



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**ENSINO SUPERIOR E PESSOAS SURDAS:
o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG**

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima

Campina Grande

Março de 2021

RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA

**ENSINO SUPERIOR E PESSOAS SURDAS:
o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.
Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano
Coorientadora: Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima

Campina Grande

Março de 2021

L732e

Lima, Ritha Cordeiro de Sousa e.

Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG / Ritha Cordeiro de Sousa e Lima. - Campina Grande, 2021.

235 f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima".

Referências.

1. Ensino Superior - Pessoas Surdas. 2. Bilinguismo. 3. Currículo. 4. Curso de Letras Libras da UFCG. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Lima, Niédja Maria Ferreira de. III. Título.

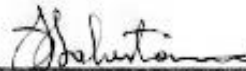
CDU 378-056.263(043)

RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA

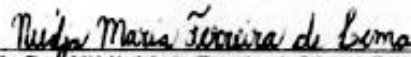
ENSINO SUPERIOR E PESSOAS SURDAS: o bilinguismo em questão no curso de
Letras Libras da UFCG

Aprovada em 05/03/2021.

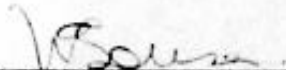
BANCA EXAMINADORA



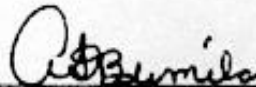
Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano – Orientador
Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



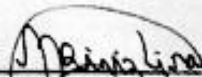
Profa. Dra. Nédja Maria Ferreira de Lima – Coorientadora
Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa - Examinadora externa
Mestrado Profissional em Educação Básica
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo - Examinadora externa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira – Examinador interno
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

À todas as mães-pesquisadoras de filhos pequenos e filhas pequenas. Travamos uma guerra na coexistência das duas funções nos cobrando, excessivamente, por uma ou por outra atribuição. Que o equilíbrio possa ser estabelecido e que os sonhos sejam o combustível dessa jornada que, acredite, apesar de ser dolorida, é completamente possível. À minha mãe que me inspirou sobremaneira a jamais desistir de uma carreira acadêmica. Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre me estimulou e investiu em meus estudos em sua existência terrena. Ao meu esposo que sonha junto comigo. Ao meu pequeno príncipe, Samuel, filho que minha trajetória te motive. Ao meu irmão e as minhas irmãs por todo acolhimento e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bondoso e eterno Deus por essa grande conquista, por entre tantos candidatos e candidatas ter me oportunizado a realização de um sonho pessoal, acadêmico e profissional. Sou grata, por ter levantado anjos na terra para trilhar juntamente comigo esse doce, árduo e lindo caminho, que é o da pesquisa. Obrigada Aba, nem sei o que poderia te dar em retribuição por tamanho amor e bondade para comigo. Sigo na certeza de que tua bondade me acompanhada e que as tuas misericórdias se renovam dia após dia, teu poder se aperfeiçoa em minha vida e é provado a cada palavra que me foi permitido escrever nessas páginas. Sei que sem Ti, nada sou e, por isso, te agradeço eternamente por teu imenso amor, demonstrado em minha vida através de sonhos que já me pareciam impossíveis e que foram ressuscitados por Ti.

Estendo minha gratidão ao meu esposo, meu doce e amado Alann, que pacientemente me auxiliou em todas as etapas para que o sonho se concretizasse, que sempre me apoiou, me possibilitando o voo. E, quando estive cansada, com as asas machucadas, desanimada, ferida por dentro, estive ali para me lembrar o motivo pelo qual eu comecei esse caminho e, por muitas vezes, me carregou em seus braços para que eu não desistisse. Por todas as vezes que secou as minhas lágrimas durante esse percurso e por me abraçar calmamente me lembrando que estava comigo para sempre. Por todas as vezes que me resgatou dos livros, quando eu não conseguia mais entender o que lia, atendendo aos meus caprichos e me dando descansos e pausas merecidas. Pelos filmes que assistiu ao meu lado só para me fazer companhia, por todos os destinos por mim estimados, por cada mão estendida para comemorar comigo a etapa concluída, pelos mimos tão especiais que me deu, marcando fases especiais ao longo desse mestrado. Por ser você. Eu te amo, amor, és especial para mim!

Sou grata ao meu pequeno príncipe, Samuel. Filho, és a razão de tudo que me move. Obrigada por todos os beijinhos involuntários, pelas tardes de soneca que possibilitou a mamãe ler e escrever, pelos abraços apertados, e pelas tardes que também não quiseste a soneca e me tiraste da produção acadêmica, para brincar contigo e te curtir. Por todos os momentos em que viste a mamãe estudando e quiseste sentar do meu lado, pegando um papel e me copiando como se estivesse estudando também. Essas cenas, meu filho, me mostraram o quanto vale a pena eu ser seu exemplo, o quanto eu quero que seja natural para ti esse ambiente que torna o processo de aprendizado natural e prazeroso. Tu

me orgulhas mesmo sem saber. Obrigada por ser esse anjo lindo que me impulsiona e me mostra que eu sempre posso ser sua mãe e ser eu mesma. Te amo, meu pequeno.

Minha eterna gratidão a minha família que nunca desistiu de mim e sempre me incentivou a não desistir. Em especial a minha mãe, por me inspirar a ser forte e corajosa, a me mostrar que é possível viver tudo o que se deseja na vida. A me mostrar que ser mãe não basta, é preciso ser referência para a prole. *In memoriam*, agradeço profundamente ao meu pai, meu carinhoso e amoroso pai. Por ter me proporcionado uma infância e início de adolescência tranquila, com muitas lembranças lindas. Por todo os conselhos sobre estudos e por todo amor, afeto e ternura. A vida não foi fácil sem ti, mas tua lembrança se manteve viva dentro de mim, me impulsionando a viver tudo que sonhaste para mim.

Ao meu irmão caçula Ramon, por sempre me ver como um exemplo e inspiração. O seu olhar para mim me motiva a buscar ser melhor do que sou. A minha irmã Emanuela, por cuidar tão bem do meu filho, me possibilitando estudar tranquilamente. Como esse tempo foi precioso para mim! A minha irmã Roberta, por me socorrer com meu pequeno todas as vezes que eu precisei, acolhendo-o em sua casa e cuidando como se fosse “vovó” (risos). A todas as minhas irmãs e ao meu irmão, por todo cuidado, conselhos, carinho, as risadas, e todas as vezes que me apoiaram mesmo sem saber que o fizeram. Saibam que são imensuráveis para mim, por isso, minha eterna gratidão!

Sou eternamente grata a minha linda e amável primeira orientadora, Ana Dorziat. Como foi bom tê-la comigo nessa jornada. Como foi maravilhoso aprender tanta coisa contigo, és um exemplo de pessoa simples, humana, sensível, respeitável, decidida, linda por dentro e por fora. Não tenho palavras para descrever nesse simples parágrafo o quanto foi especial para mim estar contigo nesses últimos dois anos. Você fez tudo ser mágico! Conduziu essa orientação com uma delicadeza incrível! E deixou em mim mais que frutos acadêmicos. Deixou-me exemplos de uma pessoa humana que eu quero perseguir pelo resto da minha vida terrena. Me ajudou a (re)significar minha práxis. Como te sou grata, Ana! Seus ensinamentos estarão para sempre comigo, sua doçura como pessoa e como professora não será esquecida. Obrigada por te ser aventurado comigo, obrigada pelos livros que me presentou, obrigada pelos livros emprestados, obrigada por lembrar de mim a cada artigo científico que me foi enviado, obrigada pelas correções pacientes, obrigada pelas sugestões brilhantes, obrigada por ser sempre solícita mesmo através de mensagens pelo WhatsApp (risos), obrigada por me ajudar a devolver uma linda pesquisa para a comunidade surda a qual eu faço parte e para a minha família do Instituto Federal da

Paraíba – IFPB, obrigada por me ajudar a ter alteridade com as pessoas ao meu redor. Ana, você é maravilhosa, um anjo de Deus em minha vida. Obrigada por existir e ter passado no meu caminho justamente quando decidi concluir sua carreira profissional. Lamento que não tenha sido possível concluir esse processo de orientação formalmente em vista do encerramento do seu contrato no programa, mas, renovo minha gratidão pelo tempo que me acompanhou informalmente. Não tenho palavras para expressar o quanto foi significativo para mim.

A querida Niédja, você quem pegou em minhas mãos e me ajudou a caminhar para final dessa pesquisa tão preciosa para mim. Todos os momentos de atenção, carinho, dedicação, polidez, foram essenciais para que eu tivesse a tranquilidade necessária para concluir essa jornada. Você foi um doce de pessoa, com uma delicadeza notável nas suas colocações e contribuições. MUITÍSSIMO obrigada pelos livros emprestados, as mensagens respondidas e a prontidão em contribuir com a fase que posterior ao exame de qualificação. Grata pelo tempo que dedicou a mim no mês de janeiro, por ter me apoiado e auxiliado a concluir essa formação a tempo de retornar as minhas atividades laborais, apesar do mês de férias e do período atípico que o mundo enfrentou (Covid-19). Te levarei na memória com um sentimento carinhoso, de admiração e gratidão.

A Dorivaldo, agradeço a disponibilidade em assumir a orientação de uma pesquisa que não estava relacionada com os trabalhos, até então, empreendidos. Muito obrigada por acatar a ideia e ser um facilitador dessa minha jornada acadêmica. Agradeço as contribuições, a praticidade e o respeito com que lidou com esta pesquisa.

As pessoas maravilhosas do Mestrado Acadêmico em Educação da turma quatro, por todos os almoços divertidos, dos lanches, os bate-papos, os textos compartilhados, os conhecimentos que foram transmitidos, pelas informações burocráticas tão necessárias que salvaram minha vida inúmeras vezes. Sou grata por terem me deixado tão à vontade para poder dividir as angústias e as alegrias. São pessoas especiais que eu desejo ter sempre por perto.

Aos meus amigos queridos, Iapuan, Arakozzianne e o pequeno Nouad, por todas as visitas que me resgataram de dias em que a produção não acontecia devido a muito cansaço mental, pelas viagens que me deram fôlego novo para escrever. Por todas as risadas, os ombros amigos, os encontros de fim de semana. Enfim, por estarem presentes nesse momento tão especial para mim.

As minhas Luluzinhas (Pâmela, Rafaela, Nivea, Jailma, Vânia, Karol, Janaina), que entre tantos compromissos me socorriam com encontros rápidos para boa comida e muitas gargalhadas. Pela presença no meu exame de qualificação, o apoio e as orações positivas para a minha defesa. Vocês são especiais para mim, levo-as em meu coração. Amo vocês, meninas.

Por fim, a todas essas pessoas foram essenciais nesse processo. Mostraram-me que não estou sozinha e que é possível parar, respirar fundo (chorar, como fiz muitas vezes), e continuar de onde parei. Afinal, a caminhada acompanhada é muito mais leve e prazerosa do que sozinha.

Estendo meus agradecimentos a banca examinadora. Professora Doutora Wilma que de maneira muito respeitosa e delicada expos suas contribuições. A professora Doutora Ana que iniciou essa caminhada comigo e, dado o fim do seu contrato no programa, não foi possível continuar como orientadora, mas, me sinto privilegiada em ter contado com suas contribuições na defesa. E por fim, não menos importante, ao professor Doutor André, por suas ricas contribuições e seu olhar atento.

Minha eterna gratidão a cada um e a cada uma!

RESUMO

O processo educacional formal das pessoas surdas deve ser visto de forma particular, sobretudo porque envolve uma modalidade linguística singular (a língua de sinais), como condição *sine qua non* de acesso ao conhecimento e à construção de humanidade. Embora essa língua seja detentora de todas as propriedades necessárias à participação na vida social, em termos pessoais e coletivos, as línguas orais-auditivas, enquanto línguas majoritárias (no Brasil, a língua portuguesa), terminam limitando as possibilidades de as pessoas surdas desenvolverem suas habilidades bilíngues, tendo a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa formação bilíngue ocasiona tensões, pois a prática de línguas de modalidades distintas demanda estratégias que considerem não apenas técnicas de apropriação de códigos linguísticos, mas principalmente o envolvimento dos aspectos formais e culturais das línguas envolvidas. Considerando esse contexto, esta pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: *De que forma o curso de Letras Libras aborda os aspectos que envolvem os princípios bilíngues em seu PP do curso? Qual o papel da língua de sinais nos componentes curriculares do curso de Letras Libras? Como pessoas envolvidas no processo educacional (discentes e docentes) do curso percebem a constituição bilíngue no currículo em ação dos alunos surdos e das alunas surdas?* O estudo foi desenvolvido com base em uma pesquisa documental, com foco no Projeto Pedagógico (PP) do curso de Letras Libras da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), em Planos de Curso do curso de Letras Libras e entrevistas com sete participantes, sendo um aluno surdo e duas alunas surdas, um professor surdo, uma professora surda, uma professora ouvinte sinalizante e uma coordenadora do curso de Letras Libras da UFCG, com o objetivo geral de *investigar os princípios bilíngues de pessoas surdas no curso de Letras Libras da UFCG*. As entrevistas foram analisadas sob as lentes dos Estudos Culturais, considerando as seguintes categorias: perfil do curso, objetivos, metodologia e avaliação. Os resultados dão indícios a presença marcante da língua portuguesa como meio de instrução veiculada através de materiais de apoio para discussões e nos processos avaliativos; ausência de materiais em Libras resultando na privação da Libras enquanto língua de instrução em materiais de apoio às pessoas surdas; concepção de bilinguismo restrito a aspectos linguísticos expressivo nos documentos analisados e nas narrativas das pessoas participantes. Assim, foi possível notar a ausência de aspectos constitucionais das pessoas surdas como cultura, identidades, língua para (re)pensar o currículo, a fim de considerar as diferenças naturais dos seres humanos, objetivando instaurar um processo bilíngue funcional para surdos/as. O curso estudado destaca-se por ser a primeira licenciatura na Paraíba que assume a oferta de forma presencial. Evidenciando assim, sua importância para a comunidade surda local e de regiões circunvizinhas, o reconhecimento da luta das pessoas surdas por igualdade e visibilidade linguística, além de marcante contribuição de legitimação da Língua de Sinais enquanto língua científica. Dados os achados significaram que apesar de implantação recente o curso indica aporte para pensar a educação de pessoas surdas a partir de aspectos inovadores, acredito que o mais forte dentre estes seja, letramento visual e produções visuais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Pessoas Surdas. Bilinguismo. Currículo. Curso de Letras Libras da UFCG

ABSTRACT

The educational process of deaf people must be seen in a particular way mainly because it involves a singular linguistic mode (sign language), as a *sine qua non-condition* of access to knowledge and construction of humanity. Although this language has all the necessary properties for participation in social life in personal and collective terms, oral-auditory languages, as the majority languages (in Brazil, the Portuguese language), limit the possibilities for deaf people to develop their bilingual skills. So they have sign language as the first language (L1) and Portuguese, in written form, as a second language (L2). This bilingual formation causes tensions as the practice of languages of different modalities demands strategies that not only consider techniques for the appropriation of linguistic codes but mainly the implication of the formal and cultural aspects of the languages involved. Given this context, the following questions guided this research: *How does the Libras (Brazilian Sign Language) undergraduate course approach the aspects concerning the bilingual principles in its PP (Pedagogical Project)? What is the role of sign language in the curricula of the Libras undergraduate course? How do people involved in the educational process (students and professors) perceive the bilingual constitution in the in-action syllabus of deaf students?* The study was developed based on documentary research, focusing on the Pedagogical Project (PP) of the Libras undergraduate course at UFCG (Federal University of Campina Grande), on Course Plans for the referred undergraduate course and interviews with seven participants. These were three deaf students, one man and two women; two deaf professors, a man and a woman; a signalling hearing professor and a coordinator of the Libras undergraduate course at UFCG, with the general objective of *investigating the bilingual principles of deaf people in this course*. The interviews were analyzed under the lens of Cultural Studies, considering the following categories: course profile, objectives, methodology and evaluation. The results give evidence of the strong presence of the Portuguese language as a means of instruction conveyed through support materials for discussions and in the evaluation processes; lack of materials in Libras resulting in the deprivation of Libras as a language for instructions in support materials for deaf people; a conception of bilingualism restricted to expressive linguistic aspects in the analyzed documents and the narratives of the participating people. Thus, it was possible to notice the absence of constitutional facets of deaf people such as culture, identities, language to (re) think the curriculum, to consider the natural differences of human beings, aiming to establish a functional bilingual process for deaf people. The course studied stands out for being the first degree in Paraíba offered in a face-to-face modality. Therefore, it attests its importance for the local deaf community and surrounding regions, the recognition of the struggle of deaf people for equality and linguistic visibility, counting the impressive contribution of legitimization of Sign Language as a scientific language. Given the findings mean that, despite the recent implementation, the course indicates a contribution to think about the education of deaf people from innovative aspects, I believe that the strongest among these is visual literacy and visual productions.

Keywords: Higher Education. Deaf People. Bilingualism. Syllabus. Libras Undergraduate Course at UFCG.

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS: início da trajetória	11
2 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO	15
2.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	17
2.2 LÓCUS DA PESQUISA: o curso de Letras Libras da UFCG	19
2.2.1 O surgimento do curso.....	19
2.2.2 A composição do corpo docente.....	21
2.2.3 A proposta do curso.....	22
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
2.3.1 Docentes participantes.....	24
2.3.2 Discentes Participantes	25
2.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: da teoria à ação	28
2.4.1 A Pesquisa Documental.....	29
2.4.2 As Entrevistas.....	32
2.5 ANÁLISE DE DADOS.....	33
3 A PRODUÇÃO DAS PESSOAS SURDAS.....	35
3.1 AS PESSOAS SURDAS E A LÍNGUA DE SINAIS: breve percurso histórico	35
3.2 AS PESSOAS SURDAS E SUA CONSTITUIÇÃO BILÍNGUE: pelas lentes dos Estudos Culturais.....	45
3.3 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS: língua de sinais e língua portuguesa.....	50
3.4 O CURSO DE LETRAS LIBRAS: a formação do professor e da professora de Libras...57	
4 O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFCG: análise documental.....	62
4.1 O CURSO DE LETRAS–LIBRAS: o que (não) dizem os documentos?.....	62
4.1.1 O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR (PP) DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS.....	63
4.1.2 PLANOS DE CURSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS	72
5 O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFCG: análise das narrativas de participantes.....	89
5.1 O CURSO DE LETRAS–LIBRAS: o que (não) dizem os participantes e as participantes?	89
5.1.1 Docentes participantes.....	90
5.1.2 Discentes participantes.....	117

5.1.3 Coordenadora participante.....	142
6 UMA VIRGULA E NÃO UM PONTO FINAL.....	157
Referências	164
Anexos.....	177
Apêndices.....	235

1

PRIMEIROS PASSOS: início da minha trajetória

A escolha do tema em questão se deu devido a minha trajetória como profissional Tradutora e Intérprete de Libras. Iniciei minha jornada no ano de 2012, como intérprete voluntária no âmbito religioso da congregação da qual faço parte até os dias atuais, a Igreja Bíblica Semear. Após um ano, ingressei na área como profissional. Atuei, inicialmente, em Monteiro (Cariri Paraibano), onde fiquei por dois anos. Lá, fiz amigos muito preciosos que cuidaram de mim nessa fase em que precisei sair da minha residência familiar e me aventurar sozinha, construindo uma carreira profissional. Nessa época, realizei também formação na área: graduação em Letras Libras e especialização na área de Tradução e Interpretação em Libras.

Após dois anos, regressei a Campina Grande, onde dei continuidade a minha atuação, inicialmente, como prestadora de serviço. Após três anos, fui aprovada em concurso de Tradutor e Intérprete de Libras no Instituto Federal da Paraíba – IFPB, campus Campina Grande, ao qual permaneço vinculada até os dias atuais.

Ao longo desses sete anos de profissão, mantendo contato com a comunidade surda, pude perceber um aumento considerável de sujeitos surdos no âmbito acadêmico, promovido por legislações que asseguram a tais sujeitos o direito à inclusão. Tais legislações originaram-se dos movimentos sociais das pessoas surdas em luta ao processo ouvintista que se instaurou, mais evidentemente, após o Congresso de Milão, o qual

promoveu o período de isolamento cultural das pessoas surdas através da oficialização do método de oralização de surdos e surdas.

Os movimentos das pessoas surdas ganharam força com as associações de surdos (as), cooperativas e clubes. Esses espaços constituíam um “território livre do controle ouvinte” (LANNA; JUNIOR, 2010, p. 31), acolhedor de trocas culturais e linguísticas. As reivindicações das pessoas surdas eram/são pelo reconhecimento de sua língua, cultura, identidade e diferença (LANNA; JUNIOR, 2010).

As lutas empreitadas pelas pessoas com deficiência, dentre esse grupo, as pessoas surdas, “uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantia de direitos” (LANNA; JUNIOR, 2010, p. 34).

As reivindicações das pessoas surdas resultaram em algumas conquistas, dentre elas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua natural das pessoas surdas brasileiras. É relevante destacar que no período do governo Lula houve um reconhecimento das lutas por inclusão social de surdos e surdas ao “colocar a coordenação da política para inclusão das pessoas com deficiência na pasta dos Direitos Humanos” (LANNA; JUNIOR, 2010, p. 7).

Apesar disso, a minha experiência profissional me permitiu enxergar muitas lacunas existentes no processo educacional dessas pessoas, sobretudo as relacionadas à ausência de uma política linguística que considerasse a língua de sinais para além de um recurso didático de transmissão de informações/conteúdos.

Ficou patente, para mim, a ausência de envolvimento dos agentes pedagógicos em proporcionar às pessoas surdas um processo educacional engajado com suas formas de ser e estar no mundo. O processo educacional das pessoas surdas era visto apenas como uma continuidade do que se passava em sala de aula com as pessoas ouvintes, necessitando apenas ser traduzido para língua de sinais de forma linear.

Se essa era a realidade dos ambientes acadêmicos em geral, como seria em um curso especialmente voltado a formar docentes para o ensino de Libras, como é o caso do curso de Letras Libras? Essa inquietação atiçou minha curiosidade investigativa em trazer elementos de análise que abordassem a questão linguística, como condição *sine qua non* do desenvolvimento humano.

Após delimitação do tema (“Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras”), fiz um levantamento nos periódicos da CAPES e nos bancos de dados do SCIELO, a fim de identificar quais e quantos trabalhos investigaram o formato do curso de Letras Libras, em que Letras subentende-se ser um termo relacionado à língua portuguesa, segunda língua das pessoas surdas residentes no Brasil; e Libras, o foco na língua de sinais.

Os filtros relacionados ao bilinguismo no curso de Letras Libras não me mostraram trabalhos que abordassem especificamente a temática aqui proposta, mas investigações relacionadas à formação docente bilíngue. Isso é relevante, tendo em vista as estimativas do Censo/2010 de que há, no Brasil, cerca de 9,7 milhões de pessoas que apresentam deficiência auditiva, entre as quais, aproximadamente 2,1 milhões apresentam perda auditiva severa ou profunda.

Após muito tempo de negação da língua de sinais, as pessoas surdas usufruem, atualmente, do reconhecimento da sua língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), através da Lei 10.436/02. Esta e outras legislações, a saber, Lei Nº 10.098/00 (Lei de Acessibilidade), Lei Nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), Decreto 7.612/11 (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência) são conquistas da comunidade surda após muitos anos de lutas e movimentos com vistas a pleitear a existência social sem o parâmetro da pessoa ouvinte como algo a ser atingido. Desse modo, essas conquistas foram importantes no sentido de proporcionar às pessoas surdas ocuparem, cada vez mais, os espaços acadêmicos, em especial os cursos superiores de licenciatura em Letras–Libras e Pedagogia Bilíngue.

Diante dessa conquista de ingresso das pessoas surdas nas universidades, é preciso ir além, avaliando como elas estão sendo inseridas nesses cursos. Um deles, de importância significativa para a comunidade surda, é o curso de Letras Libras ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG é bastante valoroso para a comunidade surda local e das regiões circunvizinhas. Destaco o cuidado e a militância das organizadoras do curso em vinculá-lo ao departamento de Letras, enfatizando a suficiência da Libras enquanto língua natural das pessoas surdas.

Por ser um curso voltado para as peculiaridades surdas, é importante buscar desvendar estratégias educacionais que contribuam para a formação do docente de Libras,

bem como destacar o papel da língua de sinais e da língua portuguesa – modalidade escrita – nessa formação.

À vista disto, esta pesquisa se encarrega de investigar princípios bilíngues no curso de Letras Libras da UFCG – campus Campina Grande, norteadas pelos seguintes questionamentos investigativos: *De que forma o curso de Letras Libras aborda os aspectos que envolvem os princípios bilíngues em seu PP? Qual o papel da língua de sinais nos componentes curriculares do curso de Letras Libras? Como pessoas envolvidas no processo educacional (discentes e docentes) do curso percebem a constituição bilíngue no currículo em ação dos alunos surdos e das alunas surdas?*

O texto está organizado em seis capítulos. Desse modo, o primeiro capítulo trata da minha trajetória enquanto pesquisadora e profissional, minha visão epistemológica, o surgimento das inquietações que motivaram esse estudo. No capítulo seguinte, apresento o percurso metodológico empreendido durante essa pesquisa, buscando identificar a natureza da pesquisa, o *locus* investigado, a problemática e objetivos, os participantes e as participantes, bem como os caminhos traçados para a análise dos dados. No terceiro capítulo trago uma discussão teórica que norteou as concepções presentes na análise de dados, além de evidenciar conceitos que considero determinantes na forma de conceber a pesquisa aqui proposta. A análise dos dados está estruturada em dois capítulos, sendo a quarta e quinta seção. Assim, o capítulo quatro designa-se as análises documentais restritas ao Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras e aos Planos de curso de três componentes previamente selecionados. E o capítulo cinco, diz respeito a análise das narrativas dos participantes e das participantes da pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas, as quais tiveram seu roteiro temático oriundo dos questionamentos que emergiram da análise documental. Por fim, o sexto capítulo traz uma discussão que pretende finalizar este estudo, apontando para novas possibilidades de pesquisas.

2

CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Início este tópico apresentando o lugar de onde eu falo bem como a maneira como entendo a pesquisa em educação, marcando uma postura epistemológica. Para tal, farei uso das palavras de Veiga-Neto, ao afirmar que “a cada recomeço, não podemos pressupor e exigir que todos saibam onde estamos e de onde falamos, saibam em que paradigma nos movimentamos, saibam quais são as peças do nosso quebra-cabeça” (2007, p. 46).

Isto posto, falo do lugar de Tradutora e Intérprete de Libras, professora de Libras e integrante da comunidade surda de Campina Grande/PB, a qual busco aproximar minha pesquisa à perspectiva pós-crítica, por acreditar que ela abre caminhos para um entendimento de pesquisa em educação mais engajado às questões latentes dos grupos vulneráveis, trazendo como critério de análises as identidades/diferenças desses grupos envolvidos nas relações culturais e de poder.

Compreendo a pesquisa pós-crítica como aberta a traços que vão se definindo ao longo do caminho, desde a construção do projeto, a entrada em campo até a leitura atenta dos dados. Apoio-me nas palavras de Paraíso (2004, p. 284), para quem “as pesquisas pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestados algumas e criam outras”.

Sendo assim, considerar que as pesquisas ocorrem *com* pessoas e não *em* pessoas, oportuniza entender que cada pesquisa é única. Visto que, cada pessoa apresenta sua realidade de vida sócio-histórica e ainda sua realidade cultural (ROMÁRIO, 2018).

No bojo das pesquisas pós-críticas, as visões epistemológicas presentes nos Estudos Culturais vêm oportunizando com maior contundência a superação de ideias positivistas, baseadas na neutralidade e na imparcialidade. Desse modo, o momento de delimitação do tema norteador da pesquisa e a seleção de autores e autoras que irão compor o *corpus* teórico da pesquisa representam as preferências e visão epistemológica do pesquisador e da pesquisadora e sua implicação com o campo. Isso faz dele e dela também protagonistas do trabalho a ser desenvolvido.

Concordo que o sujeito pós-moderno assume uma identidade fluída e contingencial (HALL, 2006). Assim sendo, as pesquisas pós-críticas permitem ao pesquisador e a pesquisadora uma metodologia mais livre, pois não enunciam um método engessado de pesquisa. É justamente essa liberdade que permite um maior engajamento com pessoas que possuem identidades fluidas.

Livres das amarras de um único método a ser seguido, as pesquisas pós-críticas nos permitem usar “tudo aquilo que serve para nos informarmos sobre o nosso objeto” (PARAÍSO, 2004, p. 33), com o intuito de produzir o inédito, de dizer aquilo que já foi dito por uma outra perspectiva, de dizer do outro, das relações, das culturas, das pedagogias.

Defendo a visão epistemológica pós-crítica como sendo a que mais se aproxima das lentes desse estudo, visto que tal visão considera a diferença como primazia dos trabalhos de pesquisa e se objetiva a fazê-la “proliferar” (PARAÍSO, 2004 p. 31). Diferença que é inerente de todo ser humano, diferença que é marcada pela subjetividade, pela língua, pela cultura, pela ideologia. Não há epistemologia que melhor considere as diferenças contidas nesse estudo, e o meu papel, enquanto pesquisadora, é ocupar um espaço de visibilidade e respeito para essa diferença, buscando me apoiar, vitalmente, nos processos de alteridade.

2.1 Problemática e Objetivos de Pesquisa

A escolha da problemática deste estudo se deu em vistas do meu contato, enquanto intérprete de Libras, com colegas professores e professoras de LP¹ que repetiam o discurso de que os alunos surdos e as alunas surdas não sabiam escrever, tampouco ler. Insatisfeita com esse diagnóstico que perdurou durante toda a minha trajetória em sala de aula com esses e essas profissionais, vislumbrei investigar as possibilidades bilíngues dos alunos surdos e das alunas surdas de um curso de Letras Libras, em que a Libras é reconhecida como primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda, na sua modalidade escrita (QUADROS, 2019).

Quadros (2019, p. 142) afirma que “raramente as pessoas escolhem ser bilíngues. Elas são bilíngues simplesmente porque crescem em contextos em que aquelas línguas são usadas pelas pessoas com quem convivem”. Efetivamente, as pessoas surdas brasileiras podem ser usuárias da Libras, pois esta é adquirida de maneira espontânea, por se tratar de uma língua natural², e aprender a LP na modalidade escrita.

É preciso situar também temporalmente minha problemática, após aceitação do projeto pelo Comitê de Ética, da UFCG, passando pelo momento da pandemia do novo coronavírus (início de restrições de algumas atividades e convite ao distanciamento social no primeiro semestre de 2020), que paralisou as atividades de uma forma geral e nos paralisou em vistas da necessidade de adaptação ao que tem sido chamado de novo normal.

Meu projeto de pesquisa já havia passado por processo de modificação em relação ao que submeti na seleção, quando ingressei no curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Muitas dessas mudanças se deveram ao meu amadurecimento no tocante à pesquisa, haja vista a oportunidade de apropriar-me de alguns conceitos e visões epistemológicas que permeiam o ato de pesquisar. Essa mudança impactou diretamente no projeto e, certamente, rebateu nas análises dos dados.

¹ Língua Portuguesa

² Assumo que a Libras, enquanto língua natural, se apresenta na modalidade visuo-espacial, por ser recepcionada pelo canal visual e ser expressa através da utilização do corpo, mais precisamente mãos, braços, antebraços, tronco e cabeça. Essa visualidade expressa na Libras está relacionada às idiosincrasias das pessoas surdas.

Assim, o projeto sofreu alterações até ser submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa – CEP. Foram quatro longos meses até a liberação definitiva de parecer positivo, tempo em que sentimentos de medo, ansiedade e insegurança instabilizaram, muitas vezes, meu emocional de pesquisadora iniciante.

Esses sentimentos eram aprofundados, naquele momento, pela sensação de urgência que me impus, diante da situação de minha orientadora no programa: na condição de professora visitante, seu contrato na UFCG-PPGEEd só vigoraria até agosto/2020, ou seja, não se estenderia até a conclusão da minha pesquisa. Assim, mesmo entendendo que isso não inviabilizaria meu estudo, determinei travar uma corrida contra o tempo, na tentativa de conseguir submeter-me à qualificação (em agosto/2020) com a dissertação bem encaminhada, com boa parte dos dados analisados.

Com essa determinação, em março/2020, já de posse do parecer do CEP, busquei a coordenação do Curso de Letras Libras, de quem recebi o aval para iniciar a pesquisa.

No mesmo dia (17/03/2020) em que contatei a coordenação do curso onde realizaria a investigação, foi decretada a suspensão das atividades acadêmicas e escolares na cidade, em particular na UFCG, e, com isso, não poderia haver a coleta de dados projetada. Uma pandemia provoca tal comportamento: a Covid-19, um mal invisível, mas tão avassalador!

Confinada com meu filho de dois anos e sete meses de idade, passei a viver o desafio de exercer o autocontrole e não paralisar. Assim, entre as diversas tarefas domésticas que me foram impostas de forma mais rigorosa, revisito o que já estava escrito, leio mais para me apropriar dos temas tratados e, sobretudo, busco novas formas metodológicas de desenvolver meu estudo, começando por redefinir minhas questões de pesquisa: *De que forma o curso de Letras Libras aborda os aspectos que envolvem os princípios bilíngues em seu PP? Qual o papel da língua de sinais nos componentes curriculares do curso de Letras Libras? Como pessoas envolvidas no processo educacional (discentes e docentes) do curso percebem a constituição bilíngue no currículo em ação dos alunos surdos e das alunas surdas?*

Diante disso, defini como objetivo geral de pesquisa *investigar os princípios bilíngues de pessoas surdas no curso de Letras Libras da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande)*; e específicos: *identificar aspectos dissonantes com relação aos princípios bilíngues no PP do curso de Letras Libras; identificar o papel da língua de*

sinais na educação de pessoas surdas presentes em Planos de Curso; relacionar os elementos analisados nos documentos às falas dos participantes e das participantes da pesquisa, envolvendo o currículo em ação.

Minha dedicação em investigar *os princípios bilíngues de pessoas surdas no curso de Letras Libras* foi em razão de este ser um curso voltado a atender as especificidades linguísticas dos alunos surdos e das alunas surdas, uma vez que possui vestibular próprio em LS³ e os professores e as professoras, segundo edital de contratação de pessoal, devem ser ouvintes sinalizantes ou surdos e surdas sinalizantes (UFCG, 2015).

2.2 Lócus da Pesquisa: o curso de Letras Libras da UFCG

Nesta seção, busquei realizar uma descrição detalhada do curso de Letras Libras, *lócus* da pesquisa aqui proposta, detalhando: o surgimento do curso, a composição do corpo docente e a proposta do curso.

2.2.1 O surgimento do curso

O curso de Licenciatura em Letras Libras é reflexo dos movimentos sociais das pessoas surdas em busca de reconhecimento linguístico e igualdade de direitos. As organizações desses militantes e dessas militantes resultaram em algumas legislações que oportunizaram as pessoas surdas ocupar alguns espaços sociais antes não ocupados. O espaço acadêmico compõe o *rol* das conquistas das pessoas surdas. Estas, marcada pelo tratamento da LS enquanto língua passível de instrução e, até mesmo, língua científica uma vez que se torna objeto de estudo nas graduações.

A implementação do curso de Licenciatura em Letras Libras na UFCG se desdobrou na publicação do decreto N° 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites, o qual objetiva promover a inclusão social às pessoas com deficiência. O decreto estrutura-se em eixos, dentre eles, o que trata do acesso à educação, envolvendo ações prioritárias dentre as quais se encontra a Educação Bilíngue, assim como os profissionais que estão diretamente ligados à

³ Língua de Sinais

promoção dessa educação, professores e professoras de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras (UFCEG, 2015).

Devido ao histórico da UFCEG, campus Campina Grande/PB, na realização do trabalho com a educação de pessoas surdas, tanto na própria cidade como em cidades próximas⁴, na Paraíba coube ao campus em questão ofertar o curso, marcando sua importância para a comunidade acadêmica e surda local. Após a realização de “contatos iniciais” à Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), responsáveis por estudos na área de línguas/idiomas, “entenderam que seria melhor alocar o curso na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) a qual já contava com mais 5 (cinco) cursos de licenciatura destinadas ao ensino de línguas (UFCEG, 2015, p. 6). Marcando o compromisso e militância em promover o vislumbre da LS como língua natural das pessoas surdas e como tal, estar vinculada ao departamento que estuda outras línguas.

A comissão organizadora contou com a participação de quatro da Unidade Acadêmica de Letras (UAL): Denise Lino de Araújo, Shirley Barbosa das Neves Porto, Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega e Rosiane Maria da Silva. Uma professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd): Eleny Gianini, as quais tinham experiência no desenvolvimento de formação e assessorias que envolviam a educação de pessoas surdas. Contou ainda com e um técnico em cinematografia: Reinaldo Toscano dos Santos Júnior. Essa comissão indicou que o curso, com vistas a atender à comunidade surda de Campina Grande/PB e regiões circunvizinhas, deveria ter como prioridade a inserção de discentes e docentes fluentes em Libras. Tal habilidade é destacada, em se tratando de discentes, através do processo seletivo específico em LS. Para docentes, o domínio da língua foi averiguado a partir da realização de prova didática realizada no concurso para ingresso como integrante docente do curso de Letras Libras em questão (UFCEG, 2015).

Após a implantação do curso, o primeiro processo seletivo para o ingresso na Licenciatura em Letras Libras ocorreu em 19 de março de 2017 (UFCEG, 2016). Conforme previsto pela comissão organizadora de criação do curso, a licenciatura deveria contar com um processo seletivo por ano. A prova seria gravada em Libras e transmitida aos candidatos e às candidatas através de projeção coletiva, um processo bastante semelhante

⁴ O trabalho desenvolvido pode ser categorizado por diversos projetos de assessoria e de formação de professores/as, Habilitação em Educação de Surdos/as, parceira da abertura de várias escolas bilíngues em Campina Grande e algumas cidades circunvizinhas – Gado Bravo, Sumé e Aroeiras (UFCEG, 2015b).

ao exame Prolibras⁵, consistindo em trinta questões e uma proposta de redação, devendo ser redigida em LP tanto para candidatos surdos e candidatas surdas quanto para candidatos e candidatas ouvintes. A duração do processo totalizava cinco horas, incluindo o preenchimento do cartão resposta (UFCG, 2016). No ano de 2020, o curso contava com a quantidade de 81 (oitenta e um) alunos e alunas, sendo, 27 (vinte e sete) surdos e surdas e 55 (cinquenta e cinco) ouvintes⁶.

O curso de Letras Libras está estruturado em núcleos de conteúdo que perfazem 3.330 (três mil trezentas e trinta) horas de atividades didáticas, as quais correspondem a 222 (duzentos e vinte e dois) créditos, encontrando-se divididos da seguinte forma:

Tabela 1: Os núcleos de conteúdos

NÚCLEO DE CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	%
Básicos	1.560	104	46,9
Complementares Obrigatórios	1.290	86	38,7
Complementares Optativos	270	18	8,1
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210	14	6,3
Total	3.330	222	100

Fonte: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16082016.pdf

De acordo com a Resolução 08/2016, o curso tem duração mínima de nove períodos e máxima de quatorze períodos, permitindo ao aluno e à aluna se matricularem em componentes curriculares que totalizem até vinte e oito créditos por período.

2.2.2 A composição do corpo docente

Os docentes do curso de Licenciatura em Letras Libras foram selecionados através de Concurso Público de Provas e Títulos, o qual ofertou nove vagas destinadas a Unidade

⁵ O Prolibras foi criado pelo Ministério da Educação e consiste em um programa nacional que realizou exames no período que compreende de 2005 a 2015, para obtenção de dois tipos de certificados: “Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras” e “Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa”. O exame contou com 7 (sete) edições e estruturava-se em duas etapas: prova objetiva e prática (sendo apenas esta primeira etapa semelhante ao formado do vestibular promovido pela UFCG). A prova objetiva era sinalizada e apresentada na forma de um filme. Cada candidato/a recebia a prova, escrita em língua portuguesa, contendo apenas as alternativas equivalentes as questões transmitidas através da projeção. (http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS_7_Edital-Final.pdf)

⁶ Informação obtida através da coordenadora do curso.

Acadêmicas de Letras da UFCG, com carga horária de quarenta horas semanais em regime de dedicação exclusiva. As vagas destinadas pelo Concurso foram distribuídas da seguinte forma: sete vagas para a área de “Libras”, uma vaga para a área de “Libras: Literatura” e uma vaga para a área de “Português como Segunda Língua para Surdos”.

Como uma das etapas previstas no concurso, a prova didática deveria ser “realizada em Libras” pelos candidatos “para qualquer uma das áreas”, deixando em relevo a necessidade de o candidato ter fluência em Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2015, p. 6). Desse modo, desde a seleção docente, foi possível identificar a necessidade de que a LS assumisse o papel de língua de instrução no decorrer da formação dos estudantes e das estudantes que ingressassem no curso de Letras Libras.

As vagas que foram reservadas para o provimento do cargo de professor e professora de Libras nas três áreas foram preenchidas, tanto por aprovação no processo seletivo quanto por processo de remoção interna da UFCG, sendo duas professoras ouvintes sinalizantes, dois professores surdos e quatro professoras surdas.

Além da composição do quadro docente via concurso, o curso de Letras Libras contou com mais três professoras, sendo uma professora surda e duas professoras ouvintes, de modo que, no momento da coleta de dados, o curso estava composto por um quantitativo de doze professores e professoras, sendo oito surdos e surdas e quatro ouvintes.

2.2.3 A proposta do curso

Na visão analítica mais objetiva, a razão de existência do curso de Licenciatura em Letras Libras foi a formação inicial do professor e da professora de Libras como primeira e segunda língua. Contudo, a resolução de criação do curso (Nº 08/2016) apresenta objetivos mais amplos para o curso, quais sejam:

[...] formar profissionais habilitados a lecionar a Língua Brasileira de Sinais, quer como L1 quer como L2, na Educação Básica; [...] formar profissionais capazes de usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (sinalizados e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da Libras; formar profissionais com visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no ensino da Libras e de sua literatura; formar profissionais

capazes de articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sócio-político e educacional no qual estão inseridos (UFCEG, 2015, p. 15).

Destarte, a proposta do curso, enquanto formação inicial de professores e professoras de Libras, é desenvolver habilidades didáticas de trabalho na perspectiva da Educação Bilíngue, com vistas a promover um ambiente em que a LS seja primazia, e não apenas uma língua secundária; assim como fomentar uma visão crítico-analítica-reflexiva diante de sua condição e sua atuação, considerando o cenário sociopolítico educacional.

Com isso, a proposta do curso deixa explícita sua visão educacional, em que a LS é inserida como língua de instrução no máximo que isso possa representar no desenvolvimento de um processo educacional bilíngue. Assim, exclui formas mecanizadas ou até mesmo restritas de reconhecimento da língua natural das pessoas surdas como língua norteadora de todo o processo, como expressão codificada. Há, no mais, a necessidade de reconhecimento sobre o lugar de falantes dessa língua na sociedade assim como o desenvolvimento de senso crítico quanto às teorias e metodologias no ensino com e para pessoas surdas.

2.3 Participantes da Pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa era necessário contar com representantes de docentes, discentes e coordenação do curso. Assim, os sujeitos da pesquisa foram selecionados/definidos com base nos seguintes critérios: a coordenadora do curso de Letras Libras atuante na época em que a pesquisa aconteceu, serem docentes responsáveis por componentes estudados; serem consideradas interlocutores chave para dirimir dúvidas sobre alguns documentos do curso; serem docentes surdos e surdas e ouvintes fluentes em Libras; serem discentes surdos e surdas do curso de Letras Libras que nasceram surdas ou perderam a audição ainda quando criança, estudaram em escola bilíngue toda a Educação Básica ou estudaram em escola regular com Tradutor e Intérprete de Libras e disponibilidade de participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

O foco no aspecto linguístico e curricular demandou considerar as formas de constituição cultural das pessoas surdas, com fins à promoção de uma educação efetivamente bilíngue, que prezasse pela inteireza da língua natural das pessoas integrantes desse processo educacional. Para esse fim, pretendi, além de realizar a análise documental, ouvir os participantes e as participantes da pesquisa sobre o processo educacional delas próprias.

Desta forma, de acordo com os critérios estabelecidos, foram selecionados três docentes: um professor surdo, uma professora surda, uma professora ouvinte fluente em Libras. Para manter em sigilo a identidade do participante e das participantes, ele e elas escolheram os nomes que lhes são representativos nesse estudo.

2.3.1 Docentes participantes

Segue uma breve apresentação sobre os participantes e as participantes:

Jacob

O professor Jacob nasceu ouvinte e perdeu a audição aos seis anos de idade. Até os seis de idade, estudou em escola regular, considerada escola de ouvintes. Após a perda total da audição, iniciou os estudos na Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - EDAC, onde aprendeu a LS e ali permaneceu até a conclusão do Ensino Médio. Possui graduação em Licenciatura em Letras Libras e mestrado em Educação. Além do seu vínculo com a UFCG, atua em outros cenários de contextos de ensino e aprendizagem e é bastante atuante na comunidade surda local. Possui fluência em LS, bem como é oralizado e sabe fazer leitura labial.

Pérola

A professora Pérola nasceu ouvinte e aos sete meses de vida perdeu completamente a audição, devido a uma condição hereditária. Apesar de ter perdido a audição ainda bebê, o pai e a mãe nunca aprenderam Libras, comunicando-se com a filha através de mímica. O aprendizado da LS ocorreu ao ingressar em uma escola bilíngue, a partir dos seis anos de idade. Estudou toda a Educação Básica em escola bilíngue, e a LS

como língua de instrução se estendeu até a conclusão da graduação. Só na especialização foi imersa em um contexto inclusivo, o que se intensificou no Mestrado, por ser a única aluna surda da sua turma. Foi ainda a primeira mestranda surda no programa que lhe conferiu a titulação. Atrélado ao trabalho como professora no departamento de Letras Libras, participa ativamente da comunidade surda local e de alguns projetos de extensão promovidos pela UFCG. Iniciou o trabalho com educação de surdos no ano de 2007.

Rebeca

A professora Rebeca era ouvinte e iniciou a aprendizagem de Libras aos quinze anos de idade. Possuía graduação em Pedagogia, duas especializações em Libras e mestrado profissional em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Além do trabalho profissional como professora de Libras, atuava em projetos de extensões que visavam à formação de professores de Libras para o ensino de primeira e segunda línguas. Havia assumido um trabalho em produção de materiais didático-pedagógicos para aulas de Libras.

2.3.2 Discentes Participantes

A seleção dos discentes e das discentes participantes deste estudo ocorreu mediante uma entrevista sinalizada por mim. Para a promoção dessa entrevista, utilizei-me do suporte Skype e gravei toda a entrevista para que fosse possível fazer a tradução para LP, caso fosse necessário. Iniciei as entrevistas com uma mostra de cinco alunos e alunas e dentre essas pessoas, selecionei três para participarem da pesquisa por considerar um número suficiente para obtenção de dados que contemplassem os objetivos dessa pesquisa. Para essa entrevista inicial, fiz uso de um roteiro curto e semiestruturado com as questões que seguem:

Quadro 2: Roteiro de entrevista para seleção dos/as discentes participantes

<p>Roteiro de entrevista para discentes</p> <p>Você nasceu surdo/a? ou com que idade ficou surdo/a?</p> <p>Com quantos anos aprendeu língua de sinais e como?</p> <p>Na educação básica você estudou em escola bilíngue ou escola regular?</p> <p>Como você se vê inserido no movimento surdo?</p> <p>Seus pais ou responsáveis se comunicam com você através da Libras?</p>
--

Fonte: elaborado pela autora.

Após a análise das respostas da entrevista, selecionei três participantes de acordo com critérios estabelecidos. O nome do discente e das discentes seguiu o mesmo padrão estabelecido para o docente e as docentes participantes.

Mariana

A aluna Mariana nasceu surda em um lar ouvinte. Aprendeu Libras ainda muito pequena, quando iniciou a vida escolar na Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - EDAC, no contato com os pares com aproximadamente cinco anos de idade. A mãe se comunicava com ela em Libras e a acompanhava em diversas atividades sociais, incentivando uma posição politizada de pertencimento social através da LS, e o pai fazia uso de sinais básicos. Na fase que compreendeu o Ensino Médio, estudou em uma escola regular inclusiva e contou com Tradutores/as e Intérpretes de Libras. Acreditava na importância da comunidade surda como potencializadora do encontro com os pares, formação identitária, difusão da Libras, organização social e cultural que possibilita a prática de esporte e jogos que tenham por primazia a LS e respeito à cultura surda. Afirmou se engajar nas lutas que o movimento surdo promovia e disse que esse posicionamento era importante pois visava ao reconhecimento do Povo Surdo e da Libras.

Hiago

O aluno Hiago nasceu ouvinte e com aproximadamente um ano e cinco meses de idade perdeu completamente a audição, ao ser acometido de meningite. Durante a fase de Educação Infantil e alfabetização, estudou em uma escola regular sem a presença de Tradutor e Intérprete de Libras. Aprendeu a oralizar algumas palavras para comunicação e sobrevivência social nos espaços em que estava inserido. Iniciou o aprendizado da LS aos dez anos de idade, quando ingressou na Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - EDAC. O convívio com os pares possibilitou, além da aquisição da língua, o reconhecimento da identidade surda, o que o permitiu olhar para si como uma pessoa completa que faz uso de uma língua visual. No Ensino Médio, estudou em uma escola regular inclusiva com a presença do profissional Tradutor e Intérprete de Libras em todas as etapas que compreendem essa fase. No seio familiar, a mãe e a irmã se comunicavam em Libras de maneira satisfatória e o pai apenas fazia sinais básicos e datilologia. Afirmou que a maturidade da vivência acadêmica o

despertou para o engajamento nas militâncias das causas das pessoas surdas e reforçou que continua participando de lutas que tenham por primazia os direitos sociais, linguísticos e de acessibilidade, através do profissional Tradutor/a e Intérprete de Libras.

Sofia

A aluna Sofia nasceu surda em um lar de ouvintes. Iniciou o aprendizado da Libras com aproximadamente 4 anos de idade, quando ingressou na Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - EDAC, e lá permaneceu até os anos finais do Ensino Fundamental. Afirmou que nesse espaço foi possível se reconhecer como surda, além de desenvolver a língua natural. No Ensino Médio, estudou em uma escola regular inclusiva com a atuação profissional do/a Tradutor/a e Intérprete de Libras. Na relação familiar, poucos sinais eram usados na comunicação, pois a mãe sabia o básico da Libras e o pai não se comunicava em Libras, razão pela qual ela aprendeu a fazer leitura labial e oralizar algumas poucas palavras. Se reconhecia como militante da causa surda e disse que se sentia responsável em participar das lutas lideradas pelo movimento surdo, por entender que, quando o Povo Surdo ganhava, ela ganhava, e quando o Povo Surdo era reconhecido, respeitado, aceito, ela também gozava dessa conquista.

2.3.4 Coordenadora participante

Inicialmente, a participação da coordenadora, atuante na época em que se desenvolveu esta pesquisa, não estava prevista. Todavia, o exame de qualificação aflorou alguns questionamentos comprovando o quanto esta participante poderia contribuir para este estudo através de suas narrativas. Ao passo que os dados eram analisados, a importância de esclarecimentos por parte de uma pessoa que está à frente do curso se confirmava. Logo, considero que as afirmações provenientes das narrativas da coordenadora no momento da entrevista semiestruturada foram imprescindíveis para esclarecer alguns questionamentos não respondidos por docentes e discentes.

Larissa

Larissa é professora do curso de Licenciatura plena em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação de Surdos, Especialização em Educação, Mestrado em Linguagem e Ensino pela UFCG, Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Proficiência em Libras certificada pelo exame Prolibras entre os anos de 2006 e 2007⁷. Iniciou seu aprendizado em Libras aos 23 anos de idade, tendo, até a data em que participou da pesquisa, 27 anos de vivência na LS evidenciada em pesquisa, atuação profissional e fluência na língua. Iniciou sua trajetória na educação das pessoas surdas na EDAC no ano de 1994 como prestadora de serviço do município, posteriormente, em 2004 como professora efetiva do município. No ano de 2010, deixou seus trabalhos na EDAC em virtude da aprovação em um concurso efetivo para professora de Libras na UFCG, onde no período que compreende os anos de 1998 a 2001, atuou na condição de professora substituta, tendo retomado esse vínculo temporário no período de 2005 até 2007. Também desenvolveu o trabalho de professora de Libras substituta na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB no período de 2007 a 2010, assumindo, assim, uma atuação simultânea no Ensino Superior e Educação Básica nas esferas institucionais federal, estadual e municipal. No curso de Letras Libras, ocupou a função de coordenação por um determinado período, e, atualmente, reassumiu essa função enquanto substituta em virtude do afastamento, por questões de saúde, da coordenadora escolhida pelo curso para essa função.

2.4 Procedimentos de Pesquisa: da teoria à ação

Baseada no objetivo da pesquisa aqui proposta, qual seja: *investigar elementos documentais e discursivos relativos aos processos educacionais de pessoas surdas, considerando a relação Língua de Sinais-Língua Portuguesa*, busquei definir as formas de levantamento, tratamento e análise do material produzido – documentos e depoimentos

⁷ Não foi possível a participante confirmar com certeza absoluta qual foi a edição do exame que adquiriu a proficiência.

- oriundo do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Campina Grande, curso que foi elaborado para funcionar de maneira presencial.

2.4.1 A Pesquisa Documental

Com relação à pesquisa documental, Caulley (apud LUDKE; ANDRE, 1986, p. 38) a define como possibilidade de “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. A partir disso, o pesquisador e/ou a pesquisadora devem realizar um *encontro* dessas fontes com as concepções teórico-epistemológicas que dão base à pesquisa.

Assim, a pesquisa documental pode ser considerada como “um procedimento que utiliza técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIRA; GUINDANI, 2009, p. 5), podendo o documento ser única ou principal fonte para obtenção dos dados a serem analisados (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Não obstante, o documento a ser analisado deve ter por característica não ter recebido “ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2017, p. 45). Visto que cada pesquisa é única, já que cada pesquisador e cada pesquisadora têm um foco analítico muito particular, ele e ela lançam sobre os dados uma visão epistemológica que, por vezes, pode ser diferente das pesquisas realizadas. Ainda que o material analítico seja o mesmo, a subjetividade do pesquisador e da pesquisadora imprime a esse material uma nova nuance de pesquisa.

Como, neste estudo, a pesquisa documental focou num curso que teve sua implantação muito recente, as produções aqui desenvolvidas são inéditas em termos de estudos científicos sobre o tema. Assim, os documentos foram escolhidos como fonte de produção de conhecimentos, porque acredito que eles carregam concepções relevantes no que concerne à visão sobre a formação em nível superior do licenciado em Letras Libras.

O estudo documental, longe de ser considerado uma tarefa fácil, apresenta desafios que envolve outros elementos como: “contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave” (CECHINEL et al, 2016, p. 4).

Como procedimento inicial na análise documental, Barcellar aponta algumas perguntas norteadoras: “sob quais condições o documento foi redigido? Com que

propósito? Por quem?” (2015, p. 63). O mesmo autor julga ser relevante ao pesquisador e à pesquisadora conhecer o documento que pretende investigar, pois “documento nenhum é neutro” (BARCELLAR, 2015, p. 63). O pesquisador e a pesquisadora devem exercer a responsabilidade de considerar as questões que implicaram na produção daquele material como sendo parte do trabalho de *ler o que não está escrito*, a fim de compreender o que de fato está escrito, considerando que esta será a única fonte ou a principal fonte de pesquisa cuja importância está atrelada ao fato de serem o “testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2012, p. 295).

