

# OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LIBRAS E DE INTÉRPRETE DE LIBRAS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DO RECIFE-PE: Uma análise crítica<sup>1</sup>

*Nilson da Rocha Cordeiro (UFPE)*

## RESUMO

O presente trabalho aborda o tema currículo, enfocando dois cursos: um de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e um curso de formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais oferecidos na cidade do Recife. Entendemos que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos programáticos, mas um espaço de disputas políticas, que revela a escola e, em última instância, a sociedade que se pretende edificar (SILVA, 2002). Motivados pela pergunta: quais são as propostas curriculares que hoje são adotadas nos cursos que são ofertados em escolas do Recife?, propusemo-nos a investigar os documentos que organizam 2 (dois) cursos já mencionados oferecidos pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco: um curso de Libras e outro curso de formação de tradutor/intérprete de Libras – TILS. Percebemos que, nas duas propostas curriculares analisadas, estão presentes, de forma preponderante, marcas de uma tradição do ensino de língua estrangeira características do Modelo Tradicional, apesar de ser possível identificar elementos de outras abordagens. Foi identificado que elas têm características distintas entre si, uma vez que os cursos a que se destinam têm objetivos diferentes. Enquanto o primeiro visa à formação de usuários da Libras e, por isso, enfatiza uma abordagem que prioriza a aquisição de vocabulário e o uso da língua em contextos relativamente previsíveis, o segundo curso destina-se à formação de profissionais técnicos em tradução e interpretação Libras-Português-Libras. Desta forma, sua proposta curricular busca um aprofundamento na estrutura da Libras e ampliação de vocabulários em contextos mais específicos, como na área da saúde, ciências exatas e humanas e artes cênicas. O trabalho está fundamentado nos estudos de Albres (2016); Almeida Filho (2009; 2010); Brown (2000); Figueira e Oliveira (2012); Gesser (1999); Leffa (1988; 2006; 2012) e Neves (2011).

**Palavras-Chave:** currículo de Libras; ensino de Libras para ouvinte; Libras como L2.

---

<sup>1</sup> A temática para esta pesquisa surgiu durante as discussões das disciplinas Aquisição da Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2) e Produção de Textos Acadêmicos no Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPE.

## INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda o tema currículo, enfocando cursos de Libras e de formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais oferecidos na cidade do Recife por escolas da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Segundo Forquim (1993), toda educação, particularmente a educação escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Essa seleção de conteúdos é o que constitui um currículo. Entretanto, um currículo não é apenas uma lista de conteúdos programáticos. Longe disso, é um espaço de disputas políticas que revela a escola e, em última instância, a sociedade que se pretende edificar (SILVA, 2002).

Nosso interesse por esse tema nasceu no período da pandemia de COVID 19 que, quase três anos após seu início, ainda não se extinguiu. O cenário da educação no Brasil foi profundamente impactado pela pandemia provocada pelo novo Corona Vírus (Sars-Cov 2), nos anos de 2020 e 2021 (e esses impactos ainda reverberam agora em 2022). O período de isolamento forçado que vivenciamos criou um efeito inesperado. Muitas pessoas aproveitaram este momento para buscar uma qualificação profissional ou apenas aprender algo novo.

Paralelamente a esse fenômeno, a popularização de eventos online, como shows, seminários e *lives* em diversas redes sociais, trouxe uma visibilidade maior aos profissionais intérpretes de Libras. Foi nesse contexto que muitas pessoas que buscaram um curso para se aperfeiçoar e acabaram por se interessar pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Segundo matéria publicada na Revista Eletrônica S.mag<sup>2</sup>, um estudo divulgado pela GoKursos<sup>3</sup> apontou que o curso de formação na área de Libras foi o mais procurado no período de 2020 e 2021, superando inclusive cursos tradicionalmente mais concorridos, como os da área da saúde. Esse crescimento pela busca de cursos de formação em Libras, especialmente na modalidade on-line, aponta para o quanto esta área ainda tem espaço para crescer.

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.smag.al/2020/07/inclusao-cresce-busca-por-cursos-de-libras/> acessado em 27/04/2022.

<sup>3</sup> Plataforma, vinculada ao Grupo Ser Educacional, que oferta cursos online de diversas áreas.

Entretanto, apesar do aumento na demanda por cursos de Libras e pela formação de profissionais intérpretes de libras, e a maior visibilidade que essa profissão tem alcançado, bem como a maior visibilidade da Comunidade Surda, a quem, precipuamente, o profissional intérprete de Libras presta seus serviços, ainda existe uma carência no Brasil de cursos de formação de tradutores/intérpretes de Libras – TILS – e cursos de Libras como segunda língua. Além disso, outra lacuna é a pouca regulamentação dos cursos hoje existentes. Também existem poucas informações e avaliações quanto aos conteúdos curriculares e a própria estruturação desses cursos.

Diante do exposto, ocorreu-nos a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: quais são as propostas curriculares que hoje são adotadas nos cursos que são ofertados em escolas do Recife? Para encontrar a resposta a essa pergunta, propusemo-nos a investigar os documentos que organizam 2 (dois) cursos oferecidos pela Rede Estadual de Educação: um curso de Libras (focando no ensino da língua) e outro curso de formação de tradutor/intérprete de Libras – TILS (que visa à formação de profissionais técnicos em tradução e interpretação). Nosso objetivo foi fazer um estudo das estruturas curriculares desses cursos, identificando as diferenças e similaridades, mas, principalmente, analisando as propostas formativas, que, a nosso ver, devem contemplar metodologias e estratégias que considerem as especificidades da Libras, enquanto uma língua visual-espacial. E ao abordarmos o ensino para pessoas ouvintes, que essas metodologias e estratégias sejam construídas considerando as teorias sobre o ensino de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

Entendemos que é importante que tais propostas apresentem, além de uma perspectiva de uma educação para a autonomia (uma vez que ensino de língua objetiva a promoção da autonomia comunicativa), contemplem o conhecimento da língua em sua estrutura, gramática e constituintes linguísticos; aprendizado do léxico/vocabulário da Libras; aquisição de competência comunicativa em diferentes contextos e gêneros. Obviamente que esse conjunto de saberes e competências terá maior ou menor primazia no processo de ensino da Libras a depender dos objetivos dos cursos e interesses dos alunos. Estas reflexões, entretanto, vão além dos objetivos no presente artigo. Assim, não nos deteremos sobre elas.

Entendemos que esse tema se torna ainda mais relevante quando chega ao Congresso Nacional, no ano de 2021, a proposta de Emenda Constitucional, por meio do PL 12/2021, que propõe alterar o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, tornando a Libras língua oficial no Brasil, assim como o Português, o que obrigaria todas as escolas no Brasil a oferecer a Libras como componente curricular.

Outros projetos de lei que visam tornar o ensino de Libras obrigatório já foram propostos anteriormente e foram todos arquivados. A primeira iniciativa neste sentido partiu do então senador Cristóvão Buarque (PDT/DF), através do projeto de lei 2040/2011<sup>4</sup>. O projeto foi encaminhado para a Câmara dos Deputados e, durante sua tramitação, foi incorporado ao PL 185/2015 de autoria do deputado Cleber Verde (PRB/MA)<sup>5</sup>. Podemos citar ainda o Projeto de Lei 562/2019 com a proposta de incluir no currículo do ensino fundamental e médio “o conhecimento básico da língua brasileira de sinais – libras”. Ainda que não tenham sido aprovados, tiveram desdobramentos, como a apresentação ao Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir do voto da relatora do projeto, Deputada Caroline de Toni – (PL/SC), requerimento para que o Conselho institua diretrizes e parâmetros para a efetiva educação da pessoa Surda, através da INC 1641/2019<sup>6</sup>.

Cabe lembrar aqui a Lei da Educação Bilíngue, Lei nº 14.191/2021<sup>7</sup>, que alterou a redação do artigo 3º e o capítulo V – A da LDB, instituindo o ensino bilíngue. O que em tese deve garantir o ensino da Libras como língua de instrução e como primeira língua – L1, para estudantes surdos. A iniciativa de deputados e senadores para tornar o ensino de Libras obrigatório na educação básica evidencia a importância da matéria para toda a sociedade e a necessidade de um esforço de pesquisadores para compreendermos quais têm sido as práticas pedagógicas nos atuais cursos de Libras e para a elaboração de matrizes curriculares que sejam adequadas às propostas dos cursos e nível de ensino.

