

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
SURDOS: “ENCONTRO DAS ÁGUAS” NA FORMAÇÃO DOCENTE**

MANAUS (AM)
2020

ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
SURDOS: “ENCONTRO DAS ÁGUAS” NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B327e	Bastos, Elizandra de Lima Silva O ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos : "encontro das águas" na formação docente / Elizandra de Lima Silva Bastos . 2020 115 f.: il.; 31 cm. Orientador: Marta de Faria e Cunha Monteiro Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surd. 2. Formação inicial de professores. 3. Currículo. 4. Libras. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	---

ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: “ENCONTRO DAS ÁGUAS” NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 30 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Rosejane da Mota Farias – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

DEDICATÓRIA

Para meus pais, Antônio Bessa e Edimar,
meus primeiros mestres, por me
ensinarem o Caminho.

AGRADECIMENTOS

“A escrita é solitária”. Ouvi essa frase repetidas vezes durante o período que vivenciei esta pesquisa. Embora fossem apenas minhas mãos digitando, certamente o apoio e a contribuição dos que conviveram comigo foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Quero expressar minha gratidão, primeiramente, a Deus, o Autor da vida, por renovar minha esperança a cada manhã.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), representada por seus professores e funcionários. Um agradecimento cidadão por acreditar que a universidade pública possibilita a tantas pessoas, como eu, crescer e avançar na vida acadêmica. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFAM por contribuírem para minha formação.

Aos colegas professores e aos alunos do Curso de Letras-Libras da UFAM pelo apoio que me propiciaram para que eu realizasse a pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, por sua generosidade, paciência e dedicação ao ensino e à pesquisa. Agradeço profundamente pelas conversas, pelas oportunas palavras de incentivo e por aceitar trilhar comigo nesta jornada. Seu exemplo de sabedoria e humildade deixou uma marca indelével na minha vida acadêmica e pessoal.

Aos colegas da turma de Mestrado do PPGL da UFAM 2018 pela convivência, solidariedade e compartilhamento de experiências acadêmicas. Às amigas que surgiram e se consolidaram no Mestrado: Bruna Freitas, William Pinheiro, Livia Gomes e Carla Guerreiro, meu sincero agradecimento pelo tempo precioso de suas vidas que se dispuseram a passar comigo.

Aos professores do PPGL da UFAM por auxiliarem em meu caminho no Mestrado e à técnica do PPGL, Angélica Gonçalves, pela atenção nas informações.

A todos os alunos dos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/Língua Portuguesa que aceitaram participar desta pesquisa.

Aos meus pais, Antônio Bessa e Edimar, e aos meus irmãos, Cristiana e André e às suas famílias, pelo amor demonstrado na compreensão em muitos momentos de ausência e pelas constantes orações.

Ao meu amado esposo, José Fernandes, por compartilhar o amor, sonhos e planos comigo. Obrigada pelo contínuo apoio e incentivo, por me acalmar nos momentos em que preciso, por sorrir e encher meu coração de alegria.

EPÍGRAFE

*Vê como se separam duas águas,
Que se querem reunir, mas visualmente;
É um coração que quer reunir as mágoas
De um passado, às venturas de um presente.*

*É um simulacro só, que as águas donas
D'esta região não seguem o curso adverso,
Todas convergem para o Amazonas,
O real rei dos rios do Universo;*

*Para o velho Amazonas, Soberano
Que, no solo brasílio, tem o Paço;
Para o Amazonas, que nasceu humano,
Porque afinal é filho de um abraço!*

(CUNHA, *online*)

BASTOS, E. L. S. **O ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos: “encontro das águas” na formação docente.** 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

RESUMO

Este estudo, situado na Linguística Aplicada, teve como objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos em cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa em universidades federais do norte do Brasil. Os objetivos específicos foram analisar os Projetos Pedagógicos desses cursos e, levando em conta os documentos legais que norteiam esse ensino-aprendizagem, refletir acerca da formação de professores para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos. O aporte teórico abrangeu autores que discutem sobre o ensino bilíngue para surdos (FERNANDES, 2003; FERNANDES; MOREIRA, 2009; LODI, 2013; NEVES; QUADROS, 2015; PEREIRA, 2011, 2014; RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015; SOARES, 2013), como também documentos que consideram a língua brasileira de sinais e o ensino-aprendizagem de surdos (BRASIL, 2002, 2005, 2008, 2014b), além de trabalhos que tratam de currículo (APPLE, 2006a, 2006b; MACEDO, 2013; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1999). A pesquisa apresenta abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2013; CELANI, 2005; OLIVEIRA, 2011) e se configura como um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2006; STAKE, 2003). Os contextos de pesquisa foram cinco universidades federais do norte do Brasil e os participantes, 15 acadêmicos desses cursos. Como instrumentos, foram utilizados Questionários de Perfil e Investigativo. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; CHIZZOTTI, 2006). Os resultados da pesquisa documental indicaram que apenas duas universidades apresentam nos Projetos Pedagógicos dos cursos analisados disciplinas em número suficiente para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos, as outras oferecem número reduzido de disciplinas ou disciplina optativa. Os resultados da pesquisa com os participantes mostraram que os acadêmicos desses cursos percebem uma formação lacunar quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos e manifestam o desejo de aprofundamento nessa área com inserção e/ou acréscimos de disciplinas que tratem dessa questão.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos. Formação inicial de professores. Currículo. Libras.

BASTOS, E. L. S. **Teaching and learning the Portuguese language for deaf: “meeting of the water” in teacher training.** 2020. 115f. Thesis (Master’s Degree in Letters) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

ABSTRACT

This study in Applied Linguistics has a general objective to investigate aspects concerning the teaching-learning of Brazilian Portuguese for the deaf in the undergraduate majors of “Language–Brazilian Sign Language” and “Language–Brazilian Sign Language–Portuguese” in the federal universities of northern Brazil. Specifically, the research analyzes these majors’ teaching projects. Considering the legal documents guiding teaching-learning, we reflect on the training of teachers for the teaching-learning of Portuguese as a second language for the deaf. Our theoretical contribution is anchored in authors who have discussed bilingual education for the deaf (FERNANDES, 2003; FERNANDES; MOREIRA, 2009; LODI, 2013; NEVES; QUADROS, 2015; PEREIRA, 2011, 2014; RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015; SOARES, 2013). Our work is also grounded in documents dealing with Brazilian sign language and teaching-learning for the deaf (BRASIL, 2002; 2005, 2008, 2014b), in addition to discussions around the curriculum (APPLE, 2006a, 2006b; MACEDO, 2013; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1999). The research was qualitative (ANDRÉ, 2013; CELANI, 2005; OLIVEIRA, 2011) and used a case study (CHIZZOTTI, 2006; STAKE, 2003). The research contexts were five federal universities in northern Brazil, and participants were 15 academics from these majors. Profile and investigative questionnaires were used as instruments. For data analysis, content analysis was used (BARDIN, 2011; CHIZZOTTI, 2006). The documentary research indicated that, for the majors in question, only two universities’ teaching projects included enough courses for the teaching-learning of Portuguese for the deaf. Other universities offered few courses or electives. The research with participants showed that the academics in these majors perceived a lack of training regarding the teaching and learning of Portuguese for the deaf. Academics expressed a desire to deepen this area of study by adding courses that address this issue.

Keywords: Teaching-learning of Portuguese for the deaf. Early teacher development. Curriculum. Brazilian Sign Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura do Curso	44
Quadro 2 - Perfil dos participantes.....	46
Quadro 3 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFAC.....	56
Quadro 4 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFAM.....	60
Quadro 5 – Disciplina Optativa sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa como Segunda Língua da UFAM.....	62
Quadro 6 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFPA.....	65
Quadro 7 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFT.....	68
Quadro 8 – Disciplina Optativa sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa como Segunda Língua da UFT.....	69
Quadro 9 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UNIFAP.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- LADI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
- PSLS – Português como Segunda Língua para Surdos
- UFAC – Universidade Federal do Acre
- UFAM – Universidade Federal do Amazonas
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UFT – Universidade Federal de Tocantins
- UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	18
1.2 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	23
1.3 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O QUE A LEI PRESCREVE.....	28
1.4 O CURRÍCULO: ALGUMAS CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	37
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA.....	42
2.2 CONTEXTOS DA PESQUISA.....	44
2.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	47
2.4.1 A primeira fase: a pesquisa documental.....	47
2.4.2 A segunda fase: questionário.....	48
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	50
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	51
3 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL	54
3.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA DA UFAC.....	55
3.1.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFAC.....	56
3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFAM.....	58
3.2.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFAM.....	60
3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA DA UFPA.....	63
3.3.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFPA.....	64
3.4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFT.....	67
3.4.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFT.....	68
3.5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- LIBRAS DA UNIFAP.....	70
3.5.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UNIFAP.....	71
3.6 DISCUSSÃO FINAL DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	73
4 ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	74
4.1 PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS SOBRE SEU CURSO.....	75

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – Questionário de Perfil	105
APÊNDICE B – Questionário Investigativo 1.....	106
APÊNDICE C – Questionário Investigativo 2.....	107
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	110

INTRODUÇÃO

Este estudo, situado no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente no ensino-aprendizagem¹ de línguas, teve como ponto de partida as experiências que vivenciei como professora de língua portuguesa em uma escola para surdos na cidade de Manaus (AM). Nesse contexto, senti as primeiras inquietações sobre a educação de surdos e a formação (inicial e contínua) de professores de língua portuguesa como segunda língua para surdos (PSLS²) e, partindo dessa reflexão, comecei a ponderar a necessidade de mudanças nessa formação.

Minha trajetória quanto ao ensino de língua portuguesa, no entanto, não teve início com alunos surdos. Logo após a conclusão da graduação no Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1999, fui aprovada no concurso público da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM), passando a ministrar aulas na Educação Básica, primeiramente nos anos finais do Ensino Fundamental e, nos anos seguintes, no Ensino Médio.

Em 2006, movida pela vontade de conhecer uma outra língua, fiz um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras³) e, ao ter contato com um texto escrito por um surdo, ocorreu-me a indagação “Como acontece a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos?”. Assim, com o propósito de aprender mais sobre a Libras e a pessoa surda, participei de outros cursos e me aproximei da Comunidade Surda⁴ de Manaus (AM).

Em seguida, em 2009, comecei a trabalhar em uma escola específica para surdos da SEDUC, Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, como professora de língua portuguesa e àqueles questionamentos iniciais outros foram acrescentados, resultando na busca por leituras que me permitiram a reflexão sobre minha própria

¹ Neste trabalho, o conceito de ensino-aprendizagem está baseado no sentido dialético proposto por Vygotsky (1930/2003; 1934/2000). Ensino e aprendizagem são dois conceitos estreitamente relacionados e interdependentes e, por essa razão, não há a possibilidade de considerar o ensino sem a aprendizagem e vice-versa.

² PSLS é a sigla utilizada por Farias-Nascimento (2009) para “Português como Segunda Língua para Surdos”, também adotada neste trabalho.

³ Neste trabalho, será adotada a forma com a inicial maiúscula, em conformidade com a Lei 10.436 que entende como “Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

⁴ Comunidade Surda configura-se como o espaço em que surdos e ouvintes usuários de Libras podem interagir, compartilhar vivências e informações.

prática docente. Durante o tempo em que lá trabalhei, a escola também proporcionou períodos de formação e, em algumas ocasiões, tive a oportunidade de mediar os estudos, marcando, dessa forma, o início de minha experiência na formação de professores.

Nesse compartilhamento de experiências, os professores de Libras, que eram surdos e graduados em Letras-Libras, expunham que, em suas aulas, além de ajudar a ampliar o léxico dos alunos na língua escrita, também ensinavam, por meio da análise contrastiva, aspectos da língua portuguesa. Por isso, manifestavam o desejo de terem tido, em sua formação inicial, disciplinas que envolvessem a discussão do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos.

Um tempo depois, em 2015, fui empossada como professora do Curso de Letras-Libras da UFAM e, desde então, tenho compartilhado com os alunos desse curso essas experiências da Educação Básica, pois considero pertinente agregar ao conhecimento acadêmico vivências que, possivelmente, eles próprios podem vir a experimentar no contexto escolar.

Assim, no intuito de pesquisar questões inerentes à minha prática, decidi cursar o Mestrado em Letras no Programa de Pós-Graduação da UFAM, optando pela formação de professores de línguas por entender que, para ensinar, é importante refletir sobre o modo de aprender a fim de ressignificar as práticas em sala de aula. Dentro dessa perspectiva e inspirada em Monteiro (2009, 2014), comungo com Duarte (2002) ao afirmar que o fato de alguém se reconhecer como aprendiz e professor “[...] promove o repensar, o refazer, o reconstruir do próprio processo de aprendizagem e aponta para uma nova atitude em relação ao ensino.” (DUARTE, 2002, p. 37). Essas ações resultam, a meu ver, em um professor que está continuamente aprendendo.

Por compreender que tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa estão presentes na vida de grande parte dos surdos brasileiros e por nascer e viver na região norte do Brasil, optei pela expressão “encontro das águas”⁵ no título deste trabalho para representar essa coexistência no tema desta pesquisa. Por isso, a expressão “encontro das águas” se configura como uma metáfora para a convivência das duas línguas para a pessoa surda. Assim como o Rio Negro e o Rio Solimões correm

⁵ Fenômeno natural formado pelo encontro das águas escuras do Rio Negro e as águas claras do Rio Solimões situado na região Metropolitana de Manaus (AM). A partir do trecho em que o Rio Solimões recebe as águas do Rio Negro, passa a ser denominado Rio Amazonas (SILVA, 2018).

separadamente por muitos quilômetros até formarem um só rio, o Amazonas, os surdos têm a oportunidade de se apropriar da língua portuguesa e da língua de sinais, cada uma em seu ritmo, a fim de se tornar uma pessoa surda bilíngue.

As questões que se referem ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos têm sido objeto de estudos de pesquisadores como Neves e Quadros (2015), Ribeiro, Santos e Furtado (2015). Já Fernandes (2003), Fernandes e Moreira (2014), Lodi (2013) e Soares (2013), por sua vez, têm discutido a formação do professor para alunos surdos. Também é possível perceber o crescimento dos estudos sobre questões de formação de professores e ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos (GIORDANI, 2015; MOURA, 2015; FARIAS-NASCIMENTO, 2009; SILVA, 2010), atestando a relevância dessas questões e sua contribuição para os que estão envolvidos com a interação entre as duas línguas.

Em adição às pesquisas citadas, vale mencionar que outros aspectos relacionados aos surdos e à comunidade surda são objeto de pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM (GOMES, 2021; PEDROSA, 2020), legitimando a importância de estudos nessa área.

Além disso, eventos relacionados ao tema têm fomentado pesquisas sobre formação de professores nas universidades. Como exemplo, o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) que, em sua última edição⁶, ampliou as discussões acerca da educação linguística de alunos surdos. Outro evento que também tem aberto espaço para a discussão da formação do professor e do ensino de língua portuguesa para surdos é o Simpósio da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE) pois, na realização de sua recente edição⁷, reuniu pesquisadores brasileiros e portugueses de educação bilíngue para surdos. Realizado de forma bianual, o Congresso Nacional de Pesquisa em Linguística e em Língua de Sinais⁸ tem divulgado pesquisas sobre o ensino bilíngue, língua portuguesa para surdos e experiências de professores quanto ao

⁶ O VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), com o tema “Formação docente em tempos críticos: múltiplas dimensões”, foi realizado em Belém-PA, de 11 a 13 de setembro de 2018, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁷ O Simpósio 2018 da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), com o tema “Somando esforços, fortalecendo vínculos”, foi realizado em Natal-RN, de 27 a 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁸ O 2º Congresso Nacional de Pesquisa em Linguística e em Língua de Sinais foi realizado em Florianópolis-SC, de 01 a 03 de outubro de 2018, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ensino de alunos surdos. Somados a eles, o I Congresso Internacional sobre o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos⁹ reuniu pesquisadores do Brasil envolvidos com o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos para socializar seus trabalhos e discutir um currículo para atender à educação bilíngue para surdos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se fomentar investigações no campo do PSLS a fim de que as reflexões oriundas deste estudo colaborem para discussões sobre ensino-aprendizagem de PSLS e sobre a formação desses professores nas universidades brasileiras e, mais especificamente, nas universidades federais do norte do Brasil, contextos desta pesquisa. Além disso, esta pesquisa traz contribuições ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) coordenado pelas professoras Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e do qual faço parte.

Assim, considerando-se as motivações e justificativas expostas, estabeleci como objetivo geral da pesquisa:

- Investigar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil.

E como objetivos específicos:

- Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos, levando em conta os documentos legais que norteiam esse ensino-aprendizagem;
- Refletir acerca da formação de professores para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos, atentando para possíveis mudanças necessárias.

A fim de atingir esses objetivos, as questões que nortearam esta pesquisa foram:

⁹ O I Congresso Internacional sobre o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, com o tema “O currículo de Português como segunda língua para surdos matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior”, foi realizado em formato online, de 09 a 13 de novembro de 2020, promovido pela Universidade de Brasília (UnB).

- Como ocorre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil?
- Como se viabiliza a formação do professor para o ensino de língua portuguesa para surdos nessas instituições?

Esta pesquisa, situada no paradigma qualitativo, utilizou o estudo de caso como método. O contexto da pesquisa refere-se a cinco universidades federais do norte do Brasil que oferecem cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa. Para gerar os dados, foi adotado como instrumento um Questionário de Perfil (APÊNDICE A) e dois Questionários Investigativos (APÊNDICES B e C). Além disso, foi realizada uma pesquisa documental, levando-se em conta os Projetos Pedagógicos desses cursos.

Este estudo é apresentado ao longo de cinco partes. Na primeira, que se refere a esta Introdução, exponho a motivação da pesquisa, sua justificativa, assim como os objetivos e as questões que orientaram o desenvolvimento do estudo.

Na sequência, o Capítulo 1 – Fundamentação Teórica é constituído de quatro subcapítulos: no primeiro, trato da língua portuguesa como segunda língua para surdos; no segundo, exponho sobre a formação do professor de língua portuguesa para surdos conforme prescrito na legislação; no terceiro, discorro sobre o professor de língua portuguesa para surdos e, por fim, trago considerações sobre o currículo e a formação inicial.

No Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa, apresento o percurso metodológico trilhado durante a realização da pesquisa. Dessa forma, são apresentados o paradigma e o método da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os participantes, os instrumentos de geração de dados e, finalmente, os procedimentos de geração e de análise dos dados.

No Capítulo 3 – Análise de Dados da Pesquisa Documental e no Capítulo 4 – Análise dos Questionários, exponho a análise dos dados gerados por meio dos instrumentos de pesquisa e os resultados alcançados.

Encerrando, apresento as Considerações Finais que apontam os resultados obtidos e possíveis encaminhamentos para outras pesquisas e, em seguida, as Referências Bibliográficas, Apêndices e Anexos.

A seguir, inicia-se a fundamentação teórica desta pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica desta pesquisa e está dividido em quatro subcapítulos caracterizados a seguir: no primeiro, trato da língua portuguesa como L2 para surdos, baseando-me em Neves e Quadros (2015), assim como em Ribeiro, Santos e Furtado (2015). No segundo, exponho sobre a formação do professor de língua portuguesa, baseando-me em Lodi (2013), Soares (2013), Fernandes (2003) e Fernandes e Moreira (2014). No terceiro, discorro sobre os dispositivos legais da formação do professor de língua portuguesa para surdos, conforme prescrito na legislação (BRASIL, 2002, 2005) e, por fim, trato de algumas concepções sobre o currículo e suas implicações na formação de professores, tendo por base Apple (2006a, 2006b), Macedo (2013), Sacristán (2000) e Silva (1999).

1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Diversas pesquisas (PEREIRA; VIEIRA, 2009; LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORET, 2014; QUADROS, 1997, 2008, entre outras) têm demonstrado que a maioria dos surdos brasileiros convive, desde muito cedo, com duas línguas distintas: uma, de natureza visual/espacial, e outra, oral/auditiva. Essa convivência se acentua no ambiente escolar, espaço formal para o ensino-aprendizagem de línguas.

No que se refere à compreensão da aprendizagem de uma L2 de uma criança surda, é preciso entender que “[...] a língua de sinais é base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, principalmente para a aprendizagem da Língua Portuguesa” (NEVES; QUADROS, 2015, p. 142). Compreender esse fato também auxilia na escolha de quais metodologias podem ser mais eficazes nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Brito (1993) destaca que filhos surdos de pais surdos se apresentam como melhores leitores de uma L2, uma vez que não há bloqueios linguísticos em interações com seus pais ou no desenvolvimento cognitivo, pois a aquisição natural da língua de sinais subsidia o propósito da aprendizagem.

Estudos apontam que a aquisição da língua de sinais ainda na infância possibilita à criança surda um desenvolvimento linguístico análogo ao das crianças ouvintes e as habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas experiências naturais com a Libras favorecem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelas

crianças surdas (QUADROS; PIZZIO, 2011; QUADROS, 2008). Em contrapartida, Quadros (2008, p. 29) levanta o questionamento:

[...] como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram a língua de sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicarem-se com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a LIBRAS.

Segundo a autora, essa situação precisa ser considerada pelas escolas que recebem alunos surdos, pois, como a maioria dos alunos é filho de pais ouvintes, o contato com adultos surdos é necessário para que adquira sua língua natural e possa também ser acolhida em uma comunidade cultural, social e linguística, a comunidade surda, a fim de que tenha a oportunidade construir sua identidade.

Oferecer esse ambiente linguístico traz vantagens para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança surda, promove sua participação nas práticas discursivas, amplia seu conhecimento de mundo e torna possível o ensino de uma L2. Esse é, portanto, o cenário ideal. Sabe-se, no entanto, que a presença de profissionais surdos nas escolas, de forma geral, é rara mesmo porque a profissão não é regulamentada em grande parte do país. Por isso, é relevante não apenas o acesso de mais pessoas surdas qualificadas ao ambiente educacional, mas também que os profissionais da escola conheçam a língua de sinais para participarem das interações com os surdos.

Antes de prosseguir, é válida a reflexão sobre a relação dos surdos com a Libras e com a língua portuguesa para, a partir dela, termos a compreensão do papel desempenhado por cada língua para a pessoa surda.

Perlin (2002) identifica categorias de identidade surdas e cada uma delas estabelece uma relação diferente com a Libras. A autora denomina a primeira Identidades surdas, que são marcadas pela experiência visual e pelo uso da Libras como sua forma de expressão. As pessoas com essa identidade não compreendem a língua falada ou pouco a assimilam e sua escrita obedece à estrutura da língua de sinais. É uma identidade que assume uma posição de resistência e se destaca na militância política surda.

A segunda categoria, Identidades híbridas, indica a identidade dos surdos que nasceram ouvintes e depois se tornaram surdos. Os surdos que têm essa identidade conhecem a estrutura do português oral e a usam como língua. Captam a comunicação visual do exterior e a passam para a língua primeiramente adquirida, o português, e depois para a língua de sinais. As duas línguas, portanto, estão presentes nesse surdo, mas sua identidade se encaminha para as Identidades surdas explanadas anteriormente.

Identidades surdas flutuantes, terceira categoria indicada pela autora, designam as pessoas surdas que não tiveram contato com a comunidade surda ou o contato com a surdez foi com preconceitos. Não aceitam a língua de sinais ou a presença de intérpretes de línguas de sinais e rejeitam a cultura surda porque a considera uma representação do estereótipo da surdez. Algumas pessoas que vivem as Identidades surdas flutuantes têm orgulho “[...] em saber falar ‘corretamente’” (PERLIN, 2002, p. 16). No entanto, segundo a autora, algumas dessas pessoas consideram-se inferiores aos ouvintes e, muitas vezes, não conseguem espaço na comunidade ouvinte pela falta de comunicação e nem na comunidade surda por não conhecer a língua de sinais, o que pode ocasionar depressão, fuga, acusação a outros surdos e uma angústia pelo desejo de ser ouvinte.

A quarta categoria encontrada pela autora refere-se a Identidades surdas embaçadas e indicam as pessoas que não tiveram contato com a língua de sinais, por vezes foram mantidas aprisionadas devido aos estereótipos e preconceitos acerca da surdez e, por essa razão, são consideradas incapacitadas. Essa identidade, segundo a autora, não alcança a representação da identidade surda, nem da ouvinte.

A quinta categoria, denominada Identidades de transição, está presente na vida de surdos que não tiveram contato com a comunidade surda e querem se aproximar ou que manifestam o desejo de se afastarem dela. É um momento de trânsito entre duas identidades. A maioria dos surdos que não teve acesso à língua de sinais e à cultura surda na infância passa por esse momento de transição ao conhecer a comunidade surda e, à medida que adentra à comunidade, passa pelo processo de “[...] des-ouvintização, ou seja, a rejeição da representação da identidade ouvinte.” (PERLIN, 2002, p. 16). Entretanto, há sequelas dessa representação, o que se reflete também no uso da língua de sinais, ampliando sua fluência.

A próxima categoria apresentada pela autora recebe a denominação Identidades surdas de diáspora. Aqui também há uma transição, mas de espaço

geográfico, divergindo, portanto, das Identidades de transição. São surdos que passam de um país a outro ou de estado a outro e, como consequência, a língua de sinais também sofre influências de variação.

A última categoria identificada pela autora denomina-se Identidades intermediárias. Conforme a autora, também pode ser considerada uma identidade surda, porém as pessoas, geralmente, apresentam uma outra identidade que não lhes permitem captar as mensagens pela experiência visual. Para algumas pessoas, é importante o uso de aparelhos de amplificação de som, treino da fala e não usar a língua de sinais. Para outros, a língua de sinais pode ser usada, mas não como sua língua cotidiana.

Assim, é possível perceber que as identidades surdas são diversas e, por vezes, complexas. Quando essas identidades são assumidas pelas pessoas surdas, elas estabelecem uma relação diferenciada com a língua de sinais.

Nessa mesma ótica, Fernandes (2003) expõe que há diferentes formas de se experienciar a surdez que variam de acordo com a prática sócio-histórica em que é constituída a subjetividade da pessoa surda. A autora explica que há surdos nascidos em zonas rurais e que jamais conheceram um outro surdo com quem estabelecessem um diálogo. Há também surdos que nasceram surdos e cresceram inseridos nas representações ouvintistas¹⁰ e que “[...] sendo narrados e representados pela incompletude de seu ser” (FERNANDES, 2003, p. 32), para que tivessem uma integração social, modelaram sua identidade pelas vivências de pessoas não surdas, não experienciando a língua de sinais e aprendendo a falar e a ‘ouvir’.

Ainda segundo Fernandes (2003), há aqueles que nasceram ouvintes tornando-se, posteriormente, surdos, conhecendo a cultura da oralidade e escrita, e depois a língua de sinais, tendo constituído sua identidade entre as duas línguas. Por fim, há os que nasceram surdos e, convivendo por anos com a imposição da língua majoritária, em um dado momento, buscaram uma identidade própria na qual a língua de sinais é o centro de suas representações (FERNANDES, 2003).

Conforme menciona a referida autora, dentro dessas relações dos surdos com a Libras, a língua portuguesa toma uma dimensão igualmente diferenciada. Para

¹⁰ Skliar (1998, p. 15) conceitua o ouvintismo como “[...] as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. [...] Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.”

alguns surdos, a convivência desde a infância com a língua portuguesa, sem contato com a língua de sinais, configura a língua portuguesa como sua primeira língua (L1); aqueles que se tornaram surdos após o contato com a língua oral têm uma relação com essa língua diferente daqueles surdos que desde criança aprenderam a língua de sinais e apenas posteriormente adquiriram a língua portuguesa (FERNANDES, 2003).

Vê-se, pois, que a língua portuguesa nem sempre será a L2 para muitos surdos brasileiros e, por isso, não é possível uma homogeneidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, cabendo ao professor tomar conhecimento das múltiplas identidades surdas, da relação que seu aluno tem com a língua de sinais e a língua portuguesa a fim de estabelecer suas escolhas metodológicas e traçar suas estratégias de ensino.

Portanto, quando a língua de sinais é a L1 das pessoas surdas além de sua língua de instrução¹¹, é possível o entendimento de que a língua portuguesa será ensinada como L2 e vale ressaltar que é a modalidade escrita, o que requer um tipo diferenciado de ensino-aprendizagem.

Conforme apontam Ribeiro, Santos e Furtado (2015), o ensino da língua portuguesa tem sido trabalhado na escola, de forma geral, a partir de uma visão estruturalista da língua, ou seja, são apresentados um conjunto de regras, definições, classificações, decodificação de um código, palavras soltas, correlação entre sinal e palavra, deixando de lado a concepção de que cada palavra ou sinal possui “[...] um campo semântico rico, amplo, que demanda pelo sentido no contexto do seu uso.” (RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015, p. 96).

Ainda segundo os autores, “[...] a língua não é outra coisa senão a **língua viva**, ou seja, aquela praticada (vivida) por seus falantes e usuários” (RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015, p. 96, destaque dos autores). Sendo assim, vale ressaltar que essa língua é plural, com suas variantes, e que aos alunos surdos seja oportunizada uma forma de aprendizagem que se afasta da ideia de que a aprendizagem se resume à memorização.

¹¹ Conforme Cruz e Alves (2016), trata-se da língua utilizada pelos alunos para interação entre si e entre seus instrutores educacionais.

1.2 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Na tríade que envolve discussões sobre a educação bilíngue¹², o que é determinado pela legislação e o contexto da sala de aula, está o profissional professor de língua portuguesa.

No contexto educacional brasileiro para o atendimento de alunos surdos, há as escolas/classes bilíngues para surdos e escolas inclusivas. Nas escolas/classes bilíngues, normalmente não há intermediação de outro profissional, o professor é sinalizador. Nas escolas inclusivas, há a presença do profissional do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa e, no contraturno, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que é ofertado o PSLs.

Nesse contexto, é provável que ainda existam professores que pensam que o aluno surdo tem o mesmo nível de proficiência na escrita que seus colegas ouvintes que adquiriram a língua portuguesa muito antes de entrar na escola. Entretanto, há professores que compreendem o *status* da Libras no ensino bilíngue e se dispõem a utilizá-la como língua de instrução, valendo-se do conhecimento que têm da língua de sinais para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa.

Para comentar a questão, recorro a Quadros (1997, p. 33) que, baseada nos estudos de Davies (1994), apresenta três aspectos básicos quanto ao professor bilíngue para surdos: o primeiro trata da habilidade desse profissional em levar o aluno a se identificar com um adulto bilíngue; o segundo é concernente ao conhecimento profundo das duas línguas, além do conhecimento requerido para o ensino da escrita; o terceiro aspecto se refere ao respeito às duas línguas, tendo em vista o reconhecimento do *status* linguístico que elas têm e as diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa como L2 para surdos deve ter ciência de que os conteúdos devem ser tratados na língua materna (LM)¹³ do aluno

¹² Segundo o Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, “A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.” (BRASIL, 2014b, p. 6).

¹³ Conforme Farias (2016, p. 40), compreende-se “[...] como língua materna a primeira língua e não a língua originária do núcleo familiar.”

surdo, a Libras, que é uma língua visual e sinestésica, organizando atividades de forma que a acessibilidade à língua escrita seja alcançada. Para isso, como defendem Lacerda e Lodi (2009a, p. 12), é preciso que “[...] os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais.” As autoras acrescentam ainda que esse domínio é fundamental para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento de mundo nas duas línguas. Assim sendo, o professor pode utilizar os recursos possíveis para a compreensão de sentidos, já que há obstáculos de conhecimento restrito da Libras, às vezes, pelos alunos (LACERDA; LODI, 2009a).

A falta de conhecimento da Libras por parte do professor resulta em formulação de artifícios que dificultam o acesso ao conhecimento do aluno surdo. Segundo Lebedeff (2004), a prática de simplificação da escrita do português para surdos é uma ocorrência muito comum nas escolas. Os professores, ou por não compartilharem a mesma língua com o aluno ou por desconhecerem metodologias de ensino-aprendizagem de L2, omitem preposições, artigos, apresentam os verbos apenas no infinitivo, sugerindo uma suposta escrita surda que os alunos compreenderiam mais facilmente.

Outro procedimento apontado pela autora é o professor sublinhar “[...] apenas aquilo que o aluno ‘deve’ ler, como se os outros componentes do texto, específicos em língua portuguesa não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda” (LEBEDEFF, 2004, p. 129-130).

Uma dúvida frequente de professores de surdos exposta por Karnopp (2004) refere-se à avaliação de textos produzidos por seus alunos, uma vez que os textos produzidos apresentavam características de uma escrita diferenciada, com ausência de artigos e conectivos, uso de preposições e conjunções de forma inadequada, utilização de verbos não flexionados, entre outras ocorrências. A autora pontua que é necessário considerar três aspectos: a língua portuguesa como L2 para o aluno surdo, a importância do conhecimento da língua de sinais por parte do professor e a metodologia de ensino da língua portuguesa.

Quanto ao primeiro aspecto, Karnopp (2004) afirma que a escrita do surdo é semelhante à escrita de estrangeiros quando estão aprendendo a língua portuguesa; sendo assim, a proficiência na leitura e escrita implicam em ambiente linguístico favorável às práticas de ensino-aprendizagem de L2. Em relação ao segundo, a autora destaca o conhecimento da língua de sinais por parte do professor bem como por seu

aluno para que estudos comparativos entre as duas línguas sejam realizados a fim de estabelecer relações e diferenciações entre os dois sistemas linguísticos. Por fim, segundo a autora, é relevante considerar a metodologia de ensino da língua portuguesa, questionando se há o ensino centrado em descrições de regras gramaticais, se o ensino prioriza o conhecimento de palavras descontextualizadas e ainda qual a concepção de língua e de ensino de língua que a escola possui.

O Ministério da Educação (MEC) orienta que, para a avaliação de alunos surdos, os critérios devem ser diferenciados. A Portaria nº 1679/99 estabelece uma “[...] flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico” (BRASIL, 1999, p. 2). Depreende-se, portanto, que ao professor cabe considerar o conteúdo em detrimento da forma. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005, p. 5) elucida que o aluno com surdez tem direito a uma avaliação diferenciada e apresenta a seguinte orientação:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa

Pereira (2014, p. 155-156) aponta a importância de que alunos surdos tenham acesso a textos em língua portuguesa, interpretados na língua de sinais, pois, dessa forma, “[...] podem atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem. Para isso, devem contar com o conhecimento de mundo e de língua portuguesa”, sendo essa ampliação do conhecimento de mundo realizada em língua de sinais, permitindo a discussão de assunto de qualquer natureza.

Como apontam Quadros e Schmiedt (2006, p. 9), é necessário reconhecer que a língua de sinais é também uma L2 para o professor e que demanda anos de estudo e prática para que seja bem compreendida e produzida. As autoras afirmam que não é suficiente “[...] ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa ‘entrar’ na língua, ‘viver’ a língua para poder ensinar por meio dela.” Vê-se, pois, que essa imersão linguística promove uma proximidade entre professor e aluno, uma vez que as experiências desse professor como usuário de uma L2 língua podem ajudar na compreensão do processo pelo qual passa o aluno surdo, também aprendente de uma L2.

No que diz respeito ao uso da língua de sinais na escola, chamo a atenção para o fato de que é importante que essa língua não se torne apenas uma língua de tradução dos conteúdos oficiais, mas produza e transmita cultura (LEBEDEFF, 2004), tendo garantido o seu papel como língua de instrução, de interação, de interlocução, de partilha e de construção de suas relações sociais.

Outro aspecto a ser observado é evitar o uso concomitante da língua de sinais e da fala. Quanto a essa questão, Xavier (2018, p. 10) ressalta “que é impossível falar e sinalizar ao mesmo tempo, sem prejuízos ou à informação veiculada na fala, ou à informação representada manualmente”. Sob essa perspectiva, Quadros (2008, p. 26) afirma que “a simultaneidade é impraticável quando se intenciona preservar as duas estruturas linguísticas”. Por essa razão, utilizar a língua de sinais e a língua portuguesa em sua forma oral gera uma acomodação, já que a sinalização se torna subordinada à estrutura sintática da língua portuguesa, o que leva o professor ouvinte a pensar que está sinalizando corretamente. Esse conforto linguístico impede o aprofundamento na estrutura da língua de sinais e prejudica a compreensão do que está sendo exposto.

Quanto à proficiência¹⁴ na língua de sinais, Andreis-Witkoski (2012) destaca sua importância, mas aponta que não é o suficiente para o ensino, pois deve vir atrelada à qualificação necessária para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Conforme a autora, “[...] saber Libras é um requisito imprescindível, mas que não surtirá efeitos se não houver por parte do professor conhecimento metodológico e concomitante consciência acerca da existência de preconceito em relação aos surdos e à sua língua.” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 96). Vê-se, pois, a importância da formação do professor bilíngue para que suas práticas pedagógicas auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o respeito à singularidade linguística do aluno surdo.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 233), além da necessidade da difusão e da consolidação do *status* linguístico da Libras, é necessário que haja:

[...] c) A formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngues, surdos e não surdos, (docentes de Libras, tradutores e intérpretes de Libras/LP, monitores bilíngues, **professores de português como L2**), protagonizando os programas de educação

¹⁴ Apesar de alguns pesquisadores utilizarem o termo ‘domínio’ de uma língua, concordo com autores que optam pelo uso de ‘proficiência’ por entender que há diferenças na carga semântica entre os termos. Contudo, em citações diretas, respeito e reproduzo a forma adotada pelos autores.

bilíngue para surdos. [...] f) A adoção de **metodologias de ensino de língua portuguesa como segunda língua**, o que implica mudanças nos componentes curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação). (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 233, destaque meu)

As mudanças mencionadas pelas autoras quanto aos componentes curriculares são possíveis por meio de uma pedagogia visual ou por um currículo surdo que leve em consideração as experiências visuais como fonte de acesso às informações pelo aluno surdo. Para Campello (2007, p. 129), a pedagogia visual contempla

a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as ‘experiências visuais’.

Para os surdos usuários de línguas de sinais, “o som, este ilustre desconhecido” (FERNANDES, 1999, p. 95), não é algo a ser privilegiado no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2. A autora afirma que, diferentemente dos alunos ouvintes, que elaboram perguntas como “Por que ‘hoje’ tem ‘h’?” ou têm dúvidas se a palavra “exame” é escrita com “x”, “z” ou “s”, os alunos surdos apresentam características distintas em sua escrita como “formação de palavras por associação – marida como feminino de marido” (FERNANDES, 1999, p. 97).

Assim, os conteúdos que priorizam o som como onomatopeias, parlendas, os sons do “x”, uso de letras que apresentam o mesmo fonema, dígrafos, entre outros, precisam ser ressignificados e o professor deve buscar a ênfase nos aspectos visuais da língua portuguesa e, conhecendo a língua de sinais, estabelecer comparações e análises contrastivas entre a Libras e a língua portuguesa.

Cabe ao professor de PLSLS viabilizar o acesso do aluno surdo ao mundo dos textos escritos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los. Nas palavras de Pereira (2011),

deve-se inserir os alunos surdos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando, assim, a apreensão da sua convencionalidade. Nesta concepção, o aluno é considerado interlocutor ativo na constituição do seu próprio conhecimento e a sua adoção vai exigir mudança na representação de incapacidade do

surdo que ainda hoje está muito presente não só no discurso dos ouvintes, mas também dos próprios surdos. (PEREIRA, 2011, p. 611)

Desse modo, um ambiente propício para o ensino-aprendizagem bilíngue pode ser desenvolvido por profissionais qualificados, desde que adotem metodologias e materiais de ensino de L2, sejam conhecedores das especificidades linguísticas de seus alunos e sabedores de que, antes da condição bilíngue deles, os próprios professores também precisam ser bilíngues.

1.3 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O QUE A LEI PRESCREVE

Nos últimos anos, os surdos brasileiros têm celebrado conquistas consolidadas em documentos legais que vão desde o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), até o recente Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a) que prevê, na meta 4, a universalização da Educação Básica e atendimento especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esses documentos constituem importante campo de pesquisa, pois materializam ideias e propostas que interferem na vida das pessoas surdas e concretizam seus direitos como cidadãos. Ter uma compreensão desses textos colabora com um atendimento educacional mais eficaz. Assim, farei um breve retrospecto quanto às legislações que se referem à educação das pessoas surdas no Brasil, tecendo alguns comentários sobre esses documentos oficiais.

Antes da promulgação da lei que reconheceu a Libras como a língua de sinais dos surdos brasileiros, há que se considerar que a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) assegura a educação para todos e oportuniza a igualdade social em que estão incluídos os surdos. Em seu Art. 205, preconiza que a educação é

[...] direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças. (BRASIL, 1988, p. 123)

A referida legislação no Art. 208, que trata do dever do Estado com a educação, também garante aos surdos o acesso e permanência preferencialmente no ensino regular com o atendimento educacional especializado.

Em 20 de dezembro de 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) que regulamentou a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), promovendo, entre outras medidas, o acesso à educação infantil dos alunos surdos, o que possibilitou aos alunos surdos em tenra infância as mesmas oportunidades que crianças ouvintes quanto ao desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda na década de 1990, foi publicada a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994, que estabelece as

[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. (BRASIL, 1994a, p. 1)

Essa lei, no capítulo VII, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, implementa a formação de profissionais intérpretes de línguas de sinais bem como de guias-intérpretes para facilitar a comunicação das pessoas surdas e surdascegas.

Em 1994, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, da política e prática em Educação Especial. No parágrafo 21, o documento se refere às diretrizes nas áreas de política e organização em que as políticas educativas devem levar em conta as diferenças individuais e situações distintas. Dessa forma, o documento também considera a importância das línguas de sinais para as pessoas surdas e provisões devem ser feitas para que essas pessoas tenham acesso à educação na língua de sinais de seu país. Assim, para os surdos brasileiros, as línguas são a Libras e a Urubus-Kaapor, língua de sinais utilizada por uma comunidade surda indígena localizada no Maranhão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece diretrizes e bases para a educação brasileira, reconhece o direito à educação para todos e propõe que o ensino tenha como base os princípios de igualdade de condição de acesso, permanência e aprendizagem para

todos os alunos. A LDBEN preconiza, no Capítulo V, que a modalidade de educação oferecida aos surdos, a Educação Especial, deve assegurar aos alunos surdos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às suas necessidades, assim como professores especializados para lidar com as diferenças linguísticas e culturais dos surdos.

No ano de 2001, foi instituído o PNE para o decênio 2001-2009 que promoveu a educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Em suas metas, encontra-se “Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar [...]” (BRASIL, 2001). Além da valorização da língua de sinais no plano, também é possível encontrar a preocupação com a formação dos professores como se constata a partir de seu objetivo, que é “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais” (BRASIL, 2001).

Em 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas. Essa lei é considerada a mais importante conquista da comunidade surda após anos de lutas pelos direitos de ter sua cultura e identidade linguística valorizadas. Segundo a referida lei,

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

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

[...]

Art. 4º 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.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002, p. 1)

Como se pode depreender do texto da lei, as universidades federais têm a incumbência de incluir a Libras nos cursos de formação de professores e a legislação prescreve que a Libras não substitui a língua portuguesa na sua modalidade escrita. Para a regulamentação dessa lei, três anos depois, em 22 de dezembro 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

No capítulo IV do decreto citado que trata do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, é prescrito que:

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; **c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos** (BRASIL, 2005, p. 4-5, destaque meu)

Segundo o decreto, o ensino bilíngue passa pela formação do professor, promovida pelas Instituições Federais de Ensino, possibilitando, dessa forma, que o surdo tenha acesso ao conhecimento. Essa formação não abrange apenas o professor de Libras, mas também o que ministra aulas de língua portuguesa como L2 desde os primeiros anos de escolarização do aluno surdo e o regente de classe para que todos tenham conhecimentos acerca da singularidade desse aluno.

Ainda sobre formação de professores, o documento (BRASIL, 2005, p. 3-5) prossegue:

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
 II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
 [...]