Esse trabalho, por vezes complexo, deve ser precedido de critérios, assim como outras fontes utilizadas na pesquisa, quais sejam: examinar o contexto histórico de produção do documento, os interesses e motivos que levaram os autores e as autoras a escreverem determinado documento, a autenticidade e confiabilidade do documento, a natureza do texto e, por fim, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Após essa análise inicial do documento, é possível, inclusive, delimitar o *corpus* tendo por base os objetivos norteadores da pesquisa (SÁ-SILVA et al, 2009, p. 8-10).

Tendo esses como pontos teóricos importantes, foi definida a composição do *corpus* documental deste estudo: o Projeto Político do Curso de Licenciatura Letras Libras da UFCG e os Planos de Curso dos seguintes componentes curriculares: Gêneros em Libras I; Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II; Português I e Metodologia da Pesquisa.

A escolha dos componentes se deu, prioritariamente, em decorrência do docente participante e das docentes participantes como sujeitos do estudo. Visto que a proposta inicial de pesquisa⁸ consistia em um estudo de caso, a seleção dos componentes curriculares a serem analisados estava restrita àqueles ministrados pelo/as docente/s sujeitos do estudo, no primeiro semestre do período 2020.1 (recorte temporal previsto para o acompanhamento das pessoas participantes da pesquisa antes da modificação do projeto em decorrência da pandemia de Covid-19).

O ponto norteador do exame desses documentos residiu na busca de que eles “oferecem pistas, sinais, vestígios” (EVANGELISTA, 2008, p. 6), que julgo serem de grande importância para realizar os recortes para análise e as indagações acerca das

⁸ Após decretado o estado de pandemia e a suspensão das atividades acadêmicas/escolares, que se manteve até a fase final desta pesquisa.

vivências acadêmicas, em atenção, durante o processo de exame, às perguntas investigativas e aos objetivos delineados previamente.

Os dados extraídos do documento foram organizados em quadros, contendo: o nome do *documento*, para nortear o leitor e a leitora sobre qual dentre os selecionados se trata a análise e os *recortes para análise*, referentes a quais partes foram pertinentes à análise. Conforme o Quadro 2, abaixo:

Quadro 3: Documentos e recortes analisados

Documentos	Recortes para análise
Projeto Pedagógico Curricular	- Perfil do curso; - Metodologia; - Objetivos geral e específicos
Gêneros em Libras I	- Objetivos; - Metodologia; - Avaliação
Planejamento e avaliação do Ensino de Libras II	- Objetivos; - Metodologia; - Avaliação
Português II	- Objetivos; - Metodologia; - Avaliação

Fonte: Projeto Pedagógico e Planos de Curso do curso de Letras Libras da UFCG.

Apesar da contribuição da fonte documental, a racionalidade que reside nela não é dada previamente. Antes, faz-se necessário que as objetivações do pesquisador e da pesquisadora estejam bem definidas para que não se trace caminhos de fuga dos objetivos propostos no meio do processo (EVANGELISTA, 2008). Visando não fugir dos objetivos propostos, como salienta a autora, os recortes foram coletados do documento a partir da leitura na íntegra de cada um deles, tendo por finalidade identificar quais pontos se relacionavam com a pretensão investigativa da pesquisa.

2.4.2 As Entrevistas

A entrevista é uma das técnicas de pesquisa muito utilizadas. No que concerne as técnicas, trago as palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 62) que as apresenta como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto a parte prática de coleta de dados”. Desse modo, as técnicas empreendidas para a pesquisa objetivam garantir que a coleta de dados seja feita visando a qualidade, já que assume uma relação direta com esta coleta.

A escolha pelas entrevistas se deu por acreditar que concentrar este estudo apenas nos documentos não seria satisfatório. Desse modo, através da entrevista, foi possível encontrar um caminho de análise dos discursos dos participantes e das participantes, tendo por finalidade identificar as estratégias empreendidas como alternativa de cumprir os apontamentos e concepções contidas nos documentos analisados.

A definição da entrevista foi oriunda de questionamentos que emergiram dos documentos em relação ao processo educacional vivenciado pelos participantes e pelas participantes. Esse foi um modo de dar voz aos protagonistas e às protagonistas do contexto formal de educação, que imprimem, assim, materialidade às recomendações dos documentos. Para realizar a entrevista, ancorei-me nas palavras de Minayo, que diz que a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra” (1992, p. 28).

Isto posto, a entrevista teve como suporte um roteiro semiestruturado, a partir do qual busquei captar como o professor e as professoras, participantes das entrevistas, efetivavam sua prática, em vistas às normativas estabelecidas nos documentos, e como expressavam suas concepções sobre determinados conceitos que estavam presentes no contexto educacional bilíngue.

A partir da realização das entrevistas com o docente e as docentes, foi elaborado um novo roteiro para as entrevistas com o aluno surdo e as alunas surdas. Estes últimos, com o propósito de identificar de que modo os discursos do professor e das professoras eram significados por ele e por elas, quais eram as suas considerações acerca das possibilidades/dificuldades existentes no processo educacional bilíngue no curso de Letras Libras da UFCG.

A entrevista com o aluno surdo e as alunas surdas, bem como com o professor surdo e as professoras surdas, deu-se em LS, considerando que a mesma é a forma mais adequada, por ser a língua de fala das pessoas surdas. Por ser essa língua de modalidade visuo-espacial, as entrevistas foram gravadas em vídeo, de forma a captar toda a subjetividade que envolve os discursos. Para possibilitar maior fidelidade no momento da transcrição, apoiei-me também na figura de uma pessoa surda. A fim de compreender as subjetividades do Povo Surdo. Quanto aos participantes ouvintes e às participantes ouvintes, a entrevista aconteceu em língua portuguesa, na modalidade oral.

Devido ao estado pandêmico presente no momento da pesquisa, todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, respeitando o distanciamento social necessário, e foram transcritas em língua portuguesa, de modo a permitir maior imersão nos dados, da forma mais fidedigna possível, ou seja, transcrevendo não só as falas, mas as intercorrências (expressões, risos, interrupções...), durante a entrevista.

2.5 Análise de Dados

Embora impossibilitada de realizar uma imersão etnográfica, devido ao momento de isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, trago neste estudo elementos dessa perspectiva no que se refere a busca de captar nos dados aspectos particulares de uma determinada cultura ou de certo grupo social (ARETI apud GREEN; BLOOME, 2005). Acredito que as análises não podem fugir dessa visão, haja vista que a pesquisa foi focada em pessoas que produzem cultura a partir de sua língua natural, que entendem, modificam, participam do mundo através da visão. As variadas forma de cultura das pessoas surdas está marcada principalmente pela LS, pois a língua é uma prática social que carrega cultura e estabelece identidades (QUADROS, 2019).

Desse modo, assumo como responsabilidade de pesquisadora interpretar os dados com base nas maneiras pelas quais se organiza e delinea o mundo das pessoas que fazem parte do grupo estudado, como são construídos seus padrões de vida e como são externalizadas concepções e opiniões considerando (ou não) os valores, crenças, ideias e significações do grupo de pessoas surdas.

A partir desse entendimento, não há possibilidades de extrair com fidelidade e dar voz aos dados sem que seja exercitada a alteridade. Destarte, para a análise do *corpus* que

compõe a pesquisa, pretendo fazer uso da análise interpretativa, por julgar ser essa uma metodologia de análise que me permite tomar contornos com maior abertura, desestruturá-los, para então reestruturá-los, com vistas a responder às inquietações motivadoras desse estudo (BARCELLAR, 2015). Tomo as palavras de Severino para caracterizar a análise interpretativa:

Interpretar em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias anunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, [...] é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cortejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (2007, p. 52).

Entendo que a análise interpretativa é uma – dentre outras - possibilidade metodológica de compreender e interpretar o que os dados dizem. Para tal análise, algumas etapas são recomendadas que, apesar de trazer a *leveza* de uma análise que se distancie de amarras excessivamente sistemáticas, conduz o pesquisador e a pesquisadora a um “juízo de valor, uma tomada de decisão” (SEVERINO, 2007, p. 53) com a finalidade de uma avaliação da qual “os critérios são determinados a partir da constituição do texto analisado” (SEVERINO, 2007, p. 54). Esta análise me possibilitou buscar uma compreensão interpretativa e um olhar crítico para os dados ponderando questões tais como: língua, cultura, currículo, identidade, bilinguismo.

O cuidado na seleção e utilização do que venho a chamar de ferramentas metodológicas, presta-se à qualidade da pesquisa com vistas a “amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história [através dos discursos], com a realidade (EVANGELISTA, 2008, p. 9).

3

A PRODUÇÃO DAS PESSOAS SURDAS

Ao longo da história, a construção das pessoas surdas foi (é) marcada por tensões, principalmente, relacionadas a LS. Desde a antiguidade, as pessoas surdas foram produzidas a partir de uma visão clínica da surdez com vistas a enquadrá-las em normais e anormais. Nesse processo, as pessoas ouvintes são “hóspedes do corpo surdo que se movimenta sob sua orientação” (LOPES, 2004, p. 46), tendo o ouvintismo como um padrão a ser alcançado do modo certo de viver.

Contudo, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, a construção das pessoas surdas passa a se dar culturalmente, nas relações sociais através da LS, pela visualidade como meio pelo qual as pessoas surdas “percebem o mundo diferente” (STROBEL, 2008, p. 40). Hoje, o bilinguismo visa construir uma nova concepção de pessoas surdas, considerando a diferença como condição constituinte do ser humano, desvinculando as lentes da incompletude que produziu “a invenção cultural da surdez” (LOPES, 2004, p. 50), a qual enxergava as pessoas surdas como, essencialmente, deficiente, limitado, inapto.

3.1 As Pessoas Surdas e a Língua de Sinais: breve percurso histórico

É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam. (FOUCAULT, 1996, p. 6)

Não existe nos registros históricos o momento exato em que as pessoas surdas começaram a existir. Em Sánchez, “a surdez é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos[as]”⁹ (1990, p. 31). Acredito que desde os primórdios, desde o início da civilização humana, havia pessoas surdas. Todavia, em decorrência de não conseguirem conviver com as formas de existência da maioria das pessoas em seu entorno, se retraíram diante das violências física, psicológica e social, para se adaptarem, ocasionando o reconhecimento tardio da sua língua.

Como todas as pessoas que se constroem de modo diferente, as pessoas surdas, que se expressavam de maneira diferente daquelas que compartilhavam uma língua majoritária, tornaram-se potenciais sujeitos de processos de normalização. Nas palavras de Foucault (2001), a norma é um processo de controle, um processo que busca transformar o que está *defeituoso*, para devolver, a partir de intervenções necessárias, à sociedade em *perfeito* estado. No caso das pessoas surdas, a anormalidade concentrava-se no fato de não ouvir e de enunciar-se bem como recepcionar os discursos visualmente.

O processo de normalização das pessoas surdas, no entanto, não é estático. Ele muda e se atualiza de diversas formas, sempre na tentativa de invisibilizar a condição surda e apagar o “eu surdo”¹⁰, como uma tentativa de higienização social. Inúmeros foram os processos de exclusão vivenciados pelo Povo Surdo exclusão do convívio familiar, do convívio religioso, no âmbito educacional, profissional, do matrimônio, do direito de receber herança e até mesmo do direito de viver.

Em uma retrospectiva cronológica, é de possível identificação as barbáries sofridas nos processos vivenciados pelas pessoas surdas ao longo da história da humanidade. Em Roma, elas não recebiam perdão, por inferirem que eram pessoas castigadas por não falarem a língua oral; em decorrência disso, não podiam frequentar os ritos religiosos, nem tão pouco casar-se ou até mesmo receberem herança (STROBEL, 2008). Era comum o discurso de que não tinham alma, eram filhos do demônio. Em uma época em que a igreja exercia forte poder, não é difícil imaginar que seu discurso passava a ser aceito socialmente, era um discurso de verdade “pelo qual se tinha respeito e terror,

⁹ “La sordera es tan antigua como la Humanidad. Siempre han existido sordos”. (tradução da autora)

¹⁰ Denomino de “eu surdo” a pessoa que se reconhece como surdo ou surda e que faz uso livremente da língua de sinais como língua de estabelecimento de relações no mundo.

aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito” (FOUCAULT, 2012, p. 15).

Análogo aos acontecimentos na cidade de Roma, seguia-se a Grécia, onde as crianças surdas eram jogadas de penhascos rumo à morte. Esse comportamento que punia, custando inclusive a vida, encontrava força nos discursos dos filósofos da época a exemplo de Aristóteles que dizia: “[...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento[...], portanto, os nascidos surdo-mudos¹¹ se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (STROBEL, 2008, p. 17).

Baseado nesse posicionamento, as pessoas surdas não podiam receber educação pois, para aquela sociedade, era inútil tentar educá-las, uma vez que elas não tinham capacidade intelectual. Dada a sua condição biológica, que impedia o desenvolvimento da linguagem, a única coisa que podiam vislumbrar era uma comunicação rudimentar. Dessa forma, elas eram um ser de ausências, um ser que não era considerado a partir de suas potencialidades, portanto, uma pessoa desprovida de humanidade (STROBEL, 2008).

Os primeiros indícios de estudos que envolviam a condição da pessoa surda como ser humano e ainda como possível de cognição iniciou-se no período da Idade Moderna com Girolamo Cardano, que defendia ser um crime não instruir as pessoas surdas-mudas. Os primeiros surdos que conseguiram frequentar a escola, fundada pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon, eram membros de uma importante família aristocrata espanhola, os Velascos. Contudo, como não era considerada a LS como língua de fato, os irmãos foram instruídos em algumas disciplinas acadêmicas e sobretudo treinados a falar e a fazer leitura ora-facial para que fosse possível receber herança¹² (STROBEL, 2008).

Todos os relatos históricos dessa época apontam para uma educação que considerava ser primordial o processo de oralização das pessoas surdas, sem que houvesse primazia pelo ensino. Era mais significativo que elas fossem *curadas* de sua deformidade (surdez), para tal importava o treino de uma fala mecanizada restrita à repetição dos enunciados formulados pelos mediadores deste processo (NASCIMENTO, 2006).

¹¹ Terminologia utilizada na época

¹² Naquela época apenas os surdos e as surdas que conseguiam se expressar por meio da língua oral-auditiva de seu país poderiam receber herança.

Apenas na Idade Contemporânea iniciou-se o processo de educação de surdos, considerando a comunicação gestual. Teve como pioneiro nesse marco histórico o Abade Chales Michel de L'Épée, que fundou cerca de 21 escolas com ensino gratuito para pessoas surdas na França. Ele iniciou os estudos e discursos acerca da educação de surdos antes da inauguração do *Institution Nationale des Sourds-Muets*, em 1760¹³. O método usado por ele era denominado de sinais metódicos, que consistia em acrescentar à comunicação gestual elementos da gramática da língua francesa (NASCIMENTO, 2006). Posterior ao instituto inaugurado por L'Épée, houve escolas instauradas nos Estados Unidos da América e no Brasil.

No Brasil, a Educação de pessoas surdas contou com a figura do professor surdo francês Esnert Huet, que veio ao país sob o beneplácito do imperador Dom Pedro II, para abrir uma escola destinada a esse fim (STROBEL, 2008). Surge em 1857, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos da ambos os sexos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Após a inauguração do INES, foi oportunizado às pessoas surdas de todo o Brasil vivenciarem a sua forma de comunicação, a estarem inseridas em um ambiente onde o sentimento que imperava era o de pertencimento. Finalmente, a ausência da gestualidade¹⁴ chegara ao fim. Aquele era um lugar no qual os seus discursos eram considerados, ali suas conquistas tinham significado e elas poderiam inclusive partilhar suas dores. Expressa-se, a partir do instituto, a publicização do direito à escolarização das pessoas surdas brasileiras, até então, não consideradas como capazes. Surgia a possibilidade de as pessoas surdas serem vistas socialmente (BENTES; HAYASHI, 2016).

O instituto funcionava como internado, com prazo de seis anos, para a conclusão dos estudos. Os prazos foram estabelecidos por Ernest Huet, através de uma carta escrita ao então imperador. Como nos relata Oviedo:

[...] 3º Uma pensão estará disponível para qualquer pessoa surda-muda entre sete e dezesseis anos que possua um certificado de vacinação. 4º A duração dos estudos é de seis anos completos. 5º oito horas diárias são dedicadas às aulas e quatro horas para o trabalho manual, distribuídas de modo que sirvam como lazer e distração entre os

¹³ A partir de 1791, foi denominada Institut National des Jeunes Sourds de Paris (BENTES; HAYASHI, 2016).

¹⁴ Uso o termo gestualidade para me referir a expressões comunicativas na modalidade gestual enunciadas sob diversos prismas.

estudos. 6º As matérias de estudo são principalmente a história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática, e principalmente, a língua usual, que, para os surdos-mudos, é o conhecimento mais difícil de ser adquirido (2007, p. 1).

A partir do autor, é possível identificar que dentre as disciplinas inseridas no currículo a serem ministradas pelo programa de escolarização de Ernest Huet estava a língua usual – a língua oral-auditiva - como majoritária, com o intuito de “difundir e unificar a língua nacional” (PINTO, 2006, p. 4). Com a saída de Huet, os componentes curriculares do instituto foram modificados no decorrer do tempo, sendo introduzida a disciplina de leitura labial e exercícios da fala para aquelas pessoas surdas julgadas com aptidão, ou seja, que ainda tinham algum resquício de audição. O treino da oralidade era articulado ao da escrita, a partir da datilologia (ROCHA, 1997).

Durante um breve período, a disciplina de oralidade foi retirada, permanecendo a disciplina de escrita. De sorte que a insistente cobrança em desenvolver nos alunos surdos e nas alunas surdas a habilidade para a oralidade foi brevemente substituída pela competência da aquisição da língua escrita. Contudo, decorridos quatro anos da ausência do foco na oralidade, o componente curricular foi reinsertado aos alunos e às alunas (ROCHA, 1997). Isso remete à reflexão acerca da importância dada ao desenvolvimento de linguagem como critério humano. A influência da oralidade era decorrente da ausência de estudos científicos que atestassem o valor linguístico dos sinais usados pelas pessoas surdas.

Não obstante a disciplina com vistas à oralidade, foi instaurada uma disciplina profissionalizante, visto que as pessoas surdas teriam que ser produtivas a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho, já que não lhes cabia almejar a entrada na universidade, pois tal espaço acadêmico estava destinado a servir de meta para as classes média e alta. Foi, então, na gestão de Tobias Leite que se instaurou no INES o ensino profissionalizante (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 861), sobretudo o que remetesse ao trabalho agrícola, uma vez que, para o gestor, no campo essas pessoas estariam mais protegidas das intempéries das cidades.

[...] o objetivo não era o de formar homens letrados. Sendo de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil e, também, como médico que era, argumentava achar a vida no campo mais saudável para o surdo. Nas cidades só lhes restavam a profissão de artista ou de operários, o que segundo ele, tornava-os vulneráveis à exploração de chefes de

oficinas ou de empresários cruéis. No campo, com a vida mais calma, estariam protegidos (ROCHA, 2009, p. 49).

A despeito do que trata a autora, um fato não pode ser obscurecido: mesmo em um espaço destinado à educação de pessoas surdas, a língua oral prevalecia. Ainda que sendo uma disciplina e não estendida a todos, ela estava ali como algo a ser alcançado, como forma de lembrar que as pessoas surdas poderiam ser como as ouvintes, como uma forma de enfatizar qual o modelo de comunicação era o desejável, muito embora os sinais terem conquistado um espaço importante. Ocorre que a visualidade, enfim, obteve um lugar na educação de pessoas surdas, havia uma semente de cultura que circulava naquele lugar, uma cultura que era construída dia após dia, um lugar onde as pessoas surdas poderiam sentir que faziam parte de algo.

No ano de 1880, no entanto, ocorreu na cidade de Milão um Congresso para decidir o rumo da educação de surdos. Esse evento marcou um retrocesso quanto à educação de surdos, com o banimento dos sinais das escolas e a supremacia da língua oral. Uma decisão que tinha como objetivo desarraigar a LS da vida das pessoas surdas e impedir que os profissionais surdos e as profissionais surdas atuassem no meio educacional. A votação que determinou a abordagem oralista foi massiva, já que dos 174 congressistas apenas um era surdo (LULKIN, 1998).

As manifestações em favor da supremacia da língua oral, a favor da pureza *natural* da palavra falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição à emoção, como se percebe na fala de um congressista italiano: “Em todas instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais (p. 37, grifo do autor).

O congresso de Milão não definiu a presença de métodos oralistas na educação de surdos, ele a oficializou. E juntamente a essa oficialização retirou por completo os sinais das escolas pensadas para as pessoas surdas. Era o fim da visibilidade que as pessoas surdas haviam conquistado. A partir disso, a educação de surdos tomou outros contornos. Os procedimentos passaram a ser objetivados à reabilitação da pessoa surda, e esta passou – novamente - a ser vista pelas lentes da patologia, como um *ouvinte com defeito*. A ideia era de que a pessoa surda falante em linguagem gestual era inferiorizada, como uma figura

primitiva, aquela que não evoluiu tal qual os falantes de língua oral. “Partido desses fundamentos educar passa a ser corrigir, reabilitar, impondo uma forma evoluída de expressão tal como falar” (LULKIN, 1998, p. 35).

O autor relata o quadro das escolas destinadas à educação das pessoas surdas após o final do século XVIII, da seguinte forma: Os espaços escolares que antes haviam acolhido as pessoas surdas, com vistas a difundir sua visualidade e gestualidade, agora cediam espaços a processos que proibiam manifestações visuo-espacial. Não eram possíveis narrativas, dramatizações, experiências culturais de outrora. O currículo que considerava as especificidades visuais das pessoas surdas fora substituído por um que pretendia a normalização, e esta protagonizada pelos ouvintes. Era a colonização da visão ouvinte sobre as pessoas surdas. Porquanto, “ser hábil no ouvir e produzir uma fala a partir das percepções normais da audição dá poder ao grupo de profissionais ouvintes, para avaliar e conceituar o outro, o diverso, localizado no lugar da deficiência” (LULKIN, 1998, p. 43).

Após anos de uma escolarização que pretendia muito mais o desenvolvimento de pesquisas médico-científicas do que educar a surdos, inicia-se nos Estados Unidos pesquisa sobre a Língua de Sinais Americana (ASL). Naquele momento, surge o despertar da possibilidade de a língua de modalidade visual ser referendada como língua de fato, com estrutura lexical, gramatical, sintática e semântica que atendesse às necessidades de uma língua legítima, tal qual as línguas orais.

Stokoe foi o primeiro linguista a estudar profundamente a LS e a compará-la com as línguas faladas, visando o reconhecimento de língua natural com suficiência comunicativa, a partir da Língua de Sinais Americana. Baseado em seus estudos, identificou algumas estruturas gramaticais que atribuíam à LS o reconhecimento linguístico às línguas de sinais no mundo todo. Suas pesquisas identificaram três parâmetros: configuração de mãos - as formas que as mãos assumem na execução dos sinais; localização - os locais onde os sinais são produzidos no corpo ou no espaço neutro; e movimento - composição das mãos articuladoras dos sinais em determinada localização (QUADROS, 2019).

Destarte, o pesquisador, comparativamente à fonologia das línguas orais, sistematizou parâmetros para as línguas de sinais, denominando-os de *querologia*, e *querema* como substituto de fonema. Essa nomenclatura dá destaque ao fato de que a LS

é enunciada basicamente com as mãos, considerando que o termo proposto significa *mão*, no grego (QUADROS, 2019, grifos meus).

A grande descoberta centra-se no fato de que esse estudo rompe com a ideia de que a gestualidade utilizada pelas pessoas surdas não passa de mímica e que, por isso, é incapaz de transmitir toda a plenitude de uma língua. Dessa forma, a gestualidade das pessoas surdas, que parecia algo primitivo, é elevada ao *status* de língua. Por conseguinte, a gestualidade das pessoas surdas, que parecia algo primitivo, é elevada ao status de língua. Isso faz uma grande diferença nas produções que se seguem. Assim sendo, Stokoe e os demais pesquisadores que investigaram as línguas gestuo-visuais asseguram que “diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Após as descobertas de Stokoe, pesquisadores como “Battison e posteriormente outros pesquisadores argumentaram em favor da inclusão de mais dois parâmetros composicionais à língua de sinais: orientação da palma da mão – relaciona-se com a direção que a palma da mão assume na execução dos sinais; e expressões faciais e corporais – caracteriza-se pelas expressões que são esboçadas no ato sinalizado” (QUADROS, 2004, p. 59) Tais parâmetros foram categorizados por Ferreira-Brito como sendo parâmetros secundários, e os que inicialmente foram descobertos por Stokoe foram denominados de parâmetros primários (FERREIRA-BRITO, 2010, p. 34).

Dada a legitimidade da língua e sua importância no processo de humanização, iniciou-se um movimento que visava sua implementação na educação de surdos. Após longos anos de uma educação voltada à erradicação dos sinais e a processos normalizadores para as pessoas surdas, é sugerida uma nova abordagem: a Comunicação Total. Essa abordagem é resultante, também, do descontentamento das pesquisas que envolveram as pessoas surdas no período do oralismo e de estudos da Língua de Sinais Americana, dirigidos por Willian Stokoe nos anos de 1960 (LACERDA, 1998).

A Comunicação Total era uma metodologia educacional que se destinava a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação de som e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos e a possibilidade de o estudante surdo e a estudante surda poderem escolher a modalidade que preferissem para se comunicar (LACERDA, 1998).

Embora essa abordagem tenha possibilitado o retorno dos sinais aos espaços escolares, distanciando-os do método oralista, a LS ainda não era contemplada na sua inteireza.

Isso porque a Comunicação Total preconizava o uso simultâneo das duas línguas (oral e de sinais) e/ou o ajustamento da LS à língua majoritária, descaracterizando a língua natural das pessoas surdas. O primeiro procedimento era impossível de ser concretizado (GUARINELLO, 2007), haja vista que ambas as línguas possuíam estruturas gramaticais distintas. Quanto ao segundo, essa era uma forma de descaracterizar a língua natural das pessoas surdas.

Contudo, essa abordagem permitiu uma retomada dos sinais, abrindo caminho para um novo método que visava considerar as especificidades linguísticas das pessoas surdas. Inicia-se nos Estados Unidos “reivindicações pela língua e cultura das minorias linguísticas, sendo os surdos considerados membros de uma comunidade minoritária que usa um idioma próprio, ou seja, a língua de sinais” (GUARINELLO, 2007, p. 32). Nasce uma abordagem que considera a LS e a língua oral do país na modalidade escrita de forma mais apropriada, o Bilinguismo.

O Bilinguismo para além do “bi”, que identifica duas línguas, busca considerar as pessoas produtoras dessa língua, que envolve história de vida, cultura, identidades, condição social, condição de gênero, enfim, o ser e estar no mundo. A perspectiva de língua como símbolo de uma cultura rebate, inevitavelmente, sobre os processos educacionais desenvolvidos no ambiente escolar. Por isso, o Bilinguismo toma a LS como língua de instrução em todo o currículo educacional, que deve ser pensado para e com os surdos envolvidos e as surdas envolvidas. Uma vez feita essas considerações, “certamente alterarão todo o quadro dos objetivos pedagógicos e todo o cotidiano escolar” (SÁ, 1998, p. 185).

Nas palavras de Quadros (2012, p. 189), o Bilinguismo é “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. A autora acrescenta que, em um contexto bilíngue, as pessoas surdas utilizam as línguas em contextos diferenciados, marcando uma interdependência de ambas.

Essa é uma das formas de conceber o Bilinguismo. Contudo, a questão linguística é mais uma faceta do bilinguismo, conta-se ainda com a faceta cultural que permite adentrarmos numa visão socioantropológica de pessoas surdas, reconhecendo que elas

formam comunidades linguísticas com signos visuais, produzem cultura a partir da LS, compartilham valores, hábitos, crenças e, acima de tudo, transmitem a língua como herança para que essa, assim, possa permanecer viva. Essa visão proporciona a substituição das lentes que enxergam a constituição patológica das pessoas surdas, estimulando sempre a busca para *cura, correção, normalização*. Enseja considerar que não há um padrão unificado de língua, cultura, identidade. Há, sim, a formação de uma sociedade híbrida, líquida, formada por pessoas que assumem diferentes maneiras de estarem e pertencerem ao mundo.

É imprescindível ressaltar que o contexto bilíngue para as pessoas surdas não é o mesmo que o tratado para pessoas ouvintes. Para as pessoas surdas existe o “bilinguismo bimodal, ou seja, com duas línguas de modalidades distintas” (QUADROS, 2019, p. 13). O fato de ser bimodal traz a especificidade de o processo bilíngue ocorrer por sobreposição de uma língua pela outra o *code-blending*, conforme salienta Quadros (2019), que é possível somente quando há a presença de línguas de modalidades diferentes. Conforme a autora, o método de sobreposição consiste na utilização de duas línguas simultaneamente.

Desse modo, pensar no ensino bilíngue para as pessoas surdas não se restringe ao fato de ter a LS e a LP escrita no espaço escolar/acadêmico. Para além de duas línguas sobrevivendo no mesmo ambiente, é necessário considerar uma educação que respeite e que seja pensada para romper com a visão patológica das pessoas surdas e com a tentativa de governabilidade, a qual Foucault (2001, p. 1604) conceitua como sendo "o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si" (apud VEIGA-NETO; LOPES 2007, p. 954).

Nesse sentido, uma pergunta reflexiva se impõe: “se o bilinguismo for restrito ao simples uso da LS, unido a uma gama variada de técnicas e procedimentos de ensino, o que assegurará uma mudança na forma de ser e pensar das pessoas envolvidas?” (DORZIAT, 1999, p. 28). Na autora, posso assegurar que o uso da LS apenas como ferramenta metodológica, tendo por finalidade o ensino da segunda língua, não deve caracterizar um ensino bilíngue bimodal.

3.2 As Pessoas Surdas e sua Constituição Bilíngue: pelas lentes dos Estudos Culturais

Jeito surdo de entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais. (STROBEL, 2008, p. 24)

Para entender o bilinguismo das pessoas surdas é preciso considerar, para além do uso de duas línguas, as identidades/diferenças, marcadas pelos elementos culturais, que as envolvem. É captar as sutilezas presentes nos reducionismos técnicos, que veem o bilinguismo como sendo “aplicado àqueles [e àquelas] que usam duas ou mais línguas no seu dia a dia” (QUADROS, 2019, p. 141). É usar as lentes socioideológicas que assumem o bilinguismo como sendo um novo prisma que oportuniza o reconhecimento das pessoas surdas em sua plenitude e inteireza, que - dentre tantos posicionamentos – preocupam-se em estabelecer vínculos epistemológicos nos processos educacionais, tendo como premissa de suas ações “o *como fazer* esta[ndo] intimamente ligado ao *por que fazer*; para que fazer e *para quem fazer*” (DORZIAT, 1999, p. 28). Implica no entendimento de que “é através da língua de sinais que os[as] estudantes surdos [as] podem receber uma instrução adequada na língua escrita da sociedade e com isso desenvolver o bilinguismo funcional” (SVARTHOLM, 1999, p. 21). É, outrossim, “um novo olhar sobre o que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação com o mundo” (BEVENUDO apud MACHADO; LOPES, 2016, p. 644).

Nesse contexto, atento para a importância de entendermos, ainda mais, que a constituição bilíngue das pessoas surdas não é opcional tal qual ocorre com as pessoas ouvintes. As pessoas ouvintes, quando fazem opção pelo bilinguismo, são categorizadas como pertencentes a uma classe elitizada, uma vez que, geralmente, assumem como segunda língua a língua mundialmente falada.

Diferentemente, as pessoas surdas além de, em respeito às suas diferenças biológicas e ao seu potencial de desenvolvimento, deverem adquirir a LS, precisam também serem levadas a adquirirem uma segunda língua (L2), haja vista que vivem num mundo majoritariamente oral. Essa necessidade é ratificada pela estatística que mostra que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (FELIPE, 2006). Elas são assim condicionadas à comunicação em língua oral desde o nascimento, mesmo que de forma

limitada, haja vista que os pais – em sua maioria - não se comunicam com os filhos surdos e as filhas surdas por meio de sinais. É apenas no encontro surdo-surdo¹⁵ que elas adquirem sua língua natural, em geral, de forma tardia.

Esse contexto termina gerando um grande atraso no desenvolvimento linguístico das pessoas surdas, o que poderia ter sido facilmente sanado desde cedo uma vez que, devido à LS ser “[...] de modalidade visuo-espacial, é adquirida pelas pessoas surdas sem nenhuma dificuldade, tornando-a língua natural destas justamente pela espontaneidade com que é assimilada” (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 64).

A LS é o principal artefato cultural das pessoas surdas, porque é por meio dela que as elas são reconhecidas, principalmente, como aquelas que se comunicam, percebem, interagem com o mundo e mantêm relações sociais através da LS. A LS constitui, assim, a subjetividade das pessoas surdas, possibilitando-lhes se afirmarem culturalmente de maneira visível e assumida, rompendo com os grilhões que sufocam sua cultura, a cultura surda (WITCHES; LOPES, 2018).

No período da oficialização da oralização, o Povo Surdo, sua língua, sua cultura e sua condição biológica, que se faz inegável, foram estigmatizados. As pessoas surdas passaram a ser caracterizadas como “ouvintes com defeito”. Foi-lhes negado o direito à comunicação por meio de sua língua natural e obrigou-se o ensino de uma língua artificial, na estrutura oral-auditiva, como tentativa de “conserto” do que as diferenciava da comunidade majoritária. Isso fez com que elas sofressem fortemente as consequências da tentativa de enquadramento pelos sujeitos majoritários, em abordagens clínicas, com a finalidade de homogeneizar e padronizar as condutas sociais (ROMÁRIO; DORZIAT, 2018).

Não é possível mensurar a dolorosa violência que essas pessoas sofreram, assim como não é possível mensurar as consequências relativas à perda de artefatos culturais produzidos durante tanto tempo. O domínio ouvinte sobre as pessoas surdas é mais uma marca das relações de poder que estão presentes na sociedade, enquadrando sempre a vulnerabilidade ao âmbito da normalidade social.

¹⁵ Ao termo surdo-surdo, relaciono ao encontro linguístico entre pares, pessoas produtoras de uma mesma língua e que, através dela, participam de uma mesma cultura.

Essa dominação acarretou a violação de direitos individuais das pessoas surdas, tanto de comunicação, como de produção cultural, e, sobretudo, de educação. O direito de ser diferente foi-lhe negado nos âmbitos macro e micro da sociedade.

O processo de desvincular a condição patológica da pessoa surda não tem sido fácil ou instantâneo, mas é uma construção marcada por luta e resistência, por persistência e recuo, por coragem e fraqueza, por determinação em viver a diferença que torna cada ser humano único no mundo. O direito de ser e de ser respeitado como tal deveria estar na base das sociedades e constituir critério para o estabelecimento de igualdade nas oportunidades de acesso aos bens sociais (DUARTE; RICO; NUNES, 2005 apud COELHO, 2010).

Esses são alguns princípios defendidos em abordagens como a dos Estudos Culturais, do pós-colonialismo, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, promovendo uma ruptura significativa e fundamental na história, na vida, nas estratégias políticas e lutas dos surdos (PERLIN; STROBEL, 2009). Estes estudos têm por primazia superar a ideia de cultura e identidade fixas, difundida tão fortemente por um viés positivista. Eles defendem que as identidades são constituídas socialmente, que não são estáveis e unificadas, mas fragmentadas, desconstruindo também o conceito de cultura única. Assim, “A noção de uma cultura (erudita) superior é desmistificada, tomando forma uma noção plural acerca desse conceito” (DORZIAT; MORAIS et al, 2019, p. 70).

Nessa seara teórica, a cultura surda ganha protagonismo e legitimação, deixando de ser considerada uma cultura subalterna e passando a conquistar espaços na sociedade. É nesse espaço que as pessoas surdas se posicionam como produtores de uma cultura principalmente marcada pela idiosincrasia que as constitui. Assim sendo, é “a experiência visual que constitui a cultura surda porque é por meio dela que o mundo se aproxima das pessoas surdas e elas se aproximam do mundo (DORZIAT; MORAIS et al, 2019, p. 70).

Dizer que a experiência visual produz uma cultura, implica dizer que as pessoas surdas se relacionam e estabelecem elos (sociais, artísticos, familiares, acadêmicos entre outros) através do uso da visão como meio físico e emocional. Destarte, a teoria dos Estudos Culturais inaugura a possibilidade do reconhecimento, no dizer de Lebedeff (2017), do povo do olho. O povo que agora pode saltar das sombras que os invisibilizaram para o reconhecimento de produtores de uma cultura nem superior nem inferior, mas igualmente importante.

A partir dos Estudos Culturais é possível entender as pessoas surdas como produtoras de uma cultura que não é rígida ou estática, mas fluida, construído na relação com as demais pessoas, sobretudo com os pares surdos. É nesse encontro com pares que as pessoas surdas podem olhar para si e sentirem-se pertencentes a uma comunidade que vive, quase sempre, anseios, desejos e barreiras semelhantes. No entanto, são sujeitos que assumem identidades diferentes em diferentes momentos e que não são fruto de um “eu” coerente (HALL, 2006).

Visto que as maiores práticas de exclusão do Povo Surdo estão marcadas pela ausência da LS nas relações sociais, no momento em que um surdo ou uma surda encontra-se com outro surdo ou outra surda, usuários da LS, é possível a construção de novas formas de inserção oriunda não só do entendimento mútuo, mas do empoderamento resultante do compartilhamento de mundo. Isso é crucial na formação da identidade surda, haja vista que desse encontro emerge a possibilidade de reconhecimento enquanto pessoa surda e permite o reposicionamento social a partir da organização cultural. Esta cultura está marcada principalmente pela LS, pois a língua é uma prática social que carrega cultura e estabelece identidades.

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2004, p. 77-78).

É relevante a conscientização de que é a cultura surda que constitui as pessoas surdas. Sem o entendimento desse aspecto, torna-se vazia a luta contra ações de dominação do modelo ouvintista¹⁶, que promove o apagamento do ser surdo em insistir em considerá-lo como um ouvinte possuidor de *defeito* a ser consertado.

Ao recorrer aos Estudos Culturais, entendo que é ampliado o espectro de reivindicação da comunidade surda, para além da LS, possibilitando enxergar a pessoa surda em sua totalidade, não mais essencializada numa marca apenas. Elas são pessoas

¹⁶ Ancoro-me na afirmação de Skliar que conceitua o termo como sendo “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o[a] surdo[a] está obrigado[a] a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (1998, p. 15).

que buscam se situar no campo socioantropológico, de rompimento com a deficiência e com os binarismos que as colocam à margem. Nesse sentido, “os Estudos Culturais configuram um movimento das margens contra o centro” (COSTA, 2000, p. 13), munindo os grupos vulneráveis socialmente a se reposicionarem frente às imposições de uma identidade única, ou até mesmo, tentativas de padronizações por parte dos grupos hegemônicos. Nesse sentido, a diferença biológica não é o ponto de partida para definir as limitações, mas um ponto de partida para entender as potencialidades dessas pessoas.

A cultura surda é, portanto, produzida por uma experiência visual e materializada, especialmente, pela criação de uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais, Libras - no caso de pessoas surdas brasileiras (DORZIAT; MORAIS et al, 2019). Esse modo de entender a LS supera a necessidade básica de comunicação, colocando-a como ferramenta indispensável na produção de pensamento das pessoas surdas, de suas identidades, tal qual a língua de modalidade oral-auditiva o é para as pessoas ouvintes. Assim, a Libras é também um instrumento histórico-social, uma língua de herança, que afirma e perpetua a existência de um povo, localizado em várias cidades do país (QUADROS, 2019).

A herança linguística normalmente nos é dada pela família. No caso dos surdos, essa herança lhes vem dos adultos. Quando nascem em uma família de surdos, os filhos herdam a Libras de seus pais. No entanto, a maioria dos surdos irá herdar a Libras de outros adultos surdos, mesmo quando têm contato com a Libras usada por intérprete de língua de sinais em escolas (QUADROS, 2019, p. 35).

Os sinalizantes nativos são em geral, filhos de pais surdos, podendo ser tanto surdos como ouvintes, que crescem com a Libras desde pequenos e convivem com outros surdos em suas relações sociais e familiares. No entanto, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e só adquire a sua língua natural, a Libras, quando ingressam na escola. Isso é prejudicial para essas crianças, uma vez que a ausência da língua impede o seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, sua capacidade de posicionamento no mundo. Sobre isso, Skliar (2003) diz que é através da língua que as pessoas podem ter acesso a condição de se afirmar como existentes no mundo.

Nas escolas inclusivas atuais, esta aquisição se dá pela relação educacional com a intérprete de LS. Contudo, é uma aquisição limitada, uma vez que não é rica em interações espontâneas, sobretudo no contato e convívio com surdos adultos os quais serão identificados como pares.

A partir da ótica dos Estudos Culturais, é possível entender que a cultura produzida pelas pessoas surdas não está aprisionada à LS. A cultura é produzida pela imersão social, pelo sentimento de pertencimento, pela necessidade de organização grupal que demanda ações em prol do coletivo.

É possível que as pessoas surdas, que tenham sofrido forte processo de dominação de pessoas ouvintes, não se identifiquem como produtores de uma cultura visual e acabem reproduzindo os mesmos discursos dos dominadores. Isso mostra que para pertencer a cultura surda não basta apenas a pessoa surda carregar em seu corpo a condição biológica da surdez. É necessário o encontro surdo-surdo, a fim de possibilitar para essas pessoas um lugar de pertencimento no mundo, um lugar de aceitabilidade, um lugar de reposicionamento social, que lhes propicie produzirem artefatos culturais, como legado do Povo Surdo.

A diferença marcada no corpo da pessoa surda não deve ser um fator apenas de classificação e normalização, mas um indício para tornar conhecidas suas potencialidades. É preciso entender a fluidez das identidades como traço que cria as diferenças e promove as singularidades, sendo constituidoras dos seres humanos. Enxergar isso é imprescindível para reinventar novas formas de relações sociais e processos educacionais.

3.3 O Processo de Educação Bilíngue para Pessoas Surdas: língua de sinais e língua portuguesa

A surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente.
(PIMENTA, 2001, p. 24)

O processo educacional de pessoas surdas é atravessado por fortes tensões oriundas, principalmente, do fato de, muitas vezes, a questão linguística ser desvinculada da cultural. Embora se coloque a abordagem bilíngue em relevo, o grande dilema consiste em promover uma sistemática de apropriação das duas línguas, respeitando as idiosincrasias das pessoas surdas, ou seja, realizar uma abordagem em que a visualidade

seja ressaltada tanto no desenvolvimento da LS como no da LP, mesmo esta última se caracterizando pela oralidade e audição.

A atenção ao critério da visualidade, no entanto, não é uma iniciativa meramente didática, ela precisa estar envolvida em uma concepção curricular que dê centralidade ao aspecto cultural. Isso é importante porque é esse processo cultural-linguístico que proporcionará o desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, permitindo-lhes acessar aos vários tipos de conhecimentos, inclusive o da língua majoritária, a língua portuguesa no Brasil, preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Quando trato sobre currículo, refiro-me ao currículo sob o enfoque dos Estudos Culturais, que o concebe “como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2005, p. 134), rejeitando a visão que seleciona alguns saberes em detrimento a outros, que lança à margem as diversas manifestações culturais, que elege um currículo como sendo único. Uma vez superada essa ilusão de uniformidade que há muito foi introjetada por uma perspectiva positivista, o currículo perde o seu poder de unicidade e passa ser pensado, elaborado, trabalhado a partir da multiplicidade social existente (SILVA, 2001).

O currículo estabelece, de fato, relações de poder. E, como tal, questiona a escolha de um conhecimento e não de outro, denuncia a centralização de processos educacionais arraigados a uma visão burguesa de sociedade, desnaturaliza as verdades únicas e homogeneizadoras, que dificultam a (re) significação dos conhecimentos.

Ao se definir assim, “um currículo inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação exige trazer ao centro do processo o outro que sempre foi excluído das discussões educacionais” (DORZIAT, 2009, p. 42). Esse entendimento convida a pensar fora da caixa; a vislumbrar a diferença como parte do processo do se tornar humano, a desviar-se da concepção de processo educacional como algo técnico a serviço da construção mercadológica.

Tendo por base essa perspectiva de currículo, que considera as diferenças como parte das trajetórias de vida e, portanto, está estreitamente vinculado ao processo educacional, o ideal seria as crianças surdas poderem fazer parte da construção dos conhecimentos por meio da língua que lhes permite fazer uma leitura de mundo apropriada, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), colocando-se como sujeitos do processo. Desse modo, a Libras seria tomada como primeira língua e a LP em sua

modalidade escrita, como segunda língua (KOBBER, 2008, p. 162). O mais importante é entender que, embora o bilinguismo remeta ao uso que uma pessoa faz de duas línguas distintas em contextos totalmente diferenciados (QUADROS, 2012), a abordagem defendida de Bilinguismo para pessoas surdas está diretamente vinculada ao uso dessa ferramenta linguística para além de uma estratégia didático-pedagógica (DORZIAT, 1999), ou seja, ao uso da língua como parte de um currículo engajado culturalmente. Sem isso, o uso da Libras não passa de uma artificialização linguística.

Nesse contexto, o ensino bilíngue não deve ser regido pelo uso da LS, visando, unicamente, a normalização das pessoas surdas e o ensino da LP escrita. A educação bilíngue é aquela que permite “clareza sobre quem é o surdo [e a surda] a quem ensinamos, sobre o que almejamos para ele [e para ela] e, acima de tudo sobre o que ele [e ela] almejam para si próprios” (DORZIAT, 1999, p. 28).

No bojo dessa discussão, cumpre apresentar como se iniciou a proposta de uma educação bilíngue para as pessoas surdas.

A abordagem educacional bilíngue originou-se das “reivindicações dos [as] próprios [as] surdos [as] pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais” (GUARINELO, 2007, p. 46). As pesquisas apontam que, dentre as abordagens educacionais que já foram implementadas, essa se torna a mais adequada para o processo de escolarização das pessoas surdas, por ser ancorada na sua constituição bilíngue (GUARINELO, 2007).

Como foi dito anteriormente, o contexto bilíngue a que as pessoas surdas são expostas não deve ser comparado ou confundido com outros contextos bilíngues existentes para pessoas ouvintes. Isto porque a condição da pessoa surda exige a apropriação de duas línguas de modalidades completamente distintas, visuo-espacial e oral-auditiva. Tal contexto pode ser denominado de bilinguismo de minorias, visto que está envolvido no processo uma língua que representa uma minoria linguística, o grupo das pessoas surdas (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Uma outra categorização pertinente ao fato de as modalidades das línguas em questão serem distintas é a feita por Quadros (2019): bilinguismo bimodal. Embora essa discussão seja complexa, se tomada de forma isolada, sem uma possibilidade de trazer as diferenças para centralidade do debate, é preciso empreender esforços para construir ambientes bilíngues para as pessoas surdas.

No que concerne à diferenciação que envolve a Libras e a LP, Quadros (2019, p. 41) evidencia que “as estruturas fonética e fonológica das línguas de sinais as distingue das línguas orais por serem pautadas na articulação dos sinais, envolvendo braços, mãos, dedos, tronco e face”, assim como na morfologia, sintaxe, semântica-pragmática. As estruturas que não se assemelham são justificáveis pela visualidade que constitui a língua. Tal explicação, ainda que simplista, foi dada a título de esclarecimento de como as pessoas surdas enfrentam desafios na aquisição de sua segunda língua, ou até mesmo, o quanto é difícil “sobreviver” em um espaço bilíngue sem que as especificidades de sua língua natural sejam consideradas.

Embora a educação bilíngue esteja assegurada pelas legislações vigentes, a Lei 10.436/02 e o Decreto que a regulamenta, Nº 5.626/05, significando uma conquista da comunidade surda, dado o percurso histórico de sua educação, é relevante chamar atenção para o fato de que “não basta usar a língua como instrumento, mas torná-la símbolo de uma cultura diferente. Nem pior, nem melhor, apenas diferente” (DORZIAT, 1999, p. 30).

O Decreto 5.626/05, que regulamenta a legislação que reconhece a Libras como primeira língua e a LP escrita como segunda língua da comunidade surda, prevê que a educação das pessoas surdas se configure a partir de uma proposta bilíngue, reconhecendo, desse modo, a condição bilíngue das pessoas surdas (QUADROS, 2019). Portanto, para que o ambiente educacional se configure como bilíngue, é preciso considerar as línguas envolvidas no processo, nesse caso a LS (língua de instrução) e a LP escrita (língua disciplinar).

As línguas irão, portanto, transitar nas escolas em que houver surdos matriculados, enquanto línguas de instrução (língua usada na interação) e línguas de ensino (língua que faz parte do currículo para ser ensinada). A Libras é reconhecida como primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda, na sua modalidade escrita. Os espaços de educação de surdos são diversos: escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas (também chamadas de escolas comuns). (QUADROS, 2019, p. 134).

Em conformidade com a autora, o espaço educacional deve ser o local mais fértil para a aquisição da língua escrita por pessoas surdas brasileiras. A autora ressalta ainda que a Educação Bilíngue reconhece as diferenças envolvidas no contexto educacional bilíngue. Destarte, a língua de instrução deverá ser a LS, uma vez que ela é a língua de

interação das pessoas surdas. Quanto à LP, ela deve compor um componente curricular, em vistas de ser estudada como conteúdo curricular.

Em se tratando de pessoas ouvintes, a LP é adquirida espontaneamente, durante a exposição e ao uso naturais, nos primeiros anos de vida da criança. Entretanto, as pessoas surdas enfrentam uma extrema dificuldade quanto à aquisição dessa segunda língua, pelo fato de ela ser uma língua fonética. Essa característica dificulta de as pessoas surdas, que não têm feedback auditivo, desenvolverem a fala oral. Este é considerado o maior desafio vivenciado tanto pelas pessoas surdas quanto pelos educadores e as educadoras, sobretudo os da escola regular.

Sob quais formas seria, então, possível o reconhecimento da relação fonema-grafema por uma pessoa que apresenta comprometimento auditivo e, portanto, dificuldade em desenvolver a capacidade fonadora? A questão não se refere à defesa de que as pessoas surdas não podem fazer uso da leitura e escrita devido sua condição biológica, mas a afirmação de que elas podem adentrar no mundo da leitura e escrita através do estabelecimento de relações na prática social.

Nesse sentido, é importante, ao invés da questão fonética, considerar que o letramento promovido pela visualidade pode dar subsídio para um multiletramento. Essa abordagem é defendida por Rojo e Moura (2012), que a conceituam como um anunciador para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais as pessoas se informam e se comunicam.

Diante da realidade de que o processo de alfabetização, tal qual tem sido desenvolvido, com base apenas nas peculiaridades da LP, não tem assegurado a compreensão de leitura e produção de escrita das pessoas surdas, é importante o entendimento de que não é a incapacidade dessas pessoas que impossibilita a aquisição das habilidades linguísticas, mas as práticas brutalmente impostas a elas nos espaços escolares. Essas práticas agem como sombras do fantasma de Milão, ao não considerarem que as pessoas surdas apresentam mais facilidade em uma língua (Libras) do que em outra, e que “o uso mais dominante de uma língua em relação a outra pode impactar na reestruturação das línguas e manter a dominância da língua mais usada” (QUADROS, 2019, p. 145).

Esse é o caso de muitas pessoas surdas, que se comunicam em sinais em diversos contextos e em LP em ambientes acadêmicos, visto que a maioria dos registros acadêmicos são feitos em LP. Logo, Sánchez nos adverte algo importante:

Pero es imprescindible entender que la alfabetización poco o nada tiene que ver con la capacidad de leer y escribir bien. La alfabetización sólo permite la decodificación y el decifrado, pero no garantiza la comprensión cuando se trata de textos de cierta complejidad. Para convertirse en un lector competente, el niño tiene que desenvolverse en un *médio* en el cual los adultos utilicen la lengua escrita en forma permanente y significativa, un *médio* en el cual la lengua escrita sea parte de una *práctica social*, es decir en un entorno de lectura (SÁNCHEZ, 2001, p. 2).

Em consonância com o autor, é possível afirmar que os processos de alfabetização tradicionais de pessoas surdas não darão a garantia de que elas entenderão o que leem, ou que não necessitarão de adaptações tradutórias ao que escrevem, diante da diferença das modalidades das línguas propostas, tanto a natural quanto à adquirida no ambiente escolar. Isto posto, se torna mais eficaz a abordagem de um multiletramento, respeitando a visualidade da língua natural do público-alvo (ROJO; MOURA, 2012). Entendo que um ambiente de leitura, como já defende o autor, é fundamental para o processo de leitura e escrita.

A ênfase dada aqui na questão linguística busca denotar a importância da língua natural para as pessoas surdas, em especial, no que se refere à processos conceituais tais como, “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica” (SIGNORINI, apud LODI et al 2012, p. 11). De modo que o reconhecimento da LS é análogo a uma porta aberta para estabelecer relações com o mundo e, até mesmo, relações interiores significativas.

Considerando que a língua natural se torna indispensável nos processos de desenvolvimento humano, é possível afirmar que a LS para as pessoas surdas cumpre a mesma função que a língua oral para as ouvintes. Desse modo, é possível inferir que será por meio da LS que os surdos e as surdas atribuirão sentido aos signos escritos, porque já são capazes de dar sentido ao mundo circundante. Assim, poderão abandonar o papel de decodificadores ou até mesmo copistas, deixar a dependência do outro, passando a ser protagonistas do processo de escrita (KARNOPP; PEREIRA, 2006).

Concordo com Sánchez, ao afirmar que “a aquisição da língua escrita não é possível se o ‘aprendiz’ não se encontra imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua” (1999, p. 42, tradução minha). Esse processo ocorre naturalmente com crianças ouvintes. Os pais iniciam um ambiente de leitura quando ainda muito pequenos e fazem perguntas investigativas sobre o que leem para aguçar nas crianças o processo de inferências. E quanto às crianças surdas? Estas, na maioria das vezes, chegam à escola sem nunca terem vivenciado um ambiente de leitura no seio familiar (SÀNCHEZ, 2001). Quando finalmente conseguem vivenciar um evento de leitura na escola, esta é feita, na maioria das vezes, de maneira artificial, descontextualizada e com pouca interação, já que a principal função daquele momento – que deveria ser prazeroso, para não dizer mágico – é a alfabetização.

Essa perspectiva caracteriza um processo de escrita desvinculado do contexto social, limitando-se ao conhecimento gramatical e à decodificação/identificação vocabular, baseada no método fônico, o qual pretende proporcionar acesso ao sentido apenas depois da decodificação, numa relação associativa entre grafema-fonema (letras e sons). Esse método está longe de ser o adequado ao processo educacional das pessoas surdas, pois não considera sua especificidade linguística e nem tão pouco sua cultura visual (KOBBER, 2008).

Já em um contexto bilíngue, as línguas imbricadas possuem extrema importância, não existindo uma relação de superioridade da língua majoritária sobre a de sinais. As pessoas surdas encontram na LS sua identidade e na LP a possibilidade de terem acesso a uma quantidade maior de informações e conhecimentos, visto que a maneira mais usada para registros acadêmicos ainda é a LP escrita.