---

<sup>4</sup> Segundo a ementa, o projeto de lei visava acrescentar o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da educação básica.

<sup>5</sup> Dois projetos foram posteriormente apresentados: PL 3641/2015 do dep. Herculano Passos, PSD/SP e PL 10964/2019 do Dep. Delegado Waldir, PSL-GO, que foram incorporados ao PL 562/2019.

<sup>6</sup> Requerimento enviado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania ao Palácio do Planalto para que fosse enviado ao Ministério da Educação a proposta do PL.

<sup>7</sup> Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, modifica Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para estabelecer como Educação Bilíngue aquela em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada primeira língua, e Português escrito como segunda língua (L2). A alteração deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

Partimos de uma proposta de pesquisa qualitativa e em nossa reflexão nos valem os escritos de Moreira e Silva (1997); Berticelli (1999); Libâneo (2001); Veiga (2002); Sacristàn e Gomes (2003) e Silva (2005) sobre o conceito de currículo. Quanto às teorias sobre o ensino de línguas como L1 e L2 e o ensino de língua estrangeira, nos apropriamos dos textos de Spinassé (2006); Neves (2011); Almeida Filho (2009; 2010); Brown (2000); Leffa (1988; 2006; 2012) e Figueiredo e Oliveira (2012). Como nos propusemos a investigar o currículo de cursos de Libras, sobre o ensino desta língua, fizemos uso dos trabalhos de Gesser (1999) e Albres (2016).

Em nossa pesquisa, inicialmente, buscamos nos apropriar dos conceitos centrais sobre o tema, quais sejam: currículo, ensino de língua e metodologia do ensino de Libras. Em seguida, selecionamos dois cursos que são ofertados na cidade do Recife para analisarmos suas propostas curriculares. Uma vez escolhidos os cursos, solicitamos aos seus gestores os documentos com as matrizes curriculares. A partir das leituras dos documentos e à luz das leituras e reflexões teóricas sobre o tema, partimos para a análise crítica das matrizes dos cursos.

Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico que guiou nossas reflexões para o entendimento dos conceitos de currículo e o ensino de Libras. Na segunda seção, esclarecemos a metodologia utilizada. A terceira seção é dedicada à análise dos dados coletados, enquanto, na última seção, apresentamos as considerações finais.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

O número de pesquisas que tem como objeto de investigação a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em especial sua descrição e relevância para a educação de surdos, vem crescendo substancialmente nos últimos anos. Também tem sido foco de atenção de pesquisadores de diferentes campos do saber (pedagogia, linguística, psicologia etc.), a importância de se oportunizar ao surdo uma educação bilíngue em que a Libras seja a L1, ou seja, a língua de instrução. A atuação do tradutor/intérprete de Libras também tem merecido atenção na academia, em especial a relevância desse profissional para a garantia de acessibilidade da pessoa surda em diferentes contextos. Entretanto, ainda há carência de pesquisas que tenham como foco o ensino de Libras como L2 (em especial para pessoas ouvintes) e as propostas curriculares de cursos de Libras, em particular, os cursos de formação de tradutores e intérpretes.

Segundo Lev Vygotsky (2001), a linguagem é responsável pela construção de processos cognitivos, assim, ela é fundamental para a constituição do sujeito. Rodrigues e Meireles (2017) lembram que é a linguagem que viabiliza o conhecimento e possibilita interações sociais, que permitem a construção de identidades e definem os indivíduos dentro da sociedade. As pessoas surdas enfrentam barreiras para desenvolver a linguagem verbal, uma vez que não têm acesso às línguas oral-auditivas, a maioria das existentes no mundo. Se a pessoa nasce surda, naturalmente desenvolve um tipo de comunicação gesto-visual e pode adquirir ou aprender uma língua de sinais, como a libras (Língua Brasileira de Sinais). Os surdos constituem uma minoria linguística vivendo num espaço em que a maioria das pessoas são ouvintes. Em função disso, os surdos enfrentam uma série de problemas em sua vida cotidiana. Adquirir/aprender a Libras não é garantia de resolução de problemas comunicacionais, porque a maioria dos ouvintes não conhecem essa língua de sinais. As dificuldades começam cedo e aumentam à medida que aumenta a socialização da pessoa surda, em geral, na escola.

Ao tratar sobre o ensino de Libras para crianças ouvintes, Rodrigues e Meireles (2017), afirmam que o grande desafio imposto à proposta de inclusão é encontrar caminhos que possibilitem romper a barreira linguística entre alunos surdos e ouvintes.

Assumir que a escola precisa mudar para receber as crianças surdas, significa aceitar a responsabilidade de que todos precisam se adequar às suas necessidades, que no caso do surdo, seria propor que todos os membros da comunidade escolar se tornassem usuários de língua de sinais, começando pelo grupo social em que o aluno surdo está diretamente inserido (RODRIGUES; MEIRELES, 2017, p.169).

Vemos aqui a importância do ensino de Libras não apenas para surdos, mas também para os alunos ouvintes. Como afirma Dizeu e Caporali (2005), o ensino da Libras para ouvintes tem o significado ampliar as possibilidades de comunicação também para os surdos. Entretanto, segundo Rodrigues e Meireles (2017), existem ainda muitas lacunas no atual processo de inclusão escolar de alunos surdos, principalmente causados pelos entraves linguísticos que envolvem as relações cotidianas.

De acordo com Maria Ozana Tondinelli (2016),

A regulamentação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) é argumento suficiente para alavancar cursos e materiais didáticos no ensino da LIBRAS para ouvintes, mas ainda

não possui uma estrutura apropriada. Essa constatação exige maior reflexão em torno do assunto, quando se considera que as metodologias praticadas para ensinar surdos não contemplam o ensino da LIBRAS para ouvintes (TONDINELLI, 2016, p. 8).

Conforme a autora, da mesma forma como se entende a necessidade e importância da aprendizagem bilíngue para os surdos, também é importante compreender o significado e efetivação do ensino da Libras como segunda língua para ouvintes (TONDINELLI, 2016). Entretanto, essa compreensão esbarra na ainda escassa bibliografia sobre o tema. Diante deste cenário, interessamo-nos por investigar mais detidamente o tema do currículo de Libras como L2, ou seja, o ensino dessa língua para pessoas ouvintes.

Apesar da inegável importância de projetos de lei que visam tornar a Libras um componente escolar ou até mesmo equipará-la ao português como língua oficial do Brasil (e aqui não nos detemos quanto à viabilidade de tal medida), sua aprovação não garante efetivamente o seu cumprimento, muito menos o alcance de seu objetivo. Entre a formulação de uma lei, numa ponta, e o alcance dos objetivos pensados pelo legislador, na outra, existe um longo caminho que deve ser considerado, principalmente ao falarmos de leis que têm a educação como objeto e se estão inseridas do campo das políticas educacionais. Conforme Barretta e Canan (2012),

Não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno (BARRETTA; CANAN, 2012, p. 3).

Enquanto um Campo Social (BOURDIEU, 1989; 1996; 2003), a educação é marcada por múltiplos interesses e condicionantes. Assim, a efetivação de uma política educacional, por melhor que seja seu planejamento e implementação, estará sempre sujeita à influência do ambiente onde o exercício docente se processa, ou seja, no contexto da sala de aula e nas interações que ali se estabelecem.

É preciso lembrar que, conforme Ball e Mainardes (2011),

Propostas de política educacional podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (BALL e MAINARDES, 2011, p. 14).

Toda formulação de uma política está sujeita a um interesse e não pode escapar ao seu contexto cultural e histórico. Cada grupo social tem seus próprios interesses e sua própria percepção da realidade. Assim, toda proposta de uma política será recebida pelos sujeitos a partir de suas perspectivas.

Ainda conforme Tavares e Carvalho (2010),

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área (TAVARES e CARVALHO, 2010, p. 3-4).