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 3-5)

Quanto à implementação dos artigos apresentados, é possível perceber três fatos. O primeiro, que se refere à inserção da Libras nos cursos de formação de professores, tem sido seguido pelas universidades e instituições de Ensino Superior no Brasil. Vale ressaltar que a disciplina, na maioria das universidades, não possui uma carga horária suficiente para que o professor em formação adquira fluência e assimile os aspectos linguísticos e culturais.

O segundo se relaciona com a criação dos cursos de Pedagogia Bilíngue e dos cursos de Letras-Libras, Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Foram desenvolvidos programas que resultaram na criação dos referidos cursos e abriram a oportunidade para o ensino de alunos surdos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O terceiro fato se refere ao Art. 13 em que pouco ou quase nada foi feito. A maioria dos cursos de licenciatura insere a Libras como disciplina obrigatória atendendo à determinação do decreto e encerra com ela a discussão para o ensino de alunos surdos. A língua portuguesa como L2 fica para os cursos de Letras que, em grande parte, dedicam-se ao ensino da língua portuguesa como LM e raras são as universidades que oferecem disciplinas voltadas para o ensino de português como L2. Destaca-se a Universidade de Brasília (UnB) que, em 1998, implantou a Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua tendo em sua matriz curricular disciplinas sobre ensino-aprendizagem de português para surdos.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que especifica a concepção de AEE adotado pelo Brasil. O documento prevê que “[...] a Educação Especial atua **de forma articulada com o ensino comum**, orientando para o atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos.” (BRASIL, 2008,

p. 11, destaque meu). Esse atendimento acontece no contraturno e o documento estabelece que

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Nesse trecho, é possível notar que o AEE para surdos está baseado em um tripé: AEE em Libras, AEE para o ensino de língua portuguesa como segunda língua e AEE para o ensino de Libras. A primeira base do tripé refere-se ao ensino da Libras àqueles alunos que chegam à escola sem o conhecimento de sua língua natural; a segunda base está relacionada ao ensino da modalidade escrita da língua portuguesa e, por fim, a terceira diz respeito ao ensino da Libras para os alunos ouvintes.

Um olhar mais atento quanto à concepção de educação bilíngue trazida pelo documento (BRASIL, 2008) distingue a educação bilíngue apresentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Enquanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a educação bilíngue desenvolve o ensino escolar **na** língua portuguesa e **na** língua de sinais em um ambiente educacional previsto para todos os alunos surdos, o decreto define educação bilíngue e os espaços onde pode ser implementada da seguinte maneira:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, p. 8)

Lodi (2013) chama atenção para o fato de que o decreto diferencia os anos iniciais de escolarização dos anos finais de forma a respeitar o desenvolvimento dos alunos, bem como as particularidades dos processos de ensino-aprendizagem e a formação dos professores. Além disso, a autora aponta que o decreto dispõe que nos anos iniciais

[...] os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua

portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. (LODI, 2013, p. 54)

Para os anos finais, conforme a apropriação do português escrito, por meio de textos e a consolidação assegurada pela interlocução em língua de sinais, a língua portuguesa na modalidade escrita também pode alçar o *status* de língua de instrução, configurando-se como via de acesso às informações.

Para finalizar os comentários sobre esse documento, alinho-me aos questionamentos feitos por Soares (2013, p. 38): se há um intérprete de Libras na sala comum no período integral da aula, é razoável denominar esse cenário de educação bilíngue? Nas aulas de língua portuguesa na sala comum, voltadas para o ensino de L1 para ouvintes, o que os alunos surdos podem fazer? Segundo as normativas, o AEE deve ser oferecido em período diferente àquele em que o aluno estuda ou poderiam ser essas orientações mudadas? O autor destaca que o decreto, no capítulo IV, § 1º, Art. 14, dispõe que as instituições educacionais devem

[...] garantir o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, **nas salas de aula** e, também, **em salas de recursos**, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005, destaque do autor)

Com base nesse trecho, o autor sugere uma brecha legal para que, aos alunos surdos, seja autorizada a separação dos ouvintes no horário das aulas de língua portuguesa para o seu momento de ensino-aprendizagem de PSLs.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovado o PNE para o decênio 2014-2024. No tocante à meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a), a estratégia 4.7 trata da garantia de oferta da educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais como L1 e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, em escolas bilíngues, classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Além dessas ações, outras também são previstas, como a formação de professores e profissionais para atuar nessa área.

Em relação à Educação Superior, o PNE traz em sua meta 12 diretrizes importantes para a formação de professores. A estratégia 12.4 preconiza o fomento da oferta da educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a Educação Básica; a estratégia 12.9 determina a ampliação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior mediante políticas

afirmativas. Essa estratégia favorece os surdos que, por muito tempo, foram excluídos do Ensino Superior, principalmente por suas diferenças linguísticas não serem respeitadas. A estratégia 12.10 propõe assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior. No caso dos surdos, a acessibilidade linguística é imprescindível para o ingresso e permanência em cursos de graduação e pós-graduação.

A meta 15 do PNE trata da formação de professores e em sua estratégia 15.5 assegura a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação que atuem, além de outras áreas, na educação especial. A estratégia 15.6 refere-se à promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura, estimulando a renovação pedagógica a fim de assegurar o foco no aprendizado no aluno.

A formação contínua também é contemplada no PNE e a estratégia 16.2 propõe a consolidação da política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo, entre outros aspectos, diretrizes nacionais. A estratégia 16.3 assevera a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literárias, incluindo as produções em Libras para serem disponibilizadas para professores da rede pública da Educação Básica a fim de favorecer a construção do conhecimento.

Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018).

Esse documento revogou a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2005) para a formação inicial em nível superior e formação contínua. Ressalto, no entanto, que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2019), diferentemente das que estavam em vigor, não mencionam a aprendizagem da Libras para a formação dos professores quando se trata das licenciaturas específicas:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo

com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2019, p. 9)

Em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto nº 10.502, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. O documento, desde sua publicação, recebeu críticas por parte dos educadores e teóricos defensores da educação inclusiva, mas foi recebido com expectativas por parte da comunidade surda.

Os defensores da educação inclusiva expõem que o documento é um retrocesso no que diz respeito às leis de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, com o retorno das escolas especializadas e com a possibilidade de profissionais participarem da decisão da família ou do aluno quanto à alternativa educacional mais adequada, conforme o Art. 3º, inciso VI, da referida lei.

A comunidade surda realizou debates, *lives* e palestras sobre o documento, discutindo, além do teor do documento, o insucesso da inclusão educacional de alunos surdos devido à falta de profissionais qualificados. Um número expressivo de profissionais surdos e ouvintes considerou o documento um ganho para a comunidade surda, pois nele há uma definição ampliada sobre educação bilíngue de surdos, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos, no Art. 2º, incisos II, XIII e IX que levam em consideração a “[...] adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BRASIL, 2020).

No entanto, em 1º de dezembro de 2020, o decreto da nova política de educação especial foi suspenso por um ministro do Supremo Tribunal Federal, atendendo a uma ação de inconstitucionalidade apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e até o momento da redação deste texto aguarda julgamento pelos ministros.

As políticas públicas interferem na educação e um fator político também está presente no que, da mesma maneira, faz parte do cotidiano dos alunos desde sua educação infantil até o nível superior: o currículo.

No próximo subcapítulo, faço algumas considerações sobre o currículo e suas implicações no ensino e formação de professores.

1.4 O CURRÍCULO: ALGUMAS CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os estudos sobre currículo vêm se delineando ao longo do tempo como um campo vasto e têm atraído diversos pesquisadores que têm se dedicado a questões curriculares. A noção de currículo é plural, uma vez que há várias perspectivas adotadas.

São muitos os significados atribuídos ao currículo. Há aqueles que o consideram como um conjunto de conteúdos que precisam ser transmitidos aos estudantes e os que concebem o currículo como processo, que vai além de conteúdos, implicando em valores, no cotidiano da sala de aula, no que se ensina, em como se ensina, no porquê se ensina e para **que** se ensina (SACRISTÁN, 2000).

Para Apple (2006b), o currículo jamais é um conjunto neutro de conhecimentos, antes é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém ou da visão de um grupo que deseja legitimar um determinado tipo de conhecimento. Para o autor, o que conta como conhecimento, as formas como ele é organizado, assim como quem está autorizado a transmiti-lo, estão relacionadas à concepção de elite que privilegia determinados grupos e marginaliza outros.

Por sua vez, Silva (1999, p. 15) afirma que

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo.

Para o autor, no cerne das teorias do currículo está uma questão de identidade ou subjetividade. Recorrendo à etimologia da palavra "currículo", no latim *curriculum*, que dentre uma de suas acepções é pista de corrida, é possível afirmar que, ao final dessa corrida, que é o currículo, "acabamos por nos tornar o que somos" (SILVA, 1999, p. 15).

Nas teorias de currículo denominadas críticas, autores como Apple (2006a, 2006b) e Giroux (1986) apontam que as instituições são dominadas pela elite e reproduzem a desigualdade social, resultado de "um modelo capitalista que beneficia as classes dominantes. Nessas teorias, surge o questionamento sobre o que o

currículo faz com as pessoas e deixa de ser visto como neutro, reproduzidor de operários, passando a ser percebido como um artefato que retrata a sociedade, suas forças dominantes e suas estruturas de poder.

As teorias denominadas pós-críticas também se preocupam com questões de poder. Segundo Silva (1999, p. 16), as teorias tradicionais preocupam-se com “o quê”, enquanto as críticas e pós-críticas submetem esse “quê” a um questionamento contínuo:

Sua questão central seria, pois, não tanto ‘o quê?’, mas ‘por quê?’. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

No que concerne à diferença entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, Macedo (2013) explana que as últimas focalizam o multiculturalismo, tomando as diferenças socioculturais como seu fundamento. Segundo a autora, as teorias pós-críticas entendem que a cultura não é imutável, nem única e que vivemos em uma sociedade multicultural que tem diferenças intrínsecas. Dessa forma, há espaço nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas escolares e de formação para as diferenças culturais e de identidade.

Tendo em vista esse panorama, é importante uma formação que prepare o senso crítico dos alunos e os torne capazes de questionar e expor as injustiças impostas, considerando não uma homogeneidade imposta, mas a heterogeneidade inerente à sociedade que vivemos.

Apple (2006a) afirma que o currículo se articula a processos ideológicos, à estrutura social, à cultura e ao poder. Segundo Oliveira (2016), a universidade, como uma instituição ideológica, propicia, por meio do currículo de seus cursos, costumes, comportamentos, modos de pensar que compreendem ideologias e, concomitantemente, contribuem para a manutenção do poder das classes dominantes que controlam sua produção. Dessa forma, o currículo torna-se um instrumento que fomenta a construção de conhecimentos pessoais, culturais e profissionais de um professor, além da construção de significados, subjetividades e identidades pessoais e profissionais do docente.

De acordo com o autor, é no contexto da formação docente que o currículo, além de apresentar a organização do curso, constituído por conteúdos programáticos,

estratégias e por normas e valores, se depara na dimensão política de definições sobre o que ensinar e o que construir nos licenciandos.

No que diz respeito a essa questão, considero que professores formadores precisam formular perguntas ao currículo para que, por meio do questionamento, possam fomentar mudanças e transformações para subsidiar a prática do futuro professor nos contextos da sala de aula e formar profissionais abertos a mudanças.

Antes de concluir este capítulo dedicado à fundamentação teórica desta pesquisa, apresento meu posicionamento e delineio um encadeamento dos pressupostos teóricos discutidos aqui no que tange à língua portuguesa para surdos, ao professor de língua portuguesa para surdos, à legislação quanto à educação de alunos surdos e formação de professores e ao currículo na formação de professores.

Com base na literatura apresentada, entendo que as pessoas surdas têm direito à aquisição da língua de sinais como sua L1 por ser de modalidade visual espacial, o que possibilita a expressão por meio de experiências visuais e consolida sua identidade. Para os surdos brasileiros, que já adquiriram ou estão em processo de aquisição da Libras, concebo a língua portuguesa como L2, como forma de acesso ao conhecimento das informações escritas produzidas pela humanidade e como meio de inserção social a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com vistas à interação e participação na sociedade.

Em relação ao professor de língua portuguesa para surdos, minha experiência e os pressupostos teóricos me levam a destacar a necessidade de que esse profissional conheça a Libras e metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem do PSLS. Privilegiar a língua do aluno nas interações em sala de aula, no compartilhamento de conhecimentos é respeitar o direito do aluno surdo ao uso de sua língua para acessar o conhecimento. Também é preciso considerá-lo uma pessoa que tem uma língua e a partir dela pode construir bases para se constituir como um ser bilíngue. Ao utilizar metodologias de L2 no processo de ensino-aprendizagem, o professor propiciará tanto para si quanto para o seu aluno possibilidades de êxito, evitando as frustrações e traumas que muitos surdos relatam ao estudarem a língua portuguesa, o que resulta na satisfação profissional do professor e pessoal do aluno.

Quanto à educação dos surdos, comungo das reivindicações da comunidade surda quanto a uma educação bilíngue pautada na diferença linguística e cultural dessa parcela da população em que a Libras seja utilizada como meio de interação, interlocução, instrução e inserção social e que a língua portuguesa escrita tenha o

status de L2. Penso que o ambiente para essa educação bilíngue deva considerar suas especificidades, tendo um espaço para o ensino da língua portuguesa como L2 distinto daquele em que alunos ouvintes a aprendam. As políticas públicas têm avançado em relação ao acesso e à permanência dos alunos surdos, bem como a garantia de acessibilidade linguística por meio dos profissionais intérpretes da língua de sinais.

Em relação à formação de professores para a Educação Básica, acredito que ainda há caminhos a serem percorridos. Os documentos oficiais precisam ser implementados quanto a essa formação, visto que uma única disciplina de Libras na graduação não prepara o professor para os desafios a serem encontrados na educação de surdos. No que se refere à formação para o ensino da língua portuguesa, mudanças também podem e precisam ser realizadas.

Ao tratar de formação de professores, é necessário, inclusive, levar em consideração o documento que direciona qual professor será formado. Por isso,

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. **O currículo é relação de poder.** O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. **O currículo é documento de identidade** (SILVA, 1999, p. 150, destaque meu).

Entendendo o currículo como relação de poder e que nenhuma prática pedagógica é neutra, penso que, como educadores, precisamos nos conscientizar de que uma posição pedagógica que assumimos pode estar atrelada a uma teoria, uma tendência, faz uma seleção e nos dá uma identidade. Sendo assim, o questionamento é necessário para evitar uma acomodação e oportunizar mudanças.

Dessa forma, entendo que realizar estudos sobre a formação do professor de PLS requer uma investigação que abranja concepções de língua, características atribuídas a esse profissional, políticas públicas que subsidiam essa formação, bem como concepções de currículo que, além de outras funções, também influenciam o desenvolvimento da identidade desse professor em sua formação. Ao investigar esses aspectos, busca-se o ensino-aprendizagem de língua portuguesa significativo para os alunos surdos.

Neste capítulo, apresentei o aporte teórico que fundamentou esta pesquisa que foi dividido em quatro subcapítulos: A Língua Portuguesa para Surdos; O Professor de Língua Portuguesa para Surdos; A Educação de Alunos Surdos e a Formação de Professores – O que a Lei Prescreve; e O Currículo: Algumas Concepções e Implicações na Formação de Professores. Por fim, expressei minhas percepções sobre o que foi discutido.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que encaminharam a condução da pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo objetiva descrever o caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando os pressupostos metodológicos que a embasaram. Assim, são apresentados a abordagem e o método da pesquisa, os contextos em que foi realizada, os participantes, os instrumentos de geração de dados e, por fim, os procedimentos de geração e de análise desses dados.

2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA

Considerando-se o campo em que a pesquisa está situada e os objetivos do estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa definida, segundo Oliveira (2012, p. 12), como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”

Complementando, encontro em André (2013) que o processo de construção, compreensão e interpretação dos significados é o foco da pesquisa qualitativa realizada de forma descritiva e indutiva. Convergindo com esse princípio, Celani (2005) considera que a pesquisa qualitativa está situada na subjetividade, diferindo-se da pesquisa quantitativa na objetividade e no rigor nos resultados.

Nessa perspectiva, Paiva (2019, p. 13) afirma que a pesquisa qualitativa também pode ser chamada de pesquisa interpretativa ou naturalística, pois apresenta “experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc [...]”.

Para Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2004), a principal característica da pesquisa qualitativa é que ela investiga como as pessoas vivem, também em função de suas percepções, crenças, sentimentos e valores, suas visões de mundo têm um significado, que não são revelados de imediato, mas precisam ser desvelados.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 43), as pesquisas qualitativas são mais apropriadas para investigar os fenômenos humanos: “tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, [...], deixemos falar o real a seu modo e o escutemos”.

A fim de traçar o caminho para desenvolver a pesquisa, foi eleito, dentre as possibilidades de método, o estudo de caso. Para justificar essa escolha, recorro a Chizzotti (2006) que o define como

[...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou **avaliá-la** analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI (2006, p. 125)

André (2013) aponta que existem três fases para o desenvolvimento de uma pesquisa que se utiliza do estudo de caso: fase exploratória ou de delimitação do foco de estudo, fase de coleta de dados e fase de análise de dados. Em relação à primeira fase, a autora explana que é o momento de definir o caso, estabelecer os contatos para entrar em campo, localizar os participantes e definir os instrumentos e procedimentos para a geração dos dados. A segunda fase se refere ao momento em que o pesquisador, utilizando-se de vários instrumentos, vai em busca dos dados. A análise dos dados, apesar de se situar na terceira fase, está presente nas várias partes da pesquisa, tornando-se mais formal no momento em que o pesquisador tem os dados à sua disposição. A partir de então, o pesquisador organiza seus arquivos, efetua leituras e releituras para identificar os aspectos relevantes e realizar interpretações dos dados.

Complementando, Stake (2003, p.136-138) considera que há três diferentes tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo, detalhados a seguir.

O primeiro é aquele no qual o pesquisador quer entender melhor o caso em particular porque tem interesse em razão de sua particularidade e não porque representa outros casos ou ilustra um traço particular. O objetivo do pesquisador não é chegar a compreender algum construto abstrato ou fenômeno comum, mas realizar o estudo por causa de um interesse intrínseco (STAKE, 2003).

O segundo, estudo de caso instrumental, tem como base um caso particular que é pesquisado para fornecer um *insight* em uma questão e desempenha um papel de apoio para uma compreensão facilitada. Nesse estudo, o caso e seu contexto são analisados em profundidade e suas atividades são tratadas em detalhes, pois, assim, o pesquisador pode buscar o interesse externo (STAKE, 2003).

Por fim, o estudo de caso coletivo é aquele em que o pesquisador manifesta menos interesse em pesquisar um caso em particular. Dessa forma, pode estudar em conjunto um número de casos com o objetivo de se investigar um fenômeno, uma população ou uma condição geral. Tal estudo não se configura uma coleção de casos, mas um estudo de caso instrumental que pode se estender a outros. Esses casos

podem ser similares ou distintos, apresentar redundância ou variação, sendo, porém, igualmente importantes, e são escolhidos por se acreditar que entendê-los trará uma compreensão ou possível teorização sobre vários outros casos (STAKE, 2003).

Assim, por suas características, esta pesquisa utilizou o estudo de caso coletivo, pois considerou os contextos de cinco universidades federais localizadas no norte do Brasil.

2.2 CONTEXTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nos cursos de Letras-Libras ou Letras-Libras-Língua Portuguesa de cinco universidades federais do norte do Brasil, cujos campi se localizam nas seguintes cidades: Rio Branco (AC), Macapá (AP), Manaus (AM), Belém (PA), e Porto Nacional (TO). No Quadro 1, apresento o nome dos cursos e, em seguida, descrevo cada contexto:

Quadro 1 - Nomenclatura do Curso

Universidade	Nome do Curso conforme Projeto Pedagógico de Curso
UFAC	Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua
UFAM	Licenciatura em Letras-Libras
UFPA	Licenciatura em Letras-Libras e Língua Portuguesa
UFT	Letras: Libras (Licenciatura)
UNIFAP	Licenciatura em Letras-Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos

O curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua, abrigado pela Universidade Federal do Acre (UFAC), foi criado pela Resolução nº 014, de 13 de março de 2014 (UFAC, 2014), e oferece 50 vagas anuais no turno matutino, com duração de quatro anos. Tem seu funcionamento no Campus Rio Branco, no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e desde sua criação três turmas já foram graduadas¹⁵.

O segundo, o curso de Licenciatura em Letras-Libras, abrigado pela UFAM, foi criado pela Portaria nº 4057/2013, de 29 de novembro de 2013 (UFAM, 2013), e oferece 30 vagas anuais para o turno vespertino, com duração de quatro anos. O curso objetiva formar professores de Libras e tem seu funcionamento no Campus Sul,

¹⁵ Informação obtida pelo e-mail enviado pela Coordenadora do Curso à pesquisadora quando do envio do PPC.

na Faculdade de Letras (Flet) e desde o início de seu funcionamento já graduou três turmas¹⁶.

O terceiro, o curso de Licenciatura em Letras-Libras e Língua Portuguesa, abrigado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), foi criado pela Resolução nº 4.661/2015 e oferece 26 vagas anuais para o turno matutino, com duração de quatro anos. O curso tem por objetivo formar educadores para o ensino da Libras e Português como Segunda Língua (UFPA, 2015).

O quarto, o curso de Letras: Libras (Licenciatura), abrigado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), foi criado pela Resolução nº 22/CONSUNI, de 19 de dezembro de 2013, e oferece 30 vagas anuais, com duração de quatro anos. O curso tem por objetivo a formação de docentes para atuação no ensino da Libras como L1 e L2 nos níveis Fundamental II e Médio da Educação Básica (UFT, 2014).

Por fim, o curso de Licenciatura em Letras-Libras, abrigado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), foi criado pela Resolução nº 09/2014, de 24 de fevereiro de 2014 (UNIFAP, 2014), e oferece 30 vagas anuais para o turno noturno, com duração de quatro anos, funcionando no Centro de Letras e Artes. O curso de Letras - Libras da UNIFAP tem por objetivo formar profissionais para atuação nos diversos níveis de ensino¹⁷.

