



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS

UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DA DISCIPLINA LIBRAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
PÚBLICA DE ALAGOAS.

MACEIÓ – AL

2017

FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS

UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DA DISCIPLINA LIBRAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
PÚBLICA DE ALAGOAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, na área de concentração de Linguística – Linha de pesquisa de Linguística Aplicada – para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

MACEIÓ – AL

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S237e Santos, Fábio Rodrigues dos.
Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina libras no curso de licenciatura em letras-português de uma instituição do ensino superior pública de Alagoas / Fábio Rodrigues dos Santos. – 2017.
152 f. : il.

Orientador: Paulo Rogério Stella.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 105-108.
Apêndices: f. 109-130.
Anexos: f. 131-152

1. Linguística aplicada. 2. Libras – Estudo e ensino. 3. Ensino aprendizagem. I. Título.

CDU: 81'33:376.33



TERMO DE APROVAÇÃO

FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS

Título do trabalho: "UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA DISCIPLINA LIBRAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DE ALAGOAS".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira (PPGLL/Ufal)

Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira (Fatec-SP)

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é proporcionar uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua de sinais brasileira (Libras) vivenciado pelos alunos da disciplina Libras do curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição do ensino superior (IES) pública de Alagoas. Para atingir esse objetivo principal, desenvolvi três objetivos específicos: o primeiro se propõe a discutir o papel da Libras na vida cotidiana do aluno do curso de Licenciatura em Letras-Português; o segundo, refletir sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem de Libras trazida pela ementa da disciplina Libras presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso em foco; e por fim, propor alternativas de trabalhos com a Libras para os alunos envolvido na pesquisa. Quanto à metodologia, fiz uma análise comparativa dos sentidos de ensino-aprendizagem de Libras circulantes no PPC em relação à proposta da ementa e na aproximação feita desses sentidos com outros documentos oficiais utilizados como referenciais e guias na formação de professores; analisei entrevistas narrativas realizadas com os alunos da disciplina; refleti acerca dos diários reflexivos produzidos tanto por esses alunos quanto por mim, professor-pesquisador; e discuti os planos de aulas preparados para o período de coleta de dados da pesquisa. Tal procedimento metodológico de análise se desenvolveu com base na perspectiva bakhtiniana de que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 265) e, como resultados, percebi que: a) ao utilizar uma metodologia baseada em uma perspectiva de linguagem enquanto prática social, os alunos foram expostos a discussões que podem resultar numa mudança de paradigma para além de questões estruturais vigentes no ensino de Libras; b) os sentidos de ensino-aprendizagem identificados na ementa da disciplina Libras parecem destoar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), uma vez que aqueles apontam para uma concepção com foco na estrutura da língua, e estes para uma relação de uso da língua; c) é possível ensinar Libras por meio de situações concretas embasadas no conhecimento científico produzido na área que propiciem reflexões acerca da função social da linguagem. Por fim, espero que esse trabalho possa contribuir com a área de Libras e com a linha de pesquisa em Linguística Aplicada (LA), tendo em vista que as reflexões apresentadas podem favorecer a compreensão de um processo de ensino-aprendizagem de Libras para alunos ouvintes como uma língua geradora de sentidos.

Palavras – chaves: Linguística Aplicada; Ensino-aprendizagem de línguas; Libras; Licenciandos em Letras-Português.

ABSTRACT

The main objective of this work is provide a reflection regarding the teaching-learning process of Brazilian Sign Language (Libras) experienced by the students of the undergraduate course subject in Languages-Portuguese of a public superior institute of Alagoas. To reach this main objective, I developed three specific objectives: the first one proposes to discuss the role of the Libras in the students' everyday life of the undergraduate course in Languages-Portuguese; the second is to reflect regarding the teaching-learning perspective of Libras brought by the syllabus present in the pedagogic project course of the focused one; and finally, the third objective proposes working alternatives for students involved in the research. Regarding the methodology, I compiled a comparative analysis of the current senses in the teaching-learning of Libras in the pedagogic project course in relation to the syllabus proposal and in the approximation of these senses with other official documents used as references and guides in the teacher training; I analyzed narrative interviews made with the subject students; I reflected on the reflective journals produced by theses students and me, professor-researcher, and I discussed the lesson plans prepared for a period of data collection on the research. Such methodological procedure of analysis was developed on the basis of the bakhtinian perspective that 'the language passes to integrate life by means of concrete enunciations (that makes it); it is equally through concrete enunciations that life goes into the language' (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 262) and, as a result, I realized that: a) by using a methodology based on a perspective of language as social practice, the students were exposed to discussions that can result in changes of paradigm beyond structural questions present in the teaching of the Libras; b) the teaching-learning senses identified on the Libras syllabus seem to clash with the National Curricular Parameters and the Curricular Orientations for the secondary school, once those point to a focused conception in the language structure, and these point to a relation of language use; c) it is possible to teach the Libras through concrete situations based on scientific knowledge produced in the area that provides reflections on the social function of language. Lastly, I hope that this work can contribute with the area of the Libras and with the research line in Applied Linguistics, bearing in mind that the reflections presented can favor the comprehension of a teaching-learning process of the Libras for hearing students as a language that generates senses.

Key - words: Applied Linguistics; Language teaching-learning; Libras; Licensing in Languages-Portuguese

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I SITUAÇÃO DO ENSINO DE LIBRAS: HISTÓRIA E CONTEXTO	19
1.1. Considerações acerca da compreensão de língua/linguagem	20
1.2. O ensino da Libras no Brasil	25
1.3. Ensino de Libras em Alagoas	29
1.3.1. Trabalho com Libras para surdos	29
1.3.2. Trabalho com Libras para ouvintes	31
1.4. A aquisição de Libras por surdos e seu processo de ensino-aprendizagem como uma outra língua para/por ouvintes	35
CAPÍTULO II METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS: UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	39
2.1. Sob uma linguística aplicada pós-virada linguístico-discursiva	39
2.2. A não neutralidade da investigação e o sujeito como ser respondente	43
2.3. Apresentação e algumas considerações acerca dos instrumentos de coleta de dados	44
2.4. Os objetivos da pesquisa e a coleta de dados	48
2.4.1. Fase exploratória	50
2.4.2. Fase de análise	52
2.4.3. Entrevista narrativa e planos de aula	58
CAPÍTULO III OS SENTIDOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS CIRCULANTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DE ALAGOAS E SUA RELAÇÃO COM OS PCNs E AS OCEMs	62
3.1. Sentidos de ensino-aprendizagem	64
CAPÍTULO IV ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA IES PÚBLICA DE ALAGOAS	71
4.1. Análise da entrevista 1 – discursos confluentes	71
4.1.1. Proposta autorreflexiva e o discurso de uma aula proveitosa	80
4.2. Análise da entrevista 2 – Libras enquanto prática social	84

4.3. Análise da entrevista 3 – proposta alternativa de trabalho com Libras	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	110
ANEXO 1	110
ANEXO 2	124
ANEXO 3.....	132
APÊNDICE	153
APÊNDICE 1	153

INTRODUÇÃO

Nessa introdução, narro um pouco do percurso de meu envolvimento com a língua brasileira de sinais - Libras¹ e como isso, de alguma forma, tem circunscrito minha vida acadêmica. Apresento qual aporte teórico me utilizo para desenvolver a pesquisa aqui construída, os objetivos traçados e as perguntas de pesquisa elaboradas na tentativa de responder a cada objetivo específico e como metodologicamente desenvolvi cada etapa desse trabalho.

De início, suponho que talvez essa minha trajetória não seja tão diferente da de muitos outros na área da surdez, pois já ouvi relatos semelhantes ao que vou narrar. Todavia, tive conhecimento de poucos trabalhos acadêmicos nessa área nos quais essas trajetórias fossem relatadas e ainda menor foi o número de trabalhos nos quais tais trajetórias servissem de contexto e embasamento para pesquisas que trabalhassem com problemáticas sociais envolvendo a linguagem em situação de vivência e não num distanciamento abstrato.

Isso dito, prossigo acerca do que me propus a narrar. Meu primeiro contato com a Libras se deu no Ensino Médio através de uma colega de classe que sabia essa língua. Essa menina fazia parte de uma comunidade religiosa e lá havia o trabalho de interpretação dos cultos, bem como abria-se espaço para a participação de surdos noutras atividades dessa mesma comunidade: escola bíblica, acampamentos etc. Essa menina estava bem engajada em todas as atividades da igreja que de alguma forma estivessem relacionadas aos surdos e, segundo o que ela mesma me relatava, era muito comum ela e outros membros desse ministério² irem aos *points*³, à associação de surdos e a eventos por eles organizados com o objetivo de interagir e desenvolverem-se mais na Libras.

Por conseguinte, essa minha amiga me apresentou a uma família na qual as duas filhas eram surdas e seus pais falavam Libras fluentemente. Envolvi-me com essa família e a partir deles, conheci um grupo de professores de surdos e tradutores/intérpretes de Libras/português (doravante TILSs) que, como mencionarei em outro momento ainda neste trabalho, são os

¹ Farei referência à língua de sinais brasileira pela sigla Libras, utilizando-me da primeira letra em maiúsculo e do restante da palavra em minúsculo. Isso faço, seguindo a regra concernente às siglas de quatro letras ou mais e que formam uma palavra pronunciável, pois que assim se configura.

² Uma espécie de grupo, ou indivíduo que desenvolve funções específicas no corpo eclesiástico.

³ Uso esse termo fazendo referência aos locais de encontro frequente da comunidade surda local.

pioneiros em ações que contribuíram diretamente para o processo de evolução da educação de surdos aqui no estado de Alagoas.

Dessa forma, esse contato foi primordial para mim, pois me senti estimulado a aprender cada vez mais acerca dessa língua de sinais e a me aprimorar nela. Para isso, comecei a fazer cursos ofertados pelo Estado, Município, associações de surdos, a fazer viagens particulares relacionadas à comunidade surda e à eclesiástica e, aproximadamente em um ano, eu já estava trabalhando como TILS em sala de aula. Iniciei numa escola municipal como contratado temporário, interpretando para alunos surdos do ensino fundamental (cerca de quatro alunos).

Depois dessa primeira experiência como TILS em uma escola municipal, trabalhei na rede estadual exercendo a mesma função só que no Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA). Essa foi uma nova e diferente realidade, pois eu lidava com uma faixa etária diferente e, conseqüentemente, com um novo contexto dentro e fora⁴ da sala de aula.

Paralelamente, sempre estive participando de eventos relacionados à surdez e, em sua maioria, à educação. Nesse momento, as participações se davam não só na condição de plateia, mas também como TILS. Em estreito contato com o grupo de profissionais que mencionei anteriormente (professores de surdos e TILSs), fui me “profissionalizando” informalmente nessa função, pois não havia legislação para a profissão, assim como não havia um curso acadêmico para essa formação no estado.

Todo esse envolvimento com pessoas relacionadas à área da surdez, atuação profissional nesse universo, presença deliberada, ainda que por um tempo, em associações e em locais de encontro informais de surdos, proporcionou a mim maior proximidade com a comunidade surda e, conseqüentemente, mais espaço de atuação entre eles. Nesse contexto, ainda em meu período de graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pude vivenciar situações de ensino-aprendizagem com surdos. Estando eu na condição de professor, dei aulas particulares para surdos adolescentes e jovens, no sentido de reforçar o processo de ensino desenvolvido nas escolas.

Essa situação de ensino-aprendizagem com surdos por meio das aulas particulares, as quais tratavam-se da retomada e explicação de assuntos de todas as disciplinas vistas em sala de aula por eles, foi meu momento de inserção nesse processo que tinha a Libras como língua

⁴ Aqui faço referência ainda a situações vivenciadas no âmbito escolar, mas que não especificamente à sala de aula.

de instrução. De certa forma, essa minha inserção aponta o quão deficitariamente se dava⁵ o processo de ensino-aprendizagem com pessoas surdas nas escolas ditas inclusivas. Minha afirmativa é feita, tendo em vista que lhes era necessário um reforço, como citei, mesmo quando a escola oferecia, na época, a denominada sala de recursos multifuncional, cuja proposta principal era suplementar quaisquer necessidades linguístico-cognitivas desse tipo de alunado, inclusive o ensino de Libras, pois que muitos surdos chegavam à escola sem essa língua de forma constituída.

Nesse contexto, em minha trajetória pelo universo da surdez em instituições de ensino e/ou de assistência a essa comunidade, vivência que ainda se dá no presente momento, vi e vejo que a maioria das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes⁶ que, infelizmente, não falam⁷ a língua de sinais do país. Inúmeros fatores de ordem social (pobreza, acesso ao conhecimento etc.) se entrelaçam com tal aspecto linguístico e formam, juntamente com ele, um ciclo que resulta em surdos com acesso tardio a muitas informações que lhes seriam úteis à construção de um ser cidadão.

Embora essa situação de pessoas com pouco acesso à Libras, inclusive os próprios surdos, seja totalmente contrária ao pioneirismo do estado Alagoas no que diz respeito à educação de surdos, isso era muito mais comum e prejudicava diretamente a vida das pessoas surdas que poderiam ter, por meio da Libras, uma interação plena com o mundo e o outro.

Quanto ao pioneirismo do estado, acrescento, desde 1998 Alagoas já dispunha de uma lei que reconhecia e propunha a implantação de Libras como língua oficial na rede pública de ensino para surdos e dava outras providências relacionadas. Felizmente, como retomarei mais adiante, posso dizer que muito se avançou nesse aspecto, uma vez que: temos no estado surdos graduados e em processo de pós-graduação, temos também o reconhecimento legal da profissão de TILS e professores de Libras em instituições de ensino superior. Ou seja, em muito se foi ampliado o acesso à Libras e a todo esse universo que constitui e circunscreve a surdez e, é exatamente por esse ponto que eu retomo minha narrativa, pois que por alguns anos fui TILS

⁵ Eu ainda diria que se dá, mas isso me levaria a outras questões e necessitaria, talvez, de novas fontes de estudo. Sendo assim, limito-me a destacar uma situação outrora vivida.

⁶ Termo comumente utilizado na área da surdez para se referir a pessoas que não apresentam índices significativos de perda auditiva e que vivenciam seus processos de interação com a sociedade por meio da modalidade comunicativa áudio-oral.

⁷ Esclareço: o estranhamento e/ou possível lamento acerca do fato da maioria dos pais ouvintes de filhos surdos não saberem Libras, ou não se proporem a aprender para interagir com seus filhos, se dá, primeiramente, porque faço menção à interação entre pais e filhos e, posteriormente, porque refiro-me a uma língua oficialmente reconhecida como brasileira também (segundo a Lei nº 10.436/02).

de uma instituição de ensino superior (IES) privada local e, posteriormente, professor de Libras numa pública.

A presença de um terceiro ator social em sala de aula (TILS) nunca foi uma realidade fácil para nenhum dos envolvidos: professor, aluno (surdo e ouvinte) e TILS. No início dessa experiência aqui no estado, os professores me viam como uma espécie de “fiscal/avaliador” do desempenho deles em sala. Já outros, não se incomodavam nesse aspecto, porém, não davam crédito a minha atuação. Desconfiavam constantemente das traduções/interpretações realizadas a ponto de perguntarem, “o que foi mesmo que você disse agora?” e assim por diante.

Além do desconforto de ter alguém duvidando do teu trabalho constantemente e do clima tenso gerado pelo olhar enviesado de professores crentes que você era um “fiscal/avaliador” do que eles faziam, havia também professores que, por não compreenderem minha função em sala, tentavam me delegar o papel de professor/intérprete ou até “cuidador” dos alunos surdos. Caso um aluno não se saísse bem em determinada atividade, era a mim que o professor se dirigia para saber qual tinha sido o problema. E não o fazia, vendo-me como mediador da relação, mas como responsável único pelo desempenho do aluno, embora eu buscasse deixar claro qual era meu papel na instituição a todo instante e para todos.

Semelhantemente, no quesito incompreensão do papel do intérprete, entrava o próprio aluno surdo e, algumas vezes também, os alunos ouvintes. Não poucos foram os momentos nos quais tive que reforçar que não cabia a mim, enquanto profissional TILS, responder questões de exercícios pelo aluno, ou até mesmo dar explicações/esclarecimentos que o professor não tivesse feito. Por esse motivo, alguns alunos surdos e ouvintes tornavam ainda mais hostil a tríade relação nesse cenário de inclusão do surdo.

Depois de alguns anos como TILS, vivenciando o processo de ensino-aprendizagem de português por alunos surdos nas salas nas quais trabalhei, pois que, de forma direta ou indireta, esse processo acontecia, prestei concurso para professor de Libras em uma instituição pública daqui do estado e fui aprovado. Portanto, o público com o qual eu lidava diretamente deixava de ser alunos surdos para ser ouvintes e eu saía da função de TILS para professor de Libras.

A realidade da sala de aula enquanto professor de Libras era algo novo e diferente, porque mesmo já tendo participado de cursos de formação de intérpretes de Libras em outras instituições, sendo participante direto do ensino-aprendizagem de Libras e aspectos interpretativos, agora, eu estava lidando com uma disciplina presente na matriz curricular de um curso em nível superior. O público era outro, o direcionamento do que era ensinado era

outro, as intenções e interesses desse público também se caracterizavam de forma diferenciada, ou seja, um novo contexto de ensino-aprendizagem de Libras se apresentava.

Outro aspecto pertinente desse novo contexto, era que, apesar de haver uma única ementa dessa disciplina que atendia (atende) a todos os cursos de licenciatura e a alguns de bacharelado (esses de forma eletiva), a disciplina não se desenvolvia (desenvolve) de forma semelhante para todos os professores que a lecionam. Cada professor constrói e ministra sua disciplina da maneira que compreende a necessidade de seu ensino. Sendo assim, tenho construído e desenvolvido a disciplina de Libras, nos cursos nos quais sou eventualmente associado, de forma a não perder de vista seu papel inclusivo. Nesse sentido, utilizo-me do termo “inclusivo” no entendimento de que a disciplina pode levar o aluno a refletir sobre a realidade vivenciada pela comunidade surda e sua (nossa) responsabilidade, sua (nossa) participação como ator (es) nessa realidade enquanto cidadão (s), tudo isso por meio da linguagem.

Nessa conjuntura, compreendo que o processo de ensino-aprendizagem de línguas, língua materna, língua estrangeira, ou língua adicional (ou quaisquer outras nomenclaturas utilizadas para representar a língua falada majoritariamente no país e uma outra subsequente a essa ensinada), é um assunto que gera inúmeras discussões e produções acadêmicas diante da grande complexidade envolvida. Por conseguinte, percebo que caminham nessa mesma direção as discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem concernentes às línguas de sinais espalhadas pelo mundo. De forma concomitante, algumas questões passam a se instaurar nesse paralelo entre línguas orais e línguas gestuais: tal processo se daria da mesma forma em ambas modalidades? Os sentidos de ensino-aprendizagem configuram-se os mesmos quando desenvolvido esse processo? São utilizadas as mesmas técnicas e métodos?

Muito provavelmente não serei capaz de responder a todas essas questões a contento neste trabalho por três motivos inteiramente interligados: primeiro, embora reconheça a importância das questões acima, entendo que não necessitam de respostas cabais e definitivas, pois sigo uma perspectiva de Linguística Aplicada (LA) que “não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói” (MOITA LOPES, 2006, p. 20), mas ao contrário, uma LA que “procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20); em segundo lugar, embora a proposta deste trabalho transite pelas questões mencionadas, elas não se configuram o suporte de reflexão de meu trabalho e, por esse motivo, não me deterei em formular respostas para tais, pois meu intuito é discutir o

decorso do processo e não um fim hipotético; e por fim, ainda que tivesse espaço suficiente para trazer discussões ampliadas acerca de cada questão anteriormente apresentada, o que não ocorre, não conseguiria esgotar as reflexões sobre elas para chegar a respostas conclusivas.

E como fiz menção à LA, gostaria de atentar para o fato de que este trabalho se desenvolve e constrói suas reflexões com base numa LA contemporânea que tem como uma das principais características “o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente (PENNYCOOK, 2001, p. 171 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 17) e não numa aplicação da Linguística. Refiro-me à LA contemporânea, pela constante preocupação com as questões que norteiam nossa vida no presente tempo e suas relações com a linguagem. Dessa forma, afirmo compartilhar do que diz Fabrício (2006), uma vez que, de forma sucinta, ela apresenta como compreendo e como faço LA:

[A]filio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação (p.60).

Ademais, retomando as considerações acerca dos estudos linguísticos relacionados às línguas gestuais e processo de ensino-aprendizagem, percebo que na atualidade, os caminhos de ambas as modalidades referentes a esse processo parecem andar em paralelo. Talvez numa tentativa de ratificar o status de língua tão questionada dentro e fora da academia, a literatura na área da surdez apresentou por muitos anos pesquisas linguísticas que pareciam estar sempre buscando “princípios” e/ou estruturas semelhantes entre as línguas de sinais e as orais. Todavia, o que tem sido apresentado há não muito tempo parece ter invertido essa lógica numa busca que se concentra justamente no que as tornam distintas. Sendo assim, parece-me que essa mesma força empreendida no caminho da distinção não se faz tão presente no que se refere ao ensino-aprendizagem das línguas gestuais.

Nesse sentido, em meus aproximados dezesseis anos de envolvimento com a área da surdez, presencio, no caso do Brasil, que boa parte da literatura nessa área parece contemplar o processo de ensino-aprendizagem de Libras seguindo os mesmos métodos e técnicas que são utilizados em línguas orais, principalmente os que valorizam a estrutura da língua (GESSER, 2009; PEREIRA et al., 2011; GESSER, 2012). Por esse motivo, e por estar vivenciando tão de perto esse processo em sala de aula como participante dele, uma vez que leciono a disciplina

Libras em nível superior numa instituição federal do estado de Alagoas, como já mencionei anteriormente, senti a necessidade de estudar o processo de ensino-aprendizagem de Libras dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português dessa instituição.

Nesse contexto, destaco que eu, professor-pesquisador participante desta pesquisa, atuo nessa instituição federal desde 2009. Minha maior dedicação nela foi e é o ensino de Libras e atividades relacionadas com essa língua de sinais. Já fui coordenador e professor de um curso de extensão de Casa de Cultura de Libras, cujo principal objetivo era a difusão dessa língua. Sendo assim, a sala de aula e o ensino-aprendizagem de Libras se tornou algo mais familiar para mim.

Ainda no decurso de construção do cenário no qual este trabalho se desenvolve, atesto que desde 2009 a instituição cede do trabalho tem em sua matriz curricular a disciplina Libras de forma obrigatória nos cursos de licenciatura e de forma eletiva nos demais. Esse quadro se montou diante da obediência ao Decreto Lei nº 5.626 de 2005⁸ que, além de regulamentar a Lei nº 10.436 de 2002⁹, traz outras considerações, como por exemplo, acerca da implementação dessa disciplina e da implantação de um curso de Letras com o foco em Libras, o curso de Letras-Libras: Licenciatura, que foi implantado nessa IES no segundo semestre de 2014.

Acerca da implantação desse curso de Letras-Libras onde desenvolvo a pesquisa, o projeto político-pedagógico do referido curso diz que:

O curso terá duração mínima de 8 semestres e máxima de 14 semestres, com carga horária de 3.220 horas, e atenderá à proposta de Educação Bilíngue sustentada pelo MEC, disponibilizando, quando necessário, no ambiente instrucional, os serviços de Tradução e Interpretação da LIBRAS para o Português e vice-versa, oferecendo os conteúdos da formação nas línguas maternas dos alunos acolhidos, sendo elas LIBRAS ou Português (2014, p.8).

Quanto à implementação da disciplina Libras nas matrizes curriculares das universidades do país, o decreto diz que ela seria gradual e que tais universidades teriam um prazo máximo de 10 anos para a realizarem, segundo seu Art. 9º:

A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou

⁸ Brasil, Decreto nº 5.626. **Decreto de Libras**. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2005, SEF/MEC.

⁹ Brasil, Lei nº 10.436. **Lei de Libras**. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2002, SEF/MEC.

de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

A implementação da disciplina Libras em nível local, que refletia um quadro nacionalmente configurado, trazia em suas entrelinhas todo um movimento social em busca de condições de acessibilidade para as pessoas surdas. Nesse movimento, tínhamos pais, associações de surdos, surdos, professores de surdos e outros profissionais relacionados que intentavam constantemente por espaço na agenda do governo brasileiro. O resultado disso foi o governo incorporando ações na direção da difusão de Libras, principalmente a já citada implementação da Libras em cursos de instituições de ensino superior e a implantação do curso de Letras-Libras nessas mesmas instituições brasileiras.

Nesse fluxo, a Libras, que outrora era invisível para a instituição de ensino na qual desenvolvo a pesquisa, pois que não era visto surdo usuário de Libras algum nela e eu presenciava pouco acolhimento a discussões relativas às línguas gestuais, passa a ser assunto de reuniões da reitoria (das quais pude participar de algumas) que envolviam a Pós-reitoria de Graduação (doravante Prograd). Daí, surge um conseqüente efervescer de pesquisas relacionadas à Libras e a seus usuários e aprendentes, além do investimento humano (cursos de capacitação, contratação de professores e técnicos específicos) e material (verbas direcionadas a construção de um prédio, livros condizentes com a disciplina e o com curso implantado).

Portanto, com base em minhas leituras na área da linguística, advindos de minha graduação e atual pós-graduação, estabelecendo uma relação entre o que Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010) chamam de infraestrutura (realidade concreta) e superestrutura (relações abstratas) e envolvendo a Libras e o fato de eu frequentemente lecionar para o curso de Licenciatura em Letras-Português, percebo que tudo isso me fez questionar se o processo de ensino-aprendizagem dessa língua de sinais para alunos desse curso proporciona uma relação

entre eles e a língua como língua geradora de sentidos. Identificando esse problema, algumas questões me inquietaram e se tornaram perguntas que movimentaram minha pesquisa:

- 1 Qual a importância da Libras para a vida do licenciando em Letras?
- 2 Que questões surgem no processo de ensino-aprendizagem de Libras do aluno do curso de Licenciatura em Letras-Português?
- 3 Que soluções ou alternativas podem ser pensadas e colocadas em prática para se tratar dos problemas identificados no processo?

Com base nos questionamentos acima, entendo que refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras-Português¹⁰ de uma IES pública de Alagoas se constitui o objetivo principal do desenvolvimento desse trabalho. Logo, para alcançar esse objetivo geral, estabeleci três objetivos específicos que se relacionam diretamente com as perguntas de pesquisa vistas acima:

- 1 Discutir o papel da Libras na vida cotidiana do aluno do curso de Licenciatura em Letras-Português;
- 2 Refletir sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem de Libras trazida pela ementa da disciplina Fundamento de Libras presente no PPC de Licenciatura em Letras-Português da IES pública de Alagoas na qual a pesquisa se dá;
- 3 Propor alternativas de trabalhos com a Libras para os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português.

Como esses objetivos específicos estão imbrincados, as ações empreendidas para que eles fossem atingidos também estão. Metodologicamente para chegar ao que propõe o primeiro objetivo específico, realizei uma entrevista narrativa. Assim o fiz, pois como é apresentado no capítulo¹¹ metodológico mais a frente, afirmo que esse tipo de instrumento possibilita ao informante uma abordagem mais livre diante do tema proposto, como nos diz Minayo (2002,

¹⁰ Os alunos participantes da pesquisa eram do curso de Licenciatura em Letras-Português, todavia, percebo que a disciplina de Libras é ministrada no curso de Letras de forma indistinta para todas as habilitações da Faculdade de Letras, quer seja para alunos de Letras-Inglês ou Letras-Português, a depender unicamente do professor que a ministra, assim como sua ementa permanece a mesma. Sendo assim, estarei me utilizando do termo Licenciatura em Letras e Licenciatura em Letras-Português de forma indistinta a partir desse momento, não especificando a habilitação, exceto quando necessitar especificar os grupo pesquisado, levando em consideração também que alunos de habilitações distintas, muitas vezes, frequentam a mesma aula de Libras e pela consideração sobre a ementa que fiz anteriormente.

¹¹ Faço uso do termo capítulo e seção de forma indistinta no decorrer deste trabalho.

p. 58), o que, por sua vez, pode favorecer a análise, uma vez que as narrativas tendem a ser ricas em detalhes por se tratarem de experiências pessoais e, segundo Bruner e Weisser (1997, p. 141), “nada deveria ser mais ‘natural’ que falar de si mesmo. Afinal, todos nós fazemos isso e, ao que parece, sem grande esforço psíquico”.

Esse momento de entrevista narrativa se deu com alunos ouvintes do curso de Licenciatura em Letras-Português do período noturno da IES a qual venho me referindo. E, nesse contexto, realizei três entrevistas narrativas. Uma no primeiro dia de aula com o intuito de sondar possíveis experiências dos alunos com pessoas surdas e a Libras e a relação que essa língua poderia ter com a vida deles; outra no sétimo dia de aula com o objetivo de avaliar como estava sendo o processo de ensino-aprendizagem de Libras até determinado momento e proceder com possíveis reformulações nos planos de aula desenvolvidos após cada encontro; e por fim, mais uma com o intuito de avaliar todo o processo.

Todavia, é importante destacar que empreendi essas ações de coletas de dados duas vezes. A primeira, denomino de fase exploratória cujo objetivo fora adquirir experiência com os instrumentos de coleta para que eu obtivesse melhor aproveitamento do uso dos instrumentos. Essa fase, que foi de extrema relevância para o momento seguinte, foi realizada no período acadêmico de 2015.2 com alunos também do curso de Licenciatura em Letras, só que de habilitações distintas. Quanto ao segundo momento, sobre o qual mencionei a realização das entrevistas narrativas no parágrafo anterior, denominei de fase de análise cujo objetivo fora reunir os dados coletados para a análise.

Essas entrevistas influenciaram diretamente na construção dos planos de aula, embora eu traçasse esboços antecipadamente. Semelhantemente, eu tentava relacionar os planos de aula construídos com os diários reflexivos que eu, enquanto professor-pesquisador, produzia após cada aula e com os que eram solicitados aos alunos participantes da pesquisa, também após cada encontro.

Paralelamente, esses diários foram usados como instrumentos de coleta para serem submetidos à análise que contribuiu para construção de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Ação essa que também cooperou para que eu atingisse o que intentei como terceiro objetivo específico, “propor alternativas de trabalhos com a Libras para os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português”.

Já que me referi ao primeiro e terceiro objetivos específicos, o faço agora em relação ao segundo. Nesse sentido, analisei o PPC de Letras (2007), as Orientações Curriculares para o

Ensino Médio (doravante OCEMs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), além de recorrer, em alguns momentos, ao PPC de Letras-Libras: Licenciatura, com a pretensão de refletir sobre os sentidos de ensino-aprendizagem que permeiam esses documentos e depois de estabelecer uma relação, discernir se eles estão ou não em harmonia com os sentidos identificados na ementa da disciplina Libras.

Essa análise dos documentos oficiais escritos apresentados foi empreendida diante do entendimento de que identificar esses sentidos neles colabora para compreensão de como o processo de ensino-aprendizagem de Libras tem possivelmente se dado nessa IES pública do estado de Alagoas, bem como possibilita

a observação entre homem e sociedade, uma vez que, ao funcionar dentro do contexto em que foi produzido, o documento escrito fixa, preserva e transmite saberes constituídos em um determinado tempo e espaço e, conseqüentemente, reflete pontos de vistas sobre esse momento histórico (STELLA; TAVARES, 2012, p. 2).

Nesse sentido, apresento este trabalho organizado em quatro capítulos além da presente introdução e as considerações finais. No capítulo um, “Situação do ensino de Libras: história e contexto”, vou construindo o cenário no qual minha pesquisa se desenvolve e a partir disso, trago alguns conceitos que servem de aporte teórico para as reflexões feitas diante dos embates relacionados ao ensino de Libras. Nessa seção, apresento também algumas discussões teóricas que retomo e amplio no capítulo metodológico, uma vez que estão diretamente ligadas aos porquês dos procedimentos metodológicos adotados.

No capítulo seguinte, apresento como construí minha metodologia ao mesmo tempo em que vou, à medida do necessário para as reflexões, levantando algumas discussões e trazendo conceitos teóricos já apresentados no capítulo um e utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Por esse motivo, denomino esse capítulo de “Metodologia de coleta de dados: um percurso teórico-metodológico”.

Por conseguinte, o capítulo três intenta promover uma discussão acerca dos sentidos de ensino-aprendizagem identificados nos documentos oficiais analisados, PCNs, OCEMs, PPC de Letras, e verificar se há harmonia entre esses sentidos. Essa ação se dá, diante do entendimento de que os dois primeiros documentos citados são usados como referenciais no processo de formação de professores e, por sua vez, estou lidando com um curso que forma professores, o curso de Licenciatura em Letras-Português.

E, por fim, no capítulo quatro, realizo a análise dos dados coletados no período do ano letivo de 2016.1 com os alunos participantes do curso citado. Nessa seção, busco fazer um entrecruzamento entre as narrativas dos alunos registradas nos diários de classe produzidos por eles, entre as minhas também por meio dessa produção, como professor-pesquisador, e as que estão registradas por meio de filmagem, nas entrevistas narrativas. Também participa desse entrecruzamento os planos de aula por mim construídos. Nesse contexto, ressalto que a análise é feita com base na concepção bakhtiniana de que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 265). E para finalizar essa seção, passo agora ao capítulo I que traz um desenho do cenário do ensino de Libras no Brasil ao mesmo tempo que considera sobre aspectos teóricos que corroboram com a construção das reflexões e análise dos dados dessa pesquisa.

CAPÍTULO I

1 SITUAÇÃO DO ENSINO DE LIBRAS: HISTÓRIA E CONTEXTO.

O Decreto lei nº 5.626, de 20 de dezembro de 2005¹², que regulamenta a Lei 10.436 de 2002¹³, conhecida como Lei de Libras, representou dentro do cenário brasileiro da época o estopim de um grande avanço no que tange ao processo sócio-histórico-educacional da pessoa surda no Brasil. Isso se deu, pois que “entre as várias ações previstas neste decreto, constava a criação de cursos de formação de professores de Libras” (QUADROS, 2014, p. 10) e, por sua vez, o curso de Letras-Libras correspondia diretamente a essa necessidade. Consequentemente, abria significativa e quantitativamente as portas para a presença de pessoas surdas no ensino superior, embora já houvesse algumas tímidas experiências¹⁴. Além disso, esse avanço também contribuiu para que estudos acerca das línguas de sinais e das pessoas surdas fossem expandidos.

Além disso, esse decreto contempla a inserção da disciplina Libras de forma obrigatória na matriz curricular dos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, segundo apresenta o capítulo II do referido decreto,

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 20 fev. 2016.

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em 20 fev. 2016.

¹⁴ Essa é uma referência às faculdades que já estavam abrindo suas portas para a presença do surdo, tanto em nível local como no cenário nacional. Referência às instituições que se abriam ao surdo desde o processo de vestibular interpretado para Libras à presença do profissional Tradutor/Intérprete de Libras (TILS) nas salas dos cursos nos quais os surdos ingressavam.

Diante dessa realidade, viu-se a necessidade de se ampliar também as discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem de Libras, alternativas desse ensino-aprendizagem e perspectivas de e sobre seus “ensinantes¹⁵” e “aprendentes¹⁶”, o que, conseqüentemente, tem gerado muitas publicações relacionadas (QUADROS, 2004; GESSER, 2009; PEREIRA et al., 2011; GESSER, 2012). Ao mesmo tempo, viu-se a necessidade de se discutir, dentro do ceio acadêmico, o porquê de tais ações, pois que o ensino superior ainda parece-me ser um espaço de exclusão social, sobretudo para esta parcela da sociedade invisibilizada, a comunidade surda.

Embora já se tenha passado mais de dez anos da data de publicação do Decreto Lei nº 5.626/05 muito há que se discutir acerca desse transcurso. Digo isso, diante do entendimento de que assegurar legalmente que tal língua seja inserida na matriz curricular dos cursos de licenciatura da academia em nada influencia no desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Por esse motivo, foquei minha pesquisa em discussões que podem contribuir diretamente com esse processo que envolve “ensinantes”, termo comumente delegado aos professores ouvintes e surdos (responsáveis por ministrar a disciplina Libras nas IES do país), e “aprendentes”, alunos ouvintes matriculados em cursos que correspondem aos descritos no aparato legal citado acima. Todavia, em minha pesquisa, os termos são usados indiscriminadamente a todos os seus participantes, pois que todos os participantes desse processo desenvolvem simultaneamente ambos os papéis, uma vez que não concebo o processo de ensino e aprendizagem de forma desassociada, portanto, ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, apresento este capítulo que se dedica em trazer algumas discussões fundamentais utilizadas em cada fase do desenvolvimento de minha pesquisa ao mesmo tempo em que resgato aspectos históricos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas de sinais: considerações acerca da compreensão de língua, linguagem, translíngua, relação ensino-aprendizagem de línguas e linguagem enquanto prática social.