Assim, no ambiente educacional que adota o bilinguismo, duas opções tornam-se possíveis: a exposição simultânea e a consecutiva das duas línguas. A primeira caracteriza-se pela exposição das duas línguas por interlocutores distintos: um interlocutor surdo ou uma interlocutora surda para o ensino da LS e um interlocutor ouvinte ou uma interlocutora ouvinte para o ensino da LP, na modalidade escrita (GUARINELLO, 2007). Dessa forma, assegura-se o contexto em que a LS tem primazia no processo educacional de pessoas surdas.

Então, é muito importante iniciar o letramento pela LS, porque será ela que proporcionará sentido às significações dos alunos surdos e das alunas surdas. Em seguida,

essa língua (Libras) poderá ser usada como língua de instrução para a aquisição da segunda língua das pessoas surdas, a LP.

Contudo, muitas vezes, não é isso que acontece no processo educacional das pessoas surdas. Ele é, quase sempre, ancorado em padrões ouvintistas. Isso pode ser oriundo do fato de muitos dos profissionais que atuam no ensino de surdos e de surdas terem como parâmetro o ensino de pessoas não surdas. “Muitas vezes é difícil as pessoas se libertarem de seus próprios referenciais para procurar entender o/a do/a(s) outro/a(s)” (DORZIAT, 1999, p. 30).

Acredito ser esse o maior, ou mais complexo, desafio da educação como um todo e, especificamente, a de surdos: educar para a emancipação, considerando as especificidades culturais como definidoras das ações pedagógicas. É preciso educar sem a sombra de comparações com métodos de *sucesso* para os ouvintes (mesmo porque esse *sucesso* é apenas aparente), encontrando o caminho que envolva as pessoas surdas. Um caminho em que os surdos e as surdas não façam de conta que aprendem e os professores e as professoras não façam de conta que ensinam.

Dito isso, concebo, neste estudo, a aquisição e o uso da segunda língua por pessoas surdas como decorrente de um processo construído culturalmente, dotado de significados, de sentido, de pertencimento ao mundo, enfim de alteridade à constituição da pessoa em sua inteireza.

Portanto, o processo bilíngue de educação de surdos é decorrente de um currículo culturalmente engajado e propiciador de um letramento intenso e extenso de habilidades, considerando a LS e a LP de forma plena e contextualizada (KOBBER, 2008).

Para isso, a educação de surdos deve ser pensada por surdos e surdas, para surdos e surdas e com surdos e surdas, sem o apagamento da LS em detrimento da portuguesa ou até mesmo a artificialização daquela para cumprir o propósito dessa.

3.4 O Curso de Letras Libras: a formação do professor e da professora de Libras

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão a distribuição e uma

apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Um longo caminho foi percorrido até que a Libras fosse reconhecida como língua oficial das pessoas surdas brasileira. É notável entender que esse movimento de aprovação da língua está inserido em um projeto maior de inclusão de grupos vulneráveis em um contexto histórico e político no Brasil. Assim, o Estado agiu como “mediador entre diferentes instâncias e segmentos sociais [...] na implementação de ações que assegurem os direitos de todos[as] os[as] cidadãos[ãs], e em especial daqueles[as] que sofrem discriminação ou são marginalizados[as] por diferentes razões” (MATISKEI, 2004, p. 188).

Foi no século XXI, no anos de 2002 que a Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida língua oficial para a comunicação e educação de surdos e de surdas por meio da Lei 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto 5.626/05 o que tornou possível a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, pedagogia, curso normal de nível médio e superior (formação para o magistério), curso de educação especial e fonoaudiologia, sendo disciplina optativa nos demais cursos (BRASIL, 2002; 2005). Tal feito, ocorreu nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, deixando um legado que possibilitou as pessoas surdas a participação social em ambientes ainda pouco ocupados por este público tanto no quesito profissional quanto na formação acadêmica, é o caso das universidades brasileiras.

Com vista a atender a demanda que as legislações aprovadas criaram, era possível, por um período de dez anos, que os profissionais e as profissionais interessados/as em atuar na área fossem aptos e aptas para tal a partir de um exame de proficiência emitido pelo MEC em parceria com instituições de ensino como a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (KUMANA; PRIETO, 2019).

Passados os dez anos estabelecidos pelo Decreto supracitado, as instituições de nível superior teriam de ofertar o curso de Licenciatura Plena em Letras Libras, a fim de receberem a formação adequada para serem admitidos e admitidas para o ensino de Libras.

O Decreto salienta que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de Letras Libras (BRASIL, 2005), tornando as pessoas surdas protagonistas tanto na formação

acadêmica quanto na atuação profissional e oportunizando aos surdos formados e às surdas formadas atuarem como professores de Libras e professoras de Libras na formação acadêmica de seus pares. Tendo a LS como mediadora de toda a instrução no processo de ensino e aprendizagem, as pessoas surdas passam a aprender através da LS e por meio dela e “são capazes de iniciar a construção de fronteiras identificatórias com o outro, bem como, obter o reconhecimento social dos demais grupos” (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 171).

Em consonância com a proposta de uma formação que priorize a LS, “videoconferências, aulas presenciais, apresentação dos trabalhos dos alunos são em língua de sinais” (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 171). Isso promove “uma inversão das práticas comunicativas, a Libras é a língua de instrução em um curso em que ela própria é estudada” (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 171). Sendo este um curso pensado para as pessoas surdas, a LP surge como segunda língua com vistas a ser uma espécie de *passaporte* para o mundo letrado, já que a maioria dos registros acadêmicos são escritos.

Assumindo o comprometimento de formar professores e professoras de Língua Brasileira de Sinais, o curso de Letras-Libra iniciou suas turmas na modalidade de ensino a distância e contou com a participação de vários surdos e surdas, tendo por finalidade colaborar com as tomadas de decisões e percursos do curso, oportunizando assim perseguir formas diversas sobre a educação de pessoas surdas (QUADROS; STUMPF, 2009).

Inicialmente, o curso foi ofertado em nove polos de diferentes universidades no Brasil, sendo: a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília, o Centro Federal Tecnológico do Estado de Goiás, a Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Catarina (QUADROS; STUMPF, 2009), através de parcerias feitas entre as instituições citadas e a Universidade Federal de Santa Catarina. As turmas iniciaram no ano em que o Decreto entrou em vigor, a partir de iniciativa do centro de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com a participação da professora Ronice Quadros e do professor Vilmar Silva, assim como de alguns representantes surdos e surdas da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS (QUADROS; STUMPF, 2014).

A conclusão da formação da primeira turma na modalidade a distância ocorreu em 2010, e a segunda turma em 2012. Devido ao fato de ter mais de uma Instituição de ensino promovendo o curso de Letras Libras, foi possível a formação de um total de 389 alunos licenciados em 2010 e 378 licenciados no ano de 2012 (QUADROS; STUMPF, 2014). É relevante destacar que o fato de o curso ter sido ofertado inicialmente a distância possibilitou que um número considerável de pessoas concluísse a formação simultaneamente, em diferentes estados do Brasil. Houve, então, uma multiplicação de professores surdos e professoras surdas aptos – academicamente – para o ensino de Libras, tanto como primeira língua quanto como segunda língua.

Os ganhos desse curso de graduação, o qual prima pelo uso da LS como língua de instrução na formação de pessoas surdas, é mensurável através do aumento no que se refere à permanência e procura deste público específico pelo ingresso no meio acadêmico. “O ingresso dos surdos no curso superior era muito baixo (0,94%) em comparação aos ouvintes (17,8%)” (QUADROS; STUMPF, 2014).

Atrelo a esse dado o fato de não haver, até a criação do Decreto, profissionais que ensinasse através da LS, por esta não ser a língua de instrução no ambiente universitário. Isso mudou com o surgimento de uma proposta curricular que tem como concepção evidenciar a LS, protagonizar a pessoa surda, estudar uma língua, um povo, uma cultura que outrora foi apagada, negada, com incessantes tentativas de governo, de categorização de deficiência no sentido de incapacidade. Finalmente essas pessoas encontram um ambiente que reconhece, autentica, explora, apoia, difunde, estuda a sua língua natural. De fato, muitos são os benefícios que podem ser contabilizados para a comunidade surda brasileira como um todo.

Após a bem-sucedida aceitação do público surdo ao curso a distância, foi implementado o curso presencial em algumas universidades do país, dentre elas a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Campina Grande, no ano de 2016, através da Resolução 08/2016 (BRASIL, 2016). O curso na modalidade presencial, ofertado pela supracitada Universidade, está estruturado em nove períodos, divididos em vinte e seis componentes curriculares básicos obrigatórios, dezesseis componentes complementares obrigatórios, onze componentes complementares optativos e um componente curricular destinados a atividades acadêmico-científico-cultural (BRASIL, 2016).

O currículo do curso em questão é bastante significativo, posto que é pensado para a educação de pessoas surdas, o que deveras caracteriza um desafio para um sistema educacional que durante sua existência se deteve a direcionar ações educacionais para uma maioria linguística oral. Pensar no currículo é pensar em uma educação que se pretende emancipadora, pois “desde os primórdios, a instituição escolar tem servido a determinado projeto de sociedade [...] há uma tendência à aceitação da cultura do enquadramento, da uniformização de ações” (DORZIAT, 2009, 35). Dessa forma, a proposta de um currículo pensado para a educação de pessoas surdas, considerando a LS como língua principal, quebra os grilhões da normalização da pessoa surda e estreia a aceitação dos surdos e das surdas em sua inteireza a partir de um processo de alteridade com diferentes propostas educacionais, considerando as diferenças e diversidade humana que há muito é negada.

Finalmente, em conformidade com Dorziat (2009), entender o currículo motivado pelas teorias pós críticas em Educação é rejeitar a ideia de transformar os diferentes em mercadorias de consumo, em vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. A vertente que surge como alternativa de romper com as amarras existentes foi a criação de um curso que visa a formação das pessoas surdas, com a elaboração de um currículo que atenda a esse fim.

4

O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFCG: análise documental

Este capítulo dedica-se à análise do *corpus* de documentos, conforme os critérios descritos no capítulo metodológico. A análise de cada documento será feita com base nas categorias *atividades acadêmicas, perfil do curso, objetivos, metodologia e avaliação*. O primeiro subtópico trata do PP do curso e o segundo, dos Planos de curso dos componentes selecionados a partir de docentes participantes.

4.1 O Curso de Letras–Libras: o que (não) dizem os documentos?

Todo o material deste tópico foi lido na íntegra e cuidadosamente, contudo, apesar de parecer completo, há fatos ou conceito/concepções que os documentos não apresentam. Assim sendo, esta análise se ocupa do que dizem e do que não dizem os documentos.

4.1.1 O Projeto Pedagógico curricular (PP) do Curso de Licenciatura em Letras

Libras

O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para construção de uma nova realidade.
(LIBÂNEO, 2013, p. 151).

Quando uma pessoa pensa em um determinado curso, é bastante comum tão logo pensar nas propostas curriculares que aquele curso apresenta. Pensa-se quais os objetivos do curso, quais os componentes curriculares, qual o perfil do ingresso, que concepções permeiam aquela formação. Essas e outras informações ganham corpo no Projeto Pedagógico curricular – PP¹⁷.

O PP se apresenta como um documento básico norteador da atuação docente bem como das ações do próprio curso no que diz respeito a sua constituição enquanto graduação. “Os projetos de curso materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior” (HAAS, 2010 p. 166).

Embora se apresente relevante, acredito que este documento não cumpre o papel de limitar as ações de docentes, podendo este abordar a complexidade de textos e aprofundar discussões a depender do seu perfil reflexivo e do perfil de discentes ingressos no curso. Não obstante, o PP busca traduzir uma concepção de currículo que deve ser pensado como um mecanismo que forma as pessoas para assumirem posições de manutenção do *status quo* na sociedade, ou para o exercício de uma cidadania emancipatória (DORZIAT, 2009).

Portanto, estudar a composição material do currículo numa perspectiva emancipatória significa entender quais ações estão sendo propostas com vistas a considerar as diferenças, a cultura, as questões linguísticas. Entender, acima de tudo, que contribuições a nível de formação acadêmica estão sendo evidenciadas na busca da

¹⁷ A sigla aqui usada está em conformidade com o documento do curso disponibilizado pela Universidade Federal de Campina Grande (Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras).

política da diferença, a fim de romper com formas de servir, firmemente, a interesses positivistas.

Assim sendo, retomo uma das questões investigativas que nortearam este estudo como farol para analisar os recortes do PP do curso de licenciatura em Letras Libras, qual seja: *De que forma o curso de Letras Libras aborda os aspectos que envolvem os princípios bilíngues em seu PP?* Esse questionamento redundou no objetivo específico *identificar aspectos dissonantes com relação aos princípios bilíngues no PP do curso de Letras Libras*. Esta questão decorreu do fato de existir uma explícita defesa do bilinguismo em todo processo de formação do curso, inclusive nos documentos que lhe deram base, sendo, portanto, importante analisar a coerência interna do documento, com foco nos aspectos dissonantes. Disto isto, inicio a análise pelo perfil do curso.

Destarte, o PP em questão foi elaborado no ano de 2015. Contou com uma comissão de elaboração composta por cinco professoras, sendo quatro professoras lotadas na Unidade Acadêmica de Letras: Denise Lino de Araújo, Shirley Barbosa das Neves Porto, Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega e Rosiane Maria da Silva. Uma professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd): Eleny Gianini e um técnico em cinematografia: Reinaldo Toscano dos Santos Júnior. O referido documento contou ainda com a revisão de duas professoras da UAL: Rosiane e Maria Marta.

Toda a comissão atendeu a uma portaria de designação¹⁸ e desempenhou os seus trabalhos de agosto de 2013 a dezembro de 2015 (UFCG, 2015).

O documento totaliza quarenta e seis páginas, que em quatorze tópicos versam sobre a identificação do curso, o histórico, o perfil do egresso, a organização curricular, os componentes curriculares e a minuta da resolução de criação do curso supracitado.

Devido à extensão do documento, foi necessário selecionar quais seriam as categorias analisadas. Assim, me detive a analisar o perfil do curso, a metodologia e os objetivos. Na primeira categoria, ainda no primeiro parágrafo, encontro a seguinte afirmação:

Excerto 1

¹⁸ Portaria da CH/UFCG/No. 011 de 03 de junho de 2014.

“[...] o perfil do Curso de Licenciatura em Letras Libras, nesta primeira proposta pedagógica, pauta-se na perspectiva de assumir a Libras como objeto de interesse dos estudos linguísticos e literários” (UFCG, 2015 p. 11).

Fonte: UFCG, 2015b

Aqui vejo a língua em uso. Estima-se que ela seja, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio pelo qual o objeto é estudado. Esse meio é revelado na própria constituição de seus documentos, quando expõe a necessidade de docentes e discentes serem sinalizantes. Essa premissa me permite inferir que, em todo o processo formativo há o desejo de que a LS seja meio de instrução, além de fonte de estudo. Tal movimento vai ao encontro dos estudos de Vidal (2010, p. 181) sobre *lingualização*, ao considerar que as pessoas surdas “raciocinam (preferencialmente) com e/ou por meio da língua-alvo e sobre a língua-alvo”. Conforme a autora, esse processo tende à aprendizagem da língua em foco.

Contudo, essa afirmação tão importante para a formação do curso pode dar margem para dialogar com os participantes e as participantes da pesquisa acerca de *Como são os usos dessa língua? Quais os conceitos de língua, surdez e cultura estão norteando esse estudo da língua?*

A emergência de tais questionamentos se deveu ao fato de não haver no documento analisado a explicitação de conceitos substanciais para o processo educacional de pessoas surdas e para o ensino de Libras como primeira língua (L1) ou segunda língua (L2). Isto porque tais concepções serviriam como bússolas, indicando a visão de sujeito surdo, e até mesmo do uso da LS, enquanto língua de instrução. Amparo-me em Iglesias e Costa que afirmam que deve conter no PP, além de outras questões, “as concepções” língua, cultura, identidade (2019, p. 3868). Julgo, portanto, que tais concepções são de suma importância pois refletem todas as escolhas ideológicas e teóricas que irão compor o documento.

Fazendo um contraponto com a metodologia presente no mesmo documento, tem-se:

Excerto 2

[...] a ascensão da perspectiva bilíngue para a educação de surdos que entende as línguas de sinais fundamentais para a constituição dos sujeitos surdos e, conseqüentemente, essenciais em seus processos educacionais (LUZ, 2013, MOURA 2000, QUADROS 1997). Nessa perspectiva, as línguas de contato, majoritariamente orais, são parte desse processo bilíngue, todavia, com um papel de segunda língua (L2)

para os intercâmbios sociais com a comunidade majoritária ouvinte (UFCG, 2015, p. 12)

Fonte: UFCG, 2015b

A partir do exposto, é possível identificar que o curso considera as línguas de sinais fundamentais para a constituição das pessoas surdas. Concordo a afirmação de que a Libras é essencial para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual das pessoas surdas brasileiras, pois é a língua natural e como tal é a língua de descobertas, de interação, de significação. Todavia, tomar o bilinguismo restrito unicamente ao fator linguístico pode não ser suficiente para garantir às pessoas surdas uma formação sólida e a possibilidade de exercer seu pensamento crítico com toda a potencialidade que lhes é inerente.

O bilinguismo pode ter muitas nuances. Pode focar o “uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2012, p. 189), levando à interpretações limitadas sobre as dimensões dessa perspectiva educacional na educação de surdos; e ainda se apresentar como um “enfoque educacional que envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades” (GUARINELLO, 2007, p. 49), o que me parece imprimir uma visão mais abrangente.

Essa reflexão é pertinente porque é importante a superação do uso técnico da LS, característico da educação para pessoas surdas ao longo de vários anos. O bilinguismo técnico tende a traduzir para a LS metodologias colonialistas, em que, embora a LP não esteja sendo utilizada, a cultura subjacente a ela é alvo em termos de significação do currículo, ou seja, o uso da LS é ponte para o aprendizado da língua majoritária. Já o bilinguismo que adota uma visão mais alargada traz à tona a concepção socioantropológica de surdez, considerando a LS envolta em processos culturais e identitários.

Essas concepções devem estar claras e serem (todas) balizadas, porque elas podem permitir, ou não, o foco no princípio da alteridade, considerando a diferença e a pessoa surda, bem como sua língua natural em toda a sua plenitude e inteireza. O reducionismo da visão bilíngue pode acarretar retorno (ou aprisionamento) de uma ouvintização no ensino para a pessoas surdas, mesmo com o uso da LS.

É substancial entender que a língua utilizada pelas pessoas está imersa em aspectos culturais e identitários. Assim, o bilinguismo para as pessoas surdas deve ser

pensando em relação com as concepções socioculturais. “Não basta usar a língua como instrumento” (DORZIAT, 1999, p. 30), é necessário que a educação das pessoas surdas seja pensada e implementada tendo por pauta um bilinguismo na diferença e o reconhecimento da LS, das identidades e cultura surda como aspectos constitutivos de surdos e surdas. É urgente fugir de um processo que prevê a educação das pessoas surdas apenas às questões linguísticas, que pode inviabilizar a construção de um currículo da diferença.

Outro aspecto analisado consiste no eixo trino de formação proposto pelo curso, conforme segue:

Excerto 3

[...] “indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão materializada em três eixos de formação – usuário, especialista e docente” (UFCG, 2015, p. 12).

Fonte: UFCG, 2015b

O trecho acima encontra-se no perfil do curso, aqui vejo uma importante junção entre ensino, pesquisa e extensão, o que pode apresentar-se como base para reflexões críticas sólidas. Como o perfil do curso prevê a materialização dessas três atividades acadêmicas, através de eixos de formação, para uma análise mais didática desse tópico, optei por cruzá-lo com as descrições contidas na metodologia, exposta no quadro que segue:

Quadro 4 : Atividades Acadêmicas: Ensino, Pesquisa e Extensão.

ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades processuais mediante a efetivação dos diferentes componentes curriculares. • Participação da UAL em programas institucionais de iniciação à docência (programas de monitorias e PET). 	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades realizam-se necessariamente nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa, Iniciação à Pesquisa I e II e Monografia I e II. • O desenvolvimento da pesquisa também é fomentado no curso através de participação em projetos de iniciação científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • É entendida como processo educativo, vinculado ao ensino e à pesquisa. Tem como finalidade a difusão dos conhecimentos linguísticos e literários relativos à Libras. • Se materializa através da participação da UAL em programas institucionais de extensão (PROBEX), oferta de cursos de língua e literatura e atividades de

Os eixos ligados à formação acadêmica estão alinhados, entretanto, não há uma descrição de como ocorrerá tal metodologia para as pessoas surdas e para as pessoas ouvintes. Considerando que o curso se constitui de turmas mistas (alunos surdos e alunas surdas e ouvintes), logo, há o encontro de duas línguas distintas entre si. Isso levaria a necessidade de uma descrição mais detalhada de tal metodologia, contemplando as pessoas surdas, expondo finalidades e estratégias a serem empreendidas para que houvesse uma vivência acadêmica que promovesse uma igualdade material, respeitando o uso da LS. Não pretendo dizer, com esta afirmação, que deve haver uma separação entre os/as ouvintes e surdos/as, mas considerar que as formas de ser surdo deveriam vir mais marcadas no projeto, haja vista que quando isso não acontece, a tendência é que as estratégias hegemônicas (ouvintes) sejam priorizadas.

Entre essas estratégias está a imprescindível reflexão sobre a equidade entre as línguas e o direito de as pessoas surdas terem acessibilidade às informações. Sobre isso, a lacuna deixada no projeto suscitou em mim o seguinte questionamento: *caso necessário, quem fará a tradução e interpretação?*

Acredito que a descrição de tais estratégias no PP corroboraria com a intenção de o curso exercer o respeito à LS, evidenciando que além do desenvolvimento metodologias únicas, deve-se levar em consideração *para quem se destina o processo de ensino e aprendizagem, como será realizado e qual sua finalidade*. Uma vez determinadas essas ações, demarcadas por esses três princípios, é evidente que não poderá ser pautada uma única metodologia, sob o risco de negligenciar um dos públicos de discentes do curso em questão.

Em Padilha (2001, p. 92), a metodologia deve evidenciar quais métodos serão empreendidos no processo de ensino e aprendizagem, baseados em: “o que, como e em que tempo será feito”. Concordo com o autor que é importante que tais métodos sejam previstos pelo PP, evitando assim improvisos que acarretem, acima de tudo, em prejuízo acadêmico para os graduandos e as graduandas.

Um outro item considero ser passível de análise é o objetivo geral e um dado específico do perfil do curso, que tratam de temas em comum, porém apresentam divergência. Quanto a isso, vejamos:

Quadro 5: Objetivo e perfil do curso

Objetivo geral	Perfil do curso
Formar profissionais habilitados[as] a lecionar a Libras como L1 ou L2 na Educação Básica.	[...] o perfil de formação habilita o graduado[a] a lecionar Libras como L1 e L2 nos vários cenários, modalidades e níveis educacionais.

Fonte: UFCG, 2015b

A divergência consiste no fato do objetivo geral informar que o curso formará profissionais para a docência no âmbito da Educação Básica, enquanto o perfil do curso atribui a habilitação de graduado e graduada para a docência em vários níveis e cenários educacionais.

Em conformidade com a legislação vigente, o decreto Nº 5.626/05, no quesito que trata da formação do professor de Libras, prevê que essa formação tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior se fará por meio de “curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005 p. 2).

Destarte, o que se descreve no perfil do curso segue a legislação de formação do professor e da professora de Libras, assim sendo, concluo que o objetivo geral deve estar em concordância tanto com o perfil do curso quanto com a legislação vigente, visto que essa formação objetiva, de fato, atender a todos os cenários educacionais que demandem o ensino da LS, quer seja em L1 ou em L2, respeitando o processo de ensino bilíngue.

Outro ponto de reflexão acerca da análise do quadro acima consiste no componente curricular Estágio. Qual o entendimento do professor e da professora deste componente sobre qual área de atuação dos graduandos e graduandas no que diz respeito ao Estágio? Seguiria o entendimento do objetivo geral e seriam direcionados/as apenas a Educação Básica ou, do perfil do curso e direcionados/as a estagiar nos vários cenários, modalidades e níveis educacionais? Diante disso, foi analisado que essa dissonância entre

os pontos analisados pode ter um rebatimento nos estágios bem como a formação deste profissional como um todo.

No que concerne à pergunta investigativa, retomada no início deste tópico, vejo que há fragilidade sobre as questões linguísticas no documento analisado, posto que há lacunas acerca de como se darão alguns procedimentos metodológicos quando o processo ocorrer por meio do uso da LS, enquanto língua natural. Não há descrição metodológica para os objetivos específicos, pairando o questionamento de como estes serão atingidos. Outra lacuna, é a ausência explícita sobre as concepções de bilinguismo, surdez e cultura surda, as quais considero como pilares do trabalho com educação *de e para* pessoas surdas.

Ainda sobre os objetivos, o PP traz três objetivos específicos deles, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Objetivos específicos

Objetivos Específicos		
<ul style="list-style-type: none"> Formar profissionais capazes de usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (sinalizados e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da Libras; 	<ul style="list-style-type: none"> Formar profissionais com visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no ensino da Libras e de sua literatura; 	<ul style="list-style-type: none"> Formar profissionais capazes de articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sociopolítico e educacional no qual estão inseridos.

Fonte: UFCG, 2015b

Conforme as informações que o quadro apresenta, é possível identificar, no primeiro objetivo, que há um investimento na difusão de conhecimentos da Libras, tanto no âmbito acadêmico como no social. Contudo, um ponto me chamou atenção: *a produção de textos sinalizados e escritos*. Acredito que aqui se encontra o grande ponto de tensão do ensino das e para as pessoas surdas, pois, explicitamente, há o encontro da língua oral – na modalidade escrita - e da LS. Esta última, apresentada numa modalidade bastante usual entre as pessoas surdas, porém os textos sinalizados são pouco legitimados pelo meio acadêmico e social.

Esse prisma de análise estendo aos outros dois objetivos. No segundo objetivo tem-se que o curso formará profissionais com *visão crítica e analítica* sobre a teoria e a

metodologia no ensino de Libras. Aqui, enfatizo a necessidade de uma posição sobre quais teorias nortearão a formação desse profissional e dessa profissional. Entendo que tal delimitação seja crucial para determinar qual visão crítica será disseminada pelos graduandos e pelas graduandas, uma vez que a metodologia nada traz relativo a este ponto, o que indica uma “frágil sustentação conceitual na formação profissional” (MAÇAL et al., 2014, p. 122). O terceiro objetivo está bastante relacionado ao segundo, com foco para a *análise reflexiva da própria atuação*. Reitero que explicitar as perspectivas teóricas se faz fundamental para essa análise reflexiva de que trata o objetivo em questão, pois tal análise partirá das teorias vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto a ser observado, trata-se da possibilidade de o documento estar traduzido para a LS, visando o entendimento das pessoas surdas quanto à totalidade do mesmo, já que se trata de um curso que tem por primazia a LS e a consideração às pessoas surdas, intenção explícita no fato de dispor de um vestibular próprio com a finalidade de atender, principalmente, essas pessoas surdas. Se as informações contidas no documento têm por objetivo tornar pública a proposta do curso, explicitando o perfil de ingressantes discentes e docentes, os componentes curriculares e todo o marco teórico e histórico que mobilizaram a oferta do curso na cidade local, deveriam ser disponibilizadas de forma sinalizada na página da universidade para viabilizar a procura ao curso, por parte das pessoas surdas, além de possibilitar a garantia do acesso à informação através da sua língua natural.

Entendo que todas as colocações foram ressaltadas por considerar que o “currículo tem como significado um caminho a ser percorrido” (CASTRO et al., 2009, p. 50) e como tal deve conter o máximo de informações, com o detalhamento adequado, evitando assim o desencontro, o desacerto exacerbado, os atalhos que podem fazer o processo mais *fácil*, porém menos completo. Isto porque, por muito tempo as pessoas surdas não receberam uma educação que as considerasse em toda sua constituição bilíngue. Destarte, se faz de suma importância todo detalhamento possível de como se dará esse processo de ensino bilíngue, a fim de que esteja inteiramente de acordo com as particularidades necessárias ao processo, resguardando a igualdade material no âmbito educacional, que há muito foi negada às pessoas surdas.

4.1.2 Planos de Curso do Curso de Licenciatura em Letras Libras

O Plano de Curso tem por finalidade nortear a aplicabilidade do componente curricular proposto pelo professor ou pela professora, apresentando “uma especificação maior do que o Projeto Pedagógico Curricular” (ASSIS et al, 2008, p. 9). Tal documento apresenta tópicos que pretendem publicizar as ações e propostas didático-curriculares que serão empreendidas no decorrer do componente curricular, sendo tão relevante quanto o PP por ser a concretização deste (PRATES, 2008), resguardadas as especificidades de cada documento.

Com vistas a didatizar este estudo, imprimindo uma visão ampliada e comparativa de cada categoria elencada no Plano de Curso (conforme quadro 5, página 70), os dados foram apresentados em quadros por blocos de categoria: *objetivos, metodologia e avaliação*. Em cada quadro, estão detalhados os componentes curriculares selecionados após a definição dos docentes e das docentes participantes¹⁹: *Gênero em Libras I, Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II e Português II*.

A análise dos dados apresentados em cada subtópico é guiada pela questão norteadora deste estudo, *qual o papel da língua de sinais de componentes curriculares do curso de Letras Libras?* Com isso, busquei atingir o seguinte objetivo específico: *identificar o papel da língua de sinais na educação de pessoas surdas presentes em Planos de Curso*. Apresento ainda, o que descreve a ementa de cada componente curricular com vistas a situar o/a leitor/a na proposta quanto a aplicabilidade dos Planos de Curso selecionados.

4.1.2.1 Objetivos gerais e específicos dos componentes curriculares

No tocante à categoria *Objetivos*, inicio apresentando, no Quadro 6, os objetivos geral e específico dos 4 (quatro) documentos em análise.

Quadro 7: Objetivos gerais e específicos

Componente Curricular	Ementa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
-----------------------	--------	----------------	-----------------------

¹⁹ O critério de seleção dos professores e das professoras participantes estão detalhadamente descritos no tópico 2.3.1 Docentes participantes.

Gêneros em Libras I	Práticas de leitura e produção de gêneros não acadêmicos em Libras. Análise de atividades de compreensão de leitura e produção de gêneros e de textos em materiais didáticos.	Desenvolver e aplicar os gêneros em Libras, considerando sua estrutura e a situação da produção de uso desta língua sinalizada.	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre estratégias e objetivos de leitura de texto sinalizado; • Analisar e conhecer as características dos gêneros textuais em Libras e as práticas sociais que envolvem cada gênero, bem como os aspectos relativos à textualidade; • Estudar sobre ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais; • Elaborar suas possibilidades de aproveitamento como material didático pela proposta atividade e produções de gêneros textuais em Libras, bem como o modelo didático de gênero para dimensões ensináveis.
Planejamento e Avaliação no Ensino de Libras II	Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação de Libras como L2. Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de Libras. Observação de prática(s) docente.	Conhecer e compreender os princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação de Libras como L2.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender os tipos e características do planejamento educacional; • Compreender a avaliação numa perspectiva de processo; • Observar, compreender e analisar as práticas docentes na elaboração e execução do planejamento e da avaliação no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio; • Elaborar plano de ensino para Libras como L2.
Português II	Trabalhar com Gêneros Acadêmicos; Práticas de leitura, escrita e apresentação de texto sem contexto acadêmico. Características textual-discursivas e linguísticas de textos escritos	---- ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os tipos de Gêneros Acadêmicos; • Discutir sobre os Gêneros Acadêmicos em Libras; • Produzir Gêneros Acadêmicos: Libras e Português escrito; (Resumo, Relato de Experiência, Resumo do Artigo Científico)

²⁰ O Plano não apresenta Objetivo Geral.

elaborados na academia. Produção e revisão de textos acadêmicos.			
---	--	--	--

Fonte: Quadro construído a partir de informações contidas nos Planos de Curso.

O componente curricular *Gêneros em Libras I*, em especial, pareceu-me bastante singular. Após uma breve busca em outros cursos de Licenciatura em Letras Libras²¹, pude comprovar que este componente curricular é ofertado apenas pela UFCG, o que lhe confere originalidade.

A partir da ementa proposta pelo componente, estrutura-se o plano de curso em questão. A análise dos objetivos deste componente foi realizada também com o cruzamento dos objetivos apresentados no PP, precisamente o que remete à *leitura e produção de textos sinalizados*²², uma vez que a proposta desse componente curricular é desenvolver e aplicar gêneros não acadêmicos em Libras. Chama atenção, no primeiro objetivo específico, a ausência da produção de textos sinalizados. O quesito analisado apresenta: *discutir sobre estratégias e objetivos de leitura de texto sinalizado*. Essa observação parte da relevância de os licenciandos e as licenciandas do curso, que pretende habilitá-los e habilitá-las ao ensino de Libras como L1 e L2, entenderem e empreenderem estratégias e objetivos para a leitura de textos sinalizados.

Considero essa iniciativa importante, uma vez que tal modalidade de texto é bastante utilizada no convívio do Povo Surdo. Para afirmar isso, embaso-me nas palavras de Quadros (2019) ao afirmar que, quando os surdos e as surdas necessitam transmitir informações que necessitam de maior clareza “são postados vídeos em Libras, em vez de escrever em português. O trivial pode ser dito em português, mas o que é importante é filmado em Libras” (2019, p. 152).

Justamente a partir da afirmação da autora, se faz necessário e urgente a legitimação de textos sinalizados no ensino bilíngue e convívio social. Isto porque a Libras é a língua de interação, de aquisição de conhecimento, de difusão de ideias e conceitos. De maneira simplificada, é a língua natural das pessoas surdas.

²¹ Minha busca foi realizada nos sites da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a qual oferta o curso de Licenciatura em Letras-Libra na modalidade à distância, e, de igual modo, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que oferta o curso supracitado na modalidade presencial. Em ambos os casos, foi feita uma leitura na íntegra dos PPs disponíveis nos sites das duas Universidades em questão.

²² Vide quadro 3, tópico 4.1.1.

Por outro lado, a LP é a língua usada para ler e escrever quando necessário, tendo em vista que informações sociais e acadêmicas são registradas na língua majoritária. Contudo, ainda que o surdo e a surda apresentem proficiência na LP, há preferência na comunicação sinalizada. Tal situação é justificável pelo fato de o português apresentar uma modalidade distinta da língua natural, o que “implica uma relação linguística de outro nível muito diferente da relação com a língua de sinais, completamente acessível da perspectiva visual” (QUADROS, 2019, p. 152).

Entretanto, o objetivo desse componente apresenta lacuna quanto à parte que diz respeito as estratégias de sinalização do texto. Muito embora a Libras seja a língua natural das pessoas surdas brasileiras, entendo que, até mesmo para as pessoas surdas²³, existe surdos e surdas que aprendem a LS tardiamente, são filhos e filhas de pais ouvintes não sinalizantes, tem por referência o/a intérprete de Libras quando imersos em um contexto de ensino inclusivo que não conta com o professor surdo e a professora surda de Libras (QUADROS, 2019).

Essa condição pode impactar na sinalização do público que teve esse histórico em específico. Sendo assim, penso que seria interessante abordar tanto a estratégia de leitura como a de sinalização de textos nessa modalidade. Inclusive como meio de atender aos objetivos propostos pelo PP²⁴, quais sejam:

formar profissionais capazes de usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), **à produção de textos (sinalizados e escritos)** e à estrutura e ao funcionamento da Libras; Formar profissionais com visão crítica e analítica das **perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no ensino da Libras** e de sua literatura (UFCG, 2015, p. 15 grifo da autora).

O segundo e terceiro objetivos específicos (*Analisar e conhecer as características dos gêneros textuais em Libras e as práticas sociais que envolvem cada gênero, bem como os aspectos relativos à textualidade; e Estudar sobre ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais*) são deveras importantes. Por se tratar de um componente curricular ofertado exclusivamente pela UFCG, os gêneros não acadêmicos em Libras podem se apresentar como novidade para muitos alunos e muitas alunas, para não dizer a todos e todas. Além

²³ A ênfase nas pessoas surdas se dá devido ao fato de ser comum os deficientes auditivos adquirirem a língua de sinais tardiamente. Tal fato pode estar associado a ausência de uma identidade surda sólida e identificação com a cultura surda.

²⁴ Vide Quadro 45, tópico 4.1.1.

do mais, esses estudos desenvolvidos no espaço acadêmico podem conferir à língua maior legitimidade, empoderando as pessoas surdas, ao encontrarem na sua língua natural possibilidades textuais, até então inexistentes.

Todavia, questiono o fato de as práticas e leituras de textos sinalizados se deterem apenas a gêneros não acadêmicos. Penso que, ao expandir para gêneros acadêmicos, confere-se à LS maior prestígio e, até mesmo, *status* de cientificidade. Defendo ainda que um gênero não deve excluir o outro, mas completar, por entender que a sinalização cotidiana, principalmente de pessoas surdas, ao ser explorada como possibilidade textual, possibilita, inclusive, o ensino da língua. Da forma como está, confere-se aos gêneros acadêmicos território restrito às línguas orais, desconsiderando a oportunidade de reconhecimento da suficiência da produção de textos em sinais e a possibilidade de inaugurar essa categoria de estudos em um curso que objetiva habilitar professores de Libras e professoras de Libras para o ensino tanto como L1 (primeira língua) quanto como L2 (segunda língua).

Finalmente, o terceiro e último objetivo específico do componente Gênero em Libras I diz respeito *a elaborar propostas de material didático a partir do aproveitamento de propostas de atividades e produções de gênero em Libras*. Aqui, tem-se uma questão necessária e relevante. Para que ocorra a legitimação dos gêneros não acadêmicos [e acadêmicos, conforme sugerido] em Libras, a partir de textos sinalizados, se faz necessário o empreendimento de estratégias de ensino destes, visto que o ambiente escolar tem o poder de instituir tais gêneros como sendo tão legítimos quanto os produzidos em língua oral. Apoio-me nas palavras de Street, para quem tais propostas, fora de um ambiente formal de educação, “passaram a ser vist[as] como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas de serem compensadas pela escolarização intensificada” (2014, p. 121).

Seguindo com as análises propostas, parto para os objetivos do segundo componente, *Planejamento e Avaliação no Ensino de Libras II*. Assim como o componente anterior, este apresenta-se de forma original e, após uma busca rápida²⁵, identifiquei que o mesmo é ofertado apenas pela UFCG. Apesar de outros cursos trazerem

²⁵ Fiz um levantamento nos sites da UFSC e na UFPB, instituições que ofertam o curso de Letras Libras.

um ou outro elemento na proposta do componente em questão, como o planejamento para o ensino da Libras²⁶ e o planejamento de ensino²⁷, a proposta deste permanece singular.

No que concerne aos objetivos propostos, especificamente ao que se refere ao ensino de Libras como segunda língua, me sobreveio o questionamento se há um componente que trate do ensino de Libras como L1. A análise do plano não respondeu o meu questionamento, aspecto que poderá ser esclarecido e dirimido a partir da realização da entrevista com a docente responsável por ministrá-la.

Considero este componente importante na formação do professor e da professora de Libras, em especial, no âmbito do Ensino Superior, visto que, segundo a legislação vigente, a disciplina de Libras é obrigatória em alguns cursos de graduação. Há, contudo, possibilidade de haver pessoas surdas inseridas neste contexto acadêmico, porém, o ensino da Libras ainda será como segunda língua, ou seja, terá por foco “os[as] alunos[as] ouvintes” (QUADROS, 2019, p. 162, considerando que a segunda língua para as pessoas surdas é o português, na modalidade escrita (BRASIL, 2002).

Quanto aos objetivos específicos, tem-se no primeiro objetivo a delimitação do ensino de Libras como L2 apenas no cenário educacional. Entretanto, este não é o único contexto para o ensino da língua nesta modalidade. Ao olhar para os dados que descrevem o perfil do curso²⁸, tem-se a inclinação ao reconhecimento dos diversos cenários para o ensino da Libras para as pessoas ouvintes.

Considero aqui os professores e as professoras que promovem cursos de Libras para ouvintes, ou seja, ensino de Libras como L2, também o fazem em outros cenários, dentre esses, as associações de surdos, as instituições religiosas etc. Cabe aqui refletir acerca da noção de “Ensino e Aprendizagem [como referindo-se] àquilo que professores[as] e alunos[as] fazem nas escolas” (SREET; STREET, 2014, p. 122), porque isso marginaliza outras possibilidades de ensino e aprendizagem, sobretudo aquelas que acontecem fora do cenário escolar/acadêmico.

Diante dessa reflexão, recomento um possível alargamento do campo de visão quanto a atuação do futuro professor de Libras e da futura professora de Libras, viabilizando a possibilidade de o planejamento educacional se estender também às

²⁶ Ofertado pela UFSC através do componente curricular: Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de sinais como L2. Disponível em: <http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=705>

²⁷ Ofertado pela UFPB através do componente curricular: Didática da Libras. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/libras/?page_id=112

²⁸ Vide Quadro 4: Objetivo geral e perfil do curso.

situações de ensino em cenários extra educacionais. Somo ainda a importância de os pontos mencionados neste tópico acerca do PP (objetivo do curso e perfil do curso) estarem alinhados, a fim de comungarem da existência dos amplos espaços de alcance do ensino da LS.

Tendo por norte as inquietações que nortearam este estudo, parto para o terceiro objetivo do Plano, *Observar, compreender e analisar as práticas docentes na elaboração e execução do planejamento e da avaliação no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio*. Aqui, é possível perceber que o componente curricular se estrutura a partir do objetivo geral do PP do curso²⁹, assumindo a formação do professor de Libras e da professora de Libras apenas no contexto da Educação Básica. De modo que me foi possível identificar o reflexo da divergência analisada no PP neste componente curricular. A legislação acerca do ensino de Libras como L2 diz:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos **cursos de formação** de professores para **o exercício do magistério, em nível médio e superior** , e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1, grifos da autora).

Em consonância com o Decreto, este componente curricular deve contemplar não apenas a Educação Básica, mas também o Ensino Superior. A primeira, com vistas a atender os cursos de formação de professores e professoras em nível médio, e a segunda, para atender as graduações que têm a Libras como componente curricular obrigatório (Fonoaudiologia, Pedagogia e as Licenciaturas) e como optativo às demais graduações.

Assim, asseguro que seria adequado repensar os objetivos do Plano em questão, tendo em vista que é o curso de licenciatura plena em Letras Libras o responsável pela formação inicial do professor de Libras e da professora de Libras para ocupar os espaços educacionais e os mais variados cenários que demandem o ensino da Libras como L1 e como L2, modalidade a qual se destina o componente em análise (BRASIL, 2005).

Passemos à análise do Plano de Curso do componente *Português II*.

Na ementa do componente julgo ter ocorrido um erro de digitação nos objetivos específicos. A ementa prevê a prática de leitura, escrita e apresentação de textos *sem* contexto acadêmico enquanto todos os objetivos situam o componente *em um* contexto

²⁹ Vide Quadro 4: Objetivo geral e perfil do curso.

acadêmico. Não apenas os objetivos, mas todo o Plano de Curso caminha para os gêneros em contexto acadêmico. Assim, sugiro que seja revisto e corrigido, se for o caso, a fim de ser estabelecida uma relação de concordância.

É imprescindível discutir que este componente apresenta um dos maiores, e talvez o maior, ponto de tensão no processo educacional bilíngue para as pessoas surdas: a LP escrita como segunda língua. Nas palavras de Bidarra e Martins, a tensão de que falo pode ser justificada pela “diferença de modalidade entre L1, uma língua espaço-visual, e L2, língua oral, cujas estruturas lexicais, sintáticas e semântico-conceituais não compartilham da mesma organização” (2016, p. 147).

Ocorre que, frequentemente, a produção escrita das pessoas surdas é reprovada por ser considerada como produções “erradas” (KARNOPP, 2016, p. 53), pois, dificilmente são compreendidas pela relação autor-texto-leitor. Em conformidade com Karnopp, essa compreensão acerca da escrita das pessoas surdas está relacionada ao fato de não se considerar “a existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte de [pessoas] surdas” (2016, p. 53). É neste cenário que surge a marginalização das produções escritas por surdos/as e o ensino artificializador da LP com produções que enfatizam a descrição e narração (KARNOPP, 2016, p. 53).

Isto posto, passo a analisar os objetivos específicos, uma vez que o plano em questão não apresenta objetivo geral. O primeiro, ocupa-se em *conhecer os gêneros acadêmicos*. Aqui, entendo que o objeto de estudo são os gêneros em LP, instaurando-se um contexto bilíngue, com a LP como foco de análise e a LS como língua de instrução. Apesar da minha colocação parecer simplista em relação ao todo do cenário educacional, pelo fato de esse contexto não ser (ou não dever ser) reducionista às questões linguísticas, apenas saliento essa questão como um aspecto indissociável da discussão.

Sendo assim, o contexto bilíngue se destaca de outros contextos, considerando as pessoas surdas “bilíngues bimodais” (QUADROS, 2019, p. 147), pois as línguas envolvidas no processo se distinguem em suas modalidades. A autora enfatiza que:

O fato de estar em outra modalidade, que usa canais sensoriais não tão acessíveis ou inacessíveis para os[as] surdos[as], implica uma relação linguística de outro nível, muito diferente da relação com a língua de sinais, completamente acessível da perspectiva visual (2012, p. 152).

Embasa na autora citada, defendo que as questões culturais, sociais, a visualidade das pessoas surdas e as condições acadêmicas devem ser consideradas no referido

processo. De modo que as seguintes inquietações surgiram: *Qual o papel da língua de sinais nesse ponto de análise? Serve unicamente à tradução dos conteúdos ou as estruturas gramaticais e sintáticas são consideradas para a instrução?* Não havendo respostas no documento analisado, guardei-as para o momento de entrevista com os participantes e as participantes da pesquisa.

O segundo objetivo trata da *discussão dos gêneros acadêmicos em Libras*. Uma vez que o objetivo fala sobre discutir ao invés de conhecer, fui instada a refletir se tais gêneros já haviam sido apresentados aos alunos surdos e às alunas surdas. Partindo de Pereira, que defende que “a língua de sinais terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua” (2017, p. 47), na modalidade escrita, julgo ser muito importante o conhecimento dos gêneros acadêmicos em Libras, já que o componente destinado aos gêneros em Libras³⁰, analisado anteriormente, limita-se aos gêneros não acadêmicos.

Considero que o exercício de legitimação dos gêneros acadêmicos em Libras pode ser um caminho para a produção dos gêneros em LP escrita. Isso é justificado no fato de que a escrita acadêmica é carregada de especificidades pouco (ou totalmente) desconhecidas no Ensino Médio, tanto por alunos surdos e alunas surdas, quanto por alunos ouvintes e alunas ouvintes. Para as pessoas surdas, faz-se necessário “um processo de ‘tradução’, pois sua língua materna é a Libras” (NOVAES, 2018, p. 2016). Destarte, a discussão acerca dos gêneros acadêmicos em Libras pode subsidiar a produção escrita em L2, por propiciar a construção de significados, sendo uma língua leve, a língua de aprendizado, de compartilhar informações (QUADROS, 2019).

Por fim, o terceiro objetivo específico deste Plano de Curso compreende a *produção de gêneros acadêmicos em Libras e Português escrito*. Neste ponto, tem-se a LS como L1 e como L2. Na primeira situação, tem-se a Libras como foco da produção dos gêneros e língua de instrução para implementação destes. E a segunda, tem-se a Libras como língua de instrução para a produção dos gêneros em LP escrita.

Na esteira dessa análise, percebo que há um imbricamento entre o bilinguismo e o ensino bilíngue. Concordo com Bidarra e Martins (2016) que esses são conceitos distintos e que, por não estarem bem definidos, podem acarretar ausência de um ensino efetivo, para as pessoas bilíngues. Entendendo que a discussão sobre bilinguismo já foi

³⁰ Vide Plano de Curso em anexo: Gêneros em Libras I.

estabelecida³¹, detenho-me na discussão acerca do ensino bilíngue. Fishman e Lovas (apud BIDARRA; MARTINS, 2016, p. 154) definem, dentre outros, o bilinguismo total como sendo a condição em que “todas as habilidades do[a] aluno[a], em todos os domínios, seriam desenvolvidas simultaneamente em L1 e L2”. É certo que a educação bilíngue é marcada por dúvidas que têm raiz na educação infantil, quer seja, “a educação bilíngue deveria explorar mais a língua falada pelos grupos dominantes, no caso brasileiro, o Português, relegando a Libras a um plano inferior, ou o inverso disso?” (BIDARRA; MARTINS, 2016, p. 155). Com efeito, muitas vezes, os alunos surdos e alunas surdas recebem um ensino bilíngue artificializador, contando com o reducionismo de frases e textos curtos e simplificados, fora de contexto. Tais fatos ocasionam enormes prejuízos às pessoas surdas quando imersas em um contexto que demande a apropriação da LP escrita (BIDARRA; MARTINS, 2016).

A fim de promover um ensino bilíngue que se aproxime do mais adequado para as pessoas surdas, os alunos surdos e as alunas surdas devem ter acesso às informações-chaves para a produção em LP, devendo a Libras ser considerada sua língua natural, assim como o Português é considerado a língua natural das pessoas ouvintes brasileiras. E, por fim, as experiências de vida dos alunos surdos e das alunas surdas devem ser consideradas para uma produção com sentido, a fim de desconstruir o ensino artificializador de L2 para este público.

4.1.2.2 Metodologia

Os aspectos metodológicos que serão analisados acerca de cada componente curricular estão contidos no Quadro 7, a seguir.

Quadro 8: Metodologia

Componente Curricular	Metodologia
Gêneros em Libras I	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas, ação investigação sobre gêneros; • Exposição dialogada de textos selecionados da bibliografia especializada; • Vídeo em Libras e recontos de textos em Libras; • Leitura, análise e produção sinalizada e/ou escrita, individual e/ou coletiva, de gêneros em Libras;

³¹ Vide capítulo 3.

	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos sinalizados e escritos individuais e/ou em grupo que exposição da produção dos gêneros textuais e das atividades produzidas para seu ensino
Planejamento e Avaliação no Ensino de Libras II	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivo-dialogadas; • Leitura e discussão de textos, Exposição de Slides. • Estudo orientado e trabalhos individuais e em grupos. • Observação de aulas e análise documental da prática docente. • Refletir sobre o funcionamento do planejamento e da avaliação como L2. • Conhecer o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro que garante o aprendizado da Libras como primeira língua do aluno surdo.
Português II	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas ministradas em Libras, como L1 para Surdos e L2 para ouvintes; - Aulas expositivas dialogadas; • Análise de vídeo para realização de atividade escrita e em Libras; - - - - - Estudo e discussão de Gêneros Acadêmicos (resumo, relato de experiência e artigo científico); • Realização de pesquisas de Relatos de Experiências e Artigos Científicos publicados; • Produção escrita e em vídeo dos gêneros acadêmico; Apresentação do gênero relato de experiência.

Fonte: Planos de Curso dos componentes curriculares.

Consoante com Spudeit, cumpre à metodologia explicitar “quais as estratégias metodológicas e didáticas serão utilizadas pelo[a] professor[a] para atingir os objetivos propostos” pelo componente curricular (2014, p. 3). Analisando a metodologia do primeiro componente (*Gênero em Libras I*) em contraponto com o objetivo geral, tem-se um ponto de divergência. O objetivo geral do componente curricular dedica-se a *desenvolver e aplicar os gêneros em Libras, considerando sua estrutura e a situação da produção de uso desta língua sinalizada*. Assim sendo, há uma proposta de produção sinalizada dos gêneros textuais não acadêmicos. Porém, na metodologia há propostas de produção dos gêneros supracitados, tanto sinalizados quanto escritos.

Oriundos desse ponto de divergência, omissos no Plano de Curso, surgiu o questionamento: *A produção que oscila entre escrita e sinalização é determinada pela professora ou é de escolha dos alunos e das alunas?* Esse questionamento, portanto, originou perguntas na entrevista direcionada à professora Pérola.

Ainda sobre o mesmo componente, em relação aos objetivos específicos, constatei a ausência de uma metodologia que atendesse ao terceiro objetivo, *estudar sobre ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais*. As estratégias metodológicas preveem: *aulas expositivas, ação investigação sobre gêneros*, assim como, *Exposição dialogada de textos selecionados da bibliografia especializada*. Contudo, não há indícios de uma

metodologia que promova o estudo acerca do ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais, tal qual está proposto nos objetivos específicos.

No que concerne ao segundo componente curricular (*Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II*), saltou aos olhos o item que trata da *leitura e discussão de textos*.

Acerca da escrita, as pesquisadoras Lodi, Harisson e Campos trazem uma informação importante, salientando que o signo escrito “não teve sua origem na palavra, como uma tradução, mas sim nos aspectos visuais do mundo” (2017, p. 37). A partir disso, as sociedades iniciaram suas organizações civis em torno do visual. Consoante a essa afirmação, as pessoas surdas, que são essencialmente visuais, podem se apropriar da leitura e escrita como uma forma de registrar suas experiências visuais.

Nessa perspectiva, Valerie Sutton, coreógrafa americana, desenvolveu um sistema para registrar os passos de danças para os seus alunos surdos e suas alunas surdas, o *Dance Writing* (STUMPF, 2017). A crença de alguns pesquisadores e algumas pesquisadoras da Universidade de Copenhague na possibilidade de registro das línguas de sinais “sem passar pela tradução da língua falada” (STUMPF, 2017, p. 59), fez surgir o *Sign Writing*³², um sistema que tem por finalidade representar as unidades gestuais das línguas de modalidade visual, com capacidade de registrar qualquer LS do mundo (STUMPF, 2017).

Contudo, esse sistema não pode ser legitimado como registro das línguas de sinais (LODI et al, 2017). A autora justifica essa lógica pelo fato de as pessoas surdas estarem condicionadas a obrigatoriedade da escrita e, por conseguinte, leitura da língua usual do país a qual se mantém respaldada pela legislação atual³³. Isso faz com que as condições de alfabetização para as pessoas surdas permaneçam reduzidas a interpretação para a LS, sem considerar uma metodologia adequada e condições que considerem as especificidades de uma língua de modalidade viso-gestual, diferente da majoritária.

Em consonância com Karnopp e Pereira, defendo que a leitura e escrita não têm por objetivo “a conversão de unidade sonoras em unidades gráficas” (2012, p. 126) e vice e versa, mas a apropriação cultural de conhecimentos. Nesse sentido, acredito que o processo se aproxima mais de uma tradução do que está registrado na língua escrita portuguesa, o que possibilita às pessoas surdas o entendimento global da proposta apresentada. Para sustentar meu argumento, trago o conceito de tradução pautada Rodrigues e Valente (2011), que descrevem o processo tradutório como sendo a

³² Escrita de Sinais.

³³ Lei 10.436/02.

transposição de um discurso escrito para a Libras. O grande questionamento é: *quais as formas de leitura e discussão são empreendidas nesse contexto?*

Outro item passível de análise foi **conhecer** o *Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro que garante o aprendizado da Libras como primeira língua do aluno surdo*. Identifico aqui um ponto de divergência, *se o componente curricular se dedica ao ensino de Libras como L2*, por qual motivo será conhecido uma legislação que garante o ensino da língua em questão como L1? Acredito que, considerando o objetivo do componente sob análise, o que deveria ser conhecido desta legislação seria a “inclusão da Libras como disciplina curricular” obrigatória e optativa (BRASIL, 200, p. 1). Visto que o documento por si só não foi capaz de responder aos questionamentos postos, estes se unirão a outros, integrando a entrevista feita com a professora Rebeca.