2.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Alinhando-me a alguns pesquisadores da Linguística Aplicada, utilizei o termo “participantes” da pesquisa e não “sujeitos”, pois essa denominação, nas palavras de Fidalgo (2011, p. 213), “[...] denota o tipo de relação que se estabelece entre pesquisador e ‘pesquisado’ – uma relação de participação mútua ou de colaboração e não mais de objetivação ou de assujeitamento.” A autora ainda acrescenta que a dialogicidade inerente à pesquisa possibilita que, tanto o pesquisador quanto o “pesquisado”, aprendem e ensinam ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Em observância à ética na pesquisa (CELANI, 2005), aos participantes foi disponibilizado o questionário da pesquisa no formato *Google Forms*, em que estava o convite para participação na pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e

¹⁶ Disponível em: <http://letraslibras.ufam.edu.br/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://www2.unifap.br/letraslibras/apresentacao-do-curso/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Somente após o aceite do convite e confirmação da participação na pesquisa, o participante teve acesso às perguntas do questionário.

Quanto ao critério de escolha dos participantes, foram consideradas as primeiras três respostas que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos por mim. Destaco aqui que a escolha para a participação na pesquisa levou em consideração os seguintes critérios:

1) Ser aluno regularmente matriculado no curso de Letras-Libras ou Letras-Libras-Língua Portuguesa de uma das universidades federais escolhidas como contexto da pesquisa;

2) Ter cursado, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das disciplinas oferecidas pelo curso.

Considerando esses critérios, ponderei que o aluno já teria tido oportunidade de conhecer o Projeto Pedagógico do Curso e, além disso, poderia ter cursado alguma disciplina sobre o ensino-aprendizagem de PSLs. Dessa forma, foram selecionados 3 acadêmicos de cada um dos cursos, contextos da pesquisa, totalizando 15 participantes.

A seguir, apresento o perfil dos participantes, primeiramente no Quadro 2 e, logo após, descrevo as informações:

Quadro 2 - Perfil dos participantes

Nome fictício	Idade	Período em curso	Outra graduação concluída	Estudou Libras em outra instituição	Fluente em Libras	Universidade em que estuda
Alice	42	8º	Letras-Português/Inglês	Sim	Não	UFT
Antonio	34	5º	-	Sim	Não	UFAC
Aurora	23	8º	-	Sim	Sim	UFPA
Catarina	30	6ª	-	Sim	Não	UFAM
Celina	54	8º	Letras-Português	Sim	Não	UFT
Cora	37	8º	Letras-Português	Sim	Não	UFAM
Dasilva	67	5º	Estudos Sociais	Sim	Não	UFT
Eriene	57	8º	Pedagogia	Sim	Não	UFPA
Girassol	21	7º	-	Sim	Sim	UFAC
Leal	26	7º	-	Sim	Sim	UNIFAP
Manoel	29	7º	-	Sim	Não	UNIFAP
Roberto	20	7º	-	Não	Não	UFAM
SMC	28	8º	Letras-Língua Portuguesa	Sim	Não	UFPA
Sokohelp	45	5º	-	Sim	Sim	UFAC
Vanessa	29	7º	-	Sim	Sim	UNIFAP

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no Questionário de Perfil (Apêndice A)

Os participantes tiveram a liberdade de escolher seus nomes fictícios em resposta à sugestão feita no Questionário Investigativo 2 (APÊNDICE C) e estão listados em ordem alfabética.

É possível observar que, quanto à faixa etária, sete participantes têm entre 20 e 29 anos, três têm entre 30 e 37 anos, dois têm entre 42 e 45 anos, dois têm entre 54 e 57 anos e um tem 67 anos. Em relação ao período que cursavam no momento da pesquisa, três estavam no 5º período, uma estava no 6º período, cinco estavam no 7º período e seis estavam no último período do curso.

No que se refere à outra graduação já concluída, seis participantes afirmaram já possuírem formação superior: quatro na área de Letras, um em Estudos Sociais e uma em Pedagogia, enquanto os demais são professores em formação. No que concerne ao estudo da Libras em outra instituição, apenas um participante respondeu que não estudou Libras em instituição diferente daquela em que cursa a graduação. No que diz respeito à fluência em Libras, cinco participantes se consideram fluentes, ao passo que dez assinalaram que não se consideram fluentes em Libras.

Em relação às universidades em que estão matriculados, pode-se perceber que todos os participantes da UFAC estão em sua formação inicial. Entre os alunos da UFAM, uma já possui graduação concluída. Já entre os alunos da UFPA, uma participante está em sua primeira formação. Todos os alunos da UFT já possuem uma graduação finalizada, diferentemente dos alunos da UNIFAP em que todos estão em sua formação inicial.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para que obtivesse os dados desta investigação, dividi a pesquisa em duas fases e, para tanto, utilizei dois instrumentos de geração de dados. Primeiramente, realizei a pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Letras, contextos desta pesquisa, e, logo depois, obtive a geração de dados dos acadêmicos do curso a partir dos Questionários de Perfil (APÊNDICE A) e Questionários Investigativos 1 e 2 (APÊNDICES B e C).

2.4.1 A primeira fase: a pesquisa documental

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), ao fazer pesquisa, o pesquisador dispõe de variados instrumentos, dentre eles está a pesquisa documental

que também pode ser denominada, de acordo com os autores, método documental, técnica documental e análise documental. Para os autores, o uso de documentos nas pesquisas está amparado na riqueza de informações que podem ser extraídas em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando ampliar a compreensão de objetos em uma contextualização histórica e sociocultural.

Corroborando com os autores, encontro em Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 2) que “[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno.” Conforme as autoras, a pesquisa documental difere da pesquisa bibliográfica no que se refere à fonte dos documentos: para a pesquisa documental, as fontes são chamadas primárias, pois não receberam nenhum tratamento de análise; para a bibliográfica, são fontes secundárias porque contemplam a bibliografia já tornada pública relacionada ao tema.

Para Laville e Dione (1999, p. 166), “[...] o termo [documento] designa toda fonte de informação já existente”, podendo ser impresso ou audiovisual. Segundo Lüdke e André (2018), documentos podem ser desde leis e regulamentos, jornais, revistas, passando por diários pessoais, roteiros de programas da mídia até arquivos escolares. As autoras esclarecem que os documentos são fontes de evidências que dão fundamento às afirmações e declarações do pesquisador. Acrescentam ainda que eles surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Flick (2013) recomenda que, para a análise de documentos, deve-se sempre considerar quem os produziu, para quem e com que finalidade, pois a maneira como foram concebidos é uma parte do seu significado e a forma como algo é apresentado tem influência nos efeitos que serão produzidos pelo documento.

Assim, o Projeto Pedagógico de Curso foi o documento privilegiado para se compreender o contexto dos cursos de Letras e fonte para a análise de como ocorre a formação do professor de língua portuguesa para surdos.

2.4.2 A segunda fase: questionário

O questionário foi o instrumento escolhido para a geração de dados e é definido por Chizzotti (2006, p. 68-69) como

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar (Chizzotti, 2006, p. 68-69).

O autor esclarece ainda que o questionário é uma interlocução planejada e, para sua realização, é necessário que o pesquisador tenha clareza das informações que busca, assim como dos objetivos da pesquisa, resultando na compreensão do informante para que responda às questões propostas. Para tanto, é necessário que o questionário tenha uma estrutura lógica, linguagem simples e sem ambiguidade para produzir respostas objetivas (CHIZZOTTI, 2006).

O Questionário de Perfil objetivou obter dados para traçar o perfil dos participantes da pesquisa e os Questionários Investigativos tiveram o propósito de gerar dados para responder às perguntas norteadoras deste estudo. Nos Questionários Investigativos, foram utilizadas perguntas abertas. Segundo Nunan (1992), nessas questões, os informantes têm liberdade de decidir o que dizer e de que forma dizer. Ao utilizar questionários com perguntas abertas, o pesquisador tem a possibilidade de obter informações mais exatas, pois refletem o que o participante quer expressar.

Além das perguntas do questionário, incluí um preâmbulo apresentando a pesquisa, a instituição a que sou afiliada e os objetivos da pesquisa. Conforme Monteiro (2014, p. 90), esse é “[...] um detalhe importante que demonstra educação, gentileza e atenção no trato com os participantes da pesquisa.”

Nunan (1992) e Gass e Mackey (2007) ressaltam a importância da realização de um estudo piloto antes da aplicação do questionário a fim de verificar sua viabilidade e compreensão. Segundo Gass e Mackey (2007, p. 3),

Um estudo piloto é geralmente considerado como uma análise em pequena escala dos procedimentos, materiais, métodos propostos e (às vezes) planilhas de codificação e escolhas analíticas de um projeto de pesquisa. O objetivo da realização de um estudo piloto é finalizar esses componentes essenciais, descobrir os problemas e resolvê-los antes da realização do estudo principal. Um estudo piloto é, portanto, um meio importante de avaliar a viabilidade e utilidade dos métodos de coleta e amostragem de dados e revisá-los antes de serem usados com os participantes da pesquisa¹⁸.

¹⁸ Tradução minha para: “A pilot study is generally considered to be a small-scale trial of the proposed procedures, materials, methods, and (sometimes) coding sheets and analytic choices of a research Project. The point of carrying out a pilot study is to finalize these essential components, to uncover any problems, and to address them before the main study is carried out. A pilot study is therefore an

De acordo com as autoras, o estudo piloto deve ser aplicado a respondentes que tenham características semelhantes as daqueles que participarão do estudo a ser realizado. Seguindo as orientações dadas pelas autoras, encaminhei os questionários piloto a seis alunos recém-egressos do curso de Letras-Libras da UFAM.

Assim que recebi as respostas dos alunos, que gentilmente me atenderam, percebi que algumas perguntas deveriam ser reformuladas e/ou retiradas, além da necessidade de acréscimos para tornar as perguntas mais claras. Vale lembrar que os questionários foram elaborados tendo em vista as perguntas desta investigação e teve ainda como base leituras de outros questionários que investigaram a formação de professores.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Tendo estabelecidos os instrumentos, apresento os procedimentos para a geração dos dados que tiveram as seguintes fases:

- a) Primeira fase: obtenção dos Projetos Pedagógicos de Curso para se conhecer de que forma os cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa discutem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos.
- b) Segunda fase: aplicação dos Questionários de Perfil (APÊNDICE A) e Questionários Investigativos 1 e 2 (APÊNDICES B e C) para se conhecer o perfil dos acadêmicos dos cursos pesquisados e compreender a percepção discente quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2 para surdos.

Em relação à primeira fase, em fevereiro de 2019, fiz uma busca nos sítios das universidades para obter os Projetos Pedagógicos de Curso. Das cinco universidades, apenas três disponibilizavam o Projeto em suas páginas nesse período. Enviei um e-mail à coordenação das duas universidades restantes e obtive resposta positiva três meses depois.

No que se refere à segunda fase, enviei um e-mail à coordenação dos cinco cursos em junho de 2019 solicitando o e-mail das turmas que se enquadravam nos

important means of assessing the feasibility and usefulness of the data sampling and collection methods and revising them before they are use with the research participants.”

critérios de inclusão da pesquisa. Recebi retorno de apenas uma coordenação. Enviei outra mensagem novamente nos dois meses seguintes e recebi retorno no final do mês de agosto de 2019.

Quanto à ética na pesquisa e à importância da proteção dos participantes, Celani (2005, p. 110) orienta que

[...] é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa claro a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Em atenção também às recomendações éticas da pesquisa adotadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM, submeti o estudo, antes da obtenção dos dados, ao CEP citado, recebendo a aprovação sob o Parecer Nº 3.400.856 (ANEXO A).

Assim que recebi os contatos das turmas, enviei um e-mail com o convite para a participação na pesquisa e com o *link* de acesso para os questionários. Esperei dois meses para as respostas. Como obtive apenas nove, enviei novamente e-mail aos coordenadores e estes enviaram o *link* por meio de suas redes sociais para seus alunos. Mantive o *link* aberto para o recebimento das respostas até dezembro de 2019. Recebi 43 respostas e, ao abri-las, constatei que três eram respostas de um mesmo participante e outras 12 eram de alunos que não haviam ainda cursado o 5º período. Portanto, fiquei com 29 questionários.

Em virtude de ter recebido de uma universidade apenas três respostas, decidi selecionar as três primeiras respostas de cada instituição que se adequassem aos critérios antes estabelecidos a fim de manter a equidade quanto aos contextos.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados gerados, foram utilizados os procedimentos propostos pela Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011) e Chizzotti (2006).

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a Análise de Conteúdo pode ser entendida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN (2011, p. 48).

Para a autora, todas as iniciativas que consistam em explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, partindo de um conjunto de técnicas, pertencem ao domínio da Análise de Conteúdo.

Chizzotti (2006, p. 120), por sua vez, expõe que a Análise de Conteúdo “[...] se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual), reduzida a um texto ou documento.” e objetiva “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 120).

O autor salienta que, para decodificar um documento, o pesquisador pode se utilizar de procedimentos para alcançar o significado das comunicações nele contidas. Como complementa Chizzotti (2006, p. 121), os procedimentos escolhidos podem especificar um aspecto da análise

[...] seja decompondo um texto em unidades léxicas (unidades lexicológica), seja classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação), ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo seu conteúdo explícito ou implícito.

Assim, embasando-me nos princípios da Análise de Conteúdo, primeiramente agrupei as informações obtidas em um arquivo em *Word*, inserindo as perguntas e suas respectivas respostas; assim, tive uma visualização mais clara dos dados. Depois, realizei várias leituras para me familiarizar com as informações a fim de decompor esses dados em unidades lexicais, codificando-as em categorias relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 e ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na formação inicial. Por fim, realizei inferências e interpretações a fim de responder às questões da pesquisa definidas na Introdução deste estudo.

Neste capítulo, foram apresentados a escolha da abordagem e da metodologia, os contextos em que a pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração dos dados e os procedimentos para a análise dos dados.

No próximo capítulo, apresento os resultados da análise dos dados da Pesquisa Documental.

3 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Antes de anunciar o conteúdo e a organização deste capítulo, é importante registrar que, no campo da formação de professores, vários pesquisadores da Linguística Aplicada já demonstraram a relevância do currículo em cursos de Letras, destacando aspectos técnicos, teóricos e políticos (CELANI, 2008; LESSA; LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2004, entre outros).

Neste capítulo, apresento as análises dos currículos dos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa a fim de responder a uma das perguntas da pesquisa:

- Como se viabiliza a formação do professor para o ensino de língua portuguesa para surdos nas universidades federais do norte do Brasil?

Com o objetivo de melhor organizar este capítulo, optei por dividi-lo em cinco seções com uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, considerando o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e as disciplinas que também contemplam esse tema de cada universidade participante.

Ressalto que todos os Projetos aqui analisados seguiram as determinações vigentes da legislação à época de sua construção, entre elas destaco a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

Saliento que, na apresentação das disciplinas, exponho as informações da forma como constam nos Projetos dos cursos analisados: ementa, objetivos (quando houver), carga horária e referências bibliográficas.

3.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA DA UFAC¹⁹

O Projeto Pedagógico de Curso, daqui em diante PPC, de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua da UFAC contém dezoito capítulos e oito subcapítulos. Foi elaborado por uma Comissão²⁰ indicada pela Reitoria da universidade para a criação do curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa a partir da expansão de ofertas de cursos na UFAC por meio do Plano Nacional – Viver sem Limites²¹.

O documento traz a primeira referência quanto à formação de professores de PLS na seção 1.8 que trata da Contextualização, concepção pedagógica e objetivos do curso. Nessa perspectiva, “[...] a UFAC inova, dentre os cursos de Libras ofertados no Brasil, por apresentar uma proposta de formação de professores que atenda às necessidades linguísticas da comunidade surda.” (UFAC, 2014, p. 20).

Somado a isso, no capítulo que explana a Justificativa do Funcionamento do Curso, nota-se que, após a criação do curso de Letras-Libras em outras Instituições de Ensino Superior, a UFAC mostra a relevância de formar profissionais capazes de atuar no ensino, pesquisa e extensão, destacando o PLS não somente em sua localidade, mas também em toda a região em que se localiza a universidade. Dessa maneira, o documento demonstra

[...] a necessidade de criar um curso com a mesma especificidade, acrescida de componentes que destacam a Língua Portuguesa como segunda língua, buscando suprir uma necessidade, não só no que se refere ao estado do Acre, mas da Região Norte de um modo geral. (UFAC, 2014, p. 22)

No capítulo que apresenta o perfil do egresso, o documento expõe que o curso objetiva formar licenciados para atuação no ensino de Libras e Língua Portuguesa como L2 na Educação Básica e Superior. Para tanto, o egresso “deve ter proficiência

¹⁹ Para os títulos das seções que envolvem os Projetos Pedagógicos dos Cursos, manterei a nomenclatura apresentada nos títulos indicados na capa dos PPCs de cada universidade.

²⁰ Portaria nº 2258, de 24 de setembro de 2013, conforme o Boletim de Pessoal Mensal nº 09/2013 da UFAC. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ufac/prodgep/boletim-de-pessoal/2013-09-boletim.pdf/view>. Acesso em: 2 dez. 2019.

²¹ Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Programa Viver sem Limite oficializado por intermédio do Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011). Entre suas metas para o período de 2011 a 2014, consta a ampliação da educação bilíngue no país por meio da criação de 27 cursos de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (BRASIL, 2013).

das línguas estudadas em seus aspectos estruturais, funcionais e culturais” (UFAC, 2014, p. 24), o que demonstra a necessidade de que o aluno, durante sua graduação, adquira a base para a transmissão dos conhecimentos linguísticos e culturais da Libras e da Língua Portuguesa.

Além disso, no capítulo em que o documento versa sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso, há a menção sobre o reconhecimento das variações linguísticas das línguas estudadas no curso, além da compreensão da produção escrita da língua portuguesa como L2 a partir das singularidades linguísticas dos surdos. Percebe-se que o curso se preocupa com que o aluno perceba a variação linguística existente na Libras e na língua portuguesa, o que está em consonância com as habilidades do profissional de Letras, conforme as DCN (BRASIL, 2015).

3.1.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFAC

A fim de uma melhor verificação, apresento, no Quadro 3, as disciplinas sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa que constam no PPC de Letras: Libras/Língua Portuguesa da UFAC:

Quadro 3 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFAC

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Bibliografia
Leitura e Escrita em Língua Portuguesa I	Desenvolvimento de estruturas básicas do português escrito e uso do português escrito em situações formais e informais. Desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. Leitura, análise e interpretação de textos.	60h	Livros sobre leitura, compreensão e produção textual, além de gramáticas da língua portuguesa.
Leitura e Escrita em Língua Portuguesa II	Prática de leitura e produção de textos em português escrito. Produção de textos em diferentes gêneros/tipos textuais, segundo critérios de adequação comunicativa em situações de interação verbal com ênfase na escrita.	60h	Livros sobre compreensão textual e produção textual, além de um livro sobre ensino de português para surdos.
Leitura e Escrita em Língua Portuguesa III	Análise e produção de gêneros/tipos textuais acadêmicos – resumos, resenhas, artigos científicos, textos dissertativo-argumentativos	60h	Livros sobre produção de gêneros acadêmicos. Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).
Ensino de Português	Ensino de português escrito numa perspectiva de segunda língua para	45h	Livros sobre análise de textos, produção textual,

como Segunda Língua I	usuários de Libras como língua materna. Organização do trabalho pedagógico no ensino de português escrito como segunda língua, considerando os documentos oficiais para o ensino de português escrito para surdos na segunda fase do Ensino Fundamental, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Análise e produção de materiais didáticos de ensino de português escrito como segunda língua para surdos na segunda fase do Ensino Fundamental, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Investigação e reflexão sobre abordagens, métodos e técnicas no ensino de português escrito como segunda língua em contexto de surdez na segunda fase do Ensino Fundamental, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo.		gramática da língua portuguesa e um livro de língua portuguesa para surdos. Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).
Ensino de Português como Segunda Língua II	Ensino de português escrito numa perspectiva de segunda língua para usuários de Libras como língua materna. Organização do trabalho pedagógico no ensino de português escrito como segunda língua, considerando os documentos oficiais para o ensino de português escrito para surdos no Ensino Médio, Ensino Superior, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Análise e produção de materiais didáticos de ensino de português escrito como segunda língua para surdos no Ensino Médio, Ensino Superior, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Investigação e reflexão sobre abordagens, métodos e técnicas no ensino de português escrito como segunda língua em contexto de surdez no Ensino Médio, Ensino Superior, espaços não-formais e instituições de atendimento ao surdo.	45h	Livros sobre análise de textos, produção textual, ensino da língua portuguesa no Ensino Médio e gramáticas da língua portuguesa e um texto sobre ensino de língua portuguesa para surdos. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UFAC (2014)

Como se pode constatar no quadro 3, as ementas das disciplinas “Leitura e Escrita em Língua Portuguesa I, II e III” propõem o estudo da língua portuguesa quanto à sua estrutura escrita, do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, de produção textual, além de análise e produção de gêneros textuais acadêmicos. As referências bibliográficas das disciplinas dizem respeito a obras sobre compreensão

textual, gramáticas da língua portuguesa, livros que tratam de redação acadêmica e um livro que se refere ao ensino de PSLS.

Considerando o que é apresentado nas ementas, não é possível observar menção sobre o estudo da língua portuguesa em uma perspectiva de L2. Caso haja um discente surdo no curso, eventualmente ele poderá enfrentar as mesmas dificuldades com as quais a maior parte dos alunos surdos da Educação Básica já convive, uma vez que faltam adequações para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa como L2.

Quanto às disciplinas de “Ensino de Português como Segunda Língua I e II”, há a apresentação de uma perspectiva de ensino de L2, propondo uma organização do trabalho pedagógico do ensino da língua portuguesa escrita, a análise de materiais didáticos de PSLS, bem como a investigação e reflexão das abordagens, métodos e técnicas de ensino de PSLS no Ensino Fundamental e Médio respectivamente. Isso traz ao professor em formação uma gama de informações que poderá auxiliá-lo em sua trajetória quando se tornar professor de PSLS.

