html. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005a.

BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005b.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 67 p. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2010.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar Subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014a

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília/DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. **Plano nacional de tecnologia assistiva.** Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. -- Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021. 70 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva** – PNEEPEI. 2023.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. 431 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos:** a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor:** as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação pela linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas da Universidade Federal do Espírito Santo. 2016.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Aquisição da Língua Portuguesa por surdos usuários de Libras: analisando algumas práticas. Paraná: **Revista Línguas & Letras** (eletrônica), 2011.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. O tradutor/intérprete de Libras no Ensino Superior: algumas considerações acerca desse ofício. In: ATAIDE, Cleber (Org. Geral). **Gelne, 40 anos: vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Língüísticas e Literatura**, Vol.2. São Paulo: Pé da Palavra, 2018.

CAVALCANTI, W. M. A. Aquisição da língua portuguesa por surdos usuários de Libras: analisando algumas práticas. **Revista Línguas & Letras**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5511>
Acesso em: 1 abr. 2025.

CUNHA, Keyse Regiane Lepka da. **Libras como segunda língua para crianças ouvintes**: Análise das concepções de bilinguismo e de aquisição de Libras presentes em documentos escolares. [Livro eletrônico] Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2025. PDF.

DE ANGELIS, Gessica. **Third or additional language acquisition**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007.

DEMICHELLI, Fernanda Natali; BITENCOURT, Thiago; DOS SANTOS DENARDIN, Jaqueline Angelo. Avaliação de Dicionários On-Line Bilíngues: Considerações Sobre a Variação Linguística da Libras. **Revista Cocar**, [S. l.], Edição Especial, n. 19, 2023.

DIAS, Rayssa Araujo Naves; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Variação linguística na Libras. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. Revista Philologus, Ano 27, nº81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2021.

DINIZ, Andréa Fabiane Machado. “**As Borboletas de Zagorski**”: uma análise de princípios da defectologia vigotskiana. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 171-189, jul./dez. 2014. DOI: 10.5433/2238-3018.2014v20n2p171

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1995.

FELIPE, Tanya A. Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. Artigo publicado nos **Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira - 1º. Congresso Internacional do INES. 7º. Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. 2002: 37-58.

FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 6ª Edição. 448 p.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAM, A. P. **Letramento Referência em saúde e educação**, São Paulo: Plexus, 2006, p. 117-143.

FERREIRA, Marina Xavier. **A relevância como gatilho pragmático da motivação na aquisição de línguas adicionais**. 2017. 114 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Cecília C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotkiana do conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A; MEDRADO, B. P. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes. 2017.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas Pedagógicas do Ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRAGA, Moanna Brito Seixas. **Eventos e Práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL Vitória da Conquista, 2017. 99f.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa; OLIVEN, Arabela Campos; DE DEUS, Maria Alba Pereira; RIBEIRO, Cristina Zanettini. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Universidade de Campinas, SP: [s.n.], 2006.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Florianópolis: UFSC, 2010.

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

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; ROSA, Helga Silva Pereira. A Formação dos profissionais surdos que ministram cursos de Libras para ouvintes. **RELLÍS - Revista de Estudos de Libras e Línguas de Sinais**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Núcleo de Ensino e Pesquisas em Libras, 2020. On-line <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/469857>

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSJEAN, F. O processamento on-line da fala: acesso lexical em bilíngues. In: Bhatt, P; Davis, R. (Eds.). **O cérebro linguístico**. Toronto: Canadian Scholars' Press. 1998.
- GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. New York: Oxford University Press, 2008.
- GROSJEAN, F. Bilingualism: A Short Introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (Eds). **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Malden, MA: Willey-Blackwell, Inc., 2013. p. 5-25.
- GROSJEAN, François. **O direito da criança surda de crescer bilíngue**. Universidade de Neuchâtel, Suíça: 2016, p. 1-5.
- INES. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2023-2027**. Rio de Janeiro, 2023.
- IVIC, Ivan.; COELHO, Edgar Pereira (org.) **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. [Livro eletrônico] Coleção Educação Contemporânea.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
- LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Sielo Brasil, Cadernos CEDES 19 (46). Set, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>
- LACERDA, C. B. F. de ; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 16, n. número 1, p. 53-63, 2004.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação Inclusiva Bilíngue para surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; LODI, Ana Claudia Balieiro; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Educação Inclusiva Bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2021.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITE, Tarcísio de Arantes; MCCLEARY, Leland. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem de língua de sinais brasileira por um adulto ouvinte. 2009. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, M. R. (orgs.) **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