Ao focalizarmos a questão do ensino de Libras, existem ainda alguns fatores que precisam ser considerados, pois, segundo Almeida e Vitalino (2012), a maioria das ementas disponíveis, prioriza discussões voltadas para a deficiência auditiva em detrimento do conhecimento cultural, linguístico e pedagógico para a atuação com alunos. Segundo Tondinelli (2016),

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser compreendida e decodificada tanto por surdo quanto por ouvinte para uma comunicação efetiva e é um desafio na educação escolar (TONDINELLI, 2016, p. 3).

Diante deste cenário, entendemos que seria oportuno que, via política pública da esfera federal, fossem formulados parâmetros para a elaboração, por parte dos professores, de currículos para cursos de Libras. Também entendemos ser necessário o aprofundamento das pesquisas que visam descrever a Língua Brasileira de Sinais para o registro de uma gramática que auxilie na compreensão da língua e seus usos.

Entretanto, ainda não existem propostas oficiais nesse sentido. Dentro deste contexto, e considerando a partir dessa lacuna, surge a questão sobre quais são as propostas curriculares que hoje são adotadas nos cursos que são ofertados em escolas do Recife. Diferentemente do que muitas pessoas pensam, o Brasil não é um país monolíngue. Além do português, há a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Estima-

se que haja mais de 250 línguas no Brasil<sup>8</sup>. Não há dados censitários sobre o total de usuários de Libras, mas vemos cada vez mais pessoas ouvintes aprendendo essa língua de sinais no país, o que faz delas pessoas bilíngues e favorece a inclusão de pessoas surdas.

Segundo Goldfeld (2002), o bilinguismo no Brasil começa a ganhar espaço, mas ainda estamos longe de uma cultura que valorize o bilinguismo no sentido pleno da palavra. Nesse contexto, a Libras ainda é pouco acessada como opção de segunda língua e a sua presença no contexto educacional, na maioria dos casos, está vinculada ao processo de inclusão dos alunos surdos. (LACERDA; MORAIS, 2013).

É importante frisar que as dimensões sensoriais da Língua Portuguesa e da Libras são diferentes e, portanto, exigem métodos distintos em suas especificidades linguísticas e para o seu ensino. Neste ponto trazemos Brito (1997), quando afirmar que:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais (BRITO, 1997, p. 2).

Como nos lembra Tondinelli (2016),

Para a aprendizagem da Libras, o ouvinte precisará desenvolver técnicas diferentes das utilizadas na comunicação falada. A sistemática deste aprendizado compreende atividades práticas, nas quais é importante que os alunos participem, executando os sinais e o acompanhamento do professor para verificar o gestual correto (TONDINELLI, 2016, p. 9).

O ensino de uma língua de sinais, exige do professor, não apenas atenção quanto ao conteúdo e aos métodos, mas também quanto às especificidades de uma língua de modalidade visual e espacial, que exigirá uma didática diferente dos cursos de línguas orais. O conteúdo é outro aspecto fundamental quando tratamos de ensino de línguas. Forquim (1993) pontua que toda educação envolve uma seleção de saberes dentro da cultura que devem ser transmitidos entre as gerações. Nessa perspectiva, a educação escolar se constitui como o campo onde se dará a

---

<sup>8</sup> Conforme o Inventário Nacional de Diversidade Linguística – INDL, além do português, existem ainda 154 línguas indígenas, além do romani, ou língua cigana, diversas línguas crioulas, afro-brasileiras e de imigrantes, como línguas orais. A Libras e a língua de sinais Kaapor como línguas gestuais.

transmissão dos saberes previamente selecionados. Contudo, esse processo de definição do que será repassado para os alunos, ou seja, a construção do currículo que deve ser ensinado (o currículo formal) vai além de listar conteúdos.

Segundo Forquim (1993),

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às novas gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de “transposição didática” (FORQUIM, 1993, p. 16).

Percebemos, dessa forma, que o currículo não é meramente uma prescrição, mas, acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir (SILVA, 2002). A elaboração de um currículo está sujeita a uma multiplicidade de interpretações, como nos fala Goodson (1997), visto que não há um consenso teórico sobre o que viria a ser o currículo, sendo ele uma construção social. Entendemos, assim, que o currículo não visa apenas definir os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas, como afirma Paulo Freire (1987), ele deve permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas. Entretanto, isso nem sempre acontece.

### **1.1. Conceituando currículo**

Não podemos pensar em uma proposta de matriz curricular para um curso de Libras sem termos um entendimento, ainda que preliminar, do que vem a ser currículo. É preciso termos uma definição do termo, pois isso nos permite compreender quais as teorias que o sustentam; seus pressupostos e perspectivas. Assim, apresentamos aqui alguns conceitos sobre currículo.

Podemos, de forma bastante resumida, dizer que o currículo é a organização do conhecimento escolar. Quando do surgimento da escolarização em massa, foi necessária a padronização dos conteúdos a serem ensinados e isso exigiu a elaboração de currículos. Porém, quando falamos de currículo estamos nos debruçando sobre uma temática bastante complexa. Segundo Sacristàn e Gomes (2003), o currículo pode ser entendido como:

Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona

conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma [sic] (SACRISTÀN; PEREZ GOMES, 2003, p. 15).

Vemos aqui, na definição de Sacristàn e Gomes, diferentes olhares sobre o mesmo objeto. Mas que se configuram como um conjunto, ou seleção de saberes. Na mesma perspectiva, Silva (2005), afirma que:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2005, p. 15).

Veiga-Neto (2002), entende o currículo como:

A porção da cultura – em termos de conteúdo e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida à escola (VEIGA, 2002, p. 44).

O currículo, ainda que seja uma seleção, não é meramente uma listagem de conteúdos. Ele é sempre forjado em um contexto social, histórico e cultural. Ainda segundo Silva (2005), uma proposta curricular é um discurso político, pois carrega intenções de um determinado grupo social. Assim, conhecer o currículo e as teorias que o sustentam nos permite refletir sobre questões como: para que serve e a quem serve o currículo?

Importa dizer que o currículo constitui também como um documento oficial. Segundo Libâneo (2001, p. 99), “currículo formal refere-se àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional”. Dentro da política educacional, o currículo é o instrumento que busca regulamentar o ensino estabelecendo os conteúdos que deverão ser trabalhados pelos professores com seus alunos. É, portanto, um instrumento de controle. Ainda segundo Libâneo (2001):

O currículo tem sempre uma dimensão externa, ou seja, ele segue uma sequência, que começa sempre na esfera política e administrativa do sistema escolar, passa pelas crenças, significados, valores e comportamentos existentes na cultura, é trabalhado pelos professores, até chegar aos alunos. Isso significa que ele está impregnado de influências sociais, econômicas, políticas, que precisam ser detectadas pelos professores, inclusive para que compreendam que essas influências limitam o poder de intervenção da escola (LIBÂNEO, 2001, p. 100).

O currículo, nesta perspectiva, se configura como um instrumento político que é marcado e influenciado pela cultura em toda a sua bagagem histórica, política, econômica e ideológica. A cultura é o conteúdo da educação. O currículo é a parte selecionada dessa cultura que deve ser ensinada. O currículo escolar, fixado nos

documentos oficiais são, grosso modo, o instrumento que deverá nortear o ensino nas escolas.

Mesmo que tais documentos busquem uma padronização e sejam, por sua natureza, limitados e autoritários, o currículo sempre será influenciado e flexibilizado na prática pedagógica. Como afirma Ireno Berticelli (1999),

Currículo é um 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 (BERTICELLI, 1999 p. 160).

A escola, como um espaço social – e como aparelho do estado – encontra-se em um campo de disputas e o currículo está totalmente circunscrito neste embate. Como afirma Silva (2005),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 2005, p. 23).

Ainda conforme Moreira e Silva (1997, p. 28),

O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28).

Não há dúvidas, portanto, de que o currículo cumpre um papel central dentro do projeto pedagógico. Ele existe para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. O currículo formal serve como uma espécie de roteiro ou manual para os professores se orientarem diante da prática pedagógica. Ele estabelece metas a serem cumpridas tendo em vista um objetivo final. Nesse contexto Sacristán (1999) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, P. 61).

A partir da década de 1960, estudos acerca do currículo apontaram que não há apenas o currículo prescrito nos documentos oficiais. O que de fato se observou a partir das pesquisas é a existência de três níveis de currículo: formal, real e oculto. O

primeiro refere-se ao que é estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares. Definem especificamente os conteúdos a serem ensinados nas disciplinas.

O segundo nível, o currículo real, é o que de fato ocorre na sala de aula. É o resultado do que é estabelecido pelos documentos oficiais em interação com as práticas cotidianas da escola, o projeto pedagógico e os planos de ensino. Também é limitado pelas condições de infraestrutura da escola, a relação entre professor e aluno etc.

Por fim, o currículo oculto é aquilo que é transmitido de forma subjacente aos currículos prescritos e o real. Ele não aparece no planejamento do professor. São valores, ideologias e saberes que são ensinados e aprendidos a partir das relações e posturas no ambiente escolar. São as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e a atuação dos professores. O terceiro nível do currículo representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, percepções e comportamentos presentes no ambiente escolar. Assim, podemos afirmar que o currículo não é neutro. Ao contrário, está imbricado de relações de controle e poder. Ele situa-se numa constante disputa de interesses e forças que atuam no sistema escolar.

## **1.2. Primeira Língua e Segunda Língua**

Aprender uma segunda língua é extremamente árduo, pois o aprendiz é exposto à outra cultura, outra norma padrão, de uma língua que não é a sua materna (NEVES, 2011). É importante considerar, quando falamos da aprendizagem da Libras como L2, que ela possui regras gramaticais próprias e tem sua origem dentro de uma cultura compartilhada entre os Surdos. Para os ouvintes, aprender uma língua de sinais envolve ainda o desafio de estudar uma língua em uma modalidade gestual visual, muito diferente da modalidade oral. O estudante entrará em contato, uma vez que queira aprender a Libras, com uma cultura muito diferente da sua. Segundo Spinassé,

Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se *[sic]* de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também *[sic]* é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o

indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (SPINASSÉ, 2006, p.5).

A L1, ou língua materna, pode ser entendida como a primeira língua a que somos expostos. Se apresenta como definidora de nossa identidade linguística e por meio dela nos identificamos com um determinado grupo social. Ainda de acordo com Spinassé (2006), a aquisição da L1 é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo e dos valores sociais dos indivíduos. Já a segunda língua, ou L2, é aquela aprendida em um segundo momento (após a aquisição da L1).

Tendo clareza da distinção entre L1 e L2 ou língua estrangeira (LE), percebemos que o ensino de Libras para surdos, ou seja, a Libras como primeira língua (L1), assume uma perspectiva diferente quando comparada ao ensino dessa língua para ouvintes, pois, neste caso, estaremos falando do ensino de uma língua estrangeira ou L2. Neste segundo caso, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve em outro contexto e, portanto, adotará outra metodologia de ensino. Também é importante compreender que os objetivos para se aprender uma outra língua irão variar de pessoa para pessoa e isso precisa ser considerado.

As pesquisas sobre o ensino de línguas de sinais como L2 no Brasil ainda são escassas. Diante disso, tomamos como referência para nossa pesquisa os estudos sobre ensino de L2 e língua estrangeira das línguas orais, uma vez que já existe uma vasta literatura nesta área sobre abordagens, metodologias e perspectivas da aprendizagem.

### **1.3. Abordagens e Metodologia do Ensino de Libras**

Ao abordarmos a temática do ensino de língua, estamos falando também de uma prática de ensino-aprendizagem, ou seja, pedagógica. Assim, ela envolve pressupostos teóricos que direcionam o fazer pedagógico dos professores e que podemos denominar de abordagens. Abordagens de ensino-aprendizagem de línguas têm sido intensamente debatidas nos estudos no campo da Linguística Aplicada (cf. LEFFA, 2012; BROWN, 2000). A história do ensino de línguas estrangeiras remonta ao início das primeiras civilizações ainda na Mesopotâmia. Contudo, não nos interessa aqui apresentar uma linha do tempo desse processo. Importa para nós trazer o conceito dos termos “abordagem” e “método” para fins de entendimento.

Segundo Almeida Filho (2010), abordagem seria, para o campo da linguística, um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças e pressupostos sobre linguagem, língua estrangeira, ensino e aprendizagem de língua. Dito de outra forma, seriam os princípios e concepções que subjazem o processo de ensino de língua. Quanto a método, o autor define como um conjunto de procedimentos para ensinar de forma adequada uma língua e que tem sua fundamentação em um conjunto de pressupostos, ou seja, em uma abordagem (ALMEIDA FILHO, 2009). Ainda segundo Figueiredo e Oliveira (2012), as abordagens têm caráter filosófico e é um conjunto de saberes quanto à natureza das línguas, do ensino e da aprendizagem de línguas. Elas fundamentam as ações do professor e estão presentes nas propostas curriculares. Importa destacar que, na literatura, não há uma padronização quanto a essa terminologia (LEFFA, 1988). Para fins de simplificação, neste trabalho usaremos o termo abordagem-metodológica.

De acordo com Audrei Gesser (2010), podemos compreender a metodologia do ensino de línguas como o objeto de ensino, a forma de ensinar e o modo como se aprende, uma vez que estes são ligações de princípios norteadores das práticas pedagógicas. Ainda conforme a autora, ao longo da história, diferentes métodos de ensino de língua foram desenvolvidos (GESSER, 2010).

Ao longo da história, as abordagens predominantes no ensino de línguas estrangeiras (ou L2) são a gramática-tradução (ou Tradicional), Abordagem Direta, Audiolingual e Comunicativa (BROWN, 2000; LEFFA, 1988, 2012). Apesar de existirem outros métodos e abordagens para o ensino de LE/L2, estas 4 abordagens-metodológicas dão conta de exemplificar um grande número de propostas de ensino de língua e se relacionam mais diretamente com o nosso estudo.

#### Método da Gramática e Tradução<sup>9</sup>

Este método consiste no ensino da segunda língua pela primeira (LEFFA, 1988). Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Nele busca-se ensinar a gramática de uma língua e posteriormente apresentar textos literários, com o objetivo de entender e saber lê-los. Não há, portanto, um objetivo em aprender a comunicar-se de fato nesta língua. Conforme Gesser (2010) comenta, nessa

---

<sup>9</sup> Esse método também é conhecido como Tradicional ou Clássico.

metodologia o ensino de regras gramaticais e do vocabulário da língua é o mais importante. O aluno passa a ocupar uma postura passiva de mero receptor que deve decorar o máximo de termos na nova língua além de aprender as regras de sua gramática.

### Método Direto

Em oposição ao Método da Gramática e Tradução, no Método Direto, a segunda língua deve ser aprendida através da L2 e com um ensino indutivo da gramática. Não se deve recorrer à língua materna no processo de aprendizagem. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. Todo o conteúdo é ensinado na língua alvo (aquela que está sendo estudada) e explicações sobre o significado de termos e expressões deve ser ensinado por meio de estratégias visuais como imagens e gestos. Não se deve, portanto, recorrer à tradução.

### Método Audiolingual

Este método pressupõe que a aprendizagem da língua depende da formação de hábitos, por isso o uso extensivo de exercícios repetitivos para treinar as estruturas gramaticais da língua. Nessa perspectiva, o estudante deve primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, assim como ocorre no processo de aquisição da L1 (LEFFA, 1988). Nele, o foco é o ensino da fala e compreensão. É perceptível a visão comportamentalista, de influência behaviorista, uma vez que recorre a inúmeras atividades baseadas na imitação, repetição e memorização (GESSER, 2010). Neste método, o professor assume o papel de um treinador que deseja que seus alunos reproduzam as respostas corretas apresentadas por ele.

### Método Comunicativo

Por fim, o método Comunicativo tem o foco na função comunicativa da língua e não na parte gramatical. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. Nesta perspectiva, ao contrário da abordagem estrutural (presente, principalmente, no modelo tradicional), as atividades primam pela comunicação real e os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. Assim, não busca ensinar palavras e frases sem contextualização. O aprendizado deve ser significativo para o aluno.

É importante lembrar que estes métodos não se apresentam de forma pura e não devem ser entendidos como um *continuum* evolutivo das abordagens de ensino

de língua. Conforme pontua Audrei Gesser (2010):

Em linhas gerais, pode-se afirmar que as metodologias de ensino de línguas orais têm oscilado (balançado de um lado para outro) entre uma abordagem cujo foco é no uso da língua e noutra com o foco na forma (GESSER, 2010, p. 5).