Ao verificar as disciplinas optativas, não encontrei referência, no PPC, a disciplinas que tratem de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2.

Vale ressaltar, nas bibliografias das disciplinas, o registro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que orientava os educadores na elaboração de seus currículos locais antes da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018). Detecta-se, pois, uma necessidade de reformulação do PPC para adequar-se aos mais recentes documentos norteadores para a Educação Básica.

3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFAM

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras da UFAM contém quatro capítulos, nove subcapítulos e quarenta seções. Foi elaborado por uma Comissão²² instituída para a criação do curso de Letras-Libras também incentivada pelos recursos dispensados à UFAM por meio do Plano do Governo Federal - Viver Sem Limites.

²² Portaria GR Nº. 4053/2013 (UFAM, 2014).

A primeira menção quanto à formação e à língua portuguesa como L2 encontra-se na seção 1.1.9 que trata do Perfil Profissional a ser Formado. Nesse contexto, o documento afirma que o Curso de Letras-Libras da UFAM “[...] **formará professores bilíngues (Libras/Língua Portuguesa escrita) aptos para atuarem como professores da Língua Brasileira de Sinais nos diferentes níveis de ensino**, na docência da sua área de competência” (UFAM, 2014, p. 29, destaque dos autores).

Em relação aos objetivos específicos do curso de Letras-Libras, encontrados na seção 1.1.11.2 do Projeto, nota-se que o curso tem a preocupação em “capacitar prioritariamente professores surdos, mas também professores ouvintes” (UFAM, 2014, p. 36) para que sejam professores bilíngues plenamente proficientes em Libras para atuarem no ensino da Libras como L1 para estudantes surdos e como L2 para estudantes ouvintes.

A formação bilíngue pressupõe o acesso ao conhecimento nas duas línguas. Sendo assim, mesmo que não seja exigida a proficiência da língua portuguesa, torna-se necessário oferecer aos alunos insumos linguísticos da língua portuguesa para que tenham a compreensão da leitura e da escrita.

Antes de prosseguir para a análise das disciplinas, é relevante mencionar a nomenclatura utilizada no título do Projeto Pedagógico da UFAM, uma vez que a comissão instituída optou por manter o termo “Político” em seu título, enfatizando o caráter político de um currículo. Como afirmam Matsuda e Remenche (2014), o currículo não é isento de interesses, pois decisões políticas são tomadas, há disputas culturais, embates de diferentes visões do mundo estão presentes. Por isso,

Como prática produtora de sujeitos e modos de estar no mundo, o currículo é espaço produtor de conhecimentos, valores e identidades. Ele é produzido a partir de políticas educacionais, de políticas nacionais, de macropolíticas. Logo, trata-se de um texto político, das universidades, da escola e para a escola. (MATSUDA; REMENCHE, 2014, p. 8)

Embora a UFAM seja a única entre as universidades aqui pesquisadas a optar por manter o vocábulo “político” no título do seu Projeto Pedagógico, não significa que os PPCs analisados estejam alheios aos embates, aos conflitos de interesses, às disputas de poder da Libras e da língua portuguesa, pois sendo esta última a língua oficial do país, minorias linguísticas, entre as quais as comunidades surdas, sentem o desprestígio de suas línguas.

De acordo com Quadros (2007), as línguas existentes no território brasileiro estão em uma ordem hierárquica em que a língua portuguesa ocupa lugar de prestígio, pois

[...] as políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas do Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das 'diversidades' linguísticas do país. (QUADROS, 2007, p. 101).

Em virtude desse jogo de poder, há determinadas escolhas que estão contempladas no currículo em detrimento de outras que poderiam estar presentes, mas foram desconsideradas no momento de sua construção.

Feitas essas considerações, apresento, a seguir, as disciplinas que tratam do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Projeto Político Pedagógico da UFAM.

3.2.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFAM

Com o propósito de uma melhor visualização, apresento, a seguir, um quadro com as disciplinas sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras da UFAM:

Quadro 4 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFAM

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Objetivos	Referências
Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	Estudo das propriedades da textualidade e do texto. Estudo da relação entre texto e discurso. Estudo do conceito de gêneros textuais orais e escritos no <i>continuum</i> das práticas sociais. Estudo introdutório dos tipos textuais (exposição, descrição, narração, dissertação/argumentação, injunção). Práticas de leitura e de escrita. Diálogo oralidade e escrita. Conceitos e estratégias de leitura. Da fala para a escrita - atividades de retextualização. Leitura: criação de vínculos leitor/texto. Interpretação:	90h	Compreender as propriedades da textualidade e do texto, abordando a relação entre texto e discurso. Conhecer os gêneros textuais orais e escritos, e os tipos textuais. Discutir o diálogo entre oralidade e escrita, bem como conceitos e estratégias de leitura. Discutir a produção de textos escritos coerentes, coesos e funcionais.	Livros sobre leitura, compreensão e produção textual.

	leitura nas entrelinhas. A produção de textos escritos coerentes, coesos e funcionais.			
Metodologia Científica e Produção Textual Acadêmica em Língua Portuguesa e em Libras	As Ciências e o Conhecimento Científico: sua natureza e o modo de construção nas Ciências Humanas e Sociais. Métodos de produção de conhecimento científico, fundamentos teóricos e epistemológicos para pesquisas na área de Letras. Fontes de produção da pesquisa: bibliotecas institucionais e virtuais, sites de busca. Etapas de um projeto de pesquisa na área de Letras para o Trabalho de Conclusão de Curso. Leitura e produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros: projetos de pesquisa, tipos de relatório, monografia, artigo, resumo, resenha.	90h	Compreender a especificidade do trabalho universitário no campo das Ciências Humanas e Sociais. Conhecer fundamentos teóricos e epistemológicos para pesquisas na área de Letras. Compreender a especificidade da produção de textos acadêmicos considerando alguns de seus aspectos teórico-metodológicos.	Livros sobre metodologia científica.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UFAM (2014)

É possível constatar no quadro 4 que a disciplina “Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa” tem como proposta o estudo do texto, de suas propriedades, do texto como prática social além de sua relação com o discurso. Apresenta também práticas de leitura e escrita, estratégias de leitura, compreensão e produção textual. Seus objetivos denotam a necessidade de que o aluno tenha acesso ao conhecimento dos gêneros e tipos textuais, bem como a discussão do diálogo sobre a produção de textos escritos coerentes, coesos e funcionais. Suas referências trazem livros sobre leitura, compreensão e produção textual, porém não há referências a textos sobre o ensino de língua portuguesa como L2.

Há dois pontos que merecem destaque na ementa da disciplina: o primeiro se refere aos gêneros orais e o segundo diz respeito a atividades de retextualização que, conforme a ementa, denominam-se “Da fala para a escrita”. Em relação ao primeiro, saliento a relevância dos gêneros orais da língua portuguesa, porém não é mencionada uma perspectiva de ensino de L2. Por essa razão, trago a questão das

diferentes metodologias de ensino da língua portuguesa existentes quando há a presença de alunos surdos e ouvintes no curso, já que o curso é oferecido preferencialmente a surdos.

No que se refere ao segundo aspecto, as atividades de retextualização “Da fala para a escrita”, para um aluno surdo, envolvem dois textos escritos, uma vez que a oralidade da língua portuguesa será transcrita, mantendo as possíveis inflexões e marcas que caracterizam a oralidade. Após enfatizar esses pontos, afirmo que atentar para esses aspectos aponta para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no curso de Letras-Libras.

Em relação à disciplina “Metodologia Científica e Produção Textual Acadêmica em Língua Portuguesa e em Libras”, sua ementa, objetivos e referências mostram a preocupação do curso em oferecer ao aluno os pressupostos da pesquisa, sua fundamentação teórica e metodológica. Nessa disciplina, os alunos serão apresentados a um universo de novos termos e formatos textuais, o que se configura um trabalho voltado para o letramento acadêmico e, para o aluno surdo, também é um desafio.

Aqui o embate das línguas igualmente se faz presente, pois os surdos têm o desejo e o direito de produzirem seus textos acadêmicos em Libras, mas há, da mesma maneira, a necessidade do desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa escrita para ter acesso ao patrimônio intelectual produzido além de oferecer contribuições a ele.

O documento traz ainda uma disciplina optativa sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 que apresento primeiramente no Quadro 5, tecendo, após, algumas considerações:

Quadro 5 – Disciplina Optativa sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa como Segunda Língua da UFAM

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Objetivos	Referências
Metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa como L2	Aspectos metodológicos do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio do contexto e textualização em sinais articulados com o uso da língua e da prática da análise linguística.	60h	Conhecer aspectos metodológicos do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Compreender o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com	Livros sobre metodologia de ensino da língua portuguesa, letramentos, gêneros textuais e letramento em língua

	Introdução aos estudos léxico-gramaticais da Língua Portuguesa na perspectiva de segunda língua. Compreensão da escrita de L2. Avaliação da escrita de L2. Análise do gênero textual acadêmico em segunda língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto: expressões orais.		base nos processos de composição textual e nos aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva em segunda língua.	portuguesa e em Libras.
--	--	--	--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UFAM (2014)

É importante salientar duas particularidades nessa disciplina: a carga horária e o fato de estar no curso como disciplina de natureza optativa. Em relação à primeira, percebe-se uma incompatibilidade de uma carga horária de sessenta horas com uma grande quantidade de elementos dispostos em sua ementa, cabendo possivelmente ao professor fazer a seleção desses elementos a fim de se adequar às horas propostas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso. A possibilidade de desmembrá-la em duas disciplinas, a meu ver, traria ganhos ao curso, pois haveria tempo de tratar dos conteúdos, sem prejuízo no ensino-aprendizagem dos acadêmicos.

No que concerne à segunda particularidade, ter o *status* de uma disciplina optativa deixa o curso com uma lacuna com relação ao ensino bilíngue. Esse fato traz um impacto na formação do futuro professor de alunos surdos, pois ao acadêmico cabe aguardar o oferecimento da disciplina no semestre. Como essa é a única disciplina que apresenta alguns subsídios de como se dá o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2, cursá-la proporcionaria ao futuro professor oferecer aos seus alunos, além do acesso ao conhecimento em Libras, uma oportunidade de ensino bilíngue.

3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA DA UFPA

O PPC de Licenciatura em Letras-Libras e Língua Portuguesa contém oito capítulos, dezessete seções e foi elaborado pelos professores do curso abrigado na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. A primeira menção sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 encontra-se no capítulo 2 intitulado “Justificativa da Oferta do Curso”. Após fazer um panorama legal da educação de pessoas surdas, o PPC afirma que o curso se propõe “[...] a formar profissionais capazes de atuar na Educação Especial em uma perspectiva bilíngue, dando especial destaque ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.” (UFPA, 2015, p. 4).

No capítulo que trata sobre o perfil do egresso, o documento explicita que o licenciado, ao atuar desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva bilíngue, segue o disposto no capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que delibera sobre o ensino e difusão da Libras e da língua portuguesa para que as pessoas surdas brasileiras tenham acesso à educação por meio dessas duas línguas.

É possível notar que o PPC se preocupa em relação à compreensão dos professores em formação e quanto ao papel desempenhado pela Libras bem como pela língua portuguesa para surdos em sua trajetória acadêmica, social e profissional, conferindo à Libras, à cultura e à identidade surdas peças fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Nessa ótica, o documento expõe que o profissional formado pelo curso terá fluência na Libras, será conhecedor dos pressupostos políticos, filosóficos e metodológicos do ensino do PLSL e estará apto a ensinar a Libras em todos os níveis de ensino assim como da língua portuguesa como L2 para surdos, cômico do papel da Libras nesse processo. Desse modo, a formação do acadêmico contempla os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem das duas línguas, promovendo um profissional bilíngue que proporcionará a seus futuros alunos o acesso ao conhecimento legado pela humanidade, oferecendo-lhes a oportunidade de exercer sua plena cidadania.

A seguir, apresento as disciplinas selecionadas do PPC da UFPA que se referem ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua.

3.3.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFPA

Com a finalidade de uma apresentação mais clara, trago o Quadro 6 com as disciplinas que versam sobre o ensino-aprendizagem propostas no PPC de Licenciatura em Letras-Libras e Língua Portuguesa da UFPA:

Quadro 6 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFPA

Disciplina	Descrição	Carga Horária	Bibliografia
Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	Leitura e produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos. Apresentação de trabalhos acadêmicos.	68h	Manual sobre elaboração de textos acadêmicos, livros sobre gêneros orais e escritos e sobre noções básicas da língua portuguesa.
Didática da LIBRAS e Língua Portuguesa L2	Didática e Educação de Surdos. Planejamento de Ensino. O processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Pedagogia Surda. O ensino de LIBRAS para surdos e para ouvintes. Elaboração de materiais didático-pedagógicos. Instrumentos de Avaliação na Educação de Surdos. Práticas de letramentos em Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O Atendimento Educacional de Aprendizagem (AEE) para surdos.	68h	Livros sobre práticas de letramento na educação bilíngue para surdos e bilinguismo.
Linguística Aplicada ao Ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa L2	O status da LA, teorias de aquisição de uma primeira e segunda língua, fatores que influenciam a aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem de línguas.	68h	Livros sobre linguística aplicada, aquisição da linguagem e bilinguismo.
Metodologia do Ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa L2 I	Discussão de aspectos práticos de aulas de língua com base nas experiências dos alunos como aprendizes e na literatura especializada. Planejamento de aula como estratégia e instrumento de reflexão anterior e posterior à aula; observação e auto-observação de aulas como estratégia e instrumento de desenvolvimento profissional; gerenciamento de salas de aula. Planejamento de aulas.	68h	Livros sobre a formação do leitor, sobre o português brasileiro e também sobre o bilinguismo e surdez.
Metodologia do Ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa L2 II	Discussão de aspectos práticos de aulas de língua com base nas experiências dos alunos como aprendizes e na literatura especializada. Planejamento de aula como estratégia e instrumento de reflexão anterior e posterior à aula;	68h	Livros sobre a formação do leitor, sobre o português brasileiro e também sobre o bilinguismo e surdez.

	observação e auto-observação de aulas como estratégia e instrumento de desenvolvimento profissional; gerenciamento de salas de aula. Planejamento de aulas.		
Morfossintaxe da LIBRAS e da Língua Portuguesa I	Conceitos de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe da língua portuguesa; Aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos da LIBRAS como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2) em situações sociocomunicativas.	68h	Livros sobre morfossintaxe da língua portuguesa, gramática da língua portuguesa e da Libras, livros sobre estudos linguísticos da Libras.
Morfossintaxe da LIBRAS e da Língua Portuguesa II	O texto, o contexto e a produção de sentidos nos gêneros discursivos; Coesão e coerência textual; Aspectos fonológico, morfológico e sintático na construção do sentido do texto do surdo; A LIBRAS, a língua portuguesa e a interlíngua nas produções de sentido da escrita do surdo na escola; Análise de gêneros discursivos produzidos por surdos no contexto escolar.	68h	Livros sobre morfossintaxe da língua portuguesa, gramática da língua portuguesa e da Libras, obras sobre estudos linguísticos da Libras e aquisição da Libras.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UFPA (2015)

Conforme pode-se perceber no quadro 6, na disciplina “Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos”, nota-se a preocupação do curso em prover o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos textos acadêmicos. Suas referências trazem livros sobre noções básicas da língua portuguesa. Não há menção, nessa disciplina, de um ensino de uma perspectiva bilíngue.

Quanto à disciplina “Didática da Libras da Língua Portuguesa L2”, sua ementa versa sobre aspectos como o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, a pedagogia surda, práticas de letramento em língua portuguesa como L2 para surdos e sobre o AEE para surdos. Suas referências trazem obras sobre práticas de letramento na educação bilíngue para surdos e bilinguismo. Nota-se a preocupação do curso em oferecer temas para reflexão e discussão quanto à educação bilíngue, ao ensino de PSLs e às práticas de letramento que o professor em formação poderá desenvolver quando se encontrar em sala de aula, seja inclusiva, na forma do AEE, ou em escolas específicas.

No que concerne à disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino da Libras e da Língua Portuguesa L2”, percebe-se que em sua ementa e referências há a menção às teorias de aquisição de L1 e de L2, fatores que influenciam a aprendizagem de línguas e estratégias de aprendizagem. A disciplina, a meu ver, oferece a

oportunidade para discussão e reflexão do ensino-aprendizagem de PSLS embasadas nas teorias da Linguística Aplicada.

Em relação às disciplinas “Metodologia do Ensino da Libras e da Língua Portuguesa I e II”, suas ementas possibilitam a discussão dos aspectos práticos de aulas de língua, momento propício para o compartilhamento de experiências de ensino-aprendizagem tanto do professor formador quanto dos professores em formação. Essas experiências, em minha opinião, ajudam o acadêmico a refletir sobre como suas aulas poderão auxiliar seus futuros alunos na aprendizagem de PSLS.

No que se refere à disciplina “Morfossintaxe da Libras e da Língua Portuguesa I”, é possível notar, ao ler sua ementa e as referências, que a disciplina promove a discussão de morfossintáticos da Libras como L1 e da língua portuguesa como L2 em situações sociocomunicativas. Nessa perspectiva, observo que, no decorrer da disciplina, os acadêmicos têm a possibilidade de fazer uma análise contrastiva das línguas e considerar não somente a estrutura das línguas, mas também seu uso em situações de interação.

No que tange à disciplina “Morfossintaxe da Libras e da Língua Portuguesa II”, é possível observar que o documento se preocupa em apresentar a produção escrita do aluno surdo nos gêneros discursivos. A meu ver, é uma oportunidade de reflexão sobre possíveis formas que os acadêmicos poderão auxiliar os alunos surdos a construir sentido em textos escritos em língua portuguesa.

3.4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFT

O PPC de Letras-Libras da UFT contém sete capítulos, trinta e cinco seções, vinte e quatro subseções e foi elaborado por professores do curso de Letras da UFT com colaboração de professores de outras universidades federais.

Dentre os PPCs analisados, neste foi o único em que encontrei apenas duas menções no corpo do texto quanto à língua portuguesa como L2. A primeira alusão à língua portuguesa como L2 encontra-se na seção 4.3.3 que trata do Perfil Profissiográfico em que o documento expõe que o graduando entenda a complexidade das diferentes formas e modos da linguagem. Por isso, o graduando deverá apresentar, entre outras características, “[...] competência linguística para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.” (UFT, 2014, p. 25)

A segunda referência à língua portuguesa como L2 pode ser observada na seção 4.3.4 que trata das Competências, Atitudes e Habilidades. O documento propõe o desenvolvimento de competências e habilidades para que os alunos atuem em respostas à heterogeneidade das demandas sociais e, para tanto, o Curso de Letras: Libras objetiva contribuir para “[...] o uso da Libras enquanto primeira e/ou segunda língua nas modalidades sinalizada e escrita nos diferentes gêneros textuais do uso da Língua Portuguesa como segunda língua.” (UFT, 2014 p. 25).

Mesmo que o PPC na primeira menção trate da competência linguística para o ensino de PSLS, não encontrei mais detalhes no texto do documento que expusesse de que forma essa competência poderia ser constituída.

A seguir, apresento as disciplinas que discorrem sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa encontradas no PPC da UFT.

3.4.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UFT

A fim de oferecer uma melhor visualização, apresento o Quadro 7 com as disciplinas, sua ementa, carga horária e bibliografia e, em seguida, teço algumas considerações:

Quadro 7 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UFT

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Bibliografia
Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua I	Introdução aos estudos léxico-gramaticais da língua portuguesa na perspectiva de segunda língua. Análise do gênero textual acadêmico em segunda língua.	60h	Livros sobre língua portuguesa como segunda língua, aquisição de linguagem e aprendizagem de segunda língua.
Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua II	Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com base nos processos de composição textual e nos aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva em segunda língua.	60h	Livros sobre língua portuguesa como segunda língua, ensino de português como língua estrangeira e língua não materna.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UFT (2014)

Ao ler as ementas e as obras que constam nas referências da disciplina “Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua I”, é possível perceber a preocupação do documento em proporcionar ao aluno a compreensão de ensino-aprendizagem da

língua portuguesa como L2, introduzindo aspectos da forma da língua e permitindo a análise do texto acadêmico. As obras das referências podem propiciar momentos de reflexão sobre aquisição e aprendizagem do PSLS.

Como se pode constatar no quadro 7, a ementa da disciplina “Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua II” atribui atenção à produção escrita na perspectiva de L2. As referências dizem respeito ao ensino da língua portuguesa como L2 e como língua estrangeira, trazendo a possibilidade de espaço para a discussão do ensino-aprendizagem do PSLS.

Além disso, o documento apresenta uma disciplina optativa sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 que apresento primeiramente no Quadro 8 e depois faço comentários:

Quadro 8 – Disciplina Optativa sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa como Segunda Língua da UFT

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Bibliografia
Tópicos de Língua Portuguesa	Estudo e análise de aspectos linguísticos, pragmáticos e discursivos da língua portuguesa. Noções de língua portuguesa enquanto língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2). Português escrito como LM e como L2.	60h	Livros sobre língua portuguesa como segunda língua, aquisição de linguagem e aprendizagem de segunda língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UFT (2014)

Como se observa no quadro 8, a disciplina optativa “Tópicos de Língua Portuguesa”, ao mencionar noções de língua portuguesa como LM, L1 e L2, além de português escrito como LM e L2, abre, a meu ver, uma oportunidade ideal de se iniciar as reflexões para o ensino-aprendizagem de PSLS, pois oportuniza aos alunos, principalmente aos surdos, as ponderações sobre aquisição e aprendizagem de L2, antes de estudar sua forma.

Embora o documento afirme que o graduando da UFT apresente como característica a competência linguística para o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos, apenas duas disciplinas obrigatórias e uma de natureza optativa não fundamentam satisfatoriamente a formação para essa finalidade.

3.5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS DA UNIFAP

O PPC de Letras - Libras da UNIFAP contém três capítulos, dezesseis subcapítulos, cinco seções e os anexos em que se encontra o ementário das disciplinas.

Antes de comentar sobre os aspectos relacionados à língua portuguesa como L2 constantes no PPC, quero destacar uma particularidade encontrada nesse documento: duas nomenclaturas para o curso. A primeira, Licenciatura em Letras Libras, aparece na capa e na identificação do curso: Letras-Libras. A segunda, Curso de Libras/Português, é mencionada no Capítulo 3 que trata do curso e de seu funcionamento.

Ao constatar esse fato, fiz uma pesquisa para verificar o registro do curso no sítio do Ministério de Educação. Conforme o registro no e-MEC²³, o nome do curso é Licenciatura em Letras-Libras-Português²⁴, porém é possível também verificar no mesmo sítio que o nome anterior é Letras-Libras. Também fiz uma busca no sítio da UNIFAP e encontrei a Resolução nº 09/2014 que aprova o PPC de Licenciatura Letras/Libras/Português.

Chamo a atenção para essa particularidade, pois a nomenclatura de uma licenciatura demonstra a área de ensino do professor que será formado por esse curso e, para essa investigação, o nome do curso tem relevância, visto que evidencia de que forma o ensino de PLS tem sido viabilizado.

A primeira referência quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2 encontra-se na Apresentação do documento em que se pode observar que o curso

[...] terá por finalidade a produção e circulação de conhecimentos na área de ensino de Libras e Português como L2 e concederá diploma de Licenciado em Letras, com habilitação em Libras e Português como L2. (UNIFAP, 2014, p. 5)

²³ O e-MEC é um sistema do Ministério da Educação criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Nele, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos pela internet. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

²⁴ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/> Acesso em: 29 jul. 2020.

No capítulo 3, o PPC propõe o curso de Letras Libras “[...] para formar profissionais que atuem, nos diversos níveis de ensino, com a Libras e a Língua Portuguesa.” (UNIFAP, 2014, p. 7). Sendo assim, supõe-se que os objetivos do curso e o perfil do egresso indiquem uma formação que contemple o acesso do acadêmico aos pressupostos teóricos e metodológicos das duas línguas. Entretanto, não é possível encontrar outras referências quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 no texto do documento.

Dessa forma, pode-se constatar que houve uma escolha quanto à supressão da língua portuguesa no documento, iniciando com a nomenclatura do curso e terminando com apenas duas menções em relação à formação dos professores contemplando a língua portuguesa, o que evidencia, a meu ver, as decisões políticas e as seleções que surgem na construção de um currículo (MATSUDA; REMENCHE, 2014; SILVA, 1999), bem como as relações de poder envolvendo as línguas que integram a educação de surdos.

No ementário do PPC, há disciplinas que se referem ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa que apresento na próxima seção.

3.5.1 DISCIPLINAS SELECIONADAS DA UNIFAP

Com a finalidade de uma apresentação mais clara, exponho o Quadro 9 com as disciplinas sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa que constam como obrigatórias no PPC de Letras - Libras da UNIFAP. Em seguida, trago alguns comentários a respeito delas:

Quadro 9 – Disciplinas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa – UNIFAP

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Bibliografia
Fonética e Fonologia	Conceituação e classificação de Fonética e Fonologia, anatomia e fisiologia da fala, critérios de classificação dos sons da fala, descrição dos sons linguísticos, alfabeto fonético internacional, os elementos suprasegmentais, os agrupamentos de fonemas, estrutura das sílabas, as transcrições fonéticas e fonológicas dos sons linguísticos, Fonologia e o ensino de línguas.	60h	Livros que tratam de teorias fonéticas e fonológicas, livro sobre fonética e fonologia do português e dicionário de linguística.

Morfologia	Conceituação de morfologia e sua interdependência com a fonologia e a sintaxe; conceito e classificação dos morfemas; princípios da análise mórfica; estrutura e formação dos vocábulos em português; mecanismos da flexão na língua portuguesa; classes e funções dos vocábulos em português.	60h	Livros sobre teoria lexical, estrutura da língua portuguesa e gramáticas da língua portuguesa.
Leitura e Produção de Textos	Nesta disciplina serão estudadas as relações entre linguagem oral e escrita e as perspectivas diversas (da visão dicotômica, passando pela visão de <i>continuum</i> à perspectiva de base enunciativa). Os Conceitos de letramento(s) e sua relação com a alfabetização e os Mitos do letramento em relação às práticas escolarizadas e não escolarizadas de leitura e escrita, bem como os gêneros textuais orais e escritos e as tipologias; Intergenericidade e hibridismos dos gêneros. E ainda os gêneros orais formais públicos (debate, seminário e exposição oral) voltados para a leitura e produção de textos teóricos (da esfera científica) na academia. Leitura e produção escrita envolvendo as estratégias de leitura de textos teóricos e a orientação para produção de textos próprios da esfera acadêmica como: <i>resumo</i> , <i>resenha</i> etc. Os movimentos e mecanismos enunciativos/discursivos na tessitura e organização dos gêneros acadêmicos.	60h	Livros sobre gêneros textuais e do discurso, construção de textos, letramentos e produção de textos acadêmicos.
Português como L2 I	Aspectos da aquisição do português por ouvintes. Aspectos da aquisição do português por surdos. Aquisição de segunda língua. Interface Libras/Português.	60h	Livros sobre linguagem e surdez, português para estrangeiros.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em UNIFAP (2014)

Ao ler as ementas e as referências bibliográficas das disciplinas “Fonética e Fonologia” e “Morfologia”, identifica-se a preocupação do documento em apresentar ao aluno os conceitos fonéticos, fonológicos e morfológicos exclusivamente da língua portuguesa, o que me chamou a atenção, pois no PPC não há outras disciplinas específicas para o estudo da Fonologia e Morfologia da Libras, exceto a disciplina “Libras IV”, o que impossibilita realizar uma análise contrastiva aprofundada entre as línguas. Fica, dessa forma, a critério do professor que a ministrar se serão

consideradas as metodologias de ensino de L2 para os conteúdos propostos na ementa.

Em relação à disciplina “Leitura e Produção de Textos”, constata-se, pela leitura de sua ementa e referências bibliográficas, que o documento procura proporcionar aos alunos conhecimentos relativos aos gêneros orais e escritos, gêneros acadêmicos e noções de letramento. Vejo como possível a abertura para a discussão do ensino-aprendizagem de PSLS.

Como se pode observar no quadro 9, a disciplina “Português como L2 I” trata da aquisição do português por pessoas ouvintes e por pessoas surdas, aquisição de L2 e ainda da interface Libras-Português. As obras de referência versam sobre linguagem e surdez e sobre português para estrangeiros. A disciplina proporciona momento propício para a reflexão e discussão sobre o ensino de PSLS.

Não há menção de disciplinas optativas que tratem do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos no PPC da UNIFAP. Ressalto que, ainda nos anexos, encontram-se as disciplinas “Português como L2 II”, “Português como L2 III”, “Português como L2 IV”, “Estágio Supervisionado em Português como L2 I” e “Estágio Supervisionado em Português como L2 II”. Por questão de espaço, não detalhei suas ementas e referências neste trabalho. Apenas afirmo que, se estivessem incluídas na matriz curricular do curso, os acadêmicos teriam um ganho significativo em sua formação quanto ao ensino bilíngue para surdos.

3.6 DISCUSSÃO FINAL DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Nos currículos dos cursos analisados nesta investigação, pode-se constatar que todos os cursos propõem que seus acadêmicos possam atuar em um ensino bilíngue para surdos em que a Libras é a L1 e a língua portuguesa é a L2. No entanto, em alguns cursos, o número de disciplinas propostas para essa atuação não é suficiente.

As ementas, carga horária e referências bibliográficas das disciplinas dos cursos da UFAC e UFPA são as que proporcionam maior possibilidade quanto às reflexões e discussões do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos na formação dos seus alunos.

Em relação aos cursos da UFAM, UFT e UNIFAP, o número de disciplinas oferecidas em sua grade curricular não é suficiente para a atuação de seus alunos na

educação de surdos quanto ao ensino-aprendizagem de PSLs, pois apenas uma ou duas disciplinas obrigatórias e uma disciplina optativa que trata de metodologia e não do ensino-aprendizagem propriamente dito não concedem ao professor em formação o embasamento teórico necessário para esse processo.

Neste capítulo, expus a análise dos PPCs que integram os contextos da pesquisa quanto à viabilização do ensino-aprendizagem de PSLs. Acredito que os documentos trazem o que os docentes consideram como ideal, pois é espaço em que se inserem as projeções e as aspirações do que um curso de licenciatura pode vir a ser, mas que, por razões várias, é possível não se concretizar. Por esse motivo, procurei consultar os alunos do curso que vivenciam a implementação dos PPCs.

No próximo capítulo, apresento os resultados dos questionários aplicados aos acadêmicos matriculados nas universidades cujos documentos foram analisados.

4 ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo, trago a análise dos dados obtidos por meio dos questionários de investigação 1 e 2 (APÊNDICES B e C), baseando-me na fundamentação teórica e nos procedimentos de análise expostos neste trabalho.

Os resultados aqui apresentados procuram responder à questão de pesquisa mencionada na Introdução e abaixo retomada:

- Como ocorre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil?

Conforme já mencionado no subcapítulo 2.3, os participantes são 15 acadêmicos dos cursos de Letras-Libras e/ou Letras-Libras-Língua Portuguesa das cinco universidades federais do norte do Brasil, contextos desta pesquisa descritos no subcapítulo 2.2.

Para melhor organizar este capítulo, optei por dividi-lo em dois subcapítulos: no primeiro, trago as percepções dos acadêmicos sobre seu curso e, no segundo, as percepções dos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem de PLS em sua formação.

A fim de apresentar os dados, trago as percepções dos acadêmicos, expondo os excertos destacados em itálico e em negrito e, ao final de cada um, os nomes fictícios dos participantes e o instrumento do qual o excerto foi extraído entre parênteses. Utilizo abreviações para Questionários Investigativo/Pergunta (QI/P) e, logo após cada abreviação, segue o número do Questionário Investigativo (1 ou 2) e o número da pergunta.

4.1 PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS SOBRE SEU CURSO

Apresento, neste subcapítulo, três categorias de análise sobre as percepções dos acadêmicos sobre seu curso: Motivações para a escolha do curso; Expectativas sobre o curso; e Projeto Pedagógico do Curso como um (des)conhecido para a formação.

- Motivações para a escolha do curso

*[...] outro motivo foi de poder **exercer uma profissão com escassez de pessoas no mercado.** (Roberto, Q1/P2)*

Ao responderem à pergunta “Por que você escolheu este Curso?”, as respostas mais recorrentes se referiram ao fato de ter uma profissão e atuar no ensino de surdos. Louzano *et al.* (2010), ao investigar a atratividade para a formação docente no Brasil, destacam, entre outras razões, as baixas taxas de desemprego e o altruísmo. Em relação à primeira, podemos notar, nas palavras de Roberto, sua preocupação em **exercer uma profissão com escassez de pessoas no mercado**. Se, para licenciados de forma geral, ficar desempregado por longo período de tempo é uma eventualidade, uma formação mais específica pode garantir, além de uma possibilidade de um emprego, possivelmente uma remuneração diferenciada.

Quanto à segunda razão exposta pelos autores, o altruísmo é a crença que os professores têm de que podem contribuir para o desenvolvimento social de seus alunos. Sabe-se que, por razões de preconceito e discriminação, a população surda passou anos sem acesso à escolarização e, por isso, ficou marginalizada da sociedade. A partir de políticas públicas de inclusão social e educacional, além do mercado de trabalho ampliado, houve um sentimento por parte de muitas pessoas para auxiliar os surdos no acesso ao conhecimento. Pode-se perceber esse desejo de ensinar as pessoas surdas nos excertos seguintes:

*Inicialmente porque trabalhava em órgãos públicos e precisava me comunicar com Surdos²⁵, depois percebi a importância de professores com formação em Letras/Libras para **ensinar alunos Surdos.** (Dasilva, Q1/P2)*

*Para aprender mais sobre o universo da surdez e da Língua Brasileira de Sinais, e posteriormente **passar este conhecimento adiante.** (Girassol, Q1/P2)*

*[...] percebi que o que eu queria mesmo era ensinar inglês para surdos e para isso eu precisaria primeiro **me tornar professora de surdos e depois de inglês.** (Catarina, Q1/P2)*

*[...] além de me habilitar ao **ensino de português escrito para surdos.** (SMC, Q1/P2)*

²⁵ Mantive a formatação indicada pelo participante, tendo por base a explanação de Sacks (2010, p. 136): “Algumas pessoas da comunidade surda indicam essa distinção por meio de uma convenção na qual a surdez auditiva é escrita com ‘s’ minúsculo, distinguindo-a da Surdez com ‘S’ maiúsculo, uma entidade linguística e cultural.” Dessa forma, o termo “Surdo” representa aquele que se utiliza da língua de sinais e representa sua cultura por suas experiências visuais.

Ao obter conhecimentos sobre surdez e Libras, Girassol pretende **passar este conhecimento adiante** contribuindo para o desenvolvimento social não somente das pessoas surdas, mas também da sociedade como um todo. Catarina exprime seu anseio de se **tornar professora de surdos e depois de inglês**, tendo a oportunidade de ensinar a esses alunos uma outra língua, diferente daquelas a que estão habituados a encontrar, o inglês, e, dessa forma, poder ampliar o conhecimento cultural desses alunos. Habilitar-se para o **ensino de português escrito para surdos** foi a motivação exposta por SMC, que já possui licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, possibilitando a eles o acesso às informações escritas que permeiam a sociedade e inserindo-os na comunidade letrada.

Outra razão que pode ser encontrada também nas motivações expostas pelos participantes é a formação específica para o ensino de alunos surdos, como pode se constatar nos excertos abaixo:

*Por causa do meu **trabalho** na educação especial. (Celina, Q1/P2)*

*Porque recebi surdos na sala regular e não tinha conhecimento para atendê-los em suas especificidades [...] **melhorar minha prática docente**. (Alice, Q1/P2)*

Celina utiliza a palavra “trabalho”, portanto já atua na educação especial e possivelmente tem contato com alunos surdos, já que é uma área da educação voltada ao atendimento também de alunos com surdez (BRASIL, 1996). Pode-se inferir pelo que Alice expõe que também é uma professora em serviço e no Questionário de Perfil é possível constatar sua formação em Letras-Português/Inglês. Suas palavras “melhorar minha prática docente” expressam o desejo de desenvolver uma prática docente não estanque, mas que evolui.

Gostaria de chamar a atenção para o que Alice apresenta no início de seu comentário sobre suas motivações ao escolher o curso. Ela afirma que recebeu alunos surdos; no entanto, **não tinha conhecimento para atendê-los em suas especificidades**. O conhecimento que menciona é esclarecido por Fernandes (2012, p. 105) que se traduz em um “professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua”. Retomo aqui minha própria experiência quanto a essa questão: entender que a Libras medeia o conhecimento e que metodologias de ensino de L2 devem ser utilizadas no ensino são questões primordiais para professores ouvintes de alunos surdos.

Entre as várias motivações que os participantes mencionaram, é possível observar que os acadêmicos entraram no curso: conscientes de que um curso de licenciatura os formará para atuarem no processo educacional de alunos surdos; instigados por uma possibilidade de trabalho; e também para auxiliar os alunos surdos a serem inseridos nas práticas sociais da linguagem:

- Expectativas sobre o curso

No que concerne às expectativas sobre o curso, dos quinze participantes, onze responderam que o curso tem atendido às suas expectativas. Os outros quatro responderam que suas expectativas foram atendidas apenas em parte, porém os cursos têm contribuído para sua formação. Destaco alguns excertos:

*[...] [o curso] **abrange o ensino da Libras.*** (Antonio, Q1/P2)

*Aprofundamento nos estudos em **didática do ensino das línguas em questão (português e Libras)*** (Aurora, Q1/P2)

*Aprendi muita coisa! Principalmente **a forma como devemos ensinar o surdo.*** (Erilene, Q1/P2)

*O curso me proporciona **aprender sobre a gramática da Libras, bem como o ensino de LP como L2, conhecimentos na perspectiva da surdez.*** (Girassol, Q1/P2)

Antonio expõe que sua expectativa enquanto graduando é o **ensino da Libras**, mas não menciona quais são suas expectativas em relação a aspectos do ensino da Libras como, por exemplo, seu próprio aprendizado da língua de modo a adquirir fluência.

Aurora e Erilene apresentam expectativas semelhantes em relação ao ensino. Aurora utiliza a expressão **didática do ensino das línguas** e Erilene usa a frase **como devemos ensinar o surdo**. Demonstram que os cursos têm tido a preocupação em apresentar as metodologias diferenciadas para o ensino de surdos.

As três expectativas de Girassol me chamaram a atenção e teço alguns comentários sobre cada uma delas. A primeira perspectiva que apresenta é que o curso lhe oferece a possibilidade de **aprender sobre a gramática da Libras**. Cabe mencionar que privilegiar a concepção de língua enquanto sistema, estrutura e forma deixando em segundo plano a língua como fator de interação social influencia a

formação do professor. Meu intuito não é dizer que a aprendizagem da gramática da Libras deve ser negligenciada, mas ressaltar a concepção de língua como mediação.

A segunda, ***bem como o ensino de LP como L2***, mostra que seu curso tem a preocupação de oferecer aos alunos o ensino de língua portuguesa como L2. Isso vai ao encontro do que o Decreto nº 5.626/2005 prescreve no Art. 14 em relação à formação de professores:

1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:
I - promover cursos de formação de professores para:
a) o ensino e uso da Libras;
b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; (BRASIL, 2005, p. 4)

A terceira expectativa exposta por Girassol, ***conhecimentos na perspectiva da surdez***, traz a reflexão de uma formação que propõe uma mudança de perspectiva, não mais centrada no ouvir/falar, mas no ver, no uso da língua de sinais, nas experiências visuais que constituem o ser surdo, sua identidade e cultura surda. Essa constatação encontra apoio nos estudos sobre identidade de Perlin (2002), conforme discutido anteriormente.

A partir das respostas apresentadas pelos participantes, pude notar que a maioria dos participantes tem tido suas expectativas em relação ao curso atendidas, ao enfatizar questões como o conhecimento das línguas, metodologias de ensino-aprendizagem de L2 e conhecimentos relacionados à perspectiva da surdez.

- Projeto Pedagógico do Curso como um (des)conhecido para a formação

No que se refere à questão “Você conhece o Projeto Pedagógico do seu Curso? Se sim, o que consta no projeto que se distancia do que realmente acontece no curso?”, sete alunos afirmaram não conhecer o PPC e não teceram comentários, seis responderam afirmativamente e complementaram sua resposta e dois declararam conhecer o documento em parte. Apresento aqui algumas respostas e, concomitantemente, minhas considerações quanto ao que os participantes mencionaram em suas respostas.

A palavra **não** escrita por sete participantes também é um dado para a análise. Por essa razão, é possível fazer algumas conjecturas em relação à falta de conhecimento do PPC por parte dos alunos. A primeira delas se refere a uma prática

que se observa desde a Educação Básica: documentos guardados em uma pasta ou em um arquivo e mostrados apenas quando alguém pergunta sobre a existência dele para uma avaliação, por exemplo. Em tempos de armazenamento virtual, mudou-se o lugar: da gaveta de um arquivo, passa-se a uma pasta na nuvem. A segunda se refere ao desconhecimento da relevância dos elementos que constam no PPC, desde a concepção do curso, do currículo até o perfil do aluno a ser formado. Ignorando tais aspectos, muitos alunos são levados a consultar o PPC apenas para verificar o ementário.

Em relação às respostas afirmativas, apresento os excertos e teço alguns comentários sobre eles:

Sim. O domínio da Libras por parte dos docentes. (Girassol, Q1/P3)

Sim, a parte prática na área de Libras foi ensinada com muitas dificuldades. (Vanessa, Q1/P3)

Sim. Algumas disciplinas são ministradas por pessoas que não entendem muito da área. (Leal, Q1/P3)

Sim, por ser um curso novo está se reformulando (Dasilva, Q1/P3)

[...] Em relação à proposta e execução, o projeto, as ementas e as práticas condizem com as diretrizes propostas no projeto. (SMC, Q1/P3)

Conforme a análise documental apresentada no capítulo anterior, todos os PPCs contemplam o ensino bilíngue, o que se pressupõe a fluência nas duas línguas. No primeiro excerto apresentado, Girassol afirma que o **domínio da Libras por parte dos docentes** é algo que consta no PPC; porém, sua implementação não ocorre. Vanessa também expõe que **a parte prática na área de Libras foi ensinada com muitas dificuldades**, revelando que a fluência dos professores em relação à Libras pode ser melhorada.

Para a formação de professores que irão conviver com duas línguas de modalidades diferentes, é relevante que o professor formador também conheça essas línguas a fim de estabelecer uma prática de ensino comparativa e contrastiva das duas línguas, demonstrando como os professores em formação poderão trabalhar com elas.

Ressalto a importância da fluência das línguas, de acordo com Lacerda e Lodi (2009a), quanto ao funcionamento das línguas para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento. Segundo as autoras, é a língua que permite a interação entre os indivíduos e, no caso dos surdos, a língua de sinais desempenha esse papel. Além disso, para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento da língua portuguesa, o professor também necessita ter uma compreensão mais ampla dessa língua.

A informação que Leal apresenta de que algumas disciplinas **são ministradas por pessoas que não entendem muito da área** não é incomum e tem raízes na inserção da disciplina Libras nas universidades. De acordo com Quadros (2006 apud KUMADA; PRIETO, 2019, p. 67), “para cumprir a decisão legal envolvendo a inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação, inicialmente, deparou-se com a inexistência de docentes qualificados para o seu ensino”. Dessa forma,

Diante da necessidade de se atender à demanda imediata por essas formações e considerando que os mencionados cursos eram praticamente inexistentes até então, o supracitado decreto estabeleceu um período provisório de dez anos, no qual os profissionais sem a devida formação poderiam ser admitidos para o ensino de Libras mediante a certificação obtida por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim, foram admitidos, nas universidades, profissionais de diversas áreas que na ocasião da criação dos cursos de Letras-Libras ou Letras-Libras-Língua Portuguesa foram incorporados a esses cursos. A eles são atribuídas disciplinas para as quais possivelmente não têm o preparo. Por outro lado, também é possível que profissionais de outras áreas ministrem disciplina no curso e não promovam o diálogo com as especificidades do ensino-aprendizagem de surdos. A meu ver, como os cursos são recentes, essa realidade pode ser compartilhada por outras universidades no Brasil e precisa ser problematizada para que os cursos ofereçam uma formação de qualidade.

Dasilva chama a atenção para o fato de que os cursos são recentes e, por isso, o que ainda não está implementado será modificado porque está se **reformulando**. A reformulação dos PPCs é salutar, pois as necessidades dos alunos podem ser alteradas e o documento que vai nortear a formação precisa atendê-las.

SMC foi a única participante que afirmou que **práticas condizem com as diretrizes propostas no projeto**, demonstrando conhecer o PPC e verificando sua implementação em sua formação. Destaco a resposta da participante para registrar

que nem sempre há críticas quanto à implementação. É importante dizer que um PPC pode estar a contento e atender às suas proposições quanto à formação de seus alunos.

Diante das exposições feitas, percebo que o PPC pode ser considerado um (des)conhecido pelos participantes desta pesquisa, uma vez que sete alunos de um total de quinze, o que equivale a quase metade dos participantes, afirmaram desconhecer o PPC. Compreendo também que a pesquisa tem apenas uma pequena parte do universo dos alunos das cinco universidades; no entanto, por essa amostragem, torna-se possível inferir que muitos alunos não conhecem o PPC de seus cursos.

No que se refere aos participantes que demonstraram ter conhecimento dos PPCs dos seus cursos, as análises demonstraram que há algumas situações ocorridas no curso que distam do que está escrito no documento, como a fluência em Libras pelos docentes do curso, a ministração de aulas por profissionais de outras áreas. Saliento ainda o reconhecimento de Dasilva quanto à necessária reformulação do PPC e o destaque de SMC ao reconhecer que as práticas do PPC realmente se aproximam do documento e se concretizam no cotidiano do curso.

Finalizo este subcapítulo que tratou das motivações dos participantes para a escolha do curso, das expectativas em relação ao curso e do conhecimento do PPC. A seguir, apresento a percepção dos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem de PSLS em sua formação.

4.2 PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PSLS EM SUA FORMAÇÃO

Neste subcapítulo, exponho quatro categorias de análise quanto às percepções dos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem de PSLS em sua formação: Formação inicial lacunar quanto ao ensino de PSLS; Compreensão do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo; Contribuições da formação inicial para o ensino-aprendizagem de PSLS; Sugestões para uma formação mais abrangente de um professor de PSLS.

- Formação inicial lacunar quanto ao ensino de PSLS

Quando questionados sobre “Como professor em formação inicial (graduando), como você aprecia a formação do professor de língua portuguesa para surdos?”, oito

participantes responderam que é uma formação importante e que essa formação específica se configura como uma conquista da comunidade surda. No entanto, há algumas respostas que mostram lacunas e que trago aqui:

*Hoje ainda um pouco **deficiente**.* (Sokohelp, Q2/P1)

Cheia de lacunas. (Cora, Q2/P1)

*Com certeza é uma área **carente** de profissionais habilitados, creio que o número de professores cursistas poderia ser bem maior.* (Celina, Q2/P1)

*Não há essa habilitação e, portanto, a carga horária dessa disciplina é **insignificante** para a formação do docente* (Alice, Q2/P1)

*Acredito que a formação de professores de língua portuguesa para surdos **tem deixado a desejar** no que se refere às metodologias de ensino de L2. Muito do que se vê nas salas de aula são de professores que lançam mão de metodologias de L1 no ensino de português para surdos. Isto reflete a **falta de uma formação adequada** que prepare o professor para lidar com as abstrações didáticas necessárias para um ensino efetivo de L2.* (Aurora, Q2/P1)

A participante Sokohelp utiliza o léxico **deficiente** para qualificar a formação docente para o ensino de PSLS. Uma das acepções desse termo é “incompleto”, “falho”, “imperfeito”²⁶. Considerei curiosa a escolha da palavra, uma vez que a comunidade surda, em seus discursos, tem rejeitado seu uso pela conotação de rótulo dado aos surdos, segundo a visão clínica da surdez. O valor negativo desse termo é repassado para a formação.

Cora, por sua vez, declara que a formação docente está **cheia de lacunas**, o que pode ser constatado pela análise dos PPCs exposta no capítulo anterior. Celina apresenta uma resposta contundente ao afirmar **com certeza** de que essa formação é **carente**, que sugere uma falta, uma lacuna.

Pelo excerto que traz as palavras de Alice, percebe-se que seu curso se concentra no ensino-aprendizagem da Libras. A participante manifesta que há uma disciplina que trata dessa formação, mas com uma carga horária **insignificante**, não suficiente para que o futuro professor tenha a base necessária para contribuir para a aprendizagem de L2 do aluno surdo.

Aurora também considera que a formação docente para o ensino-aprendizado de PSLS **tem deixado a desejar** e argumenta sobre o uso de metodologias para o

²⁶ <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=deficiente>.

ensino de ouvintes para o ensino de surdos como reflexo dessa **falta de uma formação adequada** e a consequência é o despreparo do professor para o ensino-aprendizagem de L2. Os termos utilizados pela participante revelam uma insatisfação ao constatar que a formação apresenta uma lacuna que resulta em um possível processo de ensino-aprendizagem também lacunar.

Vários pesquisadores (LACERDA; LODI, 2009a, 2009b; PEREIRA, 2011; 2014; RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015) têm mostrado a importância de o professor de PLS utilizar metodologias diferenciadas e usar a língua de sinais. Entretanto, a implementação de uma formação inicial para esse professor tem sido um entrave, pois poucos são os cursos que tratam do ensino de língua portuguesa como L2 e mais raros ainda os que tratam do ensino de PLS. Urge, portanto, ampliar a discussão quanto à necessidade dessa formação.

- Compreensão do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo

Ao serem questionados sobre as diferenças existentes entre o ensino de língua portuguesa para surdos e para ouvintes, os alunos expressaram suas concepções sobre o ensino-aprendizagem para surdos. É válido ressaltar que todos os participantes demonstraram, cada um à sua maneira, a mesma concepção: que aos surdos a Libras é a L1 e a língua portuguesa escrita é a L2.

Exponho aqui alguns excertos e teço alguns comentários sobre eles:

[...] para os surdos, o português deve ser como L2 ou até língua estrangeira [...] portanto não pode seguir os moldes do ensino do português para ouvintes, haja vista que, para esses, a língua portuguesa é sua L1. (SMC, Q2/P2)

*Primordialmente, a abordagem metodológica. O português para ouvintes é baseado no ensino de L1 que muito se difere do ensino de L2, como é para os surdos. (Aurora, Q2/P2)
O surdo é visual e é necessário usar texto autêntico. (Erlene, Q2/P2)*

O surdo deve ser ensinado de forma bilingue. (Manoel, Q2/P2)

SMC afirma que **o português deve ser como L2**, dando a entender que a L1 dos surdos não é o português, mas a Libras. Chamo a atenção para o fato de que a participante afirma que o português pode ser **até língua estrangeira**. Essa concepção reflete o que Karnopp (2004) explica sobre a escrita do aluno surdo, semelhante à

escrita de pessoas nativas de outros países e que estão aprendendo a escrever em português.

Interessante notar a observação feita pela participante ao declarar que **não pode seguir os moldes** que são preparados para os alunos ouvintes. Aurora parece dar continuidade justificando a razão para não se permitir o ensino nos moldes de L1: há uma diferença na **abordagem metodológica**, pois o ensino para os alunos ouvintes, que se utilizam de uma língua oral, como o português, baseia-se nos fonemas, no som, o ilustre desconhecido do surdo. Somado a isso, há as experiências linguísticas que são distintas para os dois grupos de alunos, além das modalidades diferentes das línguas. Quadros (2003, p. 97) afirma que

Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino).

A primeira contribuição de Eriene se relaciona a uma característica da pessoa surda: ser **visual**. Sendo assim, a via de acesso às informações não é o ouvido, mas o olho, e sua língua também se baseia na visualidade, é dessa forma que há possibilidade de aprender. Utilizar-se da pedagogia visual (CAMPELLO, 2007), dos recursos imagéticos para o ensino de surdos é um passo significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

A segunda contribuição de Eriene é em relação a **usar texto autêntico**. Constata-se a percepção da participante de que é necessária a utilização do texto real, que é produzido com uma função social. O excerto de Eriene encontra apoio em Pereira (2014, p. 149-150) ao explicar que:

[...] é por meio da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, **daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais**. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (PEREIRA, 2014, p. 149-150) (destaque meu)

Refletindo sobre isso, considero relevante evitar o uso de textos adaptados e artificiais, com vistas a facilitar a leitura do texto, subestimando as habilidades que os

alunos podem desenvolver ao terem contato com os textos reais utilizados nas interações. É preciso, a meu ver, apresentar aos alunos os mais variados gêneros, estimulando suas experiências de leitura, promovendo a reflexão sobre as línguas e o diálogo por meio da leitura.

Manoel sintetiza o processo de ensino-aprendizagem do surdo ao afirmar que **o surdo deve ser ensinado de forma bilingue**. Constata-se, pela declaração do participante, que ele considera a língua de sinais como a L1 do aluno surdo e a língua portuguesa escrita como sua L2. As experiências visuais e as metodologias de ensino estão imbricadas nesse processo (FERNANDES, 2003; LACERDA; LODI, 2009a, 2009b; PEREIRA, 2014; QUADROS, 1997, 2003, 2008).

Diante das análises feitas nesta seção, entendo que os participantes desta investigação compreendem as diferenças linguísticas, culturais e metodológicas para o ensino-aprendizagem dos alunos surdos, tanto no que se refere ao *status* da língua de sinais quanto ao papel desempenhado pela língua portuguesa. Dessa maneira, pode-se perceber que os cursos têm proporcionado discussões, reflexões e práticas para esse professor em formação.

- Contribuições da formação inicial para o ensino-aprendizagem de PSLS

À questão “Você acredita que sua formação inicial tem contribuído para que você tenha base para o ensino de língua portuguesa para um aluno surdo?”, onze alunos responderam afirmativamente e quatro apresentaram uma resposta negativa. Vou expor, primeiramente, as respostas negativas, tecendo comentários e, logo após, as respostas afirmativas, comentando-as da mesma maneira.

Não. **A única disciplina realmente focada nisso foi a de Metodologia do ensino de L2** e a teoria foi bem fraca (Catarina, Q2/P6)

Não, pela trajetória da minha graduação, **vejo o tanto que deixam a desejar, o despreparo dos professores na área, falta mais exemplificações**. (Girassol, Q2/P6)

Infelizmente, não!! Durante minha formação, foram focados mais em processos de ensino de Libras (o que é certo, uma vez que nosso curso contempla apenas a formação de professores de Libras). Além do mais, não tivemos o número mínimo de disciplinas que contemplasse nosso conhecimento em ensinar português como L2 para surdos. (Roberto, Q2/P6)

A resposta de Catarina expõe que houve apenas uma disciplina voltada para o ensino de segunda língua, **Metodologia do Ensino de L2**. A participante manifesta sua **posição** sobre a teorização da disciplina e é possível perceber que, na visão da participante, não houve um aprofundamento teórico que pudesse ser a base para o ensino de português como segunda língua para aluno surdo.

Pela resposta de Girassol, quando utiliza a sentença **vejo o tanto que deixam a desejar**, pode-se notar que a formação com lacunas não contribui para que tenha base para o ensino-aprendizagem de PSLs. A participante ainda utiliza o verbo **faltar**, o que enfatiza sua percepção de que sua formação não está consolidada para o ensino de alunos surdos.

No excerto que apresenta a resposta de Roberto, há uma justificativa para que ele declare que sua graduação não tem contribuído para o ensino-aprendizagem de PSLs: sua formação é Letras-Libras. Para o participante, esse fato é correto e acrescenta que não teve o **número mínimo de disciplinas** que abrangesse o ensino-aprendizagem de PSLs.

No entanto, Roberto inicia sua resposta com o advérbio **infelizmente** que carrega o peso semântico de lamento, tristeza. Percebe-se que, ao utilizar o termo, há uma possibilidade de que o participante quisesse que sua formação o auxiliasse para o ensino-aprendizagem de PSLs.

Apresento, a seguir, os excertos dos participantes que responderam afirmativamente à pergunta:

*Sim. Porque me **proporcionou a desenvoltura em sala de aula** através da confecção de planos de aulas para um público mais específico para superar as dificuldades de aprender em sua língua e escrever em outra, o português de grafia totalmente adversa a sua. (Dasilva, Q2/P6)*

*Eu acredito que essa formação é mais um passo inicial, ainda preciso **continuar estudando e aperfeiçoando** meus conhecimentos e **melhorando** cada vez mais a minha prática. (Celina, Q2/P6)*

*Sim, pois como futura professora os conhecimentos adquiridos, mesmo com muito a desejar, **nortearam a buscar a melhoria** em minha prática docente. (Vanessa, Q2/P6)*

Ao escolher utilizar a sentença **me proporcionou a desenvoltura em sala de aula**, é possível notar que Dasilva se sente mais à vontade para estar em sala de aula. Justifica sua desenvoltura por meio de elaboração de planos de aula a alunos que

passam por um processo de ensino-aprendizagem diferenciado: aprendem em sua língua e têm produção escrita na L2.

Ao examinar as escolhas de Celina, percebe-se que, para ela, sua formação inicial é um começo e que ela precisa **continuar estudando e aperfeiçoando**. Infere-se a importância dada pela participante à formação contínua, no objetivo que ela traça, pois deseja continuar **melhorando** sua prática.

Vanessa também segue a mesma direção de Celina quanto à formação contínua. A participante afirma que sua formação inicial apresenta falhas; no entanto, reconhece que os conhecimentos aprendidos **nortearam a buscar a melhoria** para sua prática docente.

Segundo Freire (1997, p. 105), somos seres inacabados, inconclusos até o final da vida: “Onde há vida, há inacabamento”. No processo educativo, não é diferente: antes de entrarmos na escola, aprendemos, ensinamos e continuamos nesse processo. Alinho-me ao autor, ao compreender que, na atuação docente, continua-se sempre a aprender e a ensinar, sem jamais se concluir:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]. (FREIRE, 2003, p. 28)

Face às respostas analisadas aqui, percebe-se que há dois grupos de participantes: o primeiro formado por aqueles que não consideram que sua formação tem contribuído para o ensino-aprendizagem de PSLs e o segundo, por aqueles que acreditam nas contribuições dadas por sua formação para o ensino-aprendizagem de PSLs. Quanto ao primeiro grupo, observa-se que os participantes afirmam haver uma lacuna nesse ensino. Já o segundo grupo concebe que há contribuições da sua formação inicial, mas que a formação contínua é necessária e deve ser realizada.

- Sugestões para uma formação mais abrangente de um professor de PSLs

Aos participantes foi questionado a respeito de quais seriam suas sugestões para uma formação mais abrangente de um professor de PSLs. Registro aqui aquelas que foram mais recorrentes e faço algumas considerações sobre elas:

Que **haja mais disciplinas e profissionais capacitados** para o ensino da LP como L2, pois mesmo tendo disciplinas na grade curricular, deixa a desejar, como por exemplo professores capacitados. (Girassol, Q1/P4)

*Primeira e principalmente, **incluir** as disciplinas de Língua Portuguesa na grade do curso. (Catarina, Q1/P4)*

***Acrescentaria** 2 disciplinas de Língua Portuguesa para surdos. (Cora, Q1/P6)*

*Incluiria disciplinas voltadas para **o estudo de didática de L2 em geral**. Entender o panorama histórico do ensino de línguas segundas/estrangeiras/adicionais pode ser muito esclarecedor para o discente bilíngue em formação. (Aurora, Q1/P4)*

*Que houvesse um currículo mais estruturado. Que os professores que ministram essa disciplina tivessem formação em letras e não em pedagogia. E que o curso **também habilitasse para o ensino de português como segunda língua**. (Alice, Q1/P5)*

Girassol, Catarina e Cora têm opiniões semelhantes ao sugerirem que disciplinas que tratem de ensino-aprendizagem do PSLS sejam incluídas em seus cursos. Girassol utiliza o advérbio **mais** e, além disso, manifesta seu desejo por professores **capacitados**. Catarina escolhe o verbo **incluir** e Cora opta pelo verbo **acrescentar**, dando a ideia de que sejam adicionadas a seus cursos disciplinas que considerem o ensino-aprendizagem de PSLS.

Na mesma senda, Aurora sugere a inclusão de disciplinas que tratem do **estudo de didática de L2 em geral**, argumentando que a compreensão do ensino de L2, língua estrangeira e adicionais contribuem para a formação do professor.

Alice apresenta, entre outras sugestões, a proposta de que o curso **também habilitasse para o ensino de português como segunda língua**. Entende-se que seu curso está centrado no ensino da Libras; no entanto, a participante manifesta seu desejo de também ter certificação para o ensino-aprendizagem de PSLS.

A partir desses excertos, faço a inferência de que há, por parte das participantes, o anseio de que seus cursos ofereçam disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem de PSLS a fim de sanar as lacunas que a formação apresenta.

Por fim, apresento outras sugestões que os participantes apontaram:

*Acrescentaria disciplinas voltadas aos Estudos culturais, à Literatura surda, às línguas indígenas de sinais e à **escrita de sinais**. (SMC, Q1/P6)*

*Mais períodos com a disciplina de **escrita de sinais**. (Leal, Q1/P6)*

*Mais um período a mais de **escrita de sinais SW**. (Dasilva, Q2/P4)*

Leitura da escrita surda. (Manoel, Q2/P4)

Percebe-se que SMC, Leal, Dasilva e Manoel apresentaram como proposta para a formação de professores de PSLS o uso da escrita utilizada pelos surdos, conhecida como *SignWriting*²⁷ ou escrita de sinais²⁸. Essas sugestões vão ao encontro de pesquisas como as de Stumpf (2005; 2009) e Wanderley (2012) sobre o uso da escrita de sinais pelos surdos e ouvintes que querem aprender Libras como L2. As autoras também sugerem que o ensino da escrita para crianças surdas pode ser melhor viabilizado quando há uma base escrita em sua L1 a fim de se estabelecer um elemento de comparação na escrita.

Diante das análises feitas nesta seção, é possível apontar as seguintes sugestões apresentadas pelos participantes: inclusão e/ou acréscimo de disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem de PSLS; habilitação para o ensino de PSLS e inclusão e/ou acréscimo de disciplinas relacionadas à escrita de sinais. Ressalto que são sugestões viáveis para os cursos analisados e podem ser propostas ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) para a reformulação de seus PPCs.

Concluo este subcapítulo que tratou das análises dos dados quanto às percepções dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de PSLS na sua formação, discutindo as seguintes categorias: Formação inicial lacunar quanto ao ensino de PSLS; Compreensão do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo; Contribuições da formação inicial para o ensino-aprendizagem de PSLS; Sugestões para uma formação mais abrangente de um professor de PSLS.

A seguir, exponho as Considerações Finais deste estudo.

²⁷ Segundo Stumpf (2009), é um sistema de notação que pode registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada. Foi criado pela coreógrafa Valerie Sutton, inicialmente para escrever movimentos de dança - *DanceWriting* - e, ao iniciar o trabalho com surdos, as notações gráficas evoluíram para o sistema denominado *SignWriting* (STUMPF, 2005).

²⁸ Além do *SignWriting* também há a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) criado por Mariângela Estelita Barros. Segundo Barros (2015, p. 15) "A ELiS é um sistema de escrita alfabético e linear, cujos caracteres, denominados *visografemas*, foram desenvolvidos especialmente para ela. Os visografemas representam os elementos visuais que compõem as línguas de sinais [...]" (BARROS, 2015, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio estas considerações finais retomando alguns pontos expostos na Introdução desta investigação e tecendo comentários sobre possíveis aplicações pedagógicas. Posteriormente, aponto sugestões de trabalhos futuros e apresento algumas reflexões advindas da realização deste estudo.

Conforme mencionado na Introdução, fui motivada a desenvolver esta investigação pelas reflexões advindas de minha prática docente na Educação Básica, acrescidas de outras que surgiram no curso de formação de professores em que atuo.

Este estudo teve como objetivo investigar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil e foi desenvolvida por meio de estudo de caso, considerando o contexto de cinco universidades e contando com quinze alunos participantes.

Esta pesquisa me proporcionou muitos aprendizados sobre o ensino-aprendizagem de PLS e anseio compartilhar com outros professores formadores, professores em formação e demais profissionais da educação que manifestem interesse pela educação de surdos.

Quanto às possíveis aplicações pedagógicas dos resultados obtidos nesta pesquisa, sugiro, primeiramente, que nas reformulações dos PPCs dos cursos analisados haja inserção ou acréscimos de pelo menos quatro disciplinas sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2: duas de natureza teórica e duas de natureza prática. As de natureza teórica devem considerar a língua e as possibilidades que apresenta na vida das pessoas surdas e as de natureza prática devem envolver metodologias de ensino-aprendizagem de L2 para surdos.

Outra possível aplicação pode ser a criação de disciplinas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 voltadas para os alunos surdos desses cursos, pois em algumas das universidades há processos seletivos especiais para o ingresso de alunos surdos que chegam ao curso apresentando dificuldades de leitura e escrita devido a falhas educacionais que vivenciaram.

Reconheço que esta pesquisa teve algumas limitações, uma vez que contou apenas com o olhar dos acadêmicos dos cursos. Entretanto, este trabalho possibilitou a compreensão da necessidade de se fazer questionamentos sobre o currículo na

formação inicial e o ensino-aprendizagem de PSLS no Ensino Superior, assim como fomentar futuras pesquisas nesses campos de investigação.

Em relação a futuros trabalhos, sugiro a realização de pesquisas em que docentes e coordenações dos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/Língua Portuguesa também sejam participantes a fim de verificar, sob a ótica do professor formador, o PSLS no processo de formação desses cursos, trazendo, dessa maneira, outras discussões e reflexões sobre o tema.

Outra possibilidade de pesquisa é realizar uma investigação com os professores em serviço formados nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/Língua Portuguesa para compreender as necessidades dos professores manifestadas em seu cotidiano de ensino-aprendizagem em contextos bilíngues. Os resultados oriundos dessa pesquisa podem possibilitar mudanças que possam ser necessárias em seus PPCs.

Entre as contribuições que esta pesquisa trouxe, exponho duas de cunho profissional: a primeira refere-se à contribuição dos resultados para o Grupo de Estudos e Pesquisas LADI, coordenado pelas professoras Dra. Fernanda de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, do qual faço parte. A segunda refere-se à oportunidade que tive, durante a pesquisa e escrita deste trabalho, de verificar os anseios dos professores em formação para um ensino bilíngue para os surdos.

Saliento que algumas questões chamaram minha atenção durante a pesquisa e escrita desta dissertação. A primeira se relaciona ao que é discutido por Lacerda e Lodi (2009a) e Quadros (2007) quanto à proficiência do professor para o ensino de alunos surdos. Alinhando-me às pesquisadoras, defendo que os professores conheçam as duas línguas que fazem parte desse processo: a Libras e a língua portuguesa. Por isso, ser um profissional bilíngue é condição *sine qua non* para que os alunos tenham acesso ao conhecimento por meio de sua língua.

A segunda diz respeito ao que é proposto por Pereira (2014) e Lebedeff (2004) quanto ao uso de textos autênticos e não artificiais. É necessário desfazer o mito de que o ensino de língua portuguesa para surdo resume-se a listas de vocabulários ou textos adaptados. Por isso, é necessário que nos cursos de formação os acadêmicos tenham conhecimento acerca do papel da língua portuguesa como meio de acesso à escrita e, para isso, experiências com textos autênticos e com metodologias

diferenciadas podem oportunizar a seus alunos um processo de ensino-aprendizagem prazeroso, uma vez que se atenta às particularidades dos surdos.

A terceira refere-se aos poucos cursos de Letras que se preocupam em oferecer disciplinas que tratam do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos. Discute-se sobre a relevância do ensino bilíngue e das metodologias de ensino; porém, vejo como urgente a necessidade de se considerar a formação do professor, que será agente nesse processo educacional dos alunos surdos, pois, como Lodi (2013, p. 181) afirma, é necessário

[...] que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que as práticas pensadas para esta comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas.

Por essa razão, questionar o currículo é fundamental quando se trata da formação de professores. Dele provêm os subsídios para as ponderações e reflexões que os professores em formação farão. Em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos, nos cursos em que a Libras já faz parte do cotidiano, o currículo pode ser readequado para atender às necessidades e anseios dos acadêmicos.

Assim, acredito que o curso de Letras-Libras-Língua Portuguesa seja uma opção para que os alunos tenham professores que conheçam a sua língua, seus aspectos culturais e de identidade, bem como o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 até que sejam criados cursos de Letras específicos para o ensino de L2. Mas enquanto isso não acontece, gerações de surdos podem ter a oportunidade de vivenciar um ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 tendo professores com formação para tal.

Gostaria também de fazer um registro relevante sobre o ano de 2020. Durante esta investigação, o mundo passou por uma transformação sem precedentes trazida pela Covid-19 (WERNECK; CARVALHO, 2020). Muitas mudanças e adaptações atingiram o ser humano em todas as áreas de sua vida e afetaram suas relações pessoais, profissionais e relações consigo mesmo. Assim como muitas pessoas, passei pelo tempo difícil da perda de pessoas amadas, por momentos de incertezas, tristeza e dor. Entretanto, aprender está na essência das pessoas e, nesse período, a humanidade tem se voltado para novas aprendizagens: conviver com outros, mesmo

à distância; lidar com tecnologias para o trabalho e lazer; e voltar-se para a quietude, para o cuidar de si, mesmo sentindo saudades. Dessa maneira, também aprendi. Um ano difícil? Certamente. Porém, foi um ano em que novos aprendizados renovaram a esperança e é dela que precisamos.

Finalizo salientando a relevância deste curso de Mestrado para minha própria prática, enquanto docente formadora, no que concerne a ter uma postura reflexiva, buscando sempre dar continuidade à formação e aprendendo para transformar. Dessa maneira, poderei auxiliar meus alunos, professores em formação, a também buscarem uma contínua aprendizagem para que as águas mencionadas na metáfora no título e epígrafe desta pesquisa possam se encontrar e convergir para uma educação bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ. M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- APPLE. M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. T.; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 59-91, 2006a.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006b.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. E. **ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRANQUINHO, D. B. **Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Franca: um estudo de caso na Ufam**. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994b.
- BRASIL. Decreto-Lei 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 n. 10.098, de 19 de dez. 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18 set. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 5 out. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 1994a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 jun. 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 União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias->

112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014b.

BRASIL. **Viver sem limite: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013.

BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 100-131, 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, p. 23-43, 2008.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. v. 8, n. 1, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, O. M. S. S.; ALVES, C. M. J. Articulação entre a literatura surda e a libras no ensino de língua portuguesa a aprendizes surdos: uma proposta de material didático bilíngue. **Linguagens & Cidadania**. v. 18, jan./dez., 2016.

CUNHA, Q. **Encontro das Águas**. Disponível em: <https://www.osoriobarbosa.com.br/poesia/item/1200-encontro-das-aguas-amazonas>. Acesso em: 2 jul. 2018.

DUARTE, V. C. Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. *In*: CELANI, M. A. A. (org.) **Professores Formadores em Mudança: relato de um**

processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

FARIAS, R. M. **Professores de Libras**: identidades e práticas pedagógicas. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2016.

FARIAS-NASCIMENTO, S. P. **Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERNANDES, E. O som: este ilustre desconhecido. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.
 FERNANDES, S. F. **Educação Bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Série Inclusão Escolar. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2. Curitiba: Editora UFPR, p. 51-69, 2014.

FIDALGO, S. Ética e Consentimento em pesquisa de cunho colaborativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 211-226, 2011.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GASS, S. M.; MACKEY, A. **Data elicitation for second and foreign language research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. *In*: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, L. M. **Os sinais-nomes na perspectiva da análise do discurso**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2021.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 103-115, 2004.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**. v. 2, Atas CIAIQ, p. 243-247, 2015.

KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, jul./set. 2019.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. *In*: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009b.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 128-142, 2004.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORET, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONE, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 21(47), 543–568, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATSUDA, A. A.; REMENCHE, M. L. R. Formação do professor de língua materna no Brasil: reflexões curriculares. *In*: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e

Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. **Cadernos ANPAE**. Porto - Portugal: Biblioteca ANPAE, v. 18, p. 1-17, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

MOURA, D. R. **Libras e Leitura da Língua Portuguesa para Surdos**. Curitiba: Appris, 2015.

NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. *In*: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, H. F. Repensando o currículo na formação de professores de línguas para a contemporaneidade. Dossiê Tópicos Especiais em Educação e Linguagem **REVELLI**, v. 8, n. 1, p. 123-144, Abril/2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias e teses**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PAIVA, V. L. M O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola. 2019.

PEDROSA, G. O. **Discurso surdo**: uma reversibilidade de efeitos de sentido entre o poder surdo e a resistência ouvinte. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2020.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. Uberlândia, MG: EDUFU, v. 1, n. 1, p. 610-617, 2011.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, 2014.

PERLIN, G. As Identidades Surdas. **Revista da FENEIS**, Ano IV, n. 14, abr/jun, 2002.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: INES, v.1, p. 94-102, 2007.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

RIBEIRO, T.; SANTOS, E. S. M.; FURTADO, L. A. R. Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, A. C. **Conflito e patrimonialização: o processo de tombamento do encontro das águas dos rios Negro e Solimões (Manaus-AM)**. 230 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

SILVA, R. C. J. **A formação do professor de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 1998.

SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para formação de professores. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

STAKE, R. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 134-164, 2003.

STUMPF, M. R. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2005. DOI: 10.22456/1982-1654.9717. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9717>. Acesso em: 9 out. 2019.

STUMPF, M. S. Transcrições de língua de sinais brasileira em *Sign Writing*. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, p. 62-70, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS (UFT) Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras**: Licenciatura. Porto Nacional (TO), 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Resolução nº 014, de 13 de março de 2014**. Cria ad referendum do Conselho Universitário o Curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa. Rio Branco: Ufac, 2014. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2014/resolucao-no-014-de-13-de-marco-de-2014>. Acesso em: 17 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras**. Macapá, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Departamento de Letras-Libras **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras**. Manaus, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 4.661, de 28 de abril de 2015**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Belém, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1930/2003

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1934/2000

WANDERLEY, D. C. **Aspectos da leitura e escrita de sinais**: estudo de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão.

Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. **A pandemia de COVID-19 no Brasil**: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. v. 36, n. 5, 2020. ISSN 1678-4464. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>. Acesso em: 30 out 2020.

XAVIER, A. N. De que forma a disciplina “Libras” pode contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva?” **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 3 - 24, jul. / dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55188>. Acesso em: 20 set. 2019.

APÊNDICE A – Questionário de Perfil*

Caro(a) participante,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo sobre a formação do professor de língua portuguesa como L2 para surdos. Para que eu possa traçar um perfil dos participantes, pediria que você respondesse às perguntas abaixo. Asseguro que, caso sejam divulgadas as informações deste questionário, sua identidade será mantida em sigilo. Agradeço, desde já, a sua colaboração,

Elizandra Bastos

1) Nome: _____

2) Data: _____

3) Idade: _____

4) Telefone: () _____

5) E-mail: _____

6) Já tem alguma graduação concluída? Qual curso e em que ano concluiu?

7) Qual o curso da sua graduação em andamento? Que período você está cursando?
Em que instituição?

8) Além da graduação, você já estudou Libras em outra instituição?

() Sim () Não

8.1) Caso afirmativo, assinale o tipo de instituição:

() pública

() privada

() professor(a) particular

() outro: _____

9) Você se considera fluente em Libras?

() Sim () Não

10) Na sua graduação, você cursou alguma disciplina sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos?

() Sim () Não

11) Informações adicionais que julgue importantes:

* Instrumento elaborado por Elizandra Bastos com base em Branquinho (2017) e Monteiro (2009; 2014).

APÊNDICE B – Questionário Investigativo 1*
A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO

Caro(a) participante,

A fim de prosseguir com o levantamento de informações para a pesquisa que estou realizando sobre a formação de professores de língua portuguesa como L2 para surdos, pediria a gentileza de que também respondesse às perguntas abaixo. Caso haja divulgação das informações aqui escritas, asseguro, novamente, que sua identidade será mantida em sigilo. Agradeço sua colaboração,

Elizandra Bastos.

- 1) Por que você escolheu este curso?

- 2) O curso, até o momento, tem atendido às suas expectativas? Quais são elas?

- 3) Você conhece o Projeto Pedagógico do seu curso? Se sim, o que consta no projeto que se distancia do que realmente acontece no curso?

- 4) Que mudança(s) você poderia sugerir em seu curso para tornar a formação de professor de língua portuguesa para surdos mais abrangente?

- 5) Que críticas e/ou sugestões você faria ao curso?

- 6) O que você mudaria, trocaria ou acrescentaria no currículo do seu curso?

* Instrumento elaborado por Elizandra Bastos com base em Monteiro (2009; 2014) e Silva (2010).

APÊNDICE C – Questionário Investigativo 2*

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO NOS CURSOS

Caro(a) participante,

A fim de prosseguir com o levantamento de informações para a pesquisa que estou realizando sobre a formação de professores de língua portuguesa como L2 para surdos, pediria a gentileza de que também respondesse às perguntas abaixo. Caso haja divulgação das informações aqui escritas, asseguro, novamente, que sua identidade será mantida em sigilo. Agradeço sua colaboração,

Elizandra Bastos.

- 1) Como professor em formação inicial (graduando), como você aprecia a formação do professor de língua portuguesa como segunda língua para surdos?
- 2) Na sua opinião, que diferenças podem existir entre o ensino da língua portuguesa para surdos e para ouvintes?
- 3) Na sua opinião, de que maneira a sua formação inicial pode auxiliar o professor de língua portuguesa como L2 para surdos?
- 4) Que temas você gostaria que fossem contemplados na sua formação em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos?
- 6) Você acredita que sua formação inicial tem contribuído para que você se sinta preparado para o ensino de língua portuguesa para um aluno surdo?

Para garantir sua privacidade, gostaria de que você escolhesse um nome para eu poder usar na análise da pesquisa.

* Instrumento elaborado por Elizandra Bastos com base em Monteiro (2009; 2014) e Silva (2010).

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa **O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: “ENCONTRO DAS ÁGUAS” NA FORMAÇÃO DOCENTE** sob a responsabilidade da pesquisadora **ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS**, portadora do RG 13XXXX6-8 e do CPF 616.XXX.XXX-34, telefone celular (92) 99371XXXX, e-mails elizandrastostos@ufam.edu.br e elizandralima@gmail.com, orientada pela Profa. Dra. **MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO**, portadora da CI 1-XXX-RD CRAM/AM e do CPF 148.XXX.XXX-78, telefone celular (92) 99967XXXX, e-mail martamonteiro20@hotmail.com, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras (FLet) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situada a Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 – Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroadó, CEP 69077-000 – Manaus (AM) - Telefones (92) 3305-1181, Ramal 2113, e (92) 99271-8701, e-mails: flet@ufam.edu.br; secretaria.ppglufam@gmail.com; ppgl@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil e os objetivos específicos são analisar os Projetos Pedagógicos desses cursos e, levando em conta os documentos legais que norteiam esse ensino-aprendizagem, refletir acerca da formação de professores para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de dois questionários: um de perfil e outro investigativo. Os resultados da pesquisa serão armazenados em arquivos digitais codificados e não identificados. Somente a pesquisadora terá acesso a esses dados.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder ao questionário, além do risco de quebra de sigilo. Caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo, espera-se colaborar para fomentar a pesquisa sobre a formação de professores de língua portuguesa para surdos a partir da visibilidade dos desafios enfrentados e sinalizados pelos participantes, além da reflexão sobre as possibilidades de mudanças para que essa formação seja aprimorada.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é o da divulgação da sua identidade. Para evitar tal risco, a pesquisadora garante total sigilo e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição de imagem ou informação pessoal. É garantido também que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados, os quais serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

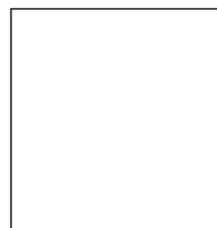
Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Elizandra de Lima Silva Bastos e com a Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro pelos telefones e e-mails fornecidos ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus (AM), telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep@ufam.edu.br.

Página 1 de 2

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do participante



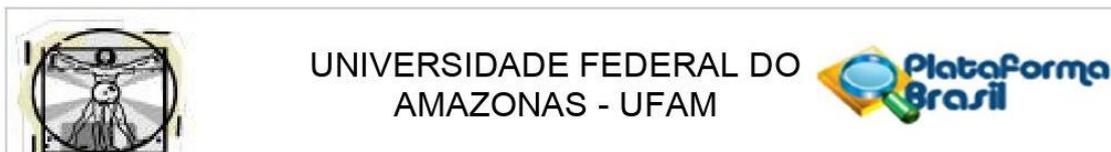
Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora

Página 2 de 2

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: "ENCONTRO DAS ÁGUAS" NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15425819.5.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.400.856

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este estudo, situado na Linguística Aplicada, tem como objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos em Cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil. Como objetivos específicos, pretende analisar os Projetos Pedagógicos desses Cursos e, levando em conta os documentos legais que norteiam esse ensino-aprendizagem, refletir acerca da formação de professores para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos. O aporte teórico se ancora em autores que discutem o ensino bilíngue para surdos (FERNANDES, 2003; FERNANDES; LODI, 2013; MENEZES, 2008; MOREIRA, 2014; NEVES; QUADROS, 2015; RIBEIRO; SANTOS; FURTADO 2015; SOARES, 2013), como também os documentos que tratam sobre a língua brasileira de sinais e ensino-aprendizagem de surdos (BRASIL, 2002; 2005). A pesquisa se baseia no paradigma qualitativo (ANDRÉ, 2003; CELANI, 2005; OLIVEIRA, 2011) e se utiliza de um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2017; STAKE, 2003). Os contextos de pesquisa são seis universidades federais do Norte do Brasil e os participantes, 12 acadêmicos desses cursos. Como instrumentos, serão utilizados Questionário de Perfil e Investigativo.

Hipótese:

Como ocorre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos nos

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

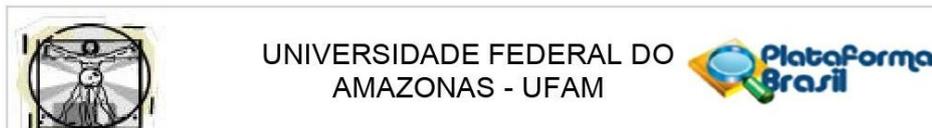
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.400.856

curso de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil? Como se viabiliza a formação do professor para o ensino de língua portuguesa para surdos nessas instituições?

Critério de Inclusão:

- 1) Os alunos regularmente matriculados no curso de Letras-Libras ou Letras-Libras-Língua Portuguesa de uma das universidades federais escolhidas no contexto da pesquisa;
- 2) Os alunos que tiverem cursado, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das disciplinas oferecidas pelo curso;

Critério de Exclusão:

- 1) Aluno que for transferido do Curso de Letras-Libras ou Letras-Libras-Língua Portuguesa oriundo de universidade federal de outra região do país ou de outra instituição.
- 2) O aluno que não quiser responder aos questionários propostos ou expressar o desejo de não mais participar da pesquisa em qualquer etapa do desenvolvimento desta.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos nos cursos de Letras-Libras e Letras-Libras-Língua Portuguesa nas universidades federais do norte do Brasil.

Objetivo Secundário:

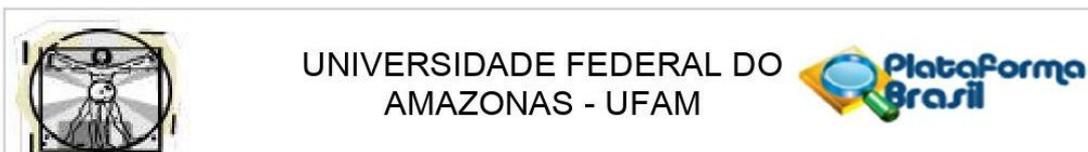
Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos desses cursos e, levando em conta os documentos legais que norteiam esse ensino-aprendizagem e refletir acerca da formação de professores para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para participante, além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Outro risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é o da divulgação da sua identidade. Para evitar tal risco, a pesquisadora garante

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.400.856

total

sigilo e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição de imagem ou informação pessoal. É garantido também que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados desta, os quais serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada

Benefícios:

Não terá nenhum benefício direto ao participante. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fomentar a pesquisa sobre a formação de professores de língua portuguesa para surdos, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados e sinalizados pelos participantes, além da reflexão sobre as possibilidades de mudanças dessa formação para que seja aprimorada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 versão

Projeto de Dissertação de Mestrado/MEstrado em Letras

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios:adequado

Orçamento:adequado

Cronograma:adequado

Critérios de exclusão: adequados

Critérios de inclusão: adequado

Instrumentos da Pesquisa: adequado

Termo de Anuência:adequado

TCLE: adequado

Curriculum lattes: adequado

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

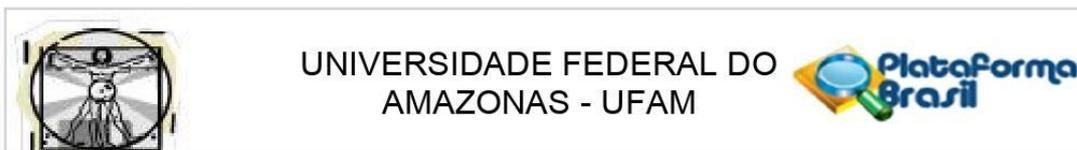
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.400.856

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1369860.pdf	05/06/2019 17:32:43		Aceito
Brochura Pesquisa	QUESTIONARIO_INVESTIGATIVO_ELIZANDRABASTOS.pdf	05/06/2019 17:29:32	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	QUESTIONARIODEPERFIL_ELIZANDRABASTOS.pdf	05/06/2019 17:29:16	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	DESENHO_DE_PESQUISA_ELIZANDRA_BASTOS.pdf	05/06/2019 17:27:21	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA_UNIFAP.pdf	05/06/2019 17:18:37	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA_UFT.pdf	05/06/2019 17:18:05	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA_UFPA.pdf	05/06/2019 17:17:26	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA_UFAM.pdf	05/06/2019 17:17:02	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA_UFAC.pdf	05/06/2019 17:15:11	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ELIZANDRABASTOS.pdf	05/06/2019 17:10:01	ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_ELIZANDRA_BASTOS.pdf	05/06/2019 17:09:38	ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Elizandra_Bastos.pdf	05/06/2019 17:08:41	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	MATRICULA_ELIZANDRA_BASTOS.pdf	05/06/2019 17:07:53	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_UFAM_FLET_Elizandra_Bastos.pdf	05/06/2019 17:07:38	ELIZANDRA DE LIMA SILVA BASTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Elizandra_Bastos.pdf	05/06/2019 17:07:23	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

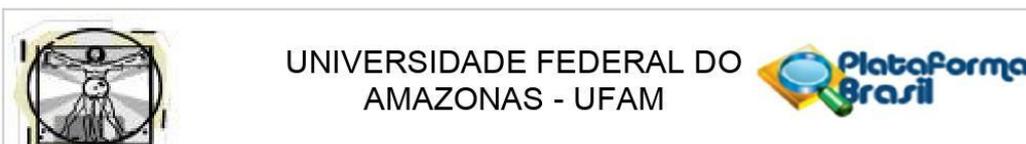
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.400.856

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ELIZANDRA_BAS TOS.pdf	05/06/2019 16:40:55	ELIZANDRA DE LIMA SILVA	Aceito
----------------	---	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 19 de Junho de 2019

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com