LEMKE, Cibele Krause. **Apresentação**. In: CUNHA, Keyse Regiane Lepka da. Libras como segunda língua para crianças ouvintes: Análise das concepções de bilinguismo e de aquisição de Libras presentes em documentos escolares. [Livro eletrônico] Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2025. PDF.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.; GURUNGA DE MATOS, C.; OLIVEIRA-SAMPAIO, T. Sinal, classificador e ação construída em Libras: Um estudo sobre consciência linguística. ID On Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, V. 15, nº 54, p. 233-249. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2937/4721> Acesso em: 1 abr. 2025.

LIMA, Maria Cecília Villaça. **Curso de Libras para ouvintes**: uma pesquisa exploratória. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa. 2017.

LIMA, Alina Guimarães; BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos. **O ensino de libras para crianças ouvintes**: uma experiência na educação infantil. Estudos IAT, Salvador, v.5, n.,2, p. 253-275, out., 2020.

LIRA, Darlene Seabra de; SILVA, Alex Inácio da; OLIVEIRA, Jéssica Pereira; MONTEIRO, Cristiano José; OLIVEIRA, Tiago Alcantara de. Professor ouvinte no ensino de classificadores da Libras em escola bilíngue. **Revista Humanidades e**

Inovação, v.8, n.37, p. 225 – 243, 2021.

LISBÃO, Sarah Leite; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Libras no território brasileiro. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. Rev e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 279 - 299, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. L & S Cadernos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. 2021. ISSN01049712.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Aquisição da Linguagem**. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

LUCHESE, Anderson. **Políticas e a educação de surdos no Brasil**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos -11ª edição - São Paulo: Ícone, [1988] 2010.

MACEDO, Lino de. Reflexões sobre os princípios da educação inclusiva. In: MENDES, Rodrigo Hübner. **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial**

e **Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

MACHADO, Vanessa Lima Vidal; WEININGER, Markus Johannes. As variantes da língua brasileira de sinais – libras. **Transversal - Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 41-65, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana; MARCONDES, Pedro; MAZZETTO, Gino Marzio Ciriello (tradução e organização). **Jan Amos Comênio**. Jean Piaget. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Ana Paula; DOMINGOS, Franz Kafka Porto. Variação Linguística na Libras: um recorte Semasiológico. **Revista Ciências Humanas**, v 14, nº1, 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LISBÃO, Sarah Leite. Libras no contexto educacional. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Libras**: aspectos fundamentais. Curitiba: InterSaberes, 2019.

MENDES, Rodrigo Hübner; MACEDO, Lino de. Escola Clarisse Fecury. In: MENDES, Rodrigo Hübner. **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 21ª Edição 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 21ª Edição 2002.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artimed, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MULON, Katia Barbara Gottardi. **Políticas linguísticas na educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 164 f. OMOTE, Sadao. **Normalização, Integração, Inclusão.** Revista Ponto de Vista, v. 1, nº1, julho/dezembro/1999.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **A Língua de Sinais Brasileira: Análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes.** São Paulo: Revista Eletrônica PORSINAL: 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. **Bilinguismo e Educação de Surdos.** Revista Intercâmbio, XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PERNAMBUCO. **Lei nº 11.686 de 18 de outubro de 1999.** Dispõe sobre a implantação da Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Recife, 18 de outubro de 1999.

PERNAMBUCO. **Proposta Pedagógica Curricular.** Centro de Apoio ao Surdo- CAS. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Gerencia de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania. Gerencia Regional de Ensino Recife Norte. 2016.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. **O plurilinguismo: um trunfo?** Letras de Hoje (Impresso), v. 48, p. 369-379, 2013.

PIZZIO, A. L.; CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. Q. **Língua Brasileira de Sinais III.** Florianópolis, 2009. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisIII/assets/263/TEXTO_BASE_-_DEFINITIVO_-_2010.pdf. Acesso em: 1 abr 2025.

PRATES, Deborah. **Acessibilidade Atitudinal.** 1 ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2015.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Cad. CEDES, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006

- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. de, CRUZ, C. R. & PIZZIO, A. **Desenvolvimento da língua de sinais**: a determinação do input. Trabalho apresentado no 8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Resumo publicado no Livro de Resumos. P.38. 2007.
- QUADROS, Ronice Müller de (org.) **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, M. R. (orgs.) **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de; NEVES, Bruna Crescêncio; SCHMITT, Deonísio; LOHN, Juliana Tasca; LUCHI, Marcos. **Língua Brasileira de Sinais**: Patrimônio Linguístico Brasileiro. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Prefácio**. In: SILVA, Giselli Mara da. O bilinguismo dos surdos: perfis linguísticos e usos da libras e do português – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São paulo: Parábola, 2003.
- REGO, Cristina Tereza. **Vygotsky** - uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópoles: Vozes, 2014.
- RIBEIRO, Izabel. **A Educação elitista e elitizante no Brasil**: período colonial e imperial. Goiânia: UFG, 1977. 154p. Tese (mestrado) em História.
- RIBEIRO HUTZLER, Celina. **Critério para a escolha da localização das habitações entre a população de baixa renda da área metropolitana de Recife**. 2020. Revista De Ciências Sociais, v.5 n.2 (1974), 83–100. Recuperado de <https://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/61018>
- RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de língua estrangeira**. São Paulo: SBS Editora, 2006.
- ROA, Maria Cristina Iglesias. **Libras como segunda língua para crianças ouvintes**: avaliação de uma proposta educacional. Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo. 2012.
- ROA, Maria Cristina Iglesias. **Ensino de Libras a crianças ouvintes como segunda língua e fator possível de inclusão social**. Editora Appris. 2020.
- RODRIGUES, Sara dos Santos. **Proposta curricular para o ensino de Libras para**

ouvintes do primeiro segmento do ensino fundamental: um caminho para a inclusão de surdos. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão. Niterói, 2019.

ROJO, Roxane H. **Hipermodernidade, Multiletramento e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANO, Bruna; SERPA JR, Octavio Domont de. **Singularidades da comunicação no encontro de pessoas surdas e profissionais de saúde mental.** PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva. Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro. TEMA LIVRE. 2021.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LOPES, Karen Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença:** caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O Ensino de Libras para futuros professores da Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2021.

SANTOS, Lara Ferreira; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 51-64.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010, 180p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão ou desinclusão?** Uma análise do Decreto 10.502/2020. Revista Reação, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/> Acesso em: 16 março 2022.

SAWAIA, Bader Burihan. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. **Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em Português para a Libras oral.** Cad. Trad., Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 354-386, jul-dez, 2015.

SELINKER, L. (1972). **Interlândia.** Informações do produto International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10, 209-241.1972.

SENA, Fábila Sousa de. **O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2017.

SILVA, Otto Marques. “**A Epopéia Ignorada**”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. **Acessibilidade, participação e aprendizagem.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014. P. 55-96

SILVA, D. S. da; QUADROS, R. M. de. **Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil / Sign languages of isolated communities found in Brazil.** Brazilian Journal of Development, 2019. 5(10), 22111–22127.

SILVA, Alexsandro Oliveira da. **Políticas públicas para a educação de estudantes com deficiências e a realidade da rede municipal de Recife-PE.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019a.

SILVA, Emílio Carlos Figueira da. **Introdução geral à educação inclusiva.** São Paulo: Figueira Digital Agbook, Fundação Biblioteca Nacional. 2019b.

SILVA, Lídia da. **Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras.** Afluente: Revista de Letras e Linguística. UFMA/Campus III, v.4, n.13, p. 97-129, set./dez. 2019c
ISSN 2525-3441

SILVA, Lídia da; MORENO, Daniel. **Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva.** Revista da Anpoll, Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 162-187, jan-maio, 2021.

SILVA, Giselli Mara da. **O Bilinguismo dos Surdos: perfis linguísticos e usos da Libras e do Português.** Mercado de Letras. 2023.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Orientador: Tarcísio de Arantes Leite, Florianópolis, 2017.

SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo. **Quadro de Referência da Libras como L2: marco de referência de Libras como L2.** 2020.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Práticas de

letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** versão impressa ISSN 0034-7183. Versão On-line ISSN 2176-6681. Epub 22-maio-2024. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5835>

SOUZA SAMPAIO, Thamires Oliveira de; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso; SANTANA, Lucineia da Silva. Classificadores em Libras: iconicidade e papel sintático. **Anais do XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB**, v. 1. 2022.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1 [**Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua** - livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021a.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Vol. 2 [**Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil**-livro eletrônico] texto final coletivo: vários autores et. al. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021b.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Vol. 4 [**Ensinar Libras como L1 no Ensino Médio** - livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021c.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. **Para além das políticas linguísticas: língua brasileira de sinais**. 2018.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa e ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

UFPE. **Estudos Pernambucanos dedicados a Ulysses Pernambucano**. Academia Pernambucana de Medicina. Recife: UFPE, 1978.

UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Libras**. Recife, 2019.

UFSC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras Licenciatura e Bacharelado**. Florianópolis, 2012.

UFSC. **Portal de Libras**. 2020. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/>. Acesso em: 08 marços 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VIANA, Carlos Roberto. SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. **Uma ilha de inclusão no mar de exclusão?** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Compensatory processes in the development of the retarded child. In. RIEBER, R. W. (ed). The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology. New York and London: Plenum Press. [1931]1993. pp. 122-138.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, [1983] 2022. 488 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos -11ª edição - São Paulo: Ícone, [1988] 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. In: SALES, Denise Regina; OLIVEIRA, Marta Kohl de; MARQUES, Priscila Nascimento (tradutores). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

WERNECK, C. **Acorda, Monstro!** Escritos da Criança, (5). 1998. 107-112.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Para professor)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Educação Inclusiva: desafios do professor surdo e do aluno ouvinte no processo do ensino e aprendizagem vivenciado no curso de Libras**. Este projeto está cadastrado com o nº 225180 – FON- 004 2109/3-CCP/ UNICAP.

Você foi selecionado por ser professor surdo de Libras, em um curso oferecido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, com experiência pedagógica nessa área.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco.

Os objetivos deste estudo são: **Geral**: analisar os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem do curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em cursos de Libras oferecido por uma instituição pública pernambucana, e como **objetivos específicos** identificar através do relato de professores surdos e de alunos ouvintes, dificuldades que enfrentam no processo do ensino e aprendizagem da Libras; investigar, nas diretrizes curriculares pernambucanas para o ensino de Libras, possíveis lacunas ou contribuições que possam interferir no trabalho do professor surdo; averiguar se a formação continuada, oferecida ao professor surdo, atende à sua necessidade didática para o ensino de Libras.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas de uma entrevista, possibilitar que o pesquisador observe aulas, disponibilizar diretrizes curriculares pernambucanas para o ensino de Libras.

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, uma vez que procuraremos evitar qualquer constrangimento e/ou desconforto que por acaso nossas perguntas possam causar. E, caso novos esclarecimentos não sanarem algumas dúvidas ou desconfortos ainda existentes, buscaremos o atendimento psicológico necessário na Clínica de Psicologia da UNICAP.

Os benefícios relacionados com a sua participação podem ser a melhoria na sua prática educativa junto ao aluno ouvinte na medida em que ampliarmos o conhecimento sobre a temática com a

reflexão sobre o ensino de Libras desenvolvido pelo professor surdo com o aluno ouvinte, além de garantirmos que as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais assegurando o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois usaremos como método informativo pseudônimos a fim de protegermos sua privacidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dúvidas ou outras informações posteriores poderão ser obtidas com a equipe de pesquisa nos telefones: (81) 98188-0088, (81) 99410-2254, por e-mail: wanildamaria@yahoo.com / rosilda.2021800131@unicap.br

Também no endereço: Rua do Príncipe, Universidade Católica de Pernambuco – CEP: 50050-900, Boa vista – PE.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
(ORIENTADOR)**

Wanilda Cavalcanti

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

R. do Príncipe, 526 – Boa Vista – PE - 50050-900
(81) 9 8188-0088

**DADOS DO PESQUISADOR ASSISTENTE
(ORIENTANDA)**

Rosilda M. Araujo Silva dos Santos

Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos

R. do Príncipe, 526 – Boa Vista – PE - 50050-900
(81) 9 9410-2254

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Para aluno ouvinte)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Educação Inclusiva: desafios do professor surdo e do aluno ouvinte no processo do ensino e aprendizagem vivenciado no curso de Libras**. Este projeto foi cadastrado como o nº 225180 – FON-004 /2019/3 – CCP/UNICAP.

Você foi selecionado por ser aluno ouvinte do curso de Libras como L2, para ouvintes oferecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento e, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco.

Os objetivos deste estudo são: **Geral**: analisar os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem do curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em cursos de Libras oferecido por uma instituição pública pernambucana, e como **objetivos específicos** identificar através do relato de professores surdos e de alunos ouvintes, dificuldades enfrentadas no processo do ensino e aprendizagem da Libras. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas de uma entrevista.

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, uma vez que procuraremos evitar qualquer constrangimento e/ou desconforto que por acaso nossas perguntas possam causar. E, caso novos esclarecimentos não sanarem algumas dúvidas ou desconfortos ainda existentes, buscaremos o atendimento psicológico necessário na Clínica de Psicologia da UNICAP.

Os benefícios relacionados com a sua participação devem mostrar a ampliação do conhecimento da sua prática educativa como professor junto ao aluno ouvinte, melhoria na aquisição da Libras pelos alunos ouvintes. Garantimos, que as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais assegurando o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois usaremos como método informativo pseudônimos afim de protegermos sua privacidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dúvidas ou outras informações posteriores poderão ser obtidas com a equipe de pesquisa nos telefones: (81) 98188-0088, (81) 99410-2254, por e-mail: wanildamaria@yahoo.com / rosilda.2021800131@unicap.br

Também no endereço: Rua do Príncipe, Universidade Católica de Pernambuco – CEP: 50050-900, Boa vista – PE.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
(ORIENTADOR)**

Wanilda Cavalcanti

Wanilda Maria Alves Cavalcanti
R. do Príncipe, 526 – Boa Vista – PE - 50050-900
(81) 9 8188-0088

**DADOS DO PESQUISADOR ASSISTENTE
(ORIENTANDA)**

Rosilda M. Araujo d. dos Santos

Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos
R. do Príncipe, 526 – Boa Vista – PE - 50050-900
(81) 9 9410-2254

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.




Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DO CAS – PE

Governo do Estado de Pernambuco
Secretaria de Educação
Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER
Cadastro INEP nº 26153688

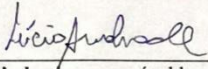
Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER
Rua Cons. Nabuco S/N Casa amarela
Recife-PE CEP 52051-440
CGC 10.572.071/2219-84

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o)a pesquisador(a) assistente Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos, a desenvolver o projeto de pesquisa “Educação Inclusiva: desafios do professor surdo e do aluno ouvinte no processo do ensino e aprendizagem vivenciado no curso de Libras”, que está sob a coordenação/orientação do(a) pesquisador (a) responsável Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, cujo projeto Perspectivas da Comunicação de minorias linguísticas: considerações educativas, linguísticas e sociais, cadastrado com o N° 225180- FON-004-2019/3 emitido pelo CCP/ UNICAP, 2018. O objetivo desse projeto é analisar em cursos de Libras oferecido por uma instituição pública pernambucana, os principais desafios enfrentados pelo professor surdo e alunos ouvintes no processo do ensino e aprendizagem no curso de Libras, no CAS-Centro de Apoio ao Surdo da Gerência Regional de Educação Metropolitana da Zona Norte do Recife, o qual funciona no Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER), em Casa Amarela.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, 31/08/2023.



Nome/assinatura e **carimbo** do responsável legal onde a pesquisa será realizada

Lúcio Costa de Andrade
Matrícula: 378.797-4
DIRETOR - CAEER

Rua Conselheiro Nabuco, s/n - Casa Amarela - Recife-PE / CEP: 52010-440
 Telefone: (81) 3181 4701 - E-mail: caerecife@hotmail.com

**ANEXO A - PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR - CENTRO DE APOIO AO
SURDO- CAS**

**Proposta Pedagógica
Curricular**

**Centro de Apoio ao
Surdo- CAS**

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e
Cidadania
Gerência Regional de Ensino Recife Norte

ANEXO B - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS DA UFPE





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

RECIFE, JANEIRO DE 2019.

ANEXO C - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFSC

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE CURSO DE LETRAS LIBRAS</p>	
---	--	---

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS

Licenciatura e Bacharelado

Modalidade Presencial

Currículo 2012.1

Florianópolis, 2012.

Com retificações realizadas pelo grupo do NDE e aprovadas em reunião de Colegiado em 06 de março de 2014.