Nas análises que seguem, tem-se o componente curricular *Português II*. O primeiro item do quadro trata *da ministração de aulas em Libras em L1 para alunos/as surdos/as e em L2 para alunos/as ouvintes*. Diante deste tópico, identifico que a Libras ocupa tanto o papel de L1 quanto o de L2. Não há explicações metodológicas acerca de como se dará essas ministrações. Penso que o fato de a turma ser composta por pessoas surdas e ouvintes não é o suficiente para assegurar que, restrito apenas ao público misto, o ensino ocorra em L1 para os alunos surdos e as alunas surdas e em L2 para os alunos ouvintes e as alunas ouvintes, visto que uma dinâmica teria de ser empreendida para tal fim.

Em Quadros (2019), os métodos de ensino de L1 e L2 são distintos. No primeiro caso “vários aspectos específicos das línguas de sinais” vem à tona no processo, a saber, “uso do espaço gramatical que inclui o estabelecimento nominal; o sistema verbal; as mudanças na direção dos olhos e do corpo; as modulações dos sinais; uso de classificadores; marcas temporais” (p. 158). Já para o segundo caso, as habilidades linguísticas centram-se em “visualizar e produzir, ler e escrever na língua de sinais” (2019, p. 163). De modo que, para os alunos ouvinte, a Libras, além de ocupar o espaço de segunda língua, assume outra modalidade se comparada ao aprendizado de uma segunda língua oral.

Assim, quando ocorrer “o ensino da Libras como segunda língua para os[as] alunos[as] ouvintes, os [as] surdos[as] contam com o ensino da LP como segunda língua” (QUADROS, 2019, p. 162). Dessa feita, cabe conhecer quais as possibilidades de o professor, concomitantemente, ministrar aula em L1 para alunos/as surdos/as e em L2 para alunos/as ouvintes.

Quanto ao uso de vídeo para impulsionar as atividades, creio que pode ter um papel importante, apoiando-me em Karnopp, para quem “as pessoas não constroem significado em um vácuo” (2017, p. 55). Para o caso da atividade em Libras, caso seja o mesmo conteúdo da produção escrita, pode funcionar como uma forma de tradução, o que vem a ser bastante pertinente para as pessoas surdas. Embaso-me em Pereira que diz que “a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os[as] alunos[as] surdos[as] é interpretá-los por meio da língua de sinais” (2017, p. 48).

Com vistas a promover uma discussão mais didática, optei por analisar em conjunto os três últimos tópicos da metodologia em questão, pois pareceu-me que eles se configuram num *continuum*. Assim sendo, propõe-se *o estudo e a pesquisa e a produção de gêneros acadêmicos*. No quarto tópico, o estudo destina-se a três gêneros acadêmicos: *resumo, relato de experiência e artigo científico*. No quinto, apenas o *relato de experiência e artigos científicos*. Ocorreu-me, então: *as produções propostas do mesmo gênero acadêmico serão complementares?*

O questionamento aqui apresentado se compôs um roteiro de entrevista feita em momento apropriado.

4.1.2.2 Avaliações

O quadro a seguir apresenta as informações contidas nos planos de cursos dos procedimentos de avaliação dos componentes curriculares:

Quadro 9: Avaliações

Componente Curricular	Avaliação
Gênero em Libras I	<ul style="list-style-type: none"> • Participação efetiva nas aulas e assiduidade; • Apresentação de atividades orais e escritas individuais e/ou em grupo; • Produção de gêneros esferas vida; • Exames sinalizados e/ou escritos (provas).
Planejamento e Avaliação no Ensino de Libras II	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação, como processo contínuo e integrante do trabalho docente educativo, será realizada com a utilização dos seguintes critérios: qualitativo e quantitativo; • Será feita observando a participação e o desempenho dos alunos durante a aula e na execução das atividades propostas; • Serão três etapas avaliativas, sendo assim distribuídas: • Avaliação 1: Prova + Atividade individual (10,0); • Avaliação 2: Elaboração de Plano de ensino e apresentação em sala + atividades em grupo (10,0);

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação 3: Relatório da(s) prática(s) observadas com análise do planejamento e da avaliação realizada pelos professores observados (10,0).
Português II	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação, como processo contínuo e integrante do trabalho docente educativo, será realizada com a utilização dos seguintes critérios: qualitativo e quantitativo; • Será feita observando a participação e o desempenho dos alunos durante a aula e na execução das atividades propostas. • Em cada unidade o aluno realizará: Unidade I: Produção de Resumos Acadêmico Unidade II: Produção do Relato de Experiência de texto (avaliação individual) Unidade III: • Produção escrita do Resumo do Artigo científico e vídeo em Libras.

Fonte: Planos de Curso dos componentes curriculares.

Corroboro com a definição de avaliação no dizer de Zabala (1998) como aquela que “situa-se prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um[a] dos[as] alunos[as]” (p.198).

Sendo assim, na análise do primeiro componente curricular (*Gêneros em Libras D*), é relevante delimitar o papel que assumirá a LS. *As referidas produções serão sinalizadas? Ou serão escritas?* Para a primeira situação, a LS assume o papel de língua natural, legitimando o seu espaço no curso de Letras Libras. Já na segunda, atribui-se à LP, na modalidade escrita, o protagonismo da produção.

Quanto ao segundo componente curricular a ser analisado (*Planejamento e Avaliação no Ensino de Libras II*), a professora distribui os mecanismos de avaliação em três momentos. No primeiro momento, será aplicada uma prova seguida de atividade individual. Contudo, não há uma especificação sobre em qual língua se dará esse processo. *A prova será sinalizada ou será escrita?*

No segundo momento avaliativo, é solicitada a apresentação do plano de ensino seguido de uma atividade em grupo. A apresentação do plano de ensino visa cumprir o último objetivo específico do supracitado plano de curso³⁴, que será somado a uma atividade em grupo. Tal fato me fez indagar: *a elaboração e apresentação do referido plano também contará com uma composição grupal, assim como a atividade que o segue,*

³⁴ Vide Quadro 6.

ou se deverá ser apresentado individualmente e apenas a atividade será em formato de grupo?

Por fim, o terceiro momento avaliativo destina-se a apresentar um *relatório da(s) prática(s) observadas com análise do planejamento e da avaliação realizada pelos professores observados*. Esta avaliação tem em vista atender, mais especificamente, o terceiro objetivo específico do componente curricular³⁵. Contudo, cabe entender, *em qual língua este relatório deverá ser apresentado?*

Na esteira das análises, passo para o terceiro componente curricular, *Português II*. Assim como o anterior, este componente se estrutura a partir de três momentos avaliativos. Em linhas gerais, cada momento avaliativo destina-se à produção de um gênero acadêmico específico, seguindo os objetivos propostos inicialmente.

Destarte, cumpre saber como se dará a produção do primeiro e segundo momento avaliativo, *resumos acadêmicos e relato de experiência de texto* (respectivamente). Em especial, a segunda produção delimita o relato de experiência *de texto*.

É relevante entender as condições de escrita para os alunos surdos e as alunas surdas, em especial, por se tratar de sua segunda língua. Em Novaes, “o domínio de uma língua escrita é parte de sua interação social, no intercâmbio de linguagem com os outros” (2018, p. 215). Apesar do direcionamento de uma produção individual, defendo que as discussões e mediações devem ocorrer para atingir este fim. Para tal, me embaso nas palavras de Novaes que defende que “a escrita em Língua Portuguesa para alunos[as] surdos[as] é uma forma de traduzir ou assimilar o conhecimento socialmente já produzidos” (2018, p. 2015). Desse modo, cabe lembrar que, em se tratando de pessoas surdas, a escrita em LP não só ocupa lugar de uma segunda língua como também constitui uma outra modalidade de língua.

Assim sendo, as condições a que me refiro devem perpassar a LS como meio de produzir significado para a produção solicitada. Cruzando essas informações com os objetivos apresentados, reserva-se a discussão dos gêneros acadêmicos em Libras, a qual deve cumprir o papel de elucidar as produções solicitadas no momento avaliativo.

Outro ponto passível de análise é o terceiro e último momento avaliativo. Quanto a este, diz-se que será solicitado uma produção escrita do resumo do artigo científico e vídeo em Libras. Neste ponto, repete-se a produção do gênero *resumo* que já aparece no primeiro momento avaliativo. Diz ainda que será um do artigo científico, o que permite

³⁵ Vide Quadro 6.

inferir que é um trabalho previamente selecionado para este fim. Subentendendo que esta etapa se destina a atender ao quinto tópico metodológico do componente em questão, tal produção é seguida de um vídeo em Libras. É relevante entender qual o papel do vídeo em Libras, *seria uma tradução para a língua de sinais do que foi produzido em língua portuguesa?*

Com isso, finalizo a análise do componente curricular tomando esses questionamentos, bem como os anteriores, como base para as entrevistas com os sujeitos da pesquisa em momento pertinente.

5

O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFCG: análise das narrativas de participantes

Este capítulo destina-se a análise das entrevistas semiestruturadas originárias de questionamentos das análises dos documentos (exibidos na seção anterior). Encontra-se estruturado em três subtópicos, o primeiro encarrega-se de docentes participantes, seguido por discentes participantes e, por último, a coordenadora participante.

5.1 O Curso de Letras Libras: o que (não) dizem os participantes e as participantes?

[...] o que deve desaparecer para que a sociedade exista é a união do poder e do saber. A partir deste momento o homem do poder será o homem da ignorância (FOUCAULT, 2003, p. 31).

A produção deste tópico estruturou-se com base nas narrativas dos/as docentes e discentes participantes da pesquisa em questão. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com ambos os grupos participantes. Com o professor surdo e a professora surda, a entrevista aconteceu em LS e, depois de ser feita a versão voz da mesma para a língua portuguesa, foi realizada a transcrição em língua portuguesa escrita. Por conseguinte, as alunas surdas e o aluno surdo obedeceram a mesma dinâmica.

As entrevistas foram planejadas partindo da hipótese de que haveria lacunas a serem desvendadas na pesquisa documental, uma vez que, por mais minuciosa que fosse a análise dos documentos, estes não dariam conta de responder a todos os questionamentos, haja vista as especificidades desse tipo de pesquisa, que fica restrita aos olhos analíticos do pesquisador e da pesquisadora. Esta segunda etapa de análise, a partir

das narrativas dos participantes e das participantes, tem por foco, portanto, a tentativa de elucidar as dúvidas geradas na fase da pesquisa documental.

Para esta etapa, retomo as seguintes questões de pesquisa: *Qual o papel da língua de sinais de componentes curriculares do curso de Letras-Libras? Como pessoas envolvidas no processo educacional (discentes, docentes e coordenadora) do curso percebem a constituição bilíngue no currículo em ação dos alunos surdos e das alunas surdas?* Assim como os seguintes objetivos: *investigar elementos documentais e discursivos narrativos relativos aos princípios bilíngues de pessoas surdas no curso de Letras-Libras da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande); relacionar os elementos analisados nos documentos às falas dos participantes e das participantes da pesquisa, envolvendo o currículo em ação.*

Entendo que os discursos não se restringem apenas ao que está materializado de forma oral e/ou sinalizada, mas residem no contexto em que essa materialidade acontece. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutível à língua e aos atos de fala” (FOUCAULT, 1995, p. 56). De modo que é relevante, então, buscar “o que ele[a] diz no que está dito” (FOUCAULT, 1995, p. 32).

5.1.1 Docentes Participantes

Para expor parte dos dados (a expressão material do discurso das narrativas), organizei as falas das duas professoras (uma ouvinte sinalizante e uma surda) e de um professor surdo no Quadro 9, abaixo. Cada participante recebeu um nome fictício de sua escolha, objetivando a preservação de sua identidade. Cabe salientar que os componentes curriculares analisados na seção anterior foram selecionados a partir do docente e das docentes participantes, tendo como critério, terem sido componentes ministrados no período letivo 2020.1.

O roteiro de entrevista semiestruturada contou com 13 (treze) perguntas norteadoras sobre: os objetivos contidos no Plano de Curso, o papel da Libras no componente curricular, o uso das línguas envolvidas, a metodologia utilizada no componente curricular, o desenvolvimento da Libras nas atividades, o envolvimento de discentes na metodologia, os materiais em Libras, a avaliação, o tratamento das línguas na avaliação, a presença do intérprete de Libras. De forma didática, os dados foram

organizados em quadros acerca das seguintes temáticas: objetivos, metodologia e avaliação.

Acerca da primeira temática, que trata dos objetivos (geral e específicos) contidos nos planos de curso dos componentes curriculares: *Gêneros em Libras I*, *Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II* e *Português II*, apresento as narrativas das docentes e do docente participantes no Quadro 9, abaixo.

Quadro 10: Os objetivos de componentes curriculares à luz das/do docentes/s

Tema	Participantes	Narrativas
Os objetivos contidos no Plano de Curso	Pérola	O objetivo geral e os primeiros e segundo objetivos específicos, sim [são atingidos]. O terceiro e quarto objetivos específicos, eu encontro dificuldades. Percebo que falta apropriação dos conteúdos por parte dos alunos e das alunas ³⁶ . Os dois primeiros destinam-se a um embasamento teórico, mas os dois últimos são responsáveis pela parte prática voltada à Libras. Considero os mais importantes, neste ponto eu encontro dificuldade. Nesse período de ensino remoto, os alunos e as alunas não têm lido os matéria. Quando as aulas ocorrem presencialmente, formam-se os grupos e eles e elas leem para as discussões [pensa um pouco e acrescenta]. Seria necessário que o componente tivesse uma carga horária maior ou um projeto de extensão como complemento deste.
	Rebeca	Essa foi a primeira vez que eu ministrei esse componente. Após 2 semanas de aula, foi decretada a suspensão das aulas em virtude da Covid-19 e, com isso, o componente foi suspenso. Devido ao curto prazo de experiência em sala de aula com este componente, não tenho como mensurar a aplicabilidade dos objetivos contidos no Plano de Curso.
	Jacob	Os objetivos estão correlacionados. Algumas vezes, eu encontro dificuldades em atingi-los, devido ao curto tempo. Precisaria de um pouco mais de tempo. Acredito que é necessário acrescentar mais um objetivo que trate dos níveis dos alunos. Hoje eu tenho 3 turmas, o 7º período, o 5º e o 1º. No 7º, tem 7 pessoas surdas; no 5º, tem 16 pessoas surdas; e no 1º, tem apenas 1 surdo. Este último tem mais dificuldade porque sabe apenas o básico da LP. Acho que é necessário averiguar o nível de cada um. Tem determinadas pessoas surdas que desenvolvem mais rapidamente a LP, outras mais lentamente e outras apresentam mais dificuldade. Os objetivos precisam estar de acordo com essa diferença que existe dentro dos grupos.

³⁶ Na sinalização, tanto o professor surdo como a professora surda usam o sinal de ALUNO sem distinguir o gênero (feminino ou masculino). Por entender que se faz necessário o uso de marcadores de gênero nas línguas de sinais, optei por trazer na transcrição das entrevistas com as pessoas surdas, essa identidade de gênero.

O papel da Libras no componente curricular	Pérola	Ainda não temos muita teoria sobre gêneros em Libras. Nesse componente, a Libras assume vários papéis, o de comunicação, de instrução, de discussão, de difusão dos gêneros, de análise linguística, de produção e estudo de textos sinalizados. [para e pensa um pouco, conclui.] A Libras tem ocupado uma área que antes eu pensava que não existia (os gêneros). Hoje minha percepção mudou e é necessário um maior aprofundamento nessa área.
	Rebeca	Este componente é de fundamental importância. Ao identificar L2 ³⁷ e não observar a ementa, você pode imaginar que se trata do ensino de Português como L2. Se ver apenas a temática, vai cair nesse vício de achar que Português como L2. E nem sempre quando tem L2 vai ser direcionado ao Português. Esse componente é ensino de Libras como L2, assim a Libras é o fator chave e fundamental. É o planejamento e a avaliação desse componente: Libras para ensinar para ouvintes. A Libras será o objeto de estudo e a atuação do profissional.
	Jacob	[para, respira fundo] no componente de Português é importante que a pessoa surda aprenda o Português, mas nossa L1 ³⁸ é a Libras e a L2 o português. Nós vivemos em um país onde a L1 é o Português. Desse modo, a Libras não pode substituir o Português. Pensamos que o papel da Libras é de apresentar a diferenças nas estruturas da L1 e L2, para as pessoas surdas entenderem como se organiza a LP, compreender que as sentenças se estruturam diferente e perceber quais estratégias podem ajudar as pessoas surdas a escreverem a LP com coerência. O papel do professor é de incentivador para que os alunos e as alunas surdas consigam desenvolver a LP. Às vezes, na LS as frases são mais curtas, mais diretas, já na LP são mais longas. Nós precisamos entender quais estratégias devemos usar para que os surdos e as surdas percebam essa diferença. Eu sempre uso a dinâmica para que eles e elas percebam os artigos, conjunções, que são inexistentes na LS. Neste componente, a Libras serve como instrução e tradução de textos escritos
O uso das línguas envolvidas	Pérola	[para um pouco, faz um cálculo a partir das unidades] ambas estão presentes em uma relação contínua. A LP está presente nas apostilas, referências bibliográficas, textos escritos, tanto para ouvintes quanto surdos. Os textos em português servem para nortear a discussão que é feita em Libras. Às vezes, eu percebo que os alunos e as alunas têm dificuldade na leitura. Eu faço a tradução para a LS, gravo um vídeo e mando pelo drive. Os alunos e as alunas assistem o vídeo e fazem a relação entre as línguas. [expressão de intensidade] essa dificuldade existe para os dois públicos, por exemplo, os alunos surdos e as alunas surdas estão lendo um texto e tem a palavra <i>evento</i> , eles associam a festa [faz o sinal da palavra que denota a festa] e eu digo: não, essa palavra, no texto quer dizer,

³⁷ Segunda Língua.

³⁸ Primeira Língua

		acontecimento. De igual modo, os alunos ouvintes e alunas ouvintes reclamam muito de uma leitura complexa. Eu sempre uso a mesma estratégia, leio junto com eles e elas e explico sinalizando.
	Rebeca	A gente não tem como se distanciar do uso dessas línguas. Apesar do curso licenciar para lecionar Libras, o nosso alunado tem que ter conhecimento, até porque a Lei reza isso, a Libras é a L1 das pessoas surdas, mas ela tem que ter a L2, o Português, para leitura e escrita. Não tenho como me distanciar da LP porque preciso trabalhar, por exemplo, enunciados de uma questão, como vou trabalhar questões objetivas e subjetivas se a pessoa não tem domínio do Português? A gente sabe que, apesar do surdo ter o direito de utilizar sua língua, mas ele tem que dominar [faz o sinal de Português] porque quando ele chegar numa instituição ele terá de planejar, ter uma caderneta, fazer um plano de aula. [...] de uma forma prática, eles sairão dessa disciplina com uma bagagem para o futuro. [...] até na escola bilíngue eles tem caderneta, tem plano de curso, tem planejamento. Embora todos os conteúdos são ministrados em LS. Lá os surdos escrevem na estrutura gramatical da própria língua e eles ajustam na adaptação do Português. [...] os surdos escrevem [...] esses elementos não se modificam, então, a gente tem de trabalhá-los.
	Jacob	O curso de Letras Libras tem por foco principal a Libras. Mas o componente que ministro tem duas possibilidades, o texto escrito e a versão sinalizada. Os alunos ouvintes e as alunas ouvintes estão familiarizados e familiarizadas com o texto escrito, os surdos e as surdas encontram maiores dificuldades. Eu priorizo esses últimos e essas últimas, dando o texto para que levem para casa e leiam previamente, a fim de que possam interagir com os ouvintes e as ouvintes. Essa interação entre surdos e surdas com ouvintes é importante porque é um ambiente inclusivo. Desse modo, a Libras e a LP estão sempre presentes. Na sala, eu uso mais a Libras para os dois públicos, eu não oralizo, apenas sinalizo.

Fonte: Dados das entrevistas semiestruturadas com docentes

Visto que foram os questionamentos oriundos da análise dos Planos de Curso que nortearam as entrevistas com o docente participante e as docentes participantes, as análises desse tópico estão diretamente relacionadas com as análises anteriores, inclusive para atender ao primeiro objetivo de pesquisa, que envolvem elementos tanto documentais quanto discursivo sobre o bilinguismo presente no curso de Letras Libras.

Pérola relata que sente dificuldade em atingir o terceiro e quarto objetivos específicos, considerados por ela os mais importantes: *estudar sobre ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais; elaborar suas possibilidades de aproveitamento como material didático pela proposta atividade e produções de gêneros textuais em Libras,*

bem como o modelo didático de gênero para dimensões ensináveis. A importância que ela credita a tais objetivos pode ser pelo fato de estes serem os responsáveis pelo estudo, produção e aplicabilidade do gênero em Libras para o ensino desta língua. Porém, ao dizer que o objetivo geral é atingido, desconsidera que os objetivos específicos são desdobramentos do objetivo geral. Em conformidade com Motta-Roth e Hedges, os objetivos específicos servem como “passos a serem seguidos para alcançar o objetivo geral” (2010, p. 57). Desse modo, cabe questionar se o objetivo geral tem sido, de fato, integralmente atingido.

Na narrativa da docente é mencionado um aspecto inovador e inesperado: o ensino remoto³⁹. O mundo inteiro foi tomado pela ideia de “novo normal” e, no Brasil, o estado da Paraíba também passou a vivenciar o ensino remoto como alternativa de manter as atividades acadêmico/escolares, apesar do cenário pandêmico. No âmbito da UFCG, foi ofertado um período suplementar 2020.3, o chamado Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) por meio da Resolução N° 6/2020, publicada no dia 15 de julho de 2020, que trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19.

Nesse cenário, o relato da participante alerta para as condições em que esse ensino tem ocorrido, com pouco aproveitamento. Acrescenta que, no período de aula presencial, a leitura com fins de interação na sala de aula ocorria de forma fluída. Contudo, mesmo que a leitura ocorresse como no período de aula presencial, lembra que encontrava dificuldade em implementar os objetivos que julgava mais importantes. Precisaria de mais tempo ou de um projeto de extensão que possibilitasse complementar o estudo proposto pelo componente curricular.

Ao considerar a singularidade do componente em questão, assim como as possibilidades de conferir um maior *status* linguístico à LS, a partir da implementação dos estudos de Gêneros em Libras, seria produtivo se pensar em desenvolver um estudo sobre os gêneros em Libras, em forma de projeto de extensão. Essa iniciativa estaria respaldada no PP, haja vista que ele se estrutura em três eixos: ensino, pesquisa e extensão.

³⁹ No atual cenário educacional, com a finalidade de dar continuidade as atividades acadêmicas/escolares, o Brasil adotou o sistema de ensino remoto. Em suma, compreende o ensino utilizando plataformas digitais em substituição a sala de aula presencial, até que seja seguro o retorno as aulas tradicionalmente presenciais.

Rebeca disse que foi a primeira vez que ministrou o componente Planejamento e Avaliação no Ensino de Libras II. Em virtude da pandemia instaurada pelo novo coronavírus, só foi possível ela ministrá-lo durante duas semanas, porque, em seguida, as aulas foram suspensas. No novo formato de aula não presencial este componente não foi ofertado. Essa realidade a impossibilitou, segundo ela, de refletir sobre a implementação dos objetivos do componente em questão.

Jacob relaciona a dificuldade em atingir os objetivos com o curto tempo do componente, assim como a professora Pérola, que disse que precisaria de mais tempo. Acrescenta que seria necessário mais um objetivo que contemplasse um nivelamento da turma, afirmando, ainda, que os alunos surdos e as alunas surdas apresentam vários níveis de conhecimento da LP, segundo ele, foco de estudo deste componente.

Essa indicação mostra a importância de, para além dos objetivos, o professor empreender novas estratégias didáticas que contemplem as necessidades de cada aluno e aluna. A didática é, portanto, “[...] parte integrante da trama do ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 49). Os diversos níveis de conhecimento e até de aprendizado da LP, conforme expôs o professor, podem estar diretamente relacionados às experiências que os alunos e as alunas vivenciaram antes de ingressarem na universidade. Sabe-se que muitos deles e muitas delas não foram imersas num entorno de leitura, caracterizado por Sánchez “pela presença de adultos que leem e que leem para as crianças, que falam entre si do que leem e que falam as crianças as coisas que dizem os livros” (2001, p. 3, tradução da autora).⁴⁰ Talvez essa ausência do entorno de leitura componha o rol de dificuldades das pessoas surdas na aquisição da LP. Isso é atrelado também à ausência de formação em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, conforme prevê o decreto 5.626/05. É preciso refletir, então, sob quais condições as pessoas surdas foram/estão sendo submetidas ao ensino da LP escrita.

As condições de leitura e produção escrita em LP devem ser avaliadas pelo professor para que ele possa traçar novos objetivos surgidos das práticas. Em outro momento, o professor revelou que o foco desse componente é a pessoa surda, disse ainda que os surdos e as surdas necessitam aprender o português⁴¹. Sánchez comunga desse mesmo pensamento, ao afirmar: “o domínio da língua escrita vai desempenhar um papel

⁴⁰ “[...] por la presencia de adultos que leen y que les leen a los niños, que hablan entre sí de lo que leen y que hablan a los niños de las cosas que dicen los libros” (SÁNCHEZ, 2001, p. 3).

⁴¹Dado extraído da conversa inicial da entrevista sobre o componente curricular, Português II.

determinante no processo que conduzirá os[as] surdos[as] a assumir ou reassumir o papel de protagonismo na sociedade” (2001, p. 9). A pergunta é: sob quais condições de ensino?

Para Novaes, “o domínio de uma língua escrita é parte de sua interação social, no intercâmbio de linguagem com os outros” (2018, p. 215). Quais são as interações vivenciadas pelas pessoas surdas no cenário acadêmico? Essa pergunta reflexiva pode servir como norte para avaliar as práticas docentes que são responsáveis pela condução no ensino de segunda língua, a fim de possibilitar às pessoas surdas uma apropriação, com significado, do que leem e do que escrevem. É necessário entender que, no contexto de apropriação da LP escrita, as pessoas surdas “não são as responsáveis, são as vítimas” (SÁNCHEZ, 1990, p. 156). Visto que, a aquisição da segunda língua para esse público, em grande escala, é pensada e implementada por pessoas ouvintes. De modo que, o currículo em ação sofre um processo de ouvintização marcado por impressões e formas ouvintes de aquisição de uma língua que em muito se difere da língua natural das pessoas surdas.

Acrescento ainda que a língua de sinais deve ter primazia na educação das pessoas surdas, para garantir o desenvolvimento intelectual, linguístico e a aquisição da língua escrita. Ao considerar essa língua como meio de instrução, deve-se ter em mente que é imprescindível se promover a construção de sentido e relação de coesão com o segundo idioma.

As reflexões sobre o lugar de instrução da Libras dão margem à discussão do segundo ponto do Quadro 9, o papel da Libras no componente curricular. Nesse quesito, a professora Pérola inicia sua fala situando a ausência de produções sobre gêneros em Libras. Infiro dessa fala que, dadas tais circunstâncias, os estudos teóricos desse componente contam com o protagonismo dos gêneros em língua oral. Tal fato explicita a ausência de materiais pedagógicos em Libras para o ensino de pessoas surdas, lacuna que levou a professora a acreditar que essa era uma área inexistente para a LS. Essa percepção da professora mudou, a ponto de ela afirmar a latente necessidade de mais publicações nessa área. Concordo com a professora e reafirmo que este componente curricular confere à LS um prestígio que outrora não era vislumbrado.

Muito embora a literatura esteja ancorada na LP, a professora assegura que a Libras assume o papel de comunicar, instruir, difundir os gêneros, de análise linguística, de produção e estudos dos textos sinalizados. Destaco a produção e o estudo de textos sinalizados como uma rica oportunidade de publicações que alarguem a visão da LS enquanto imersa nesse cenário, antes desconhecido, dos gêneros.

No tocante a este aspecto, a professora Rebeca elucida a importância que a Libras tem para o componente e a identifica como objeto de estudo e atuação do profissional. Acredito que a professora se refere à língua da qual o/a profissional docente fará uso no momento de sua atuação.

Tomar a Libras como objeto de estudo em muito corrobora com a proposta do curso em formar professores de Libras e professoras de Libras tanto para o ensino de L1 quanto de L2. Conjecturo que este componente tem um papel notável para atingir o objetivo geral do curso, uma vez que o planejamento e os processos de avaliação irão acompanhar o professor e a professora por toda a sua vida profissional.

Rebeca faz uma reflexão marcante ao recomendar que seja observado a ementa para não cair no erro de atribuir ao componente um objetivo que não lhe é adequado, o ensino de Português como L2. É significativa a recomendação de Rebeca, pois no contexto de educação das pessoas surdas, o termo L2 facilmente remete a segunda língua das pessoas surdas, passando despercebido que a Libras também assume o papel de L2 para as pessoas ouvintes.

Esse espaço de L2 que a Libras assume é previsto pela legislação vigente, ao instituí-la como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, cursos de pedagogia, e fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Apesar de ser uma área muito crescente na atuação de professores e professoras de Libras, quando se trata de ensino de L2, o português como segunda língua é facilmente lembrado. Este comportamento pode ser justificado pelo fato de a Lei 10.436/02 indicar a LP como segunda língua das pessoas surdas e os desafios inerentes ao ensino desta língua nesta modalidade, serem tão amplamente discutidos. Desse modo, ao se tratar de língua como L2, o que parece estar enraizado no corpo acadêmico é o ensino de segunda língua para as pessoas surdas.

Com relação a esse tema, o professor Jacob destaca a importância de as pessoas surdas aprenderem a LP e justifica sua afirmação no fato de esta ser a primeira língua do Brasil e, com isso, afirma que: *apesar da Libras ser a primeira língua das pessoas surdas, não pode substituir a LP, porém, exerce um papel fundamental no aprendizado desta sob o argumento de assumirem estruturas diferentes.*

É verdade que a legislação prevê que as pessoas surdas façam uso da LP escrita. Contudo, não seria isso uma forma de as pessoas surdas serem aprisionadas ao hospedeiro ouvinte que, há muito, assume a representação do jeito certo de ser, de estar e pertencer

ao mundo? Acredito que, após vários estudos sobre a *Sign Write*⁴², seria apropriado a implementação e reconhecimento dessa escrita como legítima das pessoas surdas. Argumento que, nos moldes de ensino de segunda língua para as pessoas surdas, muito tem se aproximado de uma Interlíngua, no dizer de Bidarra e Martins, que afirmam haver “um emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da LP (L2), caracterizada por vários elementos comumente presentes nestas produções” (2016, p. 168).

Ao defender que a Libras ocupe a supremacia no ensino da segunda língua, defendo que tal ensino parta da produção de sentido para apropriação da língua oral escrita e não transite na superficialidade como meramente tradução de uma língua para outra, sob riscos de recair no ensino pautado na Interlíngua, conforme conceituado anteriormente.

É coerente a angústia do professor Jacob no que se refere à necessidade do aprendizado da LP por alunos surdos e alunas surdas. Atualmente, é principalmente por meio dessa língua que as informações estão registradas, que se eterniza o pensamento, que se conquista alguns espaços acadêmicos (processos seletivos para ingresso na academia, por exemplo). Ele considera que a Libras tem o papel de conduzir as pessoas surdas no entendimento e descobertas da estrutura gramatical da LP. Entretanto, alerta para o perigo do uso da Libras excessivamente como ponte para a aquisição do Português. É necessário ponderar se as maiores preocupações se centram mais na adequação à escrita da língua alvo (Português escrito) do que na construção de sentido do texto escrito.

Por fim, o professor diz que, no componente Português II, a Libras assume o papel de instrução, ou seja, as aulas são ministradas em LS bem como as dúvidas são sanadas nessa língua e de tradução de textos. Na análise do Plano de Curso, emergiram alguns questionamentos, os quais retomo para discussão: qual o papel da LS nesse ponto de análise? Serve unicamente à tradução dos conteúdos ou as estruturas gramaticais e sintáticas são consideradas para a instrução? A partir da fala do professor, é possível identificar que todas as produções contaram com a tradução em Libras e que a especificidade estrutural da Libras era considerada na instrução da LP como suporte para o reconhecimento e apropriação de léxicos, como os artigos e conjunções, não pertencentes à LS.

⁴² Escrita de Sinais

O terceiro e último tópico de análise do quadro em questão diz respeito ao uso das línguas envolvidas (Libras e língua portuguesa).

Sobre esse tema, a professora Pérola revela que as línguas eram usadas continuamente. Diz que a LP estava presente nos textos escritos e que eram responsáveis pelas discussões feitas em Libras. Denota que muitos alunos e muitas alunas, pertencentes a ambos os públicos, apresentam dificuldades no entendimento dos textos. E, como estratégia, a professora grava um vídeo do texto traduzido para a LS e compartilha com a sala. Exemplifica a necessidade desses momentos de tradução exemplificando que quando as pessoas surdas estão lendo determinado texto e se deparam com a palavra *evento*, logo a associam à festa, e a professora salienta que, naquele contexto, quer dizer *acontecimento*.

É razoável essa associação fora de contexto, pois, “ler para esses sujeito [as pessoas surdas], implica reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais” (LODI et al, 2017, p. 42). Nesse sentido, a leitura não é, como se pode imaginar, algo de fácil acesso. Soma-se a isso, fazendo uso do exemplo de Pérola, que os sinais para EVENTO, enquanto organização cerimonial, e EVENTO, enquanto acontecimento, são distintos. Tem-se um entrave, porque, no Português, uma mesma palavra assume sentidos diferentes, enquanto, na Libras, os sinais são específicos para cada léxico.

Diferentemente de uma relação de bilinguismo com exposição de línguas na mesma modalidade, as pessoas surdas, bilíngues bimodais, não estabelecem uma relação de interação com o texto escrito, não é uma leitura com construção de sentidos. Está mais associada a exercícios de correções das relações feitas com sua língua natural (LODI et al, 2017). Amparo-me nisso para considerar importante o uso de textos sinalizados também nas discussões teóricas, visto que, por ser um componente inédito, na estrutura curricular do curso de Letras Libras da UFCG, e que objetiva a produção de gêneros para o ensino dessa língua, as pessoas surdas necessitam construir uma relação de interação com o conteúdo norteador das discussões. Porém, dada a natureza da língua escrita, isso não ocorre com facilidade ou, ainda, sem a intervenção da professora.

Rebeca assevera que o distanciamento da LP não é possível e que isto é requerido às pessoas surdas por força de lei. Justifica tal posicionamento pautada na vida prática dos professores de Libras e das professoras de Libras quanto ao preenchimento de cadernetas, elaboração de Planos de aula e o planejamento como um todo, acrescentando que até mesmo nas escolas bilíngues são necessários tais afazeres.

Em Skliar (1998), “a língua de sinais [...] é um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos[as] surdos[as], mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas” (p.10). Mesmo em um contexto educacional que deveria considerar as questões linguísticas das pessoas surdas, como uma escola bilíngue, a construção de uma política que contemple as identidades surdas, o emprego da LS em todos os processos educacionais (não limitando-a a língua de instrução unicamente), é possível identificar a presença da LP no registro de documentos.

Parece-me que a lente que percebe a surdez a partir de um modelo antropológico não é eficiente o bastante para desvincular completamente a visão das pessoas surdas como seres de ausências. A presença/cobrança de uma língua oral/auditiva é latente, inclusive em espaços onde a LS deve ser suficiente. O ser surdo/a em LS parece não ser o bastante e é justamente neste ponto que residem as ausências. Tem-se pessoas surdas num ambiente de educação de surdos/as, mas, o registro do ensino em LS deve ser em Português, marcando assim, a insistência pela normalização das pessoas surdas que constantemente são condicionadas a serem surdos e surdas em Português.

Acredito que já é hora (ou talvez, haja um considerável atraso) de desbravar a fronteira do registro em LS através de documentos sinalizados. Para os casos em que a escrita tem um valor substancial, que os/as tradutores/as de Libras entrem em ação para tal fim. E com isto, romper com o que Skliar (1998) denomina de “representações ouvintistas” (p. 18) ainda tão presentes na educação *das* pessoas surdas e *com* pessoas surdas. Que as lutas empreendidas, especialmente, pelas pessoas surdas possam vigorar na plena aceitação da LS, emergencialmente, nos contextos acadêmicos/educacionais. A partir disso, que sejam repensadas políticas públicas com vistas a considerar a pessoa surda como um ser de experiência visual, sendo esta condição vital para sua existência socio-política-educacional.

Ainda sobre o uso das línguas no componente, o professor diz em sua narrativa que o curso tem por foco a LS, mas o componente que ministra traz a possibilidade do texto escrito. Assegura ainda que faz uso das duas línguas e, na sala, as explicações ocorrem em LS e que não oraliza. Salienta a dificuldade das pessoas surdas com o texto escrito em detrimento das pessoas ouvintes. Como alternativa de amenizar tal dificuldade, o professor antecipa o texto para as pessoas surdas oportunizando que seja feita uma leitura prévia em casa para que possam socializar com as pessoas ouvintes. Justifica que os alunos ouvintes e as alunas ouvintes têm familiaridade com a leitura e julga não ser necessário a antecipação desta.

Neste ponto, percebo a ansiedade em propiciar às pessoas surdas condições de interação com as pessoas ouvintes, muito embora estar de posse do texto não garanta o entendimento deste. Assim como foi apontado pela professora Pérola, muitas vezes, as pessoas surdas necessitam de uma tradução do que leem. Penso que uma leitura grupal possa ter mais êxito do que a antecipação do texto para estudo individual. Além do que, da forma como foi apresentada, instaura-se uma tentativa de privilégio para as pessoas surdas que não lhes oferece vantagem alguma. Porém, a interação feita a partir da LS, de exposição sinalizada dos textos e até mesmo, por que não, do texto traduzido para LS, proporcione o crescimento intelectual para as pessoas surdas e vocabular (em vistas de aquisição da Libras) para as pessoas ouvintes. Esse procedimento conjunto daria a ambos os públicos envolvidos condições ricas de existência e exercício das diferenças neste componente.

Passemos, agora, à análise dos aspectos metodológicos dos componentes curriculares, cujos dados são apresentados no Quadro 10.

Quadro 11: A metodologia nos componentes curriculares, segundo as docentes e o docente

Tema	Participantes	Narrativas
A metodologia utilizada nos componentes curriculares	Pérola	Está distribuída em três unidades. Na primeira, tem bastante atividades escrita em LP estruturadas por perguntas e respostas sobre gêneros. Na segunda, eles escolhem atividade em LP ou Libras, a escolha é livre contendo as mesmas perguntas e tem o mesmo peso avaliativo. As pessoas que optam pela sinalização gravam um vídeo e me mandam. Na terceira, as atividades são exclusivamente em LS e são, geralmente, trabalhos. Eles e elas podem até usar slides em LP, alguns e algumas colocam vídeos sinalizados, mas a apresentação e discussão é feita em Libras. [expressão de lembrança] nesse momento, tem também o <i>google classroom</i> onde eu disponibilizo as atividades e eles e elas respondem nesse ambiente [balança a cabeça].
	Rebeca	Nosso nome é: reinventar. [...] a metodologia sofrerá mudanças. Este componente foi pensado para o ensino presencial, esteve suspenso durante esse ano, mas será ofertado em fevereiro na modalidade do ensino remoto. Algumas coisas terão de ser revistas. O que eu já tinha de slides, citações em LP vou ter que rever, sinalizar e disponibilizar para eles porque terei que distribuir todo o conteúdo em aula síncrona e assíncrona. No quesito de observação, tenho que estudar uma proposta possível para que aconteça. Estou estudando a possibilidade de

		convidar um professor ou uma professora para dar aula nessa turma ou disponibilizar a gravação de sua aula para ser analisada pelos alunos. [pensa um pouco] os trabalhos que deveriam acontecer também em grupo serão apenas individuais. Nesse contexto de distanciamento social, percebi, através de outros componente, que o trabalho coletivo não tem acontecido com facilidade, principalmente por questões de conectividade [...]. Também ocorrerão individualmente os estudos de textos que darão lugar a fichamentos de dois textos.
	Jacob	[para um pouco, pensa, em seguida, responde] sempre busco organizar slides e leitura do texto e observo as possibilidades de as pessoas surdas conseguirem se desenvolver. Organizo trabalhos em grupo e disponibilizo os materiais de estudo para cada grupo com as temáticas, ensino de L2 para pessoas surdas, reflexões do ensino para crianças surdas. Distribuo os temas por grupos e, no final, eles apresentam um seminário. Meu foco é trabalho em grupos, porque dá pra trabalhar vários temas.
Como o corpo discente é envolvido na metodologia.	Pérola	[para, pensa, lança o corpo para traz, passa a mão no rosto] então, tantos os alunos surdos e as alunas surdas quanto os alunos ouvintes e as alunas ouvintes têm dificuldade, ambos têm dificuldades em assimilar conceitos, como por exemplo o de tipo textual e o de gênero textual. Outra dificuldade, para ambos os públicos, é na apresentação de trabalhos. Eles sinalizam, mas não conhecem o significado dos sinais, não conhecem os léxicos. Eu sei o que está oculto no plano de aula, algo que chamo de dimensão ensinável. Ensinar não é apenas vocabulário ou temáticas, é um trabalho muito mais difícil, envolve a reflexão da prática de ensino. Essa dificuldade é para surdos e surdas e para ouvintes. Quanto à organização dos trabalhos, eu não obrigo que os grupos sejam formados de surdos e surdas e ouvintes. Eu deixo que eles e elas escolham. Digo da importância dessa interação, atento para o quanto ganharam de conhecimento nessa relação, mas não obrigo.
	Rebeca	[pensa um pouco] a gente busca sempre envolver surdos e ouvintes, trocar as duplas, os grupos, para evitar ter um grupo vicioso. Porque cada um tem uma habilidade diferente, uma prática diferente. Eu geralmente faço sorteio pelo número na chamada, sorteio os nomes, vejo pela localidade quem mora mais próximo de quem e, no

		final, eu pergunto, foi boa a experiência? Algumas vezes, deixo que eles se escolham.
	Jacob	[pensa um pouco] sempre tem essa relação entre o público surdo e o público ouvinte. Às vezes, ocorrem algumas confusões entre eles, mas isso é normal. Isto porque o grupo de pessoas ouvintes querem [sic] ficar entre si e o grupo de pessoas surdas de igual forma, eu digo: não! Se vocês estão numa sala inclusiva, precisa haver essa interação.
O desenvolvimento da Libras nas atividades	Pérola	[para, pensa, sinaliza] deixa eu pensar! Faço uso de textos sinalizados por mim, disponibilizo para os alunos e as alunas e, em seguida, faço perguntas sinalizadas as quais são respondidas em línguas de sinais. Um exemplo de atividade é uma notícia sinalizada, eles me respondem quais as características, a estrutura, fazem a análise linguística. [...] pergunto quais as áreas de alguns teóricos como, Bronckart, Dolz, Marcuschi. Outra possibilidade é a elaboração de uma proposta de ensino com temática, conteúdos, tipos de textos, estudo de textos sinalizados. Eles vão respondendo e temos um modelo ao final. Então, a maioria das atividades é em Libras, ou tem a discussão em Libras
	Rebeca	[para um pouco] [...] se eu coloco tudo em LS, os ouvintes não compreendem por não conhecerem bem a LS. É uma dificuldade extrema. Eu busco sempre alternar as línguas nas atividades. Já teve momentos que a atividade tinha um enunciado em LS que os alunos viravam a cadeira para parede e gravavam a resposta em seu celular, tanto ouvintes quanto surdos. Isso iria privilegiar quem é fluente em LS e quem não é, encontraria mais dificuldade. A questão seguinte em LP para responder em LP. E assim eu busco fazer esse equilíbrio entre as línguas. [...] eu não posso desvincular, mais a frente eles terão de ter essa vivência na vida profissional.
	Jacob	[para um pouco] eu disponibilizo as atividades para os alunos e as alunas, eles e elas fazem o texto em LP e, em seguida, traduzem para a LS. Sempre tem esse registro de uma gravação, dos alunos e das alunas, em LS. Porque o foco deste componente é o português escrito, mas eu uso as duas línguas. [...] uso mais textos escritos e menos sinalização e as atividades contam com as duas línguas. Por exemplo, o aluno ou a aluna escrevem (sic) uma carta, em seguida, grava (sic) um vídeo sinalizando essa carta e me entregam (sic) as duas versões. Eu comparo e percebo diferenças, a versão escrita bem resumida e a versão sinalizada mais longa [risos]. A

		partir dessa comparação, eu faço a correção e devolvo ao aluno ou à aluna.
Os materiais em Libras	Pérola	Os materiais que estão acessíveis são confeccionados por mim [risos]. Então, temos essa dificuldade [ergue os ombros e abre as mãos com as palmas das mãos para cima]. O curso tem a proposta do LabLibras ⁴³ , porém, não está pronto. Eu sou limitada, faço vídeos em Libras e compartilho com os alunos e, assim, tento ter materiais em LS, mas todos confeccionados por mim. O LabLibras tem uma proposta muito melhor de tradução de materiais e arquivos dessas traduções.
	Rebeca	[risos] não. Se a gente pode chamar de material, que não é material, são os professores que são fluentes em Libras. [...] devido o LabLibras não tá pronto ainda, não conseguimos tornar acessíveis os materiais. As produções que estão disponíveis em Libras foram produzidas pelos professores de modo particular.
	Jacob	[ergue as sobrancelhas] já há algum tempo, estamos lutando por materiais acessíveis. O curso tem a proposta do LabLibras, mas não está pronto. Continuamos lutando porque isso é um prejuízo para o público surdo e ouvinte. A biblioteca não dispõe de muitos livros. A principal fonte de material é o professor, eu empresto muito material. Já faz quase cinco anos e o laboratório não está pronto, muda de coordenação, de reitoria, o MEC não envia as contribuições necessárias e por aí vai... Tenho esperança de que ano que vem esteja concluído.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas com docentes

A professora Pérola esclarece que o componente está estruturado em três unidades. A organização, feita pela professora, promove um imbricamento das línguas (Libras e língua portuguesa), pois, nas unidades, tem-se atividades exclusivamente em LP, possibilidade de escolha entre LP e Libras e atividades exclusivamente em Libras (respectivamente), marcando o uso das duas línguas de igual forma, conforme dito pela professora. O fato de ter atividades exclusivamente em LP é um acréscimo feito pela docente, uma vez que essa proposta não está explícita no plano de curso⁴⁴. Neste documento, as propostas oscilam em duas modalidades, escrita ou sinalizadas. No entanto, essa opção só é encontrada na segunda unidade, quando cabe aos alunos e às

⁴³ Um laboratório para o curso de Letras Libras com a proposta de produção de materiais em Libras (explicação da professora Pérola).

⁴⁴ Vide Quadro 7 (metodologia).

alunas escolherem a língua com que farão suas produções. A professora assegura que, nesse contexto, de escolha entre as línguas, a atividade recebe o mesmo peso avaliativo e conta com as mesmas perguntas.

Posso inferir que o fato de os materiais que norteiam, principalmente, a primeira unidade se encontrarem em LP pode ter interferido na determinação da professora por atividades exclusivamente em LP. Embora seja patente que o embasamento teórico docente constrói concepções, conceitos, é relevante considerar que o curso traz uma proposta bilíngue. Por isso, nada justifica as produções exclusivamente em LP, não fazendo sentido a omissão da Libras nas atividades. Ao determinar a Libras como primeira língua das pessoas surdas, o bilinguismo se posiciona por essa língua para além de um instrumento de ensino com vistas a alcançar a apropriação da LP. O bilinguismo deve considerar a Libras como sendo a primeira língua para os alunos surdos e as alunas surdas “com tudo que a ela se vincula” (SVARTHOLM, 1999, p. 18).

Refletir sobre as condições de produções em LS em todo o componente é uma porta aberta para ecoar as condições das pessoas surdas de ser e estar no mundo através da sua língua natural. Em vista disso, questiono a escolha entre as duas línguas nas atividades, quando não for possível as produções exclusivamente em LS, com vistas a um aprendizado mais efetivo e seguindo o previsto no plano de curso.

A mesma professora traz algo novo sobre a metodologia, a utilização da plataforma *google classroom* para ministração de aulas remotas. Aponta a necessidade de adaptação frente a esse novo cenário de ensino remoto como alternativa para desenvolver as atividades seguindo o planejamento das aulas presenciais. Infiro que a utilização da plataforma compõe algumas das questões do rol de desafios do ensino remoto. Em se tratando do ensino tendo a LS como língua de instrução, é necessário total atenção dos alunos e das alunas a fim de acompanharem toda a sinalização e assimilarem o conteúdo. A interação também sofre prejuízos, pois a interface de algumas plataformas não possibilita a apresentação de todas as pessoas ao mesmo tempo dificultando, inclusive, o olhar atento do professor e da professora para identificar as possíveis dúvidas.

Além disso, o modo como o ensino remoto foi instaurado, no contexto emergencialmente, não possibilitou ao corpo discente nem tampouco docente, uma espécie de cursos de capacitação que conferisse maior apropriação das plataformas atualmente utilizadas como salas de aulas virtuais. Apesar da crescente influência das mídias sociais, por se tratar de uma turma que conta com o ensino presencial, é comum a falta de familiaridade por parte de muitas pessoas, quanto ao uso de determinadas

plataformas. Convém ainda refletir que, não são todas as pessoas que possuem um perfil para o ensino mediado por plataformas digitais, o que acresce maior dificuldade de adaptação e até mesmo assimilação dos conteúdos ministrados.

As modificações necessárias frente ao atual contexto foram mais latentes no componente que Rebeca lecionou. Descrito pela própria docente, esse contexto é marcado por reinvenções constantes. Por conseguinte, diz que a observação passará por modificações, tendo em vista que as aulas estão ocorrendo de maneira remota, um professor ou uma professora darão aula na turma ou, disponibilizarão a gravação de uma aula ministrada. Os alunos e as alunas serão responsáveis por fazerem as observações conforme solicitação de Rebeca. Além disso, Rebeca adverte para a possibilidade de sinalizar algumas citações anteriormente planejadas, organizações de trabalho exclusivamente individuais e produções de fichamentos⁴⁵.

É louvável o empenho da professora para que o componente exista da melhor forma possível, apesar da modalidade a que será condicionado a acontecer. Saliento os esforços para que a observação da prática docente seja implementada. Julgo ser importante essa vivência para os alunos e as alunas por possibilitar reflexões no tocante ao ensino de Libras para ouvintes, bem como implementação de planos de aula para o mesmo fim.

Dado o contexto atual, o ensino remoto pode configurar perda no que diz respeito aos trabalhos que aconteceriam em grupo, que passarão a se desenvolver individualmente. O distanciamento social, diretamente, reduz as relações pessoais a contextos virtuais. As condições em que tais relações ocorrem podem prejudicar o conhecimento produzido a partir da interação com os pares.

Ainda sobre a metodologia em uso, por fim, o professor Jacob afirma fazer uso de slides e textos para amparar as organizações de grupos de trabalho que, ao final, darão espaço a apresentação de seminários. São significativas as escolhas temáticas do professor para os estudos dos grupos de trabalho. Temas que estão relacionados ao ensino de segunda língua para as pessoas surdas podem apontar reflexões sobre quais estratégias têm sido utilizadas para este fim. Em contrapartida, pondero sobre a complexidade dos textos que norteiam o estudo, visto que “as palavras não são ouvidas pelos[as] surdos[as], eles[as] não discutem sobre as coisas e seus significados no Português” (QUADROS;

⁴⁵ Devido o cenário pandêmico o componente foi suspenso tendo suas atividades interrompidas no período remoto.

SCHIMIÉDT, 2006, p. 33). Com isso, a depender da complexidade dos textos, as pessoas surdas podem não conseguir atribuir significado ao que estão lendo. É necessário, portanto, traçar caminhos para fugir de práticas em que as pessoas surdas associam a leitura apenas ao reconhecimento de palavras, condicionadas à sua existência em LS.

Pelo fato de o curso e Letras Libras contar com a composição de um público misto (pessoas surdas e pessoas ouvintes), é expressivo conhecer como se dão as relações entre esse corpo discente. Desse modo, a professora Pérola salienta que não obriga a formação de grupos por pessoas surdas e pessoas ouvintes, todavia faz conhecer a importância dessa relação. Mesmo considerando que muito poderá ser apreendido nessa troca de experiências intergrupais, salienta que deixa livre para que os/as discentes decidam quanto a composição dos grupos de trabalhos.

Sobre o desenvolvimento da metodologia, a mencionada professora acrescenta que o corpo discente como um todo sente dificuldades em assimilar conceitos essenciais para o desempenho do componente curricular em questão. Tendo em consideração que o objetivo final do componente é a apropriação dos gêneros em Libras para produção de materiais que respaldem o ensino da Libras, Pérola traz um dado relevante, as dimensões ensináveis, cumprindo o previsto no plano de curso.

Isso é algo significativo a ser disseminado entre os alunos e as alunas na prática docente, visto que o curso apresenta o perfil de formar professores de Libras e professoras de Libras, tanto em L1 como em L2. As dimensões ensináveis para o ensino de Libras constituem considerar “o ato comunicativo para o trabalho de ensino e aprendizagem [...] ao compreender esse processo em que as capacidades de linguagem constituem formas de análise do gênero, observar e tomar como ‘ensináveis’ as dimensões do gênero” (AGUIAR, 2019, p. 58). O trabalho com as dimensões ensináveis auxilia o graduando e a graduanda a imprimir mais compreensão acerca dos estudos dos gêneros em Libras, por se tratar de um campo de pesquisa ainda muito recente e, com isso, pouco difundido.

O estudo das autoras supracitadas está ancorado nos gêneros como possibilidade de ensino de Libras. Contudo, por se tratar de uma metodologia de ensino que foge do ensino artificializador da língua, é importante, sobretudo ao componente curricular Didática⁴⁶, a possibilidade de avaliar as dimensões ensináveis como alternativa para o ensino de Libras.

⁴⁶ Este componente não foi analisado nesse estudo, mas foi citado por abordar com mais veemência as práticas de ensino.

Rebeca expressa que busca envolver surdos/as e ouvintes. Para tal, indica a formação de grupos por sorteios. Esclarece que assume essa atitude para evitar a composição excessiva de grupos formados pelas mesmas pessoas. Diz ainda que cada pessoa tem uma habilidade diferente. Acredito que a docente considera essas relações significativas para o aprendizado. Contudo, com os novos contornos aos quais o componente se adequará, essa característica se perderá. Com a extinção do trabalho em duplas/grupos na modalidade remota, os alunos e as alunas estão sujeitos a contarem com as suas próprias habilidades no processo de aprendizagem.

Reflito sobre as condições que essa atual modalidade de ensino oferece aos alunos e as alunas, um ensino sujeito ao individualismo. As trocas de experiências de vida, acadêmicas, sociais, dão espaço ao ensino frio, distante, egocêntrico. A tela do aparelho tecnológico limitou o espaço de movimento dos corpos, condicionando-os a uma nova realidade que, apesar de contar com a tecnologia como algo positivo, notabiliza a construção de conhecimento de uma perspectiva privativa.

Ainda sobre a relação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes, o professor Jacob afirma que, durante suas aulas, sempre há interação entre elas. E acrescenta que não aceita que haja separação de grupos que tenha apenas pessoas surdas e outro com apenas pessoas ouvintes. Justifica seu posicionamento alegando que estão imersos em um contexto inclusivo e, como tal, a relação é necessária. Contudo, considero que a preferência das pessoas surdas e ouvintes permanecerem em pares pode ser justificada por compartilharem experiências acadêmicas, linguísticas, de vida como um todo.

Além da relação de pares, existe uma concepção de inclusão marcada pelas políticas públicas como o advento de inserir todos os alunos e todas as alunas no mesmo espaço (LIMA, 2017). A inclusão, pautada nesse preceito, está limitada a binômios de categorização como normal/anormal, criando um ambiente hostil que produz a dominação dos corpos através de mecanismos de controle, não valorizando as condições de as pessoas estarem no mundo, de se movimentarem livre das amarras de um padrão a ser alcançado; não considera a diferença como parte constituinte do ser humano (DORZIAT, 2009).

As relações devem ocorrer naturalmente, pois podem estar associadas a fatores históricos-econômicos-sociais, oriundos da trajetória de vida de cada pessoa (DORZIAT, 2009). Destarte, a cobrança por um vínculo regido pelo fato de a sala ser denominada inclusiva, por conter pessoas com uma diferença marcada, não alimenta relações sadias, tal qual o professor evidenciou sobre os conflitos que ocorrem entre os grupos. O estímulo

a troca de experiências, de culturas, de línguas, deve ser mantido, porém, não deve ser imposto.

Por estarem indiretamente correlacionados, os tópicos três e quatro foram analisados conjuntamente. Acerca do desenvolvimento da Libras nas atividades, Pérola observa que a LS tem um papel significativo na maioria das atividades. Muito embora faça uso de textos em LP, indica o uso de textos sinalizados e os disponibiliza como fonte de mediação. Alerta para o uso de atividades sinalizadas e a elaboração, por parte dos alunos e das alunas, de gêneros sinalizados.

A dinâmica apresentada por Pérola pode ser denominada de letramento visual, se atentar para a especificidade da Libras enquanto língua visual. Para Santaella (2012), o letramento visual “significa desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam” (p. 13). Partindo do princípio de que a Libras é percebida através do canal visual dada sua estrutura, as atividades desenvolvidas a partir de textos sinalizados podem ser denominadas de eventos de letramento visual, sob o modelo ideológico (STREET, 2010a). Essa lógica se sustenta no fato de que, quando é necessário desenvolver uma habilidade para a leitura das imagens (tomarei os léxicos visuais como imagens), a atividade se assemelha a leitura de um texto escrito. É expressivo conceber o ato de ler num contexto mais amplo desassociando-o da “visão purista de leitura restrita à decifração de letras” (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, os alunos e as alunas necessitam fazer a leitura dos sinais, enunciados em forma de texto sinalizado para atribuírem sentido ao que está sendo proferido e, posteriormente, (re)produzi-lo. O fato de a professora fazer uso de textos sinalizados inaugura eventos de letramentos visuais que darão oportunidade às práticas “acadêmicas de letramento” (STREET, 2010a, p. 39), também visuais.

Quanto ao uso da Libras nas atividades, a professora Rebeca diz que é uma dificuldade extrema. Atribui tal dificuldade ao fato de haver alunos e alunas ouvintes que não conhecem a LS. Como alternativa para deixar os públicos em condições de igualdade, tem preferência por usar as duas línguas nas atividades.

No PP é expressa a necessidade de “certificação de Prolibras ou prova específica em Libras aplicada pela UAL” (UFCG, 2015, p. 39), estipulando, assim, a fluência em Libras como condição de ingresso ao curso. Diante do exposto pela professora, interpele se essa condição se sustenta e o que o curso tem implementado para as pessoas que ingressam sem o conhecimento da LS. Dada a especificidade do vestibular, reputo que a centralidade do curso reside na pessoa surda. Desse modo, algumas condições de

permanência no curso podem ser revistas aspirando reconhecimento da LS enquanto suficiente para instrução, interação e objeto estudo científico, alinhando-se proposta central de tal formação.

O professor Jacob afirma que, no componente Português II, a LP assume um espaço superior à LS por ser o foco principal do componente em questão, contudo, faz uso das duas línguas. O papel da Libras nas atividades desse componente é de tradução do que foi escrito. Na sequência, primeiro os alunos e as alunas escrevem o texto em LP para, em seguida, traduzirem o que escreveram para a LS e registrarem a tradução em um vídeo a ser entregue ao professor, juntamente com a produção escrita. A LS é condição *sine qua non* no ensino de segunda língua para as pessoas surdas. O fato de o componente ter por objetivo final a apropriação da escrita, em LP, não deve apagar o papel/importância da LS para que tais produções ocorram com funcionalidade.

O processo de conhecimento de mundo antecede o processo de escrita como condição de contextualizar o que se escreve (PEREIRA, 2017). No caso das pessoas surdas, a LS permite a atribuição de sentido necessária a produção e “é pela comparação da língua de sinais com o português que irão construindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2017, p. 47). A partir da autora, observa-se que se a produção ocorrer primariamente em LS é provável que o texto em LP conte com ideias mais claras dada a construção de significados na língua natural.

Não obstante, é necessário que os modelos de concepção de escrita para as pessoas surdas sejam revistos. Há demasiada preocupação com o produto final da escrita em LP, com a conformidade da estrutura gramatical dessa língua. Em contrapartida, a escrita enquanto função social é pouco lembrada (ou esquecida por completo), ocupando pouco espaço no contexto acadêmico/escolar.

Na década de 1980, o objetivo das escolas para surdos e surdas no Brasil era que as pessoas surdas oralizassem. Para atingir esse fim, “o[a] professor[a] utilizava figuras ou outros elementos concretos e as utilizava em frases, substituindo uma palavra por outra em exercícios, esperando que os[as] alunos[as] as memorizassem por repetição oral” (BERNARDINO; SANTOS, 2018, p. 115). Atualmente, o papel do ensino bilíngue, no que concerne ao ensino da L2, tem sido ensinar a pessoa surda a escrever por meio da transposição dos léxicos visuais para os léxicos em língua oral, instaurando-se a esperança de que aprendam a escrever por esse método. Tal concepção de ensino é um convite a revisitar as práticas de ensino de segunda língua para as pessoas surdas como forma de

desacorrentá-las dos grilhões que resvalam no processo de ouvintização, legitimado pelo Congresso de Milão.

Se a finalidade do ensino da LP escrita para as pessoas surdas é a apropriação dos conhecimentos registrados por esta língua, comungo com Dorziat (1999) que é necessário que condições sejam dadas para que as pessoas surdas se desenvolvam “no mesmo patamar do[a] ouvinte, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado” (p. 35).

Outro fato bastante interessante é que, tanto o professor quanto as professoras, afirmam que o curso não dispõe de materiais acessíveis em Libras. Eles dizem que o LabLibras é uma proposta que o curso tem como possibilidade de disponibilizar materiais acessíveis, porém, não está pronto. Rebeca acentua que não conseguiam tornar acessíveis os materiais. Jacob acrescenta que isto configura prejuízo para as pessoas surdas e as pessoas ouvintes. Como alternativa, tanto Pérola quanto Rebeca produzem vídeos sinalizados e os disponibilizam aos alunos, enquanto Jacob faz empréstimos de materiais aos alunos e às alunas.

Uma proposta de fuga ao cânone do ensino para pessoas surdas presidida por materiais em língua oral traduzidos, algumas vezes, para a LS, são materiais acessíveis em Libras. Não obstante, é expressivo considerar que é também através do material que os conhecimentos previstos no currículo chegarão aos alunos e às alunas. Ademais, o currículo que deve inspirar todo o processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas é o currículo que considere as diferenças (DORZIAT, 2009).

Finalmente, um curso que tem por foco o público surdo deve assumir o compromisso de obter/produzir materiais visuais e em LS, assumindo a importância da constituição bilíngue do Povo Surdo em todos os ambientes, sobretudo no meio acadêmico. Tendo em vista as concepções que tendem a apagar essa língua enquanto meio de instrução das pessoas surdas, o meio de instrução deve privilegiá-la no processo educacional, desde a organização do currículo até a implementação deste, incluindo materiais e produções oriundas do ensino e aprendizagem das pessoas surdas.

Passamos, agora, à análise das narrativas dos entrevistados acerca do processo avaliativo, cujos dados são apresentados no Quadro 11.

Quadro 12: O processo avaliativo narrado pelo docente e pelas docentes

Tema	Participantes	Narrativas
A avaliação	Pérola	Eu não faço uso principalmente de prova. A prova fica elaborada, mas observo os alunos surdos e as alunas surdas,

		assim como os alunos ouvintes e as alunas ouvintes. Analiso o que eles e elas me entregam de atividades, se estão se desenvolvendo bem, eu aplico a prova. Caso eu identifique alguma dificuldade, invisto em discussões e atividades e não aplico prova, as pessoas são avaliadas a partir da participação nas aulas e atividades.
	Rebeca	A avaliação é contínua, as atividades desenvolvidas ao longo do componente e a participação dos alunos nas aulas são computadas como nota final.
	Jacob	A avaliação conta com dois momentos. Os alunos e as alunas já leram o texto, é um texto que eles já conhecem. Eu faço um recorte de uma determinada parte do texto para que eles desenvolvam o trecho que eu selecionei. Em seguida, eles e elas fazem uma versão sinalizada do texto e apresentam em um seminário.
O tratamento das línguas na avaliação	Pérola	[pensa um pouco] As duas andam juntas em determinado momento. Se for as atividades, uso-as simultaneamente. Uso a LP como texto ou como formato de atividade e a Libras está presente em textos sinalizados, apresentações e na prova, quando é aplicada. Ela é similar ao Prolibras, toda sinalizada, eles e elas marcam com um (x) a alternativa correta para cada questão.
	Rebeca	Então, tem o encontro das duas línguas. O questionário é em LP com uso de bastante imagem, o planejamento também ocorre em LP, porém a proposta de aula é sinalizada, o relatório da observação estou estudando as possibilidades de, nesse novo formato de aula, ser filmado em Libras e anexado como uma atividade.
	Jacob	[para, pensa] A avaliação ocorre nas duas línguas. A parte escrita é indicada para todos e todas e torna-se um desafio para os surdos e as surdas. Após essa etapa, todos e todas devem fazer a versão sinalizada do texto. Desse modo, as duas línguas estão presente na avaliação.
A presença do/a intérprete de Libras	Pérola	Não, nunca [riso]. Dou aulas sinalizadas. Já identifiquei alguns/as alunos/as ouvintes que não são fluentes em LS, mas quando eu pergunto se estão entendem me afirmam que sim. Eu tento me expressar de modo que possibilite o entendimento por parte de todos e todas, então, nunca solicitei intérprete. O curso de Letras Libras tem por foco a Libras, não faz sentido solicitar intérprete [riso].
	Rebeca	Sim. Solicitei em um período que estive cirurgiada e não era possível sinalizar. Solicitei por duas vezes e fui atendida nesse período. Esse foi o único momento em que eu solicitei a presença de Intérprete de Libras.
	Jacob	[riso] eu nunca pedi ILS, nunca [riso]. Apesar de estar ministrando Português, nunca solicitei ILS. Porque se a pessoa ingressa no curso de Letras Libras deve entender que o foco é a

		<p>Libras. Tem alguns alunos ouvintes e algumas alunas ouvintes que dizem não saber nada de sinais. E eu digo: infelizmente, vocês terão de se esforçar para aprender Libras assim como os surdos e as surdas se esforçam para aprender o Português.</p> <p>Durante toda a minha trajetória no curso de Letras Libras, nunca solicitei intérprete de Libras.</p>
--	--	--

Fonte: Dados das entrevistas semiestruturadas com docentes

A professora Pérola afirma que a prova, enquanto método avaliativo, não é sua prioridade. Esta só é aplicada caso os alunos e as alunas apresentem um bom desempenho nos conteúdos ministrados ao longo do componente curricular. Em situação contrária, a professora intensifica as discussões mediadas pela teoria, associadas a atividades e tais ações contam como quesito avaliativo.

A partir do relato da professora, o instrumento pedagógico avaliação teria uma conotação de enfatizar o conhecimento já adquirido pelos alunos e pelas alunas. É possível identificar que ela não faz uso desse instrumento para categorização dos alunos e das alunas, enquanto instrumento do poder com a finalidade de quantificar o saber destes e destas. Diversamente, assegura-se de que seu objetivo final seja alcançado com êxito por meio de discussões e atividades relacionadas ao conteúdo.

A despeito dos alunos surdos e das alunas surdas, é fundamental entender que suas experiências visuais são condições indissociáveis de sua constituição. Asseguro ser deveras imprescindível que a LS, e toda a visualidade de que dela emana, sejam contempladas nos instrumentos avaliativos, oferecendo às pessoas surdas condições para expressar seu conhecimento a partir da língua que lhes é natural. Condições estas evidenciadas na fala da professora ao afirmar que a prova, quando acontece, ocorre de forma sinalizada em um processo bastante similar ao exame ProLibras. No quesito avaliativo, Pérola, apesar de fazer uso do instrumento prova, se aproxima em muito do processo formativo, priorizando a construção de saberes por parte dos/das discentes.

Nesta continuidade, faço um contraponto com o segundo tópico do quadro. No tocante às línguas envolvidas no processo avaliativo, a professora não omite a presença da LP, figurada em textos e em algumas atividades. Presumo que as atividades a que ela se refere sejam as apresentadas na primeira unidade, por serem exclusivamente em LP (sobre isso, foram tecidos comentários e sugestões na análise do quadro anterior). Ainda assim, assegura um espaço mais amplo para a LS nas apresentações de trabalho, atividades sinalizadas e na avaliação sinalizada, quando cabível.

Em relação a Rebeca, percebe-se uma fuga ao modelo tradicional de avaliação que culmina num exame centrado nos resultados obtidos pelos alunos e pelas alunas, normalmente no final de cada componente (ZABALA, 1998). A professora busca implementar uma proposta de avaliação que conte com o somatório de algumas atividades, desenvolvidas ao longo do componente, e a participação efetiva dos alunos e das alunas nas aulas.

É possível inferir que a perspectiva da qual a professora faz uso tem relação com o denominado de “avaliação somativa”. No dizer de Zabala (1998), esse tipo de avaliação consiste em um “informe global [...] do processo de construção de conhecimento e a avaliação de todo o percurso do[a] aluno[a]” (p. 200). É razoável entender que a avaliação somativa, de um modo geral, tem por base o resultado cumulativo do desempenho do aluno e da aluna ao longo do componente curricular. Penso, portanto, se tratar apenas de etapas de uma avaliação tradicional, pois a finalidade não é alterada, a promoção (ou não) do aluno pautada em uma classificação por pontuação. É sabido que o processo avaliativo faz parte da prática docente, e disso não há fuga. Entretanto, visa a um fim centrado no conhecimento efetivo dos alunos e das alunas como processo formativo e não apenas como forma de mensurar o conhecimento obtido.

Ainda sobre o processo avaliativo, Jacob diz que no componente Português II ele ocorre em dois momentos: uma produção escrita de um trecho de um texto e uma versão sinalizada dessa produção. Aqui atento para dois importantes tópicos. O primeiro consiste no fato de o professor apresentar em seu plano de curso uma proposta de avaliação enquanto processo contínuo. Tal processo é também no dizer de Vilas Boas (2001), avaliação formativa, na qual “os[as] professores[as] analisam de maneira frequente e interativa, o progresso do[a] aluno[a], para identificar o que eles[as] aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender” (p.4).

No entanto, apresenta um momento avaliativo que tende a se aproximar da avaliação classificatória, categorizada por ser “empregada para medir o que foi aprendido no final de um determinado período, para promover os[as] alunos[as], para assegurar que eles[as] alcancem os padrões estabelecidos para a conclusão do curso” (VILAS BOAS, 2001, p. 4). Avaliar sob esses padrões recai no exercício de classificar os alunos e as alunas em seu desempenho, em atribuir-lhes uma nota por um produto final sem que seja considerada a sua trajetória durante o percurso de aprendizagem. Além disso, esse tipo de

procedimento avaliativo tende a seguir normas que apagam as diferenças presentes no espaço acadêmico/escolar.

O segundo ponto de análise vincula-se ao tópico seguinte do quadro, qual seja, a presença das duas línguas na avaliação. É interessante observar que o professor Jacob proporciona à LP a primazia nesse processo de produção, seguida de uma versão traduzida para a LS. Sustento que o processo deveria acontecer contrariamente ao proposto até então. E assim romper com a lógica existente no espaço acadêmico (e escolar) que prega a obrigatoriedade de as pessoas surdas serem surdas em Português por dever e em Libras por consentimento (THOMA et al, 2014).

Atentar para o fato de que as pessoas surdas fazem uso da LS para assimilar e desenvolver significantes e significados que abrem portas ao conhecimento é basilar. Deve-se implantar a produção inicialmente em sua língua natural para, em seguida, ser desenvolvida em sua segunda língua. Como ressalta Thoma (et al, 2014, p.14) “os aspectos cognitivos das pessoas surdas se desenvolvem de um modo totalmente visual”.

Ademais, reflito sobre o seguinte fato: se o componente se ocupa das duas línguas, por que não priorizar a produção em LS para que as pessoas surdas possam atribuir sentido a tal produção e posteriormente dar lugar a um texto em LP com, talvez, mais solidez? Esta última sob uma perspectiva de uma escrita funcional, que viesse a cumprir seu fim comunicativo, possibilitando alguma compreensão por parte de um[a] possível leitor[a] (COSTA, 2018).

Nas análises que seguem, Rebeca afirma haver o encontro das duas línguas, Libras e LP. Em resumo, a professora propõe quatro atividades a serem desenvolvidas ao longo das aulas: um questionário, um planejamento, uma proposta de aula e um relatório de observação. Além dessas atividades, a professora propôs a entrega de dois fichamentos de textos previamente selecionados por ela. Caso esses fichamentos se unam às propostas expostas pela professora, haverá uma predominância pela LP nos processos avaliativos do componente supracitado.

Destarte, reflito sobre as condições de produção das pessoas surdas, visto que, no novo contorno que tomará o componente, as produções deverão ocorrer individualmente, invalidando, assim, qualquer possibilidade de a pessoa surda sinalizar suas produções e uma pessoa, fluente em LP, se encarregar do registro escrito.

A meu ver, esta não é a forma mais adequada de propiciar condições para que as pessoas surdas possam se desenvolver academicamente num curso que deve ter por primazia a LS, cultura e identidade surda. A LS deve ocupar a hegemonia em todo o processo educacional das pessoas surdas, movendo as questões curriculares. Quando se observar que este movimento não vem acontecendo, é relevante refletir sobre a luta de não apagar a Libras do processo educacional dos/as seus/as usuários/a.

No tocante à presença de profissionais Tradutores/as e Intérprete de Libras, tanto Pérola quanto Jacob alegam nunca terem solicitado os serviços de tais profissionais. Os risos que antecederam e concluíram suas alegações podem ser justificados pela crença de que o curso de Letras Libras tem por proposta o uso da Libras para instrução. Essa justificativa encontra respaldo na resolução que afirma que a Libras será objeto de estudo e ensino” (UFCG, 2015, p. 16). Contudo, a presença de profissionais intérpretes é solicitada para docentes de outras unidades acadêmicas que não são fluentes em Libras, não possuem formação na área e são efetivos em outras áreas, necessitando assim deste serviço para viabilizar a comunicação entre professora ouvinte e aluno/a surdo/a.

Ambos demonstram que há graduandos e graduandas que ingressam no curso sem o domínio ou até mesmo o conhecimento básico da Libras. Tal fato esbarra na proposta do curso em ministrar aulas, preferencialmente, em LS. Quanto a isto, Pérola diz que busca sinalizar de modo que contemple a todos e a todas. Já Jacob diz lamentar o fato de algumas pessoas ingressarem no curso sem o domínio da língua e revela que terão de se esforçar no aprendizado desta língua, bem como as pessoas surdas necessitam empenhar-se no aprendizado da LP, tentando evitar a evasão destas pessoas, por esse motivo em especial.

Como forma de promover o ingresso de pessoas que tenham o domínio da Libras, o curso oferta um vestibular próprio, em LS. Ainda assim, não é o suficiente para tal fim. A postura do professor e da professora é compreensível à medida que o curso deve manter sua proposta. Porém, julgo que meios necessitam ser dados para as pessoas que ingressam sem fluência em LS suficiente para o aprendizado e a permanência no curso foco da análise.

A exceção neste quesito foi a professora Rebeca, que declarou ter solicitado a presença do profissional Tradutor/a e Intérprete de Libras por duas vezes em um período de recuperação de uma cirurgia que a impedia, temporariamente, de sinalizar. Ao profissional intérprete cumpre a função, dentre outras, de “interpretar em Língua

Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais nas instituições de ensino nos níveis, fundamental, médio e superior” (BRASIL, 2010). O fato de a solicitação ter ocorrido em um período sazonal, esclarece que a professora em questão possui fluência em Libras para ministrar aulas em Libras sem prejuízo da relação professora-alunos/as surdos/as firmada pela língua natural deste/as. Acrescenta que, nos dois momentos distintos que necessitou da atuação deste/a profissional, foi atendida sem configurar prejuízos ao bom funcionamento do componente que lecionava na ocasião.

4.2.2 Discentes participantes

Este tópico ocupa-se das narrativas do discente participante, denominado Hiago, da discente participante, denominada Mariana, ambos ingressantes na turma pioneira, e da discente participante, Sofia, ingressante na segunda turma ofertada pelo curso. Os dados foram captados através de uma entrevista semiestruturada e distribuídos em dois quadros. As análises ocorreram em confronto com os documentos e os depoimentos do docente e das docentes participantes, ou seja, busquei relacionar os elementos analisados previamente nos documentos às falas dos/as participantes da pesquisa.

O roteiro de entrevista semiestruturada contou com 11 (onze) perguntas norteadoras, sobre: a vivência no curso, os aspectos culturais no curso, o uso das línguas no componente curricular, o bilinguismo no curso, a relação entre discentes, o processo avaliativo, os materiais em Libras, a ministração das aulas em Libras e a presença de Intérpretes de Libras. Tendo em consideração o atual estado de isolamento social, as entrevistas foram feitas por mim em LS através da plataforma *google meet*. Foram agendados os horários com cada participante e encaminhado o link para acesso à sala virtual. As entrevistas contaram apenas comigo e a pessoa participante, de acordo com o dia e horário informado por ela, não sendo necessária a presença de outra pessoa dada minha condição de proficiente em Libras.

Todo o processo foi gravado para posteriormente ser traduzido para a LP e, por fim, dar origem aos quadros com dados para análise. Com o propósito de facilitar a análise, os quadros foram organizados sob as seguintes temáticas: objetivos, metodologia e avaliação. Quanto ao primeiro quadro que segue, destacam-se os objetivos (geral e específicos) dos componentes curriculares, foco de análise, registrando aqueles propostos

nos planos de curso e os objetivos possivelmente executados, segundo as narrativas por docentes e discentes participantes.

Quadro 13: Objetivos dos componentes curriculares: o proposto e o executado

Componentes curriculares	Objetivos contidos no Plano de curso	Objetivos narrados por docentes	Objetivos narrados por discentes
Gêneros em Libras I	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre estratégias e objetivos de leitura de texto sinalizado. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e conhecer as características dos gêneros textuais em Libras e as práticas sociais que envolvem cada gênero, bem como os aspectos relativos à textualidade; • Estudar sobre ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais; • Elaborar suas possibilidades de aproveitamento como material didático pela proposta atividade e produções de gêneros textuais em Libras, bem como o modelo didático de gênero para dimensões ensináveis. 	<p>A professora afirma que o primeiro e o segundo objetivos contidos no plano de curso são atingidos facilmente. Entretanto, encontra dificuldades para atingir o terceiro e quarto objetivos.</p>	<p>Sofia: Descreve⁴⁷ que eram solicitados muitos trabalhos destinados ao ensino dos gêneros, os quais eram apresentados em formato de seminários. Na apresentação dos trabalhos, era necessário segurança por parte do estudante e que estivesse ancorado em uma teoria de ensino.</p> <p>Mariana: Narra que foi disseminado a produção de materiais didáticos e regras para gravação sinalizada. Afirma ainda que alguns conteúdos e materiais não foram vistos e que faltou mais conhecimento do conteúdo por parte do docente (ou da docente)⁴⁸.</p> <p>Hiago: Expõe que as aulas eram seguidas de muita sinalização, contudo, julga que o material abordado era superficial e faltou ao professor (ou a professora) mais apropriação do conteúdo disseminado.</p>
Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender os princípios e procedimentos do 	<p>Devido à suspensão do componente curricular em virtude do atual cenário pandêmico</p>	<p>Sofia: Relata que cursará este componente no próximo período, mas afirma que não gostaria que ocorresse como em Planejamento e</p>

⁴⁷ Devido a extensão dos dados, fiz uma compilação das informações de acordo com a finalidade do quadro em questão. Desse modo, foi empregado uma linguagem indireta.

⁴⁸ Devido à ausência da marcação de gênero associada a alguns sinais, optei por trazer as duas opções na transcrição das entrevistas das pessoas surdas.

	<p>planejamento e da avaliação de Libras como L2.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender os tipos e características do planejamento educacional; • Compreender a avaliação numa perspectiva de processo; • Observar, compreender e analisar as práticas docentes na elaboração e execução do planejamento e da avaliação no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio; • Elaborar plano de ensino para Libras como L2. 	<p>enfrentado no Brasil, a professora não se sente capaz de mensurar a aplicabilidade dos objetivos traçados pelo Plano de curso.</p>	<p>Avaliação I, o qual teve duas professoras e uma delas não tinha fluência em LS e, com isso, ensinava resumidamente.</p> <p>Mariana: Descreve que teve uma professora de outra unidade que não era fluente em Libras.</p> <p>Informa ainda que faltou à professora conhecimento quanto à aspectos culturais e identitários das pessoas surdas, bem como a adaptação de materiais didáticos. Acrescenta que teve dificuldade em ler as teorias apresentada nas aulas.</p> <p>Hiago: Declara que as aulas da professora ouvinte de outra unidade eram ótimas, que a professora ensinava detalhadamente e era bastante exigente. Posteriormente foi substituída por um professor fluente em Libras, mas não foi dado continuidade aos conteúdos abordados inicialmente.</p>
Português II	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os tipos de Gêneros Acadêmicos; • Discutir sobre os Gêneros Acadêmicos em Libras; • Produzir Gêneros Acadêmicos: Libras e Português escrito; (resumo, relato de experiência, resumo do artigo científico). 	<p>O professor assegura que, algumas vezes, sente dificuldade em atingir os objetivos devido ao curto tempo destinado ao componente em questão. Julga ainda, ser necessário o acréscimo de mais um objetivo que trate sobre os diversos níveis dos alunos e das alunas.</p>	<p>Sofia: Diz que foram abordados muitos gêneros acadêmicos e que sentiu a ausência de uma base da LP para que conseguisse dar conta de todo o conteúdo ensinado.</p> <p>Mariana: Afirma que o conteúdo era muito básico que não parecia ser apropriado para um curso de nível superior.</p> <p>Hiago: Comunga da opinião de Mariana, e acrescenta que já tinha conhecimento do conteúdo na fase que cursou o ensino médio.</p>

Fonte: Planos de curso e objetivos narrados por docentes e discentes.

Os objetivos no processo de planejamento excluem os improvisos (ASSIS, 2008). Por outro lado, quando são assumidos como única meta a ser alcançada, podem dificultar a visibilidade das potencialidades e fragilidades de estudantes em processo de formação. A partir dessa lógica, é interessante que os objetivos possam servir de veículo para direcionar a atividade docente e que, acima de tudo, não sejam engessados ao ponto de não permitirem que o docente e a docente reavaliem quais os métodos estão sendo apreendidos para atingi-los, ou ainda, se tais objetivos estão de acordo com o perfil dos alunos e das alunas.

Dito isto, o quadro salienta para alguns objetivos que não foram atingidos, de acordo com as narrativas de estudantes. Sobre o componente *Gêneros I*, Sofia descreve que as produções de trabalhos e apresentação de seminários foram intensas. Prossegue em afirmar que os seminários deveriam estar de acordo com uma teoria de ensino. Tal fato possibilita inferir que os seminários aos quais a aluna se refere na verdade são propostas de aula. Essas propostas estão diretamente relacionadas com o último objetivo específico que prevê o modelo didático de gênero para dimensões ensináveis. O que não é explicitado por Sofia é se o primeiro e segundo objetivos foram alcançados, a saber, *discutir sobre estratégias e objetivos de leitura de texto sinalizado; analisar e conhecer as características dos gêneros textuais em Libras e as práticas sociais que envolvem cada gênero, bem como os aspectos relativos à textualidade*. A partir do exposto pela aluna, infere-se que os conceitos preliminares e análises dos textos obtiveram êxito.

Destaco que o depoimento da professora Pérola, a respeito das dificuldades encontradas em atingir o objetivo, é destacado também por Sofia, qual seja: as propostas de ensino. É certo que a prática da docência promove o amadurecimento de questões teóricas tratadas na academia. Entendendo que as dimensões ensináveis em sua completude terão maior espaço na prática docente através do exercício do ato de ensinar. Compreendo que, no processo de formação inicial, as teorias afloram mais do que as práticas. Meu posicionamento justifica-se pelo fato de as práticas ofertadas nesse cenário serem, quase sempre, artificiais; na maioria das vezes, não passarem de propostas de uma atuação futura. E, como propostas, podem (e devem) ser mutáveis, caso haja necessidade.

As divergências existentes nos relatos de Mariana e Hiago sugerem que não foi a professora Pérola quem teve a oportunidade de ministrar o componente *Gêneros I* para ela e para ele. Desse modo, as análises aqui citadas não estão correlacionadas diretamente

às falas de Pérola. Os posicionamentos de Mariana e Hiago são parecidos. A primeira descreve a disseminação das regras de produção sinalizada e a produção de materiais didáticos, mas destaca a ausência de alguns conteúdos e materiais. Não foi possível identificar a quais objetivos destinam-se os conteúdos ausentes. Contudo, considero que, se a teoria do componente e suas propostas de atividades estão alinhadas para atingir os objetivos propostos, a ausência de alguns deles pode comprometer o propósito final do componente em questão. Talvez a boa administração do tempo, a seleção criteriosa do material de apoio para atingir a finalidade proposta e a escolha de atividades que possam privilegiar os objetivos propostos possam auxiliar no bom andamento do componente curricular, ou até mesmo, mudar a perspectiva do professor e da professora quanto ao desempenho dos alunos e das alunas em relação ao conteúdo disseminado.

Hiago diz que os conteúdos eram superficiais e que percebeu insegurança do docente ou da docente no ato de ensinar. Quanto aos conteúdos, mantenho minha ideia de que este deve ser selecionado criteriosamente, sempre atentando para a finalidade da proposta. Sobre o relato de insegurança, talvez a falta de familiaridade ou a inovação do componente requira do docente ou da docente mais horas de estudo e preparo para atuação.

Na sequência, tem-se o componente curricular *Planejamento e Avaliação II*. Sobre este, Sofia esteve impedida de dar grandes contribuições, visto que a pandemia comprometeu o andamento, suspendendo as aulas que tem previsão de serem retomadas no próximo período letivo. Dito isso, me deterei nas narrativas de Mariana e Hiago, as quais mostram contradição, muito embora ambos tenham vivenciado a mesma experiência. Quanto a isto, Mariana diz que o componente foi ministrado por uma professora ouvinte que não compunha o quadro docente de Letras Libras. Sobre isto, alguns professores e algumas professoras de outras unidades acadêmicas, a exemplo da unidade de Educação, assumem disciplinas formativas de conhecimentos educacionais de modo geral. Consequentemente, a professora em questão não tinha conhecimento da Libras ou de aspectos culturais inerentes às pessoas surdas. Para a aluna, tal fato acarretou dificuldades no seu processo de aprendizagem. Relata também que teve bastante dificuldade em ler as teorias apresentadas, o que sugere que tais textos não foram traduzidos para a LS.

É fato que, algumas vezes, professores ou professoras de outras unidades serão convidadas a ministrarem algumas disciplinas no curso de Letras Libras. A segurança de

ter profissionais Intérpretes de Libras para realizar a mediação dos conteúdos em LS configura um direito básico de acessibilidade à informação, garantido pela Lei vigente 13.146/05, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Além de configurar a possibilidade de a professora, que não é fluente em Libras, poder ministrar suas aulas transmitindo conhecimentos de educação de modo geral, que podem contribuir com a formação docente dos graduandos e das graduandas.

Apesar disso, é possível que os textos teóricos não tenham contato com o trabalho de tradução para a LS. É possível que a dificuldade vivenciada por Mariana na leitura, seguida da compreensão da teoria, tenha prejudicado seu aprendizado no componente. Parto do princípio de que a teoria norteia as discussões, orienta as atividades e, inevitavelmente, contribui para a formação do professor e da professora de Libras. A partir dessa lógica, se a aluna em questão não conseguiu compreender a teoria por dificuldades na leitura de sua segunda língua, infiro que os objetivos traçados tiveram sua execução comprometida, de modo geral.

Certa de que a sala de aula é repleta de diferenças e que essas diferenças envolvem as singularidades dos sujeitos para a aquisição de conhecimentos, suas histórias de vida, conhecimentos de mundo e de língua, estas nas mais diversas áreas, as experiências podem ser divergentes. Quanto a isto, Hiago informa que, apesar de a professora não ensinar em LS, as aulas eram ótimas, a disseminação do conhecimento era detalhado e era bastante exigente. Penso que os fatos elencados pelo estudante se sobrepuseram às dificuldades latentes a ausência de sinalização por parte da professora. Nesse quesito, acredito que a vasta experiência de docência é um fator relevante para a formação docente de futuros professores de Libras e professoras de Libras.

Hiago informa ainda que sentiu a exiguidade da continuidade dos conteúdos ministrado quando a professora ouvinte foi substituída por um professor fluente do curso de Letras Libras. Embora seja deveras custoso encontrar um ponto de equilíbrio para atender as inúmeras divergências encontradas entre alunos e alunas, estou certa de que caminhos devem ser traçados para esta finalidade. Para componentes ministrados por professores e professoras de outras unidades, a atuação do Intérprete de Libras e da Intérprete de Libras em momentos para além dos encontros previstos pelo professor ou pela professora pode contribuir positivamente para a apropriação dos conteúdos por parte das pessoas surdas.

Nesse sentido, projetos de tradução de materiais, que possam ser disponibilizados aos alunos surdos e as alunas surdas, podem ser uma porta aberta para minimizar as barreiras ainda presentes na leitura e compreensão da segunda língua, sobretudo, com textos que trazem discussões mais densas. Para tanto, se faz necessário a disponibilização, com bastante antecedência, do material que será abordado durante o período de tais componentes, o que forçaria, de certa forma, o professor e a professora a planejarem o componente em tempo prévio. Em situações que haja modificações no planejamento, o trabalho de tradução pode se deter a textos fundamentais ao entendimento de estudantes, a fim de não comprometer a liberdade docente de repensar seus materiais.

Por fim, destaco o componente curricular *Português II*. Baseada nos relatos, é possível que este componente tenha contado com docente diferente para Sofia, justificado pelo fato de a aluna integrar uma turma ofertada após a turma pioneira, que conta, dentre outras pessoas, com o ingresso de Mariana e Hiago.

A principal queixa de Sofia refere-se ao excessivo enfoque em gêneros acadêmicos da LP e a ausência de uma base que fornecesse suporte para se apropriar do conteúdo proposto. Porém, o enfoque nos gêneros está previsto nos objetivos do componente curricular. Por se tratar de um componente de português no âmbito acadêmico, a ênfase nos gêneros textuais pode estar relacionada com a necessidade que este contexto traz para produções. Muito embora o componente em questão receba a mesma roupagem em outros cursos, não se pode obscurecer que o curso é bilíngue e como tal, os aspectos linguísticos e culturais das pessoas surdas devem servir de norte para se pensar as ações empreendidas no ensino de uma segunda língua.

É salutar, ainda, refletir sobre a situação de ensino de segunda língua em que as pessoas surdas estão condicionadas no Brasil. No dizer de Sánchez (1999), a educação das pessoas surdas segue-se em “fraude”(p.37). Uma busca incansável de que as pessoas surdas aprendam a ler para que assim, quem sabe, sejam semelhantes às pessoas ouvintes. Mas, e quanto ao compromisso da educação em formar seres críticos, intelectuais, com possibilidade de contribuir para uma mudança efetiva na sociedade da qual fazem parte? Bem, considerando o pensamento do autor, a educação das pessoas surdas tem por produto final cumprir a árdua e difícil tarefa de torná-las leitoras.

Outro ponto a ser considerado consiste no fato de que a maioria dos/as estudantes ingressam no ensino superior sem o conhecimento necessário para a produção dos gêneros acadêmicos. Todavia, de alguma forma, os professores e as professoras supõem

que eles e elas estão aptos e aptas para esta produção. Segue-se o dilema que Street (2010b) notoriamente denomina de “dimensões escondidas” do processo de produção escrita acadêmica (p. 543). Em suma, refere-se a algumas lacunas “na forma como alunos[as] e professores[as] compreendem os requisitos da produção textual” (STREET, 2010b, p. 545).

Não seria absurdo defender que em se tratando de alunos surdos e alunas surdas, as dimensões encontram-se mais implícitas, dada a condição de estarem sujeitos a uma produção em uma segunda língua com um déficit de oportunidades promissoras de aquisição. Comungo do pensamento de Sánchez (1999) que, porventura, docentes desviassem seu foco de atenção do ensino de segunda língua voltado, excessivamente, para o ensino das letras, “como se fosse uma vestimenta” (p. 43) e reunissem esforços para pensarem em possibilidades emancipatórias de aquisição de uma segunda língua com vistas a libertar-se da perspectiva ouvintista sobre as pessoas surdas, viabilizando caminhos para que os surdos e as surdas tenham condições de exercerem seu direito ao registro escrito de pensamentos críticos, já que isso lhes é previsto por lei: a língua portuguesa na modalidade escrita.

Quanto aos esclarecimentos de Mariana e Hiago, é possível apreender que o ensino de segunda língua está distante das reais necessidades dos discentes e das discentes. Hora o ensino de segunda língua no curso é seguido de tensões e dificuldades, hora é caracterizado como sendo superficial demais e pouco característico do ensino superior. Encontrar esse equilíbrio pode ser um desafio, todavia, necessário. Não é possível que haja uma indicação pronta de como esse caminho deve ser percorrido. Em Novaes (2018), “um dos pontos de partida para a produção escrita da língua portuguesa é a valorização de suas vivências e a motivação para expressá-las como registro de conhecimento” (p. 215). É possível que submeter as pessoas surdas a escreverem sobre temáticas que lhes atraí contribua para um processo mais efetivo de produção textual. Destaco que as pessoas surdas e suas potencialidades cognitivas não devem ser subestimadas com produções inferiores ao contexto acadêmico. Deve-se, sim, traçar estratégias de um ensino explícito, ativo e considerando os aspectos linguísticos e culturais.

Devido à extensão dos dados, a metodologia foi estruturada em três quadros. O primeiro trata das vivências nas aulas, o segundo da relação das línguas de sinais e portuguesa e o terceiro de aspectos mais gerais, conforme observa-se a seguir.

Quadro 14: Metodologia dos componentes curriculares: aulas

Temas	Participantes	Narrativas
Vivência das/nas aulas	Sofia	<p>[para, pensa um pouco] em Gêneros I, o professor (ou a professora) pedia muitos trabalhos com foco no ensino dos gêneros. Pedia muitos planos de aulas escritos, organização de slides. No final, a gente apresentava os trabalhos em formato de seminário, o que pra mim era um desafio. Era cobrado que a gente tivesse segurança ao apresentar a proposta de aula e era sempre baseada em uma teoria de ensino. Em Português II [pensa um pouco], havia muitos gêneros: artigo de opinião, resenha, resumo, artigo científico, mas senti falta de uma base da LP pra conseguir dar conta do conteúdo. Por exemplo, que fosse ensinado algumas estratégias de leituras e escrita para eu poder conseguir produzir sozinha, conseguir empregar as conjunções. A gente lia um texto e tinha que fazer um resumo, um artigo, mas, como eu iria conseguir escrever isso, de que forma? Eu precisava de estratégias para escrever em Português e não foi ensinado. Planejamento e Avaliação II foi suspensa devido à pandemia. Eu espero que não seja como Planejamento e Avaliação I, porque teve duas professoras, uma não tinha muita fluência em Libras, explicava resumidamente, chamava alunos (ou alunas) ouvintes para ajudar fazendo a interpretação da aula. No próximo período teremos Planejamento e Avaliação II.</p>
	Mariana	<p>O conteúdo de Gêneros I parece novo, eu nunca tinha visto. Já conhecia os gêneros para ouvinte, mas, na Libras, foi a primeira vez. [...] eu aprendi muita coisa, aprendi a fazer material didático, normas de gravação. [...] as cores das blusas mudavam, quando a gente grava o tema, a blusa era azul, quando gravava citação era vermelha, quando gravava o texto era preta. Tinha que ter um fundo branco atrás, não podia ter nada colorido. [...] faltou material e alguns conteúdos não foram vistos e o professor (ou a professora) não tinha muito conhecimento de gêneros na Libras. Sei que tem outra professora que tem conhecimento profundo, estudou esse tema no mestrado. Em Português II, tinha uma professora ouvinte que sabe Libras, mas o conteúdo era muito básico não parecia conteúdo de graduação. [...] achei o conteúdo fraco, não aprendi muita coisa. Quando eu cursei Planejamento e Avaliação, foi com uma professora ouvinte de fora, não era do curso de Letras Libras. Sem conhecimento de cultura e identidade surda, de adaptação de material para pessoas surdas e não sabia Libras. [...] nós surdos (ou surdas) tínhamos dificuldade para ler toda a teoria. Ela dava textos longos pra gente ler e discutir em seguida, [...] nós surdos (ou surdas) não temos esse costume. [...] a gente sempre tem a explicação em Libras e aí vamos entendendo o texto.</p>
	Hiago	<p>As aulas de Gênero I eram boas, tinha muita sinalização. A gente gravava vídeo e apresentava, gostei muito. Eu achei um pouco</p>

		<p>superficial, faltou um pouco de apropriação do conteúdo por parte do professor (ou da professora). [...] a outra turma teve uma professora muita boa, eu perguntava como eram as aulas e comparava com as aulas que tive e percebia a diferença. A professora da outra turma sabia muito dos conteúdos porque ela estudou os gêneros no mestrado. [...] o meu professor (ou a minha professora) não lia quase nada, distribuía os textos e pedia apresentação de seminários. Em Português II, era um conteúdo que eu já conhecia, muito básico, muito cotidiano, parecia que estava ensinando uma criança. Eu percebia os ouvintes (ou as ouvintes) com raiva, diziam que o assunto não combina com o curso. Já os surdos (ou as surdas) gostavam, diziam que precisavam aprender a estrutura [...] percebi que eram diferentes. [...] eu já conheci o conteúdo no ensino médio. Planejamento e Avaliação, começou com uma professora ouvinte que não sabia Libras. As aulas dela eram ótimas, era muito exigente, e ensinava detalhadamente. [...] ela cobrava muito a escrita, mas, eu gostava muito das aulas dela porque ela ensinava com qualidade. Depois, mudou o professor e que aprendi muito pouco. [...] de repente, as aulas pararam, quase não tinha aula. [...] eu senti uma quebra, os conteúdos eram outros, tinha muito texto e discussão [...] não tinha nada sobre o conteúdo ensinado antes. [...] a primeira professora iniciou o trabalho e eu pensei que o segundo professor continuaria, mas, não continuou. Foi como se tivesse apagado o que tinha sido ensinado.</p>
--	--	--

Fonte: Dados das entrevistas semiestruturadas com discentes, grifos da autora

Diante dos dados que expõem a vivência nas aulas, tem-se um panorama geral, a partir da perspectiva do aluno e das alunas, de como aconteciam as aulas dos componentes analisados neste estudo.

Sofia descreve que as aulas de *Gêneros I* eram centradas na apropriação dos gêneros em Libras para o ensino da LS. Tal fato atende ao quarto objetivo específico contido no plano de curso, a saber, *a elaboração de propostas e produções de gêneros em Libras como modelo didático para dimensões ensináveis*. Julgo ser esse o ponto alto do componente, a apropriação dos gêneros em Libras para o ensino desta língua. A discente apresenta um fato que não foi elucidado pelo plano de curso e nem tão pouco identificado na fala da docente Pérola, os planos de aulas. Acredito ser de grande importância as instruções e incentivo à produção dos planos de aulas, visto que ele faz parte da prática docente.

O planejamento faz parte de um rol de ações que devem ser desenvolvidas por docentes. Contudo, é necessário lançar um olhar atento para possibilidades de mudanças

no que foi previamente planejado. O enrijecimento do ato de planejar pode desconsiderar o público-alvo ao qual se destina a proposta de ensino, mas a dinâmica do contexto escolar/acadêmico deve ser versátil. O planejamento “é um processo que visa dar respostas a um problema”, contudo, a finalidade de atingir objetivos centrados no futuro, não deve “[...] desconsiderar as condições do presente” (PADILHA, 2001, p. 63). Dito de outra maneira, é relevante que os alunos e as alunas tenham acesso a produções que os/as preparem para a prática docente, porém, deve ser incentivado neles e nelas a consciência de que o fazer docente não deve estar atrelado a uma vida de regras e organizações prévias, mas desenvolver um olhar apurado do *para quê, para quem e como* os processos de ensino e aprendizagem acontecem.

Outro fato bastante interessante elencado pela discente, são as propostas de ensino estarem ancoradas numa teoria, em conformidade com o relato de Pérola ao descrever que uma das possibilidades de atividade contemplava as teorias de ensino. O ensino pautado em uma teoria pode fundamentar concepções que darão luz à práxis dos futuros docentes e das futuras docentes.

Ainda sobre *Gêneros I*, através dos relatos de Mariana e Hiago, é possível inferir que ela e ele não tiveram o mesmo docente ou a mesma docente que Sofia. Tal inferência decorre da ausência de referências aos planos de aula, por parte de ambos, e a exigência de ter propostas de ensino centradas em teorias de ensino.

Sobre esse mesmo componente, Mariana apresenta um fato que aponta um critério sobre as atividades sinalizadas, as normas de gravação. Os critérios estabelecidos para a gravação são os mesmos recomendados pela Universidade Federal do Amazonas⁴⁹ e confere aos textos sinalizados maior credibilidade e um registro pautado em um rigor que, além de possibilitar uma organização estética visual, outorga uma nova forma de registro que contemple a LS e submete-se a um conjunto de normas, elevando o status da LS enquanto língua usual para compilar documentos. Pode, inclusive, inaugurar um método que assegure às pessoas surdas as questões relacionadas aos registros, até então feitos em LP, passarem a ser sinalizados em sua língua natural.

Tanto Hiago quanto Mariana queixam-se da ausência de conhecimento do professor ou da professora sobre a temática abordada no componente. Através dos relatos,

⁴⁹ Fonte: <http://letraslibras.ufam.edu.br/images/Manuais/Normas-de-Artigos-em-Libras.pdf> acesso em: 11/01/2021.

é possível identificar que o parâmetro utilizado para mensurar o conhecimento do professor ou da professora foi a comparação com outra turma. Quanto a isto, acredito que a liberdade do fazer docente deve ser assegurada. Entendo que cada docente tem uma maneira particular de desenvolver sua didática de ensino, não há embasamento em argumentar que o/a docente não tem conhecimento suficiente para lecionar o componente se baseando, unicamente, em comparações.

Hiago segue em relatar que não havia uma leitura grupal, os textos eram distribuídos entre os alunos e as alunas para que dessem origem a seminários. Nesse quesito, pode haver falta de compreensão, principalmente, por parte dos alunos surdos e alunas surdas, visto que as pessoas surdas significam a escrita da LP tendo por base a Libras (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Tal fato leva à reflexão sobre o aproveitamento de uma leitura individual, sem a tradução adequada em LS. Defronto-me com a constância com que os alunos surdos e as alunas surdas elaboram o “processo de tradução contínua” (NOVAES, 2018, p. 223), na busca de entendimento do texto lido. Argumento que, ainda que a autonomia de uma leitura individual seja exercitada, seria de suma importância uma segunda leitura grupal com vistas a preencher as lacunas, possivelmente deixadas pelo constante processo tradutório ao qual as pessoas surdas estão sujeitas.

No tocante às aulas do componente *Português II*, Mariana e Hiago comungam da mesma opinião, o conteúdo ensinado era bastante básico, não condizia com um curso de graduação. Hiago acrescenta que já conheceu os conteúdos ministrados no ensino médio e Mariana diz não ter aprendido muita coisa.

O desafio de ensinar a LP para as pessoas surdas pode ser percebido nos diversos níveis de ensino. Intensificado, talvez, pela escassez de formação nesse sentido⁵⁰, tanto docentes quanto discentes são afetados e afetadas pela angústia do *como fazer*. O primeiro grupo, mais voltado à docência, e o segundo grupo, a aplicabilidade da segunda língua. Repetidamente, as pessoas surdas são expostas a uma aprendizagem mecânica “de fora para dentro, sem uma reflexão sobre o funcionamento [da língua portuguesa]” (PEREIRA, 2008, p. 15). Em consequência disso, a aquisição efetiva da língua tende ao comprometimento, ocasionando longos períodos de treinos repetitivos e produções

⁵⁰ No estado da Paraíba, apenas o Instituto Federal da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa ofertou, uma única vez, um curso de Pós-Graduação Lato-sensu no ano de 2019. Até a presente data, não há ofertas de novas turmas, nem divulgação de edital de ingresso. (<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/noticias/2019/05/segunda-chamada-da-especializacao-em-ensino-de-lingua-portuguesa-como-2a-lingua-para-surdos>. Acesso em: 12/01/2021).

artificializadoras, quase sempre. A escrita nesses parâmetros, “limita-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular” (LODI et al, 2012, p. 13), produções que se concluem em fins didáticos.

A discente Sofia afirma que o componente trabalhava muitos gêneros e que sentiu falta de uma base da LP para conseguir efetivar seu conhecimento através do conteúdo proposto. A angústia da discente é evidenciada pela ânsia em ter autonomia em suas produções na LP, ao afirmar que necessitaria de estratégias para escrever em LP. Penso que a ausência a que a aluna se refere tem o seu início no processo de alfabetização na segunda língua. Nos anos iniciais de escolarização, tanto as crianças surdas quanto as crianças ouvintes são expostas, frequentemente, ao ensino superficial da língua escrita em sala de aula. Nesta fase da educação de pessoas surdas, é recorrente que haja uma “redução das dificuldades ao omitirem-se preposições e artigos e apresentarem-se verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de Libras” (LEBEDEFF, 2004, p. 129). Desse modo, o processo de alfabetização das pessoas surdas é negligenciado, quer seja por falta de formação ou falta de concepções de língua, leitura e escrita que ultrapassem a barreira vocabular.

Em Sánchez, “os[as] surdos[as] não podem se estabelecer como alfabetizados[as]”⁵¹ (2001, p. 6). O autor afirma que isso acontece pelo fato de não ser possível às pessoas surdas distinguirem as diferenças pertinentes e, em alguns casos, a impossibilidade de conceber os sons. A negligência na alfabetização das pessoas surdas ocorre justamente na exposição deste público a processos voltados às pessoas ouvintes, a concepção de alfabetização regido pelo “sistema grafofônico” (SOARES, 2004, p. 8) com o uso da LS como ponte para aquisição da LP. A construção de sentidos na LS pode ser comprometida tendo em vista o objetivo pedagógico final, alfabetiza a pessoa surda. Sánchez (2001) salienta que surdos e surdas podem fazer uso da língua escrita, porém, isso não tem relação com o processo de alfabetização. O autor segue em afirmar a importância de um “entorno de leitura” (SÁNCHEZ, 2001, p.7). O ambiente de leitura exerce forte influência na formação do leitor e da leitora. A latente ausência de leitores competentes surdos impacta na relação das crianças surdas como leitores e leitoras fluentes. Em um movimento comparativo, as crianças ouvintes são introduzidas num ambiente de leitura ainda muito pequenas. Nesse entorno de leitura recebem informações

⁵¹ Los sordos no podrían nunca ubicarse como alfabetizados (SÁNCHEZ, 2001, p. 7).

linguísticas que “englobam aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos da língua escrita” (SÁNCHEZ, 2001, p. 8). Entretanto, às crianças surdas não são oportunizados momentos assim.

Por conseguinte, ao ingressarem na academia, as pessoas surdas são submetidas a produções de gêneros acadêmicos e leituras teóricas que demandam uma compreensão mais geral da língua como um todo. É nesse cenário que surge um confronto entre as línguas, portuguesa e LS, elevando as tensões provenientes da aquisição da segunda língua. Em um sentido mais amplo, os alunos e as alunas angustiam-se pela ausência do *como fazer* e os professores e professoras esperam produções que, talvez, não atendam às suas expectativas.

No que tange ao componente *Planejamento e Avaliação II*, Marina e Hiago, apesar de serem integrantes de uma mesma turma, narram vivências divergentes. O componente em questão foi ministrado por uma professora ouvinte de uma unidade externa ao curso de Letras Libras. A professora não sabia LS e, por conseguinte, necessitava da presença do/a intérprete de Libras. Hiago elogia as aulas, destaca sua qualidade. Alerta para a cobrança de produções escritas, mas, em outro momento, menciona que a professora solicitava a tradução dos textos para pontuar as produções apresentadas a ela. Contrariamente, Mariana queixa-se da falta de conhecimento da língua, cultura e identidade das pessoas surdas, inclui ainda a ausência de adaptação de materiais e dificuldades de leituras teóricas. Houve uma substituição por um docente do curso de Letras Libras, que era fluente em Libras, mas, segundo Hiago, os conteúdos foram adormecidos e deram lugar a muitos textos e discussões.

Em relação à falta de fluência em Libras, Sofia relata que no componente *Planejamento e Avaliação I* havia uma professora do Letras Libras que não possuía muita fluência em LS, passava os conteúdos resumidamente e optava por fazer uso do bimodalismo⁵² para as explicações e convidava alunos e alunas ouvintes para tradução de textos no momento da aula.

Destarte, verifica-se que, em ambos os casos, o curso contou com professoras que não apresentavam fluência na LS. É costumeiro, na academia, que professores e professoras assumam turmas de outras unidades, lecionando componentes relacionados a

⁵² “O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 9).

sua formação. Desse modo, em algum momento, os graduandos e as graduandas do curso de Letras Libras, terão aulas com docentes que não sejam fluentes em Libras. O que não é usual é que docentes do curso de Letras Libras não sejam fluentes em Libras.

Não se deve obscurecer o fato de o curso de Letras Libras ser pensado/estruturado tendo por foco a LS e as pessoas surdas. Segundo relatos de discentes, em algum momento da formação, as aulas foram ministradas por uma comunicação bimodal que não foi suficiente para a ministração do componente. Essa forma de comunicação, segundo relatos dos/as discentes, comprometeu o aprendizado das pessoas surdas, já que, “geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 9). É possível ainda que a modalidade de comunicação escolhida pela professora tenha dificultado o exercício de sua docência livremente, condicionando-a a explicações resumidas.