1.1 Considerações acerca da compreensão de língua/linguagem¹⁷

Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 19), consideram língua/linguagem como um processo ininterrupto de construção totalmente em irmandade com a história, uma vez que a

¹⁵ Nesse momento, aproprio-me do termo ensinante utilizado por Paulo Freire em muito de seus textos

¹⁶ Nesse momento, aproprio-me do termo aprendente utilizado por Paulo Freire em muito de seus textos

¹⁷ Saliento que uso os termos “língua” e “linguagem” indistintamente, por ventura, até os uso separados por barra (/) como que sinônimos.

língua é expressão das relações dialógicas e ao mesmo tempo em que veicula sentidos, sofre efeito desse mesmo processo. Nestes termos, também trago que a língua/linguagem, que se constitui como processo evolutivo, realiza-se através da interação verbal de seus locutores que, ainda segundo Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 95), na realidade, serve-se dela para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala).

Logo, afastando-me de uma perspectiva de um sistema de normas imutáveis, valho-me, neste trabalho, da compreensão de um processo evolutivo ininterrupto das normas da língua, a qual todos os diversos campos da atividade humana estão ligados pelo uso (BAKHTIN, [1997] 2011, p. 261). Dessa forma, não concebo e vivencio a língua como um processo isolado de seu contexto histórico-social, pois que seu uso sempre se dá de forma situada. Nessas situações de uso, os signos ideológicos produzidos pela materialização da língua, que se dá nos enunciados, se veem marcados pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 44).

Por conseguinte, além de ressaltar as considerações dos parágrafos anteriores, afirmo trabalhar neste estudo com o entendimento de língua em seu uso prático e, portanto, inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida, que se dá num processo de construção com o outro, através da interação. Aspecto que me leva, por sua vez, aos enunciados entendidos como atividade social por meio dos quais a língua se materializa, pois, noutras palavras, não se produz língua sozinho e é nesse momento que ela passa a fazer sentido.

À vista disso, atento para o fato de que, para os locutores desse processo evolutivo, “a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo”. Isso só se dá quando se percebe a linguagem de forma abstraída de seu uso concreto, situação que a torna viva nas interações por meio dos enunciados, ou seja, “somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 95).

Outrossim, destaco que concebo a linguagem como prática social, como uma realidade social que se corporifica por meio dessa linguagem, construindo essa realidade e sendo por ela mesmo construída. Para Lebedeff e Santos (2014, p. 1087), a linguagem “é intrínseca à ação do homem, cabendo, portanto, considerar e compreender a linguagem como interação social, entendendo-a como dotada de efeitos de sentido em função do espaço social e dos sujeitos que o compõem”. Dessa forma, corroboro com o entendimento de que

as relações estabelecidas entre as práticas sociais e discursivas é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que as práticas sociais são ditas, perpetuadas e transmitidas por meio das práticas discursivas. As práticas discursivas precisam das práticas sociais para existirem [...] (SANTOS; STELLA, 2011, p. 138).

Diante dessas considerações, trazendo a temática das línguas de sinais para a discussão, posso afirmar que essas línguas de modalidade gesto-visual se constituem enquanto língua/linguagem assim como as línguas orais conhecidas. Por conseguinte, entendo que elas apresentam o que Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 83) dizem ser a verdadeira substância da língua, a realidade fundamental da língua, o fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação ou enunciações.

O entendimento de que a língua de sinais é um sistema coletivo que serve para a interação social só começou a ser desenvolvido a partir do século XX. E, fazendo uma retrospectiva histórica do processo sócio-histórico-educacional da pessoa surda, identifico o peso de concepções negativas acerca da pessoa surda e sua forma de comunicação na maioria das civilizações durante séculos. Por exemplo, segundo Menelaos Stephanides (2004), na Antiguidade, entre os gregos que viviam em constante situação de guerra e que supervalorizavam o que consideravam belo e perfeito, qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerado um peso para a sociedade a ser extirpado.

Por esse motivo, a pessoa surda via-se inferiorizada pelo pensamento social desse período da história em boa parte das civilizações, refletido pela máxima aristotélica que dizia: se a pessoa não fala¹⁸, não tem linguagem. Se não tem linguagem, não pensa. E se não pensa, não é um ser humano. Ou seja,

Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo, portanto, sem linguagem o surdo era considerado não-humano e não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais. Não há referência de que os surdos usassem outro tipo de comunicação naquela época, como Sinais, a única mencionada claramente é a fala. Aqui temos a primeira alusão histórica que dá um valor de humanização para a fala e que vai servir como base para o trabalho de recuperação dos surdos no decorrer dos séculos (MOURA et. al, 1997, p. 328).

Essa perspectiva de não-humanidade perdurou pela Idade Média, só que diante de justificativas religiosas como a não produção oral dos sacramentos da Igreja. Todavia, no final desse período, essa concepção começou a mudar. Esboçava-se aí um caminho para a educação

¹⁸ Do ponto de vista oral.

de surdos, pois surgiram alguns preceptores¹⁹ que desenvolveram trabalhos com essas pessoas a ponto de alguns surdos aprenderem a ler, escrever e até aprenderem Filosofia, podendo, conseqüentemente, herdar títulos, bens, casar e realizar outros tipos de negócios. Ratificando essa afirmativa, Arcoverde (2011) acrescenta que:

registra-se o caso de professores que assumiam a educação de surdos a pedido da família nobre, com o interesse especial em resguardar os bens materiais. Nesses casos, essas famílias procuravam a ajuda do professor para ensinar a ler, escrever e a falar, para que o filho fosse considerado juridicamente capaz. Conta-nos Lane (1984, p. 93) sobre a existência de uma divisão dos surdos em duas classes sociais e que estabelecia, pelo pré-requisito da fala, a condição de serem vistos como pessoas aos olhos da sociedade e das leis. Os surdos que não podiam falar eram excluídos dos privilégios e compromissos legais, sendo confundidos com retardados mentais (ACORVERDE, 2011, p. 114 – 115).

Já na Idade Moderna (1453 – 1789), esse caminho de educação de surdos iniciou e começou a ganhar corpo e muitos expoentes²⁰ (Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Jacob Rodrigues Pereire, Johann Conrad Amman, Samuel Heinicke, John Wallis e Charles Michel De l’Epée) dedicaram-se a esse trabalho com perspectivas diferentes acerca desse processo. Uns, com uma abordagem educacional que esboçava o que se entende na atualidade ser o oralismo²¹, e outros, baseando-se num viés que considerava os sinais produzidos pelos próprios surdos como forma de comunicação e possível língua de instrução, o bilinguismo. Todavia, só na Idade Contemporânea (1789 – 1900) o trabalho numa linha de sinais começou a ser realizado em diferentes países.

Para Arcoverde (2011), a educação de surdos fundamentava-se em uma concepção clínico-patológica que, historicamente, estabelece como referencial o ensino e desenvolvimento da língua oral, através da utilização de treinamentos específicos. Ainda segundo a autora, “esse método de ensino designado como oralismo, tem na proibição do uso da língua de sinais uma de suas maiores características, preservando a ideia de que aos surdos cabe se oralizarem e, por meio da língua oral, aprenderem” (ARCOVERDE, 2011, p. 122).

Por outro lado, o movimento de reconhecimento de uma cultura, comunidade e identidades dos surdos proporcionou uma nova proposta de trabalho que atentava para as especificidades dessas pessoas, a abordagem nomeada de bilinguismo. Segundo Pereira (2011, p. 13), essa abordagem “propõe que os alunos sejam expostos a duas línguas: a primeira, a

¹⁹ Professores particulares.

²⁰ (MOURA et. al, 1997).

²¹ Compreensão do processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas com base na oralidade.

língua de sinais, e a segunda, a língua majoritária da comunidade ouvinte, de preferência na modalidade escrita”.

Contudo, somente a partir da década de 60 por meio dos trabalhos²² do pesquisador norte americano William C. Stokoe (QUADROS, 2004) é que as línguas de sinais começaram a ser consideradas genuínas. Confrontando, por sua vez, à perspectiva, ainda arraigada na época, de que só a forma de comunicação oral, ou sua modalidade escrita, poderiam ser meios de transmissão de ideias e fatos e possibilidade de interação entre pessoas. Essa perspectiva oralista parecia desconsiderar a discussão apresentada por Saussure no Curso de Linguística Geral ([1916] 1995), citando Whitney, de que não havia relação direta entre a língua e seu canal de produção/recepção:

é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas. Sem dúvida, esta tese demasiado absoluta; a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos (ver pp. 88 e 90); além disso, Whitney vai longe demais quando diz que nossa escolha recaiu por acaso nos órgãos vocais; de certo modo já nos havíamos sido impostas pela Natureza. No ponto essencial, porém, o linguista norte-americano nos parece ter razão: a língua é uma convecção e a natureza do signo convencional é indiferente. A questão do aparelho revela, pois, secundária no problema da linguagem (SAUSSURE, [1916] 1995, p.17-18).

Enquanto isso, no que diz respeito à Libras, apenas em 2002 é que essa língua foi legalmente reconhecida como meio de expressão e comunicação. Esse atraso, posso dizer assim, acarretou em prejuízos socioculturais e educacionais para as pessoas que tem a Libras como principal língua de interação. Isso é dito, diante do entendimento de que tal reconhecimento legal favorece a ações de ordem pública e privada no sentido de promover garantias para tal grupo ou comunidade. Nesse caso em específico, essa lei (nº 10.436/02) dispõe sobre a Libras e dá outras providências, desde o apoio à difusão da língua aos atendimentos de várias sortes às pessoas surdas.

Falando ainda de prejuízos socioculturais e educacionais, aspectos diretamente ligados às práticas sociais das quais a linguagem faz parte, destaco, nesse contexto, que de acordo com Arcoverde (2011, p. 107), há o que ela chama de desencontro entre os surdos e a linguagem escrita. Sendo assim, pouco tem essa linguagem ganhado dimensão de potencialização das capacidades discursivas dos surdos, restringindo-os, ao menos boa parte deles, a práticas

²² *Sign Language Structure* (1960), primeiramente, e sua coautoria no *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1965).

discursivas unicamente realizadas pela Libras. Logo, isso comprometeu, de alguma forma, toda uma geração de surdos que antecedeu a legalização da Lei de Libras e ações públicas que lhe sucederam, como mencionado anteriormente.

E por fim, como refiro-me a aspectos educacionais nos parágrafos anteriores, focarei no item seguinte, numa espécie de desenho do processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas no Brasil, do qual não me abstenho, no ensino de Libras para ouvintes e acerca de uma filosofia educacional diretamente relevante para tais processos e em algumas considerações acerca do que Bakhtin chama de compreensão.

1.2 O ensino da Libras no Brasil

Não poderia falar de ensino de Libras no Brasil sem me remeter sucintamente à filosofia educacional de maior representatividade vivenciada mundialmente no processo de escolarização das pessoas surdas na atualidade, o bilinguismo, mencionado no tópico anterior. Essa abordagem, segundo Bernardino (2000), considera que a língua oral não preenche a função de suporte de pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social da pessoa surda, sendo assim, seria imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento dessas funções linguísticas.

Essa abordagem muito se beneficiou das ações do jovem abade Charles Michel De l'Épée (1712 – 1789), pois foi ele quem fundou a primeira escola para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. “O seu grande mérito foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos que ele usou para o ensino de surdos”, segundo o capítulo 16 do Tratado de Fonoaudiologia intitulado História e Educação: O Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais (MOURA et al., 1997, p. 330). Por essa razão, acreditava-se que:

o treinamento da fala tomava tempo demais dos alunos, tempo este que deveria ser gasto na educação. Além disto, considerava que, mesmo para aqueles que poderiam aprender a falar, isto seria de pouca utilidade, considerando-se o tempo despendido e a utilidade real que seria esta fala. Por esta razão ele foi muito criticado por outros educadores de surdos, tanto na época como posteriormente (MOURA et al., 1997, p. 331).

Charles Michel De l'Épée é de suma importância para essa discussão também pelo fato de ter sido de seu instituto em Paris que veio um de seus pupilos para lecionar no Brasil, Eduard Huet. Sob a permissão de D. Pedro II, Huet veio ao Brasil para fundar a escola de surdos que hoje é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Rio de Janeiro. Segundo Lebedeff e Santos (2014),

A primeira instituição para surdos, no Brasil, começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicado o programa de ensino, apresentado por Huet, que compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os lábios. Rocha (2007:58) ressalta que a comunicação gestual da época, hoje reconhecida como LIBRAS (sic) (Língua Brasileira de Sinais) de forte influência francesa em função da nacionalidade do fundador do instituto, foi difundida por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus estados quando terminavam o curso (p. 1076).

No que diz respeito ao bilinguismo, abordagem por meio da qual desenvolvo minhas discussões nessa seção, Moura et al. (1997) dizem que ele foi implantado inicialmente na Suécia, com amplo respaldo do estado que garante a educação bilíngue da pré-escola ao término do secundário, sendo que aqueles que passam a frequentar a universidade têm direito a um intérprete na sala de aula (AHLGREN, 1990). Os autores dizem ainda que outros países também implantaram o bilinguismo no ensino público, como a Dinamarca, Uruguai (BEHARES, 1990) e Venezuela (SÁNCHEZ, 1990), sendo que nestes dois últimos, a proposta não sofreu continuidade e que em outros países o bilinguismo foi aplicado de forma experimental, como a França (BOUVET, 1990), Argentina (SKLIAR, 1990), Inglaterra (KVLE, 1990), Itália (CASELLI e cols., 1994) e EUA (ERTING, KENDALL SCHOOL, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 1995).

Essa filosofia educacional, como forma de ensino para surdos, pressupõe:

o ensino de duas línguas para a criança. A primeira é a Língua de Sinais (sic), que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua que pode ser a escrita ou a oral, dependendo do modelo seguido. Isto significa que a criança é exposta à Língua de Sinais (sic) através de interlocutores surdos ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais. A língua oral ou escrita será trabalhada seguindo os princípios de aprendizado de uma segunda língua. O princípio fundamental do Bilingüismo (sic) é oferecer à criança um ambiente linguístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, da mesma forma que é feito com a criança ouvinte através da língua oral. A criança surda tem a possibilidade, desta forma, de adquirir a Língua de Sinais (sic) como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela (MOURA et al., 1997, p. 331).

Nesse contexto, o PPC (2014) de Letras-Libras: Licenciatura da IES pública na qual a pesquisa se desenvolve apresenta em seu texto que o Ministério da Educação do Brasil (doravante MEC), declaradamente comprometido com essa abordagem educacional, toma como proposta oferecer uma educação bilíngue para surdos que visa, dentre outras razões, garantir o acesso aos conteúdos escolares na primeira língua naturalmente adquirida. Portanto, para que isso seja possível, certas medidas são adotadas, entre elas, a inclusão da disciplina

Libras no currículo de diversos cursos das IES do Brasil, como mencionei no início deste capítulo.

Por conseguinte, o texto do referido PPC continua afirmando que só na instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada, por exemplo, são cerca de vinte e nove (29) cursos de licenciatura para os quais a disciplina foi ofertada, número este que se multiplica com a solicitação dos demais cursos para inserção de Libras também em suas matrizes curriculares. Isso, por sua vez, tem gerado uma carência de profissionais que correspondam aos critérios da área, visto que o número atual de docentes contratados ainda é bastante limitado para atender à crescente demanda. Por outro lado, o texto do PPC ressalta que todas as IES se encontram em processos semelhantes de ampliação da inserção da disciplina Libras em seus cursos, por isso, ao passo que a disciplina vai ampliando sua oferta, centenas de profissionais necessitam ser capacitados por meio de formação em nível superior.

Logo, para suprir essa iminente necessidade, outra iniciativa prevista no decreto lei de 2005 citado anteriormente é a criação do curso de Letras-Libras.

O curso de Letras Libras (sic), Licenciatura e Bacharelado tornou a Universidade Federal de Santa Catarina em um centro de referência na área Libras, pois criou o primeiro Curso de Letras Libras do país e tem formado pesquisadores nas áreas da Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, dos Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisas específicas envolvendo Libras e a educação de surdos. Formou a primeira turma deste curso em 16 estados brasileiros totalizando 767 licenciados e 312 bacharéis em Letras Libras (QUADROS, 2014, p. 11).

Segundo o decreto em questão, a atuação desses profissionais formados pelos cursos de Letras-Libras: Licenciatura, se dá nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Todavia, é apenas na educação superior que o ensino de Libras tem sido realizado efetivamente, pois que sua implantação nos demais níveis de escolaridade na maioria dos estados do país ainda se encontra em andamento, o que, de alguma forma, contribui para a invisibilidade do surdo.

Em contrapartida, o ensino Libras em níveis mais informais emergiu e historicamente se fez presente, a partir do século XX, nas igrejas, associações de surdos e em outras entidades relacionadas. Na atualidade, observo que essa situação de ensino não é tão diferente, pois que essas mesmas entidades ainda são locais onde se aprende Libras. No entanto, o que muda é o processo de formalização desse ensino, tendo em vista que muitos dos cursos de Libras ofertados pelas entidades mencionadas têm a validação do MEC e/ou são resultados de projetos relativos às universidades.

Por outro lado, numa relação quase que concomitante ao processo de ensino de Libras para surdos e ouvintes, percebo que muito das discussões trazidas pela literatura na área da surdez apontam para um processo de ensino-aprendizagem de Libras de um ponto de vista estrutural da língua (BERNARDINO, 2000; QUADROS & KARNOPP, 2004; GESSER, 2009; PEREIRA et al, 2011; GESSER, 2012 etc.). Nesse sentido, como essa literatura tem demonstrado que discussões relativas ao ensino-aprendizagem da Libras vem se dando por uma perspectiva composicional da língua, a efetivação desse não tende a ser por outra perspectiva. E, segundo meu entendimento, isso não tem propiciado, na maioria dos casos, o que Bakhtin/Volochinov chamam de compreensão, processo no qual “para o locutor o que importa é aquilo que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 95), quer seja em ambientes formais ou informais.

A respeito desse processo de compreensão, em Marxismo e a Filosofia da Linguagem, Bakhtin/Volichinov ([1929] 2010, p. 94- 95) fazem questão de diferenciar de identificação. Para aquele, os autores afirmam que o essencial do processo, ou tarefa, não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas em compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular, ou seja, a forma linguística como um signo variável e flexível. Em oposição a isso, tem-se o processo de identificação, pois para eles, somente o sinal é identificado, imutável e igualmente preciso. O sinal não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada. Constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável), ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável).

Relativo a isso, muito embora considere que boa parte da literatura da área da surdez voltada às discussões de ensino de Libras, mais especificamente para ouvintes, tenda a lidar com o que relaciono nessa sequência lógica ser o processo de identificação discutido por Bakhtin/Volichinov ([1929] 2010), não me deterei nesse debate, pois que fugiria momentaneamente do foco de meu trabalho. Todavia, ainda retornarei a fomentar essa discussão mais à frente, não numa investigação literária, mas me debruçando sobre os sentidos de ensino-aprendizagem presentes na ementa da disciplina Libras e os que circulam pelo PPC no qual ela está inserida. No entanto, ressalto que a discussão a ser fomentada diz respeito unicamente ao processo de ensino-aprendizagem direcionado ao alunado ouvinte, sujeito participante de minha pesquisa.

Por último, nesse mesmo sentido, vou desenhando o quadro da situação do ensino de Libras e levantando discussões teóricas importantes para a construção de minha pesquisa. Falo

no item seguinte sobre o ensino de Libras em nível local, tanto pelo curso de Letras-Libras, como por meio da disciplina Libras ofertada aos demais cursos da academia.

1.3 Ensino de Libras em Alagoas

A história do ensino de Libras em Alagoas teve seu processo iniciado principalmente pela presença de um centro educacional especializado e uma associação de surdos que contribuiu com o crescente transcurso de visibilidade dessa parcela da sociedade cujos direitos eram/são²³ negligenciados. Por conseguinte, nesse movimento progressivo da comunidade surda local, de pais e profissionais relacionados, o ingresso de pessoas surdas no ensino superior por meio de uma faculdade privada da cidade, cursos de capacitação para instrutores surdos e TILS, bem como a criação de um Centro de Atendimento às Pessoas Surdas – CAS, ampliou a difusão da Libras no estado e seu respectivo ensino.

Nesse sentido, gradativamente o estado de Alagoas foi ampliando os trabalhos direcionados ao ensino de Libras para ouvintes e proporcionando ambientes de aquisição dessa língua para surdos, dois vieses de trabalhos que apresento em duas subseções seguintes. Todavia, embora pioneiro em muitos aspectos no que diz respeito a esses trabalhos, o estado não ofereceu condições tão favoráveis a esse verdadeiro processo de inclusão do cidadão surdo em outros ambientes e entidades que estão diretamente relacionadas a surdez. Nessa relação, posso citar como exemplo escolas que vivenciam o processo de inclusão²⁴, embora contem com a presença de TILS em sala de aula como facilitador e mediador comunicacional, os demais espaços de convívio escolar deixam a desejar no que se refere a comunicação entre o alunado surdo e os outros atores desse ambiente escolar, aspecto que gera questionamentos acerca da eficácia dessa inclusão.

1.3.1 Trabalho com Libras para surdos

Segundo uma cartilha confeccionada pelo Centro de Atendimento às Pessoas Surdas – CAS Professora Joelina Alves Cerqueira (2011), cuja finalidade é realizar e apoiar os serviços de atendimento especializado à pessoa com surdez do estado Alagoas e capacitar profissionais da área, foi fundada a Associação de Surdos de Alagoas – ASAL em março de 1990 através de um movimento de pais de crianças surdas. Paralelamente, continua o texto da cartilha, foi criado o Centro Educacional de Surdos Maria Madalena – CEDAL, uma instituição particular que trabalhava com crianças surdas da educação infantil às séries iniciais e utilizava Libras como

²³ Diria que são negligenciados tomando como base garantias legais previstas desde 2002 por meio da Lei nº 10.436 que, até então são descumpridos, a exemplo do atendimento e tratamento que deveria ser prestado pelo serviço público de saúde às pessoas surdas segundo o art. 3º da referida lei.

²⁴ Processo que, nesse contexto, permite a inserção da pessoa surda numa escola regular.

língua de instrução, o que proporcionava a aquisição de forma natural pela criança surda, ou seja, salvaguardando o princípio da abordagem educacional que mencionamos na seção anterior, o bilinguismo.

Nesse contexto, Alagoas dá, de forma pioneira, um importante passo no que diz respeito ao reconhecimento da Libras e consequente reformulação educacional para as pessoas surdas do estado, pois que sanciona em 1998 a Lei Estadual nº 6060²⁵ que reconhecia a Libras “como meio de comunicação objetiva de uso corrente” da comunidade surda alagoana e demais usuários dessa língua gesto-visual (ALAGOAS, 1998). A esse respeito, diz ainda em seu parágrafo único que:

Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais e meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidade de pessoas surdas. E a forma de expressão do surdo e sua língua natural (ALAGOAS, 1998).

Essa lei representou uma verdadeira guinada no processo educacional dos surdos do estado, pois, segundo a referida cartilha produzida pelo CAS, ela reformulou o Projeto de Educação de Surdos em Alagoas ao passo em que instituiu que algumas unidades escolares da rede estadual e municipal fossem polos para o ensino de surdos, ou seja, que surdos fossem redirecionados às escolas em localidades tidas como centrais, o que resultou, dessa forma, no retorno de muitos surdos às salas de aula. Sendo assim, percebo que isso proporcionou um estado mudança sócio-educacional da realidade da pessoa surda em Alagoas. Aspecto que deve-se, como visto, principalmente a essa lei estadual cujo Art. II frisa:

[A] rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado de Educação e Deporto, deverá garantir o acesso à educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa [sic]) no processo de ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional, a todos os alunos surdos (ALAGOAS, 1998).

Seguindo uma perspectiva cronológica dos fatos, foi em 2005 o primeiro ingresso de surdos usuários da Libras numa instituição privada de ensino superior no estado de Alagoas. Dois surdos ingressaram no curso de Pedagogia por meio de exames de vestibular ofertados pelo Centro Universitário – CESMAC e isso representou um avanço ainda mais significativo na difusão da língua de sinais no estado, pois, a partir desse momento havia a presença usual da Libras dentro dos muros da academia, quer fosse pelos surdos, ou pelos profissionais TILS contratados.

²⁵ Lei estadual referenciada no link <http://openaccess.blucher.com.br/article-details/procedimentos-metodologicos-para-uma-vestigao-sociolingustica-com-a-lingua-brasileira-de-sinais-18955>, acessado em 16 de out. de 2016.

Destaco que, dentro desse contexto do ensino de Libras que estou esboçando, ressaltar o ingresso dos primeiros surdos do estado no nível superior corrobora com a discussão acerca da difusão de Libras e seu conseqüente ensino também em nível superior. Porquanto, dessa forma, é configurado o cenário dessa nova realidade que foi se expandindo a ponto de se ter mais surdos usuários da Libras ingressando em outros cursos nessa mesma instituição, conseqüentemente, mais profissionais TILS atuando na academia.

Nesse novo contexto instaurado, a presença do surdo e dos TILS, ao mesmo tempo em que entrava no jogo de interesses da instituição, era ponto de tensão e atrito. Como que *forças centrípetas* (destaque social da instituição, principalmente entre os participantes da comunidade surda [ouvintes envolvidos e surdos]), e *forças centrífugas* (atores sociais estranhos ao ambiente, briga por espaço, adaptações vistas como dispendiosas etc.) agissem nesse contexto.

Paralelamente, outras instituições privadas do estado abriram suas portas para essa comunidade e o ensino de Libras também passou a fazer parte da matriz curricular dos cursos de Licenciatura gradativamente. Dessa mesma maneira, Libras foi ofertada também a outros cursos como disciplina eletiva, seguindo orientações, ou melhor, imposição do Decreto Lei nº 5.626 que foi sancionado nesse mesmo ano (2005). Dito isso, justifico o uso do termo imposição, pelo fato das IESs terem, segundo o próprio decreto, o prazo de 10 anos para inserir essa disciplina em suas matrizes, e assim, irem se adequando independente de estrutura física, humana e material apropriado.

Ainda situando minha pesquisa, recorrendo mais uma vez aos textos da cartilha do CAS (2011), de 2001 até 2007, de acordo também com os programas do MEC, aconteceram significativos investimentos na formação de instrutores surdos²⁶ e Intérpretes de Libras, isto é, verba investida, o que refrata uma realidade para além das ações movidas pelo desejo do estado em incluir as pessoas surdas, segundo posso analisar. Diante disso, a Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais – AAPPE contribuiu com esse processo de educação de surdos em Alagoas, realizando vários cursos de capacitação durante essa trajetória de crescentes transformações, inclusive muitos cursos de Libras abertos à comunidade em geral, aspecto que diz respeito ao que trato na subseção a seguir.

1.3.2 Trabalho com Libras para ouvintes

Em 2006 é criado, em parceria com o governo federal, o CAS, mencionado anteriormente, que

recebe um público vindo de vários municípios do Estado e dispõe de diversos tipos de atendimento para surdos e para a comunidade em geral, tais como:

²⁶ Pessoas surdas que lecionam Libras.

oficinas de linguagem para crianças, jovens e adultos surdos, cursos de formação para professores, curso de capacitação de profissionais, cursos de Libras para familiares e para a comunidade em geral, dentre outros. Vale ressaltar que no CAS as crianças recebem atendimento em sua primeira língua, mas, por ser o único centro especializado do estado de Alagoas e pelo pequeno número de profissionais capacitados, não suporta a demanda recorrente (PPC - LETRAS-LIBRAS, 2014, p. 15).

Nessa instituição, ainda de acordo com o referido PPC, desde o segundo semestre de 2011, cerca de 1.882 vagas para cursos de Libras foram ocupadas. Os dados da Instituição revelam que a procura tem aumentado a cada ano. Além do CAS, outras entidades públicas e privadas também oferecem o ensino da Libras. No entanto, o que se observa, é que boa parte desses profissionais que atuam no ensino da Libras como segunda língua não possuem formação específica na área em nível de graduação.

Contudo, a esse respeito, posso considerar que o mesmo decreto que orienta acerca da implantação da disciplina Libras e seu respectivo ensino, abre precedente para que pessoas sem nível superior na área específica de Libras lecionem essa disciplina. Digo isso, com base no Art. 7º do Decreto Lei nº 5.626/05:

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

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Embora eu considere que uma não formação superior possa comprometer o desempenho do profissional no que diz respeito a aspectos técnicos e habilidades no processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais em questão, não pretendo me deter em detalhes nessa discussão, pois que caberia outras situações investigativas para tal, mas traçarei mais comentários relacionados no decorrer desse trabalho, uma vez que essa é uma das justificativas para a implantação do curso de Libras nas IESs.

Dando continuidade aos eventos que contribuíram e influenciaram diretamente no processo de ensino de Libras no estado de Alagoas, vejo que, seguindo os passos da primeira instituição privada de ensino superior a ter surdos entre seus alunos regulares, o Curso de Formação de Oficiais (CFO), em meados de 2007, também começa a inserir a disciplina de Libras em sua matriz. Posteriormente, também se adequando às recomendações (imposições) previstas no Decreto nº 5.626, outras IESs o fizeram, inclusive a IES na qual desenvolvo a pesquisa, que o fez em 2009, contando apenas com um único professor concursado até o segundo semestre do mesmo ano. E, alguns anos depois, em 2014, já com um quadro de professores de Libras ampliado, a Faculdade de Letras dessa IES, unidade na qual boa parte dos professores de Libras estavam lotados, atende a cerca de oitenta e quatro (84) cursos de graduação, entre os quais apenas vinte e nove (29) têm a disciplina como obrigatória, diz o PPC de Letras-Libras (2014) aqui utilizado.

Nesse novo cenário que se construí dentro da academia, ainda segundo o PPC de Letras-Libras (2014), o ensino de Libras nessa IES também se dá como Projeto de Extensão, num viés pioneiro, através da Casa de Cultura de Libras. Tal projeto iniciou-se em 2010 sob a coordenação de um professor da instituição, cujo objetivo principal era estimular e difundir o estudo da língua brasileira de sinais e a expressão cultural das comunidades de surdos a ela associada por meio do ensino dessa língua à população interessada. No entanto, em 2013, o projeto passa a ser coordenado por mim em parceria com a Casa de Cultura Luso-brasileira. O curso possuía uma única turma assumida por mim, enquanto professor e também coordenador do projeto, e que foi concluída em dezembro de 2013, sendo a primeira turma com um certificado de curso regular de Libras do estado de Alagoas.

Sendo assim, esse novo cenário de difusão da Libras no estado exigia profissionais com formação específica para assumir as atribuições supracitadas. Logo, essa conjuntura fez-se propícia para a implantação de um curso que tivesse como objetivo principal formar professores de Libras, nesse caso, o Curso de Letras-Libras: Licenciatura que foi implantado nessa mesma IES em 2014.2 e que tem como um de seus objetivos:

[F]ormar diplomados na área do ensino da LIBRAS, como primeira e segunda língua, aptos para atuar interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, em áreas afins, bem como para a inserção em setores profissionais bilíngues e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, em particular, da comunidade linguística usuária da LIBRAS (PPC – LETRAS-LIBRAS, 2014, p. 9).

No que diz respeito a estrutura do curso, seu PPC traz que:

O curso terá duração mínima de 8 semestres e máxima de 14 semestres, com carga horária de 3.220 horas, e atenderá à proposta de Educação Bilíngue sustentada pelo MEC, disponibilizando, quando necessário, no ambiente instrucional, os serviços de Tradução e Interpretação da LIBRAS (sic) para o Português e vice-versa, oferecendo os conteúdos da formação nas línguas maternas dos alunos acolhidos, sendo elas LIBRAS ou Português (PPC – LETRAS-LIBRAS, 2014, p. 8).

Esse curso de Letras-Libras, que tão nitidamente favorece ao processo de ensino-aprendizagem de Libras no estado de Alagoas, conta com cinco (5) disciplinas de Libras em sua matriz curricular e com boa parte dos alunos e professores usuários dessa língua. O curso também tem atuado enquanto extensão, pois que dá continuidade ao projeto de Casa de Cultura de Libras, com anteriormente citei, promovendo o ensino de Libras à sociedade de forma geral, contando com três (3) monitores. Além disso, tem-se também a atual Casa de Cultura no Campus (CCC), que atende a alunos da própria IES e dispõe de quatro (4) monitores sob uma nova coordenação, num outro formato em relação a coordenação anterior, pelo menos até produção deste trabalho.

Em contrapartida, a construção desse cenário acadêmico também foi espaço para muitos embates. No que diz respeito à implementação da disciplina, posso dizer que o número de professores era bem reduzido em relação à demanda e, por esse motivo, os professores se sobrecarregavam tendo que dar conta de muitas turmas. Por sua vez, isso reduzia o tempo que seria dedicado ao planejamento das aulas a serem ministradas, diminuindo, conseqüentemente, o aproveitamento da relação conteúdo/tempo em sala de aula, aspecto que conflitava com a proposta de inclusão.

Outra situação, diz respeito à formação dos professores de Libras. Diante do cenário brasileiro que desenhei, nota-se que a formação acadêmica dos professores de Libras não acompanhou o aligeirado processo de implementação da disciplina imposto pela lei. A partir disso, como professor de Libras, eu sentia um clima de estranheza ou desconforto na relação entre doutores e mestres e os novatos especialistas (professores de Libras dos quais faço parte) que chegavam na academia. Não parecíamos colegas de trabalho, mas simplesmente pessoas que dividiam o mesmo espaço, porém, hierarquicamente inferiores.

Esse clima não foi só sentido, mas também refletido por meio de alguns discursos produzidos nas reuniões e assembleias realizadas no decorrer do processo de implantação do Curso de Letras-Libras: Licenciatura e construção do seu necessário PPC na IES em questão. Em tais discursos, identifiquei tons de depreciação quanto à área de estudo que envolvia Libras, quanto a minha qualificação e a de meus colegas e até mesmo relativos aos surdos. Tínhamos,

por exemplo, explícitas enunciações como: “para que isso (referente ao curso)?”, “é preciso um curso específico?”, “temos pessoas qualificadas?”, mesmo sendo notório a todos que havia professores de Libras na instituição e na reunião. Porém, essa tensão pareceu diminuir à medida que foi possível visualizar melhor o quanto essa implantação e implementação seguia um movimento que vinha desde as esferas governamentais as mais altas instâncias da própria IES.

Em suma, o cenário que se configurava em nível nocional foi paulatinamente fazendo parte da conjuntura acadêmica local (desde instituições privadas as públicas de ensino superior) e nesse estreitamento, há ocorrências de alguns atritos, como mencionei anteriormente. Por conseguinte, esse quadro local, reflexo do nacional, faz, ao meu entendimento, surgir um tópico importante para o desenvolvimento dessa pesquisa e que tratarei na subseção seguinte, a aquisição de Libras por surdos e o ensino-aprendizagem dessa língua gestual para ouvintes de forma geral.

1.4 A aquisição de Libras para surdos e seu processo de ensino-aprendizagem como uma outra língua para ouvintes

Acerca do processo de aquisição de Libras, baseio as discussões a seguir na filosofia educacional conhecida como bilinguismo apresentada no tópico 1.2 deste capítulo, pois que é também com base nessa perspectiva educacional que o cenário estadual e brasileiro se desenvolve nesse tipo de relação com a Libras. Por isso, nesse contexto, ratifico que o bilinguismo propõe o “ensino de duas línguas para a criança. A primeira é a Língua de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua” (MOURA et al. 1997, p. 331) e, no caso do Brasil, essa segunda língua seria o português.

Lodi e Lacerda (2010) reforçam essa afirmativa e acrescentam dizendo que:

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L₁) para ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L₁ deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L₂ realizado como língua estrangeira (p. 145).

Embora a sociedade brasileira vivencie um cenário educacional que se constrói sobre os fundamentos da abordagem bilíngue no que diz respeito a essa relação de ensino-aprendizagem de Libras e português para surdos e ouvintes, não me propus a categorizar e/ou a traçar definições sobre o que viria a ser uma primeira (L₁) ou segunda língua (L₂). Digo isso, primeiramente, por entender não haver relação direta entre essa ação e as discussões aqui apresentadas e a análise empreendida. Em segundo lugar, também o digo, por compreender que não há estágios tão fixos a serem considerados para cada língua aprendida, como que num

processo ordinal de aprendizagem de línguas no qual teríamos uma língua que aparentemente venha primeiro e outra que venha em seguida, semelhante a um movimento em separado quando ambas são vivenciadas.

O que quero dizer é que compreendo que as línguas não se mantêm fixas como que em seções diferentes, ou separadas na mente do falante, podendo, por sua vez, serem realizadas em nas mesmas situações concretas sem danos comunicacionais, quer sejam línguas orais, ou línguas de sinais. O que não quer dizer que eu não reconheça que os falantes possam vivenciar situações de uso de línguas específicas em momentos diferentes. Porém, reafirmo, não compreendo que ambas as línguas já experimentadas pelos falantes se mantenham em caixas como que em separado, esperando o momento de produção de cada uma para ser acionada.