Dessa forma, podemos dizer que estas duas linhas mestras e orientadoras do processo ensino-aprendizagem de línguas diferem em seus construtos teóricos a partir de, pelo menos, três categorias de comparação: conceito de língua; conceito de ensino de língua e conceito de aprendizagem (BROWN, 2000; ALMEIDA FILHO, 2010). Assim, de forma mais sintética, podemos agrupar as abordagens metodológicas em duas correntes: a Gramatical e a Comunicativa, como apresentado no quadro elaborado por Gesser (2010), que apresenta, de forma resumida, uma comparação entre essas duas vertentes.

GRAMATICAL	COMUNICATIVA
<b>Conceito de língua</b> – a língua será abordada estruturalmente, via gramatical (forma), ou ainda, com base na leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário	<b>Conceito de língua</b> – interação e comunicação são funções primordiais da língua. Há nela um significado real. Consideram-se aspectos não-verbais para a comunicação. Todos os elementos (significado, forma, funções e o contexto social) são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada.
<b>Conceito de ensinar</b> – transmissão de conhecimentos. Enfoque sobre a língua (forma), sendo ela objeto de estudo.	<b>Conceito de ensinar</b> – pouca ênfase na gramática, priorizando-se a comunicação. A língua alvo é o veículo e seu uso deve ser maximizado nas interações. As regras gramaticais só serão explicadas se elas se converterem em desempenho fluente.
<b>Conceito de aprender</b> – o aprender é monitorado e feito de forma consciente através das regras gramaticais, memorizações e/ou traduções. Aprender é unilateral e ocorre do professor ao aluno.	<b>Conceito de aprender</b> – o aprender é feito de forma não monitorada. O envolvimento do aprendiz em situações reais e significativas são construídas na interação com outros aprendizes e com o professor. O aprender é dinâmico e ocorre do professor ao aluno, do aluno ao professor, do aluno ao aluno.

Quadro 1 - Abordagens de ensino de L2 (GESSER, 2010) – Adaptado.

A abordagem Gramatical volta-se para o estudo da gramática como base organizadora do ensino de língua (SATELES e ALMEIDA FILHO, 2010). É por meio dela que todo o processo de ensino deve ser pensado e estruturado. Logo, os métodos derivados dessa vertente, como o da Gramática e Tradução, o Método Direto e o Audiolingual, a despeito de suas diferenças e peculiaridades, têm em comum o fato de que seus currículos, suas práticas de ensino são estruturadas pelo estudo da gramática.

A abordagem Comunicativa preocupa-se com um ensino voltado para a comunicação. Esta perspectiva não tem a gramática como orientadora do processo

de ensino-aprendizagem. Como estruturante da língua, a gramática ela deve ser ensinada, entretanto, para esta abordagem, o ensino das regras gramaticais não basta para desenvolver, nos aprendizes de uma segunda língua, uma competência comunicativa, pois não é capaz de promover um ensino de real interesse e/ou necessidade dos alunos para que ele seja capaz de usar a língua na interação com outros usuários dessa língua-alvo (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010).

Cabe destacar que o campo do ensino-aprendizagem é muito amplo e tão complexo e diverso quanto o é o público que busca aprender uma nova língua. São muitos os interesses e necessidades educacionais daqueles que buscam aprender uma língua estrangeira: ler e compreender textos técnicos, aprender uma língua para realizar uma viagem (a lazer ou a negócios), passar em uma seleção ou se aprofundar no estudo de uma nova cultura. Desta forma, não se pode imaginar que um único método ou abordagem de ensino possa dar conta dos diferentes objetivos do ensino de uma segunda língua. Conforme pontua Gesser (2010), nenhuma metodologia e/ou método sozinho tem o potencial de atender os muitos contextos. Com este entendimento, faz mais sentido falarmos em uma abordagem eclética para o ensino de uma segunda língua.

## **2. METODOLOGIA**

Métodos de pesquisa são os caminhos possíveis para se alcançar as respostas de uma investigação. Nossa proposta de pesquisa buscou o caminho da pesquisa qualitativa. Os estudos qualitativos buscam compreender um dado fenômeno em seu ambiente, ou seja, dentro do contexto em que ocorre e do qual faz parte (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Nossa investigação, dentro desta perspectiva, adotou uma abordagem epistemológica interpretativa das ciências. Nossa opção pela perspectiva qualitativa como metodologia de trabalho vai ao encontro da maioria das pesquisas no âmbito da educação.

Em uma pesquisa qualitativa, podem-se utilizar vários procedimentos e instrumentos para constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental. Conforme Leal (2011), nesse tipo de pesquisa, a fonte de coleta de dados limita-se a documentos e estes podem ser escritos ou não (LEAL, 2011, p. 39).

O presente projeto de investigação, ao debruçar-se sobre as propostas curriculares de cursos de Libras, apresenta-se como uma pesquisa documental. De

acordo com Pimentel (2001), os estudos baseados em documentos como material primordial extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da pesquisa. Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) esclarecem que este tipo de pesquisa se propõe a produzir novos conhecimentos; criar formas novas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Kripka; Scheller; Bonotto, (2015), nos lembra que o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesse trabalho de realizar uma investigação quanto às propostas curriculares do curso de formação de TILS e do curso de Libras em Pernambuco, a fim de identificar quais abordagens empregadas para o ensino da Libras em ambos os casos, fizemos um levantamento das propostas curriculares de dois cursos que são ofertados pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco (ambos na cidade do Recife). Inicialmente buscamos junto aos respectivos gestores os documentos que pautam as propostas curriculares (PPP, ementas de disciplinas, propostas pedagógicas etc.). Em seguida, procedemos a uma análise das propostas curriculares visando identificar similaridades e diferenças.

Segundo Lüdke e André (1986),

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Ressaltamos que se faz necessária a reflexão teórica sobre o tema pesquisado e adotar uma postura aberta quanto aos resultados uma vez que, para a pesquisa qualitativa, não existem hipóteses pré-concebidas. Elas são construídas após a observação – *a posteriori*. Assim não existem certezas prévias – *a priori* – a serem experimentadas e comprovadas. Existe, portanto, a ênfase no método indutivo.

Nosso trabalho buscou, além de um aprofundamento teórico sobre o ensino de Libras, currículo e metodologias para o ensino de línguas, identificar quais propostas curriculares têm sido adotadas nos cursos de Libras e nos cursos de formação de intérpretes de Libras na cidade do Recife. Com este objetivo, buscamos dois cursos que são oferecidos por duas escolas da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Ambas as propostas curriculares datam do ano de 2016 e foram elaboradas dentro do

contexto histórico após a aprovação da Lei de Libras<sup>10</sup> e o seu decreto regulamentador<sup>11</sup> e no escopo da LDB<sup>12</sup>, ainda sem a alteração que define o ensino bilíngue para alunos Surdos (que foi aprovado apenas em 2021<sup>13</sup>).

Por se tratar de cursos com proposta de formação e objetivos diferentes, não nos preocupamos em fazer uma análise comparativa das duas matrizes curriculares em termos de conteúdo e organização. Contudo, alguns pontos de similaridades e divergências foram observados no que diz respeito à forma de elaboração dos documentos, especialmente no que tange a participação dos diferentes atores interessados: professores, alunos, técnicos e gestores.

A diferença entre as propostas curriculares, para nosso objetivo, apresenta-se como um ponto positivo, uma vez que podemos observar o currículo voltado para a formação de profissionais que têm a Libras não apenas como uma segunda língua, mas como seu próprio instrumento de trabalho, além de um currículo que objetiva a formação de usuário da Libras, que farão uso da segunda língua em situações diversas, mas não necessitarão do mesmo rigor que se espera de um profissional intérprete de Libras.

Considerando a carência de literatura específica sobre ensino de Libras como L2/LE, já sinalizada anteriormente, tomamos como referência os estudos relacionados às línguas orais, fazendo um paralelo com o contexto de ensino de Libras como segunda língua. Esta opção pode levar a um estranhamento de alguns termos empregados, uma vez que os autores tinham um olhar para as línguas orais. Entretanto, acreditamos que a produção e reflexões destes pesquisadores contribuem para nosso trabalho, uma vez que podem ser ampliadas das línguas orais para as de sinais.