Certamente os conhecimentos educacionais, de modo geral, são relevantes para a formação do professor e da professora de Libras. Tal conhecimento pode ser identificado no curso de Letras Libras a partir da oferta de componentes como, Didática, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação, dentre outros. Para esses componentes o curso conta com professores e professoras de outras unidades podendo ser ou não fluentes em LS, uma vez que não são professores de Libras ou professoras de Libras. Em casos assim, o curso disponibiliza o/ profissional Tradutor/a Intérprete de Libras como forma de garantir o acesso a informações por parte das pessoas surdas. Contudo, o direito a receber instrução por meio da LS deve permanecer assegurado, especialmente em um curso que tem a língua como objeto de estudo e meio de instrução, como conquista de anos de movimentos visando ao reconhecimento e maior espaço para a LS. Como forma de garantir esse direito, é relevante que docentes do curso de Letras Libras assumam a Libras como língua de instrução e mediação em suas aulas.

Acerca dos relatos de Mariana, cabe uma reflexão: se, de um lado, uma professora ouvinte não fluente em Libras trouxe elementos importantes à formação dos alunos e das alunas, mas não tinha conhecimento sobre os aspectos constitutivos das pessoas surdas; por outro lado, o professor fluente em Libras, que tem conhecimento da língua, cultura, e identidades surdas, não deu continuidade ao conteúdo ensinado.

Nisso consiste, talvez, o grande desafio: os componentes não são ministrados exclusivamente por professores do curso de Letras Libras, de modo que a reflexão sobre as ações a curto e médio prazo que o curso pode tomar para aproximar, ao máximo, a

formação acadêmica dos aspectos linguísticos e culturais que constituem as pessoas surdas, pode constituir um caminho seguro para que docentes de outras unidades possam contribuir com a formação dos graduandos e das graduandas no que tange a aspectos mais gerais da educação, mas considerando um currículo da diferença.

Quanto a metodologia analisada, o quadro contém informações esclarecedoras:

Quadro 15: Metodologia dos componentes curriculares: relações entre as línguas

Temas	Participantes	Narrativas
O uso das línguas e o bilinguismo	Sofia	Sempre tem a relação entre Português e Libras. Tem muito texto em Português, as teorias estão todas em Português. O professor (ou a professora) explica usando os textos em LP, mas as apresentações são em Libras. Eu percebo que os ouvintes (ou as ouvintes) entendem melhor porque conseguem ler facilmente os textos em Português. Claro que tem bilinguismo. O curso desafia a escrita do Português e da Libras. Como tem as duas línguas é bilinguismo, claro! Se o curso fosse focado apenas em Libras aí não seria bilíngue.
	Mariana	Português II e Planejamento e Avaliação tinham o foco mais na LP, era pra gente treinar a L2, sabe? Tinha que fazer plano de aula, plano de curso, relatório, resumo. O que diferenciava era que em Português II a professora ensinava em Libras, mas todas as atividades eram em Português. Gêneros I tinha foco na Libras, não precisava treinar a escrita da LP. [pensa um pouco] eu me confundo um pouco sobre o curso ser bilíngue. Porque no PP do curso tem o foco unicamente na Libras. Com foco em Libras, é bilíngue? Eu fico confusa sobre isso. Eu já estou no sétimo período, tem algumas coisas escritas para me ajudar no futuro a fazer TCC, artigo, relatório. A Libras tem mais coisas, Língua, Literatura, Cultura, Gramática. Será que é bilíngue? Eu me sinto confusa sobre esse tema.
	Hiago	[pensa um pouco] tem Português nos slides, textos, algumas vezes a gente tem que escrever em Português. Os surdos (ou as surdas) não gostam, não querem escrever. Mas o Português é necessário. Os professores (ou as professoras) sempre sinalizam durante as aulas, só tem intérprete quando tem professor ouvinte (ou professora ouvinte) de outra unidade que não sabe Libras. [pensa um pouco] o curso é bilíngue. Se os professores (ou as professoras) trabalham com Português e Libras, significa que é bilinguismo. Então, sempre tem o Português em textos, slides. E sempre tem Libras nas apresentações de seminários, as explicações dos professores (ou das professoras). Se o Português for removido e ficar puramente a Libras, ou vice e versa, é impossível ter bilinguismo.
Libras enquanto	Sofia	As aulas são em Libras. O curso tem professores surdos (ou professoras surdas) e professores ouvintes (ou professoras

língua de instrução.		ouvintes), mas a maioria sabe Libras. Tem uma professora que não é fluente em Libras e as aulas são confusas, ela joga muito vídeo eu não entendo muita coisa. Como sabe um pouco de Libras, oraliza e sinaliza e eu percebo que a Libras é resumida. Os ouvintes (ou as ouvintes) aprendem mais.
	Mariana	Em Português II e em Gêneros I, as aulas eram em Libras, mas, em Planejamento e Avaliação, tinha uma Intérprete [...] quando a Intérprete não podia ir pra sala, a aula era cancelada.
	Hiago	A maioria das aulas são em Libras, só tem uma professora ouvinte que não tem fluência em Libras e ensina usando bimodalismo.

Fonte: Dados das entrevistas semiestruturadas com discentes.

Ao analisar a relação entre o uso das línguas, chamou-me a atenção o fato de Sofia relatar que tem muitos textos em LP, assim como toda a teoria. Penso que um projeto de tradução de teorias fundamentais poderia contribuir para a autonomia dos estudantes surdos e das estudantes surdas, facilitando a compreensão do que leem. Concordo com Fernandes e Moreira (2017), ao afirmarem que “a Libras não constitui língua de cultura ao longo da educação básica, a exemplo do que acontece com as línguas orais nos processos educacionais” (p. 13). A partir dessa afirmação, pode-se ratificar lacunas no processo de letramento em LP de estudantes surdos e surdas. Com isso, quando imersos em um contexto em que a LP é o único registro possível de teorias que darão margem ao processo de aprendizagem, comumente, as pessoas surdas encontram bastante dificuldade em compreender o que leem. Vislumbro que através da tradução de materiais teóricos para LS oportuniza estudantes surdos e surdas vivenciarem um contexto de letramento científico em sua língua natural.

Algo que merece destaque é o que Mariana chama de *treinar a L2*. Treinar a aprendizagem de uma língua pressupõe que o ensino desta seja um tanto sintético. Além do mais, o treino não está aliado ao aprendizado. O treino é, naturalmente, estimulado por repetições mecânicas de determinado assunto, não necessita de um contexto que preveja significado. Diferentemente, o processo de aprendizagem é gradativo, repleto de significações. De modo que, o treino descontextualizado não garante o aprendizado, pois não haverá significação.

Quanto ao uso das duas línguas, asseguram que as aulas ocorrem em Libras, com exceção de quando elas são ministradas por docentes de outras unidades que não precisam ser fluentes em Libras, já que não são docentes de Libras. Para estes casos, está previsto a atuação de Intérprete de Libras.

Segundo relatos, a LP aparece, principalmente, em textos, slides, atividades e em determinados processos avaliativos. As pessoas ouvintes se beneficiam em maior quantidade com materiais em LP do que as pessoas surdas, visto que há “diferenças naturais entre o[a] aluno[a] surdo[a] e o[a] ouvinte, uma vez que o[a] primeiro[a] não tem conhecimento prévio da língua impressa em que possa se ancorar no momento da aprendizagem (PINTO; COELHO, 2017, p. 85). Acredito que poderia ser uma oportunidade rica iniciar o letramento visual na língua natural das pessoas surdas através de registros filmados para, posteriormente, dar vasão ao letramento em LP.

Relativo ao bilinguismo, unanimemente, discentes afirmaram que o curso trabalha bem o bilinguismo. Para essa afirmação, verifica-se que o conceito de bilinguismo foi centrado ao uso de duas línguas, neste caso, LP e LS. Tristemente, este conceito do *bi* tendo por foco o encontro linguístico, tem sido amplamente usual nos processos educacionais de pessoas surdas.

O fato de a Língua Brasileira de Sinais ter sido reconhecida enquanto língua da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002) não a promoveu como segunda língua oficial do país. Com isso, as pessoas surdas estão condicionadas ao aprendizado da língua usual do país, na modalidade escrita. Dentre tantas facetas do processo de ensino bilíngue, destaca-se o encontro de duas ou mais línguas (QUADROS, 2019). Contudo, condicioná-lo unicamente a questões linguísticas pode implicar na retomada, de uma certa forma, do que as pessoas surdas viveram na década de 80, uma educação “planejada e aplicada por ouvintes” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 3).

Comungo do pensamento de Fernandes e Moreira (2014), em um contexto de “bilinguismo limitado em que a língua de sinais tem sido negada como principal meio de comunicação e acesso ao conhecimento, e direção a práticas linguístico-culturais que têm no português sua referência mais significativa” (p. 9). A partir das autoras e, ao ponderar as narrativas do discente e das discentes, identifica-se que, dos três componentes pesquisados, dois conferem à língua portuguesa um papel bastante atuante no acesso ao conhecimento, quer seja através de teorias ou no processo avaliativo. Isso prova que, “o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação de paradigmas socioculturais não são inteiramente suficientes para sustentar a existência de uma nova visão educacional” (SKLIAR, 1997, p. 44).

Compreendo que se o conceito de bilinguismo for tomado em sua amplitude, outras questões irão emergir, dentre elas, a capacidade “de absorver a discussão da

diferença de forma potente” (VIERA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 6). Ao considerar a Libras como língua de instrução, comunicação, significação, acesso ao conhecimento, produção, conseqüentemente as especificidades atreladas a essa língua serão consideradas, como por exemplo, a visualidade e simultaneidade. Somando a isso, a cultura, identidade, diferença surda, devem ser respeitadas como meio de promover um bilinguismo que ultrapasse as perspectivas puramente linguísticas, visando construir um caminho para o reconhecimento da LS enquanto suficiente para o processo de aprendizado das pessoas surdas e um letramento funcional e significativo da língua portuguesa. Com efeito, não se pode negligenciar que, para além do encontro de duas línguas, tem-se, no bilinguismo das pessoas surdas, o encontro de duas culturas.

No quesito relação entre discentes, as narrativas apontam que, apesar dos esforços docentes, os momentos de interação são delimitados à sala de aula. Possivelmente, esse fato se sustenta na divergência linguística. Por afinidade cultural e linguística, as pessoas preferem interagir, cotidianamente, com seus pares. Pondera-se, ainda, a possibilidade de as línguas ocuparem unicamente o lugar de ensino. Em contextos sociais, o uso, especialmente da Libras⁵³, é condicionado ao esquecimento. Desse modo, a relação com as pessoas surdas fica prejudicada e restrita a contextos exclusivamente educacionais.

Concernente à língua de instrução, discentes afirmam que a maioria dos professores e das professoras fazem uso da Libras. Com exceção dos professores e das professoras de outras unidades, que fazem uso da presença do/a profissional Tradutor/a e Intérprete de Libras e de uma professora integrante do curso de Letras Libras, que não possui fluência suficiente em Libras para ministrar as aulas exclusivamente em LS, fazendo uso do bimodalismo, conforme já discutido anteriormente. Quanto a este item, julgo ser bastante adequado que a Libras seja a língua de instrução no curso em análise, indicando apenas que seja avaliada a situação da professora que compõe o quadro docente do curso, visto a ausência de proficiência na língua a fim de identificar quais as fragilidades que a modalidade bimodal tem ocasionado na formação das pessoas surdas.

Outro quesito que necessita de análise do curso é a especificidade do ensino em LS no curso de Letras Libras. Essa condição é uma das facetas, talvez a primária, do ensino bilíngue das pessoas surdas a que se propõe o curso em questão. Conforme é evidenciado no último tópico que compõe o quadro analisado, é comum que a professora

⁵³ Considerando que a pesquisa tem por foco as pessoas surdas.

convide alunos ouvintes ou alunas ouvintes para atuarem em substituição a ausência do/a profissional adequado. Não deve ser obscurecido que o papel de discentes é de aprendizes e este direito deve ser resguardado sob qualquer hipótese. Cabe ainda trazer à lembrança da professora a especificidade da formação em Letras Libras e evocar o seu papel no curso, indicando a necessidade de buscar formações continuadas que propiciem a aquisição da LS, a fim de alcançar fluência na língua e que possibilite o aprofundamento das discussões e de todo o processo formacional das pessoas surdas em sua língua natural.

Neste quadro trago aspectos mais gerais sobre a metodologia, na visão do/das discentes. Quanto a isto, o quadro é esclarecedor:

Quadro 16: Aspectos gerais da metodologia dos componentes curriculares

Temas	Participantes	Narrativas
A relação entre os/as discentes	Sofia	Não há união. O grupo de pessoas surdas se une entre si assim como o grupo de pessoas ouvintes. Apenas dois ouvintes interagem mais com as pessoas surdas. Ouvinte prefere ficar com ouvinte e surdo [ou surda] prefere ficar com surdo (ou surda). É uma relação muito fraca, oscila muito. Alguns professores (ou algumas professoras) já tentaram estimular essa relação, fez sorteio para misturar os grupos, mas os alunos (ou as alunas) não querem e aí começa a confusão.
	Mariana	No começo, alguns ouvintes (ou algumas ouvintes) não sabem Libras, se aproximam dos surdos (ou das surdas), quando aprendem Libras, alguns [ou algumas] se afastam porque as opiniões são contrárias. Tem interação, um grupo ajuda o outro, somente dentro da sala, fora da sala não temos contato.
	Hiago	[Expressão de tensão] tem uma separação entre os grupos e parece que eu estou entre os grupos. No início, eu tentei unir os grupos falando a importância dessa interação para aquisição da Libras e do Português escrito. Por volta do terceiro ou quarto período foi que os grupos começaram a se unir, mas apenas dentro da sala de aula.
A presença do/a Intérprete de Libras	Sofia	Não tem intérprete. A maioria dos professores (ou das professoras) sabem Libras. Os professores surdos (ou as professoras surdas) se esforçam, mas não pedem intérprete. Só uma professora ouvinte que não sabe quase nada de Libras, mas ela não pede intérprete, ela chama os alunos (ou as alunas) para interpretar na aula. Isso tá certo? Claro que não!
	Mariana	Só quando é professor (ou professora) ouvinte de fora, aí tem intérprete de Libras. Se é professor (ou professora) do curso de Letras Libras não tem Intérprete.
	Hiago	Só tem intérprete se o professor (ou a professora) for de outra unidade, por exemplo, Psicologia, Política. Os professores (ou as professoras) do Letras Libras não têm intérprete.

Os materiais acessíveis em Libras.	Sofia	Tem muito pouco, a maioria é para ouvintes (faz o sinal de Português). Só em Gêneros I que a professora passou textos em Libras, os outros dois componentes era tudo em Português. Em outros componentes os professores (ou as professoras) apresentam mais materiais.
	Mariana	Tem o LabLibras, mas, infelizmente, não tá pronto.
	Hiago	Só em Didática, a professora faz muito material junto com os alunos (as alunas).

Fonte: Dados das entrevistas semiestruturadas com discentes.

No quesito, relação entre os/as discentes, as narrativas apontam que, apesar dos esforços docentes, os momentos de interação são delimitados à sala de aula. Possivelmente, esse fato se sustenta na divergência linguística. Por questões linguísticas, culturais, as pessoas surdas preferem interagir, cotidianamente, com seus pares. Pondera-se ainda a possibilidade de as línguas ocuparem unicamente o lugar de ensino. Em contextos sociais, o uso, especialmente da Libras⁵⁴, é condicionado ao esquecimento. Desse modo, a relação com as pessoas surdas fica prejudicada e restrita a contextos, exclusivamente, educacionais.

Em lentes mais gerais, é possível que as relações entre pessoas surdas e pessoas ouvintes em um contexto que traz uma proposta bilíngue, como é o caso do curso de Letras Libras, reflita o comportamento em uma macro sociedade. Comumente essa relação é evitada por medo, comodidade ou até mesmo num movimento de fixar as pessoas surdas, enquanto grupo minoritário, nas margens.

Aqui, cabe refletir sobre a importância de implementar o bilinguismo que contemple as questões culturais e identitárias como alternativa para promover o início do rompimento fronteiriço há muito definido por padrões unificados de seres humanos, a aceitação das diferenças que são traços constituintes do sujeito pós-moderno, na busca da valorização da LS de um modo geral e não apenas em contexto compulsório, como é o cenário da sala de aula descrito anteriormente.

Acerca da atuação de profissionais Intérprete de Libras, o/as discente/s afirmam que esse profissional e essa profissional estão disponíveis apenas para docentes de outras unidades que assumem componentes de formação mais geral. A necessidade de interpretação sustenta-se pelo fato de que esses professores ou essas professoras não são profissionais da área de Libras, assim não existe a necessidade de terem fluência em LS,

⁵⁴ Considerando que a pesquisa tem por foco as pessoas surdas.

marcando a necessidade dos serviços de tradução e interpretação para viabilizar a comunicação entre professor/a ouvinte não sinalizante-aluno/a surdo/a.

O acesso a profissionais Intérpretes de Libras é um direito das pessoas surdas assegurado pela Lei 12.319/10, a qual prevê que este/a profissional tenha “a competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, art. 2º), em contexto em que a comunicação direta em LS esteja inviabilizada. A atuação de Intérprete de Libras pode romper com as barreiras na comunicação pela ausência da Libras por algum dos interlocutores, neste caso, os/as professores/as, porém, pode interferir na relação entre professor/a – aluno/a. A existência de alguns componentes curriculares que necessitam de profissionais externos aos professores de Libras e professoras de Libras, como é o caso de componentes como Psicologia da Educação, Planejamento e Avaliação e outros que discutem aspectos mais gerais na formação de professores e Libras e professoras de Libras os quais podem apontar reflexão acerca do distanciamento entre discentes surdos/as e docentes não fluentes em LS.

A atuação de profissionais intérpretes em momentos isolados no curso de Letras Libras confirma a proposta do curso em conferir à LS a proeminência linguística nessa formação inicial. E assinala que o corpo docente do curso de Letras Libras deve possuir fluência em LS para que essa formação na língua natural das pessoas surdas aconteça conforme esperado pelo PP.

Contrastando esse tópico com o seguinte, *os materiais acessíveis em Libras*, identifiquei um ponto de divergência que deve ser considerado. A Libras assume o lugar de língua de instrução, na maioria das vezes. Porém, o curso não dispõe (segundo discentes participantes) de materiais acessíveis em Libras. Quanto a isto, percebo que a Libras, pode estar ocupando maior espaço nos contextos de explicações formais em sala de aula. Mas, e quanto ao aprendizado autônomo, individual (ou em grupo), em contextos extraclasse, como grupo de estudos, por exemplo? Ou até mesmo, a preparação que antecede um exame avaliativo, ou um estudo do conteúdo ministrado, consulta ao que foi disseminado em sala?

Este aspecto constitui-se uma fragilidade em um curso voltado a atender as necessidades educacionais das pessoas surdas de Campina Grande e regiões vizinhas. A ausência de materiais em LS pode gerar dificuldades em adquirir os conhecimentos cientificamente produzidos no curso supracitado. Erradicando este ponto, acredito que as

potencialidades das pessoas surdas serão contempladas, o letramento visual será legitimado e acrescentar-se-á à LS status de língua suficientemente capaz de difundir conceitos acadêmicos para além das mãos sinalizadoras, principalmente, no período tradicional de aulas. Entretanto, sabe-se que o curso está em implementação e, até o período que este estudo ocorreu, sofrerá avaliação da primeira turma de egressos. De modo que, os as questões mais frágeis sobre a LS poderão ser avaliadas pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, visto que este tem por objetivo o melhor aproveitamento do curso (UFGC, 2015).

O processo avaliativo será analisado a seguir, com base nas narrativas de discentes compiladas no Quadro 13.

Quadro 17: O processo avaliativo, segundo a perspectiva discente

Temas	Participantes	Narrativas
O processo avaliativo	Sofia	[Pensa um pouco] eu lembro que em Gêneros I teve uma prova sinalizada. Havia uma projeção e a gente recebeu um papel em branco só para marcar (x) na alternativa certa, mas não tinha nada escrito só os números das questões e as letras das alternativas. Português II foi um texto pra gente escrever, era uma parte de um artigo, eu lembro, mas não teve prova. Planejamento e Avaliação, foi muito rápido teve trabalhos, seminários, mas também teve prova. [pensa um pouco] eu não lembro muito bem o que tinha na prova, mas, lembro que era uma prova escrita. Foi tudo muito rápido, a primeira professora faltava muito aí a segunda professora chegou faltava um mês e meio para acabar as aulas.
	Mariana	[pensa um pouco] em Gêneros I teve uma prova sinalizada, a gente recebeu um papel em branco e a prova era uma projeção toda em Libras, e também teve alguns seminários. [pensa um pouco] em Português II não tem prova, a gente treinou como fazer um artigo e entregou as atividades, a professora somou todas as atividades e deu a nota. [pensa um pouco] Planejamento e Avaliação, a gente entregou muito resumo voltado a parte teórica, no final, a gente fez uma observação de aula em uma escola e escrevemos um relatório para a professora, mas não teve prova.
	Hiago	Na verdade, o curso não tem muita prova, tem muito trabalho, seminários, mas poucas provas. Em Planejamento e Avaliação teve prova e a professora ouvinte solicitou que a intérprete auxiliasse na tradução pra poder avaliar. Em Gêneros tinha muita apresentação de seminários, mas não teve prova e, em Português, a gente escreveu um artigo simples.
O tratamento das	Sofia	[Pensa um pouco] Só a prova de Gêneros I que foi em Libras, não tinha nada de Português. A de planejamento e avaliação tinha os seminários que eram em Libras, mas os planos de aula e a prova

línguas na avaliação		era em Português. A prova em Português II foi escrita e não tinha nada de Libras. O professor [ou a professora] traduzia para Libras as palavras que a gente tivesse dúvida, mas só as palavras soltas, não traduzia tudo não.
	Mariana	Tem prova que só tem Português, a gente precisa responder em Português. Às vezes, tem provas que a pergunta tá em Português, mas a gente pode responder em Libras e tem a prova que é só em Libras. Mas Português II pedia muito trabalho de gênero, resumo, artigo de opinião. [...] era pra treinar pra escrever artigo no futuro, TCC. [...] Acho que isso combina mais com Metodologia Científica e não com o componente de Português.
	Hiago	[pensa um pouco] quando tem prova, ela é escrita. Se a gente tiver dúvida em uma palavra, a gente pede a intérprete a tradução dessa palavra. Eu escrevo na estrutura da Libras e o professor [ou a professora] pede a tradução para a intérprete. Quando a nota é pela apresentação de seminários, o Português aparece nos slides e a Libras, na explicação.

Fonte: Dados das entrevistas semiestruturadas com discentes

Segundo as narrativas do/das discentes, é notório que o primeiro tópico, *o processo avaliativo*, é resumido à prova. De modo que as demais formas que compõem o processo, tais como seminários, atividades, relatórios, produções escritas e/ou sinalizadas não são consideradas. Esta lógica se sustenta na fala do participante e das participantes ao distanciar as produções feitas ao longo do componente Português II, por exemplo, enquanto processo avaliativo.

Contudo, as narrativas demonstram que outros instrumentos fazem parte do processo avaliativo, tais como seminários, atividades, produções escritas e sinalizadas. Cabe cogitar se esses elementos de fato ocupam o lugar de um processo que se interessa pelo caminho ao conhecimento percorrido pelos estudantes, o progresso individual, o desenvolvimento grupal de ensino e aprendizagem, ou tem apenas o papel de dividir as pontuações, diversificando as formas de avaliar pautada predominantemente no conhecimento adquirido como produto final de uma progressão/regressão alcançada pelos alunos e pelas alunas.

Posso inferir que, se as concepções de avaliação estão centradas em processos unificados, tendo por produto final contabilizar a aprendizagem dos alunos e das alunas, desconsiderando as diferenças inerentes aos seres humanos e, portanto, existentes no processo de aprendizagem, elas tendem a desprezar as potencialidades dos alunos e das alunas concentrando-se apenas nas incapacidades do que, previamente, foi estipulado como essencial ao aprendizado de determinado conteúdo ou componente curricular.

Um caminho seguro para evitar processos avaliativos excludentes é pensar a avaliação enquanto possibilidade produtiva, como a avaliação formativa, no dizer de Zabala (1998), potencializadora de conhecimentos já adquiridos e uma espécie de bússola para conhecimentos que ainda necessitam de mais mediação para serem alcançados.

As narrativas do discente e das discentes revelam ainda que os processos avaliativos, em sua maioria, ocorrem em LP, com exceção apenas para *Gêneros I* que aplica um exame sinalizado por meio de projeção. Será que há mesmo necessidade de processos que contemplem tão amplamente a língua oral escrita?

Nesse contexto, compreendo que a Libras deve ocupar o papel central, também, nos processos avaliativos e não apenas como língua usual na apresentação de seminários, mas como língua de produção de textos sinalizados, e que estes possam protagonizar os meios de avaliação das pessoas surdas envolvidas nesse processo. Defendo, então, um processo avaliativo que seja balizado por uma perspectiva crítico-emancipatória da educação que, segundo Freire (2013, p. 67), compreende a “capacidade de aprender, não apenas nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

4.2.3 A coordenadora participante

Este tópico origina-se das narrativas oriundas de uma entrevista semiestruturada com a docente responsável pela coordenação do curso de Letras Libras da UFCG. A necessidade dessa entrevista com a coordenadora do curso surgiu em sessão de orientação realizada após o exame de qualificação, na qual avaliamos que alguns questionamentos formulados pela banca examinadora não podiam ser respondidos com os dados coletados, até então, por isso o acréscimo.

A entrevista contou com um roteiro de temas norteadores⁵⁵, dos quais selecionei alguns relacionados com as questões e os objetivos da presente investigação. É salutar acrescentar que o processo se deu através da plataforma virtual *google meet*, conforme recomendações de distanciamento para prevenção de contágio pelo novo coronavírus. Por se tratar de uma participante ouvinte, a entrevista ocorreu em língua oral portuguesa e foi

⁵⁵ Vide Apêndice C.

gravada na plataforma para transcrição posterior que culminou com a construção dos quadros aqui apresentados.

Assim, os dados coletados por meio da entrevista com a participante encontram-se distribuídos em três quadros de análises com as seguintes categorias: objetivos e organização inicial do curso, metodologia e avaliação, em conformidade com as categorias postas em tópicos anteriores. Quanto ao primeiro, verifica-se as narrativas da coordenadora sobre os objetivos do curso de Letras Libras bem como organização inicial do curso.

Quadro 18: Objetivos do curso de Letras Libras, segundo Larissa, coordenadora

Tema	Narrativas
A criação do curso de Letras Libras	O curso surgiu a partir do Plano Viver sem Limites prevendo a implantação dos cursos de Letras Libras nas UFs das capitais. [...] eu soube que a nossa UF, Campina Grande (sic) foi contemplada pelo MEC em razão do trabalho em educação de surdos desenvolvido por Campina Grande, que possibilitou que a UFCG fosse vista como um lócus de um Letras Libras. [...] teria de ser na Unidade de Letras por ser a Unidade de Línguas [...] para ser um curso dentro de uma unidade de Língua. [...] Denise, que era professora da Unidade, recebeu a primeira coordenação para resolver questões administrativas e foi a presidente da comissão de construção do Projeto Pedagógico, construção de edital para professores [...] desmembramos as ações em: Projeto Pedagógico e, em seguida, a seleção do concurso. [...] se comparar com outras universidades, demoramos bastante. Recebemos o projeto em 2013 e o vestibular só aconteceu em 2017. [...] tudo isso aconteceu para que toda a estrutura do curso estivesse montada para que o vestibular ocorresse. [...] o curso veio da Casa Civil para as Unidades Federais [...] para suprir a demanda que vem do decreto, né? após 10 anos, Prolibras não tem mais a função de certificar professores. A UFSC foi a grande mentora de como pensar essa formação.
Objetivos contidos no PP	[pensa um pouco] eu acho que sim, se a gente pensar que o principal objetivo do Letras Libras é a formação de professores de Libras. [...] não tem como mensurar de fato, porque ainda não temos nenhuma turma egressa. Mas, olhando para os alunos, eu acredito que sim. Não como a gente gostaria. Temos muitas coisas para redimensionar desde a primeira turma, tem disciplinas que vão “cair”, tem disciplina que precisa ser revista, tem ementas que não fazem sentido para a nossa realidade, inclusive, os próprios objetivos que foram definidos, como a gente quer essa formação, precisa ser revisto.
A composição do corpo docente	[...] nem todos nós somos concursados para o curso, tem professores que foram removidos. [...] a gente veio de outras unidades removidas para o curso de Letras Libras. Uma coisa que a gente decidiu na construção do curso é que não existiria diferenciação entre os professores de Libras para disciplinas de Libras e professores do curso de Letras Libras. [...] as disciplinas de Libras das graduações viriam como demanda externa e seria rateada entre todos os professores.

<p>A proficiência de docentes</p>	<p>Nem todos os professores do curso são concursados para o Letras Libras, temos também os professores de Libras efetivos em concursos passados. Temos uma professora com menos fluência a qual já era professora de Libras aprovada que foi removida, por solicitação da professora. [...] o parecerista conversou comigo para decidir se acatava ou não a solicitação. Eu decidi acatar sob os seguintes critérios: ela tem habilitação em educação de surdos da UFCG que era Educação de Deficientes em Audio-comunicação, na época; tem mestrado em formação de professores em língua sinais; foi professora da escola de educação de surdos em Campina Grande e era professora concursada em Libras. [...] a gente não faz um curso de graduação em nível superior só com língua, a gente faz com formação técnica. Ela era doutoranda, teve alguns problemas de câncer e não conseguiu concluir o doutorado, tinha mestrado em formação de professores de Libras, especialização em educação de surdos e habilitação em educação de surdos. Frente a esse conjunto de saberes e alguém que iria entrar no nível exigido pelo concurso que era a graduação, eu disse que achava que era um ganho. [...] precisamos ter pessoas pensando a formação [...] nosso concurso foi para graduação, então temos professor que não conseguem pensar o que é o ensino superior porque ainda está no lugar de graduando [...] são proficientes em LS e muitos são nativos, mas não estão conseguindo pensar a formação dos seus alunos.</p>
<p>As vagas previstas em edital</p>	<p>[...] a gente não fez um concurso para disciplinas de Libras e um concurso para o curso de Letras Libras. A distinção que foi feita em edital foi de Língua, língua portuguesa e Literatura. [...] a gente pensou que os componentes de língua portuguesa e Literatura precisava (sic) de quem pensa sobre o componente e não ser trabalhando junto com as discussões de língua. [...] todas as vagas foram ocupadas, mas a vaga de Literatura foi ocupada por uma professora que veio removida de outra unidade [...] O processo dela foi votado direto na unidade porque na época estávamos em construção do vestibular. Lembro que ela fez uma construção da vida dela com a Literatura e, como não houve candidatos inscritos para essa vaga, nós decidimos aprovar. A professora P1⁵⁶ é originalmente concursada para língua portuguesa e quem assumiu agora foi o professor Jacob que foi aprovado em um concurso de professor de Libras, através de uma permuta. Ele assume tudo que é de língua portuguesa que, inclusive, são os compromissos dele com esse processo. O (sic) que o curso precisava? De uma professora de língua portuguesa e aí ela foi aprovada. Então, para ele vir, ele precisou assumir o compromisso de que ele assumiria a área e desenvolveria os trabalhos de língua portuguesa. [...] o processo deles foi votado numa reunião de curso primeiro para depois ser votado na assembleia da Unidade. [...] o processo foi aprovado no curso e depois aprovado na Unidade.</p>
<p>Quanto ao ingresso de alunos e alunas</p>	<p>[pensa um pouco] não, todo ano a gente muda o vestibular um pouquinho pra ver se as expectativas serão atingidas. [...] a gente quer garantir que o curso não seja um curso de ensino de língua, mas que seja de formação de professor. Não temos nenhuma turma com todos os alunos proficientes em LS. Isso faz com que a gente tenha que reduzir a velocidade de aulas, tem toda uma estratégia</p>

⁵⁶ Para preservar a identidade da professora, ela foi nomeada como P1.

previsto pelo PP	que tem que fazer dentro das turmas porque são mistas. [...] os ouvintes não entram com um nível de língua que deveria entrar para melhores discussões em sala e os surdos não entram com um nível de língua portuguesa suficiente para serem mais autônomos em suas leituras. [...] mesmo o vestibular sendo em LS, as questões são objetivas e algumas pessoas conseguem passar no “chute”. Outro fato que favorece os ouvintes é a redação.
------------------	--

Fonte: Dados de entrevista semiestruturada com a coordenadora

O primeiro tópico do quadro possibilita o entendimento de que, mesmo a UFCG sendo uma instituição em uma cidade interiorana (o que foge à regra que vinha sendo aplicada pelo MEC, pois o curso estava sendo ofertado em capitais), foi contemplada para ofertar a licenciatura em Letras Libras. E mais do que isso, a oferta veio em um movimento vertical partindo do governo para Universidade. Este fato é importante pois está atrelado ao trabalho realizado historicamente pela Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, campus sede - Campina Grande, criando um campo fértil para o desenvolvimento escolar/acadêmico de surdos e surdas, bem como os ouvintes dessa cidade e região, interessados no curso de formação superior de professores de Libras. “Assim, a instalação desse Curso de Licenciatura nesta cidade, que é polo para os diversos municípios do compartimento da Borborema, beneficiará não só a comunidade local como as adjacentes com atividades ensino, pesquisa e extensão” (UFCG, 2015, p.9).

Seguidamente, a coordenadora Larissa narra sobre os objetivos contidos no PP. Sobre isso, ela afirma que, muito embora não haja uma turma de egressos, acredita que os objetivos estão sendo atingidos, muito embora reflita sobre alguns reajustes nos componentes e na formação docente, de modo geral.

Penso que estar aberta a refletir e promover ajustes que julga necessários para trabalhar a formação do professor de Libras e da professora de Libras significa subir alguns degraus rumo ao topo da escada, nesse caso, uma formação inicial que contemple as necessidades linguísticas das pessoas surdas ingressantes. Nesse sentido, o PP do curso prevê avaliação sistêmica do curso a partir dos objetivos traçados e os objetivos alcançados. Esse mecanismo de avaliação aparece na fala da coordenadora como um elemento propiciador para aferir quais ações devem ser modificadas e quais devem permanecer, a fim de atender aos objetivos previamente definidos para a formação do professor de Libras e da professora de Libras.

Para tal, deve-se ter clareza sobre qual formação é almejada para esses futuros e essas futuras profissionais de educação. Penso a formação inicial das pessoas surdas,

apoiada nas palavras de Machado e Lopes (2016), como de um ou uma “profissional como um[a] intelectual capaz de, ao pensar sobre o que sabe, recriar a si e ao outro, indo além da identidade” (p.640).

A emergência, na educação bilíngue, das pessoas surdas, evidenciada pela Lei 10.436/02 e pelo Decreto 5.262/05, proporcionou-lhes ocupar lugares na sociedade que dantes não era possível, tornando-as *expertises* da educação de surdos e surdas (MACHADO; LOPES, 2016). Após a extinção do Prolibras, medida urgente prevista no Decreto 5.262/05, coube às licenciaturas em Letras Libras o papel de formar essas pessoas para o ofício de ensinar as pessoas surdas (Libras como L1) e as pessoas ouvintes (Libras como L2). O grande dilema a ser pensado pelo curso de modo geral consiste em: “o sujeito que ocupa o lugar de quem forma e conduz alguém, cerca-se de condições para fazê-lo?” (MACHADO; LOPES, 2016, p. 651).

Trago esta questão de reflexão como uma alternativa para os reajustes apontados pela coordenadora. Afirmo que, para que as concepções de bilinguismo no Brasil avancem no pensar a educação das pessoas surdas nos aspectos linguísticos, culturais, identitários, intelectuais, políticos, faz-se necessário ponderar sobre as condições recebidas pelas pessoas submetidas à formação inicial.

Por se tratar de questões referentes ao corpo docente, o terceiro, quarto e quinto tópicos do quadro foram analisados simultaneamente. A composição do corpo docente é constituída não apenas de professores e professoras aprovados/as no processo seletivo para o curso de Letras Libras, mas conta ainda com algumas professoras aprovadas em concurso anteriores para a disciplina de Libras. Apesar disso, não é feita distinção quanto a atuação docente. Todos e todas ministram aulas tanto no curso de Letras Libras quanto nas graduações por solicitação do componente, Libras. Este último é acolhido como demanda externa e é fracionado de acordo com a organização dos docentes e das docentes. A partir do relato da coordenadora participante, o concurso foi pensado em três eixos, Libras, língua portuguesa e Literatura, todos previstos em um único edital que culminou com a inauguração do curso e posterior ingresso de estudantes surdos/as e ouvintes.

Diante dos dados coletados na entrevista, chamou-me atenção a proficiência do corpo docente do curso de Letras Libras. No quesito proficiência, não me refiro a titulações, mas à fluência na LS. Nesse seguimento é pontuado pela participante, a existência de uma professora ouvinte com menos fluência que havia sido aprovada em um concurso e integrava o quadro de professores/as de Libras em outro campus.

A coordenadora segue em dizer que a professora, apesar da pouca fluência, possuía um conjunto de saberes que julgou ser pertinente à formação superior, como um todo. Acrescenta a esta afirmação que *não se faz um curso superior apenas com língua*. Refletindo sobre a afirmação da participante, acredito que este é um fator que deve ser considerado. Os saberes técnicos e a experiência docente podem ser fatores relevantes para promover a formação inicial de professores e de professoras com condições intelectuais preliminares em busca do processo bilíngue para além do bi linguístico. Talvez o fato de se ter pensado não apenas no fator da língua, muito embora seja uma condição fundamental para a educação bilíngue, mas ter-se pautado os conhecimentos técnicos como também essenciais à formação superior, possa ecoar como uma necessidade de enxergar a língua além da funcionalidade de comunicação, mas, instruir tendo a língua como meio e produto de estudo. Esse aspecto pode contribuir para a organização das aulas em Libras para além do ensino vocabular, trazendo à luz a potencialidade da LS. Haja vista que a implementação de um curso com a relevância e contribuição para a comunidade surda que o Letas Libras oferece, apresenta seus desafios. Nesse sentido, ter um corpo docente que demonstre uma compreensão mais ampla da formação de professores/as traz colaboração notável para a formação inicial para os/as licenciados/as.

Com isso, não afirmo que a fluência na LS não seja importante, ao contrário, digo que isso não deve ser o único fator importante ao se selecionar professores e professoras para trabalharem a formação inicial das pessoas surdas. Penso ainda que, se apenas a língua for tomada como condição existente para a formação das pessoas surdas, sem a aptidão de refletir *para quem, para que e por que* se destina a formação deste público, haverá sempre um abismo entre o modo como é feita a educação das pessoas surdas e o modo como deveria ser. As questões ouvintistas ainda estarão presentes no currículo; embora tendo pessoas surdas inseridas nesse cenário, facilmente haverá uma continuidade da tradução do currículo para a LS. É necessário, portanto, que as pessoas que fazem a educação de surdos e de surdas tenham a fluência na língua, conhecimento profundo da língua e conhecimento didático-curricular de formação de um modo geral.

O curso de Letras Libras da UFCG foi pensado, especialmente, para as pessoas surdas. O vestibular próprio e as aulas predominantemente em LS anunciam essa postura. Até as vagas previstas em edital para as pessoas ouvintes, estabelecem que devem possuir proficiência comunicativa na LS. O exame de proficiência previsto pela Unidade finda-

se no processo seletivo de ingresso. Todo esse contexto indica que as pessoas que ingressaram no curso têm um conhecimento satisfatório na LS. No entanto, a coordenadora Larissa expõe que as expectativas quanto ao ingresso dos alunos e das alunas não vem sendo alcançadas.

Lamentavelmente, a falta de proficiência por parte das pessoas ouvintes ingressantes demanda estratégias, descritas por Larissa, que podem interferir nas aulas em LS no curso. Uma delas centra-se na redução da velocidade das aulas tendo em vista que são aulas sinalizadas. A redução da velocidade de sinalização pode ser um fator preponderante para a supressão de alguns conteúdos e assim comprometer o bom andamento dos componentes. Esse argumento se sustenta uma vez que os conteúdos programados para serem abordados durante o andamento do componente, estão atrelados a durabilidade deste. A necessidade de uma abordagem de conteúdos mais lenta pressupõe abreviação de algum fator, nesse caso, o tempo de abordagem dos conteúdos ou a quantidade destes. Por outro lado, as pessoas ouvintes que ingressantes, os são mediante processo seletivo e isso lhes configura o direito de cursá-lo. Diante disso, o curso tende a desenvolver estratégias que contemplem os/as ingressantes, configurando-se em um desafio da realidade.

Além da ausência de fluência em LS, Larissa salienta a ausência, por parte das pessoas surdas, de um nível de conhecimento na LP suficiente para que sejam autônomos e autônomas na leitura e produção textual, demandada pelo processo formativo, de modo geral. Observei, através do relato, que o perfil dos ingressos e das ingressas não condiz com as expectativas das pessoas surdas e das pessoas ouvintes do curso. Estratégias quanto à sinalização estão sendo empreendidas por docentes com pretensão a reduzir os possíveis prejuízos sofridos pelas pessoas ouvintes quanto a língua de instrução e comunicação do curso. Mas, e quanto às pessoas surdas e o nível de conhecimento em LP, o que tem sido feito?

Relatos por parte de discentes e docentes evidenciam que a presença da LP é bastante expressiva. Considerando a fala de Larissa, penso como tem sido o rendimento de estudantes surdos nesse quesito. Tem-se a teoria abordada, predominantemente em LP, além da presença massiva desta língua no processo avaliativo⁵⁷. Soma-se a isto o fato de as aulas estarem ocorrendo num nível um tanto aquém do que deveria ser, fato justificado

⁵⁷ Estou considerando as análises dos três componentes avaliados neste estudo.

pelo ingresso de pessoas com baixa fluência na Libras. Lançando uma visão mais global, as pessoas surdas estão submetidas a uma exposição na LP mais intensa do que deveria ser, se considerarmos que a LS deve ser imprescindível em todo o processo formativo e em discussões em LS mais rasas.

De fato, encontrar um ponto de equilíbrio nesse cenário não é uma missão fácil. Mas, se o curso visa à formação de professores e professoras de Libras, contemplar ao máximo as pessoas surdas e seus aspectos constitutivos por meio da efetivação de um ensino bilíngue, a presença marcante da LP precisa ser revista. Para tal, trago alguns apontamentos: 1) É possível que os textos de apoio sejam disponibilizados em LS? 2) A produção escrita pode dar espaço à produção sinalizada? 3) A língua portuguesa tem ocupado um espaço, na formação bilíngue, maior do que a LS?

Na continuidade das análises, apresento os achados acerca da metodologia:

Quadro 19: Metodologia descrita pela coordenadora

Tema	Narrativas
O uso das línguas (Libras e Língua Portuguesa)	[pensa um pouco] o uso das línguas depende muito de cada professor. Uma observação minha é que mesmo os professores surdos, dependendo dos prazos do semestre, todo mundo tem feito provas escritas. Claro que é considerado que a escrita das pessoas surdas necessita de ajustes, mas seria mais fácil pensar que a escrita é melhor para os ouvintes. Então, o exercício da escrita, o uso do texto escrito ou o uso da avaliação escrita é muito mais frequente do que a gente poderia imaginar. Tem provas sinalizadas, tem seminários que são sinalizados e outras estratégias que depende (sic) muito das disciplinas, por exemplo, Laboratório é para produção de materiais, eu imagino que tem muito mais LS.
Os materiais acessíveis em Libras	[pensa um pouco] o curso oferece muito pouco materiais. [...] eu ofereci as sínteses e as resenhas em LS. [...] mas a gente não tem um portal que oferece materiais adaptados ou um projeto de materiais adaptados, não. O curso em si não oferece nada.
O LabLibras	O laboratório não está pronto totalmente, mas tem aulas que já aconteceram dentro dele. O LabLibras tá dividido em dois espaços, os espaços da parte de aula e outro, da parte de filmagens. [...] eu acho que o laboratório está à frente do que a gente visualiza de aulas. [...] talvez a gente precisasse, formativamente, construir um projeto de uso para melhor aproveitamento dele. [...] não consigo mensurar quanto a gente estaria usando dele se estivesse 100% pronto porque já fizemos 3 vestibulares lá, iniciamos a gravação de um documentário, vídeos que foram sinalizados para o PROBEX. [...] não sei se temos a dimensão do que ele pode construir.
A indicação do nível de educação pelo	Temos Estágio I e II. O primeiro é o ensino de Libras como L1 e o segundo como L2. Para L1, só temos a EDAC, e talvez, Gado Bravo como lócus. Para L2 se abrem várias possibilidades, temos associação de surdos, cursos de pais, os próprios cursos de extensão que a Universidade pode oferecer. (quanto aos

componente Estágio	níveis educacionais) Para L1 a gente tem o infantil e fundamental. Para L2 tá super aberto, igreja, associação, curso de pais.
Solicitação de profissionais Intérprete de Libras	[risos] não. [...] as aulas de Letras Libras não precisam de intérpretes. Os discentes que ingressam têm o conhecimento de que o curso é completamente dado em Libras. Então, se ele não tem nível de LS terá de “se virar”, ou com um curso extra ou com os colegas, ou se já como for, mas tá estabelecido que a língua de troca na sala de aula, dentro do Letras Libras, é a Libras. Em um semestre os ouvintes conseguem dar um salto grande em LS. [...] a demanda dos intérpretes destina-se para as aulas de Libras por professores surdos. E são demandados pelos alunos quando as aulas vêm de outra unidade.

Fonte: Dados de entrevista semiestruturada com a coordenadora

O quadro metodológico detém-se a questões relacionadas ao funcionamento do curso de Letras Libras. Dessa forma, quanto ao uso das línguas, Larissa diz que *depende muito de cada professor*. A própria Larissa relata que todos dos docentes e as docentes têm recorrido a provas escritas, incluindo docentes surdos e surdas. Sobre isto, Larissa ressalta que a LP, inevitavelmente, favorece muito mais às pessoas ouvintes do que as pessoas surdas. Facilmente essa informação dada por Larissa é justificada pelo fato de as pessoas ouvintes terem a LP como sua língua natural. Assim, as dificuldades vivenciadas são mais graves quando se trata das pessoas surdas. Um fato bastante relevante é que há mais metodologias desenvolvidas para o ensino de LP do que para o ensino de LS. Assim, aos docentes e às docentes apresenta-se a necessidade da criação de novas metodologias ou, até mesmo, uma busca mais acentuada do que outros profissionais e outras profissionais tem produzido nesse sentido com o intuito de ter uma iluminação do *como começar, ou, de onde partir*.

Depreende-se do Decreto 5.262/05 que a língua portuguesa deve ser ensinada na modalidade escrita e que a LS deve ocupar o papel de língua de instrução. A partir de Lodi (2013), é possível pensar na “presença da escrita do português nos processos educacionais decorrentes da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula [...] garantem também a língua o status de instrução” (p. 54). Então, é importante refletir sobre qual o nível de contexto bilíngue está sendo promovido para os alunos surdos e as alunas surdas.

Se a Libras deve ser a língua de instrução, e, partindo da lógica da autora, a presença de materiais de apoio didático-pedagógico estão em LP, dando destaque ainda para os processos avaliativos nesta língua, seria mais adequado que esses materiais de apoio fossem traduzidos para a LS. Em se tratando de uma turma mista, as pessoas

ouvintes poderiam fazer uso do material traduzido para Libras como uma ferramenta para aquisição de vocabulário, o que culminaria com avanços na fluência da língua, possibilitando que as aulas sinalizadas seguissem o ritmo adequado para um curso bilíngue. ADEMAIS, as pessoas surdas TERIAM o material sinalizado como suporte para a compreensão da leitura em LP, dirimindo assim as possíveis lacunas existentes pelo pouco conhecimento em LP, conforme relatado por Larissa.

Na sequência, os tópicos dois e três, serão analisados em conjunto por se relacionarem. Assim, a partir da fala da coordenadora e os relatos de docentes e discentes, os materiais acessíveis dispostos são de produção individual de docentes. Na perspectiva da disponibilidade de materiais tais como textos, material de consulta, um portal com materiais em LS dos mais diversos, tais como, os documentos informativos do próprio curso, esses não estão disponíveis à comunidade discente. Como possibilidade de atender a esta demanda de produção, o curso tem a proposta do LabLibras, laboratório que conta com um espaço para filmagens. Na fala de Larissa, o laboratório não está totalmente pronto, mas ela salienta que alguns processos foram filmados no espaço em questão, o que anula a falta de local e material de filmagem, restando ainda o quantitativo de profissionais intérpretes de Libras. Quanto a isso, a Universidade promoveu um concurso recente, aguardando a convocação de alguns dos aprovados e das aprovadas, a fim de possibilitar que os processos de tradução possam ser efetivados.

No quesito indicação de Estágio, Larissa afirma que o curso encaminha os graduandos e as graduandas para os mais diversos níveis educacionais. De modo que os estágios estão divididos em ensino de Libras como L1 e ensino de Libras como L2. Para o primeiro caso, o *lócus* é um pouco mais restrito dada a quantidade de espaços destinados ao ensino bilíngue de pessoas surdas em Campina Grande e região, tendo a oferta de duas escolas, uma na cidade de origem do curso e outra em uma cidade próxima. Esta indicação de estágio conta com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No segundo caso, em conformidade com a participante, o campo é mais vasto, incluindo espaços não escolares de educação, como associação de surdos, cursos de pais, igrejas.

A partir da fala da coordenadora, identifiquei que tem prevalecido o que está descrito no perfil do curso, *habilitar o[a] graduando[a] a lecionar a Libras como L1 e L2 nos vários cenários, modalidades e níveis educacionais*. Destarte, objetivando o fim de equívocos nos encaminhamentos de estágios e organização de componentes que

pensem as questões relacionadas do ensino de Libras como L1 e L2, ajustes no tópico objetivo geral do PP e perfil do curso podem encerrar a divergência.

Finalmente, quanto à solicitação de profissionais Intérprete de Libras, a participante alerta que esses profissionais e essas profissionais estão disponíveis apenas para professores surdos em atendimento à demanda externa: ensino de Libras nas graduações, para o ensino da teoria do componente e para docentes externos ao corpo docente do curso que ministram componentes no Letras Libras.

É relevante refletir sobre o papel da LS no curso de Letras Libras e sua importância. Desse modo, a ausência de Intérpretes de Libras para ministração das aulas do corpo docente do curso é extremamente plausível visto que a fluência na LS é um requisito esperado tanto de docentes quanto de discentes. Contudo, algumas narrativas demonstram um baixo aproveitamento das discussões de alguns componentes ministrados por uma professora que possui fluência abaixo do desejado para que as aulas ocorram de maneira satisfatória em LS. A Libras, enquanto língua de instrução, é condição essencial para que as pessoas surdas exerçam o direito à educação bilíngue. Destarte, a fluência em Libras, por parte de docentes, é essencial para que o curso cumpra sua proposta inicial de oferecer aulas na língua natural das pessoas surdas.

Finalizando esta seção, trago os dados que tratam da avaliação do curso:

Quadro 20: Avaliação do curso: avanços e desafios

Tema	Narrativa
Avaliação dos 5 anos de funcionamento do curso	<p>Avaliando os avanços: eu percebo os professores, a quantidade de professores que ascenderam em nível formativo. Hoje temos mais professores mestres e menos especialistas e graduados. A relação que começamos a construir com a Universidade e a unidade de Letras.</p> <p>Como desafio, acho que a gente tem que se qualificar mais, rever o PPC a partir da primeira turma formada, ver quais são as nossas grandes falhas e aí tentar construir para as turmas futuras, um curso melhor. Sobreviver ao cenário atual das Universidade brasileiras, construir uma educação pública descente para os seus alunos. O grande desafio é a gente não perecer ao longo do tempo e sermos mais um espaço de opção para os surdos e hoje em dia é visto como o único lugar de o surdo fazer um curso superior. A gente conseguir fechar as 22 vagas para surdos e 8 para ouvintes, a gente não conseguiu isso nenhuma vez.</p>

Por fim, a participante narra sua perspectiva avaliativa dos cinco anos de funcionamento do curso de Letras Libras da UFCG. Lançando seu olhar para os avanços

do curso, pontua a ascensão formativa de docentes e a relação que está sendo construída com a Unidade de Letras. No tocante ao exposto por Larissa, à medida que docentes estão fortalecendo seus conhecimentos técnicos, ampliando-se intelectualmente e expandindo as reflexões sobre educação, através de cenários formativos de Pós-Graduações, conseqüentemente, questões pertencentes à formação docente em Libras vão se aprimorando, o exercício de reflexão vai se aperfeiçoando e as possibilidades de pensar a LS enquanto língua de fato tornam-se mais férteis.

A respeito da relação que vem se estabelecendo com a unidade, os frutos são dos mais diversos: a ocupação em massa por pessoas surdas de um espaço que antes não era ocupado, o reconhecimento da cientificidade de uma língua minoritária, a manifestação do direito à informação por parte das pessoas surdas e a prática de promoção de uma ambiente mais inclusivo, onde as pessoas surdas passem a ser vistas pela sociedade acadêmica não apenas no quesito linguístico, mas em suas potencialidades intelectuais e formativas.

No que concerne aos desafios, a abertura deixada pela participante em rever o PP, buscar aperfeiçoar os pontos fortes e observar os pontos frágeis a fim de reformulá-los abre margem para a contribuição deste estudo, que tem por finalidade assentar uma formação densa para as pessoas surdas e difusão da Libras. Manter-se ativo apesar do cenário nada favorável à educação pública brasileira, é um desafio não apenas para o curso de Letras Libras, mas para todos os espaços educacionais do país. Vive-se, atualmente, constantes ataques à educação, desde cortes de verbas, congelamentos de orçamentos, ameaças de extinção de instituições promotoras de pesquisas, desvalorização de profissionais da educação, de modo que a relação de aspectos contrários à manutenção de uma educação gratuita, laica e de qualidade se alonga, como bem denunciou em carta aberta⁵⁸ à sociedade várias entidades ligadas aos trabalhadores da educação e estudantes. Sobreviver nessa conjuntura configura-se o maior de todos os desafios.

Sobretudo, destaco dois pontos, 1) *não sermos mais um espaço de opção para os surdos*. O fato de o curso de Letras Libras ter a proposta da ministração de aulas em LS constitui-se como a primeira, ou a única, opção das pessoas surdas quando se trata de uma

⁵⁸ Carta aberta à sociedade sobre os ataques à educação no Brasil foi assinada em maio de 2019 pelas entidades: ANDES-SN, Fasubra Sindical, Sinasefe Nacional, FENET - Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico, CNTE, ANPG, UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e UNE - União Nacional dos Estudantes (Fonte: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/carta-aberta-a-sociedade-sobre-os-ataques-a-educacao-no-brasil1>)

formação em nível superior. Sabe-se que ser professor é uma escolha que não pertence à totalidade de pessoas, mas, quando se trata das pessoas surdas, as opções de formação em LS contam apenas com cursos para ambientes educacionais. No Brasil, atualmente, temos o curso de Letras Libras em nível de Licenciatura e Bacharelado e o curso de Pedagogia Bilíngue. Mas, e se as pessoas surdas não quiserem enveredar na carreira de profissional da educação? É imperativo que o curso de Letras Libras não seja a única opção, mas que seja pensando nas pessoas que querem, de fato, serem professores e professoras de Libras.

Lançando um olhar mais geral, vê-se que as posições ocupadas pelas pessoas surdas no mercado de trabalho dificilmente destinam-se a espaços privilegiados, reduzindo a funções que não demandam um atendimento direto à comunidade. Cotidianamente vê-se surdos embaladores e surdas embaladoras em supermercados, que não estão ocupando a gerência, o atendimento ao cliente. Não se têm surdos vendedores e surdas vendedoras em lojas que predominem o atendimento ao cliente, restando essa ocupação para lojas de autoatendimento. Conta-se, mais precisamente na Paraíba, com a ausência de pessoas surdas na área da saúde, do direito, da política. Com isso acredito que, a partir do momento em que o curso de Letras Libras passar a ser mais uma opção para as pessoas surdas, mais espaços sociais serão ocupados evidenciando que as pessoas surdas podem, e devem, ser o que quiserem.

2) *22 vagas para surdos e 8 para ouvintes.* A oferta das vagas está prevista em edital, contemplando as de pessoa surdas, por razões óbvias. Apesar disso, o curso ofertou a quarta turma em 2020 e não houve sequer uma única vez em que a demanda de pessoas aprovadas foi equivalente ao número de vagas ofertadas. Nesse sentido, convido à reflexão acerca do formato do vestibular: as questões constitutivas das pessoas surdas estão sendo contempladas no processo seletivo? Ou, embora uma parte do exame seja em LS, há fatores que favorecem mais as pessoas ouvintes (possibilitando um número além do esperado de aprovados e aprovadas), o que resulta em índices de reprovação das pessoas surdas além do esperado. Dado que, as vagas não ocupadas pelas pessoas surdas são disponibilizadas para as pessoas ouvintes que tenham atingido o percentual mínimo exigido para ingresso no curso. Acrescento esses pontos a outros elencados anteriormente para a possibilidade de (re)pensar o processo formativo das pessoas surdas, desde o ingresso, a permanência até a conclusão do curso.

6

UMA VIRGULA, E NÃO UM PONTO FINAL

Deparo-me com o final da minha jornada nesta pesquisa com muitas interrogações e, em vista disso, chamo esse tópico de *uma virgula, e não um ponto final*. Parto da lógica de que um ponto final pressupõe um assunto encerrado e as reflexões que trago neste texto estão longe de se encerrarem. Por isso, despeço-me do longo processo de construção deste estudo com mais interrogações do que quando iniciei, o que, de certo modo, considero positivo, pois aponto para novas possibilidades de pesquisas e enfatizo que as temáticas de pesquisas educacionais não são encerradas em si mesmas, há sempre mais a ser investigado, pois uma questão leva a outra, que leva a outra, e esse movimento parece não acabar.

Apesar de estar ciente disso, preciso encarar este tópico como o fim de um ciclo, mesmo com novas inquietações para possibilitar o início de outro ciclo e uma pausa necessária para que se cumpram os trâmites de minha formação acadêmica. Desse modo, trago pontos que tracei como norte para este estudo que me possibilitaram chegar à algumas considerações.

Nesse percurso de feitura da pesquisa, que se pautou na perspectiva dos Estudos Culturais da Educação e nos Estudos Surdos, que compreendem as pessoas surdas como pessoas que têm identidade, língua e cultura próprias, as quais têm implicações teórico-práticas no universo do ensino superior, retorno ao objetivo geral de pesquisa: investigar elementos documentais e narrativas relativas aos processos educacionais de pessoas surdas no curso de Letras-Libras da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande); e as minhas perguntas investigativas, quais sejam: de que forma o curso de Letras Libras aborda os aspectos que envolvem os princípios bilíngues em seu PP? Qual o papel da LS

nos componentes curriculares do curso de Letras Libras? Como pessoas envolvidas no processo educacional (discentes, docentes e coordenadora) do curso percebem a constituição bilíngue no currículo em ação dos alunos surdos e das alunas surdas? De certo modo, o primeiro e o terceiro questionamento se entrelaçam, diferenciando apenas o alvo de análise.

No primeiro caso, trata-se do documento norteador de todo o curso, o PP. Nele, o processo bilíngue está restrito às questões linguísticas abordadas muito brevemente no marco teórico do curso e de fácil identificação na continuidade do documento. No segundo caso, acredito que a visão dos/as participantes pode ser considerada como um reflexo de como o projeto de constituição do curso trata as questões bilíngues. Destarte, discentes acreditam que a presença da LS e a LP caracterizam o ensino bilíngue, independentemente de qual delas é mais usada no contexto de ensino e aprendizagem. Para esse público, a relação das línguas é condição essencial do bilinguismo. A redução de uma delas compromete todo o processo. Sem dúvida, uma das facetas do bilinguismo é a relação de um ou mais línguas, mas existem outras questões para além desse bi do bilinguismo. É fato que essa consciência reducionista do bilinguismo das pessoas surdas está enraizada, na maioria das pessoas, desde a implementação das políticas públicas que discorrem sobre esse tipo de ensino.

Considerando essa relação linguística, a presença da LP na educação das pessoas surdas tem sido uma condição fundamental para configurar o ensino bilíngue. Com efeito, o próprio Decreto 5.626/05 oferece inclinações a essa visão simplista, pois defende a educação bilíngue nos seguintes termos: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue (sic) 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, Artigo 22, §1º, grifo da autora).

O mesmo Decreto prevê que a educação das pessoas surdas ocorra a partir de professores bilíngues e professoras bilíngues, promovendo a Libras à língua de interlocução e, conseqüentemente, instrução (LODI, 2013). Até aqui, as condições previstas estão predispostas a considerar a especificidade linguística das pessoas surdas, o que é totalmente positivo, tendo por referências os imensuráveis prejuízos e violências sofridas pelas pessoas surdas, mais visível, na década de 1980. O grande problema reside na presença da LP enquanto língua de instrução. Se movimentos empreendidos pelas pessoas surdas denominavam, dentre outras questões, o insucesso de um processo educacional em que a LP ocupava o papel de língua de instrução, a proposta de uma

educação bilíngue com a LS e o Português como línguas de instrução parecem configurar uma pseudo concessão ao reconhecimento da língua das pessoas surdas.

Em partes, o comportamento das pessoas surdas e das pessoas ouvintes bilíngues em outorgar à LP o lugar de língua de instrução das pessoas surdas pode estar associado aos equívocos já mencionados e a ausência de legitimidade da LS enquanto língua que atenda a toda a demanda educacional em um contexto bilíngue. A presença da LP pode ser evidenciada enquanto um processo de letramento funcional visto que a sociedade, ainda, tem por uso de registro majoritário o Português escrito.

A superação da influência que a LP tem enquanto língua de instrução, representada/travestida nas narrativas dos/as participantes por meio de slides e outros material didático-pedagógico como um todo, pode dar lugar à implantação de slides visuais, à produção de materiais sinalizados de modo geral e disponibilizado para estudantes, como alternativa para marcar uma nova concepção de educação bilíngue efetivamente em LS. Considero aspectos culturais das pessoas surdas, legitimando a LS enquanto língua científica e apta para registros sinalizados e, acima de tudo, uma educação mais efetiva para afastar o fantasma de Milão. As questões inerentes à LP estariam centralizadas na função social da língua e não mais na função de instrução como é demonstrado atualmente.

Por fim, a segunda questão investigativa diz respeito ao papel da LS nos componentes curriculares. Dos três componentes investigados, apenas um indica a ênfase dessa língua enquanto língua de comunicação e instrução, *Gêneros em Libras I*, muito embora ainda mantenha muitos processos em LP que não estão previstos no Plano de curso do componente.

Quanto ao componente *Planejamento e Avaliação do Ensino da Libras II*, o papel da Libras nas narrativas parece estar reduzido à língua de instrução especificamente em momentos mediados pela professora, dada a quantidade de atividades, textos e foco na LP em todo processo avaliativo. O ponto de vista da professora está centralizado na vivência dos graduandos e das graduandas na vida prática docente. Estranhamente, foi relatado pela professora que até a escola bilíngue local adota meios de registro das aulas de Libras, em LP. Quanto a isso, entendo a perspectiva da professora em preparar seus alunos e suas alunas para a futura atuação, configurando preparo para o mundo real. Por outro lado, não deve ser esquecido que a academia também é um local de transformação. Se forem empreendidas técnicas de registro em LS para os documentos, muito embora o

trabalho em LP tenha continuidade, haverá possibilidades de mudanças substanciais na atuação profissional de professores surdos e professoras surdas.

Em relação à disciplina *Português II*, pode representar um desafio em dois aspectos, 1) o componente curricular em si denota que a LP deve ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem e 2) as concepções do ensino de segunda língua para as pessoas surdas devem partir da presença da língua natural enquanto língua fonte para essa aquisição.

No primeiro aspecto, a LP não deve ocupar a prevalência no ensino de surdos e de surdas, mesmo quando estão condicionados e condicionadas ao ensino de segunda língua. Para embasar tal afirmação, tomo as palavras de Pereira (2017), para quem “centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados [...] o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem” (p. 43). A autora defende que, ao se perceberem condicionadas à apropriação da gramática da LP, as pessoas surdas podem comprometer sua relação com essa língua, refletindo na ausência de construção de sentidos do que estão lendo/escrevendo e um misto de angústia e ânsia por uma metodologia que possibilite aptidão no Português, em um passo a passo quase milagroso. Sem embargo, a construção de sentidos a partir da língua natural pode ser um caminho seguro para a aquisição da segunda língua. Nesse sentido, a Libras deve ocupar o cerne no processo de ensino da LP e, a partir dela, as produções escritas contarão com mais solidez pelo fato de que os conhecimentos em Libras foram considerados para a compreensão do texto (PEREIRA, 2017).

No segundo aspecto, a concepção condutora do processo de ensino de segunda língua será imprescindível para definir as estratégias didáticas que serão empreendidas pelo docente e pela docente. Assim, a busca por um diálogo entre as línguas, abandonando a dependência dos sinais aos léxicos da LP, como é afirmado por Karnopp (2017), pode apontar para mudanças significativas sobre o papel da Libras nesse caminho. Para isso, as estratégias deveriam considerar a busca pelo reconhecimento do letramento visual como uma estratégia possível de aquisição de segunda língua, o fim de um ensino artificializado pautado em regras e vocabulário e o empoderamento por parte das pessoas surdas pelo reconhecimento de sua língua natural na aquisição do Português escrito.

Assim, pontuo alguns aspectos que identifiquei ao longo dessa pesquisa:

- a) presença, em grande escala, da LP, incluindo o papel de língua de instrução à medida que os textos teóricos, materiais de consulta, os processos avaliativos, são apresentados nesta língua e dispostos para os alunos surdos e as alunas surdas estudarem e pensarem sobre as temáticas que norteiam a formação docente;
- b) alguns/algumas docentes com fluência em LS abaixo do esperado, o que, segundo os relatos de discentes, tem resultado em um ensino superficial, bimodal, com atuação de alunos ouvintes e alunas ouvintes como colaboradores e colaboradoras nas interpretações de determinados conteúdo, para preencher a lacuna deixada pela ausência de fluência em LS suficiente para promover discussões, assim como a relação direta de aluno/a surdo/a – professora em LS. Ademais, a fragilidade do ensino em LS afeta a identidade dos cursos de Letras Libras que preveem em seu corpo docente professores/as fluentes ou nativos/as em Libras. Indo um pouco mais além, infiro esse comportamento como indício de fragilidade no processo de ensino e aprendizagem, porque ele pode configurar o deslocamento de papéis de estudante para “colaborado/a intérprete”;
- c) a ausência de materiais acessíveis às pessoas surdas, o que pode dar margem à LP escrita assumir o papel também de língua de instrução, visto que a instrução é um movimento também individual que ultrapassa unicamente os momentos de encontros presenciais, ou, em um contexto mais atual, ensino remoto mediado pela participação do professor ou da professora;
- d) a ausência de questões que contemplem o bilinguismo para além de aspectos puramente linguísticos no PP e nos Planos de curso dos componentes analisados, fomentando uma visão de que o encontro de duas ou mais línguas em um contexto de ensino e aprendizagem é suficiente para denotar bilinguismo. O que é sabido quanto ao processo bilíngue das pessoas surdas é que as línguas envolvidas possuem estruturas gramaticais distintas e a presença de duas culturas distintas marcadas, principalmente, pela LS. Desse modo, o bilinguismo considerando apenas a relação das línguas envolvidas tende a cair na superficialidade e, até mesmo, na predominância de uma língua como norteadora das ações docentes, incumbindo a outra ao papel de simples tradutora das ações.

Acerca das reflexões finais, gostaria de destacar a necessidade imediata de problematizar o ensino remoto frente ao atual cenário pandêmico no Brasil. Dado o objetivo do presente estudo, não foi possível discutir com mais afinco tal questão, mas considero premente pontuar algumas reflexões por entender que se trata de um tema emergente, haja vista ter se apresentado na fase de entrevistas com os/as participantes desta investigação. A esse respeito, particularmente, aponto alguns desafios revelados nas narrativas dos/as discentes surdos/as e docentes em relação à oferta de atividades remotas no curso Letras Libras da UFCG, durante o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela Covid-19.

Sobre esse contexto, é interessante evidenciar que se trata de um curso com proposta presencial e não há nada previsto no PP acerca de momentos como os vivenciados atualmente. Nesse sentido, alguns desafios foram apresentados nessa pesquisa, dentre os quais destaco: a suspensão do componente curricular *Planejamento e Avaliação II*, devido à impossibilidade de ofertá-lo na modalidade remota. O componente, passará por reformulações incluindo: a possibilidade de disponibilizar slides e citações sinalizadas, os conteúdos serem distribuídos em aulas síncronas e assíncronas (esta última requer uma metodologia minuciosa a fim de contemplar meios a promoção de estudos autônomos eficazes para as pessoas surdas), a realização da observação, possivelmente, ocorrerá em um contextos onde os/as alunos/as estarão exposto a instrução que irão avaliar e a substituições dos trabalhos em grupo por trabalhos individuais. Ainda sobre os desafios, segundo docentes, o ensino remoto dificultou a leitura das pessoas surdas, inibiu as interações e expôs discentes e docentes a uma plataforma de baixa familiaridade que pode, até certo ponto, comprometer o alcance dos objetivos traçados nos planos de curso de cada componente.

Referente à criação do curso de Letras Libras da UFCG – Campina Grande, que se assenta na perspectiva bilíngue de educação como um direito humano inalienável dos surdos, reafirmo sua importância enquanto *lócus* para estabelecer um movimento de inovação na educação das pessoas surda e emergente na busca de romper com, no dizer de Sánchez, a insistência em recomendações, metodologias e comportamentos que revelam inutilidade na educação de pessoas surdas (2017). É necessário a quebra do ciclo vicioso que há tempos vem se mantendo no sistema educacional de pessoas surdas brasileira, e um curso que se destina à formação de professores de Libras e professora de Libras, a meu ver, é um campo fértil para realização dessas mudanças que tendem a

marcar uma nova era na vida social, acadêmica/escolar e profissional de surdos e surdas neste tempo.

Como informei no início deste tópico, despeço-me desta pesquisa com muitas inquietações sobre o ensino das pessoas surdas, de modo geral. Aponto-as como alternativas de pesquisas futuras, caso interessem à comunidade acadêmica, por considerá-las questões notáveis para a grande área de educação de surdos no Brasil.

Assim, à medida que os dados emergiam e eram analisados, mais inquietações surgiam, em nível desta pesquisa e em um sentido mais amplo, e eu simplesmente as anotava para relatar quando oportuno e acredito que é o momento. Por esse motivo, insiro uma vírgula e dou passagem a essas questões com a esperança de que oportunizem outras vírgulas e que esse movimento incida em reflexões significativas para as pessoas surdas em contexto de aprendizagem.

Acerca das inquietações que resultaram desta pesquisa, destaco:

- Como se materializa o tripé ensino, pesquisa e extensão no curso de Letras Libras, considerando a dimensão bilíngue?
- Como o processo educacional foi vivenciado por discentes e docentes no período de ensino remoto do curso de Letras Libras?
- Qual o papel da Libras no ensino remoto das pessoas surdas?
- Como o LabLibras tem sido utilizado nos componentes curriculares?
- Quais os princípios bilíngues presentes na educação básica de pessoas surdas?
- Quais processos possibilitam a apropriação da escrita por pessoas surdas?
- Considerando que as pessoas surdas não se alfabetizam (SÀNCHEZ, 2001), como esta condição afeta o domínio do português como L2?

As inquietações estão anunciadas como alternativas de um caminho que construa novas contribuições sócio-acadêmicas que sejam analisadas a partir das lentes dos Estudos Culturais e que possibilitam às pessoas surdas, dentre outros grupos minoritários, um movimento da margem para o centro, que viabilizem o reconhecimento da diferença surda como mais uma diferença entre tantas outras existentes na sociedade, nem pior nem melhor, apenas diferente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. **Ensino de Libras para ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996> Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

ASSIS, Renata Machado; BARROS, Marcos Oliveira; CARDOSO, Natália Santos. Planejamento de Ensino: algumas sistematizações. **Revista Eletrônica de Educação do curso de Pedagogia**. Vol. 1, nº 4. p. 1- 13. Jantaí: Goiás, 2008.

BARCELLAR, Carlos. Fontes Documentais: usos e maus usos dos arquivos. In: PINISKY, Carla Bassabezi (org.) **Fontes históricas**. 3. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 23-79.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASH, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 851– 74, out.-dez. 2016.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Eli Ribeiro. Ensino do Português para os Surdos: uma análise da prática. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília da Piedade Marinho (orgs.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 107-151.

BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida. Português, a segunda língua dos surdos brasileiros: aspectos para reflexão. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius. **Entre a LIBRAS e o Português: desafios face ao bilinguismo**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE; Londrina: EDUEL, 2016. p. 147-175.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Institui sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

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 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

CAMPINA GRANDE. Universidade Federal de Campina Grande. Edital nº 29, de 09 de junho de 2015.

CASTRO, Vera Lúcia Cezar de; BARBOSA, Loiraci Lopes; RAMIREZ, Vera Lúcia. A construção da proposta pedagógica em instituições de educação superior. **Revista Diálogos**, Canoas, n. 15, p. 43-58, jul./dez. 2009.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antônio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**, Criciúma, v.5, nº1. p. 1-7, janeiro/julho 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jan-Pierre; GROULX, Lionel- H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000, p. 13-36.

COSTA, Dóris Anita Freire. Produção escrita e conquista de um bilinguismo funcional. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília Piedade Marinho (orgs.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campina, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 179-211.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27–40.

DORZIAT, Ana; MORAIS, Maiane Machado de; CARVALHO, Luzenice Simey Macedo de; ROMÁRIO, Lucas. Incentivo à cultura surda nos processos educacionais: experiência visual e desenvolvimento linguístico em foco. **Revista entreideias**, Salvador, v.8, n.3, p. 69-86, 2019.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/ Diferença Currículo e Inclusão. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana; MORAIS, Maiane Machado de; CARVALHO, Luzenice Simey Macedo de; ROMÁRIO, Lucas. Estudos Culturais e Surdos: aproximações conceituais. In: GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (orgs). **Pelas frestas**: pesquisas em estudos da educação. Curitiba: CRV, 2019.

DUARTE, Ivone; RICOU, Miguel; NUNES, Rui. A surdez e a autonomia pessoal. In: COELHO, Orquídea (org.) **Surdez, Educação e Cidadania**: duas línguas para um caminho e para um mundo. Porto: Edições Afrontamento, 2010, p.125-138.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a **31ª Reunião Anual da Anped** [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**: curso básico. Livro do professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

FERNANDES, Sueli, MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, n. 34, p. 225-236, maio 2009.

FERNANDES, Sueli, MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilingue para surdos: o contexto brasileiro. **Rev. Educar**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p.51-69, 2014.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GREEN, Judith. L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HAAS, Célia Maria. Projetos Pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. v. 26, n. 1, jan./abr. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaraci Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IGLESIAS, Sandra Letícia Schroeder; COSTA, Maria Luísa Furlan. Análises do PPC dos cursos de Pedagogia ofertados pelo sistema UAB na região Sul do Brasil: indicativos de oferta e adesão ao sistema UAB. **Revista Educação e Perspectiva**. Viçosa, MG. v. 9, p. 363-380 n. 2, 2019.

JESUS, Jefferson Diego de; FERNANDES, Sueli. Educação Bilíngue para Surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 12, n. 3, p.1628 – 1648, jul/set. 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; HARISSON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação. 2006, p. 33-38.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (orgs) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; HARISSON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 53-58

KOBER, Débora Caetano. Práticas de Letramento na educação de surdos. In: MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antinalli Arena; CAMPOS, Sandra Regina. (orgs.) **Educação para surdos: perspectivas e práticas**. São Paulo: Santos Editora, 2008, p. 161-186.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental na pesquisa qualitativa: conceito e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, vol. 14, nº 2 p. 1-15, julio-diciembre 2015.

KUMANA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gravioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **cad. pesqui.**, vol. 49, nº 173, p. 64-84 São Paulo, jul/set. 2019.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, vol.19, n. 46, p. 68-80 Campinas, set. 1998.

LANNA JUNIOR, Mário Cleber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília:** Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128 – 142.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar [et al.] (orgs). **Letramento Visual e Surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico curricular. In: **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática.** Goiânia: HECCUS EDITORA, 2013.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de Surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, Ana (org.). **Estudos Surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 142 – 170.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-24.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação Bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Rev. Edu. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de; TESKE, Ottmar (orgs). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 35-44.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do Surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo na educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: mediação, 1998, p. 33–49.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARÇAL, Mariane; MARCONSIN, Mariana; XAVIER, Jéssica; SILVEIRA, Lia; ALVES, Valdecyr Herdy; LEMOS, Adriana. Análise dos projetos pedagógicos de curso de graduação em enfermagem. **Revista Baiana de enfermagem**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 117-125, maio/ago. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 1992.

MOTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da Educação dos Surdos, segundo Ferdinand Berthier, **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006.

NOVAES, Denise Queiroz. A produção de textos dos alunos surdos na universidade: orientações e avaliações. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 213- 226.

OVIEDO, Alejandro. *Eduard Huet (1822-1882)*. Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. [S.l.]: Cultura Sorda, 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/eduard-huet/> Acesso em: 10 de maio de 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. De Pesqui.**, v. 34, nº 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v 19, p. 62-67, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Baileiro; HARISSON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 45-52.

PERLIN, Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 77-82.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PIMENTA, N. Oficina – Palestra de cultura e diversidade. In: **VIII Seminário Nacional do INES**. [Anais...] Rio de Janeiro: INES, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia: NEHAC-UFU, v. 3, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.

PINTO, Jorge; COELHO, Orquídea. O *signwriting* enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do Surdo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, p.68-94, 2017.

PRATES, Helen Cristian. **A importância do Plano de Ensino no ensino superior de direito**. 2008. 47f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização)- Universidade Candido Mendes, Vitória – ES, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EAD. In: QUADROS, Ronice Muller de (org). **Letras Libras ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, p. 168-186

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de Graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: educação a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009.

QUADROS, Ronice Muler de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” e bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012, p. 187 – 2012.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali Peytavin. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília; MEC/SEESP. 2006.

ROCHA, Solange Maria da. Histórico do INES. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, p. 1-32, 1997. [edição comemorativa dos 140 anos].

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1961)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Intérprete de Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Diferenças Surdas e relações de poder na prática docente. **Rev. Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1-19 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 169–192.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Crisovão Domingos; GUIUDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História & Ciências Sociais**.nº1 p. 1-15, jul., 2009.

SÁNCHEZ, Carlos. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: mediação, 1999, p. 35–45.

SÁNCHEZ, Carlos Manuel García. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema. In: **Anais do VI Congresso Latinoamericano de Educacion Bilíngue–Bicultural para Sordos**. Santiago de Chile, julho de 2001.

SÁNCHEZ, Carlos Manuel García. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu de. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. Texto apresentado na **23ª reunião da ANPEd**, Caxambu, MG, 2001, p. 1-15

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

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. Trabalho apresentado na **XX reunião da Anped**, Caxambu, setembro de 1997, p. 44-56.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: mediação, 1998, p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse nem aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Brasileira de Educação*. n. 25. Rio de Janeiro. Jan./Abr. 2004.

SPUDEIT, Daniela. Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Maildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 33-53.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Rev. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541 – 567, jul./dez/. 2010b.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian. **LETRAMENTOS SOCIAIS: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-147.

STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de; TESKE, Ottmar (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 59-66.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: mediação, 1999, p. 15-23.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Edital nº 29, de 09 de junho de 2015a.** Concurso Público de Provas e Títulos destinado a selecionar candidatos para o provimento de 09 (nove) vagas na carreira do Magistério Superior, destinadas a Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Edital Nº 37 de 27 de dezembro de 2016a.** Vestibular Letras – Libras 2017.1. Disponível em: <https://arquivo.comprov.ufcg.edu.br/files/Vestibulares/2017/libras/legislacao/Edital%20PRE%20N.%2037-2016%20-%20LETRAS-LIBRAS%20-%20Vestibular%20Especial%202017.1.pdf> Acesso em: 22 de julho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução Nº08 de 2016b.** Dispõe sobre a aprovação da estrutura curricular do Curso de Letras Libras, modalidade licenciatura, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande, e dá outras providências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras Libras/** Revisão: Rosiane Maria da Silva, Maria Marta dos Santos Nóbrega. Comissão de Elaboração: Denise Lino de Araújo et al. – Campina Grande: UFCG, 2015b.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (orgs). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 35-47.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

VIDAL, Rejane Teixeira. Instrução-focada, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ainda um desafio. **Rev.: Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n. 22, p. 1-21, jan./ jun. 2001. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2020.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. FORMA DE VIDA SURDA E SEUS MARCADORES CULTURAIS. **Educação em Revista** [online]. v. 34, p. 1-17, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A: Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

PROJETO PEDAGÓGICO DO LICENCIATURA LETRAS

Campina
201

Universidade Federal de Campina Grande

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Letras

**PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS LIBRAS**

Campina Grande, PB

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

U58p Universidade Federal de Campina Grande.
 Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras libras /
 Revisão: Rosiane Maria da Silva, Maria Marta dos Santos
 Nóbrega. Comissão de Elaboração: Denise Lino de Araújo et al.
 — Campina Grande: UFCG, 2015.
 45 f.

1. Currículo - Libras. 2. Projeto Pedagógico. 3. Educação Superior. I. Silva, Rosiane Maria da. II. Nóbrega, Maria Marta dos Santos. III. Araújo, Denise Lino de. IV. Título.

CDU 378.016:81'221.24

Reitor

José Edilson de Amorim

Vice-reitor

Vicemário Simões

1. Revisão

Profa. Rosiane Maria da Silva

Profa. Maria Marta dos Santos Nóbrega

2. Comissão de Elaboração do PPP Letras Libras

Profa. Denise Lino de Araújo (Coordenadora de Ensino – Unidade Acadêmica de Letras)

Profa. Shirley Barbosa das Neves Porto (Unidade Acadêmica de Letras)

Profa. Eleny Gianini (Representante Unidade Acadêmica de Educação)

Profa. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (Unidade Acadêmica de Letras)

Profa. Rosiane Maria da Silva (Unidade Acadêmica de Letras)

Reinaldo Toscano dos Santos Júnior (Técnico em Cinematografia)

Instrumento Legal de Designação da Comissão: Portaria da CH/UFCG/No. 011 de 03 de Junho de 2014.

Trabalhos da Comissão: de Agosto de 2013 a Dezembro de 2015

3. SUMÁRIO

1. Identificação	5
2. Histórico e Configuração Geral do Curso	6
3. Importância do Curso de Letras Libras para a região de Campina Grande	8
4. Marco Teórico	9
5. Perfil do Curso	11
6. Metodologia	13
7. Objetivos do Curso	14
7.1. Objetivo Geral	14
7.2. Objetivos Específicos	14
8. Perfil do Egresso	14
9. Competências, Atitudes e Habilidades	15
9.1 Eixo usuários	15
9.2 Eixo Especialista	15
9.3 Eixo Docente	15

10. Campo de Atuação Profissional	16
11. Composição Curricular	16
12. Organização Curricular	17
12.1 Sistemática de Operacionalização do Currículo de Letras Libras: Eixos da Formação Docente.	17
12.2 Trabalho de Conclusão de Curso	22
12.3 Estágio Curricular	23
12.4 Componentes Curriculares	25
12.4.1 Componentes Básicos para Letras Libras	25
12.4.2 Componentes Curriculares Obrigatórios Letras Libras	27
12.4.3 Componentes Curriculares Optativos Letras Libras	28
12.4.4 Componentes Curriculares por Período Letivo	28
12.4.5 Componente Curriculares Flexíveis: Atividades Acadêmico-	33
4. Científico-Culturais	
12.4.6 Fluxograma Licenciatura Letras Libras - Vespertino	34
12.4.7 Tempo de Execução Curricular	36
13. Avaliação do Projeto Pedagógico e Núcleo Docente Estruturante	36
13.1 Sistema de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem	38
14 Referências	39
14. Minuta de Resolução de Criação do Curso de Letras Libras	43

1. Identificação

Código do Curso:

Criação:

Reconhecimento:

Regime Acadêmico: sistema de créditos

Formas de Acesso ao Curso conforme Art. 9º da Resolução Nº 26/2007:

I - Processo seletivo simplificado até que o ENEM aplique provas para surdos em LIBRAS

II – Transferência com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

III – Admissão de Graduados com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

IV – Reingresso com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

V – Reopção com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

VI – Programas Acadêmicos Específicos com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

Duração do Curso:	Tempo Mínimo	Tempo Máximo
Licenciatura em Letras Libras – Diurno	9 períodos	14 períodos

Turno de Funcionamento: Tarde

Resolução da Câmara Superior de Ensino:

Regulamentação Profissional:

2. Histórico e Configuração Geral do Curso

O Curso de Letras Libras/UFCG decorre do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite -, instituído pelo Governo Federal, com a publicação do Decreto no. 7612, de 17 de Novembro de 2011, cujo objetivo é promover a inclusão social das pessoas com deficiência. No Eixo referente ao “Acesso à Educação”, constam sete ações prioritárias, dentre as quais está a Educação Bilíngue - formação de professores e tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS), que prevê a criação de 27 cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Letras Libras (um em cada estado e um no Distrito Federal), com a oferta mínima de 30 vagas em cada curso.

Na Paraíba, a oferta desse Curso coube à UFCG, que em face do histórico de trabalho com educação de surdos realizado historicamente pela Unidade Acadêmica de Educação decidiu instalá-lo no campus sede - Campina Grande. Esse trabalho realizado através de diversos projetos de assessoria e de formação de professores fez da UFCG parceira da abertura de escolas bilíngues em Campina Grande e em algumas cidades circunvizinhas – Gado Bravo, Sumé, Aroeiras – e credencia esta IFES para acolher na Unidade Acadêmica de Letras⁵⁹ este novo curso de Licenciatura, cujo foco é a formação de profissionais para lecionar LIBRAS como primeira ou segunda língua (L1 e L2, respectivamente).

Realizados os contatos iniciais, as professoras responsáveis por essa área de estudos na Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) entenderam que seria melhor alocar o referido curso na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que, após discussão interna com a congregação, decidiu acatar a proposta de curso na modalidade Licenciatura. Para isso, a direção do Centro de Humanidades da UFCG designou uma comissão composta por três professoras da UAL e duas professoras da UAEd que trabalham na Educação de Surdos⁶⁰.

Para atender a comunidade surda da região polarizada por Campina Grande (48 municípios), bem como os ouvintes dessa mesma região, interessados na Libras, diferenciando-se dos demais cursos congêneres nas IFES circunvizinhas - UFPB e UFRN, o Curso de Licenciatura em Letras Libras/UFCG estabelece como prioridade que o perfil dos discentes, bem como o dos docentes, se caracterize pelo domínio da Libras. Para os discentes, essa habilidade deve ser demonstrada no processo seletivo para ingresso no ensino superior. Para os docentes, essa habilidade deverá ser demonstrada na prova

⁵⁹ Nesta Unidade já estão instalados outros 5 (cinco) cursos de Licenciatura em línguas, a saber: Letras Português – Diurno e Noturno –, Letras Espanhol, Letras Inglês e Letras Francês.

⁶⁰ Inicialmente a Professora Shirley Barbosa das Neves Porto estava lotada na Unidade Acadêmica de Educação, tendo sido posteriormente transferida para a Unidade Acadêmica de Letras.

didática a ser realizada quando do concurso para admissão na carreira do ensino superior no âmbito da UFCG.

Para instalação desse Curso, foram oferecidas 9 (nove) vagas para docentes, sendo 8 (oito) do banco de vagas do MEC e 1 (uma) do banco de vagas da UFCG. Além desses, mais outros 3 (três) professores responsáveis por ministrar a disciplina Libras nos demais cursos de Licenciatura da UFCG, campus sede, comporão o corpo docente da área de Letras Libras na UAL.

Assim, o Curso ora apresentado terá a seguinte configuração geral, conforme mencionado no Quadro I abaixo:

Quadro 01 – Resumo da proposta do Curso

Área do conhecimento	Linguística, Letras e Artes
Modalidade	Presencial
Carga horária total prevista	3330 horas
Duração do Curso	4 anos e meio (9 períodos)
Tempo de integralização do Curso	Mínimo: 9 períodos Máximo: 14 períodos
Periodicidade da oferta	Anual
Turno	Diurno ⁶¹
Número de vagas ofertadas por turma	30 vagas por turma
Número de turmas ofertadas por ano	1
Pré-requisito para ingresso na UFCG	Proficiência em LIBRAS em processo seletivo definido pela UFCG
Local de funcionamento	Salas de aula do bloco BG do CH – UFCG
Laboratórios	Interpretação e Tradução (BZ 102) Estúdio de Filmagem e Sinalização (BZ 101)
Salas de aulas de Professores	Provisoriamente os professores do curso

	de Licenciatura em Letras Libras ficarão alocados no Bloco AB, primeiro andar
Sala para Coordenação de Curso	Prédio da UAL – junto a todas as coordenações da referida Unidade Acadêmica

⁶¹ O Curso terá suas aulas prioritariamente concentradas no turno da tarde, mas a fim de que a duração mínima do Curso possa ser de 4 anos e meios (9 períodos), as Atividades Complementares Flexíveis, bem como, os Componentes Curriculares Laboratórios I a V deverão ser cursados pela manhã ou à noite.

3. Importância do Curso de Letras Libras para a região de Campina Grande

A promulgação da Lei nº 10.436, 2005, Lei de Libras, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, deu visibilidade à comunidade surda no país, trazendo à tona a discussão sobre suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais.

Com a regulamentação dessa Lei, através do Decreto nº 5.626, publicado no mesmo ano, tornou-se obrigatória a inclusão de Libras, como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores para exercício do magistério em nível médio e superior. Este novo cenário educacional passou a exigir profissionais formados em curso de graduação de licenciatura com a finalidade específica de lecionar essa língua no sistema de ensino, da educação infantil aos cursos superiores de Licenciatura. No art. 4º estipula-se que

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

Além disso, mais recentemente, com a publicação do Plano Nacional de Educação (MEC 2014), para o decênio 2010-2020, a meta 4 reforça a necessidade de formação de professores especializados em Libras, como se pode ver a seguir:

Meta 4

Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Tal como ocorre em boa parte do país, Campina Grande não dispõe de cursos de formação superior de professores de Libras. Assim, a instalação desse Curso de Licenciatura nesta cidade, que é polo para os diversos municípios do compartimento da Borborema, beneficiará não só a comunidade local como as adjacentes com atividades ensino, pesquisa e extensão.

4. Marco Teórico

O ancoramento teórico para um curso de Letras Libras não se dissocia das discussões sobre os estudos linguísticos e literários que se faz no âmbito das Ciências Humanas, para as quais o atendimento aos pressupostos do paradigma tradicional sempre foi especialmente difícil. Numerosos estudiosos tentaram pôr em prática a desejada objetividade científica, conduzindo as disciplinas a uma inevitável e incômoda simplificação de seus respectivos objetos de estudo. Na área dos estudos da linguagem, essa tentativa foi fortemente marcada, na primeira metade do século XX, pela abordagem estruturalista inaugurada por Saussure ([1916] /1981). Entretanto, em consonância com a mudança paradigmática geral no campo das ciências, registra-se, a partir da segunda metade do século XX, uma virada teórica e metodológica (cf. BAGNO, 2002; RANGEL, 2003), que desloca o eixo dos estudos de uma posição formalista – segundo a qual o interesse central no estudo da linguagem é a ordem interna das línguas, seu sistema abstrato, suas regularidades – para uma posição sociologista – que reabilita a complexidade dos objetos dos estudos da linguagem (a língua e a literatura), reaproximando-os de seus falantes, sobretudo da sociedade e da história (cf. ORLANDI, 1992; DASCAL NETO, 1993).

A mudança de paradigma nos estudos da linguagem é capitaneada por numerosas teorias (pragmáticas, textuais, discursivas, interacionais, entre outras) que problematizam as relações entre língua/texto/discurso e língua/sujeito/história (cf. BARROS, 1999; MATÊNCIO, 2001; WEEDWOOD, 2002). Essas teorias, com diferentes graus de aproximação com a Linguística Descritiva, – preocupada com a descrição do sistema linguístico em seus diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) – colocam em jogo novas perspectivas de análise que levam em consideração a complexidade, instabilidade e subjetividade inerentes à prática da linguagem. Por outro lado, favorecem, ainda, o intercâmbio da Linguística com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, constituindo campos de investigação inter e transdisciplinares (Sociolinguística, Psicolinguística, Análise de Discurso e Linguística Aplicada, dentre outras).

Do ponto de vista do ensino, a virada sociológica e humanística dos estudos da linguagem resulta, inicialmente, numa crítica radical aos conteúdos e métodos de ensino de língua e de literatura, tradicionalmente fundados no trinômio gramática/retórica/poética (cf. SOARES, 2000). Essa crítica, entretanto, não repercutiu de imediato na prática escolar. Somente após meados da década de 80 do século XX, os estudos da linguagem, pela via da revisão conceitual estruturalista e das teorias do texto e discurso, começam a influir efetivamente no âmbito do ensino (cf. SOARES, 2000; MATÊNCIO, 2001).

No que diz respeito aos estudos literários, a função humanizadora (cf. CANDIDO, 2004) constitui-se uma opção para repensar a tradição positivista no ensino

da literatura (relação literatura e sociedade, história e cultura) juntamente com a interação texto/leitor apresentada pela corrente recepcional (cf. JAUSS;1979; 1994).

A partir da década de 60 do século XX, surgem, com a Estética da Recepção, novos paradigmas sobre o ensino de literatura e sua história (cf. JAUSS; 1979; 1994; AGUIAR; BORDINI, 1998; CHIAPPINI, 2005). Há um crescente distanciamento do modelo positivista de ensino, que ainda predomina em livros didáticos, e, conseqüentemente, abre-se um novo espaço para se construir uma metodologia de ensino de literatura que leve em consideração o horizonte de expectativa do leitor. À luz do pensamento de ISER (1979), sobretudo sua teoria sobre a interação *texto X leitor*, muitas pesquisas têm mostrado que é possível ensinar literatura fugindo tanto do paradigma interpretacionista quanto do modelo positivista.

Além das mudanças paradigmáticas, atualmente verificadas na área das Ciências Humanas, e já mencionadas, cabe fazer referência à paulatina consolidação das Licenciaturas em Letras como um campo específico de saber e de atuação (cf. RAFAEL, 2001). Historicamente, esses cursos nasceram e se mantiveram dentro das Faculdades de Filosofia ou Centro de Humanidades, o que lhes conferiu um caráter de bacharelado, embora fossem, desde sempre, cursos de Licenciatura. Com essa configuração, considerava-se que um saber de erudição era suficiente para a atuação no Ensino Fundamental e no Médio. Todavia, mais recentemente, há uma mudança de pensamento em curso. Os estudos sobre o ensino de língua materna, estrangeira e de literatura (cf. MATÊNCIO, 2001; SILVA; ASSIS; MATÊNCIO, 2001; KLEIMAN, 2001) demonstram que esse saber já não é mais o responsável por uma formação capaz de enfrentar as atuais demandas da educação básica no Brasil.

Essa discussão que já é comum aos cursos de formação de professores de línguas orais auditivas é recente em nível mundial no âmbito dos estudos sobre as línguas viso-espaciais. Um dos motivos para isso se deve à recenticidade do reconhecimento dessas línguas como objeto científico, o que se deu apenas no final da década de sessenta do século XX (STOKOE 1978, SKLIAR 1997, SANCHES 1990, GESSER, 2009, 2012). Soma-se a isso a ascensão da perspectiva bilíngue para a educação de surdos que entende as línguas de sinais fundamentais para a constituição dos sujeitos surdos e, conseqüentemente, essenciais em seus processos educacionais (LUZ, 2013, MOURA 2000, QUADROS 1997). Nessa perspectiva, as línguas de contato, majoritariamente orais, são parte desse processo bilíngue, todavia, com um papel de segunda língua (L2) para os intercâmbios sociais com a comunidade majoritária ouvinte.

O Curso de Licenciatura em Letras Libras ora apresentado toma as perspectivas de estudos linguísticos e literários acima defendidos e se assenta na perspectiva bilíngue de educação como um direito humano inalienável dos surdos.

5. Perfil do Curso

Com base nesse marco teórico, o perfil do Curso de Licenciatura em Letras Libras, nesta primeira proposta pedagógica, pauta-se na perspectiva de assumir a Libras como objeto de interesse dos estudos linguísticos e literários.

Além disso, esse perfil, fundamentando-se nos documentos fundadores da UFCG, conforme estabelece o Estatuto dessa IES (cap. II, artigo 10, inciso I), consiste na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão materializada em três eixos de formação – usuário, especialista e docente -, conforme será descrito mais adiante no item 12.1 e tal como ocorre nos demais cursos de Letras da UAL. Com esse perfil, o Curso visa estimular o desenvolvimento, por parte de professores e alunos, da capacidade de reflexão, sistemática e contínua, sobre as práticas educativas com as quais se envolvem e que os habilita a orientar as atuais e futuras experiências de aprendizagem, bem como a enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética, característicos de sua área de atuação (cf. PERRENOUD, 2002). Assume-se, assim, a prática reflexiva como diretriz metodológica de ação do Curso de Licenciatura em Letras Libras. Tal princípio, concretizado, entre outros aspectos, no desenvolvimento de competências, na análise de práticas de ensino, na transposição didática dos conhecimentos, na articulação teoria/prática, que deve assumir o lugar central da formação, em todos os componentes e experiências formativas do processo de ensino-aprendizagem do Curso.

Nessa perspectiva, um componente fundamental deste projeto é o Estágio Supervisionado. Reflexões recentes (cf. PIMENTA;LIMA, 2004; LISITA; SOUSA, 2003) indicam que esta experiência acadêmica deve se fazer com o menor grau de artificialismo possível e ao longo do curso de graduação, a fim de que o graduando possa, sob a supervisão de professores tutores, discutir, analisar e propor alternativas para situações práticas semelhantes às aquelas com as quais se deparará na atuação docente. Por isso, as disciplinas de Laboratório, antecipam-se ao estágio, visando oferecer um espaço de experimentação pedagógica e transposição didática dos componentes teóricos.

Recomenda-se, assim, que (1) essa experiência deva ser uma decorrência de projetos desenvolvidos pelo Curso/Universidade, a fim de que haja a constante realimentação da relação teoria/prática e pesquisa/extensão, ou que decorra de trabalhos iniciados nas disciplinas de Laboratório, e (2) que esta deva ser uma decorrência do engajamento do licenciando com situações de ensino (cf. MAGALHÃESALMEIDA, 2000).

Assim sendo, o perfil do Curso de Licenciatura em Letras Libras pretendido com este Projeto, associa-se aos demais cursos da UAL, tendo em vista oferecer ao graduando uma formação que o habilite tanto como usuário competente da Libras, como seu especialista. Quanto à docência, considerando a perspectiva bilíngue

assumida por este Projeto pedagógico, o perfil de formação habilita o graduando a lecionar Libras como L1 ou L2 nos vários cenários, modalidades e níveis educacionais.

Quanto ao perfil linguístico dos licenciandos, surdos ou ouvintes, espera-se proficiência em Libras, sendo aceitos trabalhos acadêmicos produzidos tanto nesta língua quanto em português, que será entendida como L2 para os surdos.

6. Metodologia

Orientado pelo princípio do bilinguismo, essencial para os surdos e para os ouvintes que venham a cursar essa licenciatura, e pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Curso de Licenciatura em Letras Libras desenvolve ações que articulam essas três dimensões.

Quanto ao ensino, as atividades são processuais e se realizam mediante a efetivação dos diferentes componentes curriculares, indicados no item 11 – Composição Curricular, apresentado mais adiante. Ademais, a participação da UAL em programas institucionais de iniciação à docência (ex. Programas de Monitoria e PET) permitirá aos licenciandos experiências de estágio, como monitores de disciplinas do próprio Curso ou de atividades de extensão.

Quanto à pesquisa, entendida como dimensão de produção de conhecimento nas áreas objeto do Curso, as atividades realizam-se necessariamente nas disciplinas Metodologia da Pesquisa, Iniciação à Pesquisa I e II e **Monografia I e II**, com a finalidade pedagógica de iniciar o aluno na pesquisa e subsidiá-lo na elaboração de seu trabalho acadêmico, que é requisito parcial para a conclusão do Curso. Além disso, também se realizam nas demais disciplinas, a depender do planejamento pactuado entre o professor e os alunos, tendo em vista a concepção de formação docente como processo crítico-reflexivo. O desenvolvimento da pesquisa também é fomentado no Curso através da participação dos licenciandos em projetos de iniciação científica (PIBIC, PIVIC, PIBIAC, dentre outros).

Já a extensão, em conformidade com a definição apresentada no Estatuto Geral da UFCG (Cap. III, art. 70), é entendida neste Projeto como processo educativo, vinculado ao ensino e à pesquisa. No Curso aqui apresentado, essa dimensão, em particular, tem como finalidade a difusão dos conhecimentos linguísticos e literários relativos à Libras, mediante intercâmbios com a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, estabelecendo com estas relações de reciprocidade e de retroalimentação. O desenvolvimento da extensão se materializa através da participação da UAL em programas institucionais de extensão (PROBEX, por exemplo), da oferta de cursos de língua e de literatura, e de atividades de assessoria a professores da rede pública.

Essas três dimensões se articulam com os eixos de formação do Curso, que serão apresentados no item 12.1. As atividades de ensino e de extensão se articulam com os eixos usuário, especialista e docente, enquanto as atividades de pesquisa com os eixos especialista e docente.

7. Objetivos do Curso

7.1 Objetivo Geral

O Curso de Licenciatura em Letras Libras tem como objetivo geral formar profissionais habilitados a lecionar a Língua Brasileira de Sinais, quer como L1 quer como L2, na Educação Básica.

7.2. Objetivos Específicos:

Conforme os eixos articuladores do Currículo, são objetivos específicos do Curso de Licenciatura apresentado neste documento:

- formar profissionais capazes de usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (sinalizados e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da Libras;
- formar profissionais com visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no ensino da Libras e de sua literatura;
- formar profissionais capazes de articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sócio-político e educacional no qual estão inseridos.

8. Perfil do Egresso

O licenciado em Letras Libras deve ser um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do Curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência.

9. Competências, Atitudes e Habilidades

A formação humana e profissional do licenciando em Letras Libras deverá apresentar, nos três eixos articuladores do Currículo, apresentados mais adiante em 12.1, as seguintes competências, atitudes e habilidades:

9.1. Eixo Usuário:

- leitura de textos literários e não-literários, tanto sinalizados como escritos;
- produção de textos, tanto sinalizados como escritos, linguisticamente adequados à situação de produção.

9.2. Eixo Especialista:

- domínio teórico e descritivo da Libras, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva;
- reflexão crítica sobre a Libras como objeto de estudo e de ensino, entendida como fenômeno variável, segundo os fatores sócio históricos e discursivo-interacionais;
- conhecimento e análise das obras literárias representativas da Libras, considerando o valor estético e o contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção.

9.3. Eixo Docente:

- uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais, apoiando-se nos resultados de pesquisas na área de ensino de língua e de literatura;
- condução de sua formação docente, tendo em vista a sua formação continuada, através das pesquisas relevantes em Linguística e Teoria Literária, bem como em áreas afins;
- avaliação, individual e coletiva, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática;
- construção de sua identidade social e profissional, participando de associações, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores;
- contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados;

- atuação, segundo princípios éticos, no desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais.

10. Campo de Atuação do Profissional

O licenciado em Letras Libras tem como campo de atuação profissional a Educação Básica.

O Curso oferece também subsídios para atuação do licenciado na revisão de textos sinalizados ou escritos em Libras ou de assessoria pedagógica na sua área.

11. Composição Curricular

A composição curricular do Curso de Licenciatura em Letras Libras será constituída de atividades formativas, práticas, de estágio supervisionado e de aprofundamento em áreas específicas, atendendo o disposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº2, de 1º de Julho de 2015.

De acordo com tal Resolução, as atividades formativas correspondem aos estudos de formação geral na área de Libras, de estudos interdisciplinares e do campo educacional. As atividades práticas, aos estudos de caráter metodológico com vistas a pensar as diversas realidades educacionais nas quais o docente de Libras poderá atuar profissionalmente. As atividades de estágio supervisionado estarão voltadas ao ensino de Libras como L1 e como L2, quer na educação básica, quer em cursos de idioma. E as atividades de aprofundamento que correspondem àquelas teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos estudantes, relacionadas à formação do docente de Libras. Este conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelo aluno visam, ao longo do Curso, a sua formação geral e integral, tendo a composição curricular do Curso a distribuição apresentada no Quadro 02, a seguir.

Quadro 02 - Distribuição da carga horária dos Componentes formativos, práticos, Estágio Supervisionado e de aprofundamento (Resolução Nº 2/2015, do CNE).

COMPONENTES	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	% CRÉDITOS

Formativos	2220	148	68,2
Práticos	405	27	12,5
Estágio Supervisionado	420	28	12,9
Aprofundamento	210	14	6,4
Total	3255	217	100

Com o propósito de atender, também, à Resolução Nº 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande, apresentamos, no Quadro 03, os componentes curriculares distribuídos na forma de básicos e complementares, estes últimos subdivididos em obrigatórios, optativos e flexíveis.

Quadro 03 – Distribuição da carga horária dos componentes básicos e complementares. (Resolução Nº 26/2007/UFCG)

COMPONENTES	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	% CRÉDITOS
Básicos	1560	104	46,9
COMPLEMENTARES			
Obrigatórios	1290	86	38,7
Optativos	270	18	8,1
Flexíveis	210	14	6,3
Total	3330	222	100

12. Organização Curricular

12.1 Sistemática de Operacionalização do Currículo de Letras Libras: Eixos da Formação Docente

Ambientando-se na Unidade Acadêmica de Letras e sendo um curso de Licenciatura em língua, o Curso Licenciatura em Letras Libras, assim como os demais instalados nessa Unidade, requer uma base teórica e prática para a formação docente que advém dos estudos linguísticos e literários. Guardadas as suas especificidades,

esses estudos mantêm uma relação de sustentação mútua na apreciação estética e crítico-reflexiva sobre os diversos usos da linguagem.

Os saberes de referência dos estudos linguísticos e literários que focalizam a linguagem como um objeto de estudo são fundamentais para o graduando em Letras, da mesma forma que os saberes relacionados à linguagem como um objeto de ensino e os saberes práticos como objeto de ação interpessoal.

Nessa perspectiva, este Projeto Pedagógico entende que a formação do graduando em Letras Libras se orienta por três eixos de formação: o do *usuário* competente da língua, o do *especialista* e do *docente*. A delimitação desses eixos, entretanto, é meramente didática já que, ao longo da graduação, eles se apresentam inter-relacionados.

O primeiro eixo – do usuário - diz respeito ao conjunto de componentes curriculares que visam habilitar o licenciando para apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades e situações de interação, em particular, as de natureza acadêmica. E no caso do usuário da Libras, dada à situação de contato/bilinguismo com a língua portuguesa, espera-se a proficiência nessa língua viso-espacial, como L1, e em língua portuguesa, oral-auditiva, como L2, na modalidade escrita. Nesse eixo, as disciplinas *Português I e II*, *Fundamentos dos Estudos Literários*, *Gêneros em Libras I e Gêneros em Libras II* objetivam fortalecer esse eixo, apresentando conteúdos e práticas de leitura e de escrita necessárias à vida acadêmica. A disciplina *Fundamentos dos Estudos Literários* apresenta os conhecimentos para os estudos de literatura, tendo em vista a necessidade de apreciação estética dos diferentes gêneros literários. Já as disciplinas *Português I e II* oferecem ao graduando os fundamentos que o ajudam a se consolidar como usuário de práticas acadêmicas de leitura e de escrita em língua portuguesa. As disciplinas *Gêneros em Libras I e Gêneros em Libras II* visam oferecer ao graduando os fundamentos relativos à leitura e à escrita como atividades sócio cognitivas, discursivas e culturais em sua relação com as esferas sociais de ação do sujeito leitor/escritor. Vale ressaltar que essas disciplinas também integram o eixo especialista, na medida em que, ao licenciando, são apresentadas situações de uso a partir de reflexões teóricas.

O segundo eixo – do especialista – diz respeito ao conjunto dos componentes curriculares que dão a base teórica para o entendimento dos objetos do Curso, estabelecendo a sua especificidade. Nesse eixo, estão incluídas as disciplinas *Fundamentos dos Estudos Linguísticos*, *Língua*, *Cultura e Identidade Surda*, *Aquisição de Linguagem*, *Leitura e Escrita*, *Fonologia da Libras*, *Morfologia da Libras*, *Sintaxe da Libras*, *Semântica e Pragmática da Libras*, *Escrita de Língua de Sinais I*, *Escrita de Língua de Sinais II*, *Metodologia da Pesquisa*, *Iniciação à Pesquisa I*, *Iniciação à Pesquisa II*, *Monografia em Libras I*, *Monografia em Libras II*, *Estudos Literários I*, *Estudos Literários II*, *Estética da Literatura Surda*, *Literaturas em Línguas de Sinais*, *Literatura Infantojuvenil e Produção Literária em Libras*.

Como se pode observar, esse eixo é composto por três blocos de disciplinas. O primeiro relativo aos estudos linguísticos referentes à descrição e uso da Libras, é

composto pelas disciplinas *Fundamentos dos Estudos Linguísticos, Língua, Cultura e Identidade Surda, Aquisição de Linguagem, Leitura e Escrita, Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras, Escrita de Língua de Sinais I, Escrita de Língua de Sinais II*, cujas ementas focalizam áreas de estudo e pesquisa sobre a linguagem, a serviço da compreensão das propriedades linguístico-enunciativas e discursivas da Libras. As formas de abordagem descritiva e prático-reflexiva da Libras se relacionam e se entrecruzam, nesse conjunto de disciplinas, preparando o licenciando para a abordagem específica do terceiro eixo.

O segundo bloco de disciplinas do eixo especialista é composto pelas disciplinas voltadas para a elaboração de trabalho monográfico, também conhecido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), previsto no §2º do artigo 71, da Seção V - Da Verificação do Rendimento Acadêmico – do Regulamento do Ensino de Graduação da UFCG. As disciplinas desse conjunto - *Metodologia da Pesquisa, Iniciação à Pesquisa I, Iniciação à Pesquisa II, Monografia em Libras I e Monografia em Libras II*-, regidas por resolução específica, visam à consolidação do graduando como especialista capaz de produzir trabalhos de pesquisa sobre a língua ou sua literatura e sobre o ensino dessa língua ou de sua literatura, relacionando os saberes de referência a objetos de pesquisa por ele identificados. Essas disciplinas podem ser apontadas como de articulação entre os três eixos de formação. Os saberes de referência que orientam essas disciplinas estão vinculados a uma concepção interdisciplinar e, portanto, não compartimentalizada do saber.

O terceiro bloco de disciplinas é formado pelas disciplinas *Estudos Literários I, Estudos Literários II, Estética de Literatura Surda, Literaturas em Línguas de Sinais, Literatura Infanto-juvenil e Produção Literária em Libras*. Essas disciplinas objetivam demonstrar que o conhecimento de literatura enquanto manifestação estética é de fundamental importância para o estudo aprofundado de qualquer língua. As ementas dessas disciplinas levam o licenciando em Letras Libras a ampliar os horizontes apreendidos no nível usuário e os utilizar para problematizar o texto literário e sua construção de sentidos, através de métodos analíticos e interpretativos de abordagem.

Por fim, o terceiro eixo – do docente – diz respeito à formação docente como característica identitária fundamental deste curso de Licenciatura. Esse eixo, articulado aos dois outros, constrói-se ao longo da integralização das disciplinas, mas é tematizado nos seguintes componentes curriculares: *Fundamentos da Prática Educativa, Fundamentos da Educação de Surdos, Psicologia da Infância e da Adolescência, Psicologia Educacional, Política Educacional no Brasil, Educação e Diversidade, Educação Especial, Planejamento e Avaliação I, Planejamento e Avaliação II, Laboratório de Libras I a V, Estágio de Libras I e Estágio de Libras II*. A concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e a atuação docente não se dissociam. Essas disciplinas de formação buscam, desde o início do Curso, delinear o perfil do professor da Libras, introduzir o licenciando no contexto educacional em que se dá a prática de ensino dessa língua como L1 e L2, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino,

a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional.

Tal como no eixo anterior, também neste, para efeito didático, as disciplinas podem ser organizadas em grupos, a fim de que se visualize a sua articulação. Um primeiro grupo é formado pelas disciplinas que conduzem à observação e à reflexão sobre a realidade docente, aspecto tematizado nos componentes *Fundamentos da Prática Educativa*, *Fundamentos da Educação de Surdos* e *Política Educacional no Brasil*, cuja carga horária totaliza 180 horas. Um segundo grupo de disciplinas visa articular a teoria estudada nas disciplinas do eixo especialista à prática docente, através da elaboração de materiais didáticos. Esse grupo é composto pelas disciplinas *Laboratório de Libras I a V*, que juntas somam 225 horas. Um terceiro grupo de disciplinas é formado por aquelas que iluminam o processo de ensino-aprendizagem, tematizando-o na sua dimensão psicológica. Essas disciplinas são: *Psicologia da Infância e da Adolescência* e *Psicologia Educacional*, com carga horária total de 120 horas. Um quarto grupo de disciplinas visa articular teoria e prática pedagógica através da elaboração de planejamentos de ensino com foco em situações reais de ensino de Libras como L1 ou como L2; essas disciplinas são *Planejamento e Avaliação I e II*, cuja carga horária total é de 120 horas. Por fim, um quinto grupo de disciplinas cujos conteúdos relacionam-se aos direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, faixa geracional, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (art. 13, parágrafo 2º, Resolução CNE/CP de 2015). O conteúdo desse grupo está atendido: nas disciplinas *Educação e Diversidade*, *Educação Especial*; em conteúdos específicos das disciplinas da área de literatura (Literatura Infanto-Juvenil, Literaturas em Línguas de Sinais, Produção Literária em Libras).

A dimensão ambiental, exigida pela Resolução CNE/CP nº 02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, será “desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar”, contemplada, principalmente, nas disciplinas da área de literatura (Literatura Infanto-Juvenil, Literaturas em Línguas de Sinais, Produção Literária em Libras).

Neste último eixo, está inserida a Prática como componente curricular, conforme exigência da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, contemplada neste Projeto Pedagógico com 405 horas, conforme sumariza o Quadro 04, a seguir:

Quadro 04 - Distribuição da Carga Horária de Componentes com Créditos Práticos.

Disciplina	Carga Horária (horas)	Créditos	Período
Fundamentos da Prática Educativa	60	4	1º.
Laboratório de Libras I	60	4	1º.
Laboratório de Libras II	60	4	2º.

Laboratório de Libras III	60	4	3º.
Laboratório de Libras IV	60	4	4º.
Laboratório de Libras V	60	4	5º.
Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I	60	4	4º.
Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II	60	4	5º.
Total	480	32	

Encerrando o eixo docente, tem-se o estágio curricular supervisionado que, atendendo ao disposto na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, está colocado na segunda parte do curso e com carga horária superior às 400 horas exigidas. É subsidiado pelas disciplinas de práticas docentes e se realiza em dois componentes, a saber: *Estágio de Libras I e Estágio de Libras II*, cuja carga horária é de 210 horas, para cada componente, totalizando 420 horas de estágio docente, nas quais se contempla, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no eixo especialista e nas outras disciplinas desse terceiro eixo de formação. Convém esclarecer que no *Estágio de Libras I*, o foco é o ensino de Libras como primeira língua na educação básica, já no *Estágio de Libras II*, o foco é o ensino da Libras como segunda língua para usuários de Português em qualquer nível e contexto de ensino. Esse estágio, assim, como as disciplinas de *Planejamento e Avaliação I e II, Gêneros em Libras I e II, Português I e II* consolidam a perspectiva bilíngue e de contato com o português, fundamental à comunidade surda e referida no Marco Teórico, no Perfil e nos Objetivos do Curso, anteriormente apresentados.

Além das disciplinas básicas e complementares que integram os três eixos da formação docente, os licenciandos cursam ainda seis disciplinas optativas que contribuirão para consolidar os eixos especialista e docente, a serem escolhidas no seguinte leque: Tópicos Especiais de Língua ou de Literatura Surda, Gestão Escolar, Estudos de Tradução, TIC's e Ensino de Língua e de Literatura Surda, Elaboração de Material Didático, Ensino de Segunda Língua, Estudos de Currículo, Teatro em Libras, Variação linguística em Libras, Discursos e identidades nos textos em Libras.

12.2 Trabalho de Conclusão de Curso

O trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a ser apresentado em forma de monografia, é requisito indispensável à conclusão do Curso Licenciatura em Letras Libras e segue as disposições do Manual de Elaboração e Apresentação de Trabalho

de Conclusão de Curso, adotado pela UAL em 2014, com as seguintes adaptações: a apresentação do TCC pode ser oral ou sinalizada; a versão final do TCC pode ser escrita em Português ou em língua de sinais, sendo opcional para o aluno fazer a tradução do TCC do Português para a Libras, no formato de vídeo-registro.

As disciplinas Metodologia da Pesquisa e Iniciação à Pesquisa I e II são pré-requisitos para as disciplinas Monografia I e II, nas quais o TCC deve elaborado e defendido. Essas disciplinas foram pensadas de modo sistêmico, a fim de levar o licenciando a elaborar sua monografia como trabalho de pesquisa. A primeira disciplina visa apresentar os paradigmas da pesquisa em Libras e/ou em sua literatura a composição e elaboração de projeto de pesquisa, como gênero acadêmico, bem como o conhecimento da normatização de trabalhos acadêmicos e sua importância para evitar o plágio. A segunda disciplina - Iniciação à Pesquisa I – visa levar o licenciando ao desenvolvimento da sua pesquisa através do levantamento bibliográfico sobre o tema delimitado e da coleta de dados. A terceira disciplina - Iniciação à Pesquisa II – visa levar o licenciando a desenvolver sua pesquisa em Libras e/ou sua literatura realizando a análise, categorização e interpretação de dados. As duas últimas disciplinas visam garantir espaço para elaboração da monografia. Essas disciplinas devem ser ofertadas tanto para turmas com foco em descrição da Libras quanto com foco em sua Literatura.

A monografia, propriamente dita, será defendida em quatro períodos subsequentes à integralização da disciplina Metodologia da Pesquisa, a partir do cadastramento da pesquisa na Coordenação de Ensino. Para tal, o graduando apresentará formulário com indicação do tema da pesquisa e do orientador, que deverá ser obrigatoriamente um professor da UAL que deverá assinar o formulário de cadastramento, dando, assim, ciência à coordenação de ensino de graduação de que se responsabiliza pela orientação.

A defesa desse trabalho monográfico segue as instruções do Manual de Elaboração e Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso citado. A nota para aprovação do trabalho segue as orientações gerais do Regulamento do Ensino de Graduação. Caberá ao graduando entregar a versão final na Coordenação de Ensino. Essa matéria será orientada por resolução específica emitida pelo Colegiado do Curso.

12.3 Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado foi organizado pensando-se em dois aspectos. Primeiro, a sua articulação com as disciplinas do eixo especialista e com as relacionadas ao eixo docente, desenvolvidas desde o início do Curso. Segundo o atendimento às especificidades da Libras como L1 e como L2.

Assim configurado, o Estágio destaca-se pela sua continuidade ao longo da formação inicial, pelo seu caráter processual e por sua carga didática compatível com a formação a ser consolidada, conforme detalhado a seguir. O caráter processual se revela menos pela distribuição sucessiva dos Estágios, e mais pela articulação de cada Estágio com componentes do eixo especialista e docente que vão sendo integralizados pelos licenciandos. Esse componente curricular será regido por resolução específica, a ser elaborada pelo Colegiado do Curso.

Neste Curso de Licenciatura, o Estágio Supervisionado se desenvolve em dois componentes, o primeiro deles referente ensino da Libras como L1 e o segundo referente a Libras como L2. Esses componentes têm os mesmos componentes como pré-requisitos (*Fundamentos da Educação de Surdos, Fundamentos da Prática Educativa, Psicologia Educacional, Planejamento e Avaliação I e II, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, Estética da Literatura Surda, Literatura Infanto-juvenil*), mas não são pré-requisitos entre si. Nesses dois componentes deve haver abordagem conjunta e indissociada de Língua e de Literatura. Os Estágios são realizados no 7º e no 8º períodos, com 210 horas cada.

Quadro 05 - Distribuição da Carga Horária dos Estágios

Estágio	Carga Horária	Créditos	Período
Estágio de Libras I	210	14	7º.
Estágio de Libras II	210	14	8º.

A seguir será apresentada a distribuição de disciplinas, por tipos de componentes curriculares, conforme estabelece o artigo 8º, Resolução CSE/UFCG nº 05/2013.

12.4 Organização dos Componentes Curriculares

5. 12.4.1 COMPONENTES CURRICULARES BÁSICOS

OBRIGATÓRIOS – 1560 horas - 46,9%

Quadro 06- Componentes Curriculares Básicos Obrigatórios

COMPONENTE CURRICULAR	CR	CH	Pré-requisito(s)
Fundamentos dos Estudos Linguísticos	4	60	*

Fundamentos da Prática Educativa	4	60	*
Fundamentos da Educação de Surdos	4	60	*
Laboratório de Libras I	4	60	*
Fundamentos dos Estudos Literários	4	60	*
Psicologia da Infância e da Adolescência	4	60	*
Laboratório de Libras II	4	60	*
Leitura e Escrita	4	60	*
Fonologia da Libras	4	60	Fundamentos dos Estudos Linguísticos
Psicologia Educacional	4	60	*
Política Educacional no Brasil	4	60	*
Laboratório de Libras III	4	60	*
Morfologia da Libras	4	60	Fundamentos dos Estudos Linguísticos
Estudos Literários I	4	60	Fundamentos dos Estudos Literários
Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I	4	60	*
Laboratório de Libras IV	4	60	*
Sintaxe da Libras	4	60	Fundamentos dos Estudos Linguísticos
Estética da Literatura Surda	4	60	Fundamentos dos Estudos Literários
Estudos Literários II	4	60	Fundamentos dos Estudos Literários
Metodologia da Pesquisa	4	60	*

Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II	4	60	*
Laboratório de Libras V	4	60	*
Semântica e Pragmática da Libras	4	60	Fundamentos dos Estudos Linguísticos
Literatura Infanto-juvenil	4	60	Fundamentos dos Estudos Literários
Educação e diversidade	4	60	*
Educação Especial	4	60	*
Total	104	1560	*

**6. 12.4.2 COMPONENTES COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS –
1290 horas – 38,7%**

Quadro 07- Componentes Complementares Obrigatórios

COMPONENTE CURRICULAR	CR	CH	Pré-requisito(s)
Português I	4	60	*
Língua, Cultura e Identidade Surda	4	60	*
Aquisição de Linguagem	4	60	*
Português II	4	60	Português I
Gêneros em Libras I	4	60	*
Escrita em Língua de Sinais I	4	60	*
Escrita em Língua de Sinais II	4	60	Escrita em Língua de Sinais I
Gêneros em Libras II	4	60	*
Literaturas em Línguas de Sinais	4	60	Fundamentos dos Estudos Literários

Iniciação à Pesquisa I	2	30	Metodologia da Pesquisa
Produção Literária em Libras	4	60	Estética da Literatura Surda
Iniciação à Pesquisa II	4	60	Iniciação à Pesquisa I
Estágio de Libras I	14	210	Fundamentos da Educação de Surdos Fundamentos da Prática Educativa Psicologia Educacional Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I e II Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras Estética da Literatura Surda Literatura Infanto-juvenil
Estágio de Libras II	14	210	Fundamentos da Educação de Surdos Fundamentos da Prática Educativa Psicologia Educacional Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I e II Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras Estética da Literatura Surda Literatura Infanto-juvenil
Monografia I	4	60	Metodologia da Pesquisa, Iniciação à Pesquisa I e II
Monografia II	8	120	Monografia I
Total	86	1290	*

7. 12.4.3 COMPONENTES COMPLEMENTARES OPTATIVOS – 270

horas – 8,1%

Quadro 08- Componentes Complementares Optativos⁶²

COMPONENTE CURRICULAR	CR	CH	Pré-requisito(s)
Gestão Escolar	4	60	

Estudos da Tradução e da Interpretação	4	60	
TIC's e Ensino da Libras e da Literatura Surda	4	60	
Elaboração de Material Didático	4	60	
Ensino de Segunda Língua	4	60	
Estudos de Currículo	4	60	
Tópicos Especiais da Libras	4	60	
Tópicos Especiais da Literatura Surda	4	60	
Teatro em Libras	2	30	
Variação Linguística em Libras	2	30	
Discursos e Identidades nos Textos em Libras	2	30	

8. 12.4.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS – 210 horas

– 6,3%

Quadro 09- Atividades Complementares Flexíveis

COMPONENTE CURRICULAR	CR	CH	Pré-requisito(s)
Atividades Acadêmico Científico-Culturais	14	210	*
Total	14	210	*

⁶² Os licenciandos deverão integralizar 18 créditos complementares optativos.

9. 12.4.5 COMPONENTES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO

Quadro 10 - Disciplinas do Primeiro Período

Disciplinas do Primeiro Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Fundamentos dos Estudos Linguísticos	***	4	60
Português I	***	4	60
Língua, Cultura e Identidade Surda	***	4	60
Fundamentos da Prática Educativa	***	4	60
Fundamentos da Educação de Surdos	***	4	60
Laboratório de Libras I	***	4	60
Total		24	360

Quadro 11- Disciplinas do Segundo Período

Disciplinas do Segundo Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Aquisição de Linguagem	***	4	60
Português II	Português I	4	60
Fundamentos dos Estudos Literários	***	4	60
Psicologia da Infância e da Adolescência	***	4	60
Leitura e Escrita	***	4	60
Laboratório de Libras II	***	4	60
Total		24	360

Quadro 12 -Disciplinas do Terceiro Período

Disciplinas do Terceiro Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Fonologia da Libras	Fundamentos dos Estudos Linguísticos	4	60
Gêneros em Libras I	***	4	60
Escrita em Língua de Sinais I	***	4	60
Psicologia Educacional	***	4	60
Política Educacional no Brasil	***	4	60
Laboratório de Libras III	***	4	60
Total		24	360

Quadro 12 -Disciplinas do Quarto Período**Disciplinas do Quarto Período**

Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Morfologia da Libras	Fundamentos dos Estudos Linguísticos	4	60
Gêneros em Libras II	***	4	60
Escrita em Língua de Sinais II	Escrita em Língua de Sinais I	4	60
Estudos Literários I	Fundamentos dos Estudos Literários	4	60
Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I	***	4	60
Laboratório de Libras IV	***	4	60
Total		24	360

Quadro 14 -Disciplinas do Quinto Período

Disciplinas do Quinto Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Sintaxe da Libras	Fundamentos dos Estudos Linguísticos	4	60
Estética da Literatura Surda	Fundamentos dos Estudos Literários	4	60
Estudos Literários II	Fundamentos dos Estudos Literários	4	60
Metodologia da Pesquisa	***	4	60
Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras II	***	4	60
Laboratório de Libras V	***	4	60
Total		24	360

Quadro 15 -Disciplinas do Sexto Período

D disciplinas do Sexto Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Semântica e Pragmática da Libras	Fundamentos dos Estudos Linguísticos	4	60
Literaturas em Línguas de Sinais	Fundamentos dos Estudos Literários	4	60
Literatura Infanto-juvenil	Fundamentos dos Estudos Literários	4	60
Optativa	***	4	60
Optativa	***	4	60
Iniciação à Pesquisa I	Metodologia da Pesquisa	2	30
Total		22	330

Quadro 16 -Disciplinas do Sétimo Período

Disciplinas do Sétimo Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Estágio de Libras I	Fundamentos da Educação de Surdos Fundamentos da Prática Educativa Psicologia Educacional Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I e II Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras Estética da Literatura Surda Literatura Infanto-juvenil	14	210
Produção Literária em Libras	Estética da Literatura Surda	4	60
Iniciação à Pesquisa II	Iniciação à Pesquisa I	4	60
Total		22	330

Quadro 17- Disciplinas do Oitavo Período**Disciplinas do Oitavo Período**

Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Estágio de Libras II	Fundamentos da Educação de Surdos Fundamentos da Prática Educativa Psicologia Educacional Planejamento e Avaliação do Ensino de Libras I e II Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras Estética da Literatura Surda Literatura Infanto-juvenil	14	210

Monografia I	Metodologia da Pesquisa, Iniciação à Pesquisa I e II	4	60
Optativa	***	4	60
Total		22	330

Quadro 18- Disciplinas do Nono Período

Disciplinas do Nono Período			
Disciplina	Pré-requisito	Crédito	Carga Horária
Educação e Diversidade	***	4	60
Monografia II	Metodologia da Pesquisa, Iniciação à Pesquisa I e II	8	120
Educação Especial	***	4	60
Optativa	***	4	60
Optativa	***	2	30
Total		22	330

12.4.6 Componentes Curriculares Flexíveis: Atividades Acadêmico-Científico-

10. Culturais

A formação do licenciando em Letras Libras prevê o desenvolvimento de um conjunto de atividades complementares de natureza flexível, com vistas à formação geral e integral. Conforme determina a Resolução CNE/CP 02, de 2015, essas atividades serão desenvolvidas, ao longo da graduação, totalizando 210 horas, como parte da carga didática total do Curso.

A integralização das 210 horas de Atividades Acadêmico-científico-culturais é pré-requisito para a conclusão do Curso e será regulamentada por resolução específica.

No Curso de Licenciatura em Letras Libras essas atividades articulam os eixos usuário, especialista e docente e serão validadas mediante requerimento padrão encaminhado pelo aluno à Coordenação de Ensino, com a devida comprovação delas, que será apreciada pelo Colegiado do Curso, conforme quadro 18abaixo. **Quadro 19** - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

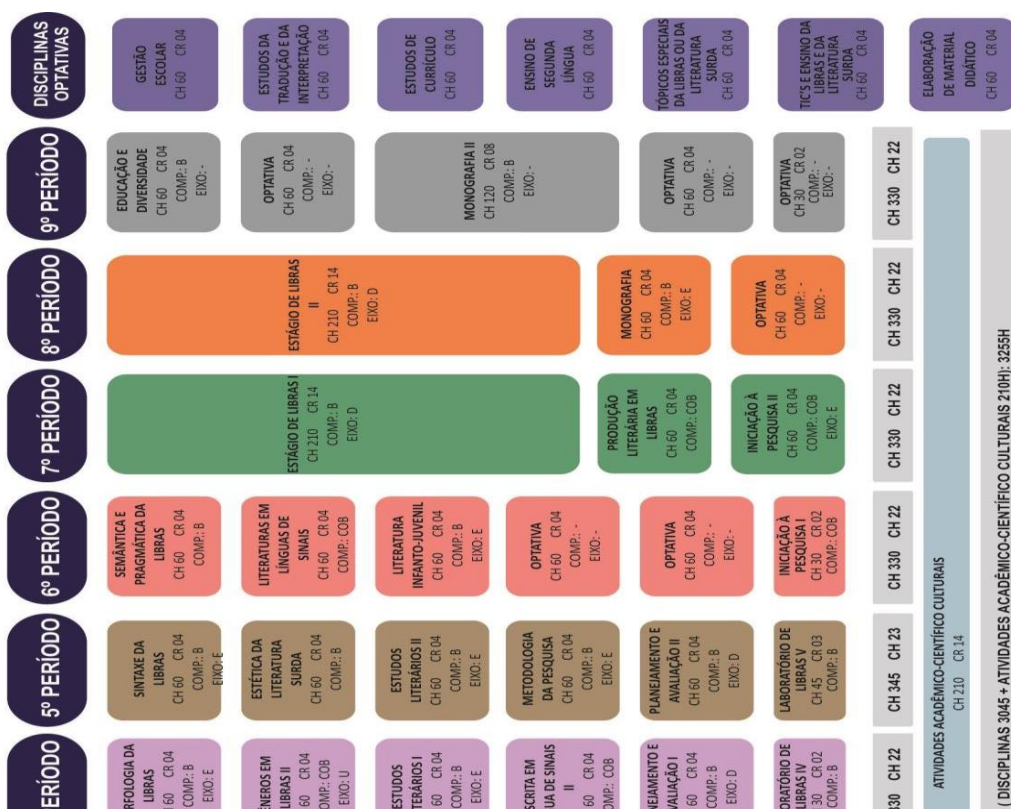
Atividades	Créditos	Requisitos para validação
Participação efetiva, como bolsista ou voluntário, em Programa/Projeto Institucional de Ensino, Pesquisa ou Extensão	3 créditos por semestre	Certificado de participação
Participação, como aluno, em curso ou minicurso ministrado em evento acadêmico da área objeto da graduação ou em áreas afins.	1 crédito a cada 15 horas (limitado a 2 créditos)	Certificado ou declaração
Participação como ministrante de curso ou minicurso em evento acadêmico da área objeto da graduação ou área afim.	2 créditos por curso (limitado a 4 créditos)	Certificado ou declaração
Participação efetiva em evento acadêmico científico-cultural, com apresentação de trabalho.	1 crédito por trabalho (limitado a 2 trabalhos)	Certificado do evento
Publicação de resumo de trabalho em anais de evento acadêmico-científico-cultural	1 crédito por trabalho (limitado a 2 trabalhos)	Comprovação da publicação
Publicação de trabalho completo em anais de evento acadêmico-científico-cultural	2 créditos por trabalho (limitado a 2 trabalhos)	Comprovação da publicação
Publicação impressa indexada de trabalho acadêmico (periódico/revista/livro/jornal)	4 créditos por publicação (limitado a 2 trabalhos)	Comprovação da publicação
Publicação impressa indexada ou vídeo-registro indexado de trabalho artístico-literário	2 créditos por publicação (limitado a 2 trabalhos)	Comprovação da publicação
Publicação impressa ou vídeo-registro de <u>trabalho acadêmico (periódico/revista/livro/jornal)</u> não indexado	2 créditos por publicação (limitado a 2 trabalhos)	Comprovação da publicação
Publicação impressa ou vídeo-registro não indexada de trabalho artístico-literário	1 crédito por publicação (limitado a 2 trabalhos)	Comprovação da publicação

Participação em comissão organizadora de evento acadêmico-cultural ou político-estudantil	1 crédito por evento (limitado a 2 eventos)	por	Certificado expedido pela coordenação geral
Proficiência em língua estrangeira ou segunda língua	2 créditos por proficiência	por	Certificados dos exames dentro do prazo de validade do exame
Participação em curso de língua estrangeira extracurricular (mínimo de 3 e máximo de 9 semestres consecutivos)	1 crédito por semestre de 60 horas cada	por	Declaração ou certificado dos semestres
Atuação em grupos artísticos vinculados à instituição acadêmico-científico-cultural	1 crédito por semestre (limitado a 2 semestres)	por	Declaração da instituição

12.4.7 Fluxograma Licenciatura em Letras Libras

No Curso de Licenciatura em Letras Libras um crédito equivale a 15 (quinze) horas para todos os componentes curriculares, inclusive os Estágios Supervisionados, conforme prevê o artigo 96 da Resolução 26/2007 (Regulamento do Ensino de Graduação), da Câmara Superior de Ensino da UFCG. O fluxograma apresentado a seguir obedece a essa equivalência e apresenta a carga horária de cada disciplina, seu número de crédito, a natureza do componente (se básico, complementar obrigatório ou optativo), o tipo de eixo a que se vincula (usuário, especialista ou docente), bem como o(s) pré-requisitos, como se poderá ver na próxima página.

Quadro 19- Fluxograma Licenciatura Letras Libras



Carga Horária Total	3255h
TEMPO MÍNIMO	
Períodos	9
Nº Máximo de Créditos por Período	28
Nº de Disciplinas	7
TEMPO MÁXIMO	
Períodos	14
Nº Mínimo de Créditos por Período	16
Nº de Disciplinas	3

1.2.4.7 Tempo de execução Curricular

O tempo de execução curricular do curso de licenciatura em Letras Libras obedece ao disposto quadro a seguir:

Quadro 20 - Tempo de Execução Curricular

13. Avaliação do Projeto Pedagógico e do Núcleo Docente Estruturante

A implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras deverá ser avaliada permanentemente pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) com o objetivo geral de promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando sua inserção na UAL, no CH e na UFCG. Essa avaliação deve ser orientada, de modo amplo, pelos princípios de autonomia, democracia e qualidade institucional e consistirá numa análise contextualizada e crítica do trabalho realizado pela Unidade.

Conforme o Parecer CONAES 04/2010 e Resolução CONAES 01/2010, o NDE do Curso de Licenciatura em Letras Libras constitui-se de um grupo de 5 docentes, entre eles o Coordenador do Curso, que tem como atribuição acadêmica a avaliação da implementação e execução deste Projeto Pedagógico, zelando pela coerência de seus propósitos, a fim de diagnosticar eventuais problemas e saná-los.

O processo de avaliação desencadeado pelo NDE deverá centrar-se na análise reflexiva das práticas desencadeadas pelo Curso, tendo em vista a integração dos eixos de formação projetados – usuário, especialista, docente –, a relação teoria-prática e a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, deverá envolver todos os participantes do processo de formação, implicando o engajamento de todos os seus agentes num processo coletivo de compartilhamento de experiências e problemas (cf. PERRENOUD, 2002), a partir do qual se buscará avaliar as práticas em desenvolvimento no Curso, criando, reforçando ou corrigindo ações, tendo em vista as expectativas projetadas para a formação. A avaliação das práticas do Curso, quer dos alunos, quer dos professores, quer dos servidores técnico administrativos, mais do que um processo individual e ocasional, deverá constituir-se parte essencial do processo de formação, favorecendo a construção e a consolidação da identidade acadêmica e profissional do Curso.

Para se efetivar uma avaliação sistêmica do Curso, será de fundamental importância a promoção e a valorização, pela instância formadora, de momentos de interação e de reflexão coletivos. Para esse processo, constitui contexto destacado o espaço pedagógico da sala de aula, o das reuniões das áreas acadêmicas e o da Assembleia da Unidade. Como as áreas acadêmicas do Curso, a exemplo da área de estudos literários, a de estudos linguísticos e a de formação docente, são espaços para a organização, distribuição e avaliação das ações didático-pedagógicas, recomenda-se que os professores se reúnam semestralmente para o planejamento e avaliação dessas ações. As assembleias da Unidade, por sua vez, constituem momentos para reflexão de questões avaliativas de ordem mais geral.

Além desses, o NDE deverá, com apoio da Unidade, criar momentos de reflexão, a exemplo de seminários de avaliação ou grupos de discussão. Sugere-se a realização bi-anual de um seminário de avaliação do Projeto Pedagógico, a ser desencadeado pelo NDE com apoio do Colegiado do Curso, tendo em vista a

efetivação dos seus parâmetros de organização: os eixos de formação, a relação teoria-prática e a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesses momentos de reflexão, deverão ser detectadas as ações administrativas e acadêmicas a serem reforçadas ou reorientadas.

O processo de reflexão qualificado de uma formação, entretanto, não pode se restringir apenas à formação crítica no âmbito da prática pedagógica da sala de aula ou do Curso, para não reduzir a formação, ainda que crítica, à sua dimensão pedagógica e técnica. Cumpre ao NDE promover a articulação da formação com o contexto institucional, sócio-político e cultural mais amplo, tendo em vista a preparação interdisciplinar do formando para o enfrentamento de problemas de ordem mais geral da profissão, a exemplo da precariedade de condições de trabalho, desprestígio profissional e, conseqüentemente, baixa remuneração.

A avaliação do Projeto Pedagógico do Curso e o Núcleo Docente Estruturante serão regulamentados pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras Libras por meio de Resoluções específicas.

13.1 Sistema de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem

A avaliação dos discentes segue as determinações do Regulamento do Ensino de Graduação da UFCG, Resolução nº. 26/2007. De acordo com essa Resolução, em seus artigos 68 a 76, da sessão V do Capítulo IV, a verificação do rendimento acadêmico será realizada ao longo do período letivo, em cada disciplina, compreendendo apuração de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência às atividades didáticas e avaliação do aproveitamento acadêmico, que deverá refletir o acompanhamento contínuo do desempenho do aluno, avaliado através de exercícios de verificação, conforme as peculiaridades da disciplina. Nesse documento, considera-se como instrumentos de verificação da aprendizagem os exercícios acadêmicos e o exame final. O número de exercícios de verificação é determinado de acordo com a carga horária da disciplina. Assim, para as disciplinas com carga horária de até 45 (quarenta e cinco) horas deverão ser realizados, no mínimo, 2 (dois) exercícios e 3 (três) para as disciplinas com carga horária superior a 45 (quarenta e cinco) horas, ressalvados os Estágios Supervisionados, a Monografia e as 210 horas de Atividades Acadêmico-científico-culturais.

Conforme a Resolução, será considerado aprovado na disciplina, com dispensa do exame final, o aluno que cumprir o mínimo da frequência exigida nas atividades didáticas e obtiver média aritmética das notas dos exercícios acadêmicos igual ou superior a 7 (sete). Terá direito ao exame final o aluno que cumprir a frequência obrigatória exigida nas atividades didáticas e que tiver obtido no mínimo 4 (quatro) na média aritmética dos exercícios acadêmicos. O exame será realizado após o encerramento do período letivo e será feito através de prova.

O professor deverá apresentar obrigatoriamente aos alunos, no início do período letivo, informações sobre a modalidade e a periodicidade dos exercícios acadêmicos, bem como sobre o conteúdo exigido em cada verificação e ainda o valor relativo de cada uma delas na composição das avaliações parciais, conforme plano de ensino apresentado à Unidade Acadêmica.

O aluno terá direito à informação sobre o resultado obtido em cada exercício de verificação do aproveitamento acadêmico. O professor responsável pela disciplina deverá discutir em sala de aula os resultados do exercício de verificação do aproveitamento acadêmico e entregar documento à Unidade Acadêmica, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis após a sua realização, quando então será publicado.

Outros detalhes relativos à avaliação, tais como a reposição de exercícios de verificação, a forma de realização do exame final, a possibilidade de segunda chamada para esse exame, o regime especial de recuperação (RER) e a forma de notação do aproveitamento acadêmico estão descritos na Resolução em tela.

Por fim, considerando-se as condições de escolarização enfrentadas ao longo da educação básica pelo surdo, e pelos ouvintes, recomenda-se a implementação de um programa de acolhida e de fixação dos alunos surdos ou ouvintes no Curso de Licenciatura em Letras Libras, tendo em vista inibir a evasão e estimular a formação continuada em nível de Pós-graduação.

14. Formas de acesso ao Curso

As formas de acesso ao Curso de Licenciatura em Letras Libras atenderão ao disposto no art. 9º da Resolução nº 26/2007 – Regulamento do Ensino de Graduação da UFCG, da Câmara Superior de Ensino.

O processo seletivo para admissão neste curso será organizado segundo critérios e normas definidas de acordo com o art. nº10 da referida Resolução.

Ou

I - Processo seletivo simplificado até que o ENEM aplique provas para surdos em LIBRAS

II – Transferência com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

III – Admissão de Graduados com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

IV – Reingresso com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

V – Reopção com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

VI – Programas Acadêmicos Específicos com apresentação de certificação do PROLIBRAS ou prova específica de proficiência em LIBRAS aplicada pela UAL

15. Infraestrutura

A fim de viabilizar esta proposta pedagógica para o Curso de Licenciatura em Letras Libras, prever-se a existência de algumas condições materiais, tais como:

15.1 Salas de aula

As salas de aula serão as mesmas que a UFCG dispõe para o ensino de graduação e que disponham de data show.

15.2 Laboratório de Libras

O Laboratório Multidisciplinar de Libras (LabLibras), localizado no bloco BZ, salas 102 e 102, é composto de dois ambientes: sala multimídia e estúdio multimídia. A finalidade do LabLibras é constituir-se em espaço para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Língua, Literatura e Tradução/Interpretação da Libras, Cultura, identidade e Educação de Surdos.

Eventualmente, poderá constituir-se em espaço para atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas no âmbito da UFCG, relacionadas à tradução/interpretação de outras línguas. Os dois ambientes do LabLibras e suas respectivas destinações são:

- a) *Sala Multimídia* – Laboratório de uso comum funcionando como ambiente de aulas, interpretação e tradução, produção de material didático, estudo, pesquisa e extensão.
- b) *Estúdio Multimídia* – Laboratório de uso específico para produção de materiais audiovisuais, treinamentos e eventos, destinado ao suporte – notadamente audiovisual – a disciplinas ministradas nos cursos de Licenciatura em Letras-Libras, outras graduações e Pós-Graduações, com

pesquisas atinentes à área foco do Laboratório; funcionando ainda como local para reunião de acervo de produções audiovisuais, acadêmicas e metodológicas.

O LabLibras tem como enfoque a formação de recursos humanos, a produção científica e a construção de acervo de produções audiovisuais, acadêmicas e metodológicas voltadas ao ensino de Libras, visando atender prioritariamente aos alunos de Graduação do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFCG, bem como discentes de outras graduações ou pós-graduações que desenvolvam atividades de ensino, pesquisa ou extensão na área de Língua Literatura e Tradução/Interpretação da Libras, Cultura, identidade e Educação de Surdos.

Regido por Regulamento interno, o LabLibras é órgão suplementar do Curso de Licenciatura em Letras Libras, da Unidade Acadêmica de Letras, vinculado ao Centro de Humanidades.

15.3 Dependências inclusivas e adaptações do campus universitário

Gradativamente, as dependências públicas da UFCG deverão ser adaptadas no sentido de proporcionar acessibilidade às pessoas surdas. Nesse sentido, é necessário que sejam disponibilizados recursos de tecnologia de informação e comunicação, como:

- Adequações de acessibilidade para usuários com limitações associadas a audição;
- Materiais audiovisuais, documentos da UFCG e demais legislação de outras instâncias traduzidos para a Libras;
- Acesso visual a informação sonora (por meio da transcrição em equivalentes textuais ou pictóricos) e uma sinalização visual dos espaços da UFCG;
- Materiais com acessibilidade em Libras (DF-ROMs, DVDs e outros formatos digitais);
- Notebooks, tablets e celulares que permitam acesso a centrais de intermediação surdo-ouvinte (escrita / fala / Libras), às mensagens escritas via celular e outros recursos de comunicação via internet (escrita /Libras).

15.4 Biblioteca

O Curso de valerá do acervo bibliográfico da Biblioteca Central da UFCG, além disso, os livros formatados e traduzidos em Libras pelo Laboratório de Libras (LabLibras) serão disponibilizados nessa biblioteca.

16. Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARROS, Diana Luz P. de. *Estudos do texto e do discurso no Brasil*. DELTA vol. 15, Nº Especial 1999 Trinta anos de ABRALIN. São Paulo: EDUC, 183-199.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 05 de fev. 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.436, 9, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em 05 de fev. 2015.
- BRASIL. Parecer CONAES 04/2010, de 17 de junho de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 20 de fev. 2015.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, MEC 2014, Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 19 de fev. de 2015
- BRASIL. Resolução CONAES 01/2010, de 17 de junho de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 20 de fev. 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- BAGNO, 2002; BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos et. al. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DASCAL; M.; NETO, José. B. De que trata a linguística, afinal? *Atas do IX Congresso Internacional da ALFAL*, Campinas, v. II, 1993, p. 435-462.
- GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo, Parábola, 2009.
- _____. *O Ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz da Costa (seleção, tradução e introdução). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais de poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz da Costa (seleção, tradução e introdução). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LISITA, Verbena Moreira S. de. S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. *Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUZ, Renato Dente. *Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.

MAGALHÃES-ALMEIDA, Cilene. Os PCN's e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras/Educ. 2000.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. *Estudo na língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução (1). *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, Educ., v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun.,1999
ORLANDI, Eni P. *O que é linguística*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Ma. do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

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

RAFAEL, Edmilson L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: Ângela B. Kleiman. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, v. p. 157-180.

RANGEL, Edson. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, Maria A.; DIONISIO, Ângela P. (Orgs.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

Resolução CNE/CP nº 12/2002

_____. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acessado em 12/03/2015

Resolução CNE/CP nº 2/2002

_____. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.* Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acessado em 12/03/2015.

SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de La sordera.* Caracas: CEPROSORD, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral.* 12ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS, Juliana A.; MATÊNCIO, Maria de L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas em linguística aplicada.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 281-308.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.* Mendoza (Argentina): EDIUNC, 1997.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? *Boletim da ABRALIN*, Fortaleza, n. 25, p. 211-18, dez. 2000.

STOKOE, W. C. *Sign language structure.* Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978

Universidade Federal de Campina Grande. Regulamento do Ensino de Graduação / Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande: UFCG, Resolução 26 2007 47p.

Cap III, art. 70.

Universidade Federal de Campina Grande Estatuto / Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande: UFCG, 2004 47p. Cap III, art. 70.

WEEDWOOD, Bárbara. *História Concisa da Linguística.* São Paulo: Parábola, 2002.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO**

Minuta de RESOLUÇÃO Nº XXXX/XXX

Aprova a criação do Curso de Letras Libras, na modalidade licenciatura, turno vespertino, na Unidade Acadêmica Letras do Centro de Humanidades do Campus de Campina Grande, desta Universidade, e dá outras providências.

A Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições;

Considerando o disposto no art. 10, inciso I do Regimento Geral da UFCG; Considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Considerando o disposto na Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras;

Considerando a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Considerando a DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e queque dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, à vista da deliberação do plenário, em reunião realizada nos dias XXXXXX (Processo XXXXXX),

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar a criação do Curso de Letras Libras, na modalidade licenciatura, do Centro de Humanidades, Campus de Campina Grande desta Instituição de Ensino Superior.

Art. 2º O Curso de Letras Libras tem, como finalidade, conferir o grau de Licenciado em Letras Curso de Letras Libras aos alunos que cumprirem as determinações constantes no Projeto Pedagógico do Curso e demais normas da Instituição.

Parágrafo único. O Projeto Pedagógico do Curso de que trata o caput deste artigo deverá ser aprovado por esta Câmara Superior de Ensino, em resolução específica.

Art. 3º O Curso será implantado com efeito retroativo ao ano letivo 2015.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, XXXXX.

LUCIANO BAROSI DE LEMOS

Presidente

Anexo B: Planos de curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Disciplina: 1307373 - GENERO EM LIBRAS I
Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Turma: 01 - Período: 2020.1
Créditos: 4 - CH: 60

Horários:

4 08:00-10:00 (BC108)

6 10:00 – 12:00 (BC108)

PLANO DE CURSO**EMENTA**

Práticas de leitura e produção de gêneros não acadêmicos em Libras. Análise de atividades de compreensão de leitura e produção de gêneros e de textos em materiais didáticos.

11. - OBJETIVOS**OBJETIVO GERAL:**

Desenvolver e aplicar os gêneros em Libras, considerando sua estrutura e a situação da produção de uso desta língua sinalizada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir sobre estratégias e objetivos de leitura de texto sinalizado;
- Analisar e conhecer as características dos gêneros textuais em Libras e as práticas sociais que envolvem cada gênero, bem como os aspectos relativos à textualidade;
- Estudar sobre ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais;

- Elaborar suas possibilidades de aproveitamento como material didático pela proposta atividade e produções de gêneros textuais em Libras, bem como o modelo didático de gênero para dimensões ensináveis.

12. - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Primeira Unidade

1.1 Estudo de teorias sobre gêneros textuais.

1.2 Análise de atividades de compreensão de leitura aplicada a contextos de gêneros em uso nas diversas esferas de circulação da sociedade.

Segunda Unidade

2.1 Prática e leituras de gêneros textuais sinalizados, localizando-os em suas esferas de circulação.

2.2 Identificação de vídeos sinalizados e produção de gêneros em Libras.

Terceira Unidade

3.1 Produção de gêneros textuais em Libras e materiais didáticos, observando a sinalização e se estão linguisticamente adequados à situação de uso da esfera de circulação.

3.2 Discussão das implicações de uso destes para ensino da Libras.

13. - METODOLOGIA

Aulas expositivas, ação investigação sobre gêneros;

Exposição dialogada de textos selecionados da bibliografia especializada;

Vídeo em Libras e recontos de textos em Libras;

Leitura, análise e produção sinalizada e/ou escrita, individual e/ou coletiva, de gêneros em Libras;

Trabalhos sinalizados e escritos individuais e/ou em grupo que exposição da produção dos gêneros textuais e das atividades produzidas para seu ensino.

14. - AVALIAÇÃO

Participação efetiva nas aulas e assiduidade;

Apresentação de atividades orais e escritas individuais e/ou em grupo;

Produção de gêneros esferas vida;

Exames sinalizados e/ou escritos (provas).

15. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

BRASIL, L. A. de Assis. A Escrita Criativa - Pensar e escrever literatura, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

JOUBE, V. A leitura. (Trad). Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp., 2002. KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência, Editora: Cortez, Edição: 13,2011

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

CHARTIER, R. et al. Práticas da Leitura, (Trad.) de Cristiane Nascimento, 5ª Edição, São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KLEIMAN, A. Oficina de Leitura - Teoria e Prática, 14ª Edição, São Paulo: Pontes, 2012.

MARCUSCHI, L. A.A produção textual, análise de gêneros e compreensão, Editora: PARÁBOLA, Ano: 2014, Edição: 1ª e 7ª Reimpressão.

MEURER, J. L. Produção de textos escritos: proposta de um modelo, Edição: 13ª Editora: CORTEZ, 1989.

MOITA LOPES, L. Um modelo de leitura interacional. In: MOITA LOPES, L Oficina de linguística aplicada. Campinas: Mercado das letras, 2003. p. 137-149.



Disciplina: 1307366 - PLANEJAMENTO E AVAL DO ENS. DE LIBRAS II Turma: 01 -
Período: 2020.1

Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Créditos: 4 - CH: 60

Horários:

4 08:00-10:00 (BD201)

6 10:00-12:00 (BD201)

PLANO DE CURSO

EMENTA

Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação de Libras como L2.
Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de Libras.
Observação de prática(s) docente.

16. - OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Conhecer e compreender os princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação de Libras como L2.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer e compreender os tipos e características do planejamento educacional.

Compreender a avaliação numa perspectiva de processo.

Observar, compreender e analisar as práticas docentes na elaboração e execução do planejamento e da avaliação no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

Elaborar plano de ensino para Libras como L2.

17. - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1) UNIDADE I - Metodologias de Ensino de Línguas

2) UNIDADE II - Planejamento e avaliação.

Planejamento didático para o ensino de Surdos na perspectiva bilíngue

Etapas do Planejamento

Elaboração de Plano de Ensino

Tipos de Avaliação da aprendizagem escolar

Modelos e enfoques sobre a Avaliação

3) UNIDADE III - Estudos sobre práticas docentes de planejamento e avaliação (metodologias do Ensino de Línguas de Sinais). Observação, registro, análise e relatório de práticas docentes em escola de surdos, com o propósito de verificar a elaboração e execução de planejamento e de avaliação dos docentes.

18. - METODOLOGIA

Aulas expositivo-dialogadas; Leitura e discussão de textos, Exposição de Slides. Estudo orientado e trabalhos individuais e em grupos. Observação de aulas e análise documental da prática docente. Refletir sobre o funcionamento do planejamento e da avaliação como L2. Conhecer o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro que garante o aprendizado da Libras como primeira língua do aluno surdo.

19. - AVALIAÇÃO

A avaliação, como processo contínuo e integrante do trabalho docente educativo, será realizada com a utilização dos seguintes critérios: qualitativo e quantitativo.

Será feita observando a participação e o desempenho dos alunos durante a aula e na execução das atividades propostas.

Serão três etapas avaliativas, sendo assim distribuídas:

Avaliação 1: Prova + Atividade individual (10,0).

Avaliação 2: Elaboração de Plano de ensino e apresentação em sala + atividades em grupo (10,0)

Avaliação 3: Relatório da(s) prática(s) observadas com análise do planejamento e da avaliação realizada pelos professores observados (10,0).

20. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do Currículo, Plano do Ensino: o papel dos professores. In: GIMENO

SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e Transformar o Ensino, 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME/DOT, 2008, p. 14-48. (Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_Ednfantil_EnsFund_LPO_Surdos.pdf)

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

MORETTO, Vasco P. Prova :um momento privilegiado de estudo, não de acerto de contas. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LUCKESI, Cipriano. A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, Roxane H.R. Modelização, Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLELIMAN, Ângela B. A Formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 6 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 15 ed. São Paulo: Libertad, 2006.



Disciplina: 1307372 - PORTUGUES II

Turma: 01 - Período: 2019.2

Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Créditos: 4 - CH: 60

Horários:

2 08:00-10:00 (BG004)

4 10:00-12:00 (BG004)

PLANO DE CURSO

EMENTA

Trabalhar com Gêneros Acadêmicos

Práticas de leitura, escrita e apresentação de texto sem contexto acadêmico. Características textual-discursivas e linguísticas de textos escritos elaborados na academia. Produção e revisão de textos acadêmicos.

21. - OBJETIVOS

- Conhecer os tipos de Gêneros Acadêmicos;
- Discutir sobre os Gêneros Acadêmicos em Libras;
- Produzir Gêneros Acadêmicos: Libras e Português escrito; (Resumo, Relato de Experiência, Resumo do Artigo Científico)

22. - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CONTEÚDO

UNIDADE I

O que são Gêneros Acadêmico?

Funcionalidade do Gênero Acadêmico

Produção do Gênero RESUMO

UNIDADE II

Produção do gênero acadêmico RELATO DE EXPERIÊNCIA

UNIDADE III

Produção do resumo do ARTIGO CIENTÍFICO

23. - METODOLOGIA

Aulas ministradas em Libras, como L1 para Surdos e L2 para ouvintes;

Aulas expositivas dialogadas;

Análise de vídeo para realização de atividade escrita e em Libras;

Estudo e discussão de Gêneros Acadêmicos (resumo, relato de experiência e artigo científico).

Realização de pesquisas de Relatos de Experiências e Artigos Científicos publicados; Produção escrita e em vídeo dos gêneros acadêmico; Apresentação do gênero relato de experiência.

24. - AVALIAÇÃO

A avaliação, como processo contínuo e integrante do trabalho docente educativo, será realizada com a utilização dos seguintes critérios: qualitativo e quantitativo. Será feita observando a participação e o desempenho dos alunos durante a aula e na execução das atividades propostas.

Em cada unidade o aluno realizará:

Unidade I:

Produção de Resumos Acadêmico

Unidade II:

Produção do Relato de Experiência de texto (avaliação individual)

Unidade III:

Produção escrita do Resumo do Artigo científico e vídeo em Libras.

25. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; TARDELLI. Resumo. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Resumo. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. Trabalhos de Pesquisa. São Paulo: Parábola, 2016

-ROTH MOTTA e HENDGES Produção textual na Universidade Professora como se faz?

Anexo C: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO EDUCACIONAL NO CURSO DE LETRAS-LIBRAS: as pessoas surdas e sua constituição bilíngue em foco. **Pesquisador:** RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 26405219.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.898.935

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa com características de “um estudo de caso, entendendo-o como estudo que se caracteriza com foco em um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social (AREA pesquisa ora proposta visa investigar as possibilidades/dificuldades de letramento em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – Libras, de três alunos surdos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, único curso presencial desse tipo, no estado da Paraíba”.

A pesquisa ainda busca: “revelar as maneiras pelas quais as pessoas que fazem parte do grupo estudado, percebem sua realidade e seu mundo, como eles e elas constroem seu padrão de vida, e como, através de suas ações constituem seus valores, crenças, ideias e suas significações”, o que demonstra a importância da investigação.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Investigar o processo educacional de pessoa surdas no curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, considerando os aspectos bilíngues.

Continuação do Parecer: 3.898.935

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I- Identificar o papel pedagógico da língua de sinais e do português escrito;
- II- Identificar as formas de abordagem da escrita em língua portuguesa das pessoas surdas;
- III- Analisar como é considerada a constituição cultural das pessoas surdas no processo educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa os riscos, “tais como o aumento do preconceito com as pessoas com deficiência associada a surdez por se tratar de uma pessoa, biologicamente, não possuem audição tal qual as pessoas ouvintes”

Para minimizar tal risco, a pesquisadora afirma: “tentarei minimizar elucidando”;

Quanto aos benefícios, descreve dois: “Refletir sobre as possibilidades de processos educacionais mais coerentes às pessoas surdas, considerando sua língua natural, sua cultura, sua condição visual. Possibilitar reflexões que contribuam para que os/as agentes educacionais revisitem suas práticas, de modo a proporcionar às pessoas surdas alternativas educacionais mais eficazes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que investiga o processo educacional de um graduando de Letras-Libras/UFCG, instigando reflexões sobre a questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os documentos:

Ajustou o TCLE, conforme o parecer emitido anteriormente;

No entanto, também foi solicitado que “Termo de anuência” fosse ajustado, uma vez que tal documento deve ser emitido pela coordenação do Curso de Letras-Libras, onde se encontra o(s) participante(s) a ser(em) investigado(s) e não pela coordenação do mestrado em Educação, onde a pesquisadora desenvolve a sua investigação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Continuação do Parecer: 3.898.935

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_1428066.pdf	27/02/2020 11:37:41		Aceito
Outros	declaracaoinstitucional.pdf	27/02/2020 11:36:54	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito
Outros	termodeanuenciacorrigido.pdf	27/02/2020 11:35:21	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.docx	27/02/2020 11:25:49	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto-plataforma.docx	02/12/2019 11:22:28	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/12/2019 11:22:11	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/11/2019 21:20:44	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	07/11/2019 08:35:18	RITHA CORDEIRO DE SOUSA E LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Março de 2020

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

APÊNDICES

Apêndices A

Roteiro de entrevista semiestruturada com docentes:

- Discorra sobre o(s) componente(s) curricular(es) que ministra no curso de Letras-Libras?

- Considera que os objetivos contidos no Plano de Curso estão sendo atingidos?

[Se não, quais são os aspectos não alcançados? A que você atribui isso?

Se sim, há algo que considera que deveria ser acrescentado como objetivo?]

- Qual o papel da Libras no(s) componente(s) curricular(es) que ministra?

- Como se dá o uso das línguas envolvidas (Libras e língua portuguesa)?

- Em termos de metodologia, como se desenvolve o componente curricular?

- Como o corpo discente (surdos e ouvintes) é envolvido na metodologia da aula?

- A presença do Intérprete de Libras (ILS) foi requisitada em algum momento de sua aula? Se sim, em qual(is)?

- Como a Libras é desenvolvida nas atividades propostas?

- Quais os recursos metodológicos utilizados?

- O curso dispõe de materiais acessíveis em Libras? Quais?

- Como se dá a avaliação?

- Como as línguas (Libras e português) são tratadas na avaliação?

- Quais referenciais teóricos (Bibliografia) são utilizados no(s) componente(s) curricular(es) que você ministra?

Ao final, perguntar se deseja acrescentar/esclarecer/comentar alguma informação sobre as questões feitas!

Apêndice B

Roteiro de entrevista semiestruturada com discentes:

- Como é sua vivência no curso de Letras Libras?
- O curso considera os aspectos culturais das pessoas surdas?
- Como são as aulas dos componentes curriculares do curso? [mencionar os componentes de docentes participantes das entrevistas]
- Como são usadas as línguas (portuguesa e de sinais) nos componentes mencionados?
- Acha que o bilinguismo é trabalhado no curso? Por quê?
- Como é a relação entre alunos/as surdos/as e alunos/as ouvintes?
- Como acontecem as avaliações nos componentes curriculares em foco?
- Como ocorre a relação das línguas (Libras e língua portuguesa) no processo de avaliação?
- O curso dispõe de materiais acessíveis em Libras? (se sim, quais)
- Há intérprete de Libras em todos os componentes curriculares? (se não, em quais?)
- Todas as aulas são ministradas em Libras? (se sim, acha que a Libras usada é acessível?)

Perguntar se gostaria de acrescentar/esclarecer alguma coisa.

Apêndice C

Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenadora do curso

- Pedir para a coordenadora atual falar sobre sua vinculação com o curso; aspectos de sua formação acadêmico-profissional na área de educação de surdos!

- Discorra sobre o curso de Letras Libras: o porquê de sua criação; objetivos do curso; e outras informações para funcionamento do curso.

- Considera que os objetivos contidos no PPC estão sendo atingidos? - Se não, quais são os aspectos não alcançados? A que você atribui isso?

Se sim, há algo que considera que deveria ser acrescentado como objetivo?

- Como se dá o uso das línguas envolvidas (Libras e língua portuguesa) nos eixos do ensino, pesquisa e extensão? E, mais especificamente, nos componentes curriculares?

- Como foi feita a composição do corpo docente do curso?

- Todos os docentes e as docentes possuem proficiência em Libras? (Se não, quais as ações do curso nesse sentido?)

- No edital do concurso, havia uma vaga que tinha como critério licenciatura em Libras/Língua portuguesa, essa vaga foi ocupada?

- No componente, estágio o curso encaminha o graduando para qual nível de educação (educação básica, educação superior ou cenários extra educacionais)?

- O curso dispõe de materiais acessíveis em Libras? Se sim, quais?

- Há solicitação, por parte de discentes ou docentes, da presença de Intérprete de Libras? (se sim, quais ocasiões e por quê?)

- O Projeto Pedagógico prevê o ingresso de alunos com proficiência em Libras. Como tem ocorrido esse processo?

-Fale sobre o perfil do aluno/a ingressante. Ele tem atendido às expectativas do curso?

- O PPC do curso prevê um Laboratório Multidisciplinar de Libras (LabLibras) com Sala Multimídia e Estúdio Multimídia. Fale sobre o funcionamento desses ambientes.

- O curso Letras Libras está completando cinco anos de funcionamento. Em síntese, que aspectos destacaria nessa trajetória como avanços e desafios?