Logo, nessa linha de raciocínio, levando em consideração situações nas quais os falantes podem aprender várias línguas ao mesmo tempo, eu poderia fazer a seguinte pergunta, qual seria a L1 nesse caso? A língua dos pais, da família, da sociedade em geral? Uso-me desse questionamento, no contexto deste trabalho, principalmente quando lido com casos nos quais tenho pais surdos falantes de uma língua de sinais e filhos ouvintes. Nessa configuração, os filhos ouvintes estariam aprendendo a língua oficial oralizada no país ao mesmo tempo no qual aprenderiam a língua dos pais que é sinalizada. E acrescento, é pouco provável que todos os membros dessa família de pais surdos sejam surdos também, que a vizinhança o seja e, muito menos, que as demais pessoas com as quais os filhos ouvintes se relacionam também sejam surdas.

Sendo assim, dedicando-me a levantar discussões neste trabalho, embasando-me no entendimento de língua como um processo evolutivo indissociável de nossa vivência e que é, portanto, uma prática social, farei uso dos termos L1 e L2 unicamente para me referir a língua que determinado falante tenha tido acesso primeiro e secundário, em sentido puramente cronológico, desconsiderando qualquer outra discussão a essas nomenclaturas associadas.

Isso digo, reafirmo, porque tomo como base para as discussões aqui apresentadas o entendimento de que “as práticas de linguagem são legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 49) e não como sistema estrutural abstrato, pois que,

[A] pressuposição subjacente é de que, quando usamos a linguagem, não estamos simplesmente representando o mundo social, mas também estamos, acima de tudo, agindo nele, produzindo-o ou modificando-o, ao fazer coisas para ou com as pessoas por meio da linguagem (FABRÍCIO; LOPES, 2010, p. 288).

Neste contexto, desenvolvo este trabalho apropriando-me da crítica de García aos estudos sobre línguas em contato que mantêm o foco no estudo estrutural das línguas e não nos indivíduos posicionados em seus contextos socioculturais, destacando ainda que, a influência de uma língua sobre outra pode ser criativa e empoderadora (GARCÍA, 2009 *apud* LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Portanto, diante do entendimento de que a língua a ser usada em cada situação depende da natureza contextual da interação, mas em todo caso será "misturada, traduzida, crioualizada" (JACQUEMET, 2005, p. 266 *apud* LUCENA; NASCIMENTO, 2016)²⁷, trago para a discussão o conceito de *translinguagem*, a serviço de minhas considerações, pois que a *translinguagem*

oferece uma maneira de capturar e expandir práticas complexas de falantes que trazem inscritos em seus corpos um repertório linguístico formado não por sistemas autônomos, mas sim, por uma ação que gera trans-sistemas semióticos e cria trans-espacos onde "novas práticas de linguagem, práticas multimodais significativas, subjetividades e estruturas sociais são dinamicamente geradas em resposta as (sic) complexas interações do século 21" (GARCÍA; WEI, 2014, p.43). A habilidade que os indivíduos têm de potencializar seu repertório linguístico-semiótico contribui para a construção de sentidos e transformação contínua desse repertório. Consequentemente, as práticas de linguagem vão se desenvolvendo de acordo com os saberes de mundo exigidos nas relações e nas interações de pessoas que fazem parte de diferentes universos que constituem suas identidades bilíngues (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 49-50).

Sendo assim, posso dizer que os filhos ouvintes do caso que apresentei anteriormente falam português e Libras não como sistemas autônomos, mas vivenciam repertórios linguísticos formados por uma ação que gera trans-sistemas semióticos e cria trans-espacos, uma língua crioualizada de duas modalidades diferentes (uma oral e outra gestual).

Por conseguinte, se falei em ouvintes e surdos que vivenciam a relação entre duas línguas que se misturam numa situação bilíngue desde tenra idade, eu poderia ter talvez outro tipo de relação com a Libras, a de atores sociais envolvidos num contexto específico de ensino-aprendizagem no qual passam a ter contato com a Libras de forma tardia, num contexto acadêmico, por exemplo, quer seja por um curso de extensão como os que a Casa de Cultura oferece, ou como disciplina da matriz curricular, como visto no tópico anterior.

Esses atores sociais são pessoas ouvintes adultas que têm por primeira língua (L1) a língua portuguesa e que entram em contato com a Libras no ambiente acadêmico. Essa segunda língua (L2), nos primeiros momentos, empiricamente tende a causar estranhamento,

²⁷ LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. **Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais.** Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/1014/846>>. Acessado em 20 fev. 2016.

principalmente devido sua modalidade, pois que de acordo com a Lei nº 10.436, Libras é “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de **natureza visual-motora**, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002 – grifo nosso).

Todavia, ambos os casos apresentados têm algo em comum, o processo de translanguagem, uma vez que a

translanguagem vai além do entendimento da complexidade dos espaços e dos recursos múltiplos utilizados pelos indivíduos e busca, num sentido mais amplo, contemplar práticas de linguagem diversas, localizadas e situadas, utilizando as diversas modalidades e a multiplicidade de perspectivas. Seu conceito não evoca, apenas "uma mistura ou uma hibridização de primeira com segunda línguas" (GARCÍA; WEI, 2014, p. 25), mas envolve um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de “recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 9) que pode se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais, de modo que os indivíduos possam fazer sentido de seus mundos, durante a suas interações (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 50).

Ou seja, os alunos ouvintes de Libras podem fazer sentido em seus mundos não só pelo aspecto relacionado ao hibridismo (de português/Libras), mas por processos criativos possibilitados pelos contextos particulares de interação entre eles e surdos. Semelhantemente, os filhos ouvintes de pais surdos constituem sentido nos processos de interação realizados em Libras, geralmente possibilitados por contextos entorno dos pais, e em português, tanto nesses como nos demais contextos.

Para finalizar esta secção, gostaria de ressaltar que este trabalho se constrói sob uma ótica na qual o processo ensino-aprendizagem se dá num movimento dinâmico, isto é, nas relações ideológicas, culturais, políticas e de valores que entram em atrito na geração de sentidos que não são unilaterais (do professor para o aluno) nem tão pouco fixas (sempre as mesmas), parafraseando Gesser (2012). Dito isso, retomo que não concebo esse processo de forma separada, pois que há nele uma relação dialógica constante, na qual não há papéis fixos, o professor e o aluno desenvolvem ambos papéis de ensinantes e aprendentes.

Logo, guiando-me por essa ótica, discorro no próximo capítulo como se deu a construção metodológica desta pesquisa ao passo em que recapitulo e amplio conceitos teóricos já apresentados até agora e trago à discussão outros aspectos teóricos que me ajudam a problematizar a realidade que analiso.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS: UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo se dedica a apresentar a metodologia desenvolvida no estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras de uma IES pública do estado de Alagoas, que foi alvo dessa pesquisa, além de fazer apontamentos dos fundamentos teóricos que lhes dão sustentação, tendo em vista que entendo que trazer tais apontamentos favorecem didaticamente a compreensão do processo metodológico empreendido.

Nessa proposta, o presente capítulo estrutura-se dividido em três tópicos: 1) “Sob uma Linguística Aplicada pós-*virada* linguístico-discursiva”, que expõe de onde parto em relação ao aporte teórico que sustenta esta pesquisa; 2) “A não neutralidade da investigação e o sujeito como ser respondente”, nesse discuto acerca de um movimento de parcialidade no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, ao mesmo tempo em que sucintamente caracterizo seus participantes; 3) “Discussão dos instrumentos de coleta de dados”, aqui apresento e discuto acerca dos instrumentos, entrevistas narrativas e diários reflexivos utilizados na coleta de dados que servem aos objetivos específicos deste trabalho descritos no tópico 4 como “Os objetivos da pesquisa e a coleta de dados”.

2.1 Sob uma linguística aplicada pós-*virada* linguístico-discursiva

Os estudos e reflexões na área da Linguística Aplicada (LA) na contemporaneidade vêm passando por um processo de revisão de suas bases epistemológicas, uma vez que se reconhece que o aspecto transitório da realidade afeta às práticas discursivas de todos (FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 1998), pois somos heterogêneos e mutantes. Essa *virada* linguística, como atenta Moita Lopes (2015, p. 17), teve seu início quando o campo começou a pesquisar contextos de ensino-aprendizagem de língua materna, deixando um pouco de lado os contextos de línguas estrangeiras. Sendo assim, passou-se a tratar a língua materna também do ponto de vista dos letramentos.

Nesse sentido, é importante mencionar que essa trajetória, ainda segundo Moita Lopes (2015), conta com dois momentos marcantes de revisão de suas bases epistêmicas: aquele que diz respeito a essa preocupação com a língua materna, e o outro, na verdade o primeiro deles, que se configurava pela passagem de uma concepção de aplicação de Linguística à Linguística

Aplicada (LA), embora ainda haja na atualidade uma vertente que vivencie essa aplicação. Esse último momento tomou forma no trabalho de Widdowson diante da proposta de autonomia da LA em relação à Linguística:

[U]ma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística. Ou, como ainda diz Widdowson (1979, p. 235): “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome” (MOITA LOPES, 2015, p.15).

No entanto, Widdowson não está propondo um descarte total da teoria linguística, como esse fragmento poderia insinuar. “Essa discussão vai, então, estabelecer um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora” (MOITA LOPES, 2015, p. 16), acrescenta o autor, entendendo que há outros tipos de conhecimento que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas que não sejam exclusivamente formulados pela Linguística, como, por exemplo, os advindos das Ciências Sociais²⁸, questão que trataremos mais adiante.

Dessa forma, construo o presente trabalho em meio a um constante repensar sobre si da LA que lhe propicia e faz dela um campo que busca seus arcabouços teóricos de modo inter(trans)disciplinar de maneira a dar conta da complexidade de fatos que envolvem a linguagem. Portanto, essa lógica da interdisciplinaridade, ratificada pela questão da pesquisa se dá em uma variedade de contextos de usos da linguagem, possibilita então ao constructo de LA, no qual me situo, escapar de visões preestabelecidas.

Envolto nessa fluidez, que entendo ser uma característica da LA, meu trabalho intenta focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, reconhecendo fatores contextuais que não permitem uma delimitação de domínio, ou seja, não limitar as discussões que envolvem a linguagem ao único domínio da Linguística. E, para dar conta da complexidade de fatores envolvidos com a linguagem, situo este trabalho num movimento contínuo e autorreflexivo de seus (des)caminhos e o construo, por sua vez, em convergência com o papel problematizador e intervencionista da LA em sua concepção mais atual.

Nessa esteira, atento ainda para o fato de que me proponho a desenvolver esta pesquisa com base numa LA que foge da tradicional visão de aplicação dos conceitos linguísticos somente, da ideia de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para problemas relativos

²⁸ Fala-se de ciências como a Filosofia e a Sociologia.

à linguagem, tendo em vista que, segundo Moita Lopes, “uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas” (2006, p. 18). A partir disso, posso falar numa LA transdisciplinar, como um processo fluido entre as áreas do conhecimento com o objetivo de se problematizar ou criar inteligibilidade sobre os problemas com os quais se defronta ou constrói, “de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

A esse respeito, compartilho do entendimento de que no mundo contemporâneo, “não podemos mais depender de grandes argumentos e ideias transcendentais infalíveis” (BULTER, 2002 *apud* MOITA LOPES, 2006, p.21). Todavia, “precisamos justificá-los, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos, ao pensar alternativas para o futuro (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Por isso, trabalho com uma LA que se propõe a dialogar com o mundo contemporâneo, com construções desenvolvidas pelas pessoas, denominadas neste trabalho de práticas sociais, e que pensa em si enquanto se constrói como ciência, uma LA do século XXI. Quero dizer com isso, no que diz respeito às práticas sociais, que atores sociais produzem sentido em seus contextos de interação como resultado da relação entre suas ações individuais e o contexto em que estão inseridos. As práticas sociais, que resultam das ações coletivas dos atores sociais, não são baseadas, unicamente, no modelo da ação individual, mas resultam de toda uma lógica de comportamentos sociais, o que significa que os atores sociais trazem consigo suas histórias, culturas etc. (BOURDIEU, 2009 *apud* SOUZA et al., 2011).

Essa perspectiva da LA começa a se constituir no que se chama de “virada linguística e cultural”, “virada crítica” ou “virada icônica” (FABRÍCIO, 2006, p. 49), termos referidos ao fenômeno da revisão epistemológica pelo qual passou a LA. Seu cenário de construção começa, segundo Rampton (2006), no momento que as humanidades e as Ciências Sociais passaram a focalizar novos tópicos. Houve um crescente interesse em fluxos culturais, em fronteiras e margens, em incertezas e ambivalências; a discussão passou a contemplar a economia política da linguagem, a produção, circulação e distribuição desigual dos recursos simbólicos e culturais, a ideologia, a exclusão, a legitimação e a resistência. Isso por sua vez, resulta numa LA que compreende que: a) a linguagem deve ser vista como uma prática social e, conseqüentemente, como parte constituinte e constitutiva da sociedade e da cultura; b) nossas práticas discursivas não são neutras; e c) há na contemporaneidade uma multiplicidade de

sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos, segundo Fabrício (2006, 48).

Desse modo, a LA, ainda segundo Fabrício, pode ser entendida “como prática interrogadora [...] inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (2006, p. 49). Nesse sentido, ela caminha em harmonia com o aspecto transitório da realidade, com a ideia do “sempre movente”, que não é nova e é bem exemplificada com a famosa proposição de que o homem não se pode banhar-se duas vezes no mesmo rio.

Por conseguinte, reconhecendo que é papel da LA “examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos” (PENNICOOK, 1998, p. 24), empreendo este estudo, uma vez que, ao lidar com dois aspectos essencialmente políticos da vida, a linguagem e a educação, tal estudo intenta fazê-lo pedagógica e politicamente, ou seja, refletir e criticar (problematizar) ao mesmo tempo em que se posiciona como modificador (intervencionista) da realidade. Portanto, baseando-me ainda nas discussões de Pennycook (1998), vale a pena ratificar que construo minhas reflexões sob uma LA que tem uma visão de linguagem política e histórica, uma LA mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas e que, conseqüentemente, trabalhe com a possibilidade de realização de mudanças.

Sendo assim, entendo que essa LA que faço, tendo em vista que atentei anteriormente para o seu pensar sobre si a medida em que se constrói como ciência, coaduna-se com o viés de uma LA transgressiva, nos dizeres de Pennycook, “como uma abordagem mutável e dinâmica para questões da linguagem em contextos múltiplos” (2006, p. 67), e simultaneamente a uma LA que busca a desaprendizagem, como nos mostra Fabrício ao falar de uma “*desaprendizagem* de qualquer tipo de axiomática como um refinamento do processo de conhecer” (2006, p. 61 – grifo do autor).

Logo, ciente de que tenho desenvolvido este estudo dentro do viés de uma LA transgressiva, de desaprendizagem e, como Moita Lopes nomeia, indisciplinar, pois que “ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade” (2015, p. 19), discuto no item seguinte a não neutralidade desta pesquisa e a compreensão que tenho sobre os participantes dela como seres respondentes e não meros receptivos passivos diante de um emissor.

2.2 A não neutralidade da investigação e o sujeito como ser respondente.

Nesta subseção apresento uma reflexão a respeito do posicionamento parcial deste trabalho e da caracterização dos participantes da pesquisa (sujeitos com os quais lido e sou). Acerca da parcialidade, admito que a investigação não é neutra, que o conhecimento científico “é sempre histórico e socialmente condicionado” (MINAYO, 2002, p. 35) ao mesmo tempo em que a “pesquisa, portanto, nunca pode ser apartidária” (KINCHELOE, 1997, p. 186). Tal destaque se justifica com o fato de que trabalho com uma pesquisa social cujo recorte espacial, necessário para a análise, é intrinsecamente ligado a um recorte sócio-histórico, uma vez que:

o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma *construção teórica* para transformá-los em *objetos de estudo* (MINAYO, 2002, p. 54, grifo do autor).

A respeito da caracterização dos sujeitos com os quais lido e entre os quais me incluo, afirmo que nos compreendo por meio da perspectiva bakhtiniana ([1929] 2010) que nos concebe como sujeitos imersos no contexto de ação, influenciados pelos valores sociais, históricos e ideológicos e que são, na verdade, *respondentes*. Nas palavras do autor,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (p. 272).

A escolha por esse termo (respondente) se justifica porque corroboro com o posicionamento de Bakhtin (2011) ao criticar o sentido de ouvinte na relação falante/ouvinte. Esse segundo componente da relação me remete à ideia de um receptor passivo das informações produzidas pelo falante (p. 270), porém, nas palavras do autor russo,

[N]este caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Isso dito e iniciadas algumas considerações de cunho teórico estritamente relevantes para esta parte do trabalho, como: a partir de que área construo minha pesquisa e como vejo a mim e aos demais participantes desta; dedicar-me-ei agora às discussões a respeito de minha

proposta metodológica de coleta de dados, como pode ser visto na subseção seguinte, ao mesmo tempo que trarei conceitos relevantes ao processo.

2.3 Apresentação e algumas considerações acerca dos instrumentos de coleta de dados

Em minha pesquisa, utilizo-me de instrumentos de coleta que me possibilite registrar as impressões dos participantes desse processo (sujeitos respondentes) acerca do próprio processo e de cada fase dele. Nesse sentido, como a proposta deste trabalho gira em torno do processo de ensino-aprendizagem de Libras, apresento nessa subseção um instrumento que registre aspectos visuais, como entrevistas narrativas por meio de filmagem, diante da possibilidade enunciados que resgatem a língua gestual, bem como instrumentos de registro escrito, como os diários reflexivos produzidos a cada encontro pelos alunos e também por mim e os planos de aula.

Quanto ao instrumento entrevista narrativa, posso dizer que essa forma de coleta de dados também é conhecida como entrevista não-estruturada ou aberta e possibilita ao informante uma abordagem livre diante do tema proposto, segundo palavras de Minayo (2002, p. 58). Esse tipo de abordagem, pode, por sua vez, favorecer a análise, uma vez que as narrativas tendem a ser ricas em detalhes por se tratarem de experiências pessoais. Ou seja, há uma maior propensão à espontaneidade quando se fala de experiências, pois que “nada deveria ser mais ‘natural’ que falar de si mesmo. Afinal, todos nós fazemos isso e, ao que parece, sem grande esforço psíquico”, se tomarmos as palavras de Jerome Bruner e Susan Weisser (1997, p. 141).

Por esse motivo, ainda recorrendo às considerações de Bruner acerca das narrativas para ratificar minha escolha quanto ao instrumento para essa parte da coleta, concordo e faço uso das duas teses por ele desenvolvidas em seu trabalho “Life as Narrative” (2004). A primeira, tendo em vista que me proponho a lidar com o vivenciado e contado por meus respondentes, diz:

nos parece não haver outra maneira de descrever o “tempo vivido” salvo na forma de uma narrativa. O que não quer dizer que não haja outra forma temporal que possa capturar o sentido da experiência de tempo, mas que nenhum deles têm sucesso em capturar o sentido do tempo *vivido* (BRUNER, 2004, p. 692 – grifo do autor)²⁹;

²⁹ Tradução nossa com base no original: “We seem to have no other way of describing ‘lived time’ save in the form of a narrative. Which is not to say that there are no other temporal forms that can be imposed on the experience of time, but none of them succeeds in capturing the sense of *lived time*” (grifo do autor BRUNER, p. 692, 2004).

Para Bruner (2004), recontar a vida, isto é, fazer uso do gênero narrativa de vida (como ele mesmo nomeia) é uma tarefa interpretativa. Para ele, há todo um processo seletivo na recuperação de memórias, aspecto que faz parte de sua segunda tese:

[A]ssim como a arte imita a vida, no sentido de Aristóteles, então, em Oscar Wilde, a vida imita a arte. A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. “A vida” nesse sentido é o mesmo tipo de construção da imaginação humana como “uma narrativa” é. Ela é construída por seres humanos através raciocínio ativo, pelo mesmo tipo de raciocínio através do qual construímos narrativas. Quando alguém lhe conta a sua vida - e isso é principalmente sobre o que estamos falando - é sempre uma conquista cognitiva, em vez de um recital de pensamento claro como cristal de algo univocamente dado[...] (BRUNER, 2004, p. 692)³⁰.

Isso, de alguma forma, retoma sua segunda tese também no trabalho já citado elaborado conjuntamente com Weisser (1997, p. 142), de que as “‘vidas’ são textos: sujeitos a revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante”. Nesse sentido, ainda considero salutar para este momento da coleta ressaltar que:

nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativa - histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer, e assim por diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e constrangida por nível de domínio de cada indivíduo e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas pelos procedimentos lógicos e científicos que podem ser eliminados por falsificação, construções narrativas que só podem alcançar a "verossimilhança". As narrativas, então, são uma versão da realidade, cuja aceitação é regida por convenções e "necessidade narrativa" em vez de verificação empírica e não obrigatoriedade lógica, embora ironicamente não temos nenhum escrúpulo em chamar de histórias verdadeiras ou falsas (BRUNER, 1991, p. 4-5)³¹.

Muito embora eu compreenda que esse tipo de instrumento de coleta de dados possibilita uma maior espontaneidade por parte dos participantes, corroboro também com a ideia de Bruner e Weisser (1997) de que haja fortes limites não só apenas sobre *o que* é dito quando se fala de si mesmo, mas também *como* se diz, *para quem* se diz e assim por diante. Segundo esses autores

³⁰ Tradução nossa com base no original: “just as art imitates life in Aristotle’s sense, so in Oscar Wilde’s, life imitates art. Narrative imitates life, life imitates narrative. ‘Life in this sense is the same kind of construction of the human imagination as ‘narrative’ is” It is constructed by human beings through active ratiocination, by the same kind of ratiocination through which we construct narratives. When somebody tells you his life—and that is principally what we shall be talking about—it is always a cognitive achievement rather than a through-the-clear-crystal recital of something univocally given[...]” (BRUNER, p. 692, 2004).

³¹ Tradução nossa com base no original: “we organize our experience and our memory of human happening mainly in the form of narrative - stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual’s level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors. Unlike the constructions generated by logical and scientific procedures that can be weeded out by falsification, narrative constructions can only achieve “verisimilitude”. Narratives, then, are a version of reality whose acceptability is governed by convention and “narrative necessity” rather than by empirical verification and logical requiredness, although ironically we have no compunction about calling stories true or false” (BRUNER, 1991, p. 4-5).

(1997, p. 145), “o objetivo último de qualquer narrativa é a verossimilhança”, ou seja, o contar da própria história (experiência) é buscar tornar a narrativa crível. Não que se constrói mentiras deliberadas, mas em sua elaboração busca-se a verossimilhança que satisfaça a si próprio e a quem ouve. Assim se dá o processo de transmissão de “memórias” que é circunscrito, ao mesmo tempo em que circunscreve, o horizonte social tanto de quem ouve como de quem fala.

Segundo Uwe Flick (2009), as narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico do entrevistado de modo abrangente e são estimuladas por uma “pergunta gerativa de narrativa” (RIEMANN; SCHUTZE, 1987 *apud* FLICK, 2009, p. 165) que também pode servir para manter o foco da narrativa na área do tópico e no período da biografia que consistem no interesse da entrevista. De posse desse entendimento, assim procedo no processo de coleta de dados em si, observando também que, segundo o autor, deve haver a preocupação com a manutenção da narrativa, evitando-se assim, interrupções logo após a pergunta gerativa e um estágio seguinte no qual fragmentos da narrativa que não tenham ficado claros sejam reintroduzidos pelo entrevistador com a adoção de uma outra pergunta gerativa (FLICK, 2009, p. 166).

Já no que diz respeito ao instrumento diário reflexivo, instrumento com o qual também desenvolvi esta pesquisa e anteriormente anunciei, é importante dizer que ele é produzido dentro de um contexto de aula, ou seja, nele é registrada as impressões dos alunos e do professor-pesquisador, no caso eu, acerca da aula ministrada, aspecto descrito com mais detalhes posteriormente. E ela (a aula), por sua vez, se dá mediante a construção prévia de um plano de aula que a cada encontro leva em consideração as tais impressões trazidas por meio instrumento diário reflexivo aplicado. Sendo assim, ressalto que a aplicação dos planos de aula, desenvolvidos durante o período de coleta de minha pesquisa tem, de forma geral, o intento de que as aulas levem o alunado ao acesso a saberes científicos no campo da surdez, em seus aspectos educacionais, sócio-culturais e linguísticos, promovendo reflexão sobre as temáticas e desenvolvendo habilidades comunicativas em Libras, de acordo com minha proposta para a disciplina Libras.

Portanto, salvaguardando esse intento, reafirmo que trabalhei com a proposta de desenvolvimento de um plano de aula que é aplicado e revisitado após reflexão construída por meio dos diários. Dessa forma, entendo está cumprindo o processo cíclico (autorreflexivo), o qual me permite avaliar e reformular a aula planejada com o qual me comprometi neste projeto.

Outrossim, relativo a esse comprometimento de trabalhar com uma proposta autorreflexiva, identifiquei-me, por sua vez, com o que diz Smyth (1992)³², com base na discussão de Freire (1970), sobre o processo reflexivo, tendo em vista que esse processo embasa as ações do pesquisador:

o processo reflexivo envolve quatro ações, que estão ligadas a certos tipos de perguntas[...]o que fiz?[...]O que agir desse modo significa?[...]Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam minhas ações?[...]Como posso agir diferentemente? (apud LIBERALI et al., 2003, p. 105-106, grifo do autor).

Essa autorreflexão se constrói, como já mencionei, por uma ferramenta que, além de ser usada por mim, é desenvolvida também pelos alunos participantes da pesquisa. Acerca desse instrumento, Audrei Gesser (2012, p. 26) diz que:

o professor pode solicitar, de tempos em tempos, que os alunos registrem as impressões que estão tendo das aulas, da apresentação dos conteúdos, podem dizer o que tem sido mais difícil no aprendizado, quais estratégias usam para aprender a língua-alvo, como se sentem, se viveram algum momento de desconforto, podem decidir quais atividades mais gostam de realizar, o que gostariam que o professor ensinasse com mais frequência, o que poderia ser mudado etc.

Todavia, neste trabalho, o uso do instrumento diário não se dá de tempos em tempos, mas no final de cada encontro (aula) durante os dois meses de coleta³³, diante da orientação de que os alunos participantes apresentem suas impressões acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Libras do respectivo dia.

Dessa forma, nesse contexto de formação de professores, o trabalho com diários é entendido como instrumento “para a construção de espaços colaborativos de reflexão crítica” (LIBERALI et al., 2003, p. 106), uma vez que ele se realiza “a partir de formas relativamente estáveis de enunciados concretizados em contextos específicos entre interlocutores característicos e com objetivos determinados” (LIBERALI et al., 2003, p. 107). Por conseguinte, nessa conjuntura de embasamento para o uso do instrumento diário, corroborando com Liberali et al. (2003), entendo que o diário pode orientar a organização do comportamento humano e a criação de novas relações com o ambiente, no caso, para a reflexão crítica.

Logo, em síntese:

³² LIBERALI, Fernanda Coelho et al. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 103 – 129.

³³ O total de dez aulas, aproximadamente dois meses.

a compreensão do diário tornar-se-ia um instrumento que tem como objetivo auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição da prática e a interpretar essa prática à luz de teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, para, assim, criticá-la e reconstruí-la (SMYTH, 1992, *apud* LIBERALI et al., 2003, p. 112).

Após as considerações sobre os instrumentos de coleta, parto para os objetivos da pesquisa cujos instrumentos aqui descritos foram utilizados para seus desenvolvimentos e que serão detalhados na subseção seguinte.

2.4 Os objetivos da pesquisa e a coleta de dados

Entendo que um plano de pesquisa, ou delineamento da pesquisa, como também é conhecido, não deve funcionar numa linearidade, mas sim num processo de idas e vindas e em diferentes direções nas relações entre teoria(s), dados coletados e, principalmente, análise desses dados. E acerca desse proceder sobre o plano, que posso chamar de cíclico, sou adepto da ideia de que ele consiste

na organização das condições de coletas e análises de dados, de modo a ter-se garantia, ao mesmo tempo, de sua pertinência em função dos objetivos da pesquisa e da parcimônia dos meios. O que significa dizer que os planos de pesquisa variam segundo os objetivos dessa mesma pesquisa (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1977 *apud* DESLAURIERS; KERISIT, 2010, p. 128).

Diante dessa compreensão e buscando atentar para a importância desse modelo operatório da pesquisa, desenvolvo meu processo de coleta de dados duas (2) vezes. A primeira, que serviu como um momento exploratório e de aprimoramento no que diz respeito ao uso dos instrumentos de coleta, chamo de “fase exploratória”. A segunda, que chamo de “fase de análise”, sobre a qual realizei minha análise, refletiu a experiência com os procedimentos aplicados na fase exploratória. Sobre os dois processos, tenho:

TIPO DE COLETA	Fase exploratória	Fase de análise
OBJETIVO	Adquirir experiência com os instrumentos de coleta	Reunir dados para análise
INSTRUMENTOS UTILIZADOS	Entrevistas narrativas Diários reflexivos Planos de aula	Entrevistas narrativas Diários reflexivos Planos de aula
PERÍODO DE COLETA	2015.2	2016.1
PARTICIPANTES	5 alunos do curso de Letras.	5 alunos do curso de Letras-Português.

	Professor-pesquisador	Professor-pesquisador
--	-----------------------	-----------------------

Tabela 1 tipos de coleta: Fase exploratória e Fase de análise

Bons procedimentos de coleta implicam positivamente num processo de análise que promova reflexões correspondentes aos objetivos traçados. Dessa forma, procedo neste trabalho com dois momentos de coletas devido minha pouca experiência com instrumentos de coleta que lidam com enunciados discursivos e, como dito, por minha atenção a importância dessa fase da pesquisa.

A fase da primeira experiência, a exploratória, foi de grande importância, pois me possibilitou repensar o processo de aplicação de alguns instrumentos de coleta a ponto de melhorar o procedimento na fase de análise. A título de exemplo, afirmo que o intento de aplicar três (3) entrevistas narrativas, uma no início, uma no meio e outra no fim do período de coleta, não foi bem-sucedido na fase exploratória, pois que o planejamento para tal foi falho, compreendo agora. Com base nisso, no segundo momento, na fase de análise, planejei antecipadamente os momentos de entrevista, inclusive avisando aos alunos participantes da pesquisa também antecipadamente.

Outro aspecto que me serviu de experiência foi o procedimento de aplicação de um outro instrumento de coleta, os diários reflexivos. Na fase exploratória, o momento da aula separado para a aplicação desses diários era sempre no fim da respectiva aula, todavia, isso parecia ser uma situação de incômodo para os alunos participantes, pois que ficavam mais tempo em sala que os demais alunos (os não participantes da pesquisa), o que resultava em diários produzidos de forma aligeirada e um tanto genéricos. Por outro lado, na fase de análise, incentivei aos alunos a produzirem os diários em casa, no mesmo dia após a aula, ou logo no dia seguinte, pois que não ficariam pressionados pelo tempo em sala.

No que diz respeito aos planos de aula, a aplicação deles na primeira fase me possibilitou perceber o quão flexível deveria ser sua construção. Embora eu construísse desde o primeiro momento planos de aula maleáveis e abertos, quero dizer, construídos de acordo com as necessidades que eu compreendia que a turma tinha nesse processo de ensino-aprendizagem de Libras, tentei deixá-los ainda mais flexíveis na fase de análise.

Ainda acerca da fase exploratória e sua contribuição para a fase de análise, tracei maiores detalhes no tópico seguinte, no qual também apresentei separadamente os quadros que demonstram suas especificidades.

1 Fase exploratória

O primeiro objetivo específico deste trabalho é discutir o papel da Libras na vida cotidiana dos alunos do curso de Letras. Relativo a tal objetivo, optei por uma entrevista narrativa que se caracteriza distintamente de outras formas de entrevistas pelo fato de não se estruturar num esquema de pergunta-resposta, permitindo, dessa forma, aos alunos expressarem-se mais livremente, como dito anteriormente. A esse respeito, apresento o quadro a seguir:

INSTRUMENTO	Entrevistas narrativas ³⁴
OBJETIVOS	1.Sondagem; 2.Reformulação; 3. Avaliação.
FREQUÊNCIA	1ª entrevista - primeiro dia de aula; 2ª entrevista – quarto dia de aula; 3ª entrevista – oitavo dia de aula.
PARTICIPANTES	Cinco (5) alunos voluntários do curso de Licenciatura em Letras noturno período letivo 2015.2.

Tabela 2 - Características e etapas da entrevista na fase exploratória

Minha intenção nessa fase exploratória era realizar três (3) entrevistas narrativas com os cinco alunos voluntários do curso de Licenciatura em Letras noturno, período letivo de 2015.2, todavia, esse intento não se concretizou. Realizei apenas duas entrevistas, uma no início do período de coleta e outra no fim.

A primeira entrevista se deu no primeiro dia de aula com todos os cinco alunos participantes com o intuito de conhecer acerca da existência, ou não, de experiências desses com surdos ou quaisquer outros elementos que compreendem o universo construído em torno da surdez. Esse momento de primeira experiência na aplicação e condução de uma entrevista narrativa foi muito proveitoso, pois me ajudou a entender como funciona melhor esse processo na tentativa de construir um ambiente favorável para que os alunos entrevistados pudessem se sentir mais à vontade para produzir suas narrativas.

³⁴ O quadro apresentado representa um momento exploratório nesse processo de coleta, aspecto descrito no decorrer no texto, sendo assim, não dispõe de anexos com mais detalhes acerca das entrevistas narrativas empreendidas.

Quanto à segunda entrevista, não houve possibilidade de realizá-la. A falta de planejamento prévio para esse encontro somada a outras atividades desenvolvidas por mim durante o período de coleta dessa fase exploratória prejudicaram tanto o processo de leitura dos diários (que poderia me guiar nesse novo momento), quanto a realização de uma entrevista. O propósito dessa segunda entrevista seria avaliar como estava sendo o processo até então e quão significativo tivera sido o avanço, caso houvesse, em relação às experiências que os alunos entrevistados haviam tido desde o início da disciplina até esse dia. Isso, penso eu, teria me dado suporte para possíveis reformulações nos planos de aula em andamento. Todavia, essa experiência, levou-me a planejar antecipadamente as três entrevistas realizadas na fase de análise e avisar aos alunos sobre elas, como já mencionei.

E por fim, mais uma entrevista, essa realizada com o objetivo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem de Libras de forma geral. Embora tenha me programado para a realização desse terceiro momento, fui surpreendido com problemas técnicos, o que resultou numa gravação em vídeo somente com o primeiro entrevistado, restando aos demais gravação por meio de áudio. O fato de não dispor de um material profissional para gravação em áudio, ou seja, gravadores com uma excelente captação de áudio, fazê-la em vídeo fora a melhor opção, pois que o recurso visual aumenta as chances de obter maior fidedignidade no quesito registro e análise dos enunciados. Isso digo, entendendo que algumas informações manifestas nas narrativas por meio de gestos e/ou expressões só poderiam ser analisadas numa gravação que levasse em conta o aspecto visual.

Ademais, posso dizer que essa fase exploratória contribuiu com ganho de experiência também na aplicação do outro instrumento de coleta utilizado em minha pesquisa, os diários reflexivos. Eles eram feitos e entregues em sala no fim de cada aula, mas alguns alunos visivelmente não gostavam de fazê-los por causa da hora, uma vez que as aulas se davam às sextas à noite e a IES em questão ia se esvaziando aos poucos, fato que aparentemente foge da normalidade, mas que, infelizmente, é muito frequente às sextas à noite. E quando os alunos faziam os diários, faziam de forma aligeirada sem registrar, muitas vezes, sequer a data do respectivo dia de aula. Isso tonava-se um problema, pois nem sempre era possível fazer a leitura dos diários antes do próximo encontro. Assim, o não registro da data dificultava o reconhecimento acerca de qual aula em específico o aluno se referia, pois que com o uso de descrições de forma aligeirada, muitos diários me pareciam genéricos e dificultavam as possíveis reformulações dos próximos planos.

2 Fase de análise

Após a fase exploratória, que foi de extrema importância para a construção desta seguinte, denominada fase de análise, reapliquei os instrumentos de coleta não mais com a turma de Licenciatura em Letras 2015.2, resalto, mas com a subsequente, de Licenciatura em Letras-Português³⁵ 2016.1, e nesta subseção discorro sobre esse segundo momento.

INSTRUMENTO	Entrevistas narrativas
OBJETIVOS	1.Sondagem; 2.Reformulação; 3. Avaliação.
FREQUÊNCIA	1ª entrevista - primeiro dia de aula; 2ª entrevista – sétimo dia de aula; 3ª entrevista – décimo dia de aula.
PARTICIPANTES	1ª entrevista – cinco (5) alunos; 2ª entrevista – três (3) alunos; 3ª entrevista – cinco (5) alunos.
ANEXOS	Materiais dispostos no anexo 1.

Tabela 3 - Características e etapas da fase de análise

Semelhantemente à fase exploratória, realizei uma entrevista narrativa no primeiro dia de aula dialogando com os alunos participantes da pesquisa acerca de suas experiências com o universo que envolve a surdez antes da disciplina Fundamentos de Libras na qual estavam matriculados. Esse primeiro contato com a turma se deu sob a atmosfera de uma aula cujas primeiras palavras com a turma constituíram-se de uma pergunta: O que você espera da (desta) disciplina?³⁶ Logo após essa introdução, na qual ouvi suas expectativas e registrei em diário, apresentei quais eram minhas intenções quanto à disciplina e qual era a proposta da pesquisa que estava empreendendo.

Aqui trago tais considerações porque compreendo que elas configuram o ambiente no qual apliquei a primeira entrevista aberta e, somada ao narrar das minhas experiências,

³⁵ Digo Letras-Português porque os alunos que se voluntariaram, cursam a habilitação Língua Portuguesa, embora eu tivesse na turma pessoas de outras habilitações. Todavia, tenho também me utilizado do termo Licenciatura em Letras como mencionado anteriormente de forma geral.

³⁶ Anexo 2: planos de aula.

contribuíram, como dito, para um cenário narrativo mais espontâneo para os atores sociais entrevistados, os alunos que se voluntariaram.

No que diz respeito à segunda entrevista, de acordo com meu planejamento, aprimoramento resultante da experiência da fase exploratória, intentei fazê-la no quinto encontro, uma vez que entendia que quatro (4) encontros após a aula inicial seriam tempo suficiente para que houvesse envolvimento entre os atores sociais presentes nesse processo e a disciplina, todavia, o andamento da aula me deixou sem tempo para realizá-la. Sendo assim, somente na sétima (7ª) aula pude aplicar a entrevista que buscou identificar, principalmente, três aspectos: 1, se a forma de pensar deles acerca do sujeito surdo, a língua de sinais, entre outros elementos relativos ao universo da surdez, havia mudado; 2, como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem até aquele momento (se o processo havia contribuído ou não no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Libras e essa relação com sua vida cotidiana); e 3, o que poderia ser ainda reformulado, tendo em vista que outras aulas ainda estavam por vir.

Quanto à terceira entrevista, realizei-a no final do período de coleta, décimo encontro. Nesse momento, contei com a presença de todos os voluntários (5 alunos), situação que insisto em atribuir a experiência obtida na fase exploratória, tendo em vista que, nessa fase de análise, avisei aos alunos acerca da entrevista com antecedência. Nesse contexto, é relevante salientar que, novamente, a entrevista narrativa foi registrada por meio de gravação em vídeo, como pretendido no projeto, semelhante às entrevistas anteriores.

Assim como a primeira entrevista, que busquei construir um ambiente mais favorável à espontaneidade, iniciei a terceira³⁷ não com perguntas, diretamente, mas retomando os objetivos das anteriores. Logo após essa introdução, utilizei-me de perguntas gerativas semelhantes às que construíram a segunda “conversa”, mas não de forma padronizada: 1, você acha que alguma coisa mudou na forma de você enxergar a surdez, esse universo surdo (se pensa diferente de como começou, o que teve de ganho etc.)? 2, você acha que a disciplina contribuiu com esse processo (para sua forma de pensar, para seu aprendizado etc.)? Por conseguinte, diante da narrativa dos alunos, acrescentava mais algumas perguntas, findando a conversa com: você acha que alguma coisa no processo de ensino-aprendizagem da disciplina Libras poderia ter sido diferente (melhor, faltou etc.)?

³⁷ No momento de sua aplicação, quero dizer, no momento no qual eu estava no processo de interação com os alunos nessa terceira entrevista narrativa, denominei essa e as demais de “conversas, pois que acredito, como dito, proporcionar nesses encontros situações que favoreciam a espontaneidade da narrativa deles.

Voltando-me às discussões concernentes ao primeiro objetivo, mas também relacionado diretamente ao último, que é propor alternativas de trabalhos com Libras para os alunos do curso de Licenciatura em Letras, sobre o qual discorro mais adiante, desenvolvi esboços de planos de aula para oito (8) encontros, todavia, estendi a dez (10). Assim o fiz, pois que devido ao calendário acadêmico, necessitava realizar uma avaliação bimestral, o que gerou o nono (9º) encontro e mais um para fechar com o terceira e última entrevista e dialogar sobre essa avaliação.

Nesse contexto, justifico o uso do termo “esboços de planos de aula”, porque os planos encontravam-se abertos a reformulações que poderiam acontecer após as leituras dos diários produzidos pelos alunos³⁸. Assim procedi, diante do entendimento de que esse instrumento me permitiu refletir sobre o que fora desenvolvido e isso me possibilitou revisar os procedimentos e atentar para detalhes possivelmente identificados na aula, como apresentado no quadro a seguir:

INSTRUMENTO	Diários reflexivos
OBJETIVOS	1. Impressões dos alunos sobre os planos de aulas ministradas; 2. Impressões do professor-pesquisador sobre os planos de aulas ministradas; 3. Registro de detalhes que implicam em possíveis reformulações nos planos de aula; 4. Avaliação do processo.
FREQUÊNCIA	Após cada aula realizada (apenas 10 aulas) no período letivo 2016.1.
PARTICIPANTES	Professor-pesquisador e: Aula 1: (0) nenhum aluno; Aula 2: (5) cinco alunos; Aula 3: (2) dois alunos; Aula 4: (4) quatro alunos; Aula 5: (2) dois alunos; Aula 6: (2) dois alunos;

³⁸ A cada plano de aula aplicado, fiz uso do instrumento reflexivo diário construído pelos alunos participantes da pesquisa e por mim.

	Aula 7: (5) cinco alunos; Aula 8: (2) dois alunos; Aula 9: (0) nenhum aluno; Aula 10: (2) dois alunos;
ANEXOS	Materiais dispostos no anexo 3.

Tabela 4 - Características, etapas e participantes dos diários reflexivos

Quanto à aplicação e produção dos diários, o primeiro dia de aula foi o momento reservado às apresentações (tanto da forma como pretendia conduzir a disciplina, quanto da pesquisa que desenvolvia) e de realização de minha primeira entrevista. Sendo assim, não exigi que fossem feitos os diários correspondentes a esse dia. Aspecto esse que, somente depois de ter findado a coleta, repensei, pois que me ajudaria a avaliar esse primeiro contato com a turma no momento de introdução da disciplina. Acredito que se houvesse solicitado a produção do diário reflexivo nesse primeiro momento, teria registrado por esse instrumento, possivelmente, enunciados que acrescentariam às expectativas expostas em sala de forma verbal, mas, infelizmente, não registrado em diário por eles mesmos.

No entanto, referente ao segundo encontro, todos os alunos produziram os diários. Eles foram entregues na semana seguinte a esse encontro, assim como foram os demais, pois que a experiência vivenciada na fase exploratória me ajudou a perceber que os diários feitos no mesmo dia da aula comentada pareciam genéricos e que pouco me auxiliavam na análise da aula ministrada para possível reformulação da seguinte, como anteriormente dito.

Na fase exploratória, a primeira empreendida desse instrumento nos moldes citados, revelou-me que os alunos tendiam a fazer anotações durante a aula e, por vezes, pareciam estar desatentos às discussões, e isso não era o que gostaria que acontecesse novamente. Além disso, quando assim não procediam, dedicavam alguns poucos minutos para sua produção, parecendo estarem preocupados com o horário, ou com o fato dos demais colegas não mais estarem em sala com eles e os diários reflexivos acabavam sendo feitos de forma aligeirada.

Por esse motivo, na fase de análise, solicitei que os alunos entregassem seus diários sempre no encontro seguinte, mas que não deixassem para produzi-los muito tempo depois da respectiva aula, pois que poderiam esquecer de situações e/ou impressões tidas sobre o dia que seria comentado. Por outro lado, embora solicitasse que a entrega fosse feita no encontro seguinte, alguns alegavam esquecer. Isso resultou em diários entregues de forma bem tardia, mas que não deixavam de contribuir com os planos desenvolvidos. E nos dias nos quais tive poucos diários entregues referentes à determinada aula, como visto no quadro acima, deve-se

ao fato do aluno ter faltado naquele dia e, raramente, mas ocorreu, ao fato do aluno simplesmente não produzir o diário tendo frequentado a aula.

Voltando-me à decisão de solicitação de entrega posterior dos diários, que influencia diretamente na relação entre esses e os planos de aula, é importante ressaltar que: 1) essa decisão tem como base a experiência vivida na fase exploratória, como já mencionado anteriormente; 2) tracei esboços para dez encontros, ou seja, planos de aulas abertos a reformulações para as 10 aulas; 3) somente a partir do terceiro encontro recebi os primeiros diários que me auxiliaram em algumas reformulações no plano de aula do encontro seguinte e assim por diante.

Nesse contexto, também é importante destacar que no nono encontro com a turma, desenvolvi uma avaliação bimestral, situação que não havia vivenciado na fase exploratória, e, por inexperiência, não solicitei que os alunos produzissem diários referentes a esse momento. Porém, dias depois, também repensei essa situação e solicitei via rede social que os voluntários presentes na avaliação comentassem sobre a avaliação aplicada. Creio que esse pedido sortiu efeito, pois dois dos três que a fizeram, produziram os diários sobre a referida avaliação de acordo com as seguintes orientações: Dizer o que achou da avaliação. Se a achou difícil. Se acha que ela avaliou realmente alguma coisa (no que diz respeito ao que foi ministrado nas aulas de Libras), todavia, não consegui recuperar a página na qual os comentários foram materializados para traçar maiores comentários e posterior análise ainda neste trabalho.

Paralelamente a esses procedimentos desenvolvidos relativos aos objetivos específicos um (1) e três (3) desta pesquisa, nessa fase de análise, busquei também atender ao segundo objetivo específico, tendo em vista que está diretamente relacionado aos anteriores. Nesse sentido, antecipo que promovi uma análise comparativa entre a perspectiva encontrada na ementa da disciplina, por vezes denominada também de Libras, e os sentidos circulantes no PPC do curso de Licenciatura em Letras da IES na qual desenvolvo a pesquisa. Por conseguinte, promovi uma aproximação desses sentidos aos que se encontram nos documentos oficiais atualmente circulantes como referenciais e guias na formação de professores do ensino fundamental e médio, os PCNs e as OCEMs. Isso feito, pretendo responder a seguinte pergunta: que sentidos de ensino-aprendizagem de língua há no contexto da proposta de ementa dessa disciplina? E dessa forma, busco contribuir com as discussões da área da surdez acerca do ensino de Libras para ouvintes no contexto acadêmico.

Para tanto, escolhi esses documentos como instrumento de análise numa relação comparativa com o PPC de Licenciatura em Letras porque como estou essencialmente discutindo a partir do enredo formação de professores, e os tais (os documentos) se propõem a contribuir para o diálogo entre instituição de ensino e prática docente, as discussões possíveis

construídas e advindas deles se relacionam diretamente com a análise. Análise essa, torno a dizer, que é feita a partir da fluidez epistemológica da área da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 1998), pois que tem em seu âmago a proposta de refletir e problematizar, ao mesmo tempo em que se posiciona como modificador da realidade.

Por fim, antes de passar a próxima subseção que explana sobre as entrevistas narrativas e os planos de aula, atento para o terceiro objetivo específico deste trabalho que, de alguma forma, dá-se em todo o processo de coleta. Isso afirmo, pois que está presente nas reformulações dos esboços de planos de aula, mas que se estende às considerações finais desse trabalho, nos apontamentos de alternativas no processo de ensino-aprendizagem de Libras no ensino superior.

3 Entrevista narrativa e planos de aula

Ainda acerca da aplicação do instrumento entrevista narrativa que serve ao primeiro objetivo proposto, atento que tomei por bem na primeira entrevista relatar um pouco a experiência de meu processo de aprendizagem da Libras. Experiência que me constrói enquanto professor-pesquisador, sujeito respondente participante da pesquisa e professor efetivo lotado na Faculdade de Letras da IES pública na qual a pesquisa se desenvolve. Nesse ensejo, cabe destacar que tenho experiência com Libras a mais de treze (13) anos, mas atuo no ensino dessa língua no ensino superior somente desde 2009.

Feita essa pequena digressão na qual retomo a caracterização de um dos participantes da pesquisa, no caso, a minha enquanto professor-pesquisador, continuo a descrever sobre a realização da primeira entrevista afirmando que fiz um breve relato de minha experiência no percurso da aprendizagem de Libras com o intuito de envolver o respondente aluno³⁹ num diálogo no qual ele pudesse se expressar mais espontaneamente, como proposto por esse tipo de entrevista⁴⁰, a qual também denomino de entrevista aberta e conversas.

Na segunda e terceira entrevista, retomo a pergunta geradora principal da entrevista-conversa anterior e, engrenada a conversa, eu, quando percebia a necessidade, ia me utilizando

³⁹ Também tomado em minhas reflexões por “atores sociais”.

⁴⁰ Acredito que um breve relato de minha própria experiência cria uma atmosfera de espontaneidade e promove a desconstrução, no imaginário do respondente pesquisado, da necessidade de uma entrevista estruturada movida por perguntas e respostas.

das perguntas gerativas para nortear o diálogo ao foco desejado, como demonstra o quadro a seguir:

ENTREVISTAS NARRATIVAS		
1º ENTREVISTA	1º Passo: Relato de experiência do professor-pesquisador	Contribuição: Estágio de familiaridade do respondente entrevistado acerca do assunto e construção de uma situação favorável para uma narrativa mais espontânea.
	2º Passo: Pergunta geradora principal	Contribuição: Espaço para perguntas geradoras secundárias*
2º ENTREVISTA	1º Passo: Retomada da pergunta principal da 1ª entrevista	Contribuição: Construção de uma situação favorável para uma narrativa mais espontânea
	2º Passo: Pergunta geradora principal	Contribuição: Espaço para perguntas geradoras secundárias
3º ENTREVISTA	1º Passo: Retomada das perguntas principais da 1ª e 2ª entrevista	Contribuição: Construção de uma situação favorável para uma narrativa mais espontânea
	2º Passo: Pergunta geradora principal	Contribuição: Espaço para perguntas geradoras secundárias
*Intervenções condicionadas ao andamento da narrativa do respondente entrevistado.		

Tabela 5 - Passos das entrevistas narrativas

No que diz respeito a primeira entrevista-conversa, eu a início relatando minha experiência com área da surdez, como apontado no primeiro passo do quadro acima, pois que a pergunta geradora principal que se segue a esse momento é: “Você já teve alguma espécie de experiência com surdo ou com a Libras antes desse momento?”. Diante das narrativas, utilizo-

me do segundo passo quando percebo ser necessário. Por secundárias, mesmo reconhecendo que outras intervenções poderiam surgir, o que não aconteceu, tenho: você tem real interesse em aprender Libras, ou está simplesmente pagando a disciplina pela questão da obrigatoriedade? Você julga importante aprender Libras? Para quê e por quê?

A segunda entrevista, embora não tenha sido iniciada por um relato de experiência, ela se desenvolveu seguindo os mesmos passos: uma introdução feita por mim, na qual eu retomo a pergunta principal da entrevista anterior, cujo propósito foi a construção de uma situação favorável para uma narrativa mais espontânea e perguntas secundárias que nem sempre aconteciam. Quanto à realização de perguntas secundárias, ocorreram com alguns dos voluntários e foram estas: você acredita que a forma de conduzir essa disciplina tem funcionado? O que poderia ser ainda modificado para te auxiliar nesse processo de aprendizagem de Libras? Essas perguntas, às vezes, eram feitas logo após o primeiro passo, juntamente com a principal, quando não, eram retomadas no decorrer da conversa, quando vista a necessidade.

Além dos diários reflexivos, como descritos anteriormente, o instrumento entrevista-conversa contribuía com as reformulações dos planos de aula. Essa segunda entrevista, em específico, deu-me um *feedback* valiosíssimo que auxiliou na forma como eu construí meus planos subsequentes, e claro, desenvolvi minhas aulas. Isso porque, segundo apresento no tópico anterior, a proposta fundamental dessa segunda entrevista foi a reformulação. Por esse motivo, recapitulando, as perguntas que se seguiam após o momento de introdução da entrevista-conversa diziam respeito a: 1, a forma de pensar deles acerca do sujeito surdo, a língua de sinais, entre outros elementos relativos ao universo da surdez, havia mudado; 2, como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem até aquele momento (se o processo havia contribuído ou não no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Libras e se estabelecia alguma relação com sua vida cotidiana); e 3, o que poderia ser ainda reformulado, tendo em vista que outras aulas ainda estavam por vir. No quadro a seguir apresento a estrutura de meus planos de aula:

PLANO DE AULA	
OBJETIVO	Apresentação do objetivo da aula
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	Apresentação do que era pretendido que os alunos aprendessem

CONTEÚDO	Apresentação das temáticas desenvolvidas na aula
RECURSO	Apresentação do material físico necessário à aula
METODOLOGIA/PROCEDIMENTO	Apresentação e descrição dos passos seguidos para alcançar os objetivos traçados para a aula
TAREFA DE CASA	Apresentação dos estudos encaminhados a atividades extraclasse ou ao encontro seguinte
DIÁRIO REFLEXIVO	Apresentação do encaminhamento de produção dos diários reflexivos a serem entregues no encontro seguinte

Tabela 6 - Caracterização da estrutura dos planos de aula

Dentro do que nomeio como relação cíclica entre entrevistas, diários e planos de aula, destaco que a construção dos planos, além de intentar estabelecer relação direta com os demais instrumentos de coleta, intentavam também estabelecer concatenação temática e de desenvolvimento das ações, como pode ser visto nos planos de aula no anexo 1.

Semelhante à segunda, ocorreu a terceira entrevista. A pergunta principal e secundárias foram praticamente as mesmas, mas com o objetivo de avaliar todo o processo e não mais para reformulações diretamente ligadas a turma na qual a pesquisa se deu, mas com o propósito também de traçar alternativas para o ensino-aprendizagem de Libras na academia de forma geral.

Diante desse cenário, ratifico que nas entrevistas narrativas me utilizei do recurso visual da filmagem, pois que, assim como Minayo (2002, p. 63), considero que essa forma de registro vem sendo amplamente difundida pelo fato de permitir reter vários aspectos do universo pesquisado. Muito embora, a filmagem não possa substituir o olhar atendo do pesquisador, tal instrumento assume papel importantíssimo na entrevista, pois que assegura a captação de detalhes valiosos nesse tipo de pesquisa e por isso, torna-se um recurso muito apropriado no processo de coleta de dados em narrativas, numa manifestação mais livre acerca das experiências pessoais.

Ademais, nesse contexto de explanação sobre as entrevistas narrativas, compreendo que seja pertinente informar que: 1, houve constante preocupação com o fato do desenvolvimento de tais entrevistas não se darem num distanciamento na relação entre pesquisador e os demais atores sociais envolvidos, uma vez que não faço distinção entre os participantes da pesquisa, como a ciência tradicional faz entre pesquisador e objeto; 2, o processo de coleta de dados via filmagem se dá com cinco (5) entrevistados da turma noturna de Fundamentos de Libras, disciplina em caráter obrigatório para os alunos do curso de Licenciatura em Letras (assim como para os demais cursos de licenciatura) da IES em questão; 3, essa IES tem instalações em Maceió e em mais dois campi no interior do Estado: Campus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios e Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, e unidade em Santana do Ipanema.

Por fim, após caracterizar os participantes da pesquisa e apresentar a configuração do ambiente onde ela se dá, de apresentar os instrumentos dos quais me servi nessa pesquisa ao mesmo tempo em que tracei algumas considerações sobre eles e suas etapas de realização, aponto para a seção seguinte na qual analiso os sentidos de ensino-aprendizagem de Libras presentes na ementa da disciplina, no PPC do curso de Licenciatura em Letras e em documentos que são referenciais no processo de formação de professores.

CAPÍTULO III

3 OS SENTIDOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS CIRCULANTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DE ALAGOAS E SUA RELAÇÃO COM OS PCNs E AS OCEMS.

A ementa de uma disciplina apresenta de forma resumida uma descrição conceitual e procedimental dela, bem como expressa textualmente suas temáticas essenciais. Por esse motivo, utilizando-me do que textualmente apresenta a ementada da disciplina Libras, desenvolvo nessa seção uma análise acerca dos sentidos de ensino-aprendizagem presentes nessa ementa e, como ela está contida no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras-Português da IES de Alagoas na qual a pesquisa se dá, analiso também esses sentidos circulantes no corpo desse PPC, ao mesmo tempo em que comparo com os sentidos contidos nos PCNs e nas OCEMs.

Isto posto, inicio esta seção fazendo uma pequena retrospectiva das seções anteriores, diante do entendimento de que isso auxilia na construção desta, pois que nas seções mencionadas faço apontamentos à discussão que aqui desenvolvo. Sendo assim, trago que na primeira seção deste trabalho, eu me propus a traçar o cenário do processo de ensino-aprendizagem de Libras no Brasil e apresentar algumas discussões fundamentais para construção e desenvolvimento desta pesquisa. Nesse caso, eu levei à discussão o PPC de Letras-Libras e o de Licenciatura em Letras-Português, afim de contextualizar as reflexões aqui construídas, vistas mais à frente.

Por conseguinte, no segundo capítulo, discorri sobre a metodologia da qual me utilizei no desenvolvimento deste estudo. Concomitantemente, retomei alguns aspectos teóricos da primeira seção, estabelecendo uma imbricada relação de apresentação e discussão teórico-conceitual entre ambos as seções (primeira e segunda). Assim o fiz com o propósito de dar suporte teórico às discussões que no presente momento desenvolvo, bem como à análise dos dados coletados realizada na quarta seção deste trabalho.

Desse modo, estabeleço nesta terceira seção um diálogo entre os documentos oficiais apresentados (PCNs, OCEMs e PPC do curso de Licenciatura em Letras), tendo como ponto central os sentidos de ensino-aprendizagem de língua, ao mesmo tempo em que reflito sobre a possibilidade de uma prática inclusiva presente nos discursos identificados nos textos comparados. Isso faço, com base no entendimento de que, 1) a observância do PPC de Licenciatura em Letras tende a nortear o desenvolvimento das disciplinas, e que, tal projeto,

por sua vez, deveria estar numa relação harmônica com os PCNs e OCEMS, porque, 2) são documentos usados como referenciais no processo de formação de professores.

Nessa conjuntura de discussão, trago para essa seção o aparato legal por vezes já citado neste trabalho que é a Lei nº 10.436/02 e Decreto Lei nº 5.626/05 para construir com eles também uma relação dialógica. Isso faço, porque percebo que, muito embora ele seja determinante na implantação da disciplina Libras nas matrizes curriculares das IES do Brasil, não apresenta elementos que indique que dentre seus propósitos haja quaisquer orientações ou preocupações quanto ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua gesto-visual. O que os textos nos mostram é que há uma enfática proposição de acessibilidade para a pessoa surda em diferentes instâncias sociais e de difusão da língua usada pela maioria surda, situação essa, que possa está sendo confundido com inclusão.

Portanto, compreendo haver um distanciamento entre o que seja a inclusão possivelmente pretendida e a garantia da acessibilidade por si só. Ao meu ver, esse distanciamento torna-se visível no ambiente acadêmico, no caso da implementação da disciplina Libras, quando os textos legais utilizados como base para essa implementação em nada se aproximam do que as OCEMs dizem ser a contribuição de uma aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), uma vez que é assim que a Libras entra nesse ambiente. Nesse sentido, além de qualquer instrumentação linguística, as OCEMs propõem que esse processo de ensino-aprendizagem se dê com o intuito de:

[E]stender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística (sic) restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

[F]azer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);

[A]guçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística (sic) do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;

[D]esenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (BRASIL, 2006, p. 92).

Se assim a implementação não contribuir, compreendo que não haverá inclusão da pessoa surda, pois que os alunos ouvintes da disciplina Libras não conseguirão, como cita o fragmento acima, “enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (BRASIL, 2006, p. 92). Ou seja, não farão uso da Libras para se comunicar com os surdos na vida cotidiana e, conseqüentemente, menos espaços da sociedade estarão abertos para essa comunidade devido às barreiras que têm como aspecto principal, a linguagem.

Enfim, no cerne dessas discussões, considerando que só a partir do Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 é que se deu início ao processo de ensino-aprendizagem da Libras no ambiente do ensino superior, e que, segundo esse mesmo decreto, disponibilizar-se-ia do período de 10 anos, a partir da data de sua publicação, para se cumprir os aspectos pautados nele, prossigo para o próximo item, dedicando-me a refletir sobre os sentidos de ensino-aprendizagem de língua presentes no PPC de Licenciatura em Letras da IES na qual a pesquisa se dá, nos PCNs e nas OCEMs, ao mesmo tempo em que os comparo.

3.1 Sentidos de ensino-aprendizagem

Primeiramente, ressalto que a IES na qual realizo este estudo tem implementada em sua matriz curricular a disciplina Libras desde 2009.¹ e, nesse contexto, tomo a ementa dessa disciplina para a partir dela iniciar o diálogo acerca dos sentidos de ensino-aprendizagem de língua proposto para essa seção. Embora perceba que a ementa não disponha de um texto extenso para uma análise com mais elementos da língua a fim de ratificar as argumentações a seguir, compreendo que é possível, segundo proposto na metodologia de análise deste trabalho, identificar como se dão tais sentidos circulantes neste e nos demais documentos postos em comparação.

Dessa maneira, trago o texto da ementa de Libras, cujo nome no PPC do curso de Licenciatura em Letras-Português⁴¹ (2008) é Fundamento de Libras e, por conseguinte, vou apresentando minhas reflexões: “Estudo dos fundamentos da Língua Brasileira de Sinais

⁴¹ Como já mencionado, ementa igualmente disposta nos demais PPCs dos cursos de Licenciatura em Letras da referida IES.

(Libras), com noções práticas de sinais e interpretação, destinado às práticas pedagógicas na educação inclusiva” (PPC, 2008).

Nesse sentido, antes de prosseguir com as discussões, faz-se importante ver a composição desse PPC. Ele inicia com uma parte introdutória que discute a importância da articulação entre a teoria e a prática na formação do professor da área de Letras, afirmando que o projeto se justifica como proposta integradora entre teoria e prática. Em seguida, apresenta algumas características esperadas no perfil do egresso, incluindo a capacidade de investigação aliada à ação e à ética, o que desemboca nas competências e habilidades pretendidas no processo formativo. O PPC prossegue apresentando a matriz curricular, que se divide em disciplinas do núcleo básico e disciplinas do núcleo de formação, distintas por dois grupos: o primeiro apresenta as disciplinas referentes à língua e literatura inglesas, e o segundo apresenta aquelas de formação docente, no qual está a disciplina de Fundamentos de Libras. Os três últimos capítulos do PPC apresentam o ordenamento curricular com as ementas referentes a cada uma das disciplinas do curso e suas respectivas bibliografias. Na sequência, o PPC apresenta as diretrizes para o estágio supervisionado, trazendo aspectos da legislação. Por fim, o projeto apresenta a proposta de atividades acadêmico-científicas, objetivando a complementação da formação linguística, pedagógica e cultural dos alunos de Letras/Português.

Após apresentar o PPC que circunscreve a ementa em foco, considero acerca da primeira parte da ementa, a qual anuncia se dedicar ao **estudo dos fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**⁴². Nessa parte, observo uma preocupação que considero ser relativo ao aspecto estrutural da língua, refletindo por meio de seu enunciado uma concepção linguística-estrutural ou instrumental do processo de ensino-aprendizagem, assim como nomeiam as OCEMs (BRASIL, 2006, p. 90). Dessa maneira, entendendo que uma ementa que se propõe aos estudos das bases, rudimentos, princípios, parâmetros, como se o conhecimento dos aspectos estruturais da língua pudesse proporcionar compressão no aprendente/ensinante, atento que não parece dialogar com os sentidos de ensino que perpassam a

formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin (2000, p. 11 *apud* BRASIL, 2006, p. 90).

⁴² Destaco por meio da função “em negrito” os fragmentos do texto analisado.

Outrossim, entendo que essa concepção linguística-estrutural ou instrumental, que identifico no fragmento da ementa analisada acima, também não parece dialogar com a perspectiva de a aprendizagem de uma LE ser “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15). Isto é, parece não está com consonância com uma perspectiva que perceba o aluno como um respondente a processos dialógicos concretos nos quais ele se vê irmanado à língua de uso, mas sim com uma que o percebe como um analista da língua, como quem disseca um animal, investigando seus “fundamentos” estruturais.

Portanto, o **estudo dos fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, parece não considerar os enunciados concretos realizados por meio do processo de interação, momento no qual a língua se materializa e produz sentido. Sendo assim, recuperando o que fora dito na primeira seção deste trabalho, atento para o fato de que, para os locutores da língua “a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo”, ou seja, vista como que abstraída de seu uso concreto que a torna viva, estudando seus fundamentos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 95).

Dando prosseguimento com o texto da ementa que diz, **noções práticas de sinais e interpretação**, pergunto-me: o que “noção práticas” de sinais quer dizer no contexto da ementa da disciplina Libras? Em meu entendimento, fazendo uso dos dizeres de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010), considero que **noção práticas de sinais** não significa compreendê-los num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Isto é, levar os alunos a ter noção sobre alguns sinais, não significa dizer que numa situação da vida cotidiana na qual haja interação entre esses alunos ouvintes e surdos, haverá compreensão entre ambos.

Sendo assim, ratifico, ter noção, discernimento, consciência, percepção, entendimento, ideia, conhecimento, informações práticas de sinais, fazendo uso de sinônimos relativos ao termo **noção** que aparece nessa ementa, em nada me leva a perceber uma relação de diálogo entre o sentido de ensino-aprendizagem que esse termo talvez quisesse apresentar na ementa e o que aparece por meio das afirmações encontradas no corpo do mesmo PPC que a circunscreve:

Esse processo meramente informativo que dá ênfase na reprodução do já sabido, memorização temporária de conhecimentos, sem maior significado, uma vez que não se dá relevo à compreensão, não deve caracterizar o processo formativo do professor de língua e literatura (PPC, 2008, p.14).

E em seguida, também me questiono: o que vem a ser **interpretação** de sinais? Seria o professor relacionar a forma propriamente dita de alguns sinais aos significados isolados de contextos concretos numa abstração? Ou seria dar alguns significados aos sinais por meio de exemplos de frases, talvez também descontextualizadas? Ou seria ainda uma interpretação como uma atividade profissional, processo de tradução/interpretação de enunciados em Libras? Infelizmente, o texto não deixa claro a que refere e em nada, até o momento, parece apresentar uma concepção de ensino-aprendizagem de um processo de compreensão que favoreça a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão, como orienta os PCNs (1998).

Logo, considero que o fragmento da ementa o qual diz que a disciplina se propõe a trabalhar **noções práticas de sinais e interpretação** ratifica o que identifiquei ser uma concepção de ensino-aprendizagem de Libras que passa por um prisma composicional da língua. À vista disso, também considero que essa concepção não parece estar baseada num trabalho com enunciações concretas resultante de processos de interação entre seus falantes, os quais entendo serem respondentes.

Nesta conjuntura, visualizando que a preocupação da disciplina se dentem nos **estudos dos fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com noções práticas de sinais e interpretação**, imediatamente entendo que posso estabelecer um paralelo direto com o que as OCEMs (BRASIL, 2006, p. 90) mencionam acerca da falta de clareza de objetivo de ensino de idiomas em escolas ao afirmar que o ensino de uma língua se dá “como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos”, isto é, focado numa proposta prioritariamente conteudista, como apontei anteriormente.

Ainda relativo as minhas reflexões apresentadas até o presente momento desta seção, ratifico-as me utilizando de outra parte do texto do PPC de Licenciatura em Letras-Português analisado. No caso, o tópico 3 intitulado **Habilidades – Competências – Atitudes**, o qual, ao meu ver, demonstra um sentido de ensino-aprendizagem também destoante do que a ementa reflete e refrata, ao dizer que:

A direção do foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências implica em ressaltar que essas habilidades e competências precisam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Em outras palavras, é preciso que se ensine a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, entre outras coisas, independentemente do objeto comparado ou classificado, por exemplo. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista (PPC, 2008, p. 13-14).

Logo, concatenado a essa linha argumentativa acerca das disparidades dos sentidos de ensino-aprendizagem de língua identificados na relação entre a ementa de Libras e o próprio texto no qual ela está inserida (PPC de Licenciatura em Letras-Português [2008]), destaco que, ainda de acordo com o texto de tal PPC, o licenciando desse curso deve aprender a compreender os fenômenos e não a memorizar elementos cujo alcance e significado desconhece dentro do domínio do conhecimento linguístico (p.14).

Semelhantemente, esse PPC também declara explicitamente no corpo de seu texto que a perspectiva de ensino não deve ser focada na informação, o que não se configura nega-la, mas que sua aquisição deva ser direcionada à compreensão (p.14). Dessa maneira, posso aferir que tal visão destoa do sentido de ensino-aprendizagem presente na ementa da disciplina Libras, levando em consideração as reflexões feitas até o momento acerca dos de seus fragmentos. Assim substancio essa discussão acerca da ementa que é igualmente direcionada aos formandos que lidarão com ensino de línguas e aos de outros cursos, os quais não passam por esse tipo de formação, mas que também recebem informações dessa disciplina destinada às **práticas pedagógicas na educação inclusiva**.

Relativo à essa última parte da ementa, **práticas pedagógicas na educação inclusiva**, eu também poderia levantar o questionamento sobre que perspectiva de educação inclusiva a ementa se dá. Esse questionamento me parece plausível, tendo em vista que, como já atentei anteriormente, o texto da ementa da disciplina, a súmula que retrata seus objetivos e a apresenta, não traz em seu discurso o sentido de um processo de ensino-aprendizagem que leve o aluno a desenvolver e/ou participar de qualquer ação direcionada a inclusão da pessoa surda no ambiente escolar ou fora dele, uma vez que, não parece se propor, por meio da linguagem, a construção de um ser cidadão para isso. Nesse sentido as OCEMs (2006) destacam que:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê (BRASIL, 2006, p. 91)?

Embora não me detenha neste trabalho em níveis individuais do processo de ensino-aprendizagem, cabe aqui pelo menos também questionar se o aluno que passa pela disciplina Libras encontra-se minimamente hábil a vivenciar as **práticas pedagógicas na educação inclusiva** numa sala de aula que tenha aluno surdo. Será que uma disciplina de sessenta (60) horas-aula cuja proposta de ensino-aprendizagem de sua ementa esteja fundada nos estudos dos fundamentos de sua língua, com conhecimento de alguns de seus léxicos e a interpretação

desses e de algumas sentenças, diante de uma possível interpretação acerca da discussão que desenvolvemos anteriormente relacionada aos termos “noção” e “interpretação”, habilita o licenciando a vivenciar **práticas pedagógicas na educação inclusiva**?

Diante de minhas reflexões, respondendo ao questionamento do parágrafo anterior, tenho entendido que o discurso refletido pela ementa da disciplina e a conjuntura⁴³ na qual a disciplina se dá, não apontam, em princípio, para uma disciplina que poderia habilitar o licenciando a vivenciar **práticas pedagógicas na educação inclusiva**. Isso digo, considerando também que a ementa de uma disciplina implica diretamente sobre a construção de seu conteúdo programático, bem como a escolha da literatura utilizada e, conseqüentemente, sobre a prática de quem a ministra⁴⁴. Dessa forma, fazendo uso das palavras de Tavares e Stella (2012), como já mencionadas neste trabalho, entendo que analisar documentos escritos possibilita:

a observação entre homem e sociedade, uma vez que, ao funcionar dentro do contexto em que foi produzido, o documento escrito fixa, preserva e transmite saberes constituídos em um determinado tempo e espaço e, conseqüentemente, reflete pontos de vistas sobre esse momento histórico (p. 2).

Argumento ainda que, uma perspectiva destoante de um processo de ensino de uma LE que garanta a todos uma experiência significativa de comunicação via língua ensinada (BRASIL, 1998), não propicia o que Bakhtin chama de compreensão, processo no qual “para o locutor o que importa é aquilo que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 94-95), como discutido na seção teórica.

Logo, para estabelecer uma relação harmônica com a proposta prevista a ser desenvolvida no quesito **Habilidades – Competências – Atitudes** presente no PPC do curso de Licenciatura em Letras-Português da IES *locus* do estudo, seria necessário, primeiramente, construir uma ementa baseada na observância dos sentidos ensino-aprendizagem encontrados nos PCNs e OCEMs, uma vez que se trata de uma ementa de uma disciplina voltada a formação de professor e esses documentos propõem uma contribuição a esse respeito, e que, a partir de discussões advindas deles, fomentar uma prática que desse conta de um “processo de descodificação (compreensão)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 95) da língua

⁴³ Aspecto discutido na introdução e no primeiro capítulo desse trabalho.

⁴⁴ Considero importante destacar que não discutirei no presente trabalho sobre a possibilidade de uma prática de sala de aula subversiva à ementa, ainda que compreenda que assim se dá, pelo menos nesse caso, uma proposta alternativa de trabalho com Libras que se baseia em enunciados concretos.

aprendida, no caso, da língua de sinais brasileira, ainda que possivelmente limitado pelo quesito hora/aula disponível para a disciplina.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DE UMA IES PÚBLICA DE ALAGOAS.

Este capítulo se propõe a apresentar a análise dos dados coletados no período de dez (10) encontros de desenvolvimento deste trabalho realizado com uma turma do curso de Licenciatura em Letras-Português (do período noturno) de uma IES pública de Alagoas 2016.1, como já mencionado, afim de substanciar reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de Libras nesse mesmo contexto acadêmico. Para tal, embaso minha perspectiva de análise na concepção bakhtiniana de que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 265).

Estruturalmente, este capítulo inicia-se com a análise comparativa da primeira entrevista narrativa desenvolvida no processo de coleta, a qual debruça-se sobre os convergentes discursos produzidos pelos atores sociais entrevistados (os alunos) e, num segundo momento, com a análise e reflexão da cíclica relação estabelecida entre planos de aula, diários (meus e dos alunos) e, novamente, planos de aula.

4.1 Análise da entrevista 1 – discursos confluentes.

O discurso, segundo Bakhtin ([1979] 2011, p. 274), só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, isto é, nas enunciações dos sujeitos do discurso. Com base nessa concepção, apresento nessa subseção algumas enunciações registradas na primeira entrevista narrativa realizada com participantes da referida turma do curso de Licenciatura em Letras-Português que demonstram confluência discursiva quanto aos pontos destacados a seguir:

ENTREVISTA NARRATIVA 1 – DISCURSOS CONFLUENTES					
Pontos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
Experiência anterior	X	-	-	-	X
Cursar a disciplina independente da obrigatoriedade	X	X	X	X	X

Importância de aprender Libras	X	X	X	X	X
--------------------------------	---	---	---	---	---

Tabela 7 - Frequência de discursos confluentes entre os alunos entrevistados

Antes de desenvolver a análise, considero importante ratificar que os dados coletados e discutidos nesta seção se deram por meio de uma entrevista narrativa, diante do entendimento que esse tipo de instrumento de coleta pode proporcionar a captação de inúmeros detalhes para análise com base em enunciados concretos (contextualizados). Isso digo, pois que tal instrumento permite uma produção espontânea do respondente, uma vez que estórias ou narrativas são:

um sutil aspecto de nossa vida diária. Nós usamos estórias para entreter, para informar, e para instruir. De fato, muito de nossa herança cultural é transmitida a nós por meio algum gênero narrativo – contos de fadas, fabulas, parábolas, e romances, para nomear alguns (MURRAY, 2009, p. 46)⁴⁵.

Segundo Murray (2009), pesquisas narrativas, pesquisas baseadas em interpretações de estórias sob um ponto de vista de uma literatura ou um campo de pesquisa, cujo processo de análise gera implicações para a prática, pesquisa futura ou construção teórica, foram usadas principalmente por cientistas sociais no último século como uma forma para entender experiências da humanidade. Por essa razão, dentro da LA, cujos pesquisadores também têm feito uso de uma variedade de investigações por meio de narrativas, assim o faço também neste trabalho, corroborando com o pensamento de Bruner (1990) quando argumenta que:

é através do contar a nós mesmos estórias sobre nós e outros que chegamos a entender quem somos, quem eles são e que relacionamento está entre nós. Nossa estória de vida está constantemente mudando assim como o desdobrar de novos eventos (*apud* MURRAY, 2009⁴⁶).

Portanto, afirmo que assim também caminha meu olhar teórico neste trabalho, tendo em vista que lido com uma (trans)disciplina (e nela me construo), referindo-me a LA, que se caracteriza justamente por essa fluidez, pela não fronteirice, ou por sua indisciplinaridade, “como propõe Rajagopalan (1997, p.4) quando confessa não mais reconhecer ‘a necessidade de manter com tanto zelo e ciúmes as fronteiras entre as disciplinas’” (*apud* PEREIRA; ROCA, 2015, p.31).

⁴⁵ Com base no original: a pervasive aspect of our daily lives. We use stories to entertain, to inform, and to instruct. In fact, much of our cultural heritage is transmitted to us through some genre of narrative – fairy tales, fables, parables, and novels, to name a few (MURRAY, 2009, p. 46).

⁴⁶ Com base no original: it is through telling ourselves stories about ourselves and others that we come to understand who we are, who they are and what the relationship is between us. Our life story is constantly changing as new events unfold (*apud* MURRAY, 2009).

Enfim, como já mencionado no capítulo metodológico, as entrevistas empreendidas na forma de diálogo foram regidas por perguntas geradoras que direcionavam, na medida do necessário, a conversa para o fim desejado. Nesse caso, fim condizente com os pontos destacados no quadro acima: se os alunos entrevistados tinha tido algum tipo de experiência com o universo da surdez antes da disciplina Fundamentos de Libras, se o fato deles estarem matriculados na disciplina era única e exclusivamente devido a sua obrigatoriedade para os cursos de licenciatura e se eles consideravam importante aprender Libras. E, nesse contexto, vale destacar que eu iniciava a conversa narrando minha própria experiência que em síntese trazia toda minha trajetória no processo de ensino-aprendizagem de Libras e de mudança de minha perspectiva sobre esse sócio-político e linguístico grupo, os surdos, bem como o decurso de “desinvisibilização⁴⁷” de algumas pessoas surdas com as quais tive contato. E agora, relativo ao quadro apresentado anteriormente, verifico que os alunos 1 e 5, informaram que já haviam tido algum tipo de experiência com pessoas surdas, diferentemente dos demais participantes da entrevista. Quando questionados se cursariam a disciplina independentemente da obrigatoriedade da mesma para seu curso, todos disseram que a cursariam, pois que consideravam disciplina portadora de um conteúdo importantíssimo para sua formação e vida.

Quanto ao primeiro ponto de confluência discursiva, apenas dois (2) dos cinco (5) disseram ter tido algum tipo de experiência mais próxima, porém, extremamente limitada ou de simples vivência no mesmo espaço físico. O Aluno 1 (A1)⁴⁸ diz:

Assim, de maior contato mesmo, foi na escola. ...que tem o pessoal e a intérprete lá na escola também...tudo, mas, assim, eu sempre me senti muito meio que, como posso dizer...eu sempre me senti...deficiente por não conseguir me comunicar com eles. Entendeu como é que era? A sensação de impotência, porque eu sou muito comunicativa, falo pelos cotovelos, mas perto deles eu me sinto deficiente...porque eu não consigo manter uma conversa. Não consigo estabelecer tipo um contato, vamos dizer assim, porque eles ficam mostrando, sinalizando e eu...sim (expressão de não está entendendo nada) (1ª entrevista narrativa ao A1 – Apêndice 1).

Semelhantemente, o A5 falando acerca de seu convívio, porém, não contato direto, diz:

Eu tive sim, só um que menino morava na...no mesmo sitio que eu, no entanto, eu não converso porque eu... (inaudível⁴⁹): eu não sei. Não conheço a maneira

⁴⁷ Acerca do termo “desinvisibilização” citado, refiro-me ao processo no qual percebemos a existência de pessoas surdas ao nosso entorno a medida que passamos a conhecer sobre a área da surdez, seus sujeitos, língua de interação etc. Começamos a nos dar conta que essas pessoas estão mais presentes em nosso cotidiano do que normalmente as percebíamos, quer seja dentro de transportes públicos da cidade, numa praça, na vizinhança, em instituições de ensino, no supermercado etc.

⁴⁸ Farei referência aos alunos entrevistados por A1, A2, A3, A4 e A5 no decorrer do trabalho. Essa primeira e as demais entrevistas com os alunos participantes encontram-se no apêndice 1.

⁴⁹ Podendo ser: “digo mesmo assim”, ou “penso bem assim”.

dele conversar. ...no sitio, na comunidade (inaudível) ...ele é surdo e eu não sei como me comunicar com ele. Se ele vai entender, se ele não entende, porque ele não escuta (1ª entrevista narrativa ao A5 – Apêndice 1).

Em ambas as falas, mesmo afirmando algum tipo de contato mais próximo, **assim, de maior contato mesmo, foi na escola. ...que tem o pessoal e a intérprete lá na escola também** (A1), **eu tive sim, só um que menino morava na...no mesmo sitio que eu** (A5), demonstram que a barreira da língua, por assim dizer, o não conhecimento de uma língua gestual⁵⁰, inviabiliza qualquer forma de contato e acaba resultando no afastamento, **não consigo estabelecer tipo um contato** (A1), **no entanto, eu não converso** (A5).

Da mesma maneira, mesmo os que afirmaram não ter tido nenhuma experiência relacionada antes da disciplina, admitiram, exceto um, ter pelo menos visto surdos se comunicando, mas com a mesma barreira apresentada por A1 e A5, a barreira da impossibilidade da comunicação por não saber a língua de sinais, no caso, a Libras. Nesse sentido o A2 e o A3 afirmam, respectivamente: **Sempre tinha uns meninos, dois, três que sempre ficavam interagindo entre si e eu nunca entendi** (1ª entrevista narrativa ao A2 – Apêndice 1) e **...sempre porque eles (os surdos) estão conversando, como sou analfabeta da Libras (risos), eu é quem fico excluída** (1ª entrevista narrativa ao A3 – Apêndice 1).

Diante disso, o plano de aula⁵¹ pensado para o próximo encontro, no caso, a segunda aula, pois que essa entrevista foi realizada no primeiro dia de aula, teve como objetivo **introduzir o aluno no universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc.** (Plano de aula 2 – Anexo 1), pois que, mesmo percebendo que alguns deles já tiveram tido algum tipo de experiência com surdos, só atentaram para essa distância causada pela problemática gerada em torno da comunicação quando questionados. Por esse motivo, o uso do verbo “introduzir” no objetivo de aula, que também se justifica com a atividade aplicada logo no primeiro instante de aula apresentada no plano de aula 2 (Anexo 1): **experiência com um vídeo em mudo.**

Nessa atividade, um vídeo era apresentado sem o som. O vídeo era sobre o retorno de um consumidor brasileiro que quisera trocar seu *Ipad* danificado numa loja da *Apple* aqui no Brasil. Sobre essa situação, levantei algumas perguntas: Onde ele (o consumidor) está? O que foi fazer? Foi bem atendido? Qual o produto em questão? Em que estado (localização) ele está?

⁵⁰ Língua gestual que possivelmente essas pessoas surdas apresentadas nos discursos dos entrevistados usam.

⁵¹ Anexo 1.

O que me parece corresponder ao intento de alcançar os objetivos de aprendizagem traçados no plano de aula em questão que era levar o aluno a:

- 1 **Conhecer e compreender um pouco acerca do universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc.;**
- 2 **Questionar-se acerca desse universo possivelmente novo, paralelo e, às vezes, transversal;**
- 3 **Aprender alguns enunciados referentes à localização.**

O vídeo não apresentava áudio algum e os alunos, para poderem entendê-lo, teriam que fazer uma leitura orofacial⁵² das pessoas que apareciam vídeo e/ou usar como referenciais o ambiente e detalhes que por ventura surgissem na projeção. Ou seja, eram como que “surdos” tentando captar o sentido do vídeo desprovidos de nenhuma forma de acessibilidade, quer seja legenda, ou interpretação da língua portuguesa para sinais. Sobretudo, saliento que os alunos nem sabiam se o vídeo era em português ou não.

Após projetado o vídeo, os primeiros momentos de diálogo com os alunos da turma do curso pesquisado foram difíceis pelo fato da turma parecer **ter dificuldade de falar**, como afirmo em meu segundo diário (Anexo 2), aparentemente desconhecendo o real motivo dessa dificuldade. Embora o vídeo e as discussões trazidas por meio dele estejam diretamente relacionados aos objetivos traçados e apresentados no plano de aula do segundo encontro, pelo que pude observar, apenas um aluno fez menção a essa atividade em seu diário, **o professor levou um vídeo para a turma sem áudio (sic). Questionamos sobre o fato de nem todos os surdos saberem fazer leitura labial**, afirmou o A5 em seu segundo diário (Anexo 3).

Acerca desse momento, friso em meu diário que:

[P]rimeiro, questioneei como haviam se sentido depois de assisti-lo. A turma parecia ter dificuldade de falar, não sei o motivo. Uma ou outra pessoa falava timidamente, aí comecei a tentar conversar mais com eles para que se soltassem, o que acho que ocorreu. Os que falaram, disseram que não deu para entender quase nada. Perguntei se não deu para entender onde o rapaz do vídeo estava? O que foi fazer lá e o que fora resolver? O silêncio pairou e insisti, o que resultou em algumas tentativas de acertar, adivinhar, pois não haviam mesmo capitado nada. Aproveitei o ensejo para discutir sobre a leitura labial e o surdo, a construção de pensamento por meio da linguagem etc. (Diário 2 do professor-pesquisador – Anexo 2).

⁵² O termo “leitura orofacial” faz referência ao processo de leitura labial e de outros implicadores faciais, como direção do olhar, franzir de testa etc.

Voltando-me ao plano de aula referente ao segundo encontro, vejo que essa atividade culminou buscando levar os alunos a refletirem sobre as dificuldades encontradas pelos surdos ainda no mundo hodierno e em situações do ordinário. Isso afirmo, levando em consideração que no tópico “Metodologia/Procedimento” desse plano de aula 2, fiz algumas perguntas além das que se referiam ao vídeo especificamente nomeadas de “questões para a turma refletir”: **como será a realidade dos surdos hoje quando desejam ir ver uma peça de teatro? Quais outras situações reproduzem a dificuldade relatada na pergunta anterior? Até onde isso nos diz respeito?**

Embora entenda que as questões apresentadas muito provavelmente tenham proporcionado um momento de discussão acerca da relação do surdo com um mundo pouco acessível a ele, nenhum diário faz menção a esse momento. Melhor dizendo, nem os diários dos alunos nem o meu faz referência a essa atividade que discute a relação do surdo com a sociedade e nossa participação nesse processo de acessibilidade de forma direta ou indireta, como intenta o plano de aula 2. Por outro lado, observo que essas “questões para a turma refletir” parecem levar em consideração a dificuldade encontrada pelos alunos em entenderem um vídeo comum. Ou seja, elas parecem atentar para a dificuldade em entender um vídeo que demonstra uma situação ordinária, falado na língua materna de todos e com, o que poderia dizer ter, vários indicativos visuais de seu contexto: loja, aparelhos eletrônicos, slogans etc.

Ainda acerca dessas questões trabalhadas nesse plano de aula, observo também que elas reforçam e dão continuidade ao intuito de alcançar os objetivos de aprendizagem apresentados anteriormente. E, especificamente quanto ao último objetivo, **aprender alguns enunciados referentes a localização**, encontro referências a ações metodológicas nos diários dos alunos e no meu direcionadas a elas. Nesse sentido, o A5 diz: **Hoje vimos (sic) Onde você mora? Estuda? Trabalha? Eu estudo na Ufal** (Diário 2 do A5 – Anexo 3). Logo depois dessa fala, o A5 apresenta uma lista de sinais referentes a localidades trabalhados em sala de aula nesse dia (Anexo 3). Semelhantemente, o A2 afirma que:

E por fim, fez⁵³ uma gravação das perguntas que foram trabalhadas na aula anterior. Ex: Onde você mora?

-- -- estuda?

-- -- trabalha?

⁵³ Eu, enquanto professor-pesquisador.

As cidades que foram ditas que os alunos moram (Diário 2 do A2 – Anexo 3).

É possível ver também nesses diários alguns equívocos pelo fato de não serem feitos de imediato no fim de cada aula, situação essa não existente na fase exploratória de minha pesquisa descrita no capítulo metodológico deste trabalho. Por exemplo, o A5⁵⁴ data erroneamente a aula como que fosse de um dia anterior e o A2⁵⁵, por ter produzido o diário um ou mais dias depois da referida aula, a cita também como se fosse um encontro anterior, como que já estivéssemos no terceiro dia de aula, o que não ocorreu.

No que diz respeito a esta última ação desenvolvida em sala de aula, eu também faço referência a esse proceder dizendo:

[F]omos adiante e trabalhei alguns sinais referentes às perguntas que eu havia feito e fiz o *link* perguntando em sinais onde moravam, trabalhavam e estudavam. Nesse momento, trabalhamos muitos sinais e enunciados que diziam respeito diretamente a eles e faziam relação direta com alguns dos contextos que eles pediram para ser trabalhado, pois se relacionava aos seus (dos alunos) aspectos vivenciais (Diário 2 do professor-pesquisador – Anexo 2).

Eu deixo claro em meu diário que busquei relacionar essa ação **às perguntas** feitas, ou seja, às questões por mim elaboradas relativas ao vídeo sem áudio que mencionei anteriormente. Essa atitude parece-me uma tentativa de manter uma continuidade entre o que fora discutido em nível teórico e numa relação com aspectos que considero práticos, ou seja, uso efetivo da língua de sinais. Embora eu compreenda neste momento que lido com um todo, que ambos os níveis discutidos são na verdade um só, língua, essa separação nominal era frequente nos diários dos alunos e, conseqüentemente, passa a ser no meu. Por conseguinte, os planos de aula também indicam essa “separação”.

Além disso, o A2 cita ainda em seu diário que desenvolvi uma atividade cuja disposição nesse momento me aparece como um estreitamento entre o que o eu pretendia trabalhar e o que os alunos aspiravam, como situações de suas vivências: (ele – A2 fazendo referência a mim) **trabalhou as perguntas que a turma elaborou na aula passada. E sempre colocou exemplos de suas experiências em seu dia a dia para esclarecer ainda mais seus ensinamentos em Libras** (Diário 2 - Anexo 3). Isso, presente no plano de aula 2⁵⁶, logo após à observação na qual anuncio que irei desenvolver alguns enunciados relativos às localidades, está descrito da

⁵⁴ Como pode ser visto no diário desse aluno referente ao segundo encontro (Anexo 3).

⁵⁵ Como pode ser visto no diário desse aluno referente ao segundo encontro (Anexo 3).

⁵⁶ Anexo 1

seguinte maneira: **Trabalhar algumas das frases e/ou situações fornecidas pelos alunos na aula anterior** (Plano de aula 2 – Anexo 1).

Embora o plano de aula 1 tenha sido praticamente dedicado a apresentação da disciplina, da pesquisa e esclarecimentos sobre a entrevista que seria realizada nesse primeiro momento, eu encaminho uma tarefa de leitura de texto para o próximo encontro. Nos objetivos desse plano tenho: objetivo geral - **apresentar a disciplina e seu desdobramento, bem como realizar a entrevista do meu projeto de pesquisa**; objetivos de aprendizagem - **entender o caminho que a disciplina tenderá a seguir e sua forma de avaliação e participar da entrevista direcionada ao meu projeto de pesquisa**. E quanto à tarefa encaminhada, trago a **leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks ([1933] 2010, p. 9 – 27)** e **solicito que cada um deve formular uma pergunta a ser dita na próxima aula, baseando-se no texto, mesmo que sua possível resposta não esteja nele, bem como trazer para leitura em sala a Lei nº 10.436/02** (Plano de aula 1 - Anexo 1).

Por conseguinte, no que diz respeito ao plano de aula 2 (Anexo 1), relacionando os diários dos alunos relativos a esse segundo encontro, ao meu diário e ao próprio plano, compreendo existir uma preocupação quanto a desenvolver enunciados em Libras que digam respeito à vida dos alunos, a sua prática vivencial, assim como propõe Bakhtin na relação entre vida e língua, citado no início deste capítulo. Em seguida, esse plano de aula propõe um confronto mais direto com aspectos teóricos da área da surdez que foram posteriormente encaminhados para leitura, como dito anteriormente. Quanto a isso, tenho o ponto 3 desse referido plano que diz: **leitura conjunta da Lei nº 10.436/02 e discussão**; e o ponto 4: **retomada da leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks (p. 9 – 27, 2010 [1933]) e as perguntas formuladas pelos alunos. As perguntas serão trocadas entre eles.**

A esse respeito, meu diário traz que:

[P]assamos para os comentários dos textos encaminhados para leitura previamente. Pedi que trocassem entre si as perguntas elaboradas por eles com base no texto, que eu também havia pedido que fizessem. Alguns deixaram de fazer, mas poucos. Pedi que a leitura fosse feita em voz alta e diante de cada leitura, caso o próprio leitor não soubesse responder ou não tivesse uma opinião sobre, eu comentava. A maioria das perguntas tiveram mais fortemente meus comentários, pois nesse sentido ainda se omitiam em falar. Embora tenhamos rido um bocado na hora de trabalhar os enunciados em Libras e nesse momento, principalmente diante do relato de algumas experiências engraçadas que eu trouxe, vejo que terei de trabalhar mais isso,

de construir um ambiente no qual se sintam mais à vontade para opinar (Diário 2 do professor-pesquisador - Anexo 2).

Em meu relato (parágrafo 4 de meu diário citado acima), cumprindo o que fora proposto no plano de aula, demonstro uma preocupação em construir um ambiente mais favorável a espontaneidade dos alunos em participarem das atividades. E, embora os alunos estivessem tímidos em se manifestarem em sala nesses primeiros momentos, ainda segundo meu diário acima, a maioria da turma parece está respondendo a esse processo de ensino-aprendizagem de forma positiva, **algumas deixaram de fazer, mas poucos** (Diário 2 - Anexo 2), pois cumprem o solicitado, que foi trazer a lei para leitura em sala, fazer leitura do texto teórico e elaborar algumas perguntas sobre.

O A2 ratifica isso, dizendo que **as (sic) 20:00 horas o professor começou a discutir sobre o texto *Vendo Vozes, a partir das perguntas que elaboramos do texto ou sobre esse tema***” (Diário 2 - Anexo 3, grifo nosso). Destaco a parte da fala de A2 acima na qual o aluno deixa mais claro o que chamei no parágrafo anterior de “a maioria da turma parece está respondendo a esse processo de ensino-aprendizagem de forma positiva”. Continuando, acerca desse momento da aula, os demais diários não fazem referência a mesma situação e adentram mais especificamente na descrição dos conteúdos trabalhados. Eles vão nomeando sobre o que os textos utilizados travam, como pode ser visto no anexo 3.

Por fim, remetendo-me a uma estratégia anunciado por mim no ponto 2 da seção TAREFA DE CASA do plano de aula 1⁵⁷, **deve-se trazer uma câmera ou celular para gravar os sinais vistos em aula**, percebo que nenhum diário, ou até mesmo o plano dessa aula, explica a necessidade dos alunos gravarem esses vídeos em sala, pois que há muitos materiais na internet ensinando sinais de Libras. Todavia, se eu levar em consideração um aspecto identificado em meu texto, sobre o qual já discorri neste capítulo, que é uma aparente preocupação com a construção de enunciados que digam respeito ao vivencial dos alunos, isso justificaria a proposta de gravação de e pelos próprios alunos de enunciados em Libras que lhes fossem úteis nas situações vividas em sala e/ou relacionados ao conteúdo ministrado.

Acerca dessa atividade, que ainda corresponde a um dos objetivos de aprendizagem, **aprender alguns enunciados referentes à localização** visto no plano de aula 2, percebo que ela foi bem recebida pelos alunos, considerando as palavras do A1 quando diz que: **Gravamos perguntas e respostas básicas em libras (sic) e foi muito divertido. Acredito que com essa**

⁵⁷ Anexo 1.

metodologia os alunos interagem mais e são estimulados a de certo modo gostar mais da disciplina (Diário 2 - Anexo 3).

Nesse mesmo sentido, uma outra referência a esse momento aparece no diário do A2, mas um tanto misturado ao momento de ensino e estímulo de produção de enunciados em Libras ocorrido logo após ao vídeo projetado sem áudio mencionado, passagem já citada anteriormente: **E por fim, fez uma gravação das perguntas que foram trabalhadas na aula anterior** (Diário 2 - Anexo 3). Em vista de tudo isso, o A2 parece corroborar com o pensamento de que a metodologia utilizada, não só para essa atividade, mas a maneira como as demais ações ocorreram, contribuem positivamente para proveito do que fora ministrado. Isso compreendo quando o A2 diz que **vários temas e assuntos de libras (sic) foram ditos durante a aula, desde os mais básicos até alguns mais teóricos e um pouco avançados, porém tudo ficou bastante claro** (Anexo 3).

Isto é, mesmo diante uma grande gama de informações novas e não tão familiares aos alunos, o A2 frisa a diversidade de novidades trabalhadas através do uso da expressão **vários temas e assuntos de libras, porém**, usa a adversativa, **tudo ficou bastante claro**, ressalta. Semelhantemente, sendo receptivo com a abordagem desenvolvida na aula e trazendo um discurso que é a temática chave da discussão da subseção seguinte, o A4 encerra, **eu, particularmente, gosto da ideia, pois aprendemos prática e teoria** (Diário 2 - Anexo 3).

1 **Proposta autorreflexiva e o discurso de uma aula proveitosa.**

Nessa subseção, debruçando-me sobre o material coletado acerca do terceiro e quarto encontro, dou continuidade à análise por meio da qual identifiquei o discurso do que seria uma aula proveitosa na concepção dos alunos. Para isso, traço algumas considerações acerca da proposta de desenvolvimento de aula que nomeio de autorreflexiva e faço uso dos conceitos de reflexão e refração (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010) descritos também anteriormente neste trabalho.

Inicialmente, resgato meu comprometimento com a promoção de um projeto autorreflexivo no qual os planos de aulas são submetidos a reformulações, levando em consideração o que é apresentado por meio dos diários reflexivos, tanto meus, quanto dos alunos, bem como pelo instrumento de coleta entrevista narrativa. Essa ação metodológica de (re)configuração e desenvolvimento das aulas promove, de acordo com minha compreensão, um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e condizendo com uma perspectiva de língua geradora de sentidos. Isso digo, relativo a este estudo, porque tal ação leva em consideração discursos (presentes nas enunciações registradas por meio dos instrumentos de

coleta mencionados) que indicam se o processo em direção ao ensino-aprendizagem de Libras para ouvintes do ensino superior está sendo positivo.

Nesse sentido, trago à discussão os planos de aula 3 e 4 e seus respectivos diários produzidos pelos alunos e por mim. Nos dos alunos, identifico a relevância dessa ação autorreflexiva para o processo de ensino-aprendizagem deles, uma vez que, nesses diários, eles expressaram a importância da aula da disciplina Libras se dá tendo o cuidado de proporcionar tanto o uso dos sinais quando discussões acerca das problemáticas que envolvem o surdo, a língua que ele fala, a sociedade na qual ele está inserido etc. Conseqüentemente, percebo que isso é levado em conta em tais planos de aula diante da análise dos textos desses mesmos planos, como apresento ainda nesta subseção.

Relativo a esse formato de aula que contempla o uso da língua e discussões que a envolvem, vejo que o A1 em seu diário 4 ao dizer, **[A]credito que o equilíbrio entre esses dois pontos é a base para uma aula atrativa e que alcança o principal objetivo: aprendizagem do aluno** (Anexo 3), retoma o mesmo discurso explicitado no fim da subseção anterior pelo A4 acerca de uma aula que ele considera proveitosa ao dizer, **eu, particularmente, gosto da ideia, pois aprendemos prática e teoria** (Diário 2, anexo 3), como aponte. Nesse contexto, os **dois pontos** mencionados pelo A1 fazem referência ao que normalmente nomeia-se por **prática e teoria**, como explicita o A4 no fragmento acima.

Ainda relativo ao formato de aula, trago mais uma vez os enunciados do aluno 4 para a discussão, só que nesse momento referente ao terceiro encontro: **[S]obre a metodologia de aula, não tenho do que me queixar, pois acho super válido uma contextualização para além dos sinais** (Diário 3 do A4 – Anexo 3). Contextualizando esse enunciado para compreender seu sentido, vejo que outras partes do texto desse diário de aula mostram que quando ele diz, **para além dos sinais**, está fazendo referência a uma aula que não se deteve no uso de sinais e contemplou discussões teóricas (discussões relativas a aspectos sócio-histórico-educacional e cultural que envolvem o surdo), pois que respectivamente ele enuncia, **logo após passou um vídeo, cujo rapaz se apresentava, e, passada a apresentação, ficamos a par do contexto histórico** (Diário 3 do A4 – Anexo 3).

O plano de aula desenvolvido para esse terceiro encontro (Anexo 1), demonstra que esse vídeo, no qual um rapaz se apresentava (em Libras), como citou o aluno no exposto do parágrafo

anterior, consiste no que registrei na seção “conteúdo”⁵⁸ do plano como **compreender alguns enunciados vistos no gênero discursivo “apresentação pessoal” (feito por um surdo em Libras)** (Plano de aula 3 – Anexo 1). E, acerca das discussões teóricas desenvolvidas, esse plano, que tem por objetivo geral **discutir acerca da representação sócio-cultural e educacional da pessoa surda na Antiguidade, Idade Média e Moderna e seus possíveis resquícios na atualidade** (Plano de aula 3 – Anexo 1), reserva, segundo a seção “metodologia/procedimento”, um momento para **apresentação das equipes** (ponto 3) e a **discussão sobre as apresentações** (ponto 4). Aquela destina-se às apresentações das equipes formadas na aula anterior para desenvolver um tema relativo a aula preestabelecido por mim, e essa às considerações e/ou dúvidas dos demais alunos e alguns esclarecimentos que eu fazia, quando via necessidade. Além disso, os pontos 1 e 3, também dessa mesma seção, mostram leituras⁵⁹ encaminhadas na aula anterior para discussão.

Isto posto, identifico na análise do referido plano que em sua (re)elaboração, levei em consideração o discurso presente nos diários dos alunos referentes a um encontro (aula) mais significativo, unindo o que foi nomeado neste trabalho por parte “prática” e “teórica”, como já explanado anteriormente. Isso digo, porque proporcionei situações nas quais ambas as partes fossem desenvolvidas. E, reforçando essa minha afirmativa, trago o enunciado do A5 no qual ele faz referência à parte teórica falando sobre as apresentações feitas em sala e à prática comentando sobre um vídeo em Libras:

[D]epois das apresentações o professor (Fábio) (sic) promoveu um debate sobre o tema dos dois grupos (no caso dupla) (sic). A metodologia usada pelo professor foi muito interessante pois ele ainda mostrou um vídeo de um aluno sobre questões fáceis de comunicação, e o professor deixou a turma tentar entender o que ele estava falando em libras (sic) (Diário 3 do A5 – Anexo 3).

Por conseguinte, esse discurso de uma aula de língua proveitosa passa a ser recorrente também nos diários⁶⁰ relativos ao quarto encontro, como percebo em minha análise. Nesse sentido, apresento os enunciados do A1, A2, A4 e A5, respectivamente, respaldando minha afirmativa: **[A]credito que o equilíbrio entre esses dois pontos é a base para uma aula atrativa e que alcança o principal objetivo: aprendizagem do aluno** (Diário 4 do A1 - Anexo 3); **[P]ortanto, essa aula de hoje foi bastante proveitosa, esclarecedora e descontraída, uma das melhores aulas que já tivemos, espero então que essa dinâmica de aula perdure no decorrer do curso** (Diário 4 do A2 – Anexo 3); **[P]ara finalizar, acho que a mistura “prática**

⁵⁸ Farei referências às seções dos planos de aula utilizando-me das “aspas”.

⁵⁹ Plano de aula 3 – anexo 1.

⁶⁰ Dessa vez, os diários dos alunos e os meus.

e teoria” vem dando muito (certo), pois somos inseridos no contexto “libras” (sic), o que ajuda muito no aprendizado (Diário 4 do A4 – Anexo 3) e:

[C]ontudo, percebe-se que a aula foi interessante pois um professor usou uma dinâmica diferente começou debatendo e ao final da aula teve a apresentação da aluna X⁶¹. Seria interessante também que o professor pudesse ensinar os sinais de Libras mais devagar, para melhor compreensão dos alunos (Diário 4 do A5 – Anexo 3).

Por fim, a recorrência desse discurso, marcado nos diários dos alunos por expressões como **aula atrativa, aula bastante proveitosa, a mistura...vem dando certo e a aula foi interessante**, leva-me a refletir sobre significatividade das aulas de línguas no ensino superior, quero dizer, a refletir sobre as experiências em sala de aula no ensino superior que propiciem uma relação com uma LE como língua geradora de sentido. E na construção dessa reflexão, baseada na análise dos dados vistos até então, tenho compreendido que as vozes dos alunos participantes da pesquisa têm apontado para um formato de aula que auxilia no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Isto é, fazendo uso dos conceitos trazidos por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010) ao exporem a palavra como signo ideológico, as falas dos alunos têm refletido que um formato de aula de língua que promova a relação entre o uso dessa LE e discussões que envolvam a realidade na qual ela se encontra, propicia um processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso.

Por outro lado, antes de passar às considerações acerca da segunda entrevista na subseção seguinte, considero que essas mesmas falas podem estar refratando uma outra realidade. Em outras palavras, podem estar refratando que essa relação que alunos consideram favorecer ao processo de ensino-aprendizagem não tem se feito presente no decurso acadêmico deles. E, aproveitando o ensejo, penso ser pertinente ampliar essa reflexão propondo um repensar do ensino-aprendizagem de Libras não só para os alunos de Licenciatura em Letras-Português, mas para os demais, e não só da IES na qual essa pesquisa se dá, mas também nas demais do Brasil. E, indo um pouco mais além, na ideia que essa pesquisa possa contribuir não só para a área de Libras e com os profissionais que atuam nessa área nas IESs, mas também, e por que não, com a área de LA, gostaria de propor um repensar do ensino de LE nas IES.

⁶¹ O A5 em seu diário, faz referência ao nome de uma colega de sala citando seu nome e, para preservar sua identidade, faço uso do X nessa ocorrência. A partir desse momento, utilizar-me-ei desse recurso em posteriores ocorrências.

4.2 Análise da entrevista 2 - Libras enquanto prática social.

Muitas vezes, ao me deparar com algum aluno ouvinte que tinha passado pela disciplina Libras e que parecia não lembrar nada da língua, no sentido de conseguir interagir por meio dela, eu questionava-me se meus alunos e ex-alunos eram assim. Tendo esse questionamento como pano de fundo, trago nesta subseção algumas considerações acerca do uso da Libras em situações reais de comunicação e a linguagem enquanto prática social mediante análise da segunda entrevista narrativa, dos planos de aula a partir da quinta a oitava aula e dos diários (meus e dos alunos) produzidos sobre esses mesmos encontros.

Por entender que o processo de ensino-aprendizagem de língua não pode se dar numa abstração, ou seja, desconsiderando a relação sócio-histórica na qual o sujeito está e se constrói, busquei desenvolver planos de aula nos quais a linguagem se constituísse prática social. Dessa maneira, tentei nos planos de aula desenvolvidos nessa disciplina instaurar reflexões que pudessem resultar em mudança comportamental e, por sua vez, social por meio da linguagem. Isto é, por meio do ensino-aprendizagem de Libras, pretendi levar os alunos a refletirem sobre o contexto social no qual os surdos estão e sobre os implicadores desse *locus* social, bem como a refletirem sobre a possibilidade da promoção da acessibilidade da pessoa surda a mais espaços na sociedade e que isso poderia ser resultado de uma mudança comportamental.

Primeiramente, percebo que os objetivos gerais dos planos de aulas analisados nesta subseção (o 5º, 6º, 7º e 8º) refletem essa intensão, com um leve diferencial no sétimo, que volta-se para questões mais históricas, partindo muito mais do que tenho denominado de “parte teórica” e, às vezes, já inserindo a “parte prática”. Os objetivos referidos se propõem à, respectivamente: **[R]efletir sobre alguns mitos que cercam a pessoa surda, principalmente no que diz respeito à iconicidade das línguas de sinais** (Plano de aula 5 – Anexo 1); **[D]iscutir acerca das perspectivas e ações a despeito das pessoas surdas e seu universo manifestadas pelas nomenclaturas utilizadas na área da surdez** (Plano de aula 6 – Anexo 1); **[D]iscutir os princípios que fundamentavam e fundamentam as abordagens educacionais Comunicação Total e Bilinguismo e suas influências na atualidade, bem como estimular a comunicação por meio da Libras em sala de aula** (Plano de aula 8 – Anexo 1).

Em segundo lugar, identifico que os objetivos de aprendizagem dos planos aqui referidos parecem focar mais na prática dos sinais, buscando construir situações reais de uso da Libras que digam respeito, de alguma forma, à vida dos alunos e, dessa maneira, proporcionar

uma vivência da linguagem enquanto prática social, ou seja, a linguagem como parte da ação do homem. Por conseguinte, esses objetivos, ao meu ver, relacionam-se com ações desenvolvidas nas aulas considerando igualmente a perspectiva de linguagem como processo de interação social. Quanto aos objetivos de aprendizagem, tenho⁶²: **[C]onstruir enunciados baseando-se nos sinais solicitados pela turma** (Plano de aula 5 – Anexo 1); **[C]onstruir enunciados em Libras** (Plano de aula 6 – Anexo 1); **[C]omunicar-se mais por meio dos sinais** (Plano de aula 7 – Anexo 1); **[U]sar enunciados em Libras contextualizados** (Plano de aula 8 – Anexo 1).

Em terceiro lugar, fazendo referência as ações desenvolvidas em sala, como mencionei acima, compreendo que os textos desses planos se relacionam com as tais ações que parecem intentar levar o alunado a vivenciar também a linguagem enquanto prática social. Isso, ao meu ver, aparece em ações que transitam entre **[C]onversar utilizando-me dos sinais solicitados pelos alunos** (Plano de aula 5 – Anexo 1), procedimento que faz alusão a uma ação desenvolvida no primeiro dia de aula e que os planos demonstram que é retomada no decorrer dos demais encontros (**[P]edir que em grupos de 3 ou 4 escrevam enunciados possíveis de acordo suas realidades** [Plano de aula 1 – Anexo 1]) e **[D]iscussão sobre a apresentação** (Plano de aula 8 – Anexo 1), que sempre se segue às apresentações feitas pelos alunos sobre o tema concernente à aula.

Esse aspecto identificado nos planos analisados e discutido nesta seção entra em consonância com o pensamento Lebedeff e Santos (2014), com o qual corroboro, acerca do ensino de Libras aos cursos de licenciatura:

[E]ntende-se que, ao ensinar a Libras para futuros professores, para além do ensino de língua propriamente dita, também se está contribuindo para a inclusão das pessoas surdas em nossa sociedade, tendo em vista a indissociabilidade entre linguagem e sociedade. Leva-se em consideração, portanto, as funções sociais da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na vida dos alunos (LEBEDEFF; SANTOS, 2014, p. 1074).

Nesse sentido, como apontei ser circulante nos planos de aula, reconheço nos enunciados dos alunos entrevistados, nesse segundo momento, essa perspectiva de indissociabilidade entre linguagem e sociedade, principalmente quando percebo um discurso no qual a linguagem parece proporcionar um olhar ressignificado sobre a realidade e uma possível nova postura diante dela (em maior ou menor grau):

⁶² Faço somente referência aos objetivos de aprendizagem relativos ao uso de sinais em sala de aula, todavia, outros objetivos podem ser vistos no texto (Anexo 1).

[A]í quando a gente chega na disciplina e vai se deparar com a história da...da Libras como ela vem surgindo...toda aquela desmistificação de tudo o que a gente acreditava que era, então muitos conceitos vão sendo derrubados (2ª entrevista narrativa ao A1 [fala do A1] – Apêndice 1).

Mudou...mudou bastante a percepção que eu tinha de tipo...de no começo a gente sabe o que é um deficiente auditivo, só que não entende os porquês que existe por trás[...]a questão de como eles veem o mundo de...que a dificuldade em se comunicar não parte deles, já que parte da gente de não entender o universo deles e de que...tentar enxergar o mundo da forma com eles enxergam...de não, tipo, taxar como preconceito. Não deixar eles abastardos. Mas os estudos que...esse contexto que você traz entre teoria e prática, isso ajuda bastante (2ª entrevista narrativa ao A4 [fala do A4] – Apêndice 1).

Na verdade, de conhecer mesmo a língua, eu achei diferente. Eu achei que parecia muito com a mímica...não parece! É totalmente diferente (2ª entrevista narrativa ao A5 [fala do A5] – Apêndice 1).

Identicamente, extraio esse mesmo discurso de relação entre linguagem e sociedade da menção que faço em meu diário do sexto encontro, acerca da importância do uso adequado de nomenclaturas na área da surdez:

[E]m segundo lugar, refletirmos a importância do uso das nomenclaturas no que diz respeito a direitos e serviços conquistados. Usamos o exemplo da lei estadual 6060/1998 que reconhece a Libras como língua oficial e, por sua vez, reformulado todo o processo de trabalho com o surdo no estado. Buscamos também ver outros grupos que tem seus direitos e serviços negados ou não por questões de nomenclaturas. Vimos num site (por meio de celular), por exemplo, que só há pouco tempo transexuais e travestis tiveram direito a tratamento hormonal ofertado pelo serviço público. Questão de reconhecimento de um grupo enquanto tal (Diário 6 do professor-pesquisador – Anexo 3).

A análise desenvolvida na subseção anterior demonstrou quão recorrente eram os enunciados produzidos pelos alunos em seus diários (do 3º e 4º encontro) que faziam referência a uma aula dotada de parte prática e teórica, o que também reforça meus argumentos sobre a perspectiva de linguagem enquanto prática social circulantes nos instrumentos de coleta dos encontros analisados nesta subseção. Nesse seguimento, vejo que essa temática volta a se fazer recorrente em diários analisados aqui, inclusive sendo reconhecido por mim em meu diário do sexto encontro: **[B]om, tenho gostado muito dos encontros com essa turma, pois temos tentando mesclar bem a parte teórica e a prática. Lendo os diários dos alunos tenho visto essa satisfação também** (Anexo 2).

Nesse contexto, aparentemente respondendo ao discurso de aula proveitosa anteriormente comentado na análise dos diários citados acima (3 e 4), percebo que na segunda entrevista narrativa⁶³ utilizei-me de perguntas que buscavam avaliar o processo de ensino-

⁶³ A segunda entrevista foi realizada no sétimo dia de aula.

aprendizagem de Libras e sobre possíveis reformulações no desenvolvimento da disciplina na opinião dos alunos, respectivamente: **essa condução dessa disciplina está te favorecendo de alguma forma? Você acha que está sendo interessante, ou não?** (2ª entrevista narrativa ao A4 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1); **o que você acha que poderia mudar ainda no decorrer dessa disciplina?** (2ª entrevista narrativa ao A5 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1). E isso, por sua vez, remete-me à perspectiva de respondente sob a qual compreendo os participantes dessa pesquisa, inclusive eu, professor-pesquisador, pois,

[A]penas o Adão mítico que chegou, com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente o Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que dela se afasta (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Ademais, gostaria de destacar que a forma de condução da segunda entrevista-conversa não me pareceu proporcionar um fluir com certa naturalidade, confirmando, dessa maneira, sua configuração de “conversa”, como já discutido neste trabalho. Isso digo, porque embora esse momento tenha iniciado de maneira a contextualizar o aluno participante e é seguido por uma pergunta principal, como consta no capítulo metodológico, vejo que havia três perguntas principais e elas se deram todas após a retomada da entrevista narrativa 1, ou seja, não foram dispostas a construir um diálogo mais espontâneo, como pode ser observado nos enunciados a seguir, por exemplo:

[O] que você pode dizer se foi interessante, ou não⁶⁴? Se você percebe uma mudança na forma que você pensava inicialmente para agora, até aqui? E esse processo, você...como você poderia avaliar um pouco esse processo, não é...até agora, da disciplina...se foi algo construtivo, se não foi? Se acrescentou, ou não? Ou até mesmo o que poderia ser mudado ainda? (2ª entrevista narrativa ao A1 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1).

Embora perguntas relativas ao que poderia ser mudado na disciplina em curso sejam utilizadas em dois momentos dentro da mesma entrevista narrativa com dois participantes⁶⁵, como visto no quadro a seguir, entendo que mais participações de minha parte, introjetando perguntas geradoras no decorrer da conversa, poderiam ter proporcionado posicionamentos mais detalhados sobre cada um dos três aspectos a que essa entrevista se propunha: 1, se a forma de pensar deles acerca do sujeito surdo, a línguas de sinais, entre outros elementos relativos ao universo da surdez, havia mudado; 2, como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem

⁶⁴ Referente à disciplina.

⁶⁵ Apenas três alunos participaram dessa segunda entrevista.

até aquele momento (se o processo havia contribuído, ou não no que diz respeito a aprendizagem de Libras); e 3, o que poderia ser ainda reformulado.

ENTREVISTA NARRATIVA	ALUNO 1	ALUNO 4	ALUNO 5
Pergunta relativa ao que poderia ser mudado na disciplina (momento 1).	X	X	X
Pergunta relativa ao que poderia ser mudado na disciplina (momento 2).	X	-	X

Tabela 8 - Frequência de uma pergunta relativa a possíveis reformulações no desenvolvimento das aulas de Libras

Como expus no quadro acima, não retomei a pergunta sobre o que poderia ser mudado na disciplina quando realizei a entrevista com o A4, embora perceba, pelos enunciados, que havia necessidade para tal, porque ele não fez consideração alguma sobre essa questão. Todavia, de forma geral, independentemente da forma de condução dessa entrevista, constato que os enunciados produzidos nela construíram discursos confluentes que também identifiquei por meio de outro instrumento de coleta utilizado na pesquisa, dos diários reflexivos referentes à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª aula.

Desse modo, analisando os enunciados produzidos na segunda entrevista, considero que eles refletem um processo de desconstrução, de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) de alguns saberes em relação ao universo da surdez que os alunos possuíam antes do contato com a disciplina, mas que os sete encontros nos quais proporcionei em sala de aula discussões relativas a isso, aparentemente, dialogaram com as realidades dos alunos e geraram novos sentidos. Por conseguinte, percebo que esse discurso de desmistificação identificado na narrativa do A5 na segunda entrevista, por exemplo, diferenciando a língua de sinais de movimentos manuais mais simples, pode ser recuperado no diário referente à quinta aula do mesmo aluno quando diz: **a língua de sinais não são (sic) mero gestos. Além disso que pode surgir novos sinais que a cultura influencia na língua de sinais** (Anexo 3).

Da mesma maneira, entre outros exemplos, vejo que o discurso de desmistificação de alguns conceitos sobre Libras, sobre o surdo etc., por meio do conhecimento do percurso sócio-histórico das línguas de sinais visto no fragmento da segunda entrevista com o A1 citado, também pode ser recuperado em seu diário do sétimo encontro: **[A]ula bastante similar em relação a (sic) anterior, com dinâmica e apresentação dos textos em relação a (sic)**

construção e significados da língua de sinais (Anexo 3). Logo, quando estabeleço uma relação entre o fragmento citado da entrevista, no qual ele fala explicitamente sobre o processo de desmistificação proporcionado pelas discussões em sala de aula⁶⁶ e esse do diário 7, compreendo que tal **construção e significados da língua de sinais** refere-se a informações novas que contribuem para a **construção** de um também novo saber que, por sua vez, desconstrói o antigo e gera outros **significados**.

E por último, gostaria de refletir sobre o destaque que os alunos dão em todos os diários do oitavo encontro a uma dinâmica na qual era proporcionado utilizar a Libras baseando-se em situações vividas em sala de aula e/ou concernente à realidade deles fora da sala de aula⁶⁷. Quanto a isso, o A1 diz que a dinâmica **[F]acilita bastante o entendimento** (A1 – Anexo 3), o A3, que ela **contribuiu muito para a desinibição e interação da classe** (A3 – Anexo 3), o A5 fala **que os alunos interagiram uns com os outros** (A5 – Anexo 3) por meio dela, o A4 diz que isso **ajuda muito no desenvolver da disciplina e no auxílio da língua de sinais** (A4 – Anexo 3) e, findando, o A2, ainda falando sobre ajuda, diz:

Creio que foi algo novo que ajudou a turma de certa maneira, (sic) alguns sempre ficam constrangidos e esse tipo de atividade pode não fluir tão bem, porém (sic) neste dia ficou nítido que todos deram o seu melhor, colaborando, assim, para uma maior aprendizagem (Diário 8 do A2 – Anexo 3).

Isto posto, além de tais enunciados responderem ao discurso da aula proveitosa visto na subseção anterior que reaparece em alguns diários aqui, como por exemplo nos diários 5 e 7 do A4 e no meu diário 7 (respectivamente, **[C]omo já dito antes, gosto muito da metodologia de aula, pois a junção de prática e contexto é muito massa** [Diário 5 – Anexo 3]; **[T]ambém acrescento a importância dessa junção prática/teórica o que me auxilia no decorrer do aprendizado** [Diário 7 – Anexo 3] e **[B]om, tenho gostado muito dos encontros com essa turma, pois temos tentando mesclar bem a parte teórica e a prática. Lendo os diários dos alunos tenho visto essa satisfação também** [Diário 7 do professor-pesquisador – Anexo 3]), penso que esses enunciados sobre a dinâmica refletem o mesmo que Backhtin/Volochinov (2010, p. 94-95) dizem acerca de como o locutor serve-se da língua e igualmente ao que Lebedeff e Santos (2014), citando Leffa (1988: 233), dizem:

[O]s diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação[...]O material usado para aprendizagem de língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem ao

⁶⁶ No momento reservado às apresentações e considerações posteriores.

⁶⁷ Como pode ser visto no plano de aula 8 (Anexo 1).

enunciado (conversa de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques etc.) (LEBEDEFF, SANTOS, p. 1080).

Ou seja, esses enunciados presentes no diálogo entre diários e plano de aula analisados nesta subseção que constroem um discurso acerca da temática da dinâmica que se valia do uso da Libras em sala aula, refletem, ao meu ver, a importância do uso da língua de sinais em situações concretas e contextualizadas. E, por outro lado, antes de passar à próxima seção que discorre sobre alguns discursos identificados na terceira entrevista narrativa com a turma, como o de uma carga-horária curta para uma disciplina como a Libras e mais uma vez a importância do uso de sinais em sala, compreendo que os textos analisados aqui refratam a importância de se aprender Libras, tanto para a vida profissional quanto para a formação pessoal. Isso digo, porque são/serão professores da área de Letras que, de alguma maneira, trazem vozes de um novo posicionamento diante da realidade de exclusão sócio-histórica vivada pela pessoa surda, aspecto sobre o qual também faço considerações a seguir.

4.3 Análise da entrevista 3: proposta alternativa de trabalho com Libras

Início esta subseção considerando acerca da terceira entrevista narrativa desenvolvida, pois a partir dela traçarei minhas últimas reflexões neste capítulo. E a priori, considero que, diferente da entrevista analisada anteriormente, a terceira entrevista narrativa pareceu-me fluir com um pouco mais de naturalidade, assumindo assim, o formato de uma entrevista-conversa a que me propus nesta pesquisa. Muito provavelmente as experiências anteriores colaboram para eu ficasse mais à vontade com o instrumento e, de igual modo, os alunos que participaram.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar os dois encontros finais, contexto sobre o qual procedi com a última entrevista narrativa, com os últimos planos de aula e diários analisados aqui. Para o nono encontro, reservei uma avaliação bimestral, segundo seu “objetivo geral” e, para o décimo, rever aspectos dessa avaliação e fazer uma revisão acerca da dinâmica utilizada na oitava aula⁶⁸. Dinâmica essa, segundo as considerações presentes nos instrumentos de coleta de dados referentes a ela analisados na subseção anterior, foi bem construtiva enquanto atividade no processo de ensino-aprendizagem de Libras, como faço menção em meu diário 10:

[D]epois desse momento, desenvolvemos mais uma vez a dinâmica dos sinais, pois que percebemos que ela foi muito proveitosa. Além de nossa impressão sobre a aplicação da dinâmica, recebemos retorno por parte dos alunos por meio dos diários e da segunda entrevista.

⁶⁸ Como pode ser visto no plano de aula 10 (Anexo 1).

Dessa vez, a produção dos alunos nos pareceu ter sido bem melhor que da primeira vez que da aplicação da dinâmica (Diário 10 do professor pesquisador – Anexo 2).

Penso ser importante fazer esse destaque, pelo fato de perceber que há pouco enunciados nos diários reflexivos concernentes a esses dois últimos encontros sobre os quais eu possa desenvolver análise. Sendo assim, trarei para as discussões desta subseção algumas materialidades registradas em diários reflexivos de encontros anteriores, uma vez que, mesmo tendo traçado considerações no decorrer da análise em três momentos diferentes, aproveitando o ensejo de cada entrevista-narrativa, o fiz somente por fins didáticos, tendo em vista que a pesquisa se dá como uma unidade que reflete e refrata realidades.

Ora, analisando a terceira e última entrevista narrativa que desenvolvi no último dia da pesquisa, como consta no plano de aula para esse dia, **[R]ealização da 3ª entrevista** (Anexo 1), percebi alguns discursos confluentes, semelhante⁶⁹ às demais entrevistas: mudança de paradigma, pouca carga-horária para uma disciplina que envolve o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, o uso da língua como algo importante para o desenvolvimento dessa disciplina, a importância de discussões teóricas acerca do universo da surdez e importância da língua para a formação profissional. E, acerca desses discursos e sua frequência, apresento o quadro a seguir:

ENTREVISTA NARRATIVA 3 – DISCURSOS CONFLUENTES					
Pontos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
Mudança de paradigma	X	X	X	X	X
Curta carga-horária da disciplina	X	X	X	-	X
Importância do uso da Libras para a disciplina	X	X	X	X	X
Importância da teoria para a disciplina	X	X	X	X	X

⁶⁹ Não que os discursos sejam os mesmos, como pode ser recuperado ao longo do trabalho, mas que nas três entrevistas desenvolvidas, identifiquei discursos confluentes.

Importância de aprender Libras	X	-	X	-	-
--------------------------------	---	---	---	---	---

Tabela 9 - Frequência de discursos confluentes entre os alunos entrevistados

Acerca dessa entrevista, percebo que esse primeiro discurso, que versa sobre possíveis mudanças da forma de pensar dos alunos com base nas experiências proporcionadas pela disciplina Libras, geralmente se construía após falas minhas, como: **[A] pergunta ainda é: você acha que alguma coisa mudou desde o primeiro momento que você conheceu a disciplina até aqui?** (3ª entrevista narrativa ao A1 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1); **[E] agora, finalizando a disciplina...é: o que acha que teve de ganho? Se você acha que contribuiu? Se você pensa diferente de como você começou a disciplina?** (3ª entrevista narrativa ao A2 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1); **[E] agora, realmente finalizando a disciplina, você acha que tua perspectiva é outra em relação ao início da disciplina? Você acha que mudou tua forma de pensar?** (3ª entrevista narrativa ao A3 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1).

Nesse sentido, por meio dos enunciados do A1, que inclusive usa termos bem específicos, como, **alterando a forma como a gente pensa, como a gente vê a língua de sinais, quebrando alguns paradigmas, alguns preconceitos, divisor de águas a respeito do que a gente entende por língua de sinais**, é possível identificar o discurso acerca de mudança de paradigma quando ele diz enfaticamente:

[Q]ue mudou, com certeza! A disciplina vem alterando a forma como a gente pensa, como a gente vê a língua de sinais. Acho que é fundamental. Isso porque...eu estava até comentando com uma colega minha. Ela disse: nossa! Você faz Libras, é? Faça! A gente só tem um período, mas assim, é bem proveitoso, porque o professor traz pra (sic) nós...né (sic) ...na...no decorrer da disciplina a questão da história como surgiu. Vai quebrando alguns paradigmas que a gente já tem. Alguns preconceitos que a gente também tem já...a gente traz como sendo verdades e não são, né (sic)? A gente tava (sic) conversando sobre isso, então assim...é...a disciplina é um divisor de águas a respeito do que a gente entende por língua de sinais (3ª entrevista narrativa ao A1 [fala do A1] – Apêndice 1).

Igualmente, o A2 conclui que, logo após minha intervenção de retomada da pergunta feita inicialmente, **você acha que tua visão somada a essas experiências tem um formato diferente hoje, agora finalizando?!** (3ª entrevista narrativa ao A2 [fala do professor-pesquisador] – Apêndice 1): **[S]im, creio que sim. Tá (sic) saindo mais claro o que eu achava dessa visão que eu tinha antes do que era a Libras e é isso!** (3ª entrevista narrativa ao A2 [fala do A2] – Apêndice 1). Embora ele, segundo penso, não tenha sido tão específico em sua

fala quanto o A1, percebo o primeiro discurso que apontei no quadro sendo marcado principalmente pelo uso da expressão **visão que eu tinha antes do que era a Libras**. Entendo que se se tinha antes, aparentemente ele não tem mais. Ou seja, essa **visão**, para continuar a usar o termo que ele usou, mudou.

Dando continuidade, o A3 diz unicamente que **[S]im**, respondendo diretamente minha pergunta sobre uma possível mudança de perspectiva no que diz respeito ao universo da surdez, agora que estávamos no final da disciplina, e prossegue falando sobre um despertar de **interesse por aprender mesmo a língua de sinais** que a disciplina proporciona e, no decorrer da conversa, ele ainda menciona que **[A] gente vem sem saber de nada e sai com alguma coisa** (3ª entrevista narrativa ao A3 [fala do A3] – Apêndice 1). Nesse caso, compreendo que o discurso de mudança de paradigma se faz presente quando ele enuncia está mais ou menos interessado, como dito, **por aprender mesmo a língua de sinais**, pelo entendimento de que tal domínio pode lhe **ser muito útil na prática do ensino**, como ele acrescenta na terceira entrevista narrativa ([fala do A3] – Apêndice 1).

Nesse ensejo, percebo também a temática de uma carga-horária pequena para Libras, por mim já mencionado neste trabalho como uma possível problemática para o ensino-aprendizagem de uma LE, sendo refletida pelos enunciados dos alunos participantes dessa última entrevista ao afirmarem que o tempo da disciplina **é um curto prazo** (3ª entrevista narrativa ao A2 [fala do A2] – Apêndice 1) e **é tão pouco tempo** (3ª entrevista narrativa ao A3 [fala do A3] – Apêndice 1). Concomitantemente, explanando ainda mais essas minhas considerações, fazendo uso da realidade concreta desses enunciados quando expandidos, **o que aprendi aqui não foi tanta coisa porque é um curto prazo** (A2) e **interesse por aprender mesmo a língua de sinais...[A] gente tem consciência que não dá pra (sic) aprender aqui, tão pouco tempo** (A3), somados a outros, como, **[A] gente só tem um período, mas assim, é bem proveitoso** (A1), entendo que podem refratar uma outra realidade, a de pouco empenho participativo na disciplina. Isso penso, quando levo em consideração afirmativas nas quais um aluno diz que o que aprendeu **aqui não foi tanta coisa** (A2 – Apêndice 1), ou que tem consciência que **não dá pra (sic) aprender aqui, aprender mesmo língua de sinais** (A3 – Apêndice 1).

Sobre o que chamo de uma possível refração de uma outra realidade, encontro enunciados em meus diários relativos ao quinto e sétimo encontro que parecem respaldar esse pensamento de que o discurso ideológico de uma carga-horária curta para a disciplina Libras refrata a realidade dos alunos não estarem se empenhando o bastante. Sobre isso digo:

[P]or mais que eu tenha avisado que queria que a dupla dominasse todo o assunto, mesmo assim, houve fragmentação na distribuição da dupla e nitidamente se observava que uma sabia uma parte do texto e a outra sabia a outra parte.

Além disso, como eu tenho encaminhado texto para orientar na apresentação, ressalto isso sempre, os alunos têm se limitado ao texto dado e mesmo que não o entendam bem, ou suas informações sejam limitadas, eles não ultrapassam isso. No próximo semestre irei repensar se só aviso sobre a temática e deixo que eles busquem por conta própria o material (Diário 5 do professor-pesquisador – Anexo 2).

A apresentação do trabalho de hoje demonstrou relativa dificuldade e, algo que eu talvez já tenha percebido antes, mas deixei passar, falta de preparo. Falta de preparo no que diz respeito a (sic) aparente imaturidade do aluno nesse tipo de trabalho e também quanto a uma real organização sobre o que fora apresentado. Quanto a esse (sic), senti noutros momentos, como mencionei. Talvez eu deva fazer uma cobrança maior sobre isso, aumentar o tempo de apresentação, caso eu vá me utilizar desse tipo de atividade noutros semestres.

Todavia, sempre que uma apresentação me pareça ser sem empenho, eu traço comentários generalizados e específicos acerca de um bom desenvolvimento desse tipo de atividade (Diário 7 do professor-pesquisador – Anexo 2).

E, pelo que posso perceber, esse pouco empenho, não está somente no que diz respeito à parte teórica da disciplina, mas também a sua outra face, à prática, segundo o que traz meu diário concernente ao oitavo encontro:

[M]as para minha surpresa, alguns pediam ajuda em enunciados bem simples e que já havíamos trabalhado bem. Imagino que eles não estejam se dedicando em ver os vídeos postados no grupo do facebook e talvez eu tenha que retomar os enunciados trabalhados mais vezes em sala, por várias vezes (Diário 8 do professor-pesquisador – Anexo 2).

Quando a isso, meu diário do nono encontro aponta para uma possível reflexão minha ainda no decurso da pesquisa. Nele, eu dizia que após rever alguns diários dos alunos e a segunda entrevista com eles, identificava a problemática do empenho pessoal, por parte dos alunos, no que diz respeito aos estudos, e a necessidade de atividades que proporcionassem mais situações favoráveis ao uso da Libras: A prova contou com cerca de 85% de discussões teóricas sobre a área da surdez e relacionados e com 15% de prática. Justamente porque eu já entendia no decorrer das aulas e da última atividade que desenvolvi com a turma, dinâmica dos sinais, que a produção e entendimento da maioria acerca de enunciados em Libras era ruim.

Vendo alguns diários dos alunos e baseando-me na segunda entrevista já realizada com essa turma, pude perceber que eles encontravam muitas dificuldades em aprender os enunciados em Libras. Alguns falam em dedicação pessoal no que diz respeito ao estudo de Libras e outros falavam em trabalhar mais a língua, principalmente fazendo uso de dinâmicas como a que fora feita no encontro anterior (Diário 9 do professor-pesquisador – Anexo 2).

Isso constatei em meus diários, embora entenda que os textos dos planos de aula indicam um processo de ensino-aprendizagem de Libras que buscava proporcionar uma relação dos alunos com a Libras como língua geradora de sentidos. Em oposição ao que os planos parecem propor, para substanciar a discussão, trago o que Lebedeff e Santos (2014, p. 1081) chamam de Abordagem da Gramática e da Tradução que foi utilizada no ensino de Língua de Sinais americana expressivamente entre os anos de 1950 e 1970:

[N]esse processo, listas de palavras na língua dos estudantes eram utilizadas, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para a língua de sinais. As dificuldades oriundas desse método estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Em realidade, as pessoas não aprendiam a se comunicar com pessoas surdas. Os aprendizes conheciam apenas sinais isolados, a partir da estratégia de ensinar um sinal para uma palavra.

No Brasil, historicamente, de acordo com Lacerda, Capovila e Lodi (2004: 60), o ensino de Língua de Sinais foi realizado por pessoas ouvintes “fluentes” em sinais. Essas pessoas buscavam passar seu conhecimento em sinais, e, nesse sentido, foram criados vários pequenos “dicionários” de sinais, as já comentadas cartilhas, que eram divulgadas como material básico para aprendizagem de Libras. A maioria desses dicionários” traz os itens lexicais organizados por categoria semântica, com desenhos das configurações de mãos e da posição no espaço, acompanhados de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita. Contém um número reduzido de itens e as aulas se resumiam à aprendizagem daquele léxico mínimo. Assim como nos Estados Unidos, portanto, a abordagem mais utilizada para o ensino de Língua de Sinais, no Brasil, foi a Abordagem Gramatical e da Tradução (LEBEDEFF; SANTOS, 2014, p. 1081).

No fragmento de meu diário 9 citado anteriormente, constato que além da possível refração de uma realidade de pouco empenho por parte dos alunos no que diz respeito à disciplina, também encontro enunciados que refletem um discurso que parece solicitar maior foco no uso da Libras, **trabalhar mais a língua, principalmente fazendo uso de dinâmicas como a que fora feita no encontro anterior** (Anexo 2). Embora os planos não apresentem uma filosofia de desenvolvimento de aula que dialogue com a Abordagem Gramatical e da Tradução descrita acima, identifico discursos que parecem evocar maior trabalho com essa parte “prática”, advindos de enunciados meus e de alunos, apesar do A4 afirmar que **[N]ão mudaria nada** (3ª entrevista narrativa [fala do A4] – Apêndice 1) na forma como a disciplina foi desenvolvida e o A1 ter gostado do **balanceamento teoria e prática** (3ª entrevista narrativa [fala do A1] – Apêndice 1), como ele mesmo diz.

Nesse sentido, o A2 diz que:

[A]gora, eu creio que o senhor focou mais na teoria em si...trabalhou muito, né (sic)?! Com a forma dos sinais, com o gestual, mas para que a gente saia com mais bagagem disso, de saber fazer sinais, pra (sic) conversar, era preciso que tivesse focado mais nessa área...de sinais, do que não só nos textos teóricos (3ª entrevista narrativa ao A2 [fala do A2] – Apêndice 1).

Da mesma maneira, o A3 mesmo dizendo que **[N]ão** mudaria nada, continua atentando que,

[A]cho que talvez se desse para ampliar a quantidade de prática...melhor, porque tudo, na verdade, na vida é prática. Se puder ampliar...se tiver como, eu sei que eu falho muito porque não consigo chegar na hora, mas se puder ampliar o número de prática, eu acho bem interessante (3ª entrevista narrativa [fala do A3] – Apêndice 1).

Enquanto que o A5 se refere mais a forma como essa prática é trabalhada, pois diz:

[À]s vezes...teve (sic) alguns momentos que o senhor fazia os sinais bastante...mais rápido. A gente comentou, o senhor parou. E os vídeos que postou no Facebook, alguns não tinha (sic) legenda. Não foi fácil de entender. Pra (sic) gente que é iniciante agora...pra (sic) mim, por exemplo, não foi (3ª entrevista narrativa [fala do A5] – Apêndice 1).

Sendo assim, concluo refletindo e não necessariamente atribuindo juízo de valor, fazendo uso dos enunciados dos alunos participantes da última entrevista (Apêndice 1), com a ideia de que se fosse possível não **parar por aqui** (A1), **porque é curto prazo** (A2), mas **manter a disciplina...se pudesse esticar por mais um ano** (A3), focando mais nos sinais, sem esquecer que **o uso dos textos é importante** (A3), pois **a teoria ajudou muito na questão do reforço teoria e prática** (A4), seria provável que vivenciando essa reconfiguração da disciplina eu pudesse então dizer que ela **só vem a contribuir mesmo, para nossa formação enquanto profissional e enquanto pessoa** (A1).

Ou seja, considerando que, pelo que se pode ver nos enunciados dos participantes da pesquisa no parágrafo acima, o tempo ofertado pela disciplina Libras (60 horas/aula) dificulta o trabalhar dessa LE como uma língua que possa ser vivenciada em situações reais de uso. Embora, eu pense que tais discursos de dificuldades na relação tempo da disciplina/língua geradora de sentidos possam está indo num fluxo contrário à refração que identifiquei acerca do pouco empenho nos estudos por parte dos alunos, mesmo assim concordo que seja pertinente rever essa carga horária a ponto de aproximá-la às de outras LEs ensinadas na academia.

Nesses termos, finalizo esta subseção, concluindo também que os discursos confluentes discutidos aqui já parecem apontar para uma proposta alternativa de trabalho com Libras para alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português, como apresentei em meu terceiro objetivo específico, além do que, penso que ela contribui com o ensino-aprendizagem de Libras

para as demais Licenciaturas e Bacharelados. Semelhantemente, entendo que essas conclusões e reflexões retomam e acrescentam as que foram construídas no decorrer deste trabalho e assim, cooperam com o ensino de LE nas IESs e, por sua vez, com a área da LA, na qual se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, discorri sobre minha trajetória na área da língua de sinais, uma vez que compreendo a existência de uma relação indissociável entre minha experiência e o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, apresentei três questões que, embora não sejam as perguntas de pesquisa que movimentaram a construção deste trabalho, reverberaram no processo desenvolvido de ensino-aprendizagem de Libras dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português da IES na qual realizei a pesquisa e na análise deste processo. As questões diziam respeito ao fato do processo de ensino-aprendizagem se dar, ou não, da mesma forma em ambas modalidades (gestuais e orais), se os sentidos de ensino-aprendizagem se configurariam os mesmos quando desenvolvido esse processo e se seriam utilizadas as mesmas técnicas e métodos.

Outrossim, a apresentação dessas questões na introdução desta dissertação ajudou a compor o cenário sobre o qual este trabalho ganhava corpo. Nessa composição, primeiramente, deixei claro sobre que perspectiva teórica construiria minha análise, a saber, sobre a área de estudos da Linguística Aplicada. Melhor dizendo, a LA do século XXI que se propõe a uma análise constante de si e que não se vê como detentora de respostas infalíveis, ou que busca as tais, mas que se debruça sobre a compreensão de eventos relacionados à linguagem e ao mesmo tempo diretamente vinculados à sociedade. Em segundo lugar, após essa contextualização acerca da área de estudo que embasa este trabalho, desenhei o contexto que se configurou em torno da Libras em nível local e nacional, como por exemplo, narrando sobre a implementação da disciplina Libras e a implantação do curso de Letras-Libras nas IESs do país, inclusive na instituição na qual a pesquisa se dá⁷⁰.

Por conseguinte, trouxe as perguntas de pesquisa que revelavam algumas inquietações diante do cenário apresentado e da seguinte problemática: o desenvolvimento da disciplina Libras para ouvintes no ensino superior tem favorecido uma experiência em sala de aula que teria a Libras como língua geradora de sentido? É justamente com o propósito justificar o desenvolvimento desta pesquisa na construção deste trabalho, por meio do intento de responder a essa pergunta, que me dispus a acompanhar, participar e intervir na experiência de ensino-aprendizagem de Libras por alunos ouvintes de uma turma de um curso de licenciatura de uma IES pública na região nordeste, mas especificamente, no estado de Alagoas.

⁷⁰ Com implementação em 2009 e implantação em 2014.2.

Isso, por sua vez, subsidiou a construção do objetivo geral deste trabalho que é refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras-Português de uma IES pública de Alagoas. E quanto às perguntas de pesquisa, tenho:

- 1 Qual a importância da Libras para a vida do licenciando em Letras?
- 2 Que questões surgem no processo de ensino-aprendizagem de Libras do aluno ouvinte do curso de Licenciatura em Letras-Português?
- 3 Que soluções ou alternativas podem ser pensadas e colocadas em prática para se tratar dos problemas identificados no processo?

Logo, estabeleci três objetivos específicos a fim de conseguir alcançar meu objetivo geral:

- 1 Discutir o papel da Libras na vida cotidiana do aluno do curso de Licenciatura em Letras-Português;
- 2 Refletir sobre a perspectiva de ensino e aprendizagem de Libras trazida pela ementa da disciplina Libras presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras-Português de uma IES pública de Alagoas;
- 3 Propor alternativas de trabalhos com a Libras para os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português.

A partir desse momento, desenvolvi o primeiro capítulo desta dissertação, “Situações do ensino de Libras: história e contexto”, que se dedica a traçar algumas discussões teóricas-conceituais fundamentais utilizadas em cada fase do desenvolvimento de minha pesquisa. Nele, inicialmente, trago considerações acerca do aparato legal mais recente, no que diz respeito à implementação da disciplina Libras e implantação do curso de Letras-Libras, o Decreto Lei 5.626/05, o qual entendo proporcionar um verdadeiro avanço na realidade sócio-histórica do surdo no Brasil, pois que contribuiu com a ampliação dos estudos acerca das línguas de sinais no país e, conseqüentemente, favorece ao processo que chamo de desvisibilização da pessoa surda.

Por conseguinte, traço considerações sobre a compreensão de língua, linguagem, translíngua, relação ensino-aprendizagem de línguas e linguagem enquanto prática social ao passo em que discorro sobre alguns aspectos da evolução do processo de ensino-

aprendizagem de língua de sinais em boa parte do mundo e desenho o cenário local. Nesse sentido, dentre essas considerações, destaco entender a língua como um processo irmanado com seu contexto sócio-histórico, sempre situado cujos signos ideológicos materializados constroem discursos que refletem e refratam realidades distintas e, é com base nisso, que vou desenvolvendo minhas análises no capítulo quatro acerca dos materiais coletados nesta pesquisa.

Ademais, nessa conjuntura, trago as línguas de sinais à discussão, entendendo-as como um processo evolutivo dotado do que Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 83) dizem ser a verdadeira substância da língua, o fenômeno social da interação verbal que se realiza na enunciação ou enunciações. Isso faço, tendo em vista que tal compreensão também serve de aporte teórico para as reflexões construídas neste trabalho, uma vez que ele se desenvolve sob a temática do processo de ensino-aprendizagem de Libras nas IESs.

E por fim, em meio a esse desenhar do contexto que circunscreve o ensino de língua de sinais em nível local e nacional, considerando acerca da exclusão sócio-histórica e educacional pela qual passou a pessoa surda e algumas reverberações dessa realidade na atualidade, apresento o conceito de compreensão discutido por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010). Utilizo-me desse conceito, porque é com base na perspectiva de que o que importa para o locutor é aquilo que a forma linguística figure num dado contexto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 95) que entendo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE e, por conseguinte, disso também me valho no momento de análise referido.

Concomitantemente, discorro acerca do conceito de translanguagem, compreendendo que o que desenvolvo como professor de Libras para ouvintes num curso de uma IES pública, não consiste numa mistura ou hibridização de línguas, mas

envolve um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de “recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 9) que pode se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais, de modo que os indivíduos possam fazer sentido de seus mundos, durante a suas interações (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 50).

Diante desse embasamento teórico-conceitual, parto para o segundo capítulo, “Metodologia de coleta de dados: um percurso teórico-metodológico”, no qual, além de discorrer acerca do percurso metodológico construído para esta pesquisa, amplio e acrescento algumas discussões necessários ao desenvolver dela. Nisso, para que eu alcançasse os objetivos específicos anunciados anteriormente e, conseqüentemente, o objetivo geral também

mencionado, estabeleci algumas ações apresentadas nesse capítulo que contribuem para tal, a saber: o desenvolvimento de duas fases de coleta de dados (fase exploratória e a fase de análise), e nessas fases, a aplicação de entrevistas narrativas, diários reflexivos e construção e aplicação de planos de aula.

Como demonstrei na seção dois, as execuções dessas fases foram primordiais para o desenvolvimento da pesquisa, pois como o nome anuncia, pude explorar no primeiro momento a aplicação dos instrumentos de coleta com o intuito de ter maior aproveitamento de sua aplicação na fase dedicada à análise da coleta de dados. Além disso, considero que essas duas experiências podem contribuir com outros pesquisadores em seus processos de coleta e análise também.

E, aproveitando o ensejo, antes de fazer menção às reflexões construídas na seção dedicada a análise dos sentidos de ensino-aprendizagem de Libras circulantes no PPC de Licenciatura em Letras-Português da IES local e sua relação com os PCNs e as OCEMs, considero que na seção quatro deste trabalho, intitulada “Análise do processo de ensino-aprendizagem da disciplina Libras para alunos ouvintes do curso de Licenciatura em Letras-Português de uma IES pública de Alagoas”, analisei as entrevistas narrativas empreendidas, os diários reflexivos produzidos por mim e pelos alunos e o processo de (re)construção e aplicação de planos de aula explanados no capítulo metodológico.

Acerca da primeira análise, destaco que percebi a presença de discursos confluentes quando realizei um entrecruzamento da primeira entrevista narrativa com os demais instrumentos utilizados na coleta de dados, o plano de aula (da primeira e segunda aula) e os meus primeiros diários reflexivos e os dos alunos participantes da pesquisa. A confluência dos discursos apresentou que diante de experiências de proximidade, ou não, com surdos ou outros usuários de Libras, havia a presença de uma barreira comunicacional entre os alunos e essas pessoas. E visto isso, o plano de aula planejado para o segundo encontro parecia levar em consideração o que fora dito pelos participantes, por exemplo, quando apresentava em seu texto o “objetivo geral” de **introduzir o aluno no universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc.** (Plano de aula 2 – Anexo 1), como lá mencionado. Nesse sentido, as atividades propostas nesse plano de aula também pareciam seguir na mesma direção de seu objetivo de aula e dos objetivos de aprendizagem, que eram:

- 1 **Conhecer e compreender um pouco acerca do universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc;**

- 2 **Questionar-se acerca desse universo possivelmente novo, paralelo e, às vezes, transversal;**
- 3 **Aprender alguns enunciados referentes a localização.**

Nessa situação, posso citar como exemplo também a atividade **experiência com o vídeo em mudo**, realizada no segundo dia de aula. Nela, esses objetivos parecem ser atentados a elementos e implicações que começavam a aparecer nos diários reflexivos dos alunos, pelo que pude identificar, **o professor levou um vídeo para a turma sem áudio**⁷¹ (sic) (Diário 2 do A5 – Anexo 3), o que por sua vez, também refletia em meu diário referente a esse mesmo dia, **[P]rimeiro, questionei como haviam se sentido depois de assisti-lo**⁷² (Diário 2 do professor-pesquisador – Anexo 2). Logo, nesse processo cíclico, que chamei também de autorreflexivo, de construção e aplicação dos planos de aula vinculados aos discursos identificados nos diários reflexivos, percebi que eu estava alcançando o objetivo de “discutir o papel da Libras na vida cotidiana do aluno do curso de Licenciatura em Letras-Português”, principalmente quando algumas questões trazidas em sala de aula tratavam diretamente dessa relação entre vida e língua, mais especificamente, entre o cotidiano e a língua de sinais brasileira: **[C]omo será a realidade dos surdos hoje quando desejam ir ver uma peça de teatro? Quais outras situações reproduzem a dificuldade relatada na pergunta anterior? Até onde isso nos diz respeito?**⁷³ (Anexo 1).

Ainda condizente a esse objetivo específico, ratifico o entendimento de tê-lo alcançado por meio das reflexões construídas na seção 4.2, na qual analiso a segunda entrevista narrativa e os demais instrumentos coletados referentes às aulas 5, 6, 7 e 8. Lá, percebo discursos, com o entrecruzamento dos dados, que me levam a identificar a perspectiva de linguagem enquanto prática social na construção dos planos de aula ao ver, por exemplo, o objetivo geral da aula 5 que se propõe a **[R]efletir sobre alguns mitos que cercam a pessoa surda, principalmente o que diz respeito a iconicidade das línguas de sinais** (plano de aula 5 – Anexo 1); seu objetivo de aprendizagem propor **[C]onstruir enunciados baseando-se nos sinais solicitados pela turma** (plano de aula 5 – Anexo 1) e ações como **[C]onversar utilizando-me dos sinais solicitados pelos alunos** (plano de aula 5 – Anexo 1). Ou seja, a mesma relação entre língua e vida que circunscrevia as considerações anteriores.

⁷¹ Fala de A5 no diário 2 (Anexo 3).

⁷² Fala do professor no diário 2 (Anexo 2).

⁷³ Questões formuladas no plano de aula do segundo encontro (Anexo 1).

Por conseguinte, na análise que faço a partir da terceira e última entrevista, a qual assumo com mais ênfase sua configuração entrevista-conversa, como no último capítulo argumento, considero ter alcançado o terceiro objetivo que é “propor alternativas de trabalhos com a Libras para os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português”. Os discursos confluentes identificados por mim nessa entrevista, mudança de paradigma, pouca carga-horária para uma disciplina que envolve o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, o uso da língua como algo importante para o desenvolvimento dessa disciplina, a importância de discussões teóricas acerca do universo da surdez e a importância da língua para a formação profissional, são discursos que perpassaram, de forma direta ou indireta, todo este trabalho e que me auxiliaram a perceber que eles são, na verdade, a composição dessa proposta alternativa.

Acerca desses discursos e levando em consideração que a pesquisa se baseia no processo e não necessariamente num resultado esperado, uma vez que eu não sou controlador dos efeitos e resultados, percebo, por exemplo, que minhas aulas ministradas no período de coleta favoreceram timidamente a situações de uso da língua de sinais propriamente dita em sala de aula. Embora a execução das aulas não descaracterize, ao meu ver, a proposta de uma relação dos alunos com a Libras como língua geradora de sentido, penso que mais oportunidades de situações de uso da Libras deveriam ter sido construídas. Isso digo, principalmente com base nos enunciados registrados na entrevista dos alunos participantes da pesquisa, bem como na análise dos outros instrumentos feita no capítulo anterior.

Diretamente relacionado a isso, tem o aspecto tempo. Senti que o tempo foi algo que me atrapalhou um pouco no que se refere a ter proporcionado mais situações de uso da Libras em sala de aula. E quando faço menção ao tempo, reporto-me às horas-aulas (60h) que dispõe a disciplina Libras na instituição que foi *locus* da pesquisa, pois que além de buscar construir situações favoráveis ao uso de sinais, a disciplina tem que proporcionar reflexões acerca de uma gama de discussões teóricas relacionadas ao universo da surdez. Por outro lado, mesmo diante da realidade na qual tem-se uma única disciplina que se proponha a essas discussões ofertada nas matrizes curriculares das IESs⁷⁴, é satisfatório perceber que a disciplina Libras se fez um **divisor de águas**, segundo fala de um dos alunos entrevistados (3ª entrevista narrativa - Apêndice 1), no que concerne à mudança de visão sobre a língua de sinais e seus usuários e quebra de paradigmas.

⁷⁴ Com exceção das disciplinas ofertadas na matriz curricular do curso de Letras-Libras.

Isto posto, concluo capítulo quatro refletindo, ao mesmo tempo em que proponho que um projeto alternativo para o processo de ensino-aprendizagem de Libras para alunos de uma IES é possível quando se leva em consideração que estamos tratando do ensino de uma LE e que isso demanda tempo, ou seja, que seria preciso reavaliar o aspecto carga-horária dessa disciplina. E, acrescento, um projeto alternativo é possível quando há uma preocupação em proporcionar mais situações concretas de uso da Libras em sala de aula, sem deixar de atentar para as discussões teóricas. Pois que, segundo enunciados analisados, as discussões teóricas auxiliam na aprendizagem e, pelo fato de compreender a linguagem de forma imbricada com a sociedade, isto é, intrinsecamente ligada a ação do homem e não **como se não houvesse contexto histórico-social**, como ressalta o A4 falando sobre a importância da teoria na disciplina (3ª entrevista narrativa [fala do A4] – Apêndice 1). E, enfim, um projeto alternativo é possível também quando se percebe a importância da disciplina não só para a formação profissional, mas também para a pessoal.

Quanto ao segundo objetivo específico, “refletir sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem de Libras trazida pela ementa da disciplina Libras presente no PPC de Licenciatura em Letras-Português de uma IES pública de Alagoas”, postergado anteriormente, percebo que os sentidos de ensino-aprendizagem identificados na ementa da disciplina Libras parecem destoar dos PCNs e das OCEMs. Segundo minha análise, enquanto a ementa da disciplina Libras parece se preocupar com o estudo de fundamentos da língua de sinais brasileira e não com seus enunciados concretos, com noções práticas de sinais que não significa compreendê-los num contexto concreto preciso, e com interpretação desses sinais, aspecto que não fica claro, as OCEMs apontam para um sentido de ensino-aprendizagem que “se preocupe com ‘uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre’” (MORIN, 2000, p. 11 *apud* BRASIL, 2006, p. 90). Semelhantemente, entendo que a ementa dessa disciplina também não entra em harmonia com um sentido de ensino-aprendizagem que gere a “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15), como me traz os PCNs. Por consequência, ao meu ver, a ementa não aponta para um processo de ensino-aprendizagem que propicia compreensão, aspecto sobre o qual entendo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Por fim, percebo que as reflexões aqui construídas incidem sobre as perguntas de pesquisa formuladas e apontam para possíveis respostas a elas, como visto no decurso destas considerações finais ao passo em que fui alcançando os objetivos específicos traçados. Logo,

ainda que o apontamento dessas possíveis respostas não tenha sido meu maior foco, tendo em vista que, como ressalto constantemente neste trabalho, meu compromisso estava na ação de problematizar o que fosse surgindo no processo, fortalecendo, por sua vez, discussões relativas a linguagem e ao social, compreendendo que tenha dado conta de meu objetivo geral apresentado na introdução deste trabalho. Isso digo, diante do entendimento de que as reflexões acerca dos discursos que compuseram a terceira entrevista narrativa levaram-me à compreensão de que nesta experiência, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras do curso de Licenciatura em Letras-Português da IES em questão indicou que para proporcionar uma relação entre os alunos e a Libras como língua geradora de sentidos seria preciso considerar o uso de Libras em situações concretas embasadas por discussões teóricas que possibilitem reflexões acerca da função social da linguagem, uma vez que não devemos nos preocupar unicamente com a formação profissional do alunado, mas também com a pessoal. E, por entender que as discussões que envolvem a linguagem enquanto prática social não merecem respostas de cunho conclusivo, proponho que novas discussões possam ser levantadas a partir dessas com o intuito de identificar se a Libras tem se constituído língua geradora de sentidos no ensino de outros cursos dentro da academia. Dessa forma, penso está cooperando para a área do ensino de LE e, conseqüentemente, com o fortalecimento da LA do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei n. 6.060, de 15 de Setembro de 1998. **Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Linguagem Brasileira de Sinais-LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.** Gabinete civil do estado de Alagoas: Palácio Marechal Floriano, Maceió, 110º da república, 1998.
- ARCORVERDE, Rossana D. de L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011, p. 105 – 139.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, [1977] 2011.
- _____, Mikhail/Volochinov. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.
- _____, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- _____, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____, Mikhail. **Problemática da poética de Dostoiévski.** São Paulo: Forense Universitária, 2010.
- BRASIL, Decreto nº 5626. **Decreto de Libras.** Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 2005, SEF/ MEC.
- BRASIL, Lei nº 10.436, **Lei de Libras.** Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 2002, SEF/ MEC.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília / MEC / Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.** Brasília / MEC / Secretaria de Educação Básica, volume 1, 1998.
- BRUNER, Jerome. **Life as Narrative.** Disponível em: <http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf>. Acessado em 21 fev. de 2016.

_____, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura, Escrita e oralidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, [1991]1997.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.127-53

FABRÍCIO, B. Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L.(org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

_____, B. Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar : entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Para além da identidade: fluxos, movimento e trânsitos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, v. p. 283-314.

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

_____, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LEBEDEFF, Tatiana B., SANTOS, Angela N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, v. 14, n. 4, p. 1073 – 1094, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 103 – 129.

LODI, Ana C. et al. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana C. et al. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 35 - 46.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. **Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos**

fundamentais. Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/1014/846>>. Acessado em 20 fev. 2016.

MINAYO, Maria C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 14 ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

_____, Luiz Paulo da (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOURA, et al. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: FILHO, Otacílio Lopes. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Editora Roca, 1997, p. 327 – 357.

MURRAY, Garold. **Narrative Inquiry.** Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/259645169_Narrative_Inquiry>. Acessado em 10 jan. de 2017.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I et CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERREIRA, Maria C. da Cunha et al. **Libras: conhecimento além dos sinais.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2015.

PPC de Licenciatura em Letras da UFAL - 2008. Disponível em:

<<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letras-portugues.pdf>>. Acessado em 15 out. 2016.

PPC Letras-Libras da UFAL - 2014. Disponível em:

<<http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/letras-licenciatura-libras>>. Acessado em 10 out. 2015.

QUADROS, Ronice M., KARNOPP, Lodemir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice M. (org.). **Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

RAMPTON, B., A. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, [1933] 2010.

SANTOS, Lúcia de Fátima; STELLA, Paulo R. **Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistência e avanços**. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/12194/7588>>. Acessado em 21 fev. de 2016.

SAUSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Ed. Cultrix, [1916] 1995.

STEPHANIDES, Menelaos. **Iliada: a Guerra de Tróia**. São Paulo: Odysseus, 2004.

STELLA, P. R. **Ensino de línguas: transculturalidade, letramentos e identidades**. Projeto de Pesquisa, 2013-2015.

STELLA, P. R.; TAVARES, R. R. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Inglês da UFAL: os letramentos em questão**. Belo Horizonte; RBLA, v. 12, n. 4, 2012, p. 955-970.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na globalização. In: MOITA LOPES, L.(org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 - Planos de aula

Plano de aula 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 1

OBJETIVO:

Apresentar a disciplina e seu desdobramento, bem como realizar a entrevista do meu projeto de pesquisa.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Entender o caminho que a disciplina tenderá a seguir e sua forma de avaliação.

Participar da entrevista direcionada ao meu projeto de pesquisa.

CONTEÚDO:

Plano de ensino:

-Objetivo geral:

Possibilitar ao aluno acesso a saberes científicos no campo da surdez, em seus aspectos educacionais, sócio-culturais e linguísticos, promovendo reflexão sobre a temática e desenvolvendo habilidades comunicativas em Libras.

-Avaliação:

Apresentação de trabalhos (a cada semana um ou duas equipes serão avisadas de seus respectivos temas);

prova escrita;

prova prática (provavelmente);

avaliação oral (em grupo de até 6).

-Contatos:

e-mail: librasbiocs@hotmailcom

senha: semsenha1

FB: Fabio Santos

Materiais na xerox da Fale

Projeto de Pesquisa

OBJETIVO

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Discutir o papel da Libras na vida cotidiana do aluno do curso de Letras;
2. Refletir sobre a perspectiva de ensino e aprendizagem de Libras trazida pela ementa da disciplina Fundamento de Libras presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
3. Propor alternativas, quando necessário, de trabalhos com a Libras para os alunos do curso de Letras.

RECURSO:

Data show, lousa e câmera (gravação da entrevista).

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Apresentação da turma sob o fundo da pergunta: o que você espera dessa disciplina?
2. Apresentação do Plano de Ensino;
3. Pedir que em grupos de 3 ou 4 escrevam enunciados possíveis de acordo suas realidades.
4. Apresentação da pesquisa de mestrado e/ou trabalhos relacionados;
 - a. Conversa sobre o projeto de forma geral;
 - b. Solicitação de voluntários e promessa de envio do TCLE via canal eletrônico;
 - c. Contatos dos voluntários;
 - d. Realização da entrevista depois da **TAREFA PARA CASA**.

TAREFA PARA CASA:

1. Leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks ([1933] 2010, p. 9 – 27).

Cada um deve formular uma pergunta a ser dita na próxima aula, baseando-se no texto, mesmo que sua possível resposta não esteja nele.

2. Deve-se trazer uma câmera ou celular para gravar os sinais vistos em aula.
3. Trazer para leitura em sala a Lei nº 10.436/02.

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 2

OBJETIVO:

Introduzir o aluno no universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Conhecer e compreender um pouco acerca do universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc.

Questionar-se acerca desse universo possivelmente novo, paralelo e, às vezes, transversal.

Aprender alguns enunciados referentes a localização.

CONTEÚDO:

Experiências com o universo surdo, lei nº 10.436/02, enunciados relativos a localidades em Libras e outros da realidade dos alunos.

RECURSO:

Data show, lousa e câmera (gravação da aula).

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Experiência com um vídeo em mudo.

Assistir vídeo (vídeo do reporte na loja da Apple) e responder as seguintes perguntas:

a)Onde ele está?

b)O que foi fazer?

c)Foi bem atendido?

d)Qual o produto em questão?

e)Em que estado ele está?

Questões para a turma refletir:

Como será a realidade dos surdos hoje quando desejam ir ver uma peça de teatro?

Quais outras situações reproduzem a dificuldade relatada na pergunta anterior? Até onde isso nos diz respeito?

1 minuto para pensar e responder quem quiser: o que tenho feito para tornar a vida de alguém além de mim melhor em algum aspecto?

OBS: trabalhar os sinais referentes a cada pergunta acima e identificação à medida que for se referindo aos alunos. Desenvolver sobre localidades (ONDE VOCÊ MORA? ONDE VOCÊ TRABALHA?).

2. Trabalhar algumas das frases e/ou situações fornecidas pelos alunos na aula anterior.

3. Leitura conjunta da Lei nº 10.436/02 e discussão.

4. Retomada da leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks (p. 9 – 27, 2010 [1933]) e as perguntas formuladas pelos alunos. As perguntas serão trocadas entre eles.

5. ENCAMINHAMENTO DA 1ª E 2ª EQUIPE A SE APRESENTAR.

ORIENTAÇÃO: Cada equipe terá até 15min para apresentar; deve-se relacionar bem o tempo de apresentação e de fala de cada aluno; quaisquer recursos serão aceitos, mas serão de inteira responsabilidade da equipe; deve-se atentar para questões principais do texto e sua relação direta com interesse da equipe e possivelmente da turma; diante de ausência, não haverá outra oportunidade para apresentação.

1ª - GESSER, p. 28-33 + REVISTA N39, p. 67-74;

2ª – MOURA et al. (História e educação de surdos...), p. 1- 5 + GESSER, p. 11 – 13

6. Gravar alguns enunciados e vocábulos vistos em sala de aula.

TAREFA PARA CASA:

1. Buscar respostas para as questões não solucionadas em sala.

2. Estudar o alfabeto manual da Libras e ver a representação do próprio nome.

3. Estudar vídeo “Localização e sinais relacionados à família” (<https://www.youtube.com/watch?v=pEV1JDxeEEU&feature=youtu.be>).

4. Trazer para leitura em sala as duas primeiras páginas do decreto 5.626/05.

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 3

OBJETIVO:

Discutir acerca da representação sócio-cultural e educacional da pessoa surda na antiguidade, idade média e moderna e seus possíveis resquícios na atualidade.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Conhecer acerca representação sócio-educacional da pessoa surda no período que vai desde a antiguidade à idade moderna.

Refletir sobre possíveis resquícios sócio-culturais e educacionais advindos da representação da pessoa surda no período que vai desde a antiguidade à idade moderna.

CONTEÚDO:

Processo histórico do surdo a nível mundial desde a antiguidade à idade moderna.

Estudo sobre o uso do alfabeto manual numa apresentação pessoal.

Aspectos legais e o reconhecimento sócio-cultural, linguístico e educacional referentes à pessoa surda.

Compreender alguns enunciados vistos no gênero discursivo “apresentação pessoal” (feito por um surdo em Libras).

RECURSO:

Data show e lousa.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Leitura conjunta da lei 10.436/02 e do decreto lei nº 5.626/05 (p. 1) para pensar: o que esse texto nos diz sobre o surdo, sua forma de comunicação e outros aspectos relacionados.

Formular questões e fazê-las em sala.

2. Retomada da leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks (p. 9 – 27, 2010 [1933]) e as perguntas formuladas pelos alunos. As perguntas serão trocadas entre eles.

3. Apresentação das equipes:

1ª - GESSER, p. 28-33 + REVISTA N39, p. 67-74;

2ª – MOURA et al. (História e educação de surdos...), p. 1- 5 + GESSER, p. 11 – 13 + revisão das questões práticas vistas.

4. Discussão sobre as apresentações.

Obs: OS ALUNOS TERÃO 10 MIN PARA FAZER QUESTIONAMENTOS APÓS AS DUAS APRESENTAÇÕES.

5. Assistir (2 ou mais x) ao vídeo de apresentação pessoal de um surdo local (sem legenda).

- considerações sobre o que fora dito.

6. ENCAMINHAMENTO DA 3ª EQUIPE A SE APRESENTAR:

3ª: GESSER, p. 19-23 + PEREIRA, p. 3-5.

7. Gravar alguns enunciados e vocábulos vistos em sala de aula.

TAREFA PARA CASA:

1. Leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks (p. 28 – 40, 2010 [1933]).

2. Estudar o vídeo “Apresentação pessoal” (<https://www.youtube.com/watch?v=Omb-7F4tjYo&feature=youtu.be>).

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 4

OBJETIVO:

Discutir a comunicação gestovisual das línguas de sinais do ponto de vista social.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Perceber a língua de sinais como algo vivo e semelhante em complexidade como as línguas orais.

Compreender bem os enunciados vistos no vídeo “Apresentação pessoal” (<https://www.youtube.com/watch?v=Omb-7F4tjYo&feature=youtu.be>).

Compreender alguns enunciados vistos no gênero discursivo “apresentação pessoal” (feito por um surdo em Libras).

CONTEÚDO:

Vídeo de apresentação pessoal de um surdo local.

Alguns mitos acerca da surdez, dos surdos e de sua língua, principalmente de que as línguas de sinais seriam mímicas aleatórias.

RECURSO:

Data show e lousa.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1 Retomada da leitura do texto “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” de Oliver Sacks (p. 28 - 40, 2010 [1933]).

2. Apresentação da equipe:

3ª - GESSER, p. 19-23 + PEREIRA, p. 3-5.

3. Discussão sobre as apresentações.

Obs: OS ALUNOS TERÃO 10 MIN PARA FAZER QUESTIONAMENTOS APÓS AS DUAS APRESENTAÇÕES.

4. Assistir (2 ou mais x) ao vídeo de apresentação pessoal de um surdo local (sem legenda).

5. ENCAMINHAMENTO DA 4ª EQUIPE A SE APRESENTAR.

4ª - GESSER, p. 23-28 + PEREIRA, p. 16-20.

6. Gravar alguns enunciados e vocábulos vistos em sala de aula.

TAREFA PARA CASA:

1. Rever o vídeo “Apresentação pessoal” (<https://www.youtube.com/watch?v=Omb-7F4tjYo&feature=youtu.be>).

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES

HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 5

OBJETIVO:

Refletir sobre alguns mitos que cercam a pessoa surda, principalmente o que diz respeito a iconicidade das línguas de sinais.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Compreender as línguas de sinais como uma corrente evolutiva ininterrupta.

Construir enunciados baseando-se nos sinais solicitados pela turma.

CONTEÚDO:

Iconicidade das línguas de sinais?

Enunciados livres

RECURSO:

Data show e lousa.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Apresentação das equipes:

4ª - GESSER, p. 23-28 + PEREIRA, p. 16-20.

Obs: OS ALUNOS TERÃO 10 MIN PARA FAZER QUESTIONAMENTOS APÓS AS DUAS APRESENTAÇÕES.

2. refletir sobre:

“para o locutor o que importa é aquilo que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 94-95).

3. Dinâmica: mímica de filmes.

4. Conversar utilizando-me dos sinais solicitados pelos alunos.

5. ENCAMINHAMENTO DA 5ª EQUIPE A SE APRESENTAR.

5ª – GESSER, p. 45-46 + SASSAKI (nomenclaturas na área da surdez).

6. Gravar alguns enunciados e vocábulos vistos em sala de aula.

TAREFA PARA CASA:

1.Rever os vídeos enviados;

2.Estudar o texto encaminhado a equipe.

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 6

OBJETIVO:

Discutir acerca das perspectivas e ações a despeito das pessoas surdas e seu universo manifestadas pelas nomenclaturas utilizadas na área da surdez.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Estimular a reflexão acerca das nomenclaturas mais adequadas na área da surdez.

Construir enunciados em Libras.

CONTEÚDO:

Nomenclaturas na área da surdez.

Enunciados em Libras sobre vivência escolar e relacional.

RECURSO:

Data show e lousa.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Apresentação da equipe:

5ª – GESSER, p. 45-46 + SASSAKI (nomenclaturas na área da surdez).

Obs: OS ALUNOS TERÃO 10 MIN PARA FAZER QUESTIONAMENTOS APÓS AS DUAS APRESENTAÇÕES.

2. Trabalhar os sinais aprendidos nos vídeos encaminhados até o momento.

3. ENCAMINHAMENTO DA 6ª EQUIPE A SE APRESENTAR.

5ª – MOURA et al. (História e educação de surdos...), p. 5 – 13

4. Gravar alguns enunciados e vocábulos vistos em sala de aula.

5. realizar uma outra entrevista com os voluntários.

TAREFA PARA CASA:

Revisar tudo, prova na próxima semana!

DIÁRIO REFLEXIVO**Plano de aula 7**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 7

OBJETIVO:

Reforçar as discussões acerca no momento auge dos sinais e seu declínio com o congresso de Milão e a implantação do Oralismo nas instituições de ensino do ocidente, bem como, trabalhar mais o uso dos sinais em sala.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Refletir sobre o auge e declínio dos sinais.

Aprofundar mais as discussões sobre Oralismo.

Comunicar-se mais por meio dos sinais.

CONTEÚDO:

Congresso de Milão;

Oralismo.

RECURSO:

Data show e lousa.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Apresentação das equipes:

6ª MOURA et al. (História e educação de surdos...), p. 5 – 13

2. ENCAMINHAMENTO DA 5ª E 6ª EQUIPE A SE APRESENTAR:

6ª – MOURA et al. (História e educação de surdos...), p. 13 – 22.

3. Apresentação de um vídeo em sinais falando sobre o acontecido em Milão e o que defende o Oralismo.

4. Momento do silêncio: toda a comunicação será feita em Libras para explicação do vídeo.

5. Segunda entrevista com os alunos voluntários a pesquisa.

TAREFA PARA CASA:

Revisar tudo, prova na próxima semana!

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 8

OBJETIVO:

Discutir os princípios que fundamentavam e fundamentam as abordagens educacionais Comunicação Total e Bilinguismo e suas influências na atualidade, bem como estimular a comunicação por meio da Libras em sala de aula.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Refletir sobre possíveis avanços e/ou retrocessos causados pelas abordagens educacionais Comunicação Total e Bilinguismo;

Tentar identificar possíveis influências das abordagens educacionais Comunicação Total e Bilinguismo na atualidade;

Usar enunciados em Libras contextualizados.

CONTEÚDO:

Abordagens educacionais Comunicação Total e Bilinguismo;

Enunciados em Libras relativos à: apresentação pessoal, informação sobre família, sobre ambiente escolar, sobre localização etc.

RECURSO:

Lousa e filmagem.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Apresentação das equipes:

6ª MOURA et al. (História e educação de surdos...), p. 13 – 22.

2. ENCAMINHAMENTO DA 7ª EQUIPE A SE APRESENTAR:

7ª “Aquisição atípica da linguagem” (KAIL, p. 95 – 105).

3. Discussão sobre a apresentação.

4. Dinâmica dos sinais: várias perguntas foram dispostas em tiras de papel e cada aluna terá de pegar uma e direcioná-la a um colega. Ambas serão produzidas em Libras.

Obs: os alunos terão de contextualizar os enunciados com uso de cumprimentos ou quaisquer outros elementos da língua e os demais colegas em sala poderão ajudar somente em Libras.

Ex: Frase: “aqui passa o ônibus que vai para a Ponta Verde?”.

Olá, boa noite! Aqui passa o ônibus que vai para a Ponta Verde? Obrigado, tchau!

Frases:

Que horas são? Quantos anos você tem? Onde você mora? Qual é o número do teu whatsapp? Você tem Facebook? Como está teu nome lá? Onde você estuda? Você trabalha onde? Você mora com quem? Teus pais moram com você? Quem é teu professor de Libras? Você aprendeu Libras onde? Você estudou para a prova? Qual o número ou o nome do ônibus que vai para a Ufal? Você vai ao shopping hoje? Hoje temos aula de Libras? Semana que vem teremos prova? Teus avós são vivos? Quantos anos tem tua mãe? Quantos irmãos você tem? O teu trabalho é sobre o quê? Você já apresentou teu trabalho? Você está no grupo da disciplina de Libras do facebook? Você sabe o email do professor? Você tem o número do telefone do professor? Você sabe onde o professor mora? Você assistiu ao vídeo de libras que está no facebook? Quantos vídeos o professor postou no facebook? Você respondeu a primeira questão da prova?

5. Gravação das frases, caso os alunos se disponham a fazer.

TAREFA PARA CASA:

Revisar tudo, prova na próxima semana!

DIÁRIO REFLEXIVO

Plano de aula 9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES

HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 9

OBJETIVO:

Avaliação

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

XXXX

CONTEÚDO:

Tudo o eu fora trabalhando no até então

RECURSO:

papel

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

Aplicação da prova.

Plano de aula 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 10

OBJETIVO:

Revisar o momento anterior de estímulo da comunicação por meio da Libras em sala de aula do encontro anterior.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Usar enunciados em Libras contextualizados.

CONTEÚDO:

Enunciados em Libras relativos à: apresentação pessoal, informação sobre família, sobre ambiente escolar, sobre localização etc.

RECURSO:

Papel e uso do corpo.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:

1. Rever a “Dinâmica dos sinais”: várias perguntas foram dispostas em tiras de papel e cada aluna terá de pegar uma e direcioná-la a um colega. Ambas serão produzidas em Libras.

Obs: os alunos terão de contextualizar os enunciados com uso de cumprimentos ou quaisquer outros elementos da língua e os demais colegas em sala poderão ajudar somente em Libras.

Ex: Frase: “aqui passa o ônibus que vai para a Ponta Verde?”.

Olá, boa noite! Aqui passa o ônibus que vai para a Ponta Verde? Obrigado, tchau!

Frases:

Que horas são? Quantos anos você tem? Onde você mora? Qual é o número do teu whatsapp? Você tem Facebook? Como está teu nome lá? Onde você estuda? Você trabalha onde? Você mora com quem? Teus pais moram com você? Quem é teu professor de Libras? Você

aprendeu Libras onde? Você estudou para a prova? Qual o número ou o nome do ônibus que vai para a Ufal? Você vai ao shopping hoje? Hoje temos aula de Libras? Semana que vem teremos prova? Teus avós são vivos? Quantos anos tem tua mãe? Quantos irmãos você tem? O teu trabalho é sobre o quê? Você já apresentou teu trabalho? Você está no grupo da disciplina de Libras do facebook? Você sabe o email do professor? Você tem o número do telefone do professor? Você sabe onde o professor mora? Você assistiu ao vídeo de libras que está no facebook? Quantos vídeos o professor postou no facebook? Você respondeu a primeira questão da prova?

2. rever o vídeo utilizado como questão na prova AB1.
3. Gravação das frases, caso os alunos se disponham a fazer.
4. Realização da 3ª entrevista.

TAREFA PARA CASA:

Cap. Aquisição atípica da linguagem (KAIL, 2013, p.94 – 105).

DIÁRIO REFLEXIVO

ANEXO 2 -Diários reflexivos do professor-pesquisador

Diário reflexivo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 1

Diário 1 –

Iniciamos o encontro perguntando a turma o que eles esperavam da disciplina. A maioria disse que acreditava que veria o básico de Libras, no sentido de prática de língua, mesmo sabendo que não seria suficiente, mas já teriam uma noção caso precisassem usar se se deparassem com um surdo. Embora eles respondessem essa pergunta com um ar de interrogação para ver se eu confirmava ou não, eu retornava o olhar questionador e dizia, “será”? Nesse momento, surgiu algumas perguntas, como: Esse nome Libras é só usado aqui mesmo no Brasil? Aí, eu buscava tornava e voltar a mesma pergunta para a sala e esperar que eles fossem refletindo num consenso, o que acabou acontecendo, tanto nessa como noutra pergunta que saiu, “Libras é a mesma no mundo todo mudando somente alguns sinais por conta da variação regional?”.

Eu ia apenas administrando a discussão e evitava dar respostas diretas, mas no fim eles acabavam, como dito, chegando numa resposta. Depois disso apresentei o plano de ensino e quais eram os objetivos traçados para a disciplina, mas que precisaríamos deles para irmos construindo a disciplina e alcançando as metas. Falei sobre o meu projeto de mestrado e sobre sua importância pontual, no caso de possíveis repensar sobre as aulas ministradas a eles mesmos e de forma mais macro, o repensar sobre o ensino de Libras em universidades no país e o ensino de línguas de sinais no mundo. E falei também sobre os canais de comunicação comigo e onde disponibilizaria os materiais a serem usados.

Partimos para as tarefas que deveriam cumprir até o próximo encontro e fizemos as entrevistas com os voluntários da pesquisa.

Diário reflexivo 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 2

Diário 2 –

Acredito que o objetivo de introduzir o aluno no universo das pessoas surdas, dificuldades, realidade social, meio de comunicação etc., foi alcançado. No entanto, vale ressaltar que esse “introduzir”, no que diz respeito ao universo das pessoas surdas, dificuldades e realidade social, se refere à reflexão sobre isso e não no contexto vivencial.

Digo que foi alcançado porque, começamos a aula projetando o vídeo intitulado “loja” que apresenta uma situação do cotidiano de uma pessoa ouvinte e reproduzimos esse vídeo sem o áudio. A partir disso, fiz algumas perguntas. Primeiro, questionei como haviam se sentido depois de assisti-lo. A turma parecia ter dificuldade de falar, não sei o motivo. Uma ou outra pessoa falava timidamente, aí comecei a tentar conversar mais com eles para que se soltassem, o que acho que ocorreu. Os que falaram disseram que não deu para entender quase nada. Perguntei se não deu para entender onde o rapaz do vídeo estava? O que foi fazer lá e o que fora resolver? O silêncio pairou e insisti, o que resultou em algumas tentativas de acertar, adivinhar, pois não haviam mesmo capitado nada. Aproveitei o ensejo para discutir sobre a leitura labial e o surdo, a construção de pensamento por meio da linguagem etc.

Fomos adiante e trabalhei alguns sinais referentes às perguntas que eu havia feito e fiz o *link* perguntando em sinais onde moravam, trabalhavam e estudavam. Nesse momento trabalhamos muitos sinais e enunciados que diziam respeito diretamente a eles e faziam relação direta com alguns dos contextos que eles pediram para ser trabalhado, pois se relacionava aos seus (dos alunos) aspectos vivenciais.

Passamos para os comentários dos textos encaminhados para leitura previamente. Pedi que trocassem entre si as perguntas elaboradas por eles com base no texto, que eu também havia pedido que fizessem. Algumas deixaram de fazer, mas poucos. Pedi que a leitura fosse feita em voz alta e diante de cada leitura, caso o próprio leitor não soubesse responder ou não tivesse uma opinião sobre, eu comentava. A maioria das perguntas tiveram mais fortemente meus comentários, pois nesse sentido ainda se omitiam em falar. Embora tenhamos rido um bocado na hora de trabalhar os enunciados em Libras e nesse momento, principalmente diante do relato de algumas experiências engraçadas que eu trouxe, vejo que terei de trabalhar mais isso, de construir um ambiente no qual se sintam mais à vontade para opinar.

Por fim, encaminhei o trabalho para a próxima aula, dando todas as orientações e acabei esquecendo de pedir que eles fizessem um diário sobre a aula de hoje. Pedirei via canais que temos. Espero que surta efeito.

Diário reflexivo 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES

HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 3

Diário 3 –

Esqueci de fazer esse diário e já se passaram muitos dias para lembrar como se deu a aula. No entanto lembro que a aula teve um momento que considero “tensão” e profunda reflexão: discussões após as apresentações. Diante das apresentações que traçavam sobre o percurso sócio-histórico-educacional do surdo desde a antiguidade até a Idade Moderna, provoquei a turma perguntando quais outros grupos sociais foram e são excluídos e tem seus direitos civis negados baseados em argumentos religiosos. De pronto falamos sobre questões de gênero, principalmente no que diz respeito ao público LGBT e a discussão ficou acalorada, no bom sentido. Digo isso pois, embora havendo pessoas que defendiam propostas relativamente arraigadas ao fundamentalismo religioso, fomos chegando a um comum censo de que direitos civis não deveriam negados em hipótese alguma, principalmente por meio de argumentos religiosos. A igreja não deveria intervir negativamente nesse aspecto. Pelo menos essa foi o que eu acredito que tenha ficado de comum acordo.

Gostei muito desse momento, pois acho que não tem como propor um processo de ensino e aprendizagem de forma desassociada da vida e que não promova uma reflexão sobre a vida.

Diário reflexivo 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 4

Diário 4 –

Iniciamos a aula trabalhando com a turma alguns enunciados e situações que eles haviam solicitado que fossem trabalhadas. Fazíamos algumas perguntas em sinais e quando não havia entendimento do que se tratava recorriamos a um enunciado maior, para ver se chegavam ao entendimento, mas quando não mesmo, eu recorria a datilologia, pois já havia solicitado que a aprendessem. Nesse ensejo, para trabalhar alguns enunciados que envolviam apresentação pessoal, pois eu em seguida eu projetaria um vídeo de um surdo local no qual ele se apresenta e fala um pouco sobre si.

Assim o fiz. Trabalhamos os enunciados usados pelo surdo e partimos para algumas discussões sobre e leitura encaminhada. Uma boa parte da turma havia lido, mas as considerações foram rápidas, pois parecia que a leitura estava bem clara e não havia muito a que se discutir.

Passamos para as apresentações. Levantamos algumas questões sobre o que fora discutido sempre na tentativa de envolver os alunos nelas. Assim findamos o encontro.

Vale a pena destacar que muitos risos têm feito parte das aulas, pois sempre comento sobre uma experiência vivenciada de forma bem engraçada, mas sempre relacionada ao que surge na aula. Assim o faço, pois acredito que isso constrói um ambiente mais leve e favorável a aprendizagem.

Diário reflexivo 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 5

Diário 5 –

Iniciamos pela apresentação do trabalho e vi alguns problemas nesse momento. Como era em dupla, uma pessoa não havia chegado, embora em tenha dado um grande tempo de tolerância. Por mais que eu tenha avisado que queria que a dupla dominasse todo o assunto, mesmo assim, houve fragmentação na distribuição da dupla e nitidamente se observava que uma sabia uma parte do texto e a outra sabia a outra parte.

Além disso, como eu tenho encaminhado texto para orientar na apresentação, ressalto isso sempre, os alunos têm se limitado ao texto dado e mesmo que não o entendam bem, ou suas informações sejam limitadas, eles não ultrapassam isso. No próximo semestre irei repensar se só aviso sobre a temática e deixo que eles busquem por conta própria o material.

No demais, acredito ter alcançado o objetivo da aula que foi quebrar o mito de que as línguas de sinais são exclusivamente icônicas.

Diário reflexivo 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 6

Diário 6 –

Não tivemos o encontro passado, pois foi dia facultativo.

Bom, tenho gostado muito dos encontros com essa turma, pois temos tentando mesclar bem a parte teórica e a prática. Lendo os diários dos alunos tenho visto essa satisfação também.

No que diz respeito a aula de hoje, não foi muito diferente dos outros dias, iniciamos pela apresentação do trabalho no formato de seminário, seguido de explanações e abertura para questionamentos e por fim algumas perguntas e conversas em sinais.

A dupla apresentou sobre textos que discute o aspecto nomenclaturas na área da surdez. Tentamos levar os alunos a perceberem, primeiramente, a adequação atual de algumas dessas nomenclaturas e a refletir sobre os argumentos que as defendem. Tipo, se referir ao surdo como

SURDO ou **DEFICIENTE AUDITIVO**? Sempre buscamos refletir além textos, algumas vezes discordando do próprio texto.

Em segundo lugar, refletirmos a importância do uso das nomenclaturas no que diz respeito a direitos e serviços conquistados. Usamos o exemplo da lei estadual 6060/1998 que reconhece a Libras como língua oficial e, por sua vez, reformulado todo o processo de trabalho com o surdo no estado. Buscamos também ver outros grupos que tem seus direitos e serviços negados ou não por questões de nomenclaturas. Vimos num site (por meio de celular), por exemplo, que só há pouco tempo transexuais e travestis tiveram direito a tratamento hormonal ofertado pelo serviço público. Questão de reconhecimento de um grupo enquanto tal.

Finalizamos a aula conversando um pouco em libras com os alunos, perguntando coisas simples, mas que realmente estão nos contextos deles e cujos enunciados eu já havia trabalhado. Por exemplo, eu perguntei uma aluna onde ela morava. Depois da resposta, qual ônibus ela pegava para ir para a Ufal, qual o número e quantas horas gastava. Essa rápida conversa puxou outra com outros alunos etc.

Eu havia pensado em fazer uma outra entrevista nesse dia, mas não foi possível pelo fato dos assuntos terem se prolongado um pouco. Tentarei fazer na próxima para ver como tem sido o andamento das aulas na visão dos alunos voluntários opinando por meio de outro instrumento que não o diário.

Diário reflexivo 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 7

Diário 7

Iniciamos a aula pela apresentação do trabalho, como temos feito há algumas aulas e depois nos aproveitamos da temática para sinalizar um pequeno texto no qual eu falava sobre o principal objetivo do Oralismo.

A apresentação do trabalho de hoje demonstrou relativa dificuldade e, algo que eu talvez já tenha percebido antes, mas deixei passar, falta de preparo. Falta de preparo no que diz respeito a aparente imaturidade do aluno nesse tipo de trabalho e também quanto a uma real organização sobre o que fora apresentado. Quanto a esse, senti noutros momentos, como mencionei. Talvez eu deva fazer uma cobrança maior sobre isso, aumentar o tempo de apresentação, caso eu vá me utilizar desse tipo de atividade noutros semestres.

Todavia, sempre que uma apresentação me pareça ser sem empenho, eu traço comentários generalizados e específicos acerca de um bom desenvolvimento desse tipo de atividade.

Logo após esse momento, falei sobre o principal objetivo do Oralismo de forma mais pausada que uma fala na velocidade normal e repetia alguns termos, tanto sinais como datilologia, para

poder ver ser compreendido pela turma. Como era de se esperar, alguns captavam bem mais rápido que outros o que estava sendo dito. Para os que não captavam tudo, pelo menos eu me certificava se o contexto da fala estava sem entendido. Eu fazia isso tanto pelo feedback oral simultâneo (alguns iam dizendo baixinho o que eu falava), quanto pelo momento final no qual eu conversava com eles sobre o que tinha dito revivendo os sinais feitos. Sem contar que esse e outros momentos da aula eu falava de forma bimodal, ou seja, usava sinais ao mesmo tempo em que fala e percebia que muitos repetiam certas falas minhas feitas em sinais.

Por fim, eu realizei mais uma entrevista narrativa com os eu estava na sala, apenas três pessoas.

Diário reflexivo 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 8

Diário 8 –

Iniciamos a aula conversando com os alunos sobre um evento da “Abralin: em cenas Libras”, para o qual fui e enviei vários vídeos sobre apresentações de trabalhos e palestras ocorridas lá para o grupo do facebook que fiz para a turma. Assim o fiz, pois quis dá um feedback para os alunos acerca do evento que foi na área da disciplina que ensinamos e para familiariza-los nesse universo também. Inclusive um dos alunos em sala perguntou sobre.

Logo após, continuamos com a aula com a apresentação de mais uma dupla que falou sobre a abordagem educacional Comunicação Total e Bilinguismo. Fizemos alguns comentários com base na apresentação da dupla para reforçar o que fora dito e acrescentar o que por ventura tenha ficado de fora das discussões. Tentamos fazer esse momento em conjunto com a turma de forma que iniciávamos um comentário e esperávamos que eles finalizassem o pensamento.

Por conseguinte, expliquei uma atividade que denominei de “dinâmica dos sinais”. Nela os alunos pegariam uma frase que estava disposta num pedaço de papel dentro de uma caixa, e sozinhos pensariam num contexto para ela e viriam a frente, chamariam um colega e fariam a frase em Libras. Como se tratava de perguntas, o colega chamado viria a frente para responder a pergunta e dar continuidade a brincadeira da mesma forma. Como eu esperava que alguns tivesse dificuldades com certas frases, os que fossem a frente, poderiam lá pedir ajuda fazendo uso de Libras e datilologia. Eu também aproveitei para inserir novos vocábulos não ensinados antes. Por isso, eu olhava a frase de todos que fossem a frente, para ajudar quando se tratasse e novos enunciados.

Mas para minha surpresa, alguns pediam ajuda em enunciados bem simples e que já havíamos trabalhado bem. Imagino que eles não estejam se dedicando em ver os vídeos postados no grupo

do facebook e talvez eu tenha que retomar os enunciados trabalhados mais vezes em sala, por várias vezes.

Diário reflexivo 9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 9

Diário 9 –

Esse dia foi reservado a realização de uma avaliação bimestral com os alunos. No mesmo dia após a aplicação dessa prova, comecei a correção e verifiquei que o maior problema da turma era com questões práticas, ou seja, com a língua propriamente dita.

A prova contou com cerca de 85% de discussões teóricas sobre a área da surdez e relacionados e com 15% de prática. Justamente porque eu já entendia no decorrer das aulas e da última atividade que desenvolvi com a turma, dinâmica dos sinais, que a produção e entendimento da maioria acerca de enunciados em Libras era ruim.

Vendo alguns diários dos alunos e baseando-me na segunda entrevista já realizada com essa turma, pude perceber que eles encontravam muitas dificuldades em aprender os enunciados em Libras. Alguns falam em dedicação pessoal no que diz respeito ao estudo de Libras e outros falavam em trabalhar mais a língua, principalmente fazendo uso de dinâmicas como a que fora feita no encontro anterior.

Diário reflexivo 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DISCIPLINA: LIBRAS

PROFESSOR: FÁBIO RODRIGUES HORÁRIO: noturno

CURSO: Letras

AULA 10

Diário 10 –

Esse dia iniciamos a aula conversando sobre a prova. Discutimos cada questão teórica e traçamos alguns esclarecimentos sobre as alternativas que ofereciam maior dificuldade. Sobre os aspectos práticos da Libras, refizemos a questão, pois se tratava de um enunciado todo em Libras e os alunos teriam de colher as informações para responder as perguntas dispostas na prova. Fizemos isso parte por parte na tentativa não deixar dúvidas. E cremos que essa servia

como uma boa retomada dos sinais para reforçar os estudos para a segunda avaliação que seria ministrada.

Depois desse momento, desenvolvemos mais uma vez a dinâmica dos sinais, pois que percebemos que ela foi muito proveitosa. Além de nossa impressão sobre a aplicação da dinâmica, recebemos retorno por parte dos alunos por meio dos diários e da segunda entrevista.

Dessa vez, a produção dos alunos nos pareceu ter sido bem melhor que da primeira vez que da aplicação da dinâmica.

Finalizamos esse encontro dando orientações para uma nova avaliação que se aproximava e fazendo a última entrevista narrativa com os alunos voluntários.

ANEXO 3- Diários reflexivos dos alunos

AULA 2

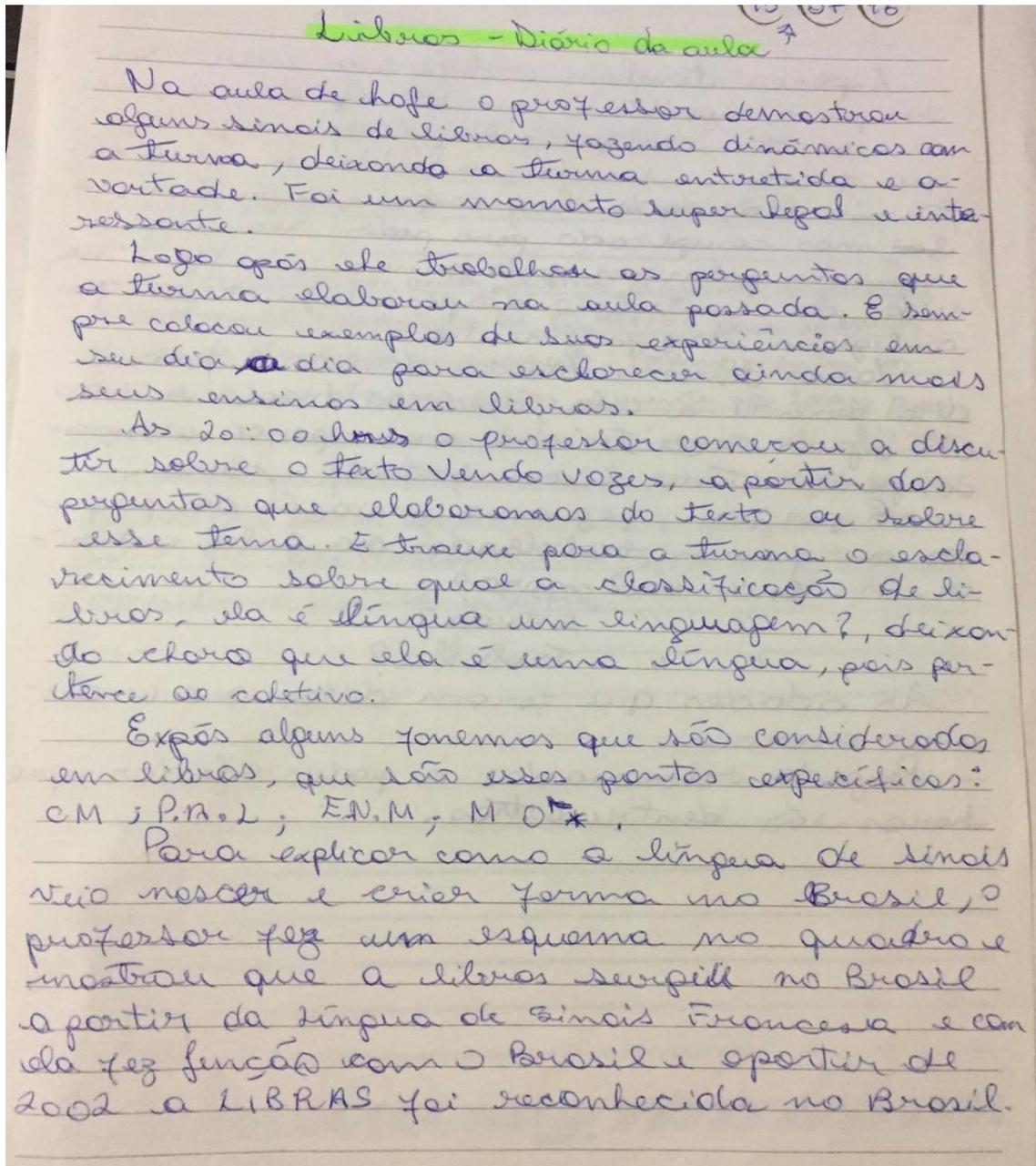
Diário reflexivo A1

Aula dinâmica e produtiva na qual foram utilizadas ações e formas de comunicação do dia a dia. Particularmente gosto mais desse formato de aula.

Gravamos perguntas e respostas básicas em línguas e foi muito divertido. Acredito que com essa metodologia os alunos interagem mais e são estimulados a de certa modo gostar mais da disciplina.

Acredito que a disciplina deveria ter um segundo momento pois um semestre é muito pouco tempo para se apreender o conteúdo histórico em relação a língua de sinais e a própria conversação e comunicação.

Diário reflexivo A2



Explicou também a diferença entre surdos pré-linguísticos, que são aqueles que nascem surdos e os pós-linguísticos, aqueles que ficaram surdos a partir de uma determinada idade. Para os pré-linguísticos é ~~ser~~ mais complicado para poder usar algum som em palavras, pois nunca escutam na vida, ao contrário dos pós-linguísticos que conseguem isso facilmente.

Vários temas e assuntos de livros foram ditos durante a aula, desde os mais básicos até alguns mais teóricos e um pouco avançados, porém tudo ficou bastante clara.

E por fim, fez uma provocação dos perguntas que foram trabalhadas na aula anterior. Ex: Onde você mora?

" " Estuda?

" " Trabalha?

As cidades que foram ditos que os alunos moram.

Perguntas relacionadas a poder afundar, que horas são, dentre outras.

Diário reflexivo A4

No início da aula, tivemos algumas explicações e informações referentes à lei 10.436/02 para esclarecimento de algumas indagações. Posteriormente, foi iniciado alguns gestos referente aos locais que moramos, nossos nomes, horas, números etc. No fim da aula foi pedido para que duas pessoas se despussem para apresentar um pequeno trabalho. Eu, particularmente, gosto da ideia, pois aprendemos prática e teoria.

Diário reflexivo A5

no início da aula teve um debate da
sobre a língua Brasileira de Sinais.

O professor levou para turma um vídeo
sem áudio. Questionamos sobre o fato
de nem todos os surdos saberem fazer
leitura labial.

A língua Brasileira de Sinais é uma
língua e não uma linguagem. Ficamos sa-
bendo que a oralidade não define uma lín-
gua.

dimos os cinco parâmetros: P, A, L, ENM,
M e \emptyset . Explicou como a língua Brasileira
de Sinais chegou ao Brasil.

existe os surdos pré-linguistas (já nas-
cem com a surdez) e os surdos pós-lingu-
istas (ficam surdos com o tempo, por
algum problema).

Hoje vimos:

Onde você mora?

" " estuda?

" " trabalha?

tau estudo na UFAL

dimos as cidades:

Rio Largo

Tabuleiro

Salvador Ayra

Pajuçara

Você pede me

ajudar

não tenho

Quero me vingar de você

Quantos anos você tem?

tau tenho 28 anos

AULA 3

Diário reflexivo A4

Tive a apresentação da dupla escolhida na aula passada, que foi sobre a "transjetória pictórica da língua de sinais". Passada a apresentação, ficamos a par do conteúdo histórico, o que abriu debate acerca de algumas descobertas como, por exemplo, o papel da igreja sobre a vida dos deficientes. Logo após, foi passado um vídeo, cujo uma rapaz se apresentava e por fim, foi solicitado a uma nova dupla que houvesse pudesse se apresentar na próxima aula. Sobre a metodologia de aula, não tenho do que me queixar, pois acho super válido uma contextualização para além do Minas.

Diário reflexivo A5

Na aula de dia 22-07-16 tivemos na aula as apresentações de Alessandra e Raul que falaram sobre como o surdo era visto na idade antiga, na idade média, na moderna e na contemporânea. Falaram do alfabeto ~~moço~~ e brasileiro mas os de outros países. Depois tivemos a apresentação de Charles e Felipe que também falaram do contexto histórico de como os surdos eram vistos e tratados desde a antiguidade até a contemporaneidade. A metodologia usada pela primeira dupla foi o uso de slides e debatendo com a turma sobre o tema abordado, a segunda dupla explicou o tema e discutiu com a turma o mesmo.

Depois das apresentações o professor (Fábio) promoveu um debate sobre o tema dos dois grupos (no caso dupla). A metodologia usada pelo professor foi muito interessante pois ele ainda mostrou um vídeo de um aluno sobre questões facis de comunicação, e o professor deixou a turma tentar entender o que ele estava falando em libras.

AULA 4**Diário reflexivo A1**

Atividade de apresentação e uma boa parte de conteúdo prático da língua de sinais.

Os conteúdos de língua de sinais práticos deixam a aula bem mais dinâmica e atrativa, mas os conteúdos relacionados a teoria e todo o processo de construção e formação da língua é de fundamental importância para a desmistificação de preconceitos existentes em relação a ela.

Acredito que o equilíbrio entre essas duas partes é a base para uma aula atrativa e que alcança o principal objetivo: aprendizagem do aluno.

Diário reflexivo A2

A aula teve início abordando o conteúdo de que os vídeos postados no grupo foram vistos e estudados. Comentamos sobre os diversos assuntos abordados e sobre a importância de livros no nosso meio, país e na universidade.

Na metade da aula foram feitas várias interpretações em livros, de forma dinâmica e sempre descontraída. Aprendemos a falar em livros diversos casos, nomes, situações, dentre outros, usando as expressões visuais. Esse momento foi de ótimo aprendizado e facilitou o entendimento dessa língua.

Logo após comentou sobre a ideia do capítulo do livro Vendo Vozes, onde esclareceu sobre o que o autor do livro estava falando e explicou alguns fatos expostos no texto que a turma teve dúvida.

A aula teve como encerramento uma apresentação de uma colega nossa, sobre o texto esclarecendo a ideia de Pantamiras no discurso de livros. Encerrando assim com o professor Fábio explicando mais um pouco sobre o texto.

Portanto, essa aula de hoje foi bastante produtiva, esclarecedora e descontraída, uma das melhores aulas que já tivemos, espero então que essa dinâmica de aula perdure no decorrer do curso.

Diário reflexivo A4

- Alguns comentários acerca dos vídeos do podcast de amanhã a aula. Em seguida, um dos alunos fez uma indagação sobre o mercado de trabalho na área de libras, cuja a explicação deixou claro que, como em qualquer outra área, a área de libras não depende de demanda, e sim de competência. Logo após, foram retomados, na prática, alguns sinais que aprendemos nas aulas anteriores. Nesse momento, toda participou com a aula, consequentemente, ficou mais dinâmica. Também, houve um momento para explicação de algumas dúvidas sobre o texto "Onde é o Sinais...". Depois das explicações, a aluna Renônia fez sua apresentação e pudemos ver e entender algumas informações referentes à língua de sinais. Inclusive, o preconceito. Pós-apresentações, tivemos algumas explicações sobre linguagem. Para finalizar, acho que a mistura "prática e teoria" vem dando muito, pois agora entendemos no contexto "libras", o que ajuda muito o aprendizado.

Diário reflexivo A5

A aula de línguas do dia 29.07.16 começou falando sobre o livro de línguas de licenciatura e línguas Bacharel. Foi comentado sobre os vídeos decaídos no email.

Com línguas aprendemos os membros da família, depois fomos discutir o texto de Vanda Nogueira (páginas 28 à 40), no final da aula a aluna Verônica apresentou um trabalho falando sobre a questão: língua de sinais é mimica?

Percebemos que cada país tem sua língua de sinais e reflete o cultural assim como a língua oral. A língua de sinais é o símbolo convencional para determinado objeto. Na língua de sinais existe uma gramática, por isso não é mimica.

Então percebe-se que a aula foi interessante pois um professor usou uma dinâmica diferente com o debate e ao final da aula teve a apresentação da aluna Verônica. Seria interessante também que o professor pudesse ensinar os sinais de línguas mais de vagar, para melhor compreensão dos alunos.

AULA 5

Diário reflexivo A4

No início da aula, houve a apresentação referente aos primeiros estudos relacionados à língua de sinais como de costume, algumas pessoas debateram sobre o texto e fizeram, principalmente, no termo "iconicidade". No entanto, o debate se prolongou um pouco, pois muitas pessoas estavam trazendo o assunto debatido por termos e conceitos mais amplos. Porém, acho que no final terdo ficou claro para todos. Trabalhamos, na prática, com músicas e depois retomamos uma música que já tínhamos visto antes como, por exemplo, mimico no, mouso, linguico etc. Como já disse antes, gostei muito da metodologia de aula, pois a sempre prática e conectada à realidade, tendo em vista que eu não soumos inseridos em um universo de... no contexto e, também, pela maneira que havia, a aula não é de um dia, pois que sempre estamos olhando para nós.

Diário reflexivo A5

Na aula de línguas do dia 05-08-16, comecei com a apresentação de Pallyama e Pakeli-ma que falaram que a língua de sarai não são mero igotés. Além disso, que pode ter sido mero sarai que a cultura influenciou na língua de sarai.

Vimos questões simples de comunicação como:

Qual o número do ônibus que vai para Amé-
lia?

não sei

Cheguei agora

curta não

Qual o ponto de ônibus de Mercedes?

A aula foi bastante dinâmica, o professor debateu com os alunos os textos, fez perguntas.

AULA 6

Diário reflexivo A2

O começo da aula iniciou com uma apresentação de dois alunos, inclusive eu fui uma delas, nesta apresentação falamos sobre dois textos o primeiro da Romy Kozumi Sakita, ~~A...~~ nomenclatura na área da surdez e o outro texto da Cesté - O surdo.

Logo após o professor explicou ainda mais estes assuntos, de forma dinâmica e bastante esclarecedora. Achei bastante importante as apresentações, no início da aula, pois fez com que os alunos mostrem a sua visão perante a classe e propôs certas discussões, gerando um desejo de saber mais aprofundado.

Foi uma aula bastante produtiva, pois a troca de ideias, discussões foram bastante relevantes, acredito que essa metodologia está sendo bastante válida.

Emos finais a importância dos sinais trabalhados em sala e sempre interessante e oportuna.

Diário reflexivo A5

Na aula de falamos de dia 19.08.16 comecei com a apresentação da Natália e Chintia sobre Nomenclatura na Área da Surdez, depois os alunos e o professor discutiu sobre algumas questões na área da surdez, como a discussão de língua e linguagem em que língua define um povo e linguagem define um indivíduo.

A metodologia usada na aula foi muito boa, pois o professor levantou uma discussão que teve como texto base o texto da Romy Kozumi Sakita e um texto da Cesté.

AULA 7

Diário reflexivo A1

Aula bastante similar em relação à anterior, com dinâmica e apresentação dos textos em relação à construção e significados da língua de sinais.

O diferencial da aula de hoje foi uma breve explicação em relação ao conteúdo, oralismo, em libras. Esse exercício foi muito instigante visto que essa prática não é muito diferente de tudo que já vimos até agora.

As aulas práticas em relação ~~aos~~ a libras é normalmente mais direcionada à comunicação entre nós (ouvintes) e os surdos.

Diário reflexivo A4

A aula começou após a apresentação dos alunos Natália e Cinthya, que trouxeram elogios e questões sobre os sinais de língua e alguns advérbios que não usamos com os deficientes auditivos. Também falamos sobre diferença entre língua e linguagem, e aprendemos que o mundo é língua de sinais. No decorrer da aula, fomos construindo quando esse assunto vem, o que para mim, foi a aula rica e não descontextualizada. Também, aconteceu a importância de um princípio prático/técnico e que não precisa necessariamente ser aprendido.

Diário reflexivo A5

Na aula do dia 26-08-16 iniciamos com a apresentação do Briverton um dos temas do texto foi a oralidade em que tinha o objetivo de integrar os surdos no mundo dos ouvintes. No congresso de Milão (em 1880) foi defendido o oralismo, em que melhorou com os avanços tecnológicos e aparatos de ampliação de som, além dessa explicação de oralidade era para poucos.

Comentários sobre De L'Espée, considerado o pai dos surdos que de alguma forma viu como a Libras era uma língua de sinais e também sobre Thomas Gallaudet que trabalhou com surdos em que vai para Paris aprender a língua de sinais e com o tempo se forma a University Gallaudet.

O intuito do oralismo propunha que o surdo transformasse em ouvinte. No todo a aula foi bastante dinâmica com debates e conversas em sala de aula.

AULA 8

Diário reflexivo A1

Apresentação dos colegas Icaro e André sobre Comunicação Total. Continuação das apresentações dos textos referentes a história e estágios da língua de sinais.

Realização de uma dinâmica em dupla para aprimorar a comunicação básica com os surdos.

Dinâmica excelente do ponto de vista didático. Facilita bastante o entendimento.

Uma Definitivamente uma das melhores aulas até agora. Amei o método.

Nessa aula conseguimos chegar ao equilíbrio entre a teoria e prática.

Diário reflexivo A2

A aula dessa semana foi bastante interessante o professor Fábio trouxe uma proposta dinâmica de ensinar a turma mais um pouco de sinais em libras a partir de perguntas orelatorias que eram entregues à nós alunos.

No decorrer da atividade, os alunos iriam para frente da sala e tentariam fazer os sinais referentes a pergunta que lhe foi entregue e chamava uma pessoa para tentar interpreta-lo e responder em sinais também, tudo isso com ajuda do professor.

Creio que foi algo novo que ajudou a turma de certa maneira, alguns sempre ficam constrangidos e esse tipo de atividade pode não fluir tão bem, porém neste dia ficou notado que todos deram o seu melhor, colaborando, assim, para uma maior aprendizagem.

A aula começou com a apresentação de uma dupla, onde explicou um pouco do texto no qual foram destinados. No final da apresentação o professor aprofundou nos um pouco e exemplificou junto com a tabela aspectos debatidos no texto apresentado, algo que foi bastante esclarecedor e que nos deixa mais apen-
fudados no assunto.

Na outra metade da aula o professor propôs uma brincadeira bem dinâmica utilizando o diálogo com sinais em libras, onde os duplos com versaram e a sala observada, ajudava e inter-
ropeia. Foi algo bastante interessante e produtivo no aprendizado de libras.

Diário reflexivo A3

Aula com apresentação de texto sobre abordagens educacionais nos Estados Unidos na década de 60 escrito por Stokoe, fazendo comparação entre a Técnica do Bimodalismo, que tinha como objetivo começar a introduzir a língua para surdos por meio de gestos para depois chegar à oralização, que diferentemente do Bilinguismo, que incentiva a aquisição de língua de sinais para conhe-
cimentos gerais do mundo antes de aprender uma língua oral.

Achei o texto interessante para mostrar visões divergentes sobre o quão importante é proporcionar à comunidade surda a capacidade de comunicação.

No segundo momento da aula, todos os du-
mos tiveram a oportunidade de praticar breves diálogos usando a libras, o que contribuiu muito para a desinibição e interação da clas-
se.

Diário reflexivo A4

No início da aula, tivemos uma apresentação acerca do bilinguismo e do bimodalismo. No decorrer das aulas, tivemos uma dinâmica com intuito de exercitar os sinais que aprendemos antes, o que, pra mim, ajudou muito no desenvolvimento de disciplina e no auxílio da língua de sinais.

Diário reflexivo A5

A aula de fibras de dia 09-09-16 começou com uma apresentação de André e Ícaro que enfatizou a questão de bilinguismo e o Bimodalismo em que no bilinguismo o surdo mudo primeiro aprende a língua de sinais enquanto que o Bimodalismo seria o ensino através de gestos para ensinar a língua falada.

No final da aula o professor fez uma dinâmica para exercitar os sinais aprendidos em fibras, em que os alunos interagiram uns com os outros.

AULA 9

Diário reflexivo A1

A Avaliação seguiu a mesma linha ou dinâmica das aulas, este período. Avaliação com parte teórica e prática, posso dizer, que de um grau de dificuldade médio na parte prática e baixo na parte escrita.

De certa forma a parte teórica "compensa" a parte prática ou algo do tipo.

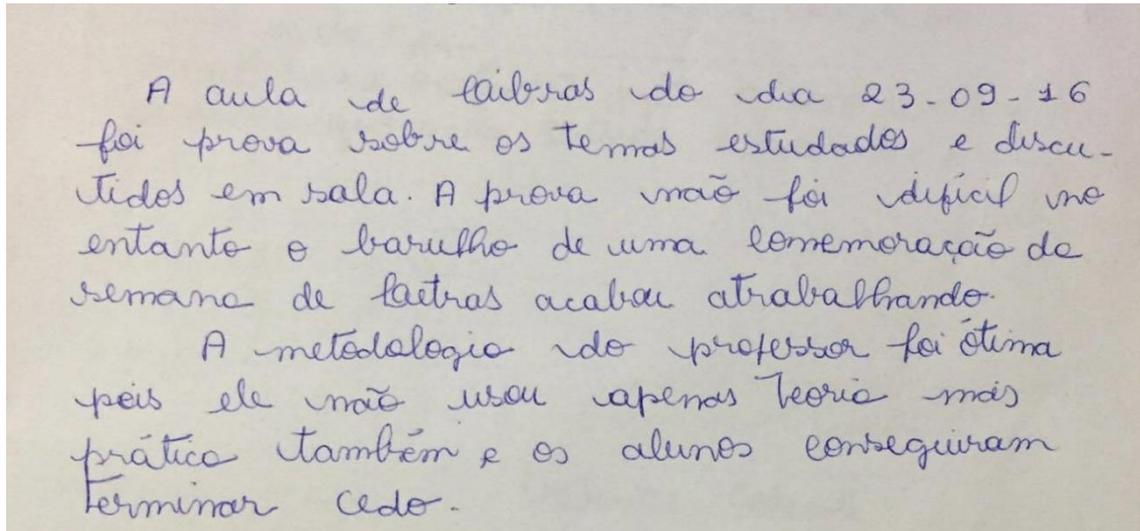
No geral uma avaliação justa e com um toque que nos deixa querendo estudar e aprender mais.

Diário reflexivo A2

A primeira avaliação foi colocada de forma clara e objetiva, dando para avaliar o aluno em todos os conteúdos abordados, tanto os teóricos, quanto os práticos.

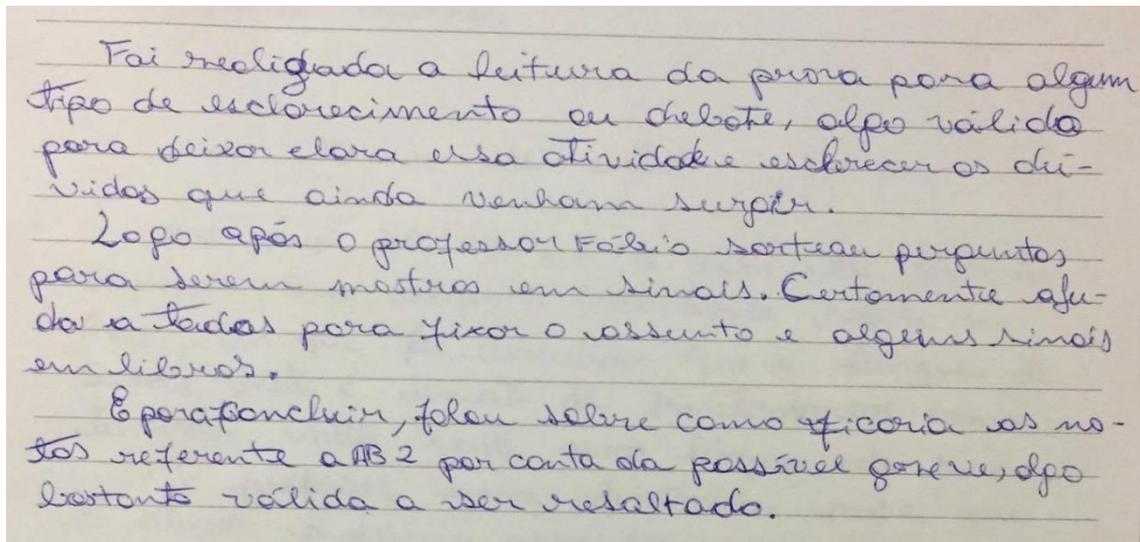
Todas as questões remetiam há algo já trabalhado em sala, alguns deles estavam bem fáceis, mas, ainda assim, o aluno deveria ter o mínimo de conhecimento adquirido para respondê-los. A prova foi um conjunto de conhecimento, raciocínio e visão social.

Diário reflexivo A5



AULA 10

Diário reflexivo A2



Diário reflexivo A4

Começamos a aula com ^{comentários referentes à} ~~o objetivo da~~ prova, cujo objetivo era ~~uma~~ discutir acerca dos erros e acertos da avaliação. Posteriormente, fizemos mais um momento (como em aulas passadas) de "revisão de sinais", que ajudaria, futuramente, na elaboração do vídeo. Por fim, acho que isso ajuda muito na aquisição da língua de sinais e no nosso desenvolvimento no decorrer da disciplina.

Diário reflexivo A5

No dia 30-09-16 a aula de labras começou com alguns comentários sobre a AB1, em que foi discutido que a língua de Sinais não é união de pantomimas como também não existe uma língua de sinais. O professor usou uma dinâmica para que os alunos pudessem aprender