### **3. ANÁLISE DOS DADOS**

O primeiro curso que selecionamos para análise de sua proposta curricular é ofertado por uma escola da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, na modalidade presencial. Trata-se do curso de Libras para ouvintes, ou seja, Libras

---

<sup>10</sup> Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002.

<sup>11</sup> Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005.

<sup>12</sup> Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>13</sup> Por meio da Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.

como L2. Sua proposta foi elaborada no ano de 2016 e sua construção se deu de forma participativa, ou seja, com o envolvimento dos professores, estudantes e gestores.

O segundo curso objeto de nossa pesquisa é ofertado por uma escola técnica estadual que, dentre diversos cursos profissionalizantes, oferece o curso técnico de tradutor/intérprete de Libras. A construção do documento também é do ano de 2016, entretanto, diferente do primeiro curso que mencionamos, não há menção quanto à participação da comunidade escolar além dos próprios professores que atuam no curso juntamente com a coordenação da escola.

Enquanto a primeira proposta tem objetivo de ensino da Libras, ou seja, se propõe a formar usuários competentes da língua, capazes de comunicar-se com autonomia em diferentes contextos e através de diferentes gêneros, a segunda proposta visa à formação de um profissional versado na tradução e interpretação entre o par linguístico Libras – Português. Desta forma, sua matriz curricular, além de abordar o conhecimento da língua, contempla uma série de assuntos voltados para a atuação de um profissional tradutor.

### **2.1. Proposta curricular Curso de Libras como L2 para Ouvintes**

O Curso de Libras para ouvintes (Libras como L2) objeto de nossa pesquisa é oferecido por uma escola estadual, criado no ano de 2004. Em 2015, com a criação da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania – GEIDH, foi possível potencializar as ações de Educação Especial baseada no paradigma da Educação Inclusiva.

Neste contexto, no ano de 2016, teve sua Proposta Pedagógica Curricular reformulada. A mudança visava construir um documento norteador das práticas pedagógicas da escola que fosse adequado ao público-alvo do curso. Assim, a proposta foi construída a partir de um trabalho coletivo e participativo envolvendo a comunidade escolar.

Dentro da estrutura da escola, existe o Núcleo de Formação, que é responsável pelos cursos ofertados à comunidade. Entre eles estão os cursos 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

De acordo com a atual proposta curricular, o curso de Libras para ouvintes está dividido em 4 (quatro) módulos de 60 horas/aula, sendo um encontro por semana (de 4 horas/aula), totalizando 15 encontros por módulo. Não existe restrição ao nível de escolaridade ou processo de seleção para o ingresso<sup>14</sup>, sendo ofertado a pessoas ouvintes interessadas em aprender Libras como segunda língua.

O quadro a seguir apresenta a estrutura do curso por módulos:

MÓDULO	CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE AULAS
Básico I	60 h/a	15 aulas
Básico II	60 h/a	15 aulas
Intermediário	60 h/a	15 aulas
Avançado	60 h/a	15 aulas

Quadro 2 - estrutura da carga horária do curso de Libras como L2 da 1ª escola analisada.

A metodologia adotada, segundo a proposta, é processual e dialógica. Os conteúdos e conceitos são apresentados pelo professor e o aluno deve realizar as atividades avaliativas que são sistemáticas e formativas. O material didático adotado para uso com os alunos é o livro Libras em Contexto de Tanya A. Felipe<sup>15</sup>. As aulas são expositivas e dialogadas e o sistema de avaliação é sistemático e progressivo e a média para aprovação é 7 (sete).

Quanto ao conteúdo programático, ou seja, os conteúdos que são apresentados aos alunos e que é esperado que eles aprendam, o curso estrutura-se na apresentação de vocabulário (léxico da língua), que é organizado em campos semânticos, ou seja, grupos de palavras (no português) / sinais (na Libras) categorizados como substantivos (nomes de objetos, cores, animais, lugares etc.), verbos, pronomes e adjetivos. A datilografia (ou soletração manual) também faz parte do conteúdo, logo o estudante deve aprender o alfabeto datilológico e os números em Libras.

Os conteúdos do curso estão organizados conforme o quadro a seguir:

MÓDULOS	CONTEÚDOS
1º MÓDULO BÁSICO I	Alfabeto manual; formação de nomes; cumprimentos e saudações; animais; pronomes interrogativos, possessivos e pessoais; objetivos; advérbios de tempo, modo e lugar; dias da semana e meses do ano; números cardinais e ordinais; verbos poder, querer, ir e precisar (variações); sinais de relacionado a lugares: casa, escola, hospital; sinais relacionados a governo: federal, estadual e municipal e sinais relacionados ao contexto sideral (horas, dias, meses, estações do ano etc.).

<sup>14</sup> Para o curso de Libras para ouvintes (Libras como L2) não é preciso seleção para o ingresso no primeiro nível (básico). Para ingressar no nível intermediário ou avançado é realizado um teste de nivelamento.

<sup>15</sup> Este material foi lançado em 1997 e era composto por um livro do professor, um livro do aluno e uma fita VHS com vídeos em Libras que ilustravam as lições contidas no livro texto.

2º MÓDULO BÁSICO II	Profissões e ambiente de trabalho; meios de comunicação; pronomes interrogativos, indefinidos e quantificadores; sinais relacionados a família; adjetivos (características de roupa e pessoa); cores; comparativos: superioridade, inferioridade e igualdade; advérbios de tempo e verbo procurar.
3º MÓDULO INTERMEDIÁRIO	Valores monetário e transações bancárias; verbos; substantivos (eletrodomésticos); vestuário; contexto comercial; alimentos e bebidas; unidades de pesos e medidas: comprimento, volume, altura e distância; esportes; parâmetros da Libras; morfemas; meios de transportes; estados brasileiros, regiões e capitais; sinais relacionados a viagem; línguas do mundo; advérbios de modo e intensificadores; estações do ano; pontos cardeais; verbos com e sem concordância, com morfemas e de locomoção; adjetivos e classificadores descritivos.
4º MÓDULO AVANÇADO	Teoria e história da educação de surdos; fonologia da Libras: parâmetros (configuração de mão, movimento, orientação e direcionalidade, expressões faciais e/ou corporal); semântica e pragmática: metáforas; gírias; datas comemorativas; instituições; gêneros textuais: narrativa, poesia, cartoon e charges; textos verbais.

Quadro 3 - Matriz curricular do curso de Libras para ouvintes

Observando o conteúdo nesta matriz, vemos uma ênfase no ensino do léxico da Libras. Este aspecto chama a atenção quando consideramos que o livro didático adotado: *Libras em Contexto* (que tem uma concepção própria para o ensino de Libras como L2 em sua estrutura), traz consigo a proposta de um ensino da Libras contextualizado, por meio de situações de comunicação reais.

Na proposta do livro *Libras em Contexto*, os temas a serem trabalhados com os alunos são divididos em 6 (seis) unidades que contemplam os temas: saudação e apresentação; profissões; família; viagem; compras etc. Ao compararmos a divisão dos módulos da matriz e os temas definidos para cada uma das aulas na matriz do curso com as unidades temáticas do livro, percebemos que existe uma acomodação entre elas.

A metodologia de ensino adotada pela obra “*Libras em Contexto*”, ainda que tenha sido um avanço para a forma como a língua de sinais era ensinada no Brasil (quase não existia material orientador algum para auxiliar os professores e instrutores), ainda carrega em sua estrutura marcas de uma abordagem do ensino de L2/LE tradicional. O material, ainda que apresente vídeos em libras para auxiliar nas lições, foi produzido em português e a Libras (língua-alvo) é apresentada por meio da L1. Outro ponto que evidencia o modelo tradicional presente são as listas de sinais apresentadas nos capítulos e organizada em grupos semânticos.

Esta característica é compartilhada pela proposta curricular que analisamos. Apesar de buscar apresentar a Libras dentro de contextos (ou situações reais de uso), o conteúdo ainda é organizado em campos semânticos, priorizando a aquisição do léxico por meio do ensino de vocabulário.

Segundo Gesser (2010),

O ensino de vocabulário, tradicionalmente, tem sido vinculado à abordagem gramatical. Embora o vocabulário seja um componente importante para a aquisição de linguagem, o domínio do vocabulário por si só não garante que o aprendiz se comunique na língua alvo. Nenhuma língua é a somatória de vocabulário (GESSER, 2010, p. 72).

Esta ênfase na aquisição do léxico da Libras não chega a ser um demérito da proposta em análise. Trata-se de uma opção por uma abordagem-metodológica que entende ser necessário, no ensino-aprendizagem de uma L2/LE, garantir que o aluno aprenda um repertório lexical amplo da língua-alvo. Leffa (2000) afirma que o léxico, bem mais do que a morfologia, sintaxe ou pragmática, é a forma mais precisa e rápida que dispomos para diferenciar uma língua de outra. Outros estudos apontam que em interações comunicativas, os erros lexicais são menos tolerados do que os erros de sintaxe. Ainda que não formalizado nos documentos do curso, é possível inferir que esta escolha esteja assentada na perspectiva de que, assim como no processo de aquisição da L1 (ou língua materna), nós adquirimos primeiramente um amplo repertório de nomes para depois aprendermos como fazer uso deles em construções de frases, para um aprendente de uma nova língua, a aquisição de um vocabulário mínimo se faz necessário.

Na apresentação da matriz curricular, não está explicitado como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula em termos didáticos. Também não menciona se as aulas devem ser ministradas em Libras ou em Português. Quanto à língua presente em sala de aula, uma vez que a maioria dos professores/instrutores são surdos, é esperado que a comunicação durante as aulas seja em língua de sinais. Considerando a didática proposta no livro didático adotado, podemos inferir que os temas são apresentados combinando o uso de recursos visuais (os vídeos disponibilizados no material didático) e as lições do livro. Isso pode sugerir marcas do Método Direto (ensino da língua pela língua) associada ao método da Gramática e Tradução, uma vez que se recorre ao português para acompanhar as lições do livro texto.

É importante lembrar que não é factível imaginar uma proposta de ensino que seja pautada exclusivamente em um modelo. Sempre haverá aproximações e afastamentos de outros métodos, sendo mais acertado pensar em termos de ênfases que podem ser dadas a depender dos objetivos, contextos de ensino-aprendizagem

ou mesmo especificidades do grupo ou individuais.

## 2.2. Proposta Curricular Curso de Tradutor Intérprete de Libras

O segundo curso cuja proposta curricular avaliamos foi o de Tradutor Intérprete de Libras, ofertado por uma escola técnica estadual de Pernambuco. A escola tem 50 anos de existência e oferece diversos cursos profissionalizantes (em nível técnico); o curso de TILS, entretanto, existe desde o ano de 2006 (um ano após do decreto 5,626/2005 que regulamenta a Lei de Libras), sendo um dos primeiros cursos de tradutor/intérprete de Libras em nível técnico no Brasil. É um curso do tipo subsequencial<sup>16</sup>, ofertado na modalidade presencial e o ingresso exige seleção prévia. A atual proposta curricular foi elaborada em 2016 pela equipe pedagógica da escola.

O curso possui uma matriz curricular centrada no conceito de competências e habilidades com carga horária prevista de 1.680 horas (1.200 horas/aula + 400 horas de estágio curricular obrigatório + 80 horas de projeto integrador), que deverá ser integralizada em 24 meses. O curso tem o objetivo de “formar profissionais proficientes em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa com visão crítica e reflexiva, capaz de desenvolver competências e habilidades para realizar a interpretação da língua portuguesa, oral e escrita, para a língua de sinais, sinalizada e escrita, e vice-versa”.

Em sua estrutura, o curso está dividido em 3 (três) módulos, que abrangem as diferentes disciplinas. O quadro a seguir apresenta a organização da carga horária por módulo:

<b>CARGA HORÁRIA DO MÓDULO</b>	
Hora/aula	60 minutos
Horas diárias	3 horas
Horas semanais	15 horas
Horas mensais	60 horas
Horas semestrais	300 horas

*Quadro 4 - demonstrativo de carga horária*

Dentre os objetivos do Curso de Formação de Intérpretes a que esta proposta curricular se direciona, estão: a) Formar técnicos, de nível médio, em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com habilitação em interpretação e tradução e b) Formar profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho, com desenvoltura linguística para solucionar problemas esperados e inesperados da comunicação oral, escrita ou gestual que envolvem pessoas surdas e ouvintes.

---

<sup>16</sup> O aluno deve ter concluído o Ensino Médio para ingressar.

O curso oferece disciplinas sobre Libras e outras voltadas à profissão de tradutor intérprete. No quadro a seguir, apresentamos aquelas têm a língua como conteúdo:

DISCIPLINA	CONTEÚDO	ÊNFASE/ ABORDAGEM
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	Processo de aquisição da linguagem; Conteúdos gerais para a comunicação oral; variação linguística; fonética, fonologia e morfologia da LP. Sintaxe, semântica e pragmática da LP	ESTRUTURA / GRAMATICAL
LIBRAS I: ESPAÇO GEOGRÁFICO A TERRA E SUA OCUPAÇÃO	A interpretação simultânea e consecutiva. <b>Vocabulários</b> das relações geográficas, vida social das diferentes faixas etárias, Terra, Mundo: sinais, Estados, Cidade, Países e Bairro. <b>Diálogos médios em complexidade.</b>	VOCABULÁRIO / GRAMATICAL
LIBRAS II: DIFERENTES FORMAS DE VIDA	A interpretação simultânea e consecutiva. <b>Vocabulários das relações familiares</b> , vida social das diferentes faixas etárias, esporte, saúde x doenças: sinais, sintomas e prevenção. <b>Diálogos médios em complexidade</b>	VOCABULÁRIO / GRAMATICAL
LIBRAS IV: CLASSIFICADORES DE LIBRAS	Compreensão do conceito de Libras: contexto de Libras, classificadores. Conhecer o <b>vocabulário</b> prático e contextualizado da Libras e classificadores; aplicar os conhecimentos linguísticos teóricos em situações práticas do cotidiano comunicacional.	ESTRUTURA / GRAMATICAL
LABORATÓRIO DE LIBRAS I	Parâmetros dos sinais; Configuração de mãos; Expressão corporal e facial; <b>vocabulário</b> prático em Libras. Diferença entre língua e linguagem; Conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira; Classificação da LIBRAS de acordo com seus usuários; retrospectiva histórica das línguas de sinais; características de uma língua natural; Universais linguísticos; a língua de sinais do ponto de vista gramatical – divisões.	ESTRUTURA / GRAMATICAL
LABORATÓRIO DE LIBRAS II	Aspectos teóricos da fonética, fonologia e morfologia da Libras. Aspectos práticos da fonética, fonologia e morfologia da Libras.	ESTRUTURA / GRAMATICAL
ESCRITA DE SINAIS I	Regras básicas da Escrita de sinais.	ESTRUTURA / GRAMATICAL
LABORATÓRIO INTERPRETAÇÃO I	Questões de fidelidade; <b>vocabulário</b> – ciências exatas; ciências humanas/sociais; interpretação da LP para a Libras a partir de textos sobre história da educação de surdos e da educação especial.	VOCABULÁRIO / GRAMATICAL
LIBRAS VI – ARTES CÊNICAS	Parâmetros dos sinais; configuração de mãos; expressão corporal e facial; <b>vocabulário</b> em Libras no contexto das artes cênicas.	ESTRUTURA / GRAMATICAL
LABORATÓRIO DE INTERPRETAÇÃO II	A interpretação simultânea. <b>Vocabulários</b> das ciências exatas, humanas e sociais. <b>Diálogos não complexos.</b>	TRADUÇÃO / GRAMATICAL
LABORATÓRIO DE LIBRAS III	Sintaxe; semântica; pragmática. Aspectos práticos da sintaxe; semântica; pragmática.	ESTRUTURA / GRAMATICAL
ESCRITA DE SINAIS II	Sistema de escrita de sinais. Tradutor/ator na expressão dos sinais	TRADUÇÃO / GRAMATICAL

Quadro 5 - Disciplinas que abordam a Libras

Ao analisar a matriz curricular do curso, identificamos que dentre as 12 (doze) disciplinas que são ministradas, 10 (dez) abordam temas da estrutura da Libras, 7 (sete) apresentam conteúdos relacionados a aquisição de vocabulário e apenas 3 (três) abordam o diálogo como conteúdo a ser estudado. As demais disciplinas envolvem temas relacionados à cultura e história da comunidade surda ou

técnicas de interpretação. Notamos uma tendência para uma abordagem mais gramatical do curso.

Vemos, nesta proposta, uma ênfase em conteúdos voltados para o domínio de aspectos linguísticos da Libras, uma vez que se destina à formação de profissões que dominem o par linguístico Libras – português. Também há disciplinas que abordam conteúdos relacionados a técnicas tradutórias entre duas línguas. O que se espera do aluno ao final de sua formação é, além da fluência linguística, que seja capaz de fazer a mediação entre a Libras e o português.

Como uma parte integrante do sistema linguístico, a gramática e sua aprendizagem não podem ser negligenciadas. Seu ensino a aprendizes de uma L2/LE torna-se num aspecto indispensável quando se pretende que os estudantes aprendam essa nova língua e a usem com o mínimo de “erros” gramaticais.

Nesta perspectiva, as disciplinas dão conta de conteúdos como fonética, morfologia, sintaxe e pragmática. Também há a presença de estudos sobre a escrita de sinais *SignWriting*, classificadores, uso dos espaços na Libras, os parâmetros formadores de sinais etc. Conforme Long e Robinson (2009), a ênfase nesses elementos exemplifica uma abordagem sintética para o ensino de línguas cujo principal princípio organizador é a acumulação de elementos individuais da língua. A língua-alvo é decomposta em palavras e colocações, regras gramaticais, fonemas, entonação, estruturas e noções ou funções, e esses elementos isolados são colocados em sequência para serem apresentados como modelos aos aprendizes, seguindo critérios, geralmente avaliados intuitivamente, como dificuldade, frequência ou utilidade. Percebe-se, portanto, marcas da Abordagem Gramatical na estruturação desta matriz curricular.

Notamos que a proposta curricular foi construída para oportunizar ao estudante o aprendizado da Libras em sua estrutura, léxico e gramática, e desenvolver competências específicas para atuar como intérprete e tradutor, o que envolve técnicas específicas além do conhecimento cultural.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso interesse neste trabalho foi o currículo dos cursos de Libras e de formação de tradutores intérpretes de Libras. Em nossa pesquisa buscamos responder à questão de quais as propostas curriculares que hoje são adotadas em dois cursos que

são ofertados em escolas do Recife. Analisamos suas propostas curriculares a fim de identificar que conteúdos são priorizados nas aulas e qual a abordagem/método de ensino está presente.

Nosso material de pesquisa foram os documentos que apresentam as matrizes curriculares de um curso de Libras como segunda língua e um curso de formação de tradutores intérpretes de Libras. Assim, nosso olhar voltou-se apenas para a estrutura proposta e não para a efetivação das mesmas em sala de aula ou na prática docente. Delimitamos nosso interesse a este recorte tendo em mente que o tema do currículo e do ensino de Libras é um campo complexo e que demanda mais investigações.

Percebemos que, nas duas propostas curriculares analisadas, estão presentes, de forma preponderante, marcas de uma tradição do ensino de língua estrangeira características do Modelo Tradicional, apesar de ser possível identificar elementos de outras abordagens. No curso de Libras como L2 para ouvintes, apesar de buscar apresentar a língua-alvo dentro de contextos comunicativos, sua estruturação é centrada na aquisição do léxico, remontando ao um modelo de ensino de língua “clássico” ou “tradicional”.

O curso de formação de tradutores/intérpretes de Libras, em sua proposta curricular, prioriza o aprendizado da estrutura da língua-alvo. Apesar de prevê o estudo de vocabulário, a ênfase está no estudo da morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática. Também trabalha conteúdos específicos na área da tradução. Enquanto um curso técnico, que precisa formar profissionais para o mercado de trabalho, a proposta curricular que foi construída respaldada em diferentes normas legais. Esses conteúdos ocupam espaço nas disciplinas e precisam ser relacionados com as outras disciplinas do curso.

Notamos que há, na proposta, uma preocupação em articular esses diferentes conhecimentos, habilidades e competências. Desta forma, sua proposta curricular busca um aprofundamento na estrutura da Libras e ampliação de vocabulários em contextos mais específicos, como na área da saúde, ciências exatas e humanas e artes cênicas.

Neste trabalho, tentamos contribuir com uma reflexão sobre o ensino da Libras para ouvintes, ou seja, a Libras como segunda língua e, nesta perspectiva, apresentamos aqui algumas considerações e apontamos. Como qualquer trabalho acadêmico, deparamo-nos com limites impostos ao pesquisador como o tempo

exíguo, acesso a fontes documentais e de referências teóricas. Entretanto, acreditamos termos alcançado o objetivo inicial de nossa pesquisa.

Por fim, é importante ressaltarmos que a discussão e as teorias sobre o ensino de Libras como segunda língua ainda são poucos. Este é ainda um campo em construção. Assim, no presente trabalho, tentamos dar alguns passos neste caminho. É preciso voltar nosso olhar também para a formação dos professores de Libras e os elementos que estão presentes em suas práticas docentes. Entendemos estas questões como novos horizontes a que aspiramos alcançar em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

Almeida Filho, J. C. P.. *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALIANO, Célia Regina. *A Disciplina de Libras na Formação Inicial de Pedagogos: Experiência dos Graduandos*. IX Seminário em Pesquisa da Educação da Região Sul – ANPED SUL, [anais], 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTICELLI, Ireno Antônio, *Currículo: tendências e filosofia*. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papiurus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRITO, Lucinda Ferreira. *A Língua Brasileira de Sinais*. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Deficiência Auditiva. Série: Atualidade Pedagógicas, fascículo 7*. Brasília: SEESP, 1997.

Brown, H. D. *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. 2. ed., [S.l.]: Longman. 2000.

DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento*. In: FARIA, Maria de Brito; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011, p. 65-108.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n.91, pp.583-597. Maio-Agosto 2005.

FIGUEIREDO, J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre Métodos, Técnicas e Abordagens. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). Formação de Professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 11-40.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESSER, Audrei. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

ISIDORIO, Allisson Roberto. Inclusão: aulas de Libras (L2) para crianças ouvintes em uma escola inclusiva no Programa Mais Educação. *Revista de Cultura Surda*, Editora Arara Azul, nº 20, jan. 2016. Disponível em: <[https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/INCLUS%C3%83O%20AULAS%20DE%20LIBRAS%20\(L2\)%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20OUVINTES%20por%20Allisson%20Roberto%20Isidorio.pdf](https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/INCLUS%C3%83O%20AULAS%20DE%20LIBRAS%20(L2)%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20OUVINTES%20por%20Allisson%20Roberto%20Isidorio.pdf)>. Acesso em 29 out. 2022.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, pp.55-73, Volume 14. Número 2. julho - dezembro, 2015.

LACERDA, Lúcia Loreto; MORAIS, Cristina Richter Costa. O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS PARA CRIANÇAS OUVINTES: UMA PROPOSTA DE BILINGÜISMO ÀS AVESSAS. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, [anais], Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. *Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

LEFFA, V. J.. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I., & Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236, 1988.

\_\_\_\_\_. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, v. 1, p. 15-44, 2000.

\_\_\_\_\_. Nem tudo que balança cai: Objetos de Aprendizagem no ensino de Línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v.12 n.2, p.15-45, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. *In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). Focus on form in classroom second language acquisition*. 9<sup>th</sup> ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. 2011. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

PIMENTEL, Alessandra. *O Método de Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001

RAMOS, Clélia Ramos. *Libras como segunda língua para ouvintes: uma proposta de inclusão*. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, v. 4, p. 01-02, 2009.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, v. 18, n. 1, p. 7-23, 1984.

RODRIGUES, Sara dos Santos; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. *Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na escola regular inclusiva?. I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes*. [Anais], Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SACRISTÀN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos; SOUZA, Rita de Cácia Santos. *Na construção da modalidade visual: a pedagogia para a educação dos surdos*. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Editora Arara Azul, nº 18, jul. 2016.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. Revista Eletrônica HELB, v. 4, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Contingentia, v.1, p.1-10, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Cultura. Contrapontos, vol. 2, n. 4, p. 43 – 51, 2002.