



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

**FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS GOMES**

**CRENÇAS NO DISCURSO DOCENTE A RESPEITO DA LIBRAS NO ENSINO  
SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO**

**CARUARU  
2020**

FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS GOMES

**CRENÇAS NO DISCURSO DOCENTE A RESPEITO DA LIBRAS NO ENSINO  
SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

**Área de concentração:** Docência, Ensino e Aprendizagem

**Orientador:** Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

CARUARU  
2020

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

G633c Gomes, Francisca Josseany da Silva Campos.  
Crenças no discurso docente a respeito da Libras no ensino superior do Agreste pernambucano. / Francisca Josseany da Silva Campos Gomes. – 2020.  
131 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Fábio Marques de Souza.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.  
Inclui Referências.

1. Prática de ensino - Pernambuco. 2. Linguagem e línguas – estudo e ensino – Pernambuco. 3. Língua brasileira de sinais - Pernambuco. 4. Opinião (Filosofia). 5. Ideia (Filosofia). 6. Aquisição de segunda língua. I. Souza, Fábio Marques de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-189)

FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS GOMES

**CRENÇAS NO DISCURSO DOCENTE A RESPEITO DA LIBRAS NO ENSINO  
SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 03/11/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Campina Grande

Dedico essa pesquisa, primeiramente, a Deus por me conceder a vida e a oportunidade de realizar o sonho de me tornar Mestra em Educação, à minha família, professores e estudantes de Libras e à comunidade surda.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder vida, saúde, disposição e a oportunidade de realizar grandes sonhos, em especial, o privilégio de ter cursado o Mestrado em Educação Contemporânea. Um marco em minha existência que me proporcionou crescimento múltiplo: acadêmico, profissional e pessoal.

Ao meu esposo Silvano e à minha filha Ellen, testemunhas oculares da produção desse estudo, que foram muitas vezes privados da minha companhia e energia vital, colaboradores para que eu pudesse chegar até aqui. O apoio de vocês, sem dúvida, foi fundamental para que eu pudesse participar desse processo e realizasse essa investigação.

Aos meus pais, Mazé Campos e Benigno Campos (*in memoriam*), que sempre estiveram ao meu lado nas horas mais certas e incertas sem medir distância, apesar dos 685 km que nos separam (distância entre Picos-PI e Caruaru-PE). Aos meus irmãos: à saudosa Jany que se foi no auge de sua existência, mas nos deixou um exemplo de resiliência, amor e perseverança e meus lindos sobrinhos Jhuan e Maria Vida; ao Jaylson por ser um homem de grandes propósitos, irmão e amigo de toda hora; ao Joelton por todo o carinho e exemplo; ao Benigno Neto, caçula, uma pessoa que não desiste de lutar pela vida, exemplo de perseverança e garra. Amo cada um de vocês!

Agradeço a todos os professores que tive na vida, os formais e os informais, aos que me ensinaram pela palavra e aqueles que me ensinaram com o exemplo. Aos docentes do Mestrado, agradeço pelos conhecimentos, crenças e experiências compartilhadas nos componentes curriculares cursados, reconhecendo as adversidades enfrentadas para a adaptação à leitura dos textos e conciliação com as demandas do lar, trabalho e vida social.

Ao professor Fábio Marques de Souza, meu orientador, por acreditar nesse projeto e incentivar na produção da pesquisa. Agradeço pelo compromisso profissional firmado.

Agradeço aos autores pesquisados pelo legado intelectual que deixaram de herança ao mundo e colaboraram ricamente com a nossa formação humana.

Aos colegas do mestrado, companheiros de lutas com quem convivi no ano de 2018 e juntos vivenciamos o crítico contexto político brasileiro, trocamos experiências de vida, rimos, nos confraternizamos, ensinamos e aprendemos uns com os outros. Em especial agradeço a Clemilton pelas caronas, a amizade e apoio de Alan Diego, Dayane e Vanessa Alves que me concedeu a honra de ser a primeira a saber que estava esperando o seu primeiro filho e a Renata por me apoiar em um momento de sofrimento humano.

Aos amigos e colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPE câmpus Pesqueira, Andreza Lima, Hélio Albuquerque que tanto contribuíram e me apoiaram no início do processo, a professora Fabiana Júlia que esteve como apoio, no final da pesquisa, contribuindo para que tivéssemos uma jornada mais leve e pudéssemos ter uma percepção sobre a pesquisa vinda de uma profissional comprometida e Mestra em Educação Contemporânea, fruto desse mesmo programa, e especialmente à saudosa Rosário Sá, que me orientou na elaboração do projeto de submissão da seleção de Mestrado, mas se foi sem poder comemorar comigo a vitória. Ao amigo e colega de profissão, Silas Nascimento pelo apoio colaboração e incentivo.

Agradeço as amigas Mirelly e Valdezia pela disponibilidade em me ajudar sempre que necessário e no que fosse preciso. Valdezia, obrigada por ter sido meus olhos, na gestação do Esdras, quando por problemas de saúde não conseguia trabalhar na pesquisa e você, por quatro dias incansavelmente, leu para mim cada palavra dessa dissertação antes de enviar para o orientador e para a banca de defesa.

Aos meus amados estudantes, com quem divido os conhecimentos adquiridos e com quem aprendo a ensinar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e outros conhecimentos que trazem para a sala de aula. Aos surdos, por compartilharem, além da amizade, a língua e a cultura visual.

Ao colaborador da pesquisa e aos professores e estudantes, com quem aprendi e reelaborei muitas das minhas crenças sobre o ensino de Libras. A todos que colaboraram de forma direta ou indireta com a produção dessa pesquisa.

Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados; mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos.

Pinio Ungerfeld me ensinou o alfabeto dos dedos, que aprendeu na prisão sem professor:

*– Alguns tinham caligrafia ruim - me disse – Outros tinham letra de artista.*

A ditadura uruguaia queria que cada um fosse apenas um, que cada um fosse ninguém: nas cadeias e quartéis, e no país inteiro, a comunicação era delito.

Alguns presos passaram mais de dez anos enterrados em calabouços solitários do tamanho de um ataúde, sem escutar outras vozes além do ruído das grades ou dos passos das botas pelos corredores. Fernández Huidobro e Mauricio Rosencof, condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta.

***Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.*** (GALEANO, 2002, p. 23 apud LUZ, 2013, p. 2, grifo nosso).

## RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos as crenças no discurso de um professor a respeito do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano. A pesquisa é qualitativa de cunho exploratório. Para nortear essa investigação nos dedicamos a responder a seguinte questão: quais crenças do processo ensino-aprendizagem de Libras de um professor desse componente curricular no Ensino Superior do agreste pernambucano? Desta forma, tivemos como objetivo analisar as crenças do professor participante acerca de aspectos relacionados ao componente curricular Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano. O campo empírico foi o Centro Acadêmico do Agreste, da UFPE. Participou um professor de Libras. O instrumento de coleta foi a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, nos filiamos à prática da descrição e interpretação, que implica uma relação dialógica com as tradições fenomenológicas. Como fundamento da pesquisa abordamos os pormenores que envolvem a formação de professores de Libras e como a comunidade de pessoas ouvintes percebem a língua de sinais e as pessoas surdas. Versamos, ainda, a respeito das crenças, que são opiniões e ideias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, provenientes do discurso do professor de Libras, identificando-as e conhecendo-as. Desta maneira, as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas podem influenciar as ações desenvolvidas no processo pedagógico, desde a seleção até a preparação de aulas, a elaboração das atividades e o que o professor espera de seus aprendizes, como a Libras deve ser ensinada, que é a partir de contextos reais do cotidiano, e como ocorre o aprendizado, que pode ser por meio da comparação com língua portuguesa, a primeira língua do aluno.

**Palavras-chave:** Práticas de ensino de línguas. Crenças. Libras como língua adicional.

## ABSTRACT

In this research, we analyze the beliefs in a teacher's discourse about the teaching-learning process of the Libras curriculum component in Higher Education in the wild Pernambuco. The research is qualitative and exploratory. To guide this investigation, we dedicate ourselves to answering the following question: what are the beliefs of the teaching-learning process of Libras by a teacher of this curricular component in Higher Education in the Pernambuco countryside? In this way, we aimed to analyze the beliefs of the participating teacher about aspects related to the curricular component Libras in Higher Education in the Pernambuco countryside. The empirical field was the Academic Center of Agreste, at UFPE. A Libras teacher participated. The collection instrument was the semi-structured interview. For data analysis, we join the practice of description and interpretation, which implies a dialogical relationship with phenomenological traditions. As a basis for the research, we address the details that involve the training of Libras teachers and how the community of hearing people perceives sign language and deaf people. We also talk about beliefs, which are opinions and ideas about the teaching-learning process, from the Libras professor's discourse, identifying and knowing them. In this way, beliefs about the language teaching-learning process can influence the actions developed in the pedagogical process, from the selection to the preparation of classes, the preparation of activities and what the teacher expects from his apprentices, as Libras should be taught, which is based on real everyday contexts, and how learning occurs, which can be through comparison with Portuguese, the student's first language.

**Keywords:** Practices of language teaching. Beliefs. LIBRAS as an additional language.

## RESUMEN

En esta investigación, analizamos las creencias en el discurso de un profesor con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del componente curricular *Libras* en la Educación Superior en el agreste Pernambuco. La investigación es cualitativa y exploratoria. Para guiar esta investigación, nos dedicamos a responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de Libras por un profesor de este componente curricular en Educación Superior en el campo de Pernambuco? De esta forma, nuestro objetivo fue analizar las creencias del profesor participante sobre aspectos relacionados con el componente curricular *Libras* en la educación superior en el campo de Pernambuco. El campo empírico fue el Centro Académico de Agreste, en la UFPE. Un educador de *Libras* participó. El instrumento de recolección fue la entrevista semiestructurada. Para el análisis de datos, nos unimos a la práctica de descripción e interpretación, lo que implica una relación dialógica con las tradiciones fenomenológicas. Como base para la investigación, abordamos los detalles que involucran la capacitación de profesores de *Libras* y cómo la comunidad de personas oyentes percibe el lenguaje de señas y las personas sordas. También hablamos de creencias, que son opiniones e ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, provenientes del discurso del profesor de Libras, identificándolas y conociéndolas. De esta manera, las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas pueden influir en las acciones desarrolladas en el proceso pedagógico, desde la selección hasta la preparación de clases, la preparación de actividades y lo que el maestro espera de sus aprendices, como debería hacer Libras. ser enseñado, que se basa en contextos cotidianos reales, y cómo se produce el aprendizaje, que puede ser a través de la comparación con el portugués, el primer idioma del estudiante.

**Palabras-clave:** Prácticas de enseñanza de lenguas. Creencias. *Libras* como lengua adicional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	As etapas da pesquisa.....	23
Quadro 2 -	Apresentação do participante8 da pesquisa .....	26
Quadro 3 -	Cursos ofertados pelo Campus Agreste .....	28
Quadro 4 -	Componente Curricular Libras .....	29
Figura 1 -	Operação global do ensino de línguas.....	34
Figura 2 -	Campo semântico com as diversas terminologias utilizadas para se referir as crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas .....	36
Quadro 5-	Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.....	37
Figura 3 -	Principais características das crenças .....	39
Quadro 6 -	Línguas de Sinais no Brasil .....	57
Quadro 7 -	Municípios brasileiros com línguas cooficiais .....	59
Quadro 8 -	Crenças equivocadas sobre a língua de sinais .....	66
Figura 4 -	Respostas à questão 01 da entrevista .....	69
Figura 5 -	Respostas do professor Pedro à questão 01.....	70
Figura 6 -	Respostas à questão 02 da entrevista .....	71
Figura 7 -	Respostas à questão 03 da entrevista .....	73
Figura 8 -	Respostas à questão 04 da entrevista .....	75
Figura 9 -	Complemento dado pelo professor Pedro à questão 04 .....	76
Figura 10 -	Respostas à questão 05 da entrevista .....	78
Figura 11 -	Respostas do professor Pedro à questão 05 .....	79
Figura 12 -	Respostas à questão 06 da entrevista .....	80
Figura 13 -	Respostas do professor Pedro à questão 06 .....	81
Figura 14 -	Respostas à questão 07 da entrevista .....	82
Figura 15 -	Respostas do professor Pedro à questão 07 .....	83
Figura 16 -	Respostas à questão 08 da entrevista .....	84
Figura 17 -	Respostas do professor Pedro à questão 08 .....	85
Figura 18 -	Respostas à questão 09 da entrevista .....	86

Figura 19 - Respostas do professor Pedro à questão 09.....	87
Figura 20 - Respostas à questão 10 da entrevista .....	88
Figura 21 - Respostas à questão 11 da entrevista .....	90
Figura 22 - Respostas do professor Pedro à questão 11 .....	91
Figura 23 - Respostas à questão 12 da entrevista .....	93
Figura 24 - Respostas do professor Pedro à questão 12 .....	93
Figura 25 - Respostas do professor Pedro à questão 12.....	95
Figura 26 - Respostas do professor Pedro à questão 12 .....	96
Figura 27 - Comentário do professor Pedro sobre ensino de Libras comparado com a língua materna do aluno.....	98
Figura 28 - Comentário do professor Pedro sobre outros aspectos desenvolvidos na disciplina Libras.....	100

## LISTA DE SIGLAS

ASL	American Sign Language
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LA	Linguística Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	22
2.1	O TIPO DA PESQUISA .....	22
2.2	ETAPAS DA PESQUISA .....	23
2.2.1	A pesquisa bibliográfica e a delimitação do tema .....	24
2.2.2	Elaboração e realização da entrevista semiestruturada com o professor participante .....	24
2.2.3	Contexto da instituição pesquisada .....	27
2.2.4	Análise reflexiva .....	30
<b>3</b>	<b>UM OLHAR TEÓRICO-REFLEXIVO A RESPEITO DAS POSSÍVEIS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LIBRAS</b> .....	31
3.1	CONHECENDO O QUE SÃO AS CRENÇAS RELACIONADAS AO COMPLEXO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	31
3.1.1	As principais características das crenças .....	38
3.1.2	Conceitos científicos e cotidianos e a relação com as crenças .....	41
3.1.3	O professor e os seus modos de fazer no dia a dia na aula de línguas.....	43
3.2	LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CRENÇAS DE PROFESSORES .....	46
3.2.1	Libras no ensino superior: Uma política pública linguística brasileira .....	48
3.2.2	A Libras “ponta do <i>iceberg</i> ” linguístico brasileiro .....	57
3.2.3	A difusão de Libras por meio do componente curricular no Ensino Superior .....	60
3.2.4	Aspectos históricos e políticos da formação do professor de Libras .....	61
3.2.5	Crenças da comunidade ouvinte acerca da língua de sinais e dos surdos .....	65
<b>4</b>	<b>CRENÇAS DO PROFESSOR DE LIBRAS: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	68
4.1	O PERFIL DO COLABORADOR DA PESQUISA .....	68

4.1.1	Crenças sobre o Ensino Superior .....	69
4.1.2	Crenças sobre as particularidades do Ensino Superior .....	71
4.1.3	Crenças sobre o ensino de Libras na educação superior .....	72
4.1.4	Crenças sobre abordagem de ensino de Libras como língua adicional ..	74
4.1.5	Crenças sobre o ensino de Libras frente a demanda de formação de professores para seu uso .....	77
4.1.6	Crenças sobre a função da aprendizagem de Libras .....	79
4.1.7	Crenças sobre o papel do professor nas aulas de Libras no Ensino Superior .....	81
4.1.8	Crenças sobre o papel do estudante no processo de aprendizagem de Libras .....	84
4.1.9	Quais as influências da formação acadêmica em sua prática docente?....	85
4.1.10	Crenças sobre estratégias que podem favorecer a aprendizagem de Libras .....	90
4.1.11	Crenças a respeito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem de Libras como língua adicional .....	92
4.2	ALGUMAS PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS .. .....	96
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR PEDRO</b> .....	<b>115</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>126</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>129</b>
	<b>ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Fazer pesquisa pode ser um modo de reinventar a vida social e de nos fazer pensar sobre os significados que construímos em nossas práticas e sobre os sofrimentos que acarretam (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Todas as áreas do Brasil atravessam desafios impostos por uma nova, mas não inédita, conjuntura política. Há, ainda, alguns agravantes que perpassam a perda de garantias constitucionais, principalmente, as que atendiam às minorias não contempladas pelas políticas públicas<sup>1</sup>. Nesse cenário está a Educação que, além de seus desafios já conhecidos, precisa enfrentar uma tentativa de desvalorização que reduz sua importância e gera incredulidade em suas contribuições. A Educação Superior também é questionada e, de maneira mais incisiva, as licenciaturas das instituições públicas.

Isso se dá porque o Ensino Superior é um espaço político de discussão socialmente relevante por ter a característica de formar, inicialmente, de maneira crítica, os profissionais que atuarão nas diversas áreas de trabalho; em especial, as licenciaturas – que propiciam a formação acadêmica dos professores da Educação Básica. Por isso, a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular nesse nível de ensino se faz presente, devido às potencialidades dessa política educacional e linguística presente nas Instituições de Ensino Superior (IES) que promovem, além da difusão da língua, o conhecimento de aspectos culturais e sociais da comunidade surda, por meio de atividades extensionistas e pesquisas desenvolvidas. Ao longo da última década, essas atividades influenciam as crenças da sociedade e dos próprios docentes a respeito da comunidade surda.

Assim, discorrer sobre o ensino de Libras no Ensino Superior nos impulsiona a refletir sobre fatos do contexto histórico, pois é possível compreender essa inserção curricular como uma conquista política<sup>2</sup> fundamental dos direitos linguísticos dos surdos, entre estes, a visibilidade da língua de sinais no ambiente acadêmico. A história nos apresenta que conquistas como essa não se dão através de uma ação isolada de valorização e reconhecimento das peculiaridades linguísticas e culturais dessa comunidade, e, sim, como

---

<sup>1</sup> A aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, PEC 55/241 de 2016 (BRASIL, 2016), aprovada pelo Governo Michel Temer com vistas a limitar os gastos dos três poderes federativos por vinte anos. Esta, entre outras decisões políticas dos últimos governos afetam diretamente a educação pública brasileira.

<sup>2</sup> No item 3.2.1 do capítulo dois, apresentaremos a concepção de política usada nesta dissertação e a relação das políticas públicas e políticas linguísticas.

parte de um processo de construção de uma teia em rede de conquistas significativas que vêm sendo elaboradas e reelaboradas em todo o processo histórico.

É pertinente afirmar que, ao longo da história da humanidade, a visão política, religiosa e filosófica de cada sociedade influenciou na construção de conceitos cotidianos e científicos<sup>3</sup> sobre os surdos e a surdez, sendo a visão sobre eles geralmente associada à deficiência, à falta, à incapacidade e às limitações (BAGGIO; CASA NOVA, 2017).

Entre essas concepções inadequadas, sempre esteve latente a incompreensão linguística, social e cultural em relação a língua de sinais, língua natural, utilizada pelos surdos e repassada de geração em geração. Essas incompreensões são apontadas por Quadros (1997, p. 46) devido “a associação que as pessoas estão acostumadas a fazer entre língua e fala”. No caso da língua de sinais, a sociedade, normalmente, não faz essa mesma relação entre língua e sinais.

Devido a isso, acreditou-se, por séculos, que a língua de sinais não era, de fato, uma língua. O reconhecimento do *status* linguístico da língua de sinais ocorreu somente a partir da década de 1960, com pesquisas realizadas na *American Sign Language (ASL)* pelo pesquisador *William Stokoe*. Essas pesquisas propiciaram um novo olhar a respeito dessa modalidade linguística e um avanço na realização de pesquisas com diferentes línguas de sinais no mundo, fator relevante para o reconhecimento dessas línguas em seus países de origem (QUADROS, 2019).

No Brasil, a Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a legalidade do uso e difusão da língua de sinais e outras formas de expressão a ela associadas. A regulamentação desta lei se deu pela publicação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que apresenta as diretrizes a serem implementadas pelos sistemas de educação e de saúde em prol da inclusão de pessoas surdas. Entre estas diretrizes, temos a inserção de Libras como componente curricular nos cursos de graduação nas IES.

Decorrente da necessidade de se cumprir a Lei e oferecer nas escolas a possibilidade de inclusão dos surdos, a Libras começou a ser oferecida no Ensino Superior como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, e, de forma optativa, para as demais graduações, de acordo com o Art. 3º

---

<sup>3</sup> Aprofundaremos no item 3.1.2 do embasamento teórico em Vigotski (2001) de conceitos cotidianos e científicos e a relação com as crenças

do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Sendo assim, Libras passa a ser ensinada como língua adicional<sup>4</sup> no Ensino Superior.

Esse fato nos direciona a perscrutar estudos da Linguística Aplicada (LA) em busca de compreender aspectos específicos do complexo<sup>5</sup> processo de ensino-aprendizagem<sup>6</sup> de línguas adicionais. Esse processo preconiza as diversas competências necessárias aos professores na prática da operação global de ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Nesse contexto, entre as competências docentes, destacamos a competência implícita formada por “crenças, memórias e intuições, que exerce um papel fundamental neste complexo processo e irá junto com outros elementos” (SANTOS, 2017, p.19) guiar as ações, ou os “modos de fazer” (CERTEAU, 1998) do professor no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, concordamos com Santos (2017, p. 19) ao afirmar:

As crenças constituem a base da nossa vida, o palco sobre o qual toda a nossa existência acontece. Elas nos colocam diante do que, para nós, é a realidade. Assim sendo, todos os nossos modos de fazer, inclusive em termos intelectuais, estão diretamente relacionados ao nosso sistema de crenças, dessa forma, nelas nos movemos, vivemos e somos.

Diante do exposto, nos dedicamos a responder a seguinte questão: quais as crenças do processo ensino-aprendizagem de Libras de um professor desse componente curricular no Ensino Superior do agreste pernambucano e como guiam seu modo de fazer docente? Para responder a essa questão de pesquisa, traçamos como objetivo geral:

a) Analisar as crenças do professor participante acerca de aspectos relacionados ao componente curricular Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano.

---

<sup>4</sup> Utilizamos o termo “língua adicional” com o sentido semelhante ao utilizado por Souza (2017), quando refere-se a língua não materna ou língua estrangeira. Esse termo também será utilizado, nesta dissertação, com o mesmo sentido de segunda Língua (L2). Esse segundo termo é utilizado comumente por pesquisadores da língua de sinais ao se referir ao ensino desta para pessoas ouvintes (QUADROS, 1997).

<sup>5</sup> Termo utilizado por Edgar Morin (1991) com conotação a representar o que é tecido em conjunto, apresentando o paradoxo entre o uno e o múltiplo. “[...] A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1991, p. 17).

<sup>6</sup> O termo aprendizagem será utilizado, nesta dissertação, com o mesmo sentido de aquisição. Assim como Souza (2014) e Santos (2017), optamos por não compartilhar a distinção entre aquisição x aprendizagem estabelecida por Krashen (1982).

Tomando como ponto de partida o nosso objetivo geral, se desdobram como objetivos específicos:

- a) Identificar as crenças do processo ensino-aprendizagem de Libras construídas pelo professor;
- b) Analisar as possíveis crenças que poderiam influenciar os modos de fazer do participante em relação ao ensino-aprendizagem de Libras.

Adotamos como lente teórica a compreensão das crenças a partir da perspectiva sociocultural (BARCELOS, 2001, 2007; SOUZA, 2014, 2017). Pesquisas a respeito das crenças influenciadoras no complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas foram iniciadas no Brasil em meados da década de 1990. Desde então, essas crenças têm se tornado objeto de pesquisa de dissertações, teses, livros e outros tipos de publicação. Barcelos (2003) relata que, na maioria dessas publicações, a Língua Inglesa é o objeto de estudo. Silva (2011) realizou uma densa revisão bibliográfica a respeito do estado da arte das crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, no entanto, não há relato de pesquisas relacionadas às crenças especificamente do ensino de Libras.

Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) reúnem, em sua obra, pesquisas de vários estudiosos sobre crenças de professores e estudantes sobre o ensino de línguas adicionais, em especial a Língua Inglesa e a Língua Espanhola. Na obra são citadas e referenciadas uma gama de teses e dissertações que abordam o tema. No entanto, não identificamos, especificamente, nenhum trabalho a respeito de crenças sobre o ensino de Libras.

Ao realizar uma pesquisa no banco de dados do PPGEduc, percebemos que, até o momento, esta é a segunda pesquisa que se dedica a compreensão das crenças de professores de línguas adicionais, e a primeira pesquisa a tratar dessas crenças no ensino de Libras.

Além dessa motivação teórica, o interesse em investigar a temática parte do fato de que sou ouvinte e estudante de Libras há quatorze anos, por ministrar cursos dessa língua para pessoas ouvintes, por ter atuado na área da tradução/interpretação do par linguístico Libras/Língua Portuguesa na educação inclusiva para surdos em escolas regulares na educação municipal e estadual na cidade de Caruaru por sete anos (2008 – 2014) como, também, na comunidade religiosa que participo.

A minha formação acadêmica – licenciada em Pedagogia (UNOPAR, 2011) e em Letras-Libras (UFPB, 2014) – também instigou o desejo de aprofundar essas questões. São

cursos que construíram em mim saberes da docência e contribuíram para que eu pudesse me efetivar professora de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Pesqueira, onde atuo na docência do Ensino Superior e ministro cursos de extensão de Libras pelo Centro de Ensino de Libras e Línguas Estrangeiras (CELLE).

Ensinar a língua de sinais nos cursos de formação de professores é um desafio para os docentes de Libras, sejam surdos ou ouvintes, por se tratar de uma política linguística no âmbito cultural linguístico brasileiro, um conhecimento híbrido que envolve, além das características linguísticas, aspectos históricos, sociais e culturais da comunidade surda. Esse desafio envolve as crenças e modos de fazer em sala de aula, pontos influenciadores no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, compreender quais crenças estão presentes no ensino pode contribuir para a formação profissional do docente de Libras por propor uma reflexão sobre a práxis docente e quais crenças podem ser reestruturadas, modificadas ou mantidas.

Tivemos como participante um professor de Libras de uma universidade pública no agreste pernambucano. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados e, para o procedimento de análise, tomamos a descrição contextual e a interpretação. Explicaremos detalhadamente as questões metodológicas no capítulo seguinte.

O desenvolvimento de toda essa discussão está organizado em três capítulos, precedidos por esta introdução. O primeiro capítulo está dedicado aos procedimentos metodológicos e um panorama do contexto da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de cunho fenomenológico que visa perceber as crenças do professor de Libras e refletir sobre elas.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, que trata de um olhar teórico-reflexivo a respeito das possíveis crenças dos professores de Libras. Apresentamos o que são as crenças no complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e suas principais características; abordamos a relação entre conceitos cotidianos e científicos e as crenças; discutimos a respeito dos modos de fazer dos professores; aspectos linguísticos, políticos e sociais de Libras; conceitos a respeito dos surdos no processo histórico e possíveis crenças. Discutimos acerca dos modos de fazer dos professores no cotidiano das aulas de línguas; apresentamos os aspectos políticos do reconhecimento e difusão de Libras, bem como um panorama linguístico brasileiro;

abordamos crenças inadequadas que a sociedade tem a respeito dos surdos e da língua de sinais e discutimos sobre a formação dos professores de Libras.

O terceiro capítulo contempla a análise e discussão dos dados gerados com o professor participante em prol de compreender as possíveis crenças que guiam os modos de fazer dele em sua prática de sala de aula a respeito do ensino do componente curricular Libras relacionado ao complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Finalizamos com uma seção que elenca as considerações a respeito de nosso caminho investigativo de forma a ressaltar os resultados obtidos, as limitações da pesquisa e sugestões para novas investigações relacionadas.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes e emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática. Problemas surgem, são contornados da melhor forma possível, nada é registrado e a vida segue. É como caminhar todos os dias pela mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio (CAVALCANTI, 1999, p. 180).

Neste capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Os passos metodológicos percorridos estão descritos em dois itens, a saber: 2.1 O tipo da pesquisa; 2.2 Etapas da pesquisa, subdividido em quatro subitens: 2.2.1 A pesquisa bibliográfica e a delimitação do tema; 2.2.2 Elaboração e aplicação da entrevista semiestruturada com o professor participante; 2.2.3 Contexto da instituição pesquisada; 2.2.4 Análise reflexiva.

### 2.1 O TIPO DA PESQUISA

Reconhecendo a dinâmica que envolve a pesquisa, processo de construções, desconstruções e reconstruções de saberes, em muitos momentos o nosso desenho de pesquisa se apresentou como inacabado e flexível.

Reiterando o processo de (re/des) construções de conhecimentos em torno do ato de pesquisar, evidenciamos a relação do pesquisador com a pesquisa e as atribuições esperadas para que desenvolva o seu papel, características evidenciadas por Freire (1981): sistematizar o conhecimento, (re)criar novos saberes, pensar a prática.

A pesquisa em Educação tem por característica o “caráter multidisciplinar”. Esse aspecto permite a utilização de diversas abordagens metodológicas. O trabalho proposto buscou analisar as crenças de um professor de Libras no Ensino Superior no agreste pernambucano. Nessa perspectiva, há várias zonas fronteiriças imbricadas, o que requer do pesquisador um rigor científico na análise dos pressupostos teóricos e empíricos e, conseqüentemente, dos recursos metodológicos utilizados.

Por isso, a sistematização do conhecimento científico se faz necessária. Mesmo que o pesquisador pautar as decisões no âmbito das preferências teóricas, políticas e ideológicas, o conhecimento científico não deve ser engessado, mas estar sempre sujeito a modificações (BRANDÃO, 2002).

A abordagem adotada para o estudo é de cunho qualitativo por considerar “importantes os fatos e fenômenos como significativo e relevante” (OLIVEIRA, 2014, p.38). Sobre a abordagem qualitativa, Oliveira (2014) cita algumas características elencadas por Godoy (1996), entre estas destacamos: “a significação que as pessoas dão as coisas e a sua vida” como uma das preocupações do investigador (GODOY, 1996, p. 62 apud OLIVEIRA, 2014, p. 38-39).

Compreendemos a adequação epistemológica do tema de nossa pesquisa com a abordagem qualitativa por analisar as crenças sobre o ensino de Libras. Para isso, é primordial extrair da realidade do campo de pesquisa o valor axiológico dado pelo participante ao objeto por trabalhar com aspectos não quantificáveis tais como o universo de significados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, o estudo qualitativo supera a análise de dados, englobando fatos da realidade verificada (DEMO, 2000).

## 2.2 ETAPAS DA PESQUISA

A trajetória de ações desenvolvidas, em busca de compreender o contexto estudado, foi dividida em três momentos distintos sintetizados no quadro 01 e detalhados a seguir:

Quadro 1 – As etapas da pesquisa

<b>Momento</b>	<b>Atividade principal</b>	<b>Objetivo</b>
1.º	<i>Pesquisa bibliográfica</i>	Propiciar à pesquisadora o contato com um acervo literário e científico a respeito do tema estudado para construir o referencial teórico a embasar a dissertação.
2.º	<i>Elaboração e realização da entrevista semiestruturada com o professor participante</i>	Coletar o discurso do professor participante em relação as crenças no ensino do componente curricular Libras.
3.º	<i>Análise reflexiva</i>	Análise dos dados gerados.

Fonte: A Autora (2019)

Uma vez apresentado, através do quadro, o resumo dos passos efetivados do processo de investigação abordado, especificaremos, a seguir, cada uma das etapas citadas.

### 2.2.1 A pesquisa bibliográfica e a delimitação do tema

Num primeiro momento, escolhemos, a partir de nossa formação e trajetória profissional, um tema que nos inquietava na realidade do cotidiano da prática docente: compreender aspectos influenciadores da prática dos professores de Libras que atuam no Ensino Superior. Sabíamos que tratar da prática docente é um tema amplo, por isso sentimos a necessidade de traçar delimitações, compreendendo o papel de pesquisadora de delimitar de forma precisa o tema a ser pesquisado para se fazer distinção entre outros estudos semelhantes e clareza a respeito do que se vai trabalhar (SEVERINO, 2002).

Em momentos de orientação, pensamos, a princípio, pesquisar sobre políticas linguísticas, crenças e modos de fazer dos professores de Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano. Realizamos leituras que nos permitiram emitir reflexões acerca das políticas linguísticas e a relação com a Libras, produzindo um capítulo intitulado: “Política, políticas públicas, políticas linguísticas e difusão de Libras no Brasil” para o livro “Multiletramentos, Recursos Multimodas, Política & Educação”, publicado em 2019. No entanto, seguindo sugestões da banca avaliadora no processo de qualificação, quanto a delimitação da investigação, alteramos o tema para: crenças no discurso de um professor sobre o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano.

Para esta fase de levantamento bibliográfico, realizamos um estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações e teses) com o intuito de imergir em parte da literatura escrita, acessível à pesquisadora, a respeito do objeto de estudo a fim de construir um referencial teórico que nos ajudasse a traçar considerações e conclusões no decorrer desta dissertação.

### 2.2.2 Elaboração e realização da entrevista semiestruturada com o professor participante

Para a geração de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento, escolhido por permitir ao pesquisador incluir perguntas adicionais mediante a necessidade de compreender um determinado tema durante a realização da entrevista. A característica interacionista desse instrumento é essencial, por se tratar de uma conversação face a face entre pesquisador e participante da pesquisa. “Conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos” (MARCONI; LAKATOS, 2014, p. 280).

A entrevista semiestruturada ou semidirigida, na visão de Lüdke e André (1986), é mais adequada nas pesquisas educacionais contemporâneas devido à flexibilidade do instrumento, pois as informações que se pretende obter, frequentemente, vinculadas às percepções das pessoas entrevistadas sobre o problema proposto, são mais abordáveis “mediante instrumento flexível e aberto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.37).

Assim, esse instrumento se adéqua aos objetivos da pesquisa por ter o traço interacionista e permitir ao pesquisador atentar aos discursos emitidos pelas palavras e reações do entrevistado. Dessa forma, deliberamos a entrevista semiestruturada pela coerência com o objeto da pesquisa e por propiciar uma conversa-diálogo com o entrevistado, dando lugar ao discurso docente, possibilitando o aprofundamento de questões e o delineamento de caminhos para compreender o problema de pesquisa.

A escolha por um professor de Libras se configura por diversas crenças que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a de que os surdos são “os donos da língua de sinais”, portanto, naturalmente, cabe a estes o ensino da língua, ou que para ensinar e aprender a Libras basta o ensino de sinais dentro da estrutura frasal da Língua Portuguesa.

Como a construção de crenças se configura, também, a partir do contexto social, identificamos que seria possível estabelecer relação das crenças do participante a respeito de vários aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Libras no Ensino Superior e como essas crenças influenciam as práticas desse docente.

Em relação a quantidade de participantes, tivemos a colaboração de um professor. Considerando o fato de lidarmos com uma pesquisa qualitativa, o número de participantes não é um fator relevante, e sim, a proporção de significado e importância que os dados proporcionam para a realização da investigação proposta (ROSA; ARNOLDI, 2009).

Destacamos que a colaboração do participante ocorreu de forma voluntária, mediante o consentimento deste profissional em contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, ele está ciente e legalmente documentado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a respeito dos procedimentos éticos adotados para a realização da pesquisa, seguindo, assim, o protocolo de procedimentos éticos esperados, materializado pela apreciação e aprovação<sup>7</sup> do projeto de pesquisa, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi aprovada, pelo CEP, em 03/10/2019 sob o Parecer Consubstanciado do CEP nº. 3.617.794 (exposto nos anexos).

Por questões técnicas e pelo compromisso ético, os dados gerados com a entrevista foram gravados em áudios e encontram-se sobre a responsabilidade da pesquisadora. A entrevista foi realizada pela pesquisadora.

Apresentamos, no quadro 02, as principais características do participante da pesquisa:

Quadro 2 – Apresentação do participante<sup>8</sup> da pesquisa

Pedro	
Idade	34 anos
Formação acadêmica (Cursos, instituição e ano de conclusão)	Bacharelado em Letras/Libras Instituição pública Federal 2012  Licenciatura em Pedagogia Instituição privada 2010
Aperfeiçoamento linguístico em curso de Libras	-
Pós-graduação ( <i>lato sensu</i> )	Especialização em Libras
Pós-graduação ( <i>stricto sensu</i> )	Mestrado em Educação, Ciência e Matemática
Componentes curriculares que ministra	Libras, Libras II e III
Experiência docente no Ensino Superior	09 anos
Proficiente em Libras (PROLIBRAS)	Proficiente na Tradução/interpretação de Libras (2006) e proficiente no uso e ensino de Libras (2008, 2010)

Fonte: A Autora (2019)

De acordo com o Artigo 4.º do Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), o profissional a ensinar o componente curricular Libras nas IES, deve ter a formação superior em curso de graduação de licenciatura em Letras-Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, sendo a prioridade para as pessoas surdas. No Artigo 9.º, o Decreto determina a inclusão gradativa do componente Libras nos cursos de graduação em um período de dez anos (2005-2015). Caso não houvesse docentes com a formação em nível superior específica, o artigo 7.º descreve o perfil dos professores que poderiam ministrar esse componente: professores de Libras usuários dessa língua (surdos ou ouvintes) com

<sup>8</sup> Com o objetivo de resguardar a identidade pessoal do participante, o nome utilizado é fictício e foi escolhido pela pesquisadora.

pós-graduação ou graduação ou formação em nível médio com certificado de Proficiência em Libras – o PROLIBRAS<sup>9</sup>.

Dessa forma, percebemos que o perfil do docente participante se adéqua ao que está posto quanto à formação inicial. Portanto, esse professor possui condições importantes para pesquisa: é um ouvinte com bacharelado em Letras/Libras e licenciado em Pedagogia, possui uma especialização em Libras e um mestrado. Estas questões, entre outras, podem influenciar na formação de crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Libras.

### 2.2.3 Contexto da instituição pesquisada

A pesquisa foi realizada no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) ou campus Agreste da UFPE, localizado no agreste pernambucano. Abrigando 71 municípios, a região se destaca economicamente pelos arranjos produtivos nas áreas de confecção e agroindústria, sendo o principal centro de serviços, negócios e distribuição de mercadorias.

O campus Agreste está instalado em Caruaru, há 128 km da capital. A segunda maior cidade do Estado é de grande importância comercial para a região por abrigar um polo industrial alimentício, a feira de confecção e festividades juninas típicas da região.

O CAA, inaugurado em março de 2006 por meio da Resolução nº 03/2005, marca o início da interiorização da UFPE, ocorrida com 60 anos de história. Essa interiorização é decorrente de políticas públicas educacionais, como o Programa Expandir (2005), Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006) e o Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI) (MENDONÇA, 2015).

Esses programas deram condição a interiorização de várias universidades brasileiras, entre elas a UFPE, contempladas na agenda do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a finalidade de promover a expansão do Ensino Superior de forma equânime nas regiões do país (BRASIL, 2007 apud MENDONÇA, 2015).

Aliado a esses programas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) surge da necessidade que o cenário brasileiro apresentava (e ainda apresenta) de minorar as

---

<sup>9</sup> Exame nacional para certificação de proficiência no ensino de Libras e para a certificação de proficiência na tradução/interpretação de Libras/Língua Portuguesa. O PROLIBRAS teve a primeira edição em 2006, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Segundo o decreto, o exame seria ofertado anualmente, nas principais capitais brasileiras, no período de dez anos (2006-2015), porém, por problemas internos, só foram ofertadas 07 edições.

desigualdades de oportunidades sociais e regionais, tendo entre os princípios complementares para o Ensino Superior a expansão de oferta de vagas e a inclusão social pela educação (MENDONÇA, 2015).

Diante do exposto, entendemos que o campus Agreste se tornou uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior para estudantes das cidades do agreste pernambucano e demais sub-regiões do estado, propiciando a inclusão social e possibilitando, por meio dos cursos de graduação e pós-graduação, o desenvolvimento da região.

Apresentamos, no quadro 03, os cursos ofertados pelo campus Agreste:

Quadro 3 – Cursos ofertados pelo Campus Agreste

<b>Graduação</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Bacharelado</b>
	Pedagogia	Administração
	Química	Ciências Econômicas
	Matemática	Comunicação Social
	Física	Engenharia de Produção
	Educação Intercultural Indígena	Medicina
<b>Pós-graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Programa</b>
	Economia	PPGEcon
	Educação em Ciências e Matemática	PPGECM
	Educação Contemporânea	PPGEduc
	Engenharia Civil e Ambiental	PPGECAM
	Engenharia de Produção	PPGEPCAA
	Gestão, Inovação e Consumo	PPGIC
	Ensino de Física	Profissional-PPGIC

Fonte: A Autora (2019)

Nota: Adaptado do site do Campus Agreste (2019)

A UFPE, por meio da interiorização, passou a oportunizar a estudantes do agreste pernambucano e de outras regiões cursarem uma graduação gratuita e de qualidade. O campus Agreste, desde a sua fundação, tem marcado positivamente a região por preparar profissionais e pesquisadores a atuar nas diversas áreas de conhecimento humano.

Entre as ações desenvolvidas no campus Agreste, há projetos de ensino, pesquisa e extensão instigados pelos docentes da área, em parceria com discentes, profissionais tradutores/intérpretes, entre outros profissionais com vistas a promover a expansão da Língua Brasileira de Sinais na região.

Além do componente curricular Libras, obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os demais cursos, como ressalta o Artigo 3.º do Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), são ofertadas as disciplinas optativas Libras II e Libras III. Ademais, é importante ressaltar o projeto de extensão denominado “Interiorizando Libras”, com diversas ações, tais como: palestras de conscientização a respeito da importância de Libras para a comunidade surda, em escolas, comunidades e instituições; formação continuada para profissionais da área de Libras; cursos de Libras em diferentes cidades com testes de nivelamento de nível linguístico em Libras.

No quadro 04, detalhamos informações acerca do componente curricular Libras (obrigatório) no campus Agreste:

Quadro 4 – Componente Curricular Libras

<b>Curso</b>	<b>Ementa</b>	<b>C/h</b>	<b>Período</b>
Licenciatura em Matemática	EDUC0058 – LIBRAS: Introduzir o aluno ouvinte à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conteúdos básicos de LIBRAS: expressão corporal e facial. O alfabeto manual. Soletração de nomes. Sinais de nomes próprios. Os surdos como uma minoria linguística. A educação de surdos no Brasil. Políticas Curriculares para a Educação de Surdos: as adaptações curriculares nacionais. Experiências Educacionais Bilíngues no Brasil e no mundo.	60h	2.º
Licenciatura em Química		60h	2.º
Licenciatura em Pedagogia		60h	9.º
Licenciatura em Física		60h	4.º
Inter. Indígena		60h	3.º

Fonte: A Autora (2019)

Nota: Adaptado do PPC de cada curso<sup>10</sup> (2019)

O componente curricular Libras, com base na ementa da disciplina, comporta conhecimentos políticos, culturais, linguísticos e sociais sobre a Libras e a comunidade surda. Aspectos relevantes para a realização desta pesquisa, mediante as possíveis crenças que o docente conserva e emite no depoimento dado na entrevista realizada.

Por estas questões, escolhemos o campus Agreste para realizar a pesquisa, tendo como pressuposto que os professores de Libras possuem competências múltiplas (TARDIF, 2010). Entre estas, a competência implícita, formada por crenças, a respeito do complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas, nesse caso, especificamente, no que diz respeito ao ensino de Libras no Ensino Superior.

<sup>10</sup> Pesquisamos esses dados no site da Instituição. UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa>. Acesso em: 30 out. 2019

#### 2.2.4 Análise reflexiva

A abordagem adotada nesta pesquisa a respeito de crenças é a partir da perspectiva sociocultural, em consonância com Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 18), que compreendem crenças como “uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construída em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação.”

Compreendemos que a abordagem contextual se adéqua ao objetivo geral desta pesquisa em analisar crenças, pois, apesar desse estudo tratar da análise discursiva do participante, instigamos, durante o processo da entrevista, a exemplificação prática de ações desenvolvidas em sala de aula buscando considerar o contexto em que as crenças se manifestam.

Quanto a forma de análise dos dados desta pesquisa, trabalhamos com uma linha teórica de descrição e interpretação, isso implica uma relação dialógica com as tradições fenomenológicas e hermenêutica no que diz respeito a área da educação e a interpretação dos dados em termos qualitativos (SOUZA, 2014).

Assim, após as informações obtidas, realizamos várias leituras do *corpus* em busca de identificar as possíveis crenças no discurso do professor participante. Para a interpretação dos dados, nos baseamos nas orientações dadas por Van Manen (2003) que consistem, num primeiro momento, na leitura completa dos dados, para posteriormente, buscar as partes mais importantes do texto, sublinhando as considerações concernentes ao nosso objeto de pesquisa para, em seguida, buscar segmentar os temas recorrentes no discurso e, a partir desses passos, construir as categorias de análise.

### 3 UM OLHAR TEÓRICO-REFLEXIVO A RESPEITO DAS POSSÍVEIS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LIBRAS

A pessoa que pertence a um grupo linguístico reconhecido tem o direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território (CALVET, 2007, p. 83).

Uma forma de pensamento, formas de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construções de realidade, resultantes de nossas experiências por meio de um processo interativo de constante interpretação e ressignificação, crenças são individuais e sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.18).

O embasamento teórico, explicitado neste capítulo, está dividido em duas partes complementares, a saber: 3.1 Conhecendo o que são as crenças relacionadas ao complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas e; 3.2 Libras no Ensino Superior: aspectos históricos, políticos e culturais e a formação de conceitos e crenças de professores. O primeiro tema dedicado às crenças que orientam os modos de fazer do professor se subdivide em três: 3.1.1 As principais características das crenças; 3.1.2 Conceitos científicos e cotidianos e a relação com as crenças; 3.1.3 O professor e os seus modos de fazer no dia a dia na aula de línguas. Já o segundo eixo está organizado em cinco partes: 3.2.1 Libras no Ensino Superior: uma política linguística brasileira; 3.2.2 A Libras “ponta do iceberg” linguístico brasileiro; 3.2.3 A difusão de Libras por meio do componente curricular no ensino superior; 3.2.4 Aspectos históricos e políticos da formação do professor de Libras; 3.2.5 Crenças da comunidade ouvinte acerca da língua de sinais e dos surdos.

#### 3.1 CONHECENDO O QUE SÃO AS CRENÇAS RELACIONADAS AO COMPLEXO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O ser humano, em geral, constrói crenças a respeito das diversas áreas da vida. Crenças que dialogam com a história de cada indivíduo, como por exemplo: as crenças religiosas, políticas, alimentares, sociais, entre outras. Então, o que são crenças e qual a importância de estudar sobre elas?

Definir crenças é apontado por Price (1969) e Pajares (1992) como uma empreitada difícil. O conceito de crenças, segundo Barcelos (2007, p. 5), “é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar ele passou a crer em algo”. O termo “crenças”, segundo o “Dicionário UNESP do Português Contemporâneo”, é “sinônimo de

convicção, uma predisposição para aderir ou aceitar algo, como, por exemplo, uma opinião, uma doutrina ou a uma ideologia” (OLIVEIRA, 2015, p. 21).

Dessa forma, mesmo que não seja perceptível, nossas escolhas são influenciadas por crenças. Inclusive, como afirma Oliveira (2015), as crenças influenciam “nas atividades associadas ao ensino e a aprendizagem, desempenham um papel importante na orientação, percepção da realidade e comportamento dos professores” (OLIVEIRA, 2015, p. 22). Assim, podemos questionar: Quais crenças guiam os modos de fazer de professores de Libras que atuam no Ensino Superior?

Explicitando a cultura de aprender línguas, Barcelos (1995) a define como sendo um conhecimento implícito e intuitivo de aprendizes, compatíveis com a idade, nível econômico e social baseado na experiência educacional, em leituras realizadas e contatos com pessoas influentes. Esse conhecimento, de acordo com Barcelos (1995, p. 40), é “constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender”. As crenças são conceituadas como cultura de aprender ou abordagem de ensinar por vários autores (ANDRÉ, 1996; FÉLIX, 1998; BARCELOS, 2004). Em termos gerais, no processo de ensinar e aprender línguas, crenças referem-se a opiniões e ideias dos envolvidos (professores, alunos e outros). (BARCELOS, 2001; SOUZA; ARAÚJO, 2018).

Vale salientar que estudantes e professores adentram a sala de aula com ideias formadas “sobre o que significa aprender uma língua e como fazê-lo” (SOUZA; SOUZA, 2016, p. 1). Esse fato nos faz entender que as crenças, coletivas ou individuais, também são construídas no contexto social em que esses atores vivem.

Conforme o pensamento de Peirce (1877) descrito por Oliveira (2015, p. 22), crenças são “ideias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Dessa forma, entendemos que o pensamento humano e seus modos de fazer são geridos a partir de crenças, sejam advindas da coletividade ou construídas individualmente. A respeito do processo de ensino de línguas adicionais, Almeida Filho (1993) discute a presença de teorias implícitas na abordagem ou cultura de aprender e ensinar línguas adicionais. Essas teorias são compostas por crenças, motivações, memórias, intuições e imagens.

Ainda segundo o autor, o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas é composto de forças múltiplas atuando simultaneamente. Forças de ordem afetiva do professor e dos alunos, tais como: pressões dos grupos, ansiedades, cansaço físico, motivação, dentre outros fatores. Além disso, atuam outras forças potenciais, incluindo “a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático

adotado e aos valores desejados por outros no contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21).

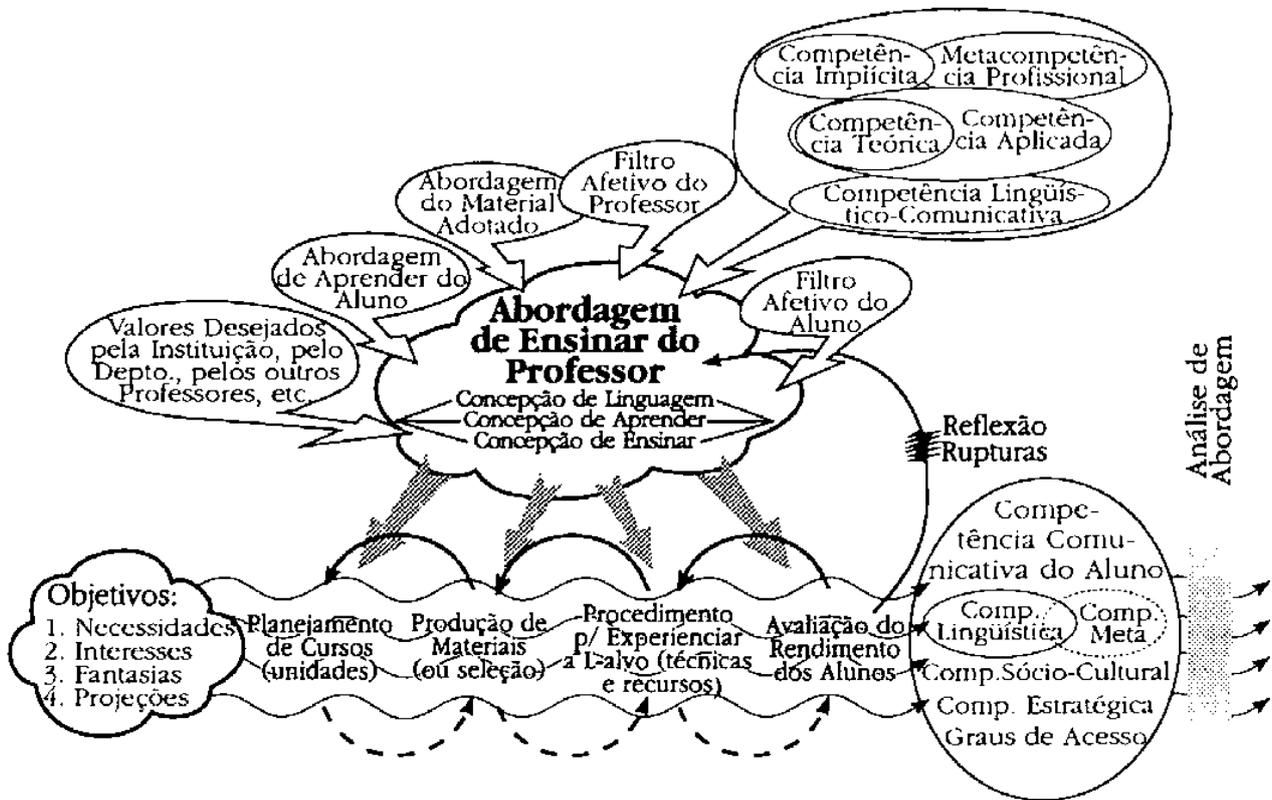
A complexidade desse processo se dá por essa variedade de aspectos ou elementos que permeiam o ensino de uma língua adicional. Portanto, o professor de língua adicional enfrenta muitas demandas. Entre essas demandas, Almeida Filho (1993, p. 44) destaca quatro delas:

- (1) O planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizados com os alunos, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula e,
- (4) a avaliação de rendimentos dos alunos.

A esta lista, podemos acrescentar outros fatores, tais como, interferências externas a sala de aula (barulho, ausência de estudantes por questões de transporte), recursos didáticos indisponíveis (pela falta de equipamentos de multimídia ou dificuldade de acesso) e, como cita Santos (2017, p. 44), “a própria auto avaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor”.

Descrevendo o modelo global do ensino de línguas, Almeida Filho (1993) desenvolveu um esquema apresentando as diversas forças que permeiam o processo de aprender e ensinar uma língua adicional, ilustrado na imagem 01, a seguir:

Figura 1 – Operação global do ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 22)

Como vimos, as crenças de professores e estudantes e outros atores envolvidos compõem a complexa operação global do ensino de línguas e influenciam o processo de ensinar e aprender. Crenças, muitas vezes inconscientes, guiam as tomadas de decisão em relação ao ensinar e ao aprender línguas.

Crenças, parafraseando Barcelos (2001), são opiniões e ideias, entre outras definições, que professores e demais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas tem a respeito desse ensino. Concordamos com Santos (2017) quando afirma que as crenças de professores influenciam todas as ações desenvolvidas no processo do ensino, desde a seleção de conteúdo, elaboração das atividades e o que se espera dos aprendizes. Nessa perspectiva, intentamos dar visibilidade para as crenças evidentes de um professor de Libras em seu discurso.

Para Silva (2005, p.77), o termo crença sobre o processo de ensino e aprendizagem

de línguas se define como:

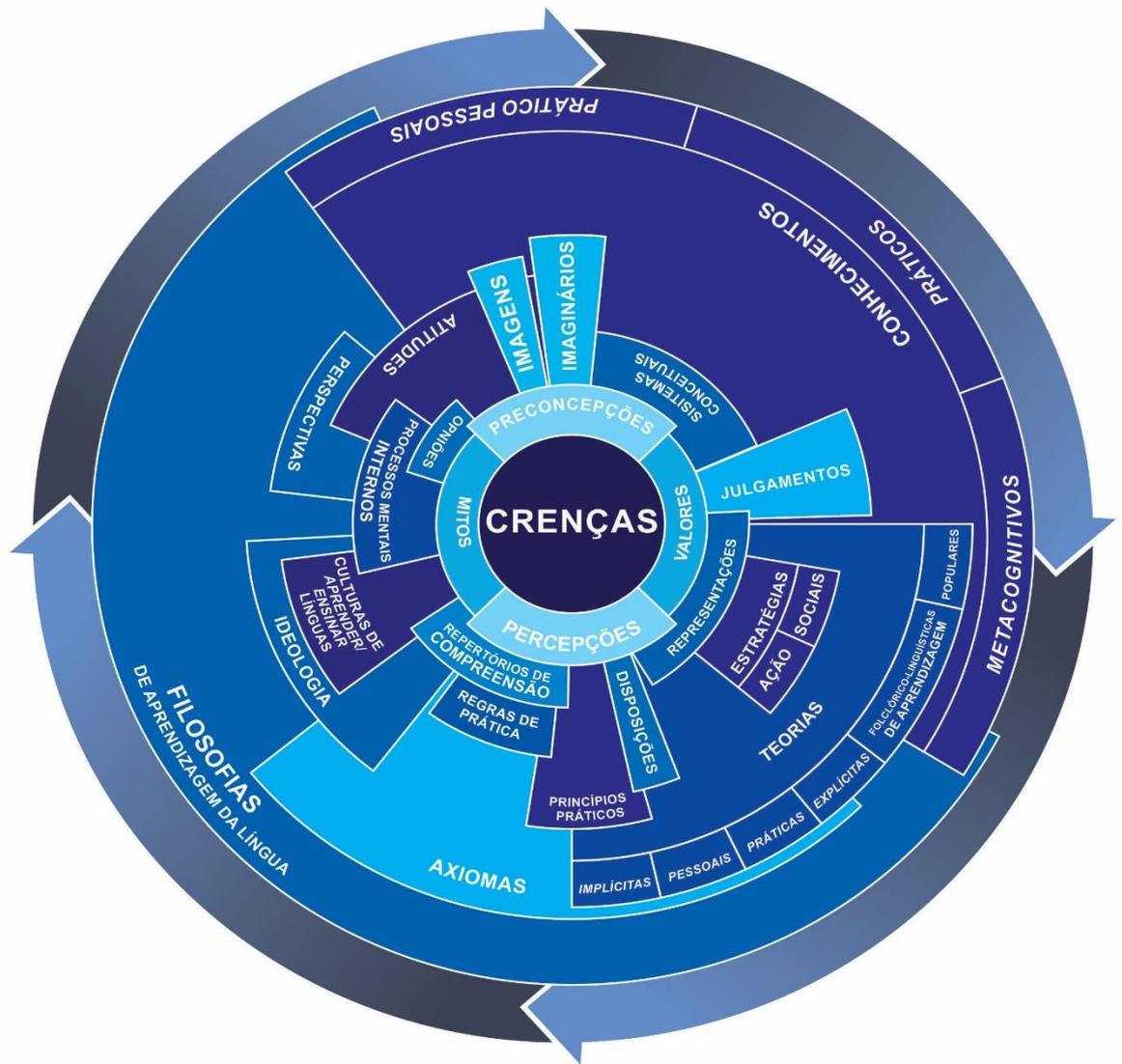
Ideias ou conjunto de ideias para os quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção, fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tantos alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Pesquisas a respeito de crenças sobre ensino de línguas iniciaram-se entre as décadas de 1970 e 1980 no exterior, e na década de 1990 no Brasil (BARCELOS, 2004). Acreditava-se que as crenças eram diferentes de conhecimento e tratavam-se de estruturas mentais, estáveis e fixas da mente humana.

As crenças são estudadas por diversas áreas e nomeadas de diferentes maneiras (GARBUIO, 2006). Souza e Araújo (2018), que realizaram um levantamento em diferentes áreas sobre o termo “crença”, apontaram aproximações com os seguintes termos conceituais: “abordagem ou cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “mitos” (CARVALHO, 2000), “imaginário” (CARDOSO, 2002), “representações” (CELANI; MAGALHÃES, 2002) e “representações sociais” (MOSCOVICI, 1961). Conforme os autores, mesmo não existindo sinônimos perfeitos, esses termos conceituais “gravitam na mesma esfera, compondo, desta forma, o campo semântico das crenças num sistema dinâmico” (SOUZA; ARAÚJO, 2018, p. 121).

Em outra obra, Souza (2014), a partir de Pajares (1992), ressalta que a proliferação terminológica pode confundir, mas, ao mesmo tempo, destaca a relevância dos estudos e pesquisas. Após revisão bibliográfica, Souza (2014) sintetizou na imagem 02, a seguir, os principais termos encontrados.

Figura 2 – Campo semântico com as diversas terminologias utilizadas para se referir as crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas



Fonte: Souza (2014, p. 90)

Fundamentados em Silva (2011), Souza e Araújo (2018) interpretam as definições sobre crenças e fazem duas observações que consideramos bastante pertinentes. A primeira observação: na maioria das definições, o contexto social em que estudantes e professores estão inseridos são considerados. A segunda observação: as crenças são consideradas individuais e variam de pessoa a pessoa, são mutáveis e relacionadas às experiências do indivíduo com o contexto sociocultural que interagem, ou seja, as crenças

são pessoais ou coletivas, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas.

Silva (2007), a partir de uma revisão de literatura em Linguística Aplicada (LA), encontrou outros termos para referir-se as crenças: “teorias populares” (LAKOFF, 1985), “conhecimento prático” (ELBAZ, 1981), “perspectiva” (JANESICK, 1982), “conhecimento prático pessoal” (ELBAZ, 1981), “teoria prática” (HANDAL; LAUVAS apud COLE, 1990), “teoria implícita” (BREEN, 1985; CLARK, 1988) e “imagens” (CALDERHEAD; ROBSON, 1991), conforme apresentaremos no quadro 05:

Quadro 5 – Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

<b>Termos</b>	<b>Definições</b>
Teorias populares (LAKOFF, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento prático (ELBAZ, 1981)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (JANESICK, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento prático pessoal (ELBAZ, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experimental, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria prática (HANDAL; LAUVAS apud COLE, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria implícita (BREEN, 1985; CLARK, 1988)	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores. (CLARK, 1988) “O aprendizado de uma LE se dá [...] através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula”. (BREEN apud ROLIM, 1988)
Imagens (CALDERHEAD; ROBSON, 1991)	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressões nas ações da pessoa. (SCHÖN, 1983) Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelo para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo. (ROBSON, 1991)

Fonte: A Autora (2019)

Nota: Adaptado de Souza; Araújo (2018, p.119-120)

Barcelos e Viera-Abrahão (2006), a partir de Dewey (1933), apresentam uma definição que está em sintonia com o sentido adotado nesta pesquisa. As autoras descrevem crenças como sendo:

Uma forma de pensamento, formas de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construções de realidade, resultantes de nossas experiências por meio de um processo interativo de constante interpretação e

reassignificação, crenças são individuais e sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS; VIERA-ABRAHÃO, 2006, p.18)

Uma vez transcorrida a explanação terminológica da área e a definição adotada nesta dissertação, no próximo tópico, exporemos de forma breve, as principais características das crenças.

### 3.1.1 As principais características das crenças

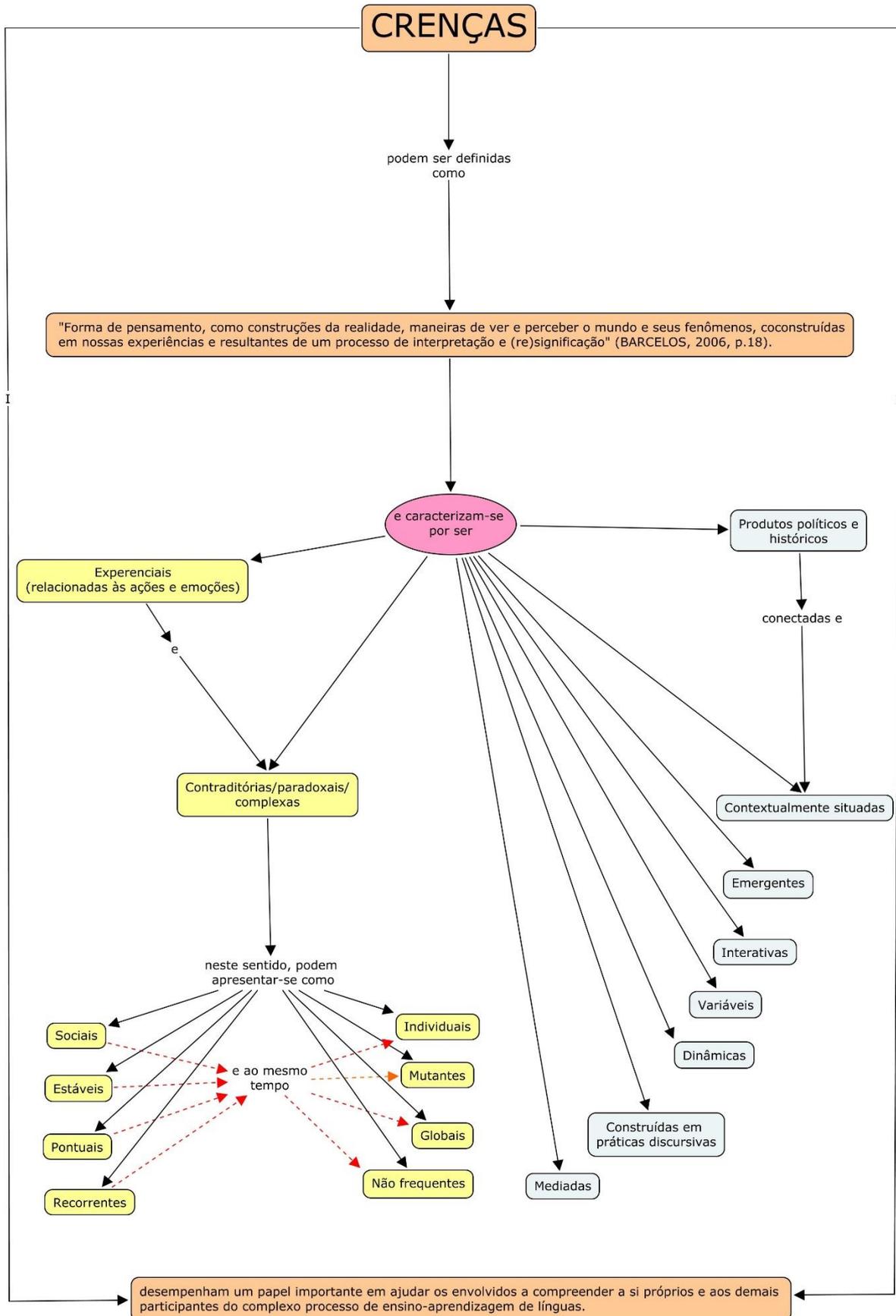
No que diz respeito às principais características das crenças, Souza (2014) lança mão de Barcelos e Kajala (2013) e argumenta:

- a) São contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas;
- b) São descritas como dinâmicas e variáveis de uma situação para outra;
- c) Estão intrinsecamente relacionadas às ações, que as orientam e influenciam mutuamente;
- d) São parte da capacidade interpretativa de um professor para dar sentido ao mundo social que o rodeia e embasar suas soluções e encaminhamentos aos problemas com os quais se depara;
- e) Podem em alguns casos, ser mais resistentes à mudança e;
- f) Desempenham um papel importante em ajudar os professores a compreender a si próprios e aos demais envolvidos no processo de Ensino-aprendizagem de línguas. (SOUZA, 2014, p. 92).

Ainda de acordo com Souza (2014, p. 92), as crenças “fornecem significado, dão estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também ajudam os indivíduos a se identificarem com grupos e sistemas sociais, de forma a reduzir a dissonância e confusão”.

A imagem 3, a seguir, apresenta as principais características das crenças em consonância com a concepção adotada em nossa investigação:

Figura 3 – Principais características das crenças



Fonte: Souza (2014, p. 93)

Demais características são traçadas por Barcelos (2001, p. 73), citadas por Souza (2014): crenças são “pessoais, contextuais, episódicas e com origem em nossas experiências, na cultura e no folclore”. Segundo a autora, as crenças podem ser inconsistentes e contraditórias, influenciam fortemente as nossas ações, e estas, por sua vez, também podem influenciar as crenças (BARCELOS, 2010). Para Barcelos e Kalaja (2003) as crenças são dinâmicas, emergentes, experienciais, mediadas, paradoxais e complexas.

As autoras defendem a dinamicidade das crenças, por estas serem modificadas ao longo da nossa trajetória de vida. Mudanças ocorrem a respeito do processo de aprendizagem de línguas, devido ao conhecimento acumulado a respeito desse processo, o que pode, conseqüentemente, alterar as nossas crenças acerca dele.

Em consequência dessa dinamicidade, as autoras descrevem as crenças como sendo emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, pois elas não se encontram estáveis em nossa mente, mas podem ser modificadas a medida que interagimos, vivenciamos novas experiências, aspectos que também nos moldam: “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233).

Nesse mesmo sentido, Barcelos e Viera-Abrahão (2006, p. 111) citam Kramsch (2003) para quem as “crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade”, para argumentar que as crenças incorporam as perspectivas sociais, nascem da interação e na relação com os grupos sociais. A partir dessa colocação, não deveríamos ocultar a inconsistência e variabilidade das crenças, mas, pelo contrário “dar visibilidade, contingência e inconsistência” (KRAMSCH, 2003, p. 111).

Assim, na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial estará diretamente ligado a interação com o seu meio, mediado por pessoas e artefatos culturais. Dessa forma, são fundamentais as oportunidades oferecidas por seu contexto e as experiências vivenciadas em seu meio. Temos, neste processo, a interação entre alunos, alunos e professores, alunos e artefatos simbólicos, alunos-professores e seus alunos das experiências de prática e de ensino como estratégias fundamentais potencializadoras do desenvolvimento e, neste processo, “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003, p. 39). A mediação, segundo a perspectiva sociocultural, exerce papel fundamental, já que, para Vigotsky, o homem apreende o mundo não da forma direta, mas sim de forma mediada, por intermédio de instrumentos, signos e do “outro”. Neste sentido, Dufva (2003) apresenta as crenças como meios de mediação usados para regular a aprendizagem e propiciar a solução de problemas (SOUZA, 2014, p. 95).

Barcelos (1995, 2001) enfatiza que as crenças podem atuar como instrumentos de potencialização ou como obstáculos para o processo de ensinar e aprender línguas. Dessa forma, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233) e podem beneficiar ou atrapalhar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

### 3.1.2 Conceitos científicos e cotidianos e a relação com as crenças

Mediante a perspectiva sociocultural adotada nesta investigação com a compreensão das crenças como parte da competência implícita dos professores de línguas, sentimos a calhar, neste momento, compartilhar a visão de Vigotski (2001), a partir da tese de Souza (2014) e Salomão (2012), no que se refere a formação dos conceitos cotidianos e científicos e a relação com as crenças. Dessa forma, focaremos as crenças como parte dos conceitos cotidianos ecoados por Vigotski (2001), considerando que estes conceitos não são constituídos apenas pelas crenças.

A obra vigotskiana<sup>11</sup> discute a formação de conceitos que organizam as principais proposições a respeito do desenvolvimento humano no que se refere as relações intrínsecas entre o pensamento e a linguagem, como também a relevância do papel da cultura “como mediadora na constituição da forma de funcionamento psicológico individual e o processo de internalização de significados e conhecimentos elaborados socialmente” (SOUZA, 2014, p. 101).

Esses conceitos podem ser compreendidos “como um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinados por um processo histórico-social” (REGO, 2000, p. 76). Conforme Oliveira (1992, p. 28), conceitos:

São construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo.

---

<sup>11</sup>Não pretendemos, com essa seção, nos aprofundar na obra de Vigotski a respeito dos conceitos científicos e cotidianos, e sim, fazer uma relação entre essa teoria e as crenças. Dessa forma, compreendemos que, a discussão aqui iniciada não detalha com densidade a teoria Vigotskiana. Entretanto, novas pesquisas podem ser realizadas com essa finalidade.

Assim como as crenças, os conceitos têm uma inter-relação com um sistema. Em correspondência a essa afirmação, Vigotski (2001) defende que um conceito, em processo de formação, é uma parte ativa do aspecto intelectual do ser e ocorre não de forma isolada, engessada ou imutável, mas em constante mobilização em ação pela comunicação, conhecimento e resolução de problemas.

Os conceitos não se encontram depositados no cérebro [...] como ervilhas num saco, sem qualquer relação que os una. Se assim fosse, não seria possível nenhuma relação intelectual que exigisse uma coordenação de pensamentos, sem nenhuma concepção geral do mundo. Nem sequer poderiam existir conceitos separados enquanto tais; a sua própria natureza pressupõe um sistema. (VIGOTSKI, 2001, p.110)

Esses conceitos são considerados importantes na educação pela teoria vigotskiana. Não são considerados fixos e se desenvolvem dinamicamente pelo uso e, assim, são aprendidos com o passar do tempo e formados por intermédio de processos de síntese e análise (JOHNSON, 2009).

Os conceitos são divididos em conceitos cotidianos ou científicos. Os conceitos cotidianos podem ser subdivididos em duas categorias: espontâneos e não-espontâneos. A formação de conceitos espontâneos ocorre por meio de relações socioculturais, ou seja, por meio de situações de experiências práticas de interação.

Em compensação, a formação dos conceitos cotidianos não-espontâneos ocorre de forma intencional, na maioria das vezes, pelo uso consciente de mecanismos de processamentos superiores em prol do ensino. O que tem em comum entre os conceitos cotidianos espontâneos e não-espontâneos é que ambos estão relacionados aos contextos sociais concretos. Conforme Vigotski (2001, p. 86):

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos se encontram relacionados e influenciam-se um ao outro permanentemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito, que é afetado por condições externas e internas variáveis, mas é essencialmente um processo unitário e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Podemos explicitar a formação desses conceitos na experiência de um professor que, pela própria experiência (*conceito cotidiano espontâneo*) ou por ser orientado (*conceito cotidiano não-espontâneo*), desenvolve uma técnica de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades práticas. No caso do ensino de Libras, por exemplo, os

professores costumam trabalhar com a formação de grupos que encenam situações do dia a dia em língua de sinais, porém, geralmente não associam essas ações a uma teoria científica.

Diferentemente dos conceitos cotidianos espontâneos ou não-espontâneos, os conceitos científicos são resultados de pesquisas teóricas de uma área específica. Souza (2014, p. 103), a partir de Johnson (2009), cita que:

Os conceitos científicos entendidos dentro e por meio de conceitos cotidianos, permitem ir além das limitações de suas experiências cotidianas e possibilitam vivências novas em diversos contextos e situações.

Dessa maneira, considera-se a apresentação dos conceitos científicos em contextos formais de ensino-aprendizagem, pois necessita ser contextualizada e estipular relação com ações concretas. É neste sentido, nesta dissertação, que sondamos as práticas do professor participante, pois são nessas ações pedagógicas que os conceitos, sejam cotidianos ou científicos, são evidenciados, e dentro dos conceitos cotidianos, as crenças.

Por isso, buscamos encontrar reflexões referentes a essas ações ou modos de fazer do professor pela importância que têm para o estudo dos conceitos aqui apresentados e, entre estes, as crenças.

### 3.1.3 O professor e os seus modos de fazer no dia a dia na aula de línguas

Ao propor reflexões acerca das práticas sociais do cotidiano, Certeau (1998) declara que elas se constituem nos contextos sociais situados, em que os seres humanos fabricam maneiras de ser e estar em seus ambientes, atuando não somente como atores que desempenham um papel pré-determinado por forças superiores de poder, mas, para além disso, por suas formas ou “maneiras de fazer”, as pessoas atribuem sentidos e se ajustam mediante as suas necessidades pessoais.

Refletir a respeito do dia a dia da sala de aula de línguas adicionais por este viés, como é o caso de Libras no Ensino Superior, nos permite concebê-lo como uma construção dialógica de ações tecidas por atores sociais por meio de uma constante interação entre si e o meio em que vivem na aquisição de conhecimentos. Sendo assim, o professor não deve ser visto como um reproduzidor de políticas e discursos pré-fabricados, mas como um ator-autor, pensante, que planeja e adapta, tendo como fundamento os conceitos cotidianos e científicos construídos e que, se preciso for, improvisa situações didáticas que contribuam

para o alcance da aprendizagem dos estudantes.

Essas ações docentes do cotidiano da sala de aula, à luz dos estudos de Certeau (1998), podem ser denominadas de “maneiras de fazer”, desenvolvidas para fabricar a rotina do dia a dia no contexto educacional, fazendo mediações necessárias entre as orientações advindas de seus superiores, de documentos oficiais que orientam a sua prática e de seus pares.

Nesse sentido, Certeau (1998, p. 11) conceitua as maneiras de fazer como constituindo “as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção cultural”. O autor nos apresenta que

A uma expansão racionalizada, expansionista, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar como produtos próprios, mas nas maneiras de se empregar os produtos impostos por uma ordem dominante. (CERTEAU, 1998, p. 39)

Na prática, as relações se constroem dessa mesma forma: os professores recebem determinadas orientações pedagógicas com o intuito de guiar as suas práticas, entretanto, esses docentes filtram as informações seguindo as que se adequam a sua realidade e, naturalmente, elaboram maneiras próprias de conduzir suas ações utilizando os recursos disponíveis.

Essas ações personalizadas fazem de cada docente um agente social autônomo, capaz de reinventar modos de fazer diferentes do que estava previsto, se adequando a sua realidade social. Práticas denominadas por Certeau (1998) como táticas, em detrimento do que se espera passivamente desse ator, que são as estratégias, termos que o autor conceitua:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um “ambiente”. [...] portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. [...] Denomino, ao contrário (de estratégia), “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível [...] ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 1998, p. 46)

Dessa forma, podemos relacionar as orientações gerais que regem as práticas docentes como uma “intenção estratégica” de um “mundo presumido”, que nem sempre é executável. As demandas das salas de aula e o contexto que as envolve influenciam a maneira de agir do professor de línguas a utilizar recursos, métodos, discursos que se adéquem a realidade que está submersa. Essas atitudes contextualizadas são o que Certeau (1998) entende por táticas.

Nesse sentido, para além das ações pedagógicas, “muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998, p. 47).

Essas práticas ou operações individuais, no contexto do ensino de línguas, muitas vezes, são ações bricoladoras que surgem pela criatividade de quem a produz a partir da releitura de uma ação anteriormente presenciada ou que obteve conhecimento. Por exemplo, a ação de um professor, ou mesmo, uma adaptação de um conhecimento teórico aprendido na formação acadêmica, vivenciado no processo de ensino e aprendizagem de uma forma diferente.

Analisar as crenças que regem as ações sociais contribui para “balizar o uso que delas fazem os grupos ou os indivíduos” (CERTEAU, 1998, p. 39). Sendo assim, de forma contrária, esse estudo propõe, ao buscar conhecer as maneiras de fazer do professor de Libras por meio de seus discursos, garimpar as possíveis crenças, por meio dos conceitos adquiridos, que guiam essas ações.

A possibilidade de emitir seu próprio discurso faz do participante da pesquisa “narrador de sua cultura”, pois “a retórica ou ciências das ‘maneiras de falar’ oferece um aparelho de figuras típicas para a análise das maneiras cotidianas de fazer ao passo que ela, em princípio, se acha excluída do discurso científico” (CERTEAU, 1998, p. 48). Dito de outra forma, os depoimentos espontâneos dos atores sociais permitem uma percepção da realidade em que estão submetidos que contribui para uma análise contextual e, por meio desta, perceber as suas crenças.

Uma vez apresentada as definições terminológicas e características das crenças do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, a relação entre as crenças e os conceitos vigotskianos, bem como as maneiras de fazer dos professores, no próximo item nos dedicamos a refletir a respeito de Libras e os aspectos históricos, políticos e culturais e a formação de conceitos e crenças de professores.

### 3.2 LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CRENÇAS DE PROFESSORES

O processo histórico de um povo é um dos fatores que contribuem para a compreensão de conceitos científicos e cotidianos, entre estes, as crenças que permeiam cada sociedade. Por isso, apresentamos, de forma sucinta, aspectos da história dos surdos e a relação entre a educação e a língua de sinais.

Na idade antiga, em algumas sociedades, os surdos eram considerados loucos e a surdez era tida como uma maldição. Eles eram privados do direito a testamentos, à escolarização e, até o século XII, eram privados de casar (HONORA; FRIZANCO, 2009). O filósofo Aristóteles relacionava a capacidade de comunicação verbal à capacidade de raciocinar.

Sendo assim, os surdos, por nem sempre desenvolverem uma oralização satisfatória, eram tidos como incapacitados para desenvolver a cognição; conseqüentemente, foram excluídos do direito à educação por muitos séculos (VELOSO; MAIA FILHO, 2009).

Até o século XV, a medicina e a religião foram as primeiras instituições da sociedade a se interessarem pelos surdos: a primeira, interessada em pesquisas; e a segunda, em prestar ação de caridade por considerar a surdez uma punição divina.

Registros sobre a educação de surdos surgiram a partir do século XVI, sob o domínio da igreja romana. Diretamente ligada ao poder dos senhores feudais, esta buscou educar os filhos surdos da nobreza para que não perdessem os privilégios sociais de suas famílias e continuassem a beneficiá-la.

Nesse contexto, acreditava-se que os surdos não eram considerados humanos, por não conseguirem “falar” os sacramentos nem “fazer” confissão dos pecados. Essa visão foi modificada com o avanço educacional dos surdos que os possibilitou quebrar paradigmas preestabelecidos.

Priorizamos alguns fatos históricos marcantes em prol de compreendermos a notoriedade da educação como instituição fomentadora de avanços e retrocessos na construção de conceitos e crenças em relação aos surdos ao longo dos anos.

No século XVI, se evidenciam pessoas consideradas pioneiras em refletir e atuar na educação de surdos. Entre elas, destacou-se o médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), pai de surdo, defensor que a surdez não impedia a aprendizagem. Outro foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) residente em um mosteiro

na Espanha, onde havia o Voto do Silêncio e se comunicava por meio de sinais rudimentares.

Uma família espanhola, que casava entre si para não perder seus bens, teve muitos descendentes surdos. Dois membros dessa família foram enviados ao mosteiro de Ponce de Leon e lá desenvolveram a língua de sinais. Esses e outros surdos tiveram Ponce de Leon por professor e se destacaram como pessoas importantes que dominavam várias ciências. “Ele utilizava o alfabeto manual com as duas mãos e fazia uma junção com os sinais usados por monges beneditinos que viviam sob a lei do silêncio e os desenvolvidos pela família” (MOORES, 1996 apud PEREIRA et al., 2011). O trabalho de Leon foi reconhecido em toda a Europa e a ele foi dado o mérito de derrubar por terra o conceito de Aristóteles sobre a incapacidade intelectual dos surdos (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Assim, através da educação, as pessoas surdas puderam dar visibilidade ao mundo de suas faculdades humanas e mostraram-se capazes de desenvolver múltiplos saberes. Nessa memória histórica, alguns momentos, diretamente ligados a educação, são profundamente significativos pela guinada de resultados para a vida dos surdos.

Nesse sentido, consideramos a educação como um campo de avanços e retrocessos para as gerações de surdos ao longo da história. Foi por intermédio da educação que as pessoas com surdez ocuparam espaços sociais, galgando direitos antes inalcançados. No entanto, foi também nesse mesmo espaço que foram vetados de direitos cruciais como o de usar a língua de sinais.

No século XVIII, a educação de surdos deixa de ser privada e individual, fato que privilegiava os surdos de poder aquisitivo alto a uma educação coletiva por meio de escolas específicas. A fundação da primeira escola de surdos ocorreu em Paris, idealizada pelo abade Charles-Michel de L'Épée, educador que deixou um legado positivo para a educação de surdos por ter o mérito de reconhecer, divulgar e valorizar a língua de sinais e possibilitar o acesso educacional de surdos a todas as classes sociais.

Esse período é conhecido como a “época de ouro da educação de surdos”. Através da escola francesa muitos surdos passaram a ocupar cargos que anteriormente eram ocupados apenas por ouvintes. Além disso, tornaram-se multiplicadores e pioneiros na educação de surdos em outros países, como é o caso do Brasil.

Enfim, a educação de surdos no Brasil, de forma oficial ocorreu no século XIX com a vinda de um ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, o padre e professor Ernest Huet. Ele foi o fundador do Instituto Imperial de surdos-mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no dia 26 de setembro de 1857, no período do

segundo império, de dom Pedro II. Essa instituição é tida como o berço para a criação de Libras, que surgiu a partir da mistura dos sinais utilizados pelos estudantes surdos brasileiros e a Língua de Sinais Francesa utilizada por Huet.

Assim como o INES, surgiram, em vários países, instituições de ensino para surdos, e, com estas, diversos métodos educacionais. Em prol de decidir a respeito desses métodos, entre outras decisões plausíveis, o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido em Milão-Itália, em 1880, teve como uma das deliberações para a educação de surdos nos países participantes a proibição do uso dos sinais nas escolas e a obrigatoriedade do ensino da oralidade, o método oralista. Os resultados dessa privação, por mais de cem anos, foram desastrosos, como o baixo rendimento escolar e a impossibilidade dos surdos prosseguir os estudos em nível médio e superior. (PEREIRA et al., 2011).

As crenças acerca da superioridade das línguas orais em relação as línguas de sinais se fortaleceram nesse período, sentimos essa influência até os dias de hoje, como os estudos de Gesser (2009) apontam. As línguas de sinais não eram consideradas pelo status de língua. Esse reconhecimento só ocorreu em 1960 pelo linguista norte-americano William Stokoe, ao realizar um estudo sobre a Língua de Sinais Americana e comprovar haver uma estrutura gramatical própria.

Esse reconhecimento inicial instigou a investigação linguística da língua de sinais em vários países. Mediante essas comprovações científicas que a língua de sinais possui os mesmos aspectos linguísticos que as línguas orais (aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e a importância dessa língua no desenvolvimento dos surdos, comprovada pelas dificuldades que estes tiveram em um período de privação dessa forma de comunicação, levou-se ao reconhecimento político dessas línguas, como ocorreu no Brasil (QUADROS, 2019).

### 3.2.1 Libras no Ensino Superior: uma política pública linguística brasileira

Nesta seção, nos dedicamos a compreender o universo da implementação de Libras, reconhecida pela Lei n.º 10.436/02 (BRASIL, 2002) como meio legal de comunicação utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, língua reconhecida pelo Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), que traz várias diretrizes visando à inclusão social dos surdos, sobretudo no acesso à educação e assistência à saúde. Entre as ações previstas pelo Decreto, o artigo 3.º enuncia a inserção de Libras como um componente curricular dos

cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia em todo o Brasil.

Dessa forma, interpretamos a implementação dessa lei e decreto como uma ação da política linguística e forma de emancipação social das comunidades surdas brasileiras. Apesar de envolver o uso e o ensino de uma língua, a deliberação remete-se mais ao campo político do que ao linguístico.

Para entender os pressupostos que fundamentam decisões dessa magnitude, buscamos definir conceitos relevantes para sua compreensão, tais como: política, política pública, política linguística e contexto da inserção de Libras como componente curricular no Ensino Superior.

O termo “política” é polissêmico e não temos a pretensão, neste texto, de esgotar seus possíveis sentidos. O ângulo sobre política que nos propomos referenciar perpassa pela percepção Aristotélica. O filósofo associava o termo política à cidade, na relação entre o indivíduo e o coletivo. Nessa perspectiva, a política é vista como uma ciência ou a arte de governar (ARISTÓTELES, 2008).

Segundo o dicionário de Política, essa seria tudo o que tem relação com a cidade, por derivar do termo polis (*politikós*), concatenado ao que é urbano, civil e social (BOBBIO et al., 2000). A polis, hoje, representa o estado. Para Rajagopalan (2013, p. 21), “a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado”.

Atualmente, para designar ações políticas, se utilizam termos tais como “ciência política” ou “doutrina do estado”. Dagnino (2002), citado por Souza (2009, p.20), elenca três elementos característicos da política e outros pontos relevantes para a compreensão dessa área de conhecimento. Os elementos apreendidos tratam política como: uma rede de decisões e ações que agregam valores; instância solicitada para a tomada sucessiva de decisões e ações futuras; um conjunto de decisões de ações no tempo, mais que uma decisão isolada.

Política pode ser explicitada pela ação em diversos sentidos, por isso podemos afirmar existir vários desdobramentos da política ou vários tipos de políticas, por exemplo: política econômica, política educacional, política linguística, política social e etc. E estas, na prática, denominamos de políticas públicas.

Dessa forma, política pública pode ser definida como objetivo de uma situação desejada, um propósito específico, uma decisão frente a uma situação emergencial, um programa ou, ainda, um campo de atividade governamental (ex.: política social, agrícola, linguística) (QUEIROZ, 2007).

Uma definição mais elaborada e suficientemente abrangente para política pública é a decisão ou um grupo de decisões – explícitas ou implícitas – que pode estabelecer as diretrizes para a ação presente, para orientar decisões futuras ou para iniciar ou retardar uma ação. (QUEIROZ, 2009, p. 70).

A política pública, em seu aspecto teórico, pode ser vista como uma ação do Estado ou uma construção coletiva. Na primeira concepção pode ser tida como uma ação governamental independente. Na segunda, seriam ações integradas da sociedade civil organizada junto ao Estado.

Sendo assim, as políticas públicas são instrumentos de ação dos governos que objetivam promover os direitos fundamentais do cidadão e devem orientar as práticas políticas consoantes aos princípios constitucionais. Na perspectiva da política pública como um programa, é imprescindível agregar a essa concepção a compreensão das ações inter-relacionadas com intuito de atender uma demanda social.

Já na percepção da política pública como uma construção coletiva, essa se concretiza a partir de interações entre atores da sociedade civil organizada, ou podem ser provocadas por órgãos administrados pelo estado (associações, sindicatos, instituições governamentais etc.) que se articulam em busca de seus interesses. Essa concepção ideológica é utilizada em ambientes democráticos.

No caso da política pública de reconhecimento legal de Libras, foram mobilizadas várias ações coletivas das comunidades de surdos por meio da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). A FENEIS esteve representada em discussões em prol das políticas linguísticas de Libras e tinha o compromisso junto à Organização Mundial de Surdos (WFD) de lutar por esse reconhecimento mediante os espaços governamentais (QUADROS, 2019).

Decisões como estas são possíveis devido a Constituição de 1988 (BRASIL, 2020) esse documento tornou o Brasil um país com o modelo de Estado Democrático de Direito. Nesse panorama, os atores sociais podem interferir na formulação de políticas públicas que os tangem. A gestão no modelo constitucional dos Estados Democráticos de Direito é exercida por duas partes com papéis definidos no processo: uma burocracia e os cidadãos eleitos com mandatos.

A burocracia deve ser entendida como o conjunto dos servidores públicos que assumem as suas funções mediante concurso público, recebem orientações específicas

para atuar no cargo ou função destinada, são remunerados, treinados e constituídos de autonomia, independência e espírito público para exercer suas funções (QUEIROZ, 2007).

Os atores envolvidos na formação das políticas públicas podem ser formais e informais. Os atores formais podem ser os partidos políticos, o chefe do Poder Executivo, os ministros e secretários, os parlamentares e os funcionários públicos. Os atores informais podem ser representados pelas empresas, meios de comunicação e movimentos sociais, esses atores não possuem função formal, mas são determinantes nos processos de formação das políticas públicas.

Uma demanda ou problema passa a ser objeto de atenção para uma política pública desde que tenha importância social e que os atores nela interessados possuam poder de barganha política suficiente para ser contemplado na agenda de um determinado governo ou instituições. (QUEIROZ, 2009, p. 70)

A vista dessas questões, entendemos que as comunidades surdas, em busca de agenda para a implementação de políticas públicas em prol dos direitos dos surdos se organizaram em associações ligadas a FENEIS, órgão de maior organização política nacional, filiada à Federação Mundial dos Surdos, liderada por surdos desde de 1987, e segue uma agenda de ações de luta e defesa das comunidades surdas brasileiras e seus direitos.

As conquistas relativas ao reconhecimento de Libras por meio da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que traz, entre outras deliberações, a Libras como componente curricular obrigatório nas licenciaturas, teve um impacto direto da presença dessa federação legitimada pelos surdos e reconhecida pelos órgãos públicos (QUADROS, 2019).

Como vimos, o jogo de interesses dos atores sociais influencia significativamente as escolhas políticas, principalmente daqueles que estão no poder. Em um país democrático de direito, as decisões devem ser consultadas socialmente e atendidas considerando a ordem de importância para o bem-estar social.

Sendo assim, diversas são as demandas que pleiteiam políticas públicas efetivas que atendam aos interesses de setores da sociedade. Entre as demandas sociais que afetam a sociedade estão as decisões políticas concernentes ao uso de determinada língua em uma dada sociedade.

As políticas públicas que abrangem, sobretudo, o direito linguístico ao uso, difusão e intervenção de uma determinada língua são atribuições de um dos desdobramentos da

política denominada de política linguística.

Rajagopalan (2013) reflete se a política linguística é uma ciência ou uma arte. Para ele, seria uma ciência se estivesse pautada em regras executáveis sem erros, mas como se trata de um campo não regido por regras determinísticas e infalíveis, o autor conclui ser uma arte e a define como a arte de:

conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

Os assuntos relevantes para a política linguística podem ser as discussões sobre as línguas minoritárias, línguas estrangeiras, língua materna e outras relacionadas a aplicabilidade das ações das línguas no contexto social.

Reconhecendo a política linguística como um desdobramento político, é primordial a participação cidadã de modo efetivo nas decisões que poderão ser transformadas em políticas públicas (o que nem sempre é possível). Outras questões sobre a terminologia desse desdobramento político são elencadas por Rajagopalan (2013).

O autor afirma haver diferentes interpretações e, por isso, confusão no uso de política linguística. Define ainda como arte ou ciência de conduzir uma agremiação de pessoas. No prisma da filosofia, a política linguística engloba questões relacionadas ao papel das línguas em definir povos e robustecer suas nações no contexto global. Não deve ser caracterizada como certa ou errada, apropriada ou inapropriada, mas como algo que simplesmente acontece em todo tempo e em todo lugar.

Os atores sociais que podem intervir nas questões políticas da linguagem não precisam ser peritos em linguística, pois na seleção política, em um Estado Democrático e de Direito, todos têm o direito de participar ativamente nas decisões que podem beneficiar uma parcela ou toda a população. Para Maher (2013), políticas linguísticas referem-se a objetivos e intervenções que buscam afetar os modos como as línguas se constituem sobre as suas gramáticas, suas ortografias etc.

Refletindo sobre o tema na ótica do contexto histórico e social, Calvet (2007) nos traz diversas contribuições para compreendermos, de fato, a aplicabilidade de ações por meio dessa política. Segundo o autor, em todas as épocas houve decisões sobre o uso de línguas, ou melhor, a valorização de uma língua, em detrimento de outras, por meio da imposição do Estado de uma língua de uma minoria obrigando a maioria a utilizá-la (como

no caso da Língua Portuguesa para os índios no período colonial).

A política linguística é uma determinação das grandes decisões sobre as relações entre as línguas e a sociedade. E o planejamento linguístico envolve a sua implementação, portanto, o binômio (política linguística e planejamento linguístico) é indissociável na aplicabilidade da política linguística, sendo a política as decisões de poder e o planejamento a ação (CALVET, 2007).

As decisões sobre o uso de língua podem ser elaboradas por qualquer grupo social que o queira fazer (ciganos, indígenas, surdos-diásporas), podendo se reunir em congresso e decidir uma política pública, mas somente o Estado (suas representações formais do governo-burocracia) tem o poder de passar para a fase do planejamento e pôr em prática as escolhas políticas (CALVET, 2007).

Uma política de língua(s) só se torna concreta com o aval do Estado, sendo este, na maioria das vezes, o primeiro a ter iniciativa política sobre línguas ou entidades que tenham certa autonomia política. Percebemos que as crenças de um determinado grupo linguístico podem não ser de interesse do Estado, fato influenciável nas escolhas governamentais que favoreçam ou não essa comunidade linguística.

Na prática, a política linguística objetiva intervir nos fatos linguísticos, como um acontecimento de cunho político que esmera mudar os rumos de uma determinada situação linguística. A história comprova que sempre houve intervenções na vida das línguas dos indivíduos. Muitos países que se denominam monolíngues sofreram intervenção política para valorizar uma língua sobre as demais. Vários países que se consideram monolíngues não o são de verdade, essa aparência de se ter uma língua majoritária é fruto, muitas vezes, de políticas linguísticas autoritárias advindas do passado (RAJAGOPALAN, 2008).

A imposição de uma língua, em países tidos como monolíngues, em que ocorre o uso padrão de uma determinada forma de se utilizar a língua, leva milhões de pessoas a serem discriminadas por terem sotaque considerado inferior, de baixo prestígio. Em situações como essa, há uma necessidade de intervir em assuntos relativos à linguagem. É possível realizar mudanças significativas por meio de políticas públicas.

No caso do Brasil, a Língua Portuguesa foi introduzida pelos colonizadores e hoje ocupa o status de língua oficial, apesar de termos várias línguas indígenas que já existiam e eram faladas pelos habitantes nativos que depois foram obrigados a aprender a língua dos colonizadores (MAHER, 2013).

Essa decisão se trata de uma política linguística no escopo do planejamento do status, previsto no segundo modelo de Haugen de explicação das línguas e do

planejamento linguístico com base nos conceitos de Kloss. O planejamento linguístico proposto por Heinz Kloss, em 1969, introduziu uma distinção entre duas formas: o planejamento do *corpus* e o planejamento do *status* das línguas. O planejamento do *corpus* é intervenção na forma da língua (escrita, padronização, novos léxicos etc.) e o planejamento do *status* refere-se as intervenções nas funções sociais da língua (CALVET, 2007).

Decisões sobre a língua, tais como a criação de novas palavras e mudança de vocabulário, são características do planejamento do *corpus*. Posicionamentos de promoção de uma língua, por meio de sua divulgação e reconhecimento, são ações do âmbito do planejamento do *status*.

É relevante a observação de que a primeira abordagem das decisões linguísticas se pautava na descrição da forma das línguas, sem considerar as relações com a sociedade e a história. O reconhecimento dos dois tipos de planejamento linguístico ampliou a área da política linguística distanciando-a da abordagem puramente instrumentalista. Nesse ínterim, surge a sociolinguística, área de conhecimento fundante que traz à política linguística os meios científicos necessários para seu reconhecimento.

Nesse pensamento, entendemos que estudos sociolinguísticos contribuíram, entre outras vertentes da linguística, para que linguistas e agentes ligados a política linguística se convencessem que as línguas de sinais eram de fato línguas e não uma linguagem de fácil compreensão utilizada de forma universal, como muitos criam equivocadamente (QUADROS, 2019).

As crenças sobre as línguas de sinais, que as consideravam uma linguagem sem estrutura gramatical, caíram por terra devido a pesquisas comprobatórias sobre a estrutura gramatical da língua de sinais e a relação de importância social para seus usuários latentes, os participantes das comunidades surdas. Esse reconhecimento inicial foi essencial para que essas línguas fossem aceitas pela linguística, como também contempladas por ações de planejamento linguístico em seus países, como ocorreu no Brasil.

No Brasil, vários pesquisadores descrevem os aspectos linguísticos de Libras, percebendo a sua estrutura complexa e a contemplação dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico e pragmático (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; FELIPE; MONTEIRO, 2007). A Libras é a língua de modalidade espaço-visual utilizada como instrumento de comunicação pela maioria das comunidades surdas brasileiras.

A Libras é reconhecida pela linguística como uma língua natural humana com léxico

gramatical próprio. Diferente da língua oral, a Libras é formada por sinais feitos pela junção de até cinco parâmetros: configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação/direcionalidade e expressão facial e/ou corporal e apresenta aspectos gerais pautados pela gramática universal, presentes nas línguas orais.

Além do aspecto fonológico, apontado acima na descrição das unidades mímicas que formam os sinais (os parâmetros), possuem elementos estruturais: morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Mas apesar do reconhecimento linguístico de uma língua, seja de sinais ou oral, para que ocorra o planejamento linguístico, de qualquer língua, é imprescindível o uso de instrumentos que poderão ser acionados quando o Estado desejar administrar sua situação linguística. Porém, vale questionar: Quais meios ele dispõe? Como intervir na forma das línguas?; Quais processos permitem passar dos estágios de escolhas para o estágio de implementação do planejamento linguístico? Esses são alguns questionamentos apontados por Calvet (2007) ao indicar possíveis instrumentos utilizados na intervenção política de línguas.

Uma análise importante sobre a transcrição das línguas e a intervenção em seu léxico ou sua padronização são mudanças feitas pelo poder político. As línguas sempre sofreram mudanças, mas de forma natural. Segundo Calvet (2007), existem dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que surge naturalmente das práticas sociais (*in vivo*) e a outra por meio de intervenção sobre essas práticas (*in vitro*).

Ao termos acesso a registros de séculos passados ou por produção cinemática, representando gerações que nos antecederam, percebemos imediatamente as diferenças da forma escrita e falada da Língua Portuguesa. Por exemplo, esse processo ocorre nas relações sociais de forma natural, ou seja, pela gestão *in vivo*. A gestão usada pela política linguística para intervir nas línguas usadas na abordagem dos problemas do plurilinguíssimo ou da neologia é a gestão *in vitro*.

A tentativa de adaptação e utilização *in vitro* de fenômenos que se manifestam naturalmente *in vivo* é realizada por meio dos instrumentos do planejamento linguístico. Essas decisões podem se tratar de demandas do povo ou por objetivos do poder.

Outro instrumento de gestão *in vitro*, utilizado para promoção de línguas, é a sua divulgação de forma escrita em vários ambientes, sejam em cartazes, placas de lojas, menus de restaurantes etc. Esse instrumento é denominado de ambiente linguístico. O planejamento linguístico, ao empregar um ambiente linguístico, está intervindo no peso das línguas por meio de sua presença simbólica, ou seja, por meio da escrita (CALVET, 2007).

A gestão *in vitro*, diferentemente da gestão *in vivo*, não se desenvolve de forma natural, mas por meio de imposição e, para isso, o governo usa a lei. Todo planejamento linguístico necessita de suporte jurídico. As leis linguísticas, para Calvet (2007), têm diversas concepções: pode fixar uma grafia ou intervir em um determinado vocabulário de uma língua; pode indicar qual a língua que deve ser falada em situações distintas, por exemplo, a língua nacional do país; ainda existem leis para promover uma língua ou para protegê-la como um bem ecológico.

Nesse caso, a Libras, por força da Lei, recebe a legalidade no uso e difusão e entre os espaços dessa difusão está o Ensino Superior, foco deste estudo. Compreendemos que essa intervenção linguística ocorra por meio da gestão *in vitro*, com a legislação sendo um instrumento dessa gestão.

Turi (1994) propõe uma classificação para distinguir diferentes leis linguísticas segundo as suas características específicas: legislações linguísticas estruturais (intervêm no status das línguas) e as legislações linguísticas funcionais (que intervêm na utilização das línguas). As legislações linguísticas funcionais subdividem-se em: legislações linguísticas oficiais (que intervêm no uso oficial das línguas), legislações linguísticas institucionais (que tratam do uso não-oficial das línguas), as legislações linguísticas padronizadoras ou não-padronizadoras, as legislações linguísticas majoritárias (protegem as línguas de uma maioria) e as legislações linguísticas minoritárias (que protegem as línguas de uma minoria).

Essa distinção é considerada complexa por pesquisadores como Calvet (2007), que considera ainda as distinções linguísticas segundo o seu campo de aplicação geográfica: nesse caso, existem legislações internacionais que fixam línguas oficiais para operar em organizações internacionais (por exemplo, ONU e Unesco), outras que protegem as minorias linguísticas, legislações nacionais, legislações regionais.

Apesar da imposição do uso de línguas por órgãos nacionais e internacionais, o cidadão, dentro de uma circunscrição, tem direito a usar a sua língua, caso essa seja minoritária. A política linguística pode prover o direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à língua que utiliza (CALVET, 2007).

A lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) dispõe em seu Art. 1º o reconhecimento de Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Essa legalidade aponta o direito de utilizar a Libras pelo indivíduo em todo o Brasil. No Art. 4º é reforçada a supremacia da Língua Portuguesa, língua oficial, que não pode ser substituída pela Libras. Muitos profissionais que atuam no ensino e/ou na interpretação de Libras têm

a crença de que essa legislação torna a Libras uma segunda língua oficial no país, o que não ocorre de fato. Essa crença pode interferir no ensino dessa língua por parte dos professores.

Compreendemos que o planejamento linguístico pode ter intencionalidades diversificadas: seja para equiparar línguas, intervir no ambiente linguístico ou para legislar. No caso de Libras, como vimos, a intenção foi reconhecer e difundir essa língua.

### 3.2.2 A Libras “ponta do *iceberg*” linguístico brasileiro

Contextualizando sobre políticas linguísticas e as crenças sociais a respeito das línguas brasileiras, diferente do pensamento da maioria da população, o Brasil não é uma nação monolíngue. Em nosso país há mais de 222 línguas nativas. Dessas, pelo menos 180 línguas são indígenas. Segundo o censo do IBGE de 2010, tratam-se de 274 línguas autóctones, cerca de 40 línguas de imigração. Sobre a língua de sinais, o censo contabilizava duas línguas: a Libras e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, da comunidade indígena Urubu Kaapor (do Sul do Maranhão) (MAHER, 2013). Isso sem mencionar as línguas africanas presentes, mesmo fragmentadas, em comunidades quilombolas e em religiões afrodescendentes.

Ainda sobre as línguas de sinais, estudos mais recentes apontam a existência de um número bem maior de línguas de sinais no Brasil. Segundo Quadros e Silva (2017), existem cerca de onze línguas de sinais, sendo a Libras de abrangência nacional e as demais línguas locais, utilizadas em aldeias e comunidades isoladas (vilas, comunidades rurais). Esse mapeamento, ainda em andamento, realizado em teses e dissertações, aponta que essas dez línguas estão espalhadas em dez estados brasileiros. Dessas línguas, pelo menos cinco são provenientes de aldeias indígenas, como apresentamos no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Línguas de Sinais no Brasil

Localização	Nome da Língua de Sinais	Autor (ano)	Classificação da comunidade surda (QUADROS; SILVA, 2017)	Região do Brasil
-------------	--------------------------	-------------	--	------------------

Índios Urubu-Kaapor (Maranhão)	Língua de Sinais Urubu-Kaapor	Kakamasu (1968) e Ferreira e Brito(1984)	Aldeia	Nordeste
Índios Sateré-Waré (Parintins-Manaus)	Língua de Sinais Sateré -Waré	Azevedo (2015)	Aldeia	Norte
Índios Caingangue (Xanxerê-Santa Catarina)	Língua de Sinais Caingangue	Giroletti (2008)	Aldeia	Sul
Índios Kaiowá (Mato Grosso do Sul)	Língua de Sinais Terena e Guarani	Vilhalva (2012)	Aldeia	Centro-Oeste
Índios Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha, Bahia)	Língua de Sinais Pataxó	Damasceno (2017)	Aldeia	Nordeste
Várzea Queimada (Jaicós-Piauí)	Cena	Pereira (2013)	Comunidade isolada (rural ou vilas)	Nordeste
Cruzeiro do Sul (Acre)	“Acenos”	Cerqueira e Teixeira (2016)	Comunidade isolada (rural ou vila)	Norte
(Ilha de Marajó, Pará)	Língua de Sinais de Fortalezinha	Fusilier (2004)	Comunidade isolada (rural ou vila)	Norte
Ilha de Soure, Porto de Galinhas, Ipojuca, Pernambuco	Língua de Sinais de Porto de Galinha (Ilha de Soure)	Fusilier (2004)	Comunidade isolada (rural ou vila)	Nordeste
Sítio Caiçara, Várzea Alegre, Ceará	Língua de Sinais de Caiçara	Temóteo (2008)	Comunidade isolada (rural ou vila)	Nordeste

Fonte: A Autora (2019)

Nota: Adaptado de Quadros (2019, p. 39-40)

Essas línguas de sinais junto as línguas orais não oficiais retratam a diversidade linguística do Brasil, porém são invisibilizadas em termos de políticas que as reconheçam. Maher (2013) apresenta a invisibilidade das línguas brasileiras e a falsa verdade de que o nosso país é monolíngue. Várias pesquisas comprovam que o Brasil é um país multilíngue (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2003; MAHER 1996). Para que, em nosso país, a Língua Portuguesa se tornasse a língua oficial e as demais línguas se tornassem não oficiais foram necessárias ações e planejamento de política linguística.

O Marques de Pombal, em 1758, em busca de “unificar” a colônia e organizá-la, torna a Língua Portuguesa como a língua nacional do Brasil. Após essas formas de intervir politicamente no uso de línguas no Brasil, só 15% das línguas indígenas conseguiram sobreviver às investidas contra elas, e hoje uma parte delas estão enfraquecidas, faladas por minorias com poucas chances de sobreviver perante a língua dominante (OLIVEIRA, 2009).

O domínio da língua “unificada” levou a sua supremacia nacional, consequentemente, dois séculos depois, a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2020), em seu Artigo 13, oficializou a Língua Portuguesa no país, o que demonstra um reconhecimento da existência de demais línguas. Porém, apesar de não apresentar políticas nacionais de valorização e difusão das línguas não oficiais, entre estas, as imigratórias, que segundo o IBGE (2010) são cerca de quarenta no território nacional, concede a jurisdição dos governos estaduais e municipais a possibilidade de legalização de línguas cooficiais no município ou estado em que existe a presença de comunidades usuárias dessas línguas, seja de imigrantes ou de comunidades indígenas, como ocorre nos municípios apresentados no quadro 07:

Quadro 7 – Municípios brasileiros com línguas cooficiais

<b>Municípios</b>	<b>Estado</b>	<b>Línguas</b>
Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila do Pavão	Espírito Santo	Pomerano (pertencente ao grupo de línguas alemãs)
Canguçu	Rio Grande do Sul	Pomerano
Serafina Corrêa	Rio Grande do Sul	Talian (grupo de línguas italianas)
Antônio Carlos e Pomerode	Santa Catarina	Hunsrukisch e o alemão
São Gabriel da Cachoeira	Amazonas	Nheengatu, baniwa e tukano (línguas indígenas)
Tacuru	Mato Grosso do Sul	Guarani (língua indígena)
Tocantínia	Tocantins	Akwen xerente (língua indígena)

Fonte: A Autora (2019)

Nota: Adaptado de Maher (2013, p.128)<sup>12</sup>

Ao refletir a respeito dessas línguas, compreendemos que a abrangência da Língua Portuguesa como língua oficial, por meio do planejamento de seu ensino e uso oficial, pode contribuir progressivamente para que as demais línguas entrem em processo de extinção, como ocorreram com as línguas nativas do período colonial. Essa mesma possibilidade pode ocorrer com a Libras, sua difusão pode levar as demais línguas de sinais a serem extintas de suas comunidades (QUADROS, 2019).

<sup>12</sup> Informações disponíveis em: <http://e-ipol.org/linguas-de-imigracao/editorial-ipol-promoção-de-linguas-brasileiras-de-imigração-em-pauta-na-midia-e-nos-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Expomos esse panorama de parte das línguas de sinais brasileiras e as línguas orais cooficiais, também chamadas de línguas minoritárias, com o intuito de contextualizar a situação das línguas nacionais. Como vimos, a legislação é um dos instrumentos de gestão *in vitro* do planejamento linguístico.

Nesse aspecto, foi por meio desse instrumento que a Libras se tornou, até o momento, a única língua minoritária a receber reconhecimento legal em âmbito nacional. Outras línguas brasileiras (como as apresentadas no quadro 07), além de Libras, são reconhecidas em suas regiões por legislações municipais e estaduais, mas não em nível nacional. O reconhecimento de Libras marca uma conquista sem precedentes da política linguística brasileira. O não conhecimento da situação das línguas brasileiras e da política linguística interfere na crença da sociedade que emite uma percepção de que as únicas línguas nacionais são a língua portuguesa e a Libras.

### 3.2.3 A difusão de Libras por meio do componente curricular no Ensino Superior

Dentro do planejamento da política linguística do reconhecimento de Libras existe uma clara intenção de difundi-la. A difusão de Libras está presente tanto na Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que a reconhece, como no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que a sanciona.

Ambos documentos apresentam formas de difusão do ensino de Libras, visando os professores da Educação Básica e os profissionais fonoaudiólogos, diretrizes citadas no Artigo 4º:

Art. 4.º 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, s/p)

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) delibera várias determinações políticas e sociais que envolvem diretamente o uso e ensino da Língua de Sinais com o intuito de prover efetivamente benefícios de direito dos cidadãos surdos em relação a inclusão social e suas necessidades linguísticas, em cumprimento da Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000). Em seu Artigo 3.º, cita que a Libras deve ser inserida como componente curricular nos cursos de graduação de formação de professores, o que inclui todas as

licenciaturas e cursos de Pedagogia e magistério no nível médio e superior, e deve ser ofertada como disciplina optativa para as demais graduações.

Essa inserção teria um prazo de 10 anos para ser implementada em todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil. No Artigo 9º são definidos os seguintes prazos: I – até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II – até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III – até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição e; IV – dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005).

As IES tiveram um prazo de dez anos (2005-2015) para incluir a Libras na matriz curricular dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Essa pesquisa se iniciou no ano de 2018, três anos após o fim do prazo determinado pela legislação para que as IES em sua totalidade tenham a atuação docente de professores de Libras para o ensino dessa língua. Com base na legislação, todas as IES com cursos de formação de professores e Fonoaudiologia devem executar essa política linguística e educacional de perfil inclusivo com vistas a acessibilidade comunicacional das pessoas surdas, atendendo a Lei da Acessibilidade nº 10.098/00, que em seu artigo 20 diz que as barreiras comunicativas, entre outras, devem ser sanadas na sociedade em geral (BRASIL, 2000).

Sobre o ensino de Libras nas IES, entendemos se tratar de uma diretriz com foco em promover a inclusão de estudantes surdos nas instituições de ensino. O contexto histórico, social e político que antecede essa implementação curricular em cursos de graduação, sobretudo nos cursos superiores de formação de professores, nos aponta se tratar, além de uma política linguística também de uma política educacional, uma das ferramentas contribuidoras para a inclusão escolar de pessoas surdas, usuárias dessa língua, uma forma de respeitar as diferenças linguísticas, culturais e sociais dessa comunidade.

A respeito do componente curricular Libras, presente nos currículos de formação de professores das IES brasileiras resultantes do planejamento linguístico estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), fazendo com que ela se torne visível aos futuros docentes que podem ter acesso às pessoas surdas em sua carreira profissional, o Decreto previa a formação do professor de Libras a ministrar esse componente curricular. A respeito dessa formação e aspectos que o envolvem tecemos detalhes no item a seguir.

#### 3.2.4 Aspectos históricos e políticos da formação do professor de Libras

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) apresenta, a partir do Artigo 4º, informações sobre a formação do professor de Libras. Segundo o decreto, cursos de licenciatura em Letras/Libras seriam criados por Universidades para a formação docente (licenciatura). No entanto, caso ainda não houvesse profissionais com a formação de graduação ou pós-graduação, no Artigo 7.º é elencado o perfil de profissionais a assumir a função:

- 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.
- § 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras. (BRASIL, 2005, s/p)

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a primeira a organizar cursos de Letras-Libras, ministrados a distância com o apoio de 15 polos em vários estados brasileiros: em 2006, o curso de Licenciatura em Letras – Libras e, em 2008, o bacharelado. Posteriormente, em 2009, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) promoveu o curso a distância de Licenciatura em Letras – Libras com polos espalhados pelo estado. Hoje existem mais de 20 Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Letras – Libras (licenciatura) de forma presencial e a distância.

Para o período em que não havia profissionais com a formação específica para o ensino e a interpretação de Libras, o Decreto determinava, no Artigo 8º, certificar pessoas aptas, por meio do PROLIBRAS, a assumir a função de professor de Libras. Em cumprimento a legislação vigente, desde 2006 que as IES do Brasil realizam seleção e concursos para professores de Libras. Na maioria dos casos, é exigido o nível de graduação em Letras/Libras, podendo ser ministrado por professores surdos e ouvintes. No entanto, o Decreto é categórico em priorizar os surdos para a formação e atuação.

Albres (2016) realizou uma pesquisa sobre o ensino de Libras e nos apresenta aspectos históricos e sociais para a formação de professores. Sobre essa formação, a autora, em diálogo com os estudos de Fontana (2011) declara:

É na educação formal (ensino superior) que o futuro professor entra em contato com sistemas explicativos das ciências, da filosofia, das normas sobre a escola e sobre o processo de ensino, entra em contato com os

métodos e técnicas relativos à docência, organizados em forma de conhecimento teórico e prático. (ALBRES, 2016, p. 25)

Os saberes dos professores são frutos das relações com as várias hierarquias: escola que estudou, família, cultura pessoal, convívio com seus pares. Os saberes são construídos durante a carreira, caracterizados por serem “heterogêneos, plurais e temporais” (ALBRES, 2016; TARDIF, 2010).

Tardif (2010) aborda que o saber envolve, além dos processos mentais da cognição dos sujeitos, o saber social tecido nas “relações complexas entre professores e alunos, entre o autor e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2010, p.16).

Assim, na concepção do autor, há uma “mobilidade de saberes” que devem ser valorizados; o saber cognitivo é importante, mas não único. A formação do professor envolve saberes cognitivos, sociais, políticos, culturais, linguísticos e outros que revelam “a totalidade do ser professor” (ALBRES, 2016, p. 26).

Em concordância com o pensamento de Tardif (2010), Albres (2019, p. 26) afirma a respeito do saber docente:

O saber docente está do lado da teoria, e a prática pode ser vazia de saber ou pode conter um falso saber, baseada em crenças e ideologias. Para Tardif, o saber é produzido na prática. Aquilo que chamamos de “teoria”, torna-se concreto num sistema de práticas e de profissionais que a produzem e a assumem: pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, modifica as suas relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e a do coletivo onde está inserido.

Essas percepções sobre a formação docente nos levam a reflexão das influências que recebe o professor na formação de suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de Libras. Crenças que podem ser fundamentadas nas teorias estudadas, o que, a partir de Vigotski (2001), denominamos de conceitos científicos e/ou nas concepções ideológicas presentes na comunidade em que convivem, que o autor nomeia de conceitos cotidianos, entre estes as crenças.

Esses conceitos científicos podem ter coerência com os conceitos cotidianos, como também aprofundá-los e fundamentá-los, mas o contrário é possível, que esses conceitos cotidianos permeados por crenças sociais advindas do senso comum estejam “vazios de saber”, eis a seriedade da formação docente.

A formação universitária do professor de Libras é recente. Antes, os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas a respeito do ensino de Libras como língua adicional. A metodologia de ensino era constituída na prática.

Há possíveis razões para a não reflexão no ensino de Libras como língua adicional, apontadas por Albres (2016), tais como: o fato de que a academia não dispunha de espaço de discussão com acessibilidade linguística e cultural para a comunidade surda; o reconhecimento linguístico tardio de Libras (Lei n.º 10.436/2002); a crença inapropriada de que para ensinar uma língua basta ser nativo ou proficiente, crenças que também permeiam as línguas orais; a concepção acerca das pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais de que estas não poderiam corroborar a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das línguas de sinais.

Antes dos cursos de Letras-Libras, a FENEIS atuou por décadas como o único espaço formador de professores de Libras, acessível em Libras. A FENEIS, desde os anos de 1980, trouxe às comunidades surdas brasileiras um apoio nas lutas por direitos de equidade social. Uma das grandes contribuições dessa instituição foi a formação de instrutores surdos para ministrarem o ensino de Libras para seus pares e para a sociedade ouvinte.

O acesso a materiais teóricos-didáticos com metodologias de ensino para línguas de modalidade gestual-visual, ou seja, as línguas de sinais como línguas adicionais eram escassos e os professores surdos recorriam a sua própria experiência como estudantes, imitando os seus professores ouvintes, e/ou trocando experiências com outros professores de língua de sinais (LEITE, 2004; ALBRES, 2016).

Por muito tempo, o ensino de Libras como língua materna ou como língua adicional foi ministrado por surdos adultos que, muitas vezes, se consideravam “donos da língua”, ou por pessoas proficientes, guiadas pela crença de que para ensinar uma língua só seria necessário conhecê-la e de que os melhores professores de línguas são os que a adquiriram como língua materna. Essa concepção equivocada também é frequente entre os professores de línguas orais (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Instrutores surdos que não tiveram oportunidade de estudar teorias que fundamentassem a sua didática recorriam a estratégias de ensino de Libras como língua adicional pouco eficazes, como estimular os estudantes ouvintes a criarem diálogos sem propiciar subsídios para essa produção. Há casos em que o instrutor proibia a realização de anotações por parte dos alunos alegando que a língua é visual e precisa ser aprendida

pela sinalização. Utilizavam a lógica de que os estudantes deviam aprender primeiro vocabulário para, posteriormente, construir frases (ALBRES, 2016).

Gesser (2006), analisando o ensino de Libras, discute a respeito da formação de professores surdos e ouvintes e retrata a importância do planejamento e “elaboração de materiais didático/pedagógicos no contexto de ouvintes que aprendam a Libras” (GESSER, 2006, p. 196). Uns dos aspectos presentes no ensino de Libras para ouvintes se trata das crenças que estes possuem a respeito dos surdos e da língua de sinais, tais como, considerar os surdos como “mudos”, acreditar na superioridade da língua oral a despeito das línguas de sinais e outras detalhadas na pesquisa de Gesser (2009).

Além disso, os professores atuam na prática do ensino com base em suas competências: competência linguístico-comunicativa; competência aplicada; competência profissional e competência implícita (GARBUJO, 2006).

A competência linguístico-comunicativa instrui o docente a utilizar a língua-alvo em contexto de comunicação. A competência aplicada capacita o professor a refletir e explicar sobre a sua prática porque ensina com uma determinada estratégia e porque obtém os resultados que obtém. A competência profissional se desenvolve quando o professor conhece a sua importância social como professor de línguas e está sempre em busca de atividades de atualização. A competência implícita é formada por intuições, crenças e experiências pregressas geralmente desconhecidas pelo professor, importante para o ensino de línguas adicionais e determinante no que ocorre em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993).

Como vimos, as crenças são parte da competência implícita do professor de línguas e são influenciadas por vários fatores. Garbuio (2006) investigou e descreveu alguns tipos de crenças e suas possíveis origens. Entre as crenças dos professores estudadas pela autora, descritas por Woolfolk Hoy e Murphy (2001), ela cita que ensinar é: entreter alunos; direcionar e envolver os alunos; é aprender a ensinar e a fazer. Lembrando que os estudantes também trazem à sala de aula conceitos e crenças como descrevemos no próximo item.

### 3.2.5 Crenças da comunidade ouvinte acerca da língua de sinais e dos surdos

Considerando que a maioria dos estudantes de graduação é ouvinte<sup>13</sup>, a Libras no Ensino Superior é considerada uma segunda Língua (L2) ou mesmo uma língua estrangeira<sup>14</sup> (GESSER, 2009).

A maioria dos autores que abordam a temática do ensino de Libras utilizam a nomenclatura L1 (Língua 1) para a língua materna do indivíduo, e L2 (Língua 2) para a segunda língua aprendida. No caso de pessoas ouvintes, a língua oral é a L1 e a língua de sinais adquirida ou qualquer outra seria a L2 (GESSER, 2009).

Como língua de ensino a pessoas ouvintes, o que ocorre na maioria das vezes nas instituições citadas anteriormente, entendemos que o termo L2 tem o sentido equivalente ao de língua adicional ou língua estrangeira, pois, de fato, a Libras é uma língua com características próprias e ao ser ensinada requer abordagem semelhante ao ensino de línguas orais, por isso a enquadramos dentro das línguas adicionais da educação.

Pesquisando a respeito do ensino de Libras como língua adicional, encontramos estudos acerca de crenças (Gesser denomina de mitos) de pessoas ouvintes. Gesser (2009) busca desmistificar essas crenças que carregam concepções errôneas acerca de Libras e da surdez. O quadro 08 resume essas crenças:

Quadro 8 – Crenças equivocadas sobre a língua de sinais

<b>Crenças</b>	<b>Definições (GESSER, 2009)</b>
A língua de sinais é universal.	“[...] Sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país [...] tem sua(s) própria(s) língua(s) [...] com a língua de sinais não é diferente: nos Estados Unidos, os surdos ‘falam’ a língua americana de sinais [...] no Brasil, a língua brasileira de sinais, e assim por diante”. (p. 11-12)
A língua de sinais é uma língua artificial.	“A língua de sinais dos surdos é natural, pois evoluiu como parte cultural do povo surdo. Consideram-se ‘artificiais’ as línguas construídas e estabelecidas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico. O esperanto (língua oral) e o gestuno (língua de sinais) são exemplos de línguas ‘artificiais’”. (p.12-13)
A língua de sinais tem uma gramática própria?	As línguas de sinais possuem estruturas e categorias gramaticais presentes nas línguas orais nos aspectos fonológicos, morfológico, sintático, semântico e pragmático. (p.13-19)
É possível expressar conceitos abstratos na língua de sinais?	Muitos têm a “crença de que a língua de sinais é limitada, simplificada, e não passa de um código primitivo, mímica, pantomima e gesto”, o que não é verdade. É possível sim, comunicar conceitos abstratos na língua de sinais, e os “sinais não são gestos”. (p. 22-23)
A língua de sinais é o alfabeto manual?	“De forma alguma. O alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras [...] é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas”. (p. 28)

<sup>13</sup> Termo referente a pessoas que não tem perda auditiva, não dominam a língua e não tem contato com pessoas surdas.

<sup>14</sup> Nesse caso, utilizamos o termo emitido pela autora.

A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral?	“Não. A língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística”. (p. 33).
A Libras ‘falada’ no Brasil apresenta uma unidade?	Não. “Em todas as línguas humanas, há variedade e diversidade”. (p. 39)

Fonte: A Autora(2019)

Nota: Adaptado de Gesser (2009)

Essas são, provavelmente, algumas das crenças que estudantes do ensino superior têm em relação a língua de sinais, conceitos cotidianos formados socialmente e que podem ser desconstruídos ou reconstruídos na relação com o docente durante o componente curricular, como veremos através da análise da entrevista no próximo capítulo.

## 4 CRENÇAS DO PROFESSOR DE LIBRAS: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados gerados no decorrer da pesquisa. Nosso objetivo foi analisar as crenças no discurso do professor participante sobre o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Libras do CAA da UFPE.

Com a pesquisa, buscamos compreender as maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos no discurso do colaborador em um determinado momento da trajetória profissional dele. Compreendemos que as crenças têm por características serem contraditórias, paradoxais, complexas, mutantes e estáveis ao mesmo tempo e recorrentes, podem não ser frequentes e, portanto, podem ser (re/des) construídas ou não com o passar do tempo, em consequência das ações e emoções do participante.

Por questão de organização, este capítulo apresentará as crenças do professor colaborador que serão associadas a operação global de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), de teorias linguísticas da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004), do conceito sociocultural de formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Após a apresentação do participante que colaborou realizando a entrevista semiestruturada, nos dedicamos a refletir sobre as suas crenças a respeito do complexo processo de ensino-aprendizagem de Libras nos cursos de nível superior.

Com vistas a responder essas inquietações, nossas discussões refletem as principais crenças do participante. Na análise, selecionamos as crenças mais recorrentes, as quais averiguamos e refletimos teoricamente. Os dados gerados na entrevista (APÊNDICE A) foram categorizados a partir da operação global de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), buscando associar as respostas a essa teoria.

### 4.1 O PERFIL DO COLABORADOR DA PESQUISA

O colaborador Pedro tem 34 anos e é professor de Libras há 9 anos. Ele possui licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, com especialização nessa língua. Concluiu seu mestrado em Educação Ciência e Matemática. O referido professor é certificado pelo PROLIBRAS para uso, ensino, tradução e interpretação de Libras tendo experiência como intérprete de Libras por 10 anos, parte na rede estadual de ensino em Pernambuco e parte no Instituto Federal de Pernambuco. Atualmente, é docente efetivo de Libras do CAA da UFPE.

Após essa breve apresentação, conheceremos as crenças do professor a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Libras no Ensino Superior. Dessa maneira, poderemos finalizar a análise com uma visão geral das crenças desse docente e como isso pode refletir na sua abordagem de ensinar.

#### 4.1.1 Crenças sobre o Ensino Superior

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), no artigo 43, a finalidade da educação superior é estimular o pensamento reflexivo, formar profissionais em diversas áreas do conhecimento, além de promover o entendimento do próprio homem e, em consequência, do meio em que ele está inserido. Essas finalidades foram definidas em 1996 e ainda refletem os objetivos de formação de vários cursos, mesmo em tempos de negação do método científico.

Sem sair dessa perspectiva, o professor entrevistado expôs suas opiniões sobre essa modalidade de ensino e elas convergiram diretamente com a LDBEN (imagem 4). Essa formação que poderá dar mais oportunidades aos futuros profissionais é somada com a possibilidade de encarar o mundo sob outras óticas, podendo confrontá-lo e ressignificá-lo. O docente colaborador teve sua formação na área de Letras-Libras desenvolvida em uma universidade federal, essa instituição pode ter sido o fator determinante nas suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de Libras.

Figura 4 – Respostas à questão 01 da entrevista

Como você  
conceituaria o  
ensino  
superior?

- **Pedro**
- *Então o ensino superior ele vem atender essa demanda, os anseios do sujeito para a sua própria formação e no que ele quer atuar pra sua vida. É o que ele quer ser pra vida... um médico, um engenheiro, um professor, enfim é o que eu entendo o que é o ensino superior, a visão que eu tenho.*

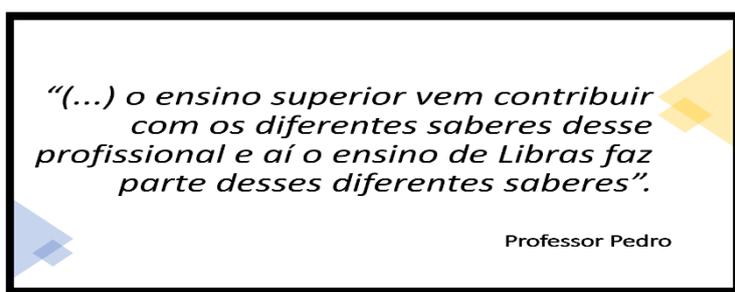
Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Desde a publicação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que no artigo 11º estabeleceu a abertura de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras em todo o Brasil, foram iniciadas turmas dessa área sendo a primeira a Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, dezenas de instituições públicas e privadas oferecem a licenciatura e o bacharelado em Letras-Libras, entretanto, essa não era a realidade há alguns anos. Em 2006, vários polos da licenciatura e bacharelado em Letras-Libras foram inaugurados por todo o Brasil, mais tarde, em 2009, a Universidade Federal da Paraíba seguiu o mesmo caminho com o mesmo curso. Esses cursos, respectivamente, conseguiram alcançar as notas 05 e 04 no IGC, respectivamente, o que os leva a um nível de excelência de ensino. Essas instituições vêm modificando a vida de milhares de pessoas, principalmente após o alto investimento de governos anteriores na educação superior pública. Nesse sentido, intentamos conhecer as impressões de nosso colaborador sobre esse nível de ensino.

O professor Pedro incluiu a Libras nos saberes que a educação superior proporciona aos estudantes (imagem 5). Essa crença revela o prestígio que essa língua tem para ele. No decorrer da entrevista, isso ficou mais claro com o caráter social e inclusivo de sua abordagem de ensinar, diferentemente das crenças discutidas por Gesser (2009), que demonstrou que, no imaginário popular, a Libras é uma versão sinalizada da Língua Portuguesa, atribuindo um papel coadjuvante a ela. A crença de que as línguas de sinais são subordinadas às línguas orais permeia o imaginário até mesmo de professores de línguas (GESSER, 2009). Entretanto, esse não foi o caso do professor Pedro, pois ele acredita que a Libras não é coadjuvante, mas um conhecimento necessário aos estudantes dos cursos de graduação.

Figura 5 – Respostas do professor Pedro à questão 01



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

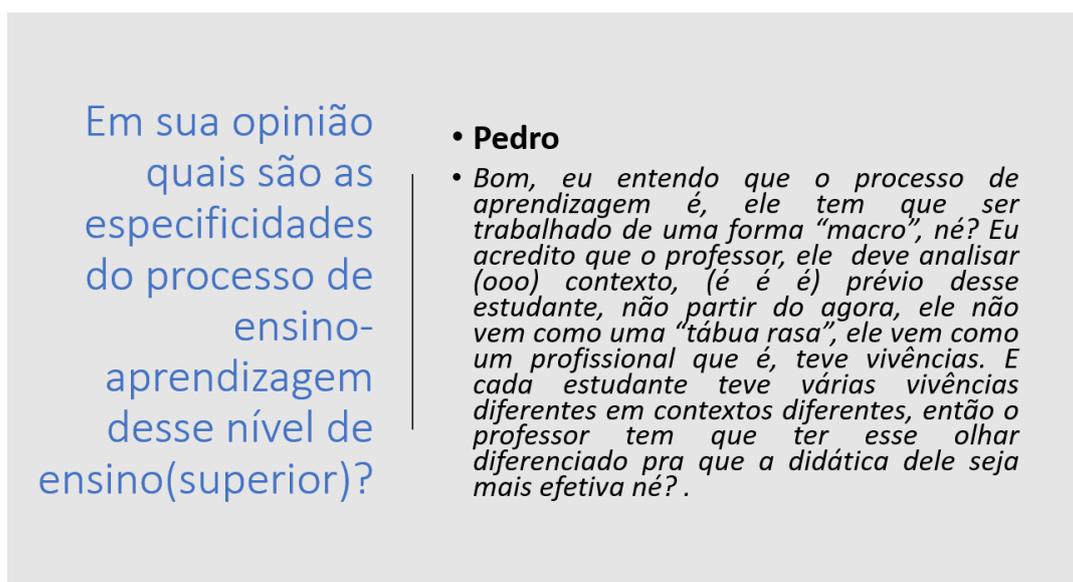
Os cursos de licenciatura oportunizam aos professores em formação acesso a diversos saberes necessários à docência, potencializando o desenvolvimento de competências múltiplas (TARDIF,2010). Para o professor Pedro o conhecimento de Libras é um desses saberes necessários nessa formação.

Pois, de fato, esse conhecimento por parte dos docentes é uma ferramenta contribuidora para acessibilidade de estudantes surdos na educação básica.

#### 4.1.2 Crenças sobre as particularidades do Ensino Superior

Ao aprofundar a discussão sobre o papel do Ensino Superior e suas especificidades, o docente apresentou crenças que complementam a sua resposta anterior. O professor Pedro aprofundou essa questão afirmando que as vivências dos estudantes não podem ser ignoradas, pois eles não são uma *tabula rasa*, devendo serem consideradas no processo de ensino (imagem 6). Fatores como renda, qualidade do ensino médio cursado e, principalmente, se esses estudantes estão inseridos ou não em uma cultura letrada, fazem parte do contexto que deve ser considerado pelo docente ao conduzir a sua abordagem de ensinar.

Figura 6 – Respostas à questão 02 da entrevista



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Na percepção do professor Pedro os discentes no processo de aprendizagem são atores com experiências anteriores que devem ser consideradas aspecto relevante no ensino de uma língua adicional. Pois os níveis de ansiedade, cansaço, timidez e falta de identificação do aluno com a língua podem influenciar no seu desenvolvimento (ALMEIDA FILHO, 1993). Esse filtro afetivo deve ser minimizado pelo professor nos primeiros momentos da aula. Almeida Filho (1993) declara que o aprendiz não se dá conta desses fatores afetivos, contudo, o docente não pode desconhecê-los ou ignorá-los. A fala do professor Pedro demonstrou que ele acredita que os fatores pregressos dos estudantes devem ser observados, com uma aproximação entre docente e aluno. Esse reconhecimento pode abrir a porta para que os fatores afetivos não interfiram negativamente no processo ensino-aprendizagem.

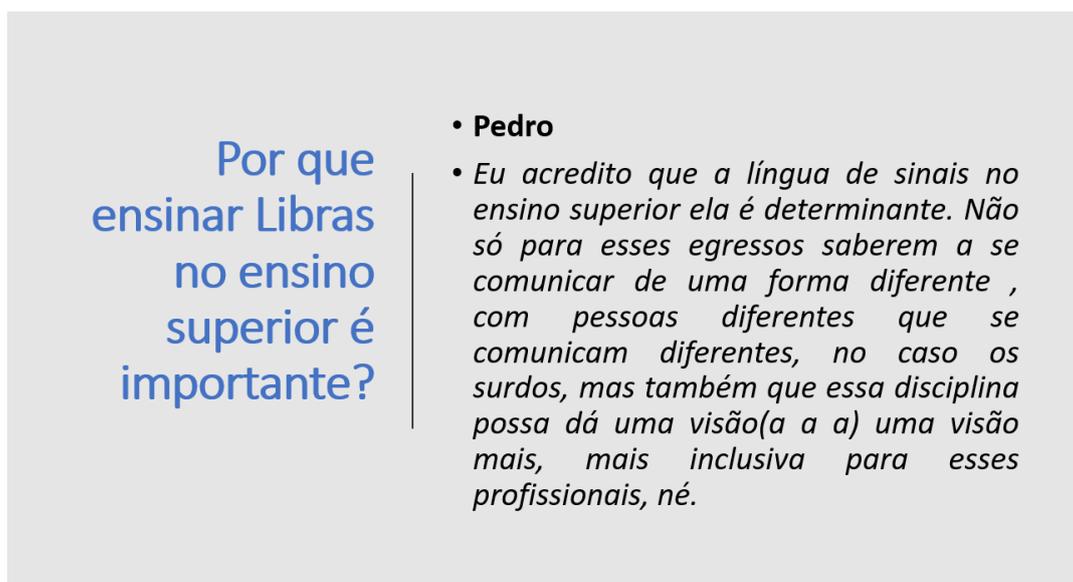
Não podemos negar que o capital social do aluno (BOURDIEU, 1985) será também um fator que poderá aumentar sua ansiedade e insegurança, pois, como afirma Almeida Filho (1993), muitos nunca participaram de aulas de línguas e não tem construída a sua abordagem de aprender. Em tal caso, a crença de que o aluno não é uma *tabula rasa* moldará uma atitude de compreensão e a busca de meios para amenizar o filtro afetivo, proporcionando meios para que aluno adquira segurança.

#### 4.1.3 Crenças sobre o ensino de Libras na educação superior

A Libras é uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura desde 2005, o que foi conseguido através de um decreto federal, e um longo caminho foi percorrido para que isso fosse efetivado. Frente a esse fato, indagamos ao colaborador dessa pesquisa: “Por que ensinar Libras no Ensino Superior é importante?”.

O professor atrelou sua resposta ao fator social que a Libras desempenha atualmente, focando seus argumentos na comunicação entre surdos e ouvintes (imagem 7). Ele aponta o valor social da língua de sinais, pois seu uso perpassa à sala de aula, adentrando em diversos ambientes. Pedro também enfatiza a possibilidade de, através de Libras, enxergar a diversidade que há ao nosso redor. Conseqüentemente, esse processo levará o estudante de um curso de licenciatura a questionar seus conceitos, pois suas crenças podem ser confrontadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Figura 7– Respostas à questão 03 da entrevista



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Como apresentado por Gesser (2009), crenças equivocadas povoam o imaginário de uma parte da população ouvinte de nosso país e, em conformidade com Santos (2017), essas crenças podem mover nossas ações. Desse modo, podemos concluir que, caso elas sejam equivocadas, podem perpetuar ou acentuar situações que levem ao preconceito ou discriminação dos surdos (MENEZES; SOUZA, 2019).

Faz parte do trabalho do docente a valorização de Libras e da pessoa surda, pois ainda há uma visão negativa da sociedade sobre esse público. Segundo Gesser (2009, p. 67), “o discurso médico tem muito mais força do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas”. Nos espaços que surdos ocupam em nossa sociedade é comum estarem relegados a funções subalternas que não conseguem aproveitar as suas potencialidades, isso tudo sob a égide da superioridade do ouvinte que tem o poder de decisão (PERLIN, 1998).

No caso do professor colaborador dessa pesquisa, fica destacada a crença que a real importância do ensino de Libras vai além do uso em sala de aula e adentra em todos

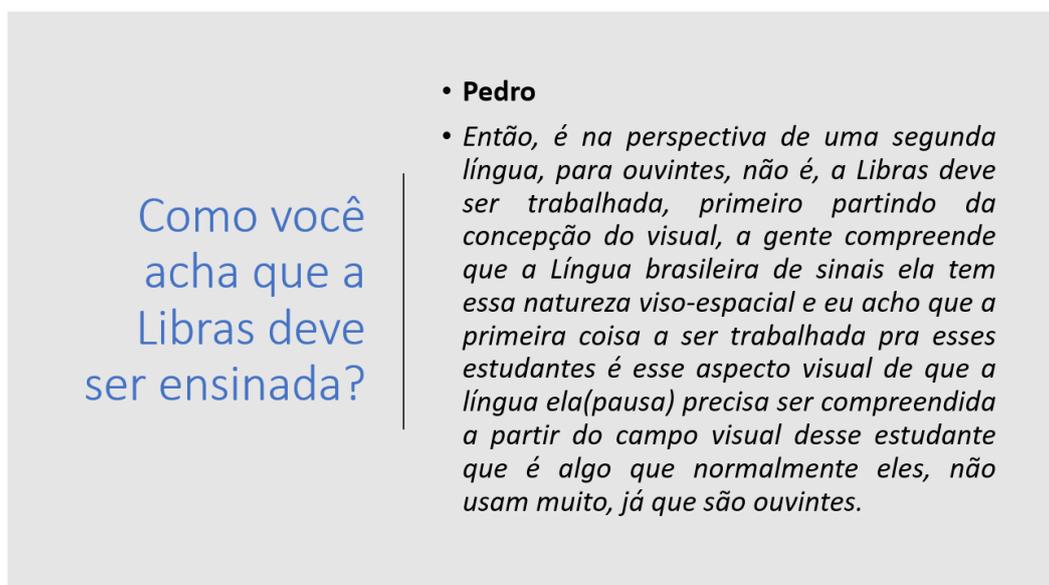
os âmbitos de nossa sociedade e esse é o objetivo da inclusão social garantida na legislação brasileira. Desse modo, a certeza apresentada pelos docentes refletirá em ações pedagógicas que possibilitem aos alunos conhecer e, possivelmente, defender o direito dos surdos de participar ativamente da sociedade. Os alunos também se tornam agentes para a inclusão, pois passam a compreender as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com surdez. O professor Pedro acredita “que a disciplina ela é muito mais do que o aprendizado de um idioma”, desse modo pode ampliar os horizontes dos estudantes levando-os a conhecer uma realidade que, de outro modo, eles não teriam acesso.

#### 4.1.4 Crenças sobre abordagem de ensino de Libras como língua adicional

O fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional é crucial para que os estudantes possam desenvolver suas competências. Nesse ínterim, a abordagem utilizada pelos docentes é uma ferramenta que pode definir o sucesso do processo de ensino. Almeida Filho (1993, p. 12) refere-se a abordagem de ensinar do professor como um dos “principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas”. Essa “filosofia de trabalho” move a ação docente e isso nos motivou a questionar o docente sobre sua abordagem de ensino. Na imagem 8, temos alguns trechos de suas respostas que são reveladores sobre as perspectivas de ensino do nosso colaborador.

O caráter visual-espacial de Libras é refletido na prática dos docentes. Segundo Quadros e Karnopp (2004), essas características estão ligadas intrinsecamente aos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos das línguas de sinais. Dessa maneira, o seu ensino não pode ser desvinculado da visualidade inerente de seu uso. E foi possível perceber que o docente Pedro acredita que essa característica visual-espacial é basilar para os estudantes (imagem 8). Ele afirma que o campo visual do aluno deve ser explorado, isso pode ser corroborado por meio dos trabalhos descritivos de Quadros e Karnopp (2004) que refletem outros estudos desenvolvidos na Língua de Sinais Americana. Nesses estudos, as autoras apontam o uso de expressões não manuais que são realizadas com o rosto e corpo, com significados próprios em uns momentos e que, complementam o significado dos sinais. Essa visualidade e expressão corporal deve ser estudada pelos aprendizes de Libras.

Figura 8 – Respostas à questão 04 da entrevista



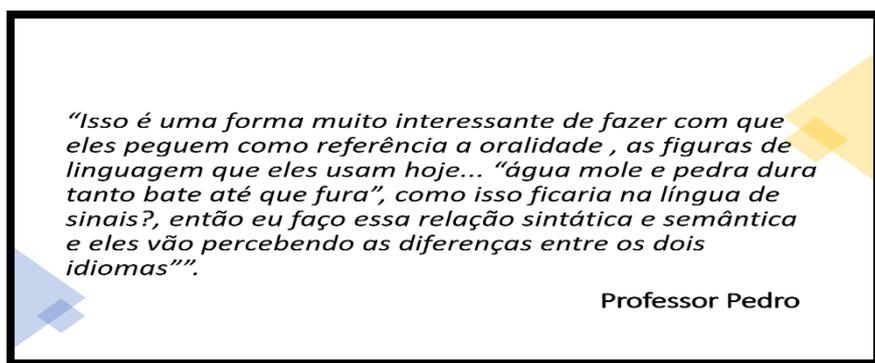
Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Esse aspecto visual-espacial contribuirá para duas competências específicas descritas por Almeida Filho (1993): a comunicativa e a sociocultural. A primeira competência se efetiva pois os alunos aprenderão regras, generalizações de uso da língua e, possivelmente, farão uso delas em contextos reais (ALMEIDA FILHO, 1993). A segunda competência pode ser atestada no posterior uso dessa língua. Nesse momento, toda a visualidade da comunicação em Libras poderá ser posta em prática no ato de tecer relações interpessoais e profissionais com a comunidade surda.

Como complemento dos argumentos, o professor Pedro afirmou que a aprendizagem de Libras também ocorre por meio da comparação com a primeira língua do aluno (imagem 9). Esse processo possibilitará a percepção de nuances, convergências e divergências entre as línguas. Outro ponto interessante na fala de Pedro é a sua predileção pela aprendizagem através de figuras de linguagens (imagem 9), essa ação permite que, por meio da comparação das figuras de linguagem de sua língua materna, os estudantes cheguem a uma síntese.

Figura 9 – Complemento dado pelo professor Pedro à questão 04



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Essa comparação não deve confundir os estudantes quanto a estrutura das línguas em questão. Lembrando que as línguas envolvidas: Língua Portuguesa e Libras, são estruturalmente diferentes em termos de modalidade (a primeira é oral-auditiva e a segunda visual-espacial) e possuem organizações gramaticais distintas em seus aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERREIRA-BRITO, 1995).

Essa relação inicial é fundamentada na percepção do docente da importância da primeira língua como referência no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Esse conceito pode ser cotidiano, construído a partir da experiência do participante e/ou um conceito científico, adquirido a partir da formação acadêmica, apontando a compreensão de que a forma que os estudantes lidam com o complexo sistema de línguas que lhes é ensinado faz referência ao “princípio linguístico”. Dentro desse princípio, Gesser (2012) destaca o que ela denomina de “efeito da língua nativa”, ou seja, a dependência inicial da primeira língua, quando os estudantes se sentem inseguros em utilizar a língua adicional em aprendizagem.

Essa busca de relação ou referência na Língua Portuguesa pode influenciar positivamente ou negativamente interferindo ou facilitando na produção da língua de sinais (GESSER, 2012). Por essa possibilidade dual, muitos professores evitam ou mesmo proíbem o uso da Língua Portuguesa nas aulas por acreditarem que ela atrapalha a aprendizagem.

Sobre essa questão, Brown (2000) aponta, por meio de pesquisas, que adultos aprendendo uma língua adicional tendem a desenvolver a língua-alvo com interferências

da primeira língua, fato que não ocorre com frequência com crianças aprendizes. No entanto, essas interferências ou erros podem ser produtivos se entendermos que eles indicam a compreensão que o aprendiz tem do sistema linguístico a ele exposto, permitindo ao professor formas de intervenção no processo em sua totalidade (ELIAS, 1994).

Sendo assim, cabe ao professor saber os momentos adequados ao uso da Língua Portuguesa para que o estudante não sinta dependência de seu uso em todo o processo, nem em situação difícil, caso não possa recorrer a ela (GESSER, 2012).

O professor Pedro utiliza a Língua Portuguesa em suas aulas por ter a crença de que as palavras em Língua Portuguesa servem como ponte para que seus estudantes aprendam sinais em processo. O participante parece nos apresentar a crença de que a aprendizagem de Libras envolve a comparação da língua materna com a língua alvo.

Faria (2006) afirma que a metáfora em Libras é um recurso carregado de expressividade proveniente da cultura surda, com isso, muitas vezes, é entendida somente por aqueles que são usuários nativos dessa língua ou que estão completamente imersos na comunidade. A partir disso, podemos constatar que a Língua Portuguesa é necessária para que a competência comunicativa do aluno seja desenvolvida.

Com isso em vista, podemos entender as crenças desse docente sobre a abordagem de ensinar a Libras que, segundo as suas afirmações, não deve ser desvinculada do aspecto visual-espacial e cultural da comunidade surda, como apresentado na operação global de ensino de línguas explanada por Almeida Filho (1993).

Durante a entrevista, e especificamente na resposta dada por Pedro a essa questão, sobre o que deve ser ensinado nas aulas de Libras, ficou evidente a ausência de referência de aspectos específicos do ensino de Libras. Em seu discurso não há relação direta com a abordagem teórica do ensino de Libras, fato que nos leva a pensar na necessidade dos cursos de licenciaturas, nesse caso, a licenciatura de Letras/Libras de aprofundar de forma densa os eixos teórico-norteadores.

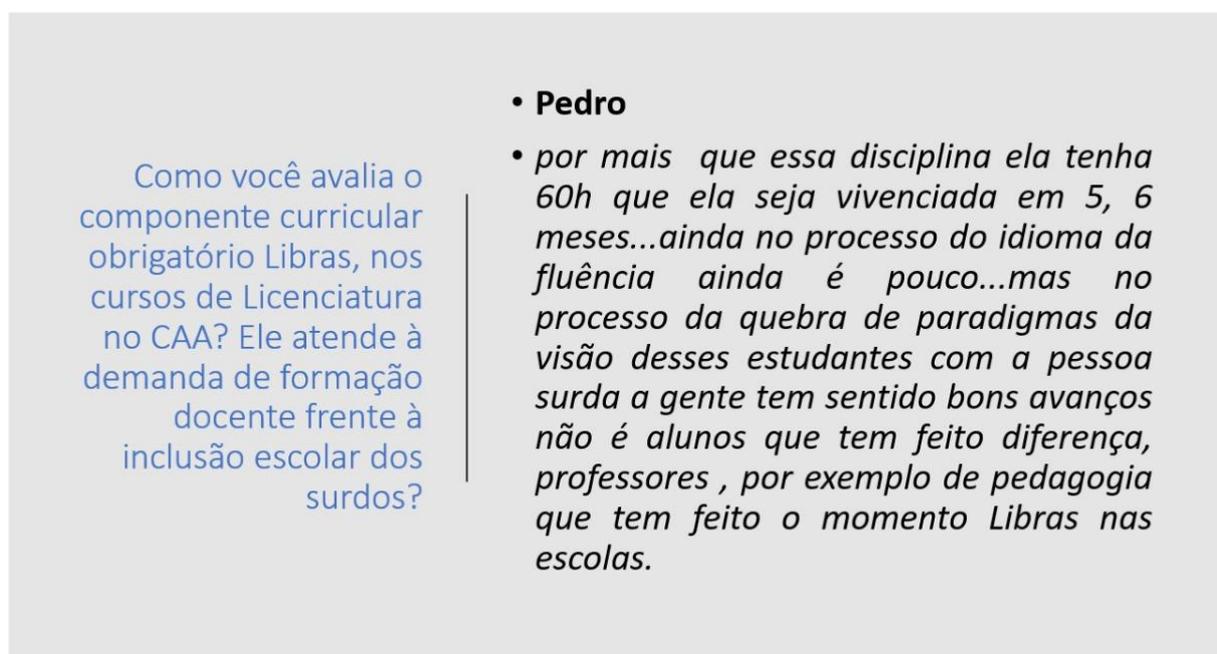
#### 4.1.5 Crenças sobre o ensino de Libras frente a demanda de formação de professores para seu uso

O Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, atualmente, oferece o componente curricular Libras nas licenciaturas em Química, Matemática, Educação Intercultural Indígena, Física e Pedagogia. Para os demais cursos, a disciplina é optativa. O docente colaborador da pesquisa, que é responsável por essa disciplina, afirma que ela não é

suficiente para que o licenciado tenha condições plenas de atender a um futuro aluno surdo (imagem 10). Pedro acredita que deveriam ser, no mínimo, três componentes obrigatórios (imagem 11). Ele acrescenta a seu argumento o fato de que, mesmo que a disciplina tenha sessenta horas e dure em média 5 meses, esse tempo ainda precisaria ser ampliado.

A Lei e o Decreto que instituíram a Libras como disciplina obrigatória não fazem menção à carga horária em seus textos. Entretanto, o artigo 11 do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) estabelece que ela deve ser incluída como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura. Consequentemente, apenas um semestre não é suficiente para que isso seja efetivado.

Figura 10 – Respostas à questão 05 da entrevista



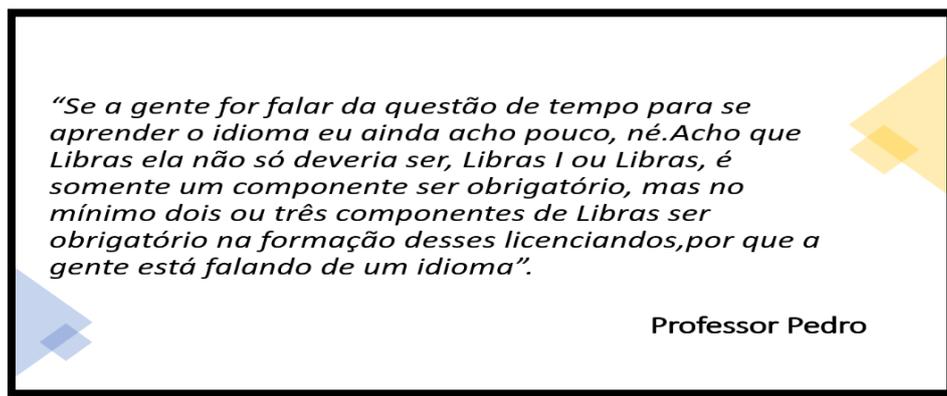
Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Ficou clara a percepção do professor sobre o tempo necessário para que o estudante tenha uma base mais sólida na aprendizagem de Libras. Assim, apenas 60 horas para a formação de professor que possa usar a Libras em suas aulas não seria suficiente (imagem 10). E, no caso específico, há as disciplinas optativas Libras II e III para servir a essa finalidade. E, além das disciplinas, segundo o professor Pedro, ainda há alunos que escolhem pesquisar a área da surdez em seus trabalhos de conclusão de curso. Nesse contexto, trazemos a atenção uma proposta pedagógica para o ensino de Libras em nível

básico proposto pelas professoras Felipe e Monteiro (2007). O material desenvolvido por elas para um curso básico de Libras com um total de seis unidades leva cerca de cento e quarenta horas para ser ministrado. Essa carga horária é mais que o dobro das 60 horas obrigatórias dos cursos de licenciatura do CAA da UFPE.

Figura 11 – Respostas do professor Pedro à questão 05



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Assim, chegamos à conclusão que o docente acredita que a carga horária obrigatória para o ensino de Libras deve ser ampliada e, somente assim, os alunos terão condições de atender adequadamente seus futuros alunos surdos, o que nos leva a compreender que há uma relação com a formação do conceito cotidiano, sobretudo, no que tange o meio sociocultural com a vasta experiência do ensino da Libras.

#### 4.1.6 Crenças sobre a função da aprendizagem de Libras

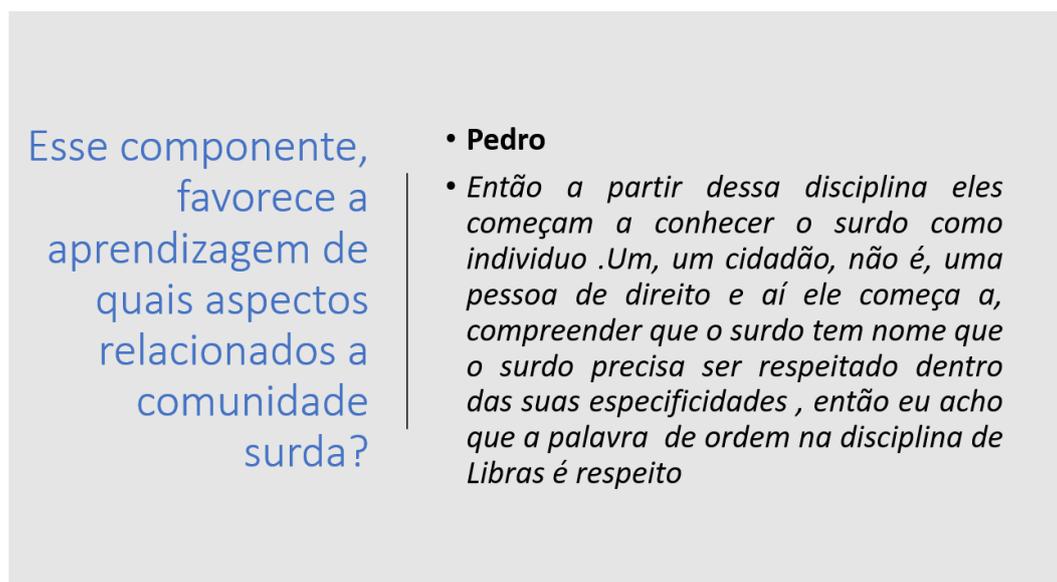
Perlin (1998) nos apresenta alguns argumentos que geram preocupações com respeito às pessoas surdas. A autora discute a visão estereotipada e preconceituosa que a população ouvinte tem da comunidade surda. Nesse sentido, o surdo é visto como inferior e portador de uma patologia da linguagem. E como afirmado por médico otorrinolaringologista que é especializado no implante coclear, caso o surdo não consiga ouvir, por meios de um aparelho ou implante, ele será um pária para a sociedade<sup>15</sup>. Em certo momento da história de nosso país, um jornal da região sul até mesmo publicou uma

<sup>15</sup> IMPLANTE coclear – parte 2. [S.l.: s.n.], 2009. 1 vídeo (9 min.). Publicado pelo canal Tatiane Braga. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vlfLiJHLSHE>. Acesso em: 02 mai. 2020.

matéria que trazia uma lista de profissões de menor porte que devem ser ocupadas por pessoas surdas (PERLIN, 1998). Essa visão que, até certo ponto, é eugenista, pode tomar contornos violentos, pois encarar uma pessoa como pária e apenas merecedora de atuar em profissões de menor porte pode levar a uma onda de discriminação e preconceito contra as pessoas surdas.

Esse tipo de atitude é classificado pela autora como o ouvintismo que define uma posição de superioridade do ouvinte para o surdo. Assim, tudo que vem do surdo é considerado inferior, sem o mesmo valor que a comunidade ouvinte tem. Mesmo que essa posição não seja explícita, os efeitos dela podem ser percebidos em reportagens como as que Perlin (1998) comentou. Em contraponto a essa hegemonia ouvintista, o docente colaborador dessa pesquisa tem a crença que a disciplina Libras pode contribuir para que o estudante possa encarar o surdo como um humano do mesmo modo que os demais (imagem 12).

Figura 12 – Respostas à questão 06 da entrevista



Fonte: A Autora (2020)

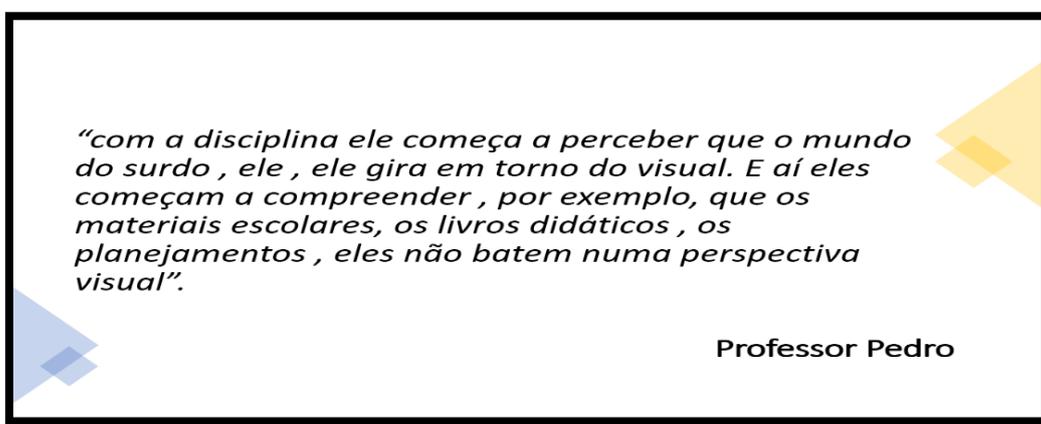
Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Vale salientar que o professor Pedro enfatizou a igualdade dos surdos em relação aos ouvintes ao nominá-los como pessoas de direitos. Infelizmente, essa igualdade não é vivenciada de maneira plena, às vezes, há até mesmo uma adesão do oprimido pelo opressor (FREIRE, 2018). Tratam-se de pessoas surdas que encaram o ser e estar ouvinte como uma posição acima da surdez, e isso os leva a rejeitar tudo que nasce da comunidade

surda. Porém, segundo a fala do professor, o contato com a disciplina Libras pode impactar na vida desses estudantes e, conseqüentemente, modificar a vida dos surdos que cruzarão a vida desses futuros professores.

Outro fator que chama a atenção é a fala do professor Pedro sobre um novo olhar que os seus estudantes têm alcançado (imagem 13). Eles têm conseguido praticar a alteridade ao perceber que, principalmente na educação, os ouvintes têm acesso a livros e materiais didáticos em Língua Portuguesa, entretanto, os surdos não têm esse mesmo acesso em sua língua, o que está levando muitos a buscarem meios para desenvolver estratégias para solucionar essa questão.

Figura 13 – Respostas do professor Pedro à questão 06



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Segundo o professor, a disciplina tem essa característica, dar uma visão “humanística...”, o estudante “vai ter um olhar mais para a pluralidade ... ele vai começar a enxergar, esse estudante, como um ser que precisa de um atendimento mais específico”. A crença na possibilidade de transformação por meio do contato com a disciplina Libras ficou destacada no discurso do nosso colaborador. Nesse contexto, o docente tem uma função chave no processo de estimular a prática da alteridade e isso nos levou à próxima pergunta de nossa entrevista.

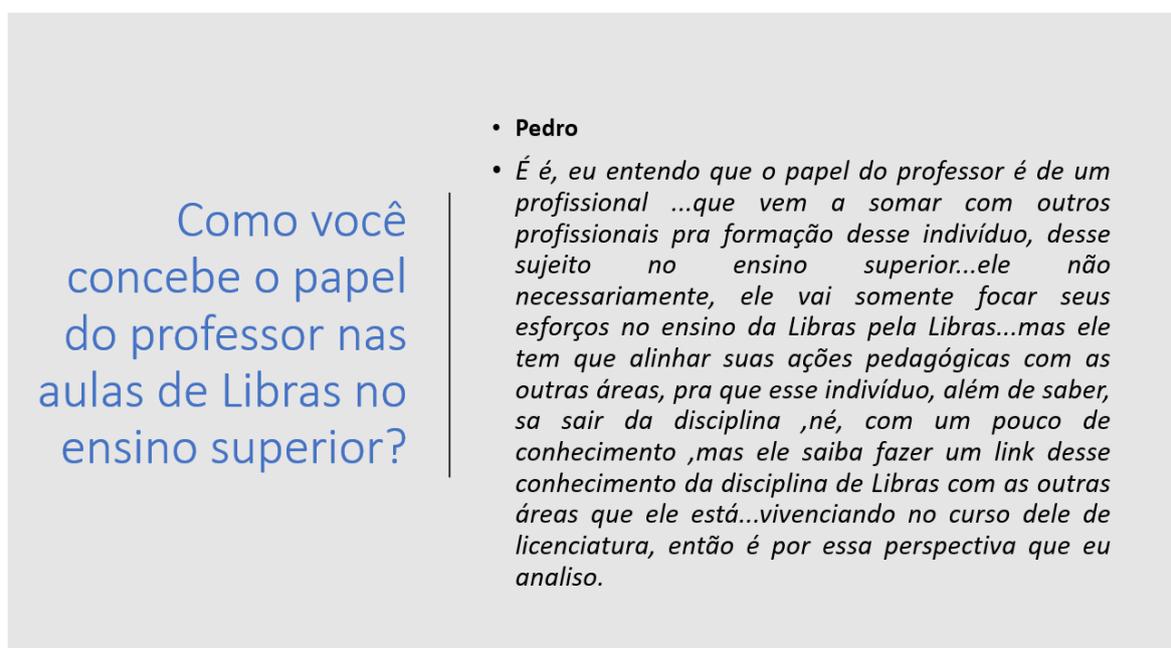
#### 4.1.7 Crenças sobre o papel do professor nas aulas de Libras no Ensino Superior

Almeida Filho (1993), ao descrever os aspectos que compõem a abordagem de ensinar do professor, elencou fatores cruciais para que o processo tenha sucesso. Dentre

esses aspectos, destacaremos os que foram evidenciados nas respostas do docente à sétima pergunta de nossa entrevista. Foi-lhe indagado: Como você concebe o papel do professor nas aulas de Libras no Ensino Superior? Nosso objetivo foi conhecer as crenças desse profissional sobre a função do docente no processo de ensino-aprendizagem de Libras.

Pedro comentou sobre o importante papel do professor que, dentro de um processo complexo, no qual ele não atua sozinho, mas vem “somar com outros profissionais” (imagem 14), existe a necessidade de ir além dos conteúdos da disciplina Libras e promover uma ação interdisciplinar com os estudantes dos cursos de licenciatura (imagem 14). Essa relevância social também pode ser considerada um conteúdo, mesmo que o professor Pedro não tenha afirmado isso. Almeida Filho (1993) afirma que a relevância dos assuntos discutidos na e pela língua alvo, fará com que o aluno reconheça essa ação como importante para o seu crescimento intelectual.

Figura 14 – Respostas à questão 07 da entrevista



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

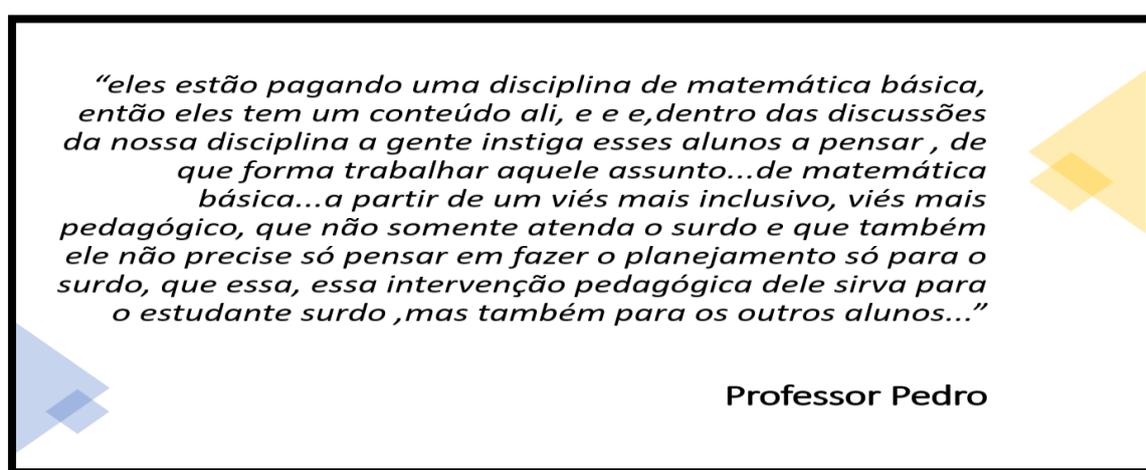
Ao analisar as respostas do professor, percebemos a correlação com o modelo da operação global de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Isso se dá, pois o professor Pedro trouxe à tona o aspecto da relevância de um conteúdo social no percurso da disciplina Libras (ALMEIDA FILHO, 1993). Essa abordagem é uma força, pois, segundo

Almeida Filho (1993), ela confere movimento e energia proveniente da motivação do professor em produzir experiência de uso da língua.

Percebendo, também, uma correlação da resposta do professor Pedro com a produção de experiência de uso da língua alvo (ALMEIDA FILHO, 1993), indagamos de que forma o professor de Libras poderia focar suas ações sob uma perspectiva interdisciplinar. Com isso, ele relatou que em suas turmas há sempre uma preocupação de que o aluno explore assuntos e situações de seu curso procurando meios de transmitir essas informações para os surdos. Nesse momento, são abordados meios e métodos para que o estudante possa pensar no seu futuro aluno surdo no momento da preparação de sua aula (imagem 15).

Experiências que se concentram somente em conceitos básicos de Libras e ignoram outras instâncias como as aprendizagens dos alunos em seus cursos de licenciatura ou bacharelado, muitas vezes, são conseqüências da baixa carga horária do componente curricular Libras (MENEZES, 2014). Essa perspectiva funcional de ensino motiva os alunos a buscarem soluções para problemas de uso de Libras em sala de aula e se encaixa em um processo sociocultural da formação de professores, pois pela experimentação de uso da língua acontece o aprendizado (ALMEIDA FILHO, 1993; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Figura 15 – Respostas do professor Pedro à questão 07



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Após a análise dessas questões, identificamos a crença de que o papel do professor é viabilizar o processo de aprendizagem de Libras, o que vai desde a preparação dos conteúdos até uma ação interdisciplinar de conexão da língua de sinais com outras disciplinas.

#### 4.1.8 Crenças sobre o papel do estudante no processo de aprendizagem de Libras

O papel que um professor deve assumir não pode ser desempenhado de maneira alheia a outros fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Essa sistemática envolve um ator importante dessa peça, o próprio estudante. O planejamento e ações do docente precisam estar conectados com um complexo processo, como explorado por Almeida Filho (1993), e o estudante é fundamental nesse contexto.

Almeida Filho (1993) fala acerca da abordagem de aprender do aluno e isso nos revela algumas peculiaridades sobre sua função no complexo processo de ensino aprendizagem. Para o autor, “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13) e isso inclui a sua forma de estudar e as ocasiões que eles terão contato “real com a língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Nesse sentido, questionamos ao professor sobre o papel dos alunos no processo de ensino de Libras. Obtivemos respostas que se cruzam em direção à abordagem de aprender do aluno (ALMEIDA FILHO, 1993). Pedro destacou o papel social do aluno como um multiplicador de conhecimentos sobre a pessoa surda e sua cultura, um ativista político.

Figura 16 – Respostas à questão 08 da entrevista

Qual é o papel do estudante na aprendizagem da Libras?

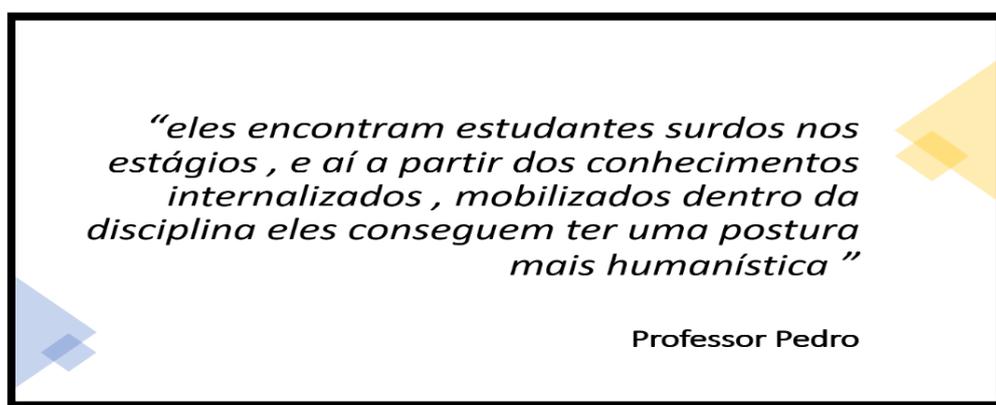
- **Pedro**
- *Eu acho que o estudante como um sujeito de direito ele precisa na disciplina de Libras entender que ele também tem o dever ...de fazer com que os outros que estão ao seu redor possam ser incluídos...esse estudante ele não só vai, é dialogar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Libras, por exemplo na sala de aula ...ele vai ser um sujeito emancipador ...qualquer contexto que ele estiver ....*

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Vale salientar que o professor Pedro afirmou que seus alunos ultrapassam a aprendizagem puramente técnica da língua e se tornam agentes em favor da inclusão e transformação de uma visão estereotipada da surdez em uma visão humanizada (imagem 17). No nosso caso, entendendo a humanização como um ato de subversão da ordem (FREIRE, 2018), pois a ordem é o preconceito, o ouvintismo (PERLIN, 1998). Nesse processo, os estudantes agem como possíveis intermediários de mudanças em seus fazeres pedagógicos e, assim, contribuem para “dar voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22), se tornando mais um agente em favor daqueles que são ignorados.

Figura 17 – Respostas do professor Pedro à questão 08



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

A abordagem de aprender do aluno, caracterizada pelo seu estudo pessoal, realização de atividades e contato real com a língua, nesse caso, nos estágios, é peça que contribuirá para o processo de aquisição de Libras e imersão do licenciando no mundo surdo. A partir das opiniões apresentadas pelo docente, concluímos que há uma crença de que o aluno tem o papel de cumprir sua função como aprendiz e, além disso, se tornar um agente para a promoção da inclusão e humanização dos surdos.

#### 4.1.9 Quais as influências da formação acadêmica em sua prática docente?

A abordagem de ensinar do professor de línguas é enviesada por diversos fatores, um deles é a sua vivência como aprendiz dessa língua nos cursos de licenciatura. Segundo Vieira-Abrahão (2012), as experiências adquiridas nos contextos de ensino-aprendizagem delineiam o modo como os professores conduzem seu fazer pedagógico. Nesse ínterim, a

abordagem de ensinar dos professores pode ser entendida “como situada, socialmente negociada e constituída do conhecimento que têm de si próprios, dos alunos, do conteúdo de ensino, do currículo e do contexto” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 13).

Essa relação da abordagem de ensinar com o contexto no qual o professor de língua está inserido pode mover a ação pedagógica do professor moldando sua prática, pois, como afirmado por Freire (2018), não há uma pedagogia neutra. Em consonância com esse pensamento, buscamos verificar a opinião do professor colaborador dessa pesquisa sobre as influências de sua formação na sua prática docente. O docente é pedagogo e cursou o bacharelado em Letras-Libras em uma instituição federal de educação superior, esse aspecto moldou a sua atuação, como pode ser constatado nas Imagens 18 e 19.

Figura 18 – Respostas à questão 09 da entrevista

Quais as influências da formação acadêmica na sua prática docente?

- **Pedro**
- *Eu acredito que a minha segunda graduação, que foi em Letras/Libras, elas foram cruciais, para que eu pudesse ter uma formação, é é , mais específica na minha área. Enquanto professor de idioma, né , na língua brasileira de sinais, eu acredito que, o sinal a ao, a minha base linguística, dentro da universidade , ela permitiu que eu tivesse o aparato epistemológico, mais aparente, mais necessário pra trabalhar melhor com os meus estudantes , claro que a minha ,minha prática docente , é é, do dia a dia , eu fui aprendendo com os meus estudantes ,mas a base curricular, a base da formação mesmo, né, me deu subsídio pra atuar com esses estudantes de forma mais eficiente.*

Fonte: A Autora (2020)

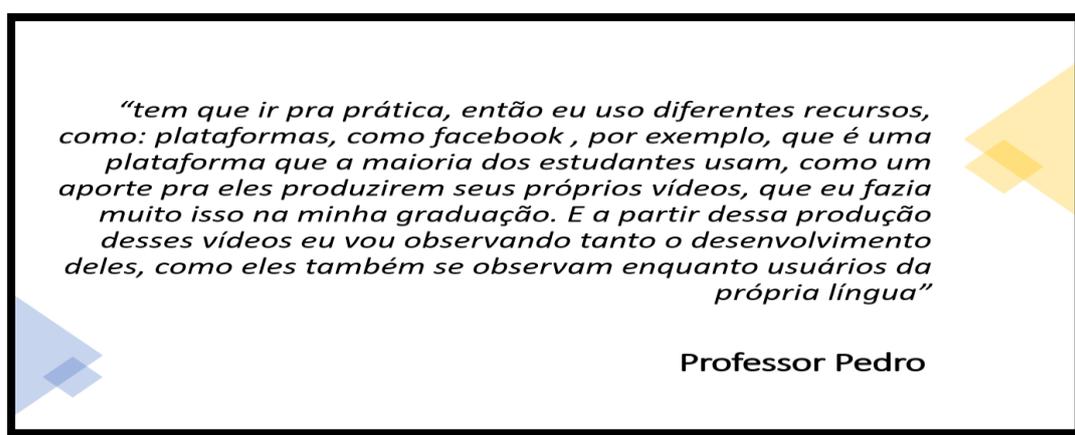
Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Sabemos que, além da influência de professores que tivemos e da maneira como nossos pares atuam, a nossa prática no ensino de línguas é pautada em nossa experiência, as teorias internalizadas e o que pensamos a respeito delas. Essa construção profissional formalmente, a partir do curso superior, e a aprendizagem da prática em sala de aula nem sempre trazem respostas imediatas às situações concretas que emergem do cotidiano e, muitas vezes, extrapolam as teorizações científicas, como pontua Schön (1983).

Pedro fala do aspecto multimodal que suas aulas adquiriram sob influência da graduação em Letras-Libras (imagem 19). Percebemos um reflexo da formação

sociocultural, pois a participação em práticas sociais durante a sua graduação é reverberada até hoje em sua ação pedagógica. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Esse processo de vivência empírica, quando associado à análise de conceitos cotidianos aos científicos, tem o poder de permitir “a superação das limitações das experiências do dia a dia e permitem a vivência de uma nova experiência em situações e contextos diversos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 462).

Figura 19 – Respostas do professor Pedro à questão 09



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Dessa forma, o professor pode refletir sobre sua prática por meio da observação, análise e problematização constantes, sendo denominado por Schön (1983) de “professor reflexivo”. Esse perfil reflexivo na formação do professor, no contexto brasileiro, é discutido por pesquisas como a dos autores Cavalcanti e Lopes (1991). Eles argumentam que os cursos de licenciatura, em sua maioria, apresentam uma preocupação exagerada em desenvolver a proficiência linguística do futuro professor, mas a prática de ensino, da maneira que vem se discutindo em cursos de formação, “sucumbe a um receituário de atividades, sem incluir ou prever uma formação que defenda um ensino crítico-reflexivo” (GESSER, 2012, p. 24). Mas mesmo com essa dificuldade, o docente conseguiu trazer para seu fazer pedagógico aspectos positivos das práticas sociais vivenciadas na graduação.

A partir dessas questões, entendemos que a formação do docente teve grande impacto no processo de ensino-aprendizagem adotado por ele hoje. Isso porque as crenças manifestadas dentro e fora da sala de aula têm a ver com a formação em sua totalidade:

os valores, hábitos, escolarização, educação familiar e com suas formas de atuação no mundo. Como argumenta Gesser (2012, p. 104, grifo do autor):

Se concebermos as crenças como memórias discursivas inerentemente contraditórias, dinâmicas e fluidas, ao serem compartilhadas, elas parecem sinalizar uma função no contexto de que emergem. De posse desse conhecimento, vejo que é aí que o professor pode criar momentos de autorreflexão para ter mais consciência de seu papel, isso é, de seu *fazer ensinar*.

A formação profissional, sobretudo a formação humana, vai muito além dos conceitos formados no processo de formação acadêmica e profissional. Crenças implícitas são manifestas na prática pedagógica e, muitas vezes, foram construídas em outros espaços formativos.

Para além dos espaços de formação em nível superior, as crenças dos professores de Libras também são enviesadas por outras instituições, como associações e federações de apoio aos surdos. Essas associações são parte integrante das comunidades surdas e contribuem para a formação política e identitária dos seus membros. Porém, elas não são as únicas instituições que compõem os espaços que a comunidade surda circula, nesse caso, podemos citar as entidades religiosas como explanado na pesquisa de Silva (2011).

Nesse sentido, procuramos conhecer quais outras instituições, além dos espaços de educação formal, influenciaram a formação de nosso colaborador. Ao questionar o docente sobre quais outras instituições contribuíram para sua ação profissional, ele citou uma instituição de cursos livres de Libras que ele trabalhou, bem como uma instituição religiosa como parte integrante de sua jornada profissional e pessoal (imagem 20). Nesse caso, o ambiente religioso no qual o docente participou, atuou como mediador “na constituição da forma de funcionamento psicológico individual e o processo de internalização de significados e conhecimentos elaborados socialmente” (SOUZA, 2014, p. 101).

Figura 20 – Respostas à questão 10 da entrevista

Que outras  
instituições  
favoreceram a sua  
formação  
docente?

• **Pedro**

- *Foram os cursos que eu dei fora da instituição, cursos livres que me ajudaram a ter um traquejo melhor com as pessoas e a construir minha própria metodologia. E acredito que de certa maneira também é a instituição igreja na figura dos escoteiros, que na época eu era desbravadores me ajudaram a ter uma disciplina melhor comigo enquanto professor e como implementar essa sistemática com os meus alunos, pra que a disciplina de Libras fosse encarada de uma forma mais contundente, mais respeitadora, então as instituições que eu mais assim acredito que influenciaram na minha vida pra minha formação docente foram essas.*

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Com uma grande contribuição das religiões, Silva (2011) descreve o que ele chama de mercado de Libras. Em sua análise, ele retrata a colaboração de diversas entidades religiosas na formação de profissionais de Libras. Desde 1980, profissionais advindos de igrejas protestantes vêm atuando como intérpretes de Libras em outros contextos como o da saúde e o jurídico (SILVA, 2011). Esse mercado de Libras cresceu a cada ano e levou a abertura de cursos, eventos e encontros de intérpretes e instrutores dessa língua por todo o país.

Nesse contexto, o nosso colaborador também foi beneficiado por participar de um ambiente religioso. E a partir disso, notamos que ele acredita na importância desses espaços formativos para a construção de seu profissionalismo. Essas instituições colaboraram, entre outras possibilidades, para que Pedro desenvolvesse a sua competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) referindo-se à conscientização do professor acerca dos papéis que incorpora como profissional, político, educador, facilitador e outros adjetivos inerentes.

As práticas construídas socialmente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), no contexto religioso, vieram complementar o processo de formação profissional de nosso colaborador, quando ele era estudante do curso de graduação. Isso fez parte da história do profissional de Libras em todo o mundo (SILVA, 2011) e não foi diferente no caso do professor Pedro.

Essa abordagem de aprender (ALMEIDA FILHO, 1997) foi associada a diversos fatores como os que já discutimos nesse capítulo e contribuíram para sua autonomia.

#### 4.1.10 Crenças sobre estratégias que podem favorecer a aprendizagem de Libras

No complexo processo de ensino-aprendizagem, os professores podem lançar mão de diversos recursos e ferramentas que podem mediar a aquisição de uma língua adicional. Almeida Filho (1993) descreve uma proposta de aula comunicativa para o ensino de línguas, nela a aquisição de línguas está ligada ao tempo necessário para que o aprendiz inicie interações na língua alvo. Além disso, a aula expositiva é considerada uma parte importante desse processo, mas não deve ser o único recurso, pois outros meios devem ser utilizados.

A abordagem de ensinar do professor deve contemplar momentos que possibilitem o uso da língua alvo. Isso permitirá que o estudante se transporte para “outros lugares, outras situações e pessoas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 28). O docente que colaborou com nossa pesquisa demonstrou crenças específicas sobre as estratégias que contribuem para a aprendizagem de Libras. Elas são baseadas em sua experiência empírica com o ensino de Libras nos cursos de licenciatura. Como pode ser observado na imagem 21, ele defende uma imersão na língua, fato que se adéqua a uma abordagem comunicativa que não se concentrará somente em aspectos da metalinguagem, mas, sim, em situações de comunicação como “rodas de diálogos” e “conversação em língua de sinais”.

Figura 21 – Respostas à questão 11 da entrevista

Na prática que estratégia você acredita favorecer a aprendizagem da Libras?

- **Pedro**
- *Bom, eu acredito em estratégias bem específicas, que trabalhe a imersão na língua, não vejo de outra forma, você trabalhar uma disciplina de Libras com um viés especificamente teórico. Tem que ter sim uma discussão, uma desfragmentação de alguns conceitos onde a pessoa surda. Mas as principais estratégias do ponto de vista prático, nosso, é conversação em língua de sinais, é roda de diálogo, é grupos de estudo, é gravação de filmes de vídeo gravação de alunos. Acredito que dessa forma cada vez mais o aluno vai imergindo no processo de aprendizagem e a partir disso a gente vai implementando com estratégias mais aprofundadas, mas dentro desse viés.*

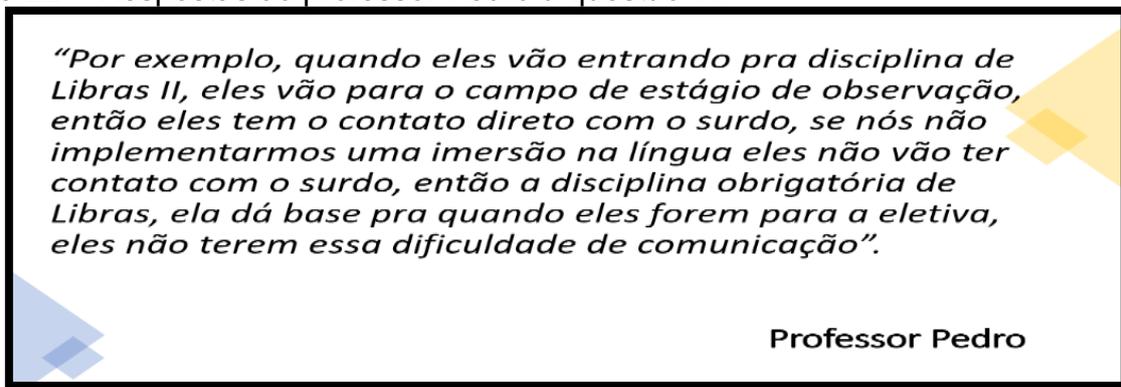
Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Para o professor, essa imersão resultará no aprofundamento das capacidades comunicativas do estudante (imagem 22) e, no caso dos seus alunos, essas capacidades são postas à prova durante os estágios de docência. Nesse momento, a aprendizagem da língua se situa em um contexto político-cultural do contato com a sua língua materna e a língua alvo, podendo gerar conflitos ideológicos no subconsciente (ALMEIDA FILHO, 1993). Dessa maneira, cabe ao professor amenizar esse fenômeno.

Isso pode ser realizado dentro de uma das fases necessárias para a fruição da aula. Segundo Almeida Filho (1993), uma dessas fases é o ensaio e uso da língua alvo. Nessa etapa é possível avançar na proficiência e fluência do idioma. Com base nas respostas do professor Pedro, identificamos uma série de meios que ele utiliza para que os seus estudantes consigam usar a língua, como a produção audiovisual. E isso nos leva a concluir que a crença que ele tem na necessidade de imersão o leva a recorrer e essas estratégias de ensaio e uso de Libras.

Figura 22 – Respostas do professor Pedro à questão 11



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Além desse aspecto comunicativo, o nosso colaborador aborda aspectos estruturais da língua, como ficou evidenciado na resposta à nossa quarta pergunta, contudo, esse não pareceu ser o foco de suas aulas. Almeida filho (1993, p. 32) afirma que o “procedimento gramaticalista pode se tornar antagônico à tarefa de desenvolver uma capacidade comunicativa”. Isso pode ser um entrave na aquisição da nova língua, pois descrições

extensivas de regras de uso podem ser esquecidas e serão de pouca valia na comunicação com os surdos.

Parece-nos que a afirmação do professor Pedro, que durante sua graduação vivenciou vários momentos no qual foi necessário ensaiar e produzir materiais audiovisuais em Libras, moldou a escolha de suas estratégias de ensino. Nesse sentido, Albres (2016, p. 29) evidencia que:

Professores de Libras, como é comum ao conjunto de professores de línguas, também recorrem às suas experiências como alunos ou às suas relações com os seus pares (outros professores de Libras mais experientes) e constroem seus saberes de aplicação de ensino em práticas pouco orientadas.

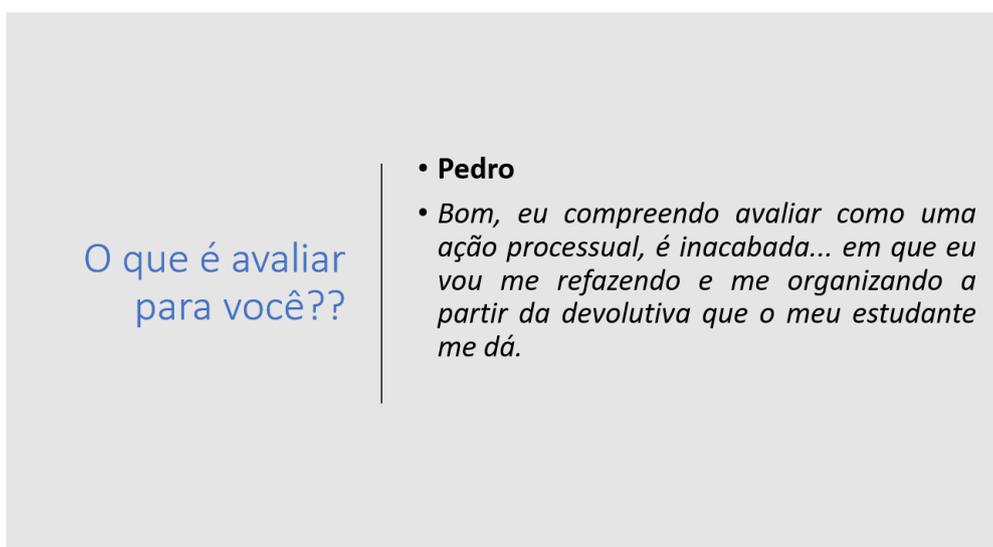
Percebemos, neste momento, uma ligação com o processo de formação sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), pois essas experiências prévias moldam a prática do professor de línguas adicionais. E isso não foi diferente no caso do professor Pedro, seu contexto de formação em um curso de uma universidade federal veio somar à sua atuação o processo comunicativo no ensino de Libras.

#### 4.1.11 Crenças a respeito da avaliação o processo de ensino-aprendizagem de Libras como língua adicional

Em todo o processo de ensinar está atrelada uma resposta aos estímulos dados pelos professores. O processo de avaliação do rendimento dos alunos é parte integrante da abordagem de ensinar do professor na operação global de ensino de línguas. Almeida Filho (1993, p. 42) faz críticas a um processo puramente somativo. Ele afirma que “notas e boletins pouco ou nada expressam a real habilidade de usar a LE para algum fim comunicativo relevante”. Em associação a isso, o autor também enfatiza a avaliação do desempenho comunicativo do estudante em detrimento do conhecimento gramatical (ALMEIDA FILHO, 1993).

Para compreender quais as crenças do docente colaborador de nossa investigação sobre esse processo, indagamos a ele sobre o que é avaliar. Sua resposta nos levou a concluir que ele não acredita que somente um instrumento avaliativo seria suficiente para definir o sucesso ou fracasso do estudante. Além disso, deixou claro que o *feedback* do aluno durante o processo o faz repensar sua prática (imagem 23).

Figura 23 – Respostas à questão 12 da entrevista



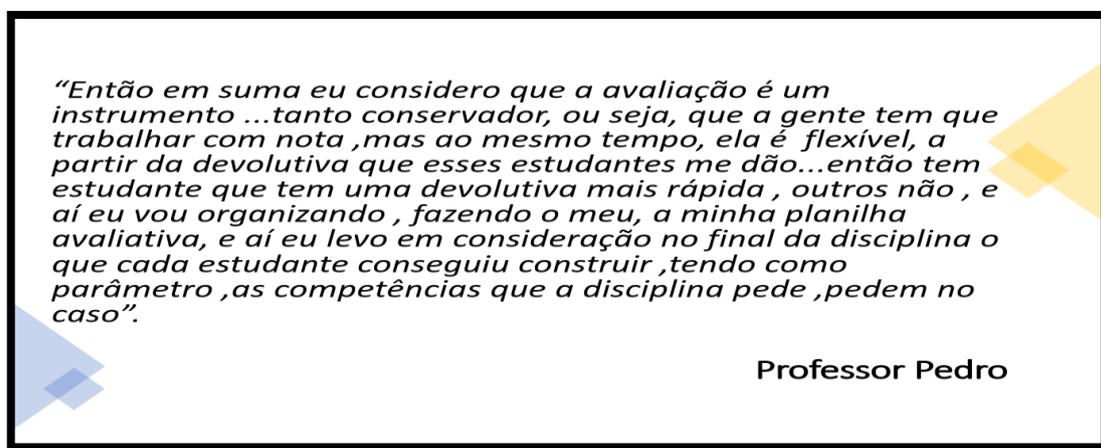
Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Nessa sistemática, não é somente o aluno que é avaliado. Com essa devolutiva mencionada pelo docente são possíveis uma autoavaliação e a utilização dessa informação como fonte de retomada de ações ou mudança de estratégias de ensino.

Sobre a definição de notas, ficou claro que, embora o sistema exija uma avaliação numérica para o aluno, o professor Pedro leva em consideração o desempenho do aluno sob uma ótica holística (imagem 24).

Figura 24 – Respostas do professor Pedro à questão 12



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Ao definir uma postura comunicativa no ensino de línguas, Almeida Filho (1993, p. 43) afirma que ela “envolve avaliar o rendimento e proficiência de funções comunicativas [...] ao invés de meras notas numéricas”. Esse processo formativo abrange diversos rumos que o estudante pode percorrer. E como já abordado nesta análise, o professor em formação será moldado por suas experiências enquanto licenciando. Assim, avaliar formativamente também é um ato político, pois influenciará a futura prática de dezenas de professores.

Nessa perspectiva, a avaliação servirá tanto para o aperfeiçoamento da praxe docente quanto para servir de norte para os estudantes de licenciatura. Um adequado diagnóstico do desempenho comunicativo pode ser um divisor de águas para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, podemos concluir que o docente Pedro tem a crença de que a avaliação não deve ser somente numérica, mas, sim, processual e levar em conta o aprendizado do aluno de maneira holística.

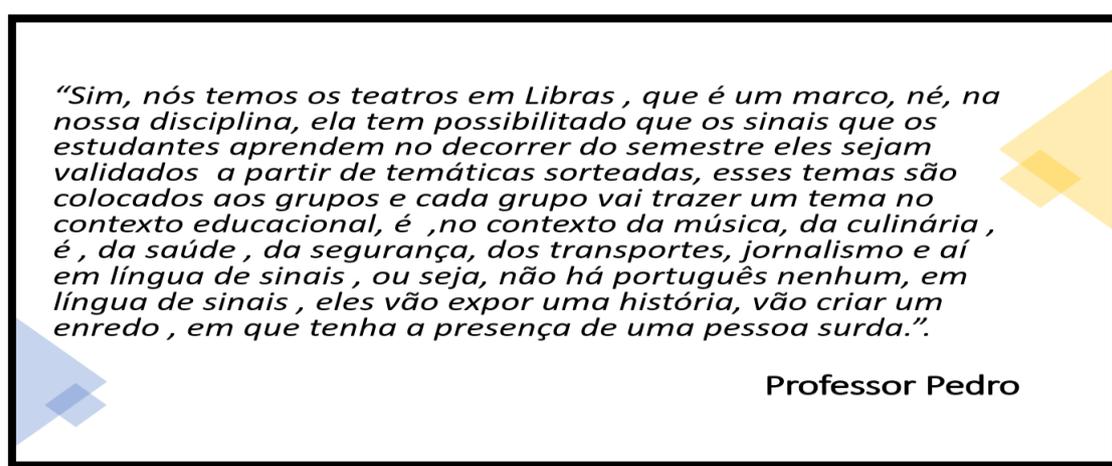
Procurando compreender melhor a visão do professor sobre o processo de avaliação, o questionamos sobre que aspectos devem ser verificados no processo de aprendizagem de Libras e ele afirmou que acredita

que os principais aspectos e eu acho que o primordial é a fluência, claro que cada indivíduo ele não vai ter uma fluência máxima, ele sempre tem um norte mínimo de fluência e, claro, a partir da proposta que é dada, da nossa disciplina no curso, né na formação desses egressos, mas é eu costumo ter como norte avaliativo o domínio desses estudantes, a partir dos sinais e das frases que são colocadas... e segundo e terceiro lugar a questão de comprometimento tempo, apresentação de trabalhos. Mas em primeiro lugar, sem sombra de dúvida é a questão do trato com a língua e de que forma esses sujeitos estão sabendo usá-la, será se é de forma mecânica ou é de forma mais social, né, mais inclusiva, então é por esse viés que a gente analisa e avalia.

Mais uma vez, é possível perceber um afastamento de uma avaliação de aspectos gramaticalistas (ALMEIDA FILHO, 1993) com uma aproximação de um processo de avaliação formativa. Em vista disso, foi solicitado ao professor mais informações sobre os tipos de atividades avaliativas aplicadas na disciplina. Ele elencou o uso do audiovisual na forma de apresentações teatrais (imagem 25). As temáticas dessas atividades audiovisuais nos remetem também a uma abordagem comunicativa de ensino de Libras, pois elas englobam áreas como alimentação e saúde, assuntos de nosso dia a dia que também pertencem ao cotidiano das comunidades surdas.

O papel do audiovisual no ensino de línguas foi discutido por Souza (2014). Ele afirma que o uso do cinema/audiovisual na sala de aula pode trazer um caráter interdisciplinar às aulas. Isso acontece, pois outros conhecimentos são evocados na produção audiovisual. Nesse sentido, essa prática se adentra na pedagogia dos multiletramentos proposta por Rojo (2012). Ela teoriza que é necessário ir além do letramento, pois vivemos em uma sociedade de culturas mestiças e altamente conectadas às tecnologias de informação e comunicação. Esse multiletramento é efetivado com o uso exclusivo de Libras na realização das apresentações teatrais audiovisuais, permitindo que os alunos explorem as possibilidades comunicativas da língua e desenvolvam sua expressão facial e corporal.

Figura 25 – Respostas do professor Pedro à questão 12



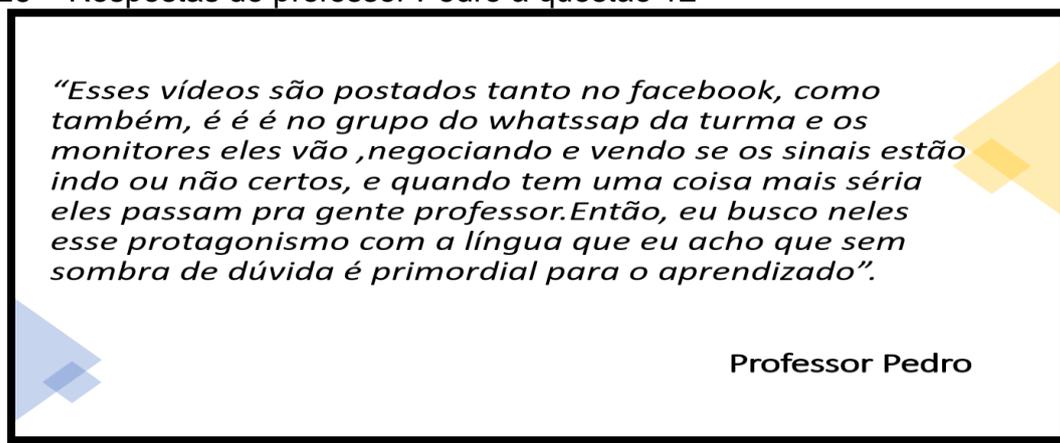
Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

O *feedback* dado ao aluno, durante e após a realização das atividades, é uma parte essencial do processo de avaliação. Isso permite que o estudante conheça seus erros e acertos e tenha a oportunidade de tomar outros caminhos no uso da língua, desse modo, seu processo de aprendizagem pode ser aprimorado. Elawar e Corno (1985) comprovaram que o *feedback* dado por meio de comentários e diagnósticos tem um efeito maior nos estudantes do que notas numéricas. Essa ação foi encontrada na prática do professor Pedro que, segundo suas palavras, acredita possibilitar que os alunos sejam os

protagonistas no uso da língua (imagem 26). Nesse caso, o professor ainda recebeu o auxílio de monitores da disciplina no processo de *feedback*, isso também pode potencializar a (re)construção dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, pois eles terão mais chances de aprimorar a sua produção audiovisual com a ajuda dos monitores.

Figura 26 – Respostas do professor Pedro à questão 12



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Por fim, os dados analisados nos indicam que o professor Pedro acredita em um processo de avaliação formativa que utiliza recursos audiovisuais no processo de ensino que, dessa forma, tornam possível perceber, através de atividades práticas, o desenvolvimento comunicativo dos estudantes.

#### 4.2 ALGUMAS PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS

Observamos, ao longo desta pesquisa, que a Operação Global de Ensino de Línguas, descrita por Almeida Filho (1993), abarca várias fases do processo de ensinar e aprender, tanto do professor quanto do aluno. Sendo assim, esse modelo afeta desde o currículo, os materiais empregados, as atividades desenvolvidas e as práticas dos professores com vistas a integrar o papel da interação e do insumo em um processo de (re/co)construção social constante.

Esse modelo comunicativo extrapola as descrições gramaticalizadas, adentrando em situações de uso aproximadas do real. Vale salientar que “a postura comunicativa, numa palavra, não se obtém com as mágicas de se autoproclamar comunicativo, nem tão pouco do rodear-se materiais comunicativos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 44). Ela deve estar integrada às suas crenças que moldarão a escolha dos processos envolvidos no ensino.

No nosso caso específico, pretendíamos também identificar se o professor que colaborou com nossa pesquisa utiliza o método comunicativo, entretanto, não o questionamos diretamente sobre isso. Essa omissão foi proposital, pois nos permitiu traçar um perfil comparativo das proposições de uma postura comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) e as respostas do professor à nossa entrevista.

O professor Pedro, em nenhum momento, mencionou diretamente o método comunicativo, nem a operação global de ensino de línguas, contudo, várias evidências nos levam a concluir que ele tem a crença de que tem a operação global exerce um real efeito no processo de ensino-aprendizagem.

Indo além de uma mera autoproclamação de ser comunicativo, Almeida Filho (1993) traça características desse método. Para ele, ser comunicativo é proporcionar aprendizagem por meio de conteúdos relevantes para a comunicação na língua alvo, “usar uma nomenclatura comunicativa”, tolerar a influência da língua materna no processo de aprendizagem, aprendizagem de regularidades linguísticas, respeitar as variáveis afetivas do aluno, avaliar as atividades “comunicativas mais do que o conhecimento gramatical” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37-38). A partir de agora, discutiremos como as crenças desse professor estão em consonância com a proposta comunicativa.

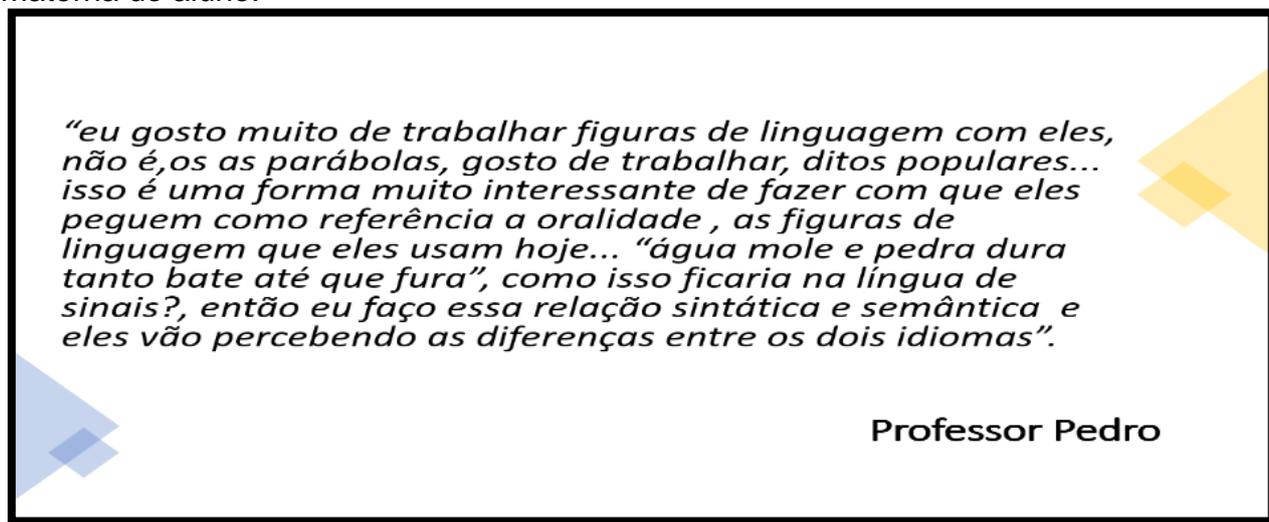
A relevância dos conteúdos escolhidos pode ser um divisor de águas na aprendizagem. Aprender algo, alheio ao contexto comunicativo, pode ser frustrante, contudo, o professor Pedro demonstrou a crença que o conteúdo da disciplina Libras deve ser funcional e diretamente relacionado, também, com a área de estudo do aluno. Isso ficou evidente nas respostas 05, 07. Esse aspecto comunicativo que envolve a prática e uso da língua alvo, dá ao aprendiz meios para enfrentar situações concretas de utilização de Libras. E, como futuros professores, eles já têm tido oportunidades de pôr à prova seus conhecimentos adquiridos com a disciplina. Essas experiências são válidas e com grande efeito no processo de aquisição da língua alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ingressando na crença do professor Pedro sobre a influência da língua materna no complexo processo de ensino-aprendizagem de Libras, percebemos um cuidado na escolha da melhor abordagem de ensino e para que a Língua Portuguesa seja um apoio no processo de aprendizagem de Libras. Nessa perspectiva, a sua intuição pedagógica, guiada por conceitos científicos, deve pautar suas escolhas levando em conta as suas experiências vividas com seus alunos e sua experiência profissional, aspectos que podem levá-lo a utilizar abordagens diferenciadas.

Para isso, a exclusão da Língua Portuguesa pode ser prejudicial para o desenvolvimento do processo comunicativo do aluno. Cabe salientar, neste momento, que estudos realizados por Graddol (2006) atestam que um professor de língua estrangeira deve ser capaz, dentre outras coisas, de utilizar bem a língua materna do aprendiz. Isso possibilitará uma complementação das duas línguas envolvidas no processo, facilitando, desta maneira, o processo de aprendizagem.

Essa compreensão de elementos linguísticos da Língua Portuguesa, como as figuras de linguagem (imagem 27) está harmonizada como proposta comunicativa, pois ela não exclui a língua materna do processo de aprendizagem, mas a utiliza como uma ferramenta social para a compreensão da língua alvo. Conforme Almeida Filho (1993), durante esse processo podem ocorrer erros, mas isso deve ser tolerado pelo professor. No caso do professor Pedro, ele tolera esse uso, pois acredita que a língua materna é uma ponte para a aprendizagem de Libras pelos seus estudantes.

Figura 27 – Comentário do professor Pedro sobre ensino de Libras comparado com a língua materna do aluno.



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

A aprendizagem de regularidades linguísticas, descritas por Almeida Filho (1993), também fazem parte do leque de características da abordagem comunicativa. O professor Pedro demonstrou que acredita que, em pequena escala, devem ser ensinados conteúdos mais técnicos sobre os aspectos estruturais de Libras, pois ele, de maneira comparativa,

apresenta a estrutura frasal das duas línguas envolvidas no processo de aprendizagem do aluno.

O processo de avaliação desses aspectos comunicativos é feito pelo professor Pedro de um modo que respeita as variáveis afetivas do aluno (ALMEIDA FILHO, 1993). Foi possível perceber que não é colocada no aluno uma carga excessiva em fatores gramaticais de Libras, o que pode causar desânimo e frustração no estudante.

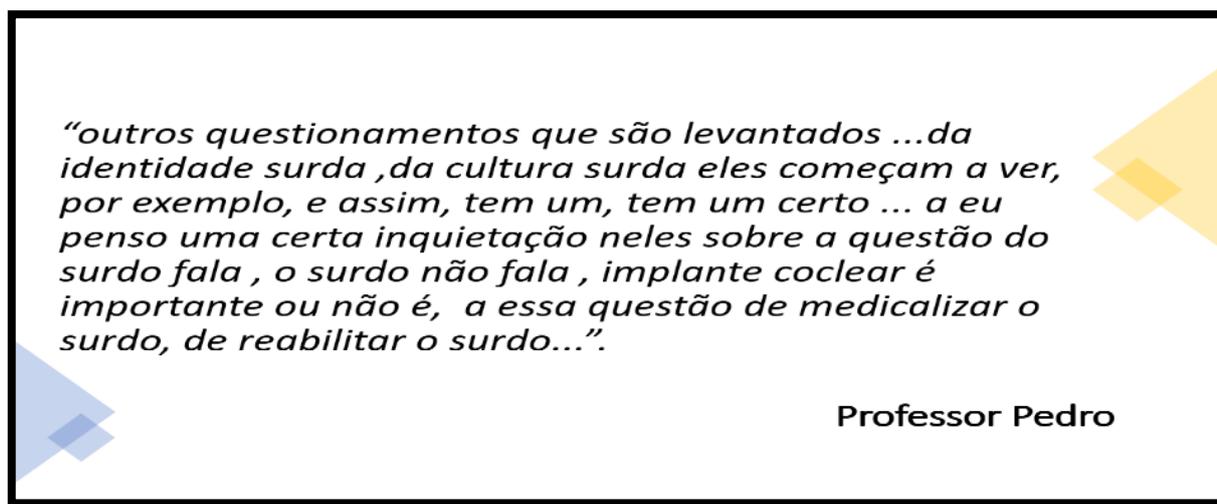
Outro aspecto, descrito por Almeida Filho (1993), é a utilização de uma “nomenclatura comunicativa”. Contudo, somente identificamos na fala do professor um recorrente foco no papel social da língua, sem usar especificamente outros termos que remeteriam ao processo comunicativo. Porém, isso não foi um demérito no seu fazer pedagógico, todas as suas ações coadunaram para o método proposto por Almeida Filho (1993). Ademais, o professor se valeu da apresentação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica (ALMEIDA FILHO, 1993).

Para essa problematização, é preciso entender a linguagem humana como “um produto sociocultural que se serve do ambiente externo para sua estruturação e composição” (GESSER, 2012, p.33). Nesse caso, foi enfatizada a importância social que essa língua tem no contexto linguístico da sociedade brasileira. Em diversos momentos, o professor Pedro apresentou crenças que demonstram que sua atitude é a de um ativista político (DAMIANOVIC, 2005). Podemos afirmar isso, pois o seu discurso sempre põe o aluno como um multiplicador de conhecimentos, um agente em favor da inclusão de surdos, um humanista.

Damianovic (2005) enfatizou que o linguista aplicado passou de um mero aplicador de saberes para um ativista político. Esse processo resulta no uso da linguagem para a resolução de problemas sociais. E vários problemas sociais são encontrados na comunidade surda. O principal deles é a falta de acessibilidade comunicacional. As pessoas com surdez não conseguem interagir com o mundo do mesmo modo que os ouvintes e, infelizmente, a nossa sociedade não tem providenciado os meios para resolver essa questão.

No caso do professor Pedro, os seus estudantes têm percebido, por meio das aulas de Libras, que os surdos necessitam de acesso à informação na sua primeira língua, a Libras. E vão além dessa percepção adentrando em questões mais profundas como uma visão puramente medicalizada da surdez que, muitas vezes, busca uma solução rápida na tentativa de curar o surdo para sua integração à sociedade (imagem 28).

Figura 28 – Comentário do professor Pedro sobre outros aspectos desenvolvidos na disciplina Libras.



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Adaptado dos dados da pesquisa (2020)

Perceber o professor de Libras como um ativista político pode parecer estranho, principalmente, considerando que vivemos em tempos de radicalismo político-partidário. Contudo, se consideramos que a língua é socialmente construída e que somos seres políticos, podemos ingressar em uma percepção mais ampla da atuação do professor para além de um mero reproduzidor de conhecimentos. Damianovic (2005, p. 191) afirma que “pode-se conceber a linguagem como fundamental para mudar a maneira como o ser humano vive e compreende o mundo e a si mesmo”.

Com essa compreensão, cada aprendiz se transforma e tem a possibilidade de ter suas crenças questionadas e, possivelmente, transformadas. Esse processo pode moldar a ação deles enquanto educadores e, assim, possibilitar que se tornem ativistas para a garantia dos direitos das comunidades surdas.

O professor Pedro, nessa investigação, se tornou um “narrador de sua cultura” (CERTEAU, 1998, p. 48), pois a comunidade surda também é composta por professores ouvintes, familiares de surdos e intérpretes de Libras. Nesses encontros com os protagonistas dessa cultura (os surdos), o docente se redescobre, (re)construindo suas crenças que, no caso em questão, ao nosso entender, se mostraram cotidianas, porque, geralmente, não foram associadas a uma teoria científica. Entretanto, elas estão em sintonia com a operação global de ensino de línguas e dentro dessa operação também estão envolvidas as crenças de professores, estudantes e outros atores envolvidos, pois

elas influenciam o processo de ensinar e aprender. Mesmo inconscientemente, guiam as decisões em relação ao ensinar e ao aprender línguas.

Essas crenças do professor Pedro sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas marcaram todas as ações desenvolvidas no processo pedagógico, desde a seleção até a preparação de suas aulas, a elaboração das atividades e o que ele espera de seus aprendizes. Nessa perspectiva, foi possível conhecer essas crenças e, cabe enfatizar, elas não são consideradas fixas e o constante contato com a comunidade surda e com o estudo e reflexão sobre as metodologias de ensino pode ser a mola propulsora para a mudança delas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos tempos, debates acerca da Libras e da pessoa surda tem ganhado cada vez mais espaço. Assim, ao longo desta dissertação, observamos que, desde que a Libras recebeu a importância do aspecto político, ratificada por meio da Lei 10.436 de 2002 e pelo Decreto 5.626 de 2005, o cenário da Educação Superior tem conquistado, por meio da inclusão dessa língua como componente curricular, anseios de práticas, costumes e objetivos cada vez mais inclusivos.

Diante disso, a pesquisa em tela se propôs a responder a questão norteadora: quais as crenças do processo ensino-aprendizagem de Libras de um professor desse componente curricular no Ensino Superior do agreste pernambucano e como guiam seu modo de fazer docente? Para tanto, nossos objetivos, geral e específicos, respectivamente, foram: analisar as crenças do professor participante acerca de aspectos relacionados ao componente curricular Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano; a) identificar as crenças do processo ensino-aprendizagem da Libras construídas pelo professor; b) Analisar as possíveis crenças que podem influenciar os modos de fazer do participante em relação ao ensino-aprendizagem da Libras.

Nessa intenção, ao longo das discussões teóricas aqui presentes, buscamos refletir a respeito da Libras no Ensino Superior, sua difusão e os aspectos históricos, políticos e culturais que a permeiam.

Abordamos os pormenores que envolvem a formação de professores de Libras e como a comunidade de pessoas ouvintes percebem a língua de sinais e as pessoas surdas. Versamos, ainda, a respeito das crenças, que são as opiniões e ideias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, provenientes do discurso do professor de Libras, identificando-as e conhecendo-as.

Desta maneira, certificamos que as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas do participante marcaram todas as ações desenvolvidas no processo pedagógico, desde a seleção até a preparação de aulas, a elaboração das atividades e o que o professor espera de seus aprendizes, como a Libras deve ser ensinada, que é a partir de contextos reais do cotidiano, e como ocorre o aprendizado, que pode ser por meio da comparação com a língua portuguesa, a primeira língua do aluno.

Dessa forma entendemos que suas crenças, no caso em questão, se mostraram cotidianas, porque geralmente, não foram associadas a uma teoria científica. Aspecto da pesquisa que demonstra a necessidade de novas investigações a respeito da postura

metodológica docente, e analisar a quais teorias são relevantes em prol da constituição do pensar pedagógico na formação do professor de Libras.

Nessa perspectiva, revelamos, outrossim, redescobertas e (re)construções de crenças e, cabe enfatizar, elas não são consideradas fixas e o constante contato com a comunidade surda e com o estudo e reflexão sobre as metodologias de ensino podem ser molas propulsoras para mudanças.

Asseveramos que perceber o professor de Libras como um ativista político pôde nos parecer estranho, principalmente, considerando que vivemos em tempos de radicalismo político-partidário. Contudo, se consideramos que a língua é socialmente construída e que somos seres políticos, podemos ingressar em uma percepção mais ampla da atuação para além de mera reprodução de conhecimentos. Damianovic (2005, p. 191) afirma que “pode-se conceber a linguagem como fundamental para mudar a maneira como o ser humano vive e compreende o mundo e a si mesmo”.

Com essa compreensão, cada aprendiz se transforma e tem a possibilidade de ter suas crenças questionadas e, possivelmente, transformadas. Esse processo pode moldar a ação deles enquanto educadores e, assim, possibilitar que se tornem ativistas para a garantia dos direitos das comunidades surdas.

A vista disso, temos a convicção de que crenças podem influenciar práxis docente e o ensinar e aprender também. A intuição pedagógica, guiada por conceitos cotidianos e científicos podem pautar escolhas, levando em conta as experiências vividas com os alunos e a experiência profissional.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa não se finda aqui. Temáticas de trabalhos futuros podem ser desenvolvidas sobre: (a) a crença de professores surdos de Libras acerca do labor docente; (b) crenças de alunos surdos no Ensino Superior; (c) e ensino-aprendizagem de surdos e ouvintes nos cursos de licenciatura são vertentes que podem fomentar novos debates e novas discussões. As reflexões reveladas nesse trabalho aclamam que podemos repensar caminhos para uma educação cada vez mais humana, democrática e inclusiva.

Portanto, findamos essa pesquisa exploratória, de cunho qualitativo sobre as crenças a respeito dos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e suas influências na prática docente, com o anseio de que novas investigações surjam e que esse trabalho atinja professores, professorando e instituições de Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula**. 1996. 315 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.
- ABRAHÃO, M. H. V. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.
- ABRAHÃO, M. H. A. V. Formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum. Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, dez. 2012.
- ALBRES, N. A. de. **Ensino de Libras: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendência na formação continuada do professor de língua estrangeira. *In: Apliemge: Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte: Editora Pontes, 1997. p.29-58.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- ARISTÓTELES. **Política**: Texto original. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- BAGGIO, M. A.; CASA NOVA, M. da G. **Libras**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. *In: GIMENEZ, T. (org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação e professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003. p. 55-65.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, jan./jul. 2004. Disponível em:  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf). Acesso em: 22 abr. 2020.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças, emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans) form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 5.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (ed.). **Beliefs anoite SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

BARCELOS, A. M. F.; KAJALA, P. (ed.). Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. In: CHAPPELLE, C. A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 2006. p. 63-85.

BEREMBLUM, A. A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BESSA FREIRE, J. Da “fala boa” ao Português na Amazônia brasileira. **Ameríndia – Revue d’ethnolinguistique Américaine**, Paris, n. 8, 1983.

BOBBIO, N. *et al.* **Dicionário de política**. 5. ed. São Paulo: UNB, 2000. v. 2.

BOURDIEU, P. “The forms of capital”. In: RICHARDSON, J. G. (org.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Nova Iorque: Greenwood, 1985. p. 241-258.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

BRASIL. Lei nº 7.853, 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 19209, 25 out. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109697/decreto-3298-99>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei da Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, eletrônico, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-norma-pl.html>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

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 República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. PEC 55/241 de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Senado Federal**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 mai. 2020.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. EUA: Prentice Hall Regents, 1994. p. 226-249.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na Era Vargas: Proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2006.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. 2002. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Lingüística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, V. C. P. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTROS, L. C. (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CERTEAU, M. A. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAGNINO, R. P. Metodologia de análise de políticas públicas. *In*: DAGNINO, R. P. *et al.* **Gestão estratégia de inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm#1a>. Acesso em: 01 abr. 2018.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington-MA, EUA: D.C. Heath and company, 1933.

DIEHL, A. A.; TATIM, D.C. **Pesquisa em ciências aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice-hall, 2004.

ELAWAR, M. C.; CORNO, L. A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. **Journal of**

**Educational Psychology**, [s.l.], v. 2, n. 77, p. 162-173, 1985. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/1985-21300-001>. Acesso em: 30 de abr. 2020.

ELIAS, N. **O processo civilizador I**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. v. 1.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005. Disponível em: [http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_calidoscopio/vol3n3/art08\\_faraco.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol3n3/art08_faraco.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, S. P. **Metáfora na LSB**: debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz?. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, 2006. v. 7. n. 2.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. **LIBRAS em contexto**: Curso Básico – Livro do aluno. 5. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2007.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Ensino da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/linguistica>. Acesso em: 01 abr. 2018.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

FONTANA, R. A. C. Afinal de contas, o que esse tal de projeto político pedagógico?: Contribuições da abordagem de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial dos professores. *In*: PADINHA, A. M. L.; OMETTO, C. B. de C. N. (org.) **Trabalho em educação**: processos, olhares, práticas, pesquisas. São Carlos: Editora Pedro & João, 2011. p. 13-28.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In*: BARCELOS A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 2006. p. 87-104.

GESSER, A. **Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language**: a microethnographic description. 1999. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

GESSER, A. “**Um olho no professor surdo e outro na caneta**”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. Disponível em: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis\\_Gesser\\_2006.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Gesser_2006.pdf). Acesso em: 27 abr. 2020.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

GRADDOL, D. **English next**: why global english may mean the end of ‘english as a foreign language. London: The English Company (UK), 2006.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. **Censo 2010**, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 28 abr. 2020.

IMPLANTE coclear – parte 2. [S.l.: s.n.], 2009. 1 vídeo (9 min.). Publicado pelo canal Tatiane Braga. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vlfLiJHLSHE>. Acesso em: 02 mai. 2020.

JOHNSON, K. E. Language as a social practice. *In*: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A. (ed.). **Research on second language teacher education**: a sociocultural perspective on professional development. New York: Routledge, 2009.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 109-128.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**: issues and implications. London: Logman, 1982.

LEITE, T. A. **O ensino da segunda língua com foco no professor**: História de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/publico/dissertacao\\_de\\_mestrado\\_tarcisio\\_leite-usp.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/publico/dissertacao_de_mestrado_tarcisio_leite-usp.pdf). Acesso em: 28 abr. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, R. D. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?**. São Paulo: Parábola, 2013.

MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade**. 1996. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

MAHER, T. Ecos da resistência: Políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAÍDES, C. *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. aum. São Paulo: Atlas, 2014.

MENDONÇA, R. M. L. de. **Análise da implementação do centro acadêmico do agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das universidades federais brasileiras**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Centro de Ciências Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MENEZES, R. D. **A formação de professores para o uso de libras em sala de aula, uma visão funcional do ensino**. [s.l.]: [s.n.], 2014.

MENEZES, R. D. de; SOUZA, F. M. de. **Escritas surdas na escola: novos horizontes literários**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL; Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência; Conselho Consultivo. **Subsídios para planos de ação dos governos federal e estaduais na área de atenção ao portador de deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística a linguística aplicada interdisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: Um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

OLIVEIRA, G. M. As línguas brasileiras e os direitos linguísticos. *In*: OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos: Novas perspectivas em política linguísticas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, 2003. p. 7-12.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, [s.l.], n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/366601563/Plurilinguismo-no-Brasil-Gilvan-Oliveira-pdf>. Acesso em: 26 abr 2020.

- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.
- OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- OLIVEIRA, R. S. L. de. **Crenças de professores de ciências da natureza e matemática sobre motivação dos alunos**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy constructo. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PEREIRA, M. C. C. *et al.* (org.). **LIBRAS: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 51-74.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. *In*: CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; SILVA, R. V. M. (org.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 117-142.
- PRICE, H. H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997/Mediação, 1997.
- QUADROS, R. M. **A gramática da língua de sinais brasileira**. Trabalho apresentado por ocasião da Conferência da ANPOLL. Gramado: [s.n.], 2002.
- QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.
- QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. de.; SILVA, D. S. As comunidades surdas brasileiras. *In*: ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. (org.). **Comunidades surdas na América Latina: Língua – Cultura – Educação – Identidade**. Florianópolis: Editora Bookess, 2017. p. 135 – 152.
- QUEIROZ, R. B. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: Ipbex, 2007.
- QUEIROZ, R. B. **Formação e gestão de políticas públicas**. 2. ed. Curitiba: Ipbex, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. *In*: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C. C. (org.). **Língua Portuguesa, educação & mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 11-22.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata afinal?. *In*: NICOLAÍDES, C. *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAJAPAGOPALAN, K. Resposta aos meus debatedores e considerações finais. *In*: SILVA, F. L. da.; RAJAPAGOPALAN, K. (org.). **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.166-231.

RECHDAN, M. L. de A. Dialogismo ou polifonia?. **Revista de Ciências Humanas**, Taubaté, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflexive teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-31.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: Aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, E. C. dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos**: nas fronteiras do projeto Sesa. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, G. de F. **Crenças de professores de línguas a respeito da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) em suas práticas**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. A. de A. **Entre a deficiência e a cultura**: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-13102010-144632/publico/2010\\_CesarAugustodeAssisSilva.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-13102010-144632/publico/2010_CesarAugustodeAssisSilva.pdf). Acesso em: 27 abr. 2020.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola**: letramento e bilinguismo. Campinas-SP: MEC/CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2009.

SILVA, J. R. R. da; MOREIRA, M. E. A.; SÁ, C. A. A. de. Contribuições de Mikhail Bakhtin para a concepção de linguagem e para o ensino de línguas no Brasil. **CONEDU**, Campina Grande, v. 1, p. 1-10, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA6\\_ID3998\\_17082015170641.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID3998_17082015170641.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**: Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 23-61.

SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, 1998. p. 5-6.

SOUTO, M. W. A. Oralismo X bilinguismo: filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo. *In*: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 2272-2284. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285\\_12446.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285_12446.pdf). Acesso em: 01 abr. 2018.

SOUZA, F. M. de. **Espanhol-Língua Estrangeira para Brasileiros**: Políticas de Difusão e Formação de Professores no Estado de São Paulo. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2009.

SOUZA, F. M. de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol – língua estrangeira em formação inicial**. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.

SOUZA, F. M. de. **O “INTERCULT” como uma agência de multiletramentos**: aprender e ensinar línguas num contexto intercultural e colaborativo mediado pelas tecnologias digitais. 2017. 15 f. Projeto (Estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUZA, F. M. de; ARAÚJO, H. J. Crenças, memórias e intuições na constituição de professores de línguas adicionais: uma reflexão teórica. *In*: SOUZA, F. M. *et al.* **Tecnologias, culturas e linguagens para ensinar e aprender**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.111-127.

SOUZA, F. M. de; SANTOS, G. de F. Confluências entre crenças, tecnologias digitais e modos de fazer do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. *In*: SOUZA, F. M. de; SANTOS, G. de F. **Velhas Práticas em Novos Suportes?**. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018. p. 25-49.

SOUZA, A. L. D.; SOUZA, F. M. de. (Re)construção de crenças de estudantes de espanhol e português (línguas adicionais) em um contexto mediado pelo teletandem: estudos preliminares. *In*: NÓBREGA, D. G. A.; SILVEIRA, K. S. D. (org.). **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campina Grande: EdUEPB, 2016. p. 206-228.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TURI, J.-G. Le Pourquoi et le Comment du droit linguistique. **Language et Société**, Ottawa, n. 47, p. 6-9, 1994.

UFPE. O CAA. **UFPE**, 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa>. Acesso em: 30 out. 2019.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiência vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**: vol.1. Curitiba-PR: Mãos Sinais, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. [S.l.: s.n.], 2001. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. E-book. Disponível em: [www2.urge.br/filosofia-bv/pdfs.Vygotsky\\_01.pdf](http://www2.urge.br/filosofia-bv/pdfs.Vygotsky_01.pdf). Acesso em: 22 abr. 2020.

WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. K. Teaching educational psychology to the implicit mind. *In*: STERNBERG, R.; TORF, B. (ed.). **Understanding and teaching the intuitive mind**. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 145-185.

## APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR PEDRO

### PERGUNTAS E RESPOSTAS

#### 1) Como você conceituaria o ensino superior?

*“Então, eu acredito que o ensino superior é um espaço, é mais um espaço institucional, um espaço educacional, né!...ele é a ‘coroação’, digamos assim, de toda a formação do sujeito. Desde a educação básica, o fundamental I e II, ensino médio e aí é quando a pessoa decide o que ela quer na vida. Então o ensino superior ele vem atender essa demanda, os anseios do sujeito para a sua própria formação e no que ele quer atuar pra sua vida. É o que ele quer ser pra vida... um médico, um engenheiro, um professor, enfim é o que eu entendo o que é o ensino superior, a visão que eu tenho. (...) o ensino superior vem contribuir com os diferentes saberes desse profissional e aí o ensino de Libras faz parte desses diferentes saberes”.*

#### 2) Quais as especificidades do processo do ensino/aprendizagem desse nível?

*“Bom, eu entendo que o processo de aprendizagem é, ele tem que ser trabalhado de uma forma ‘macro’, né? Eu acredito que o professor, ele deve analisar (ooo) contexto, (é é é) prévio desse estudante, não partir do agora, ele não vem como uma ‘tábua rasa’, ele vem como um profissional que é, teve vivências. E cada estudante teve várias vivências diferentes em contextos diferentes, então o professor tem que ter esse olhar diferenciado pra que a didática dele seja mais efetiva né? (é é é) eu acredito que a aprendizagem, ela é constante e processual então, a medida em que o professor, no ensino superior, vai trabalhando com esses estudantes ele vai percebendo as nuances do processo, ele vai percebendo as necessidades”.*

#### 3) Por que ensinar Libras no ensino superior é importante?

*“Eu acredito que a língua de sinais no ensino superior ela é determinante. Não só para esses egressos saberem a se comunicar de uma forma diferente, com pessoas diferentes que se comunicam diferentes, no caso os surdos, mas também que essa disciplina possa dar uma visão (a a a) uma visão mais, mais inclusiva para esses profissionais, né. A língua de sinais ela, na minha concepção, ela vem quebrar muitos paradigmas, muitas visões que esses estudantes chegam na universidade, sem, por exemplo, saber que o surdo tem dificuldade de ir ao cinema por que não tem acessibilidade. Ele tem dificuldade de ir comprar um objeto na loja, por que não tem ninguém que converse com ele, então são situações que muitos desses estudantes eles nos confessam que a partir da da do estudo de Libras, da disciplina da Língua de Sinais a gente começa a desvelar esses contextos e esse estudante começa a compreender melhor esse universo, então eu acredito que a disciplina ela é muito mais do que o aprendizado de um idioma. Mas ela é um aprendizado de abrir outras visões para a vida e pra a diversidade que está a nossa volta”.*

#### 4) Como é a sua abordagem no ensino de Libras?

*“Então, é é é, na perspectiva de uma segunda língua, para ouvintes, não é, a Libras deve ser trabalhada, primeiro partindo da concepção do visual, a gente compreende que a Língua Brasileira de Sinais ela tem essa natureza viso-espacial e eu acho que a primeira coisa a ser trabalhada pra esses estudantes é esse aspecto visual de que a língua ela (pausa)*

*precisa ser compreendida a partir do do campo visual desse estudante que é algo que normalmente eles, não usam muito, já que são ouvintes. Outro aspecto também a gente pode fazer uma relação dessa língua viso-espacial com a língua materna dele. Então, fazendo esse link o aluno ele vai poder fazer as relações de igualdade e diferenciação no aprendizado de Libras. Eu acho que é por aí no é. E trabalhar ela de uma forma bem contextualizada, usando recursos imagéticos, usando muitas expressões. É claro que essas expressões é é é, pelo professor elas tem que ser bem colocada, bem trabalhada, de forma bem clara e objetiva pra que os estudantes consigam captar essas expressões. A a a, eu acredito que até a própria velocidade do idioma da explanação do idioma ela vai dá o diferencial grande na internalização desse idioma pelos estudantes”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Você poderia dar um exemplo de como fazer essa relação entre essas duas línguas que você citou agora?**

*“Sim, é é é, veja só (gaguejou)... veja só, eu faço muito essa relação, por exemplo, da ordem de sentenças. As ordens de sentenças na Língua Portuguesa são uma, as ordens de sentenças na Libras são outra. Aí, eu costumo falar pra os estudantes que nós escrevemos as frases no Português a partir da oralidade. No caso da língua de sinais, é é, quando e aí eu mostro aos estudantes algumas escritas de pessoas surdas, eles observam que pra eles isso é agramatical. Mas aí quando eu uso os sinais, eles observam que o que eu estou usando nos sinais (o professor faz o sinal de Língua de sinais) tá internalizado no papel ou no quadro, então tem a ver com a estrutura da língua. Então eu faço essa comparação, é é é sintática, da sentença frasal do português e da sentença frasal na na Libras, e aí, a partir desse viés eles começam a compreender, por exemplo, que não existem tantos conectivos, como no português, que não existe tantos adjuntos adverbiais, adnominais, artigos, né. A língua de sinais é produtiva linguisticamente falando, mas de uma forma diferenciada. Então a partir desses contextos aí eu vou mostrando pra eles como é que eles vão compreender melhor essa estrutura linguística de Libras”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Então você acredita que no ensino de Libras tem que ser feito comparando-o a língua materna?**

*“Não comparada linguisticamente, né, porque muitos chegam e diz assim: olha, ah ! mas o Português tem preposição, o Português tem numeral tem isso... é sim tudo bem, e a Libras professor? eu digo, a Libras tem outras classes gramaticais, tem outras estruturas linguísticas que a gente chama de parâmetros, e aí eu vou trazendo esse viés não comparativo, mas relacional pra que eles consigam é entender que os parâmetros eles funcionam como uma estrutura linguística e não necessariamente precisa ser igual ao Português, entende? Mas eu preciso trazer esse feedback, é é é, relacional dos dois idiomas por que estudos comprovam hoje que você... o aluno parte do aprendizado de outro idioma a partir de sua língua materna (pausa) a referência que ele tem de estrutura é da sua língua materna, então os meus alunos eu compreendo a partir disso, eles tem uma viés de aprender Libras, mas comparando normalmente com o Português, e aí eu coloco as duas, as duas estruturas no quadro ou eu faço a sinalização em sala pra eles entenderem que são línguas com recursos e contextos linguísticos distintos. Mas que cada um tem sua importância no processo de aprendizagem. Aí eles vão percebendo as nuances, as diferenças, né, e no final eles não só ficam só comparando mas eles ficam relacionando: olha professor aqui no Português a gente usa essa palavra e aí eu gosto muito de trabalhar: figuras de linguagem com eles, não é, os as parábolas, gosto de trabalhar (é é é) ditos populares como a gente passaria isso pra Libras? Isso é uma forma*

*muito interessante de fazer com que eles peguem como referência a oralidade, as figuras de linguagem que eles usam hoje... 'Água mole e pedra dura tanto bate até que fura', como isso ficaria na língua de sinais? então eu faço essa relação sintática e semântica e eles vão percebendo as diferenças entre os dois idiomas”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Professor, em relação a Libras, qual a leitura que você faz dela, a sua importância social comparada ou não com outras línguas, ou com a Língua Portuguesa, mas que relação essa língua tem nesse contexto linguístico da sociedade brasileira?**

*“É é é, a primeira leitura que eu faço é que a língua de sinais ela empodera o sujeito (pausa) a partir do processo de internalização dessa língua (pausa), aí eu falo especificamente das pessoas surdas que eu conheço que eu vivo com elas, é é trás a possibilidade delas se expressarem. No caso dos estudantes (é é é) eles descobrem um novo universo, uma nova forma de se comunicar (pausa) (e e e) foi muito interessante, por que na turma de química... já que você fez essa pergunta (é é é) eu acho interessante citar um episódio (é é é), meus alunos de química eles estão assim (a a a) extasiados, felizes em aprender a língua de sinais. E um aluno aniversariou, e eles fizeram um vídeo, usando sinais em Libras, detalhe, eles não são surdos eles não tem convivência com pessoas surdas, mas eles viram que como este aluno que estava aniversariando. Ele tem um carinho e um respeito muito grande pela Libras, a forma deles homenagear esse aluno foi usando esse idioma, eles são alunos de comunicação, então assim isso pra mim foi inovador, e foi assim, uma surpresa! Por que eu não imaginava que a língua de sinais pudesse trazer esse viés e esse status dentro de uma comunidade que a gente sabe que tem N outras prioridades pra se preocupar. E a importância social dela é aproximar os dois, os dois grandes grupos surdos e ouvintes, não é, ou ouvintes e (gaguejou) usuários de Libras e ouvintes não usuários de Libras. Então eu acredito queeee a língua de sinais vem trazer esse outro olhar. Esse outro olhar de que a língua não é tão difícil, esse outro olhar que a língua de sinais pode ser internalizada, de forma leve (pausa) ela não precisa de tanto sofrimento pra que os alunos consigam entender esse idioma, mas tudo isso vai depender das ações metodológicas e das implementações discursivas do professor”.*

**5) Como você avalia o componente curricular obrigatório Libras, nos cursos de Licenciatura no CAA? Ele atende à demanda de formação docente frente a inclusão escolar dos surdos?**

*“A a a (PAUSA) essa(aa) pergunta ela que você tá me fazendo agora ela, eu já fiz ela em outros momentos internamente. É eee, quando eu ia elaborar minhas aulas, fazer meu planejamento eu sempre me perguntava se o que eu estava fazendo iria, qual o impacto das minhas ações, é iriam ter na na ação desses futuros licenciandos nas escolas. E eu acredito que houve grandes avanços (pausa). Assim (a a a) principalmente do ponto de vista da percepção desses estudantes com a disciplina e consecutivamente com a Língua Brasileira de Sinais. Se a gente for falar da questão de tempo para se aprender o idioma eu ainda acho pouco, né. Acho que Libras ela não só deveria ser, Libras I ou Libras, é somente um componente ser obrigatório, mas no mínimo dois ou três componentes de Libras ser obrigatório na formação desses licenciandos, por que a gente está falando de um idioma. E quando a gente fala de um idioma, a gente precisa entender que tem que ter tempo, tem que ter preparação, tanto do professor quanto dos próprios alunos nesse processo de fluência de internalizar a língua, o idioma, e e e por mais que essa disciplina ela tenha 60h que ela seja vivenciada em 5, 6 meses... ainda no processo do idioma da fluência ainda é*

*pouco... mas no processo da quebra de paradigmas da visão desses estudantes com a pessoa surda a gente tem sentido bons avanços não é, é é alunos que tem feito diferença, professores, por exemplo de pedagogia que tem feito o momento Libras nas escolas. E isso é fruto da da disciplina de Libras e as próprias alunas vem e nos contam. Alunos que por exemplo, que querem fazer seu TCC na área de Libras, então a disciplina ela tem é é, incutido nesses alunos o desejo de pesquisar mais, sobre, e a partir da área deles, então, tem chegado até nós estudantes de química, de física que tem trabalhado, por exemplo, o contexto de ondas sonoras para estudantes surdos, é é, tabela periódica para estudantes surdos, o conceito de trigonometria, o conceito de... o trabalhar o conceito de relações métricas, o triângulo retângulo na matemática pra estudantes surdos, todo esse processo até é fruto das ações da própria disciplina, a partir, claro, do que o professor tem implementado, do que a gente tem implementado, em sala de aula, né. Não somente trazer a disciplina como um curso, mas trazer a disciplina. Além de ser, além de ser um idioma, mas também com um viés pedagógico-metodológico, já que eles fazem parte dum curso de formação docente”.*

#### **6) Esse componente favorece a aprendizagem de quais aspectos relacionados à comunidade surda?**

*“(an) Eu acredito que ele traz, como já falado anteriormente, como ele traz uma visão, uma discussão, não é, de uma visão diferenciada com a pessoa surda (pausa) an an... eu acredito que (pausa) a própria, a própria postura desse estudante, em em nominar esse indivíduo, não é, e a gente parte para questões muito específicas como surdinho, surdo-mudo, mudinho. Então, a partir dessa disciplina eles começam a conhecer o surdo como indivíduo. Um, um cidadão, não é, uma pessoa de direito e aí ele começa a a a, compreender que o surdo tem nome que o surdo precisa ser respeitado dentro das suas especificidades, então eu acho que a palavra de ordem na disciplina de Libras é respeito, quando a gente trabalha com esses estudantes, não é, a gente sente essa mudança de paradigma, essa mudança de olhar do estudante egresso licenciando para com pessoas surdas que moram na rua dele, no trabalho deles, lida com ele no contexto do dia a dia aí eles começam a enxergar esse surdo. É uma, é, as relações mudam né, e os estudantes chegam pra mim e diz: professor eu tive coragem de encontrar um surdo colega meu do do meu trabalho e eu dei um oi pra ele e ele sorriu pra mim, essa, então eu acho que a mudança principal é essa, da questão da atitude das relações atitudinais, mudam muito, da disciplina, a partir do que é trabalhado na disciplina na parte das dinâmicas que a gente faz na disciplina, pra pra... ver essa mudança de perspectiva, né, que antes era muito conservadora, muito retrograda, muito preconceituosa, ela passa a ser uma postura mais, é é clara, mais inclusiva, na prática e não no discurso. Acho que é por aí...”.*

#### **PERGUNTA ESPONTÂNEA: Além do aspecto linguístico, do aspecto relacionado a apresentar o surdo como um indivíduo, que outros aspectos, outros elementos, você percebe que essa disciplina contribui para a formação desse professor em relação a comunidade surda?**

*“Primeiro uma visão mais humanística... né? Eu acredito que esse professor, esse futuro professor ele vai ter um olhar mais para a pluralidade... ele vai começar a enxergar, é é é, esse estudante, é como um ser que precisa de um atendimento mais específico, claro, partindo da sua língua do seu idioma, né, e também, é é é, ele vai conseguir... até compreender as outras especificidades... a nossa disciplina, eu tenho percebido isso, a nossa disciplina ela, além do viés linguístico, como já explicado, eles começam a*

*compreender que outros estudantes, por exemplo, autistas, cegos, cadeirantes, ela trás esse viés mais, é é é, reflexivo, mais humanístico, pra que ele consiga compreender não só o surdo... em sala de aula, mas os outros estudantes com outros condicionamentos que também precisam de um atendimento e de um olhar diferenciado... acho que a partir desse aspecto aí que eu consigo enxergar, que eu lembro no momento”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA:** Continuando o mesmo questionamento, gostaria que você dissesse outros aspectos que, além do linguístico, citado, além dessa questão humana, das pessoas surdas, que também se refere a outros tipos de características de grupos, minorias sociais, que outros elementos ou que outras características, que outros aspectos são possíveis que o estudante da disciplina de Libras compreendam da comunidade surda?

*“É é é, pronto aspectos a a a, do ponto de vista, por exemplo visual... é, com a disciplina ele começa a perceber que o mundo do surdo, ele, ele gira em torno do visual. E aí eles começam a compreender, por exemplo, que os materiais escolares, os livros didáticos, os planejamentos, eles não batem numa perspectiva visual, e aí eles começam, os próprios estudantes chegam até a mim e dizem: Professor, ah então realmente veja, a tabela periódica que está aqui contemplada nesse livro, não vai atender... como é que eu vou explicar, por exemplo professor, é é é ondaas magnéticas para o surdo? Então vem muita implicação do ponto de vista curricular... eles começam a a a a questionar... e também outros questionamentos que são levantados... que quando a gente começa a trabalhar a questão é é, da identidade surda, da cultura surda eles começam a ver, por exemplo, e e e assim, tem um, tem um certo... a a a eu penso uma certa inquietação neles sobre a questão do surdo fala, o surdo não fala, implante coclear é importante ou não é, a a a essa questão de medicalizar o surdo, de reabilitar o surdo...”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA:** Seria a visão clinico-patológica?

*“Isso! Eles trazem muito esse aspecto, muitos até não concordam, né, principalmente os de exatas. Eles acham que a questão de se usar um aparelho ainda, a questão do surdo falar é normalizar e é o que está, o que está mais pautável hoje pra que a educação aconteça e aí a gente parte pra outro movimento de discurso... do por que que eles acham isso... por que eles tem essa visão ainda da cultura surda, da comunidade surda. Outra visão que eles tem é de que o surdo é muito fechado é uma comunidade muito fechada vive em guetos, né, aí eu costumo falar que da mesma forma que existe... personalidades diferentes de pessoas, existem personalidades diferentes de surdos. Então, tem surdos que gostam de viver mais em grupos fechados, surdos que gostam mais da comunidade ouvinte; surdo que gosta de festa. E esses aspectos a gente vai tratando, trabalhando com eles a partir de uma discussão reflexiva em sala de aula, normalmente as nossas aulas são em círculos pra propiciar essa, esse contexto discursivo-argumentativo... é é, a disciplina ela também propõe é é é... que eles pro... que eles tragam aspectos do que eles acham que a área deles pode contribuir... com a comunidade surda, né, e aí onde as questões vão surgindo, vão emergindo. Questões muito específicas e pontuais, não tem como eu citar aqui por que são muitas, né, é, é, mas assim pelo menos a disciplina faz eles pensarem partindo agora dessa visão que eles tem da comunidade surda, que eles entendem e aí a gente propõe planejamentos de aula, eles começam a fazer esses planejamentos de aula e eu intervenho nesse planejamento, de forma lúdica e olha o que vocês acham, será se o surdo vai compreender o conceito disso, somente trazendo o alfabeto manual? Então eles*

*também tem essa visão de que o alfabeto manual é a Libras, né. Então são N questões que a gente começa a quebrar dentro de sala de aula”.*

### **7) Como você concebe o papel do professor nas aulas de Libras no Ensino Superior?**

*“É é, eu entendo que o papel do professor é de um profissional... que vem a somar com outros profissionais pra formação desse indivíduo, desse sujeito no ensino superior... ele não necessariamente, ele vai somente focar seus esforços no ensino de Libras pela Libras... mas ele tem que alinhar suas ações pedagógicas com as outras áreas, pra que esse indivíduo, além de saber, sa sair da disciplina, né, com um pouco de conhecimento, mas ele saiba fazer um link desse conhecimento da disciplina de Libras com as outras áreas que ele está... vivenciando no curso dele de licenciatura, então é por essa perspectiva que eu analiso”.*

### **PERGUNTA ESPONTÂNEA: De que forma o professor de Libras pode focar suas ações em outras áreas, em que sentido, você tem como exemplificar, de uma atividade ou proposta que tenha essa intenção interdisciplinar?**

*“Essa é a perspectiva né, é fazer com que os estudantes compreendam que eles não estão aprendendo um conhecimento, es... muito específico, que só vai ficar retido se ele tiver aluno surdo... é é, nessa proposta inte e transdisciplinar... o professor de Libras tem que trabalhar além dos conteúdos e do planejamento né... proposto pela disciplina de Libras, mas ele tem eu fazer uma discussão... né indireta ou direta com as outras áreas, por exemplo, professor, eles estão pagando uma disciplina de matemática básica, então eles tem um conteúdo ali, e e e, dentro das discussões da nossa disciplina a gente instiga esses alunos a pensar, de que forma trabalhar aquele assunto... de matemática básica... a partir de um viés mais inclusivo, viés mais pedagógico, que não somente atenda o surdo e que também ele não precise só pensar em fazer o planejamento só para o surdo, que essa, essa intervenção pedagógica dele sirva para o estudante surdo, mas também para os outros alunos... então a partir dessa proposta que a gente tenta trazer a disciplina não deixar ela isolada no curso mas fazer com que ela consiga dialogar com as outras áreas, do conhecimento desse estudante, claro, que nem sempre vai contemplar todas as áreas e todas as especificidades, mas na medida do possível a gente consegue implementar esse diálogo, de forma, é é, interdisciplinar, de forma curricular, pra que o aluno entenda que é possível sim ele trabalhar aquele conteúdo e também pensar... no estudante surdo que estará ali na ponta... é é é, no processo de ensino e aprendizagem e de que forma ele vai pensar esse conteúdo pra esses estudantes. E aí ele, com certeza, vai dialogar com outras disciplinas, como a metodologia do ensino, é é, como metodologia da pesquisa, né, que são comuns a vários cursos”.*

### **8) E qual é o papel do estudante nesse processo?**

*“Pergunta difícil (risada)... então, é é, eu acho que o estudante como um sujeito de direito ele precisa na disciplina de Libras entender que ele também tem o dever... de fazer com que os outros que estão ao seu redor possam ser incluídos... esse estudante ele não só vai, é dialogar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Libras, por exemplo na sala de aula... ele vai ser um sujeito emancipador... qualquer contexto que ele estiver... o que ele produziu, o que ele construiu com o professor em sala de aula ele vai conseguir levar pra vida né... é é, o dever do estudante nessa sala, além de uma postura é é, aberta ao diálogo, aberta a reflexão na sala de aula, aberta também ao novo... a gente tenta trabalhar isso*

*com ele, que eles, que muitos dos estudantes, eles, eles trazem um certo medo... da própria, da própria disciplina... por que é uma área que necessariamente não vai ser baseada em textos... não é um conhecimento somente de diálogo, é um conhecimento de prática... e a Libras ela tem essa especificidade visual-espacial, então eles vão trabalhar muito com os sinais, sinalizar muito e aí é, saber estruturar não é fácil pra esses estudantes... então a a papel, a postura desse estudante nesse processo é de abertura mesmo pro novo... a maioria diante de tudo o que a gente vai trabalhando na disciplina eles conseguem fazer, um ou outro ainda se mostra resistente, mas a maioria é solícito a proposta da disciplina, como uma disciplina que eles além de aprender o idioma, eles estão discutindo questões pertinentes que estão latentes ao contexto social em que ele vive”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: De que maneira eles estão fazendo essa discussão na disciplina?**

*“Eles trazem essa discussão a partir de Ns questões, por exemplo, por familiares da própria família deles... que eles enxergavam de uma forma e eles começaram a conceber esse indivíduo, esse primo, esse tio, esse avô, esse irmão de uma forma diferente... é é é, eles mobilizam essa discussão a partir dos estudantes que eles já têm, no estágio, eles encontram estudantes surdos nos estágios, e aí a partir da, dos conhecimentos, é é, internalizados, mobilizados dentro da disciplina eles conseguem ter uma postura mais humanística com esses estudantes, é é é, e as vezes usar muitos sinais que a gente já trabalha... né, sinais básicos, sinais de saudação, então essa discu... aí eles trazem outras devolutivas, né, professor mas tal conteúdo é é, não é possível trabalhar, é muito subjetivo e aí a gente joga esses conteúdos pra turma pra ver o que é que a turma acha pra depois a gente estabilizar esse conhecimento... aí eu primeiro foco na discussão, né, dos envolvidos na turma, a partir da inquietação de um estudante e depois quando as ideias vão fluindo, vão surgindo, aí eu tento estabilizá-la a partir de um norte que é a questão da língua mesmo, da base linguística, da cultura surda, dos BNCCs, então a gente vai balizando a partir daí”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Como o professor de Libras pode trabalhar o tripé ensino, pesquisa e extensão?**

*“É é, ótima pergunta, eu, a gente tem buscado fazer com que a disciplina de Libras, ela seja uma, uma área vivenciada nas pesquisas dos estudantes, né, no tripé da, do ensino, pesquisa e extensão, hoje a Libras, aqui em nosso campus, ela está muito atrelada as ações de extensão com os eventos, né, e aí abre-se a oportunidade pra os alunos do campus participarem desse processo de discussão da educação de surdos, de eee, da discussão dos aspectos linguísticos da língua de sinais e também a gente tem a oportunidade de ter alunos monitores da disciplina de Libras, que nos acompanham em projetos, é é é, como o interiorizando Libras, né, do ponto de vista da pesquisa nós já temos grupos de estudo, onde os estudantes estão em campo, é é é, trabalhando diferentes vertentes dentro da sua área, unindo à Língua Brasileira de Sinais, com vistas a uma melhoria na educação dos surdos, em geral, né. E o ensino a gente também tem usado o laboratório de Libras, que tem servido de suporte para as atividades que são vivenciadas em sala de aula, então o Lablibras, né, a partir da figura do monitor da disciplina, ele tem dado um suporte muito interessante a esses estudantes, então é dessa maneira que a gente tem trabalhado o tripé ensino, pesquisa e extensão”.*

**9) Quais as influências da formação acadêmica em sua prática docente?**

*“... a a a, eu acredito que a minha segunda graduação, que foi em Letras/Libras, elas foram cruciais, para que eu pudesse ter uma formação, é é, mais específica na minha área. Enquanto professor de idioma, né, na Língua Brasileira de Sinais, eu acredito que, o sinal a ao, a minha base linguística, dentro da universidade, ela permitiu que eu tivesse o aparato epistemológico, mais aparente, mais necessário pra trabalhar melhor com os meus estudantes, claro que a minha, minha prática docente, é é, do dia a dia, eu fui prendendo com os meus estudantes, mas a base curricular, a base da formação mesmo, né, me deu subsídio pra atuar com esses estudantes de forma mais eficiente”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Você poderia exemplificar alguma ação docente que você desenvolve e a influência que a formação tem nessa sua prática pedagógica?**

*“Sim, é é, eu vivenciei muito no meu curso de Letras/Libras, a a a a experiência de provas, de atividades em língua de sinais, é é, essas atividades, essas, tanto atividades avaliativas, quanto é é é, conteudistas, elas eram baseadas numa perspectiva visual. Então, isso aí me ajudou muito a trabalhar com os meus estudantes, a Libras como segunda língua, numa perspectiva para ouvintes, eu acredito que até hoje e e e, a partir da minha prática tem dado certo, que os estudantes eles conseguem entender melhor a estrutura linguística de Libras, a internalizar melhor, quando eles compreendem que essa língua é estruturada de uma forma diferente do Português, e se você ficar muito no universo da explicação pela a explicação, os estudantes não vão compreender, tem que ir pra prática, então eu uso diferentes recursos, como: plataformas, como facebook, por exemplo, que é uma plataforma que a maioria dos estudantes usam, como ummm aporte pra eles produzirem seus próprios vídeos, que eu fazia muito isso na minha graduação. E a partir dessa produção desses vídeos, é é, eu vou observando tanto o o a a, o desenvolvimento deles, como eles também se observam enquanto usuários da própria língua... e a gente faz muita contextualização em sala de aula, os argumentos, a a a, os questionamentos eu, eu faço questão que sejam feitos em língua de sinais, a não ser que o nível deles ainda não, não dê conta, aí a gente abre um pequeno espaço para o Português, mas no todo a língua de sinais ela impera em todas as minhas aulas, e isso foi fruto da minha formação acadêmica da minha graduação”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Na sua formação, você recorda de algum docente que utilizou uma metodologia que você usa hoje em sua prática?**

*“Bom, nas duas graduações que eu fiz tanto pedagogia, quanto Letras/Libras eu não recordo de ter um professor assim que me instigou, a a a usar as práticas deles, foram aulas interessantes mas eu não me recordo, mas na mente, ao mesmo tempo vem ... as minhas aulas presenciais de mestrado, em que tive, é é, professores que me fizeram pensar muito... refletir muito sobre a minha prática pedagógica, principalmente da método... da disciplina da metodologia da pesquisa onde eu pude usar várias técnicas de arguição dos meus alu... é é, dos dos meus estudantes de Libras, baseado nas arguições que eu tive nessa disciplina. E eu sinto que hoje é é, o modelo que eu tô usando e que numa época passada eu fui aluno, me ajudou muito a crescer, a evoluir, quanto professor hoje. No mestrado sim, eu tive uma formação mais profícua, mas, é é é sistemática, pra fazer com que os estudantes é é é, evoluíssem melhor”.*

**PERGUNTA ESPONTÂNEA: Você poderia nos dizer, de forma prática, como você utiliza essa metodologia que de certa forma influencia o seu trabalho.**

*“Olha eu recorro de vários métodos e estratégias implementada por essa professora, e por outros professores de meu mestrado, é é é, houve é é é metodologias do ponto de vista dos jogos, PDL, aprendizagem baseada na resolução de problemas, e e e, também a questão dela usar muito o o o debate crítico, ela fazia, dividia a sala em grupos, as vezes dois grandes grupos e um grupo trazia uma resposta para aquela problemática e o outro grupo ele ia avaliar se aquela resposta, aquele argumento foi saliente, foi, foi, é é é, importante e e e se ele deu conta de resolver aquele problema e vice-versa. Isso eu muito nas minhas aulas de Libras, bem no finalzinho já pra saber de que forma esses estudantes conseguiram crescer do ponto de vista da concepção do sujeito surdo, de como avaliar o sujeito surdo, ou estudante surdo, aí eu faço grupos, né de argumentação, e aí ali a gente promove um debate uma argumentação, então tudo isso eu me baseei nessas aulas do mestrado que eu tive”.*

#### **10) Que outras instituições favoreceram a sua formação docente?**

*“Bom, é é é, eu, eu passei por diferentes situações e episódios na minha vida que eu acredito que favoreceram muito, a a a, o meu desenvolvimento, e e e, o meu olhar diferenciado de mundo dentro de sala de aula. Uma delas foi a a a convivência com a a a comunidade surda que me ajudou muito a compreender realmente o que é o universo do surdo em sua totalidade, os aspectos culturais, sociais, identitários. Foi nesse momento que eu pude realmente dizer assim, eu estou lutando por essa bandeira, eu estou realmente, eu acredito que essa bandeira ela deve ser trabalhada da forma que a comunidade surda enxerga e não da forma que os professores acham que é. Outro viés formativo foram os cursos que eu dei fora da instituição, cursos livres que me ajudaram a ter um traquejo melhor com as pessoas e a construir minha própria metodologia, então acredito sim. E acredito que de certa maneira também é é é... a instituição igreja na figura dos escoteiros, que na época eu era desbravadores me ajudaram a ter uma disciplina melhor comigo enquanto professor e como implementar essa sistemática com os meus alunos, pra que a disciplina de Libras fosse encarada de uma forma mais contundente, mais respeitadora e fazer com que os estudantes entendam que não é um idioma que possa ser trabalhado a de forma a seguir o cronograma deles, mas a seguir o cronograma estipulado e que foi construído com eles também, então as instituições que eu mais assim acredito que influenciaram na minha vida pra minha formação docente foram essas. Foi a própria instituição, pessoas da comunidade surda, os cursos livres que eu ministrei por outras empresas, né, e também uma parte da minha formação religiosa que me ajudou muito nesse processo, quando eu fiz parte dos escoteiros... que no caso, é é é a gente chamava de desbravadores. Isso me ajudou muito a ter um respeito pelos meus superiores, a ter um respeito pelos meus professores que lá eles não chamam professores, eles chamam conselheiros, mas que pra gente era uma espécie de professor, por que nos ensinava coisas para a vida e respeitar o outro, então eu acho que eu fui construído, meus valores foram construídos, valores e crenças a partir desse aspecto também”.*

#### **11) Na prática, que estratégias você acredita favorecerem a aprendizagem de Libras?**

*“Bom, eu acredito em estratégias bem específicas, que trabalhe a imersão na língua, não vejo de outra forma, vocêe trabalhar uma disciplina de Libras com um viés especificamente teórico. Tem que ter sim uma discussão, uma desfragmentação de alguns conceitos onde a pessoa surda. Mas as principais estratégias do ponto de vista prático, nosso, é é é conversação em língua de sinais, é roda de diálogo, é grupos de estudo, é gravação de*

*filmes de vídeo gravação de alunos. Acredito que dessa forma cada vez mais o aluno vai imergindo no processo de aprendizagem e a partir disso a gente vai implementando com estratégias mais aprofundadas, mas dentro desse viés...”*

### **PERGUNTA ESPONTÂNEA: Você poderia exemplificar?**

*“Por exemplo, quando eles vão entrando pra disciplina de Libras II, eles vão para o campo de estágio de observação, então eles tem o contato direto com o surdo, se nós não implementarmos uma imersão na língua eles não vão ter contato com o surdo, então a disciplina obrigatória de Libras, ela dá base pra quando eles forem para a eletiva, eles não terem essa dificuldade de comunicação. Eles podem ter um pouco de dificuldade de relação, de chegar próximo, que o diferente a gente sabe que causa uma certa estranheza, então não são todos os alunos que tem essa pro atividade de conversar com o surdo. Mas 90% deles vem relatando que os sinais que eles aprenderam, a partir da imersão que era colocada em sala... é é é possibilitou uma vivência melhor com os surdos das escolas que eles visitaram, então isso tem mostrado que a imersão na língua ela é crucial e determinante pra o processo”.*

### **12) O que é avaliar para você?**

*“Bom, eu compreendo avaliar como ummmm, uma ação processual, é é é... inacabada... em que eu vou me refazendo e me organizando a partir da devolutiva que o meu estudante me dá. Então existem alguns tipos de avaliação que eu trabalho na disciplina que são é é é, primordiais que mai, que vai remeter mais ao uso dos sinais, dos seminários que são notas mais específicas avaliativas. Mas tem as avaliações do ponto de vista atitudinal do estudante, como é que ele observa é as nuances discutidas na disciplina, e aí também eu levo em consideração como avaliação. Então em suma eu considero que a avaliação é um instrumento... tanto conservador, ou seja, que a gente tem que trabalhar com nota, mas ao mesmo tempo, ela é f f, é é é... flexível, a partir da devolutiva que esses estudantes me dão... então tem estudante que tem uma devolutiva mais rápida, outros não, e aí eu vou organizando, fazendo o meu, a minha planilha avaliativa, e aí eu levo em consideração no final da disciplina o que cada estudante conseguiu construir, tendo como parâmetro, as competências que a disciplina pede, pedem no caso”.*

### **13) Que aspectos devem ser avaliados no processo de aprendizagem de Libras?**

*“É é é, eu acredito que os principais aspectos e eu acho que o primordial é a fluência, claro que cada indivíduo ele não vai ter uma fluência máxima, ele sempre tem um norte mínimo de fluência e, claro, a partir da proposta que é dada, da nossa disciplina no curso, né na formação desses egressos, mas é é eu costumo ter como norte avaliativo, a a a, o domínio desses estudantes, a partir dos sinais e das frases que são colocadas... e segundo e terceiro lugar a questão de comprometimento tempo, apresentação de trabalhos. Mas em primeiro lugar, sem sombra de dúvida é a questão do trato com a língua e de que forma esses sujeitos estão sabendo usa-la, será se é de forma mecânica ou é de forma mais social, né, mais inclusiva, então é por esse viés que a gente analisa e avalia”.*

### **PERGUNTA ESPONTÂNEA: Você poderia dar exemplos de atividades avaliativas aplicadas na disciplina?**

*“Sim, nós temos os teatros em Libras, que é um marco, né, na nossa disciplina, ela tem possibilitado que os sinais que os estudantes aprendem no decorrer do semestre eles sejam validados a partir de temáticas sorteadas e esses sorteios, é é é são colocados, essas desculpa, esses temas são colocados aos grupos e cada grupo vai trazer um tema no contexto educacional, é é é, no contexto da música, da culinária, é é é, da saúde, da segurança, dos transportes, jornalismo e aí em língua de sinais, ou seja, não há Português nenhum, em língua de sinais, eles vão expor uma história, vão criar um enredo, em que tenha a presença de uma pessoa surda. Uma estória que tenha um começo, meio e fim, e principalmente um fim inclusivo, um fim positivo, que traga uma inovação na área deles, né. Outras atividades também que a gente faz pra concepção sobre o sujeito surdo é é, a a a a exposição de filmes, na área da surdez, a gente faz conversação, né, na língua de sinais e vídeos a gente trabalha muito com vídeos. Esses vídeos são postados tanto no Facebook, como também, é é é no grupo do Whatssap da turma e os monitores eles vão, negociando e vendo se os sinais estão indo ou não certos, e quando tem uma coisa mais séria eles passam pra gente professor. Então, eu busco neles esse protagonismo com a língua que eu acho que sem sombra de dúvida é primordial para o aprendizado”.*

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Crenças no Discurso de Professores de Libras do Ensino Superior no Agreste Pernambucano

**Pesquisador:** FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS GOMES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 19129419.1.0000.5208

**Instituição Proponente:** CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.617.794

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de dissertação apresenta a investigação intitulada “Crenças no discurso de professores de libras no ensino superior do agreste pernambucano”, como o título indica tem por objeto a análise das crenças presentes no discurso de professores de Libras no ensino superior do Agreste Pernambucano, terá como âmbito de atuação o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Analisar crenças no discurso de professores de Libras no ensino superior do Agreste Pernambucano.

**Objetivo Secundário:** Apresentar os principais aspectos políticos da inserção de Libras no ensino superior; Refletir sobre a formação do professor de Libras; Compreender a que discurso nos referimos; Conceituar o termo crenças no ensino de Línguas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** A pesquisa pode gerar desconforto ou constrangimento ao participante devido a subjetividade das questões a serem tratadas, porém nos comprometemos em alterar ou retirar partes da pesquisa que possa prejudicar o participante voluntário. Realizaremos uma entrevista com cada participante individualmente. **Benefícios:** Os benefícios da pesquisa para o participante está na contribuição que dará para o desenvolvimento de pesquisas que amplie estudos na área de conhecimento que atua, bem como contribuir com geração de dados significativos sobre crenças de professores de Libras, tema pouco explorado pela academia.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Como afirmado no corpo do texto do Projeto: "O ensino superior é um espaço político de discussão socialmente relevante devido as potencialidades dessa política educacional e linguística da inserção de Libras como componente curricular nesse nível de ensino, pois além da difusão da língua e cultura da comunidade surda, atividades

extensionistas e pesquisas como esta vem sendo desenvolvidas ao longo da última década. Discorrer sobre o ensino de Libras no ensino superior nos impulsiona a refletir sobre fatos da contexto histórico dos surdos, pois compreendo essa inserção curricular como uma conquista política relevante dos direitos linguísticos dos surdos, entre estes a visibilidade da língua de sinais no ambiente acadêmico." Esta asserção com a qual concordamos inteiramente, reveste de grande relevância ética o Projeto de pesquisa em foco.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:** atendem ao que preceitua as Normas vigentes.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer favorável à aprovação por este Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1392865.pdf	15/08/2019 13:24:36		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaanuencia.pdf	13/08/2019 18:25:16	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.doc	13/08/2019 18:23:50	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_vinculo.pdf	12/08/2019 11:03:41	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLMaiores18.doc	11/08/2019 14:48:07	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	curriculo.pdf	07/08/2019 09:57:01	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito

Declaração de Pesquisadores	curriculoorientador.pdf	06/08/2019 15:51:52	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/08/2019 15:49:28	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	06/08/2019 15:45:37	FRANCISCA JOSSEANY DA SILVA CAMPOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 03 de outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**LUCIANO TAVARES MONTENEGRO**  
**( Coordenador(a ) )**

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Crenças no Discurso de Professores de Libras no Ensino Superior do Agreste Pernambucano”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Francisca Josseany da Silva Campos Gomes, residente na Rua: Joaquim Manoel de Macêdo, 58, Bairro: Salgado, Caruaru-PE, CEP: 55.018.660, contato : ( 81) 99796 6160; email:josseany.campos@pesqueira.ifpe.edu.br, e está sob a orientação de: Fabio Marques de Souza Telefone: (83) 99143 8774, e-mail: fabiohispanista@gmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Propomos uma pesquisa de cunho exploratório e abordagem qualitativa, para investigar crenças de professores de Libras do Ensino Superior no Agreste Pernambucano. Objetivamos analisar crenças no discurso de professores de Libras no ensino superior do Agreste Pernambucano; apresentar os principais aspectos políticos da inserção de Libras no ensino superior; Refletir sobre a formação do professor de Libras; Compreender a que discurso nos referimos; Conceituar o termo crenças no ensino de Línguas. O instrumento a ser utilizado para a coleta de dados será uma entrevista semiestruturada (pretendemos fazer uma gravação de vídeo e áudio) com os participantes da pesquisa (professores de Libras do CAA) e a análise de dados se dará por meio de triangulação e categorização.
- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa:** A participação do voluntário da pesquisa será no momento da entrevista (prevista a ocorrer entre os meses de setembro a novembro de 2019) e se, preciso for, o pesquisador entrará em contato com o participante para sanar alguma dúvida que surja durante a transcrição da entrevista.
- **RISCOS diretos para o voluntário:** A pesquisa pode gerar desconforto ou constrangimento ao participante devido a subjetividade das questões a serem tratadas, porém nos comprometemos em alterar ou retirar partes da pesquisa que possa prejudicar o participante voluntário.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários:** Os benefícios da pesquisa para o participante está na contribuição que dará para o desenvolvimento de pesquisas que amplie estudos na área de conhecimento que atua, bem como contribuir com geração de dados significativos sobre crenças de professores de Libras, tema pouco explorado na academia.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (a entrevista, e registros gravados), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

---

(assinatura do pesquisador)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Crenças no Discurso de Professores de Libras no Ensino Superior do Agreste Pernambucano”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade .

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Impressão  
digital  
(opcional)

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA****SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Francisca Josseany da Silva Campos Gomes, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Crenças no Discurso de Professores de Libras no Ensino Superior do Agreste Pernambucano”, que está sob a orientação do Prof. Fábio Marques de Souza cujo objetivo é analisar crenças presente no discurso de professores sobre o ensino de Libras no ensino superior, no Centro Acadêmico do Agreste(UFPE).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora 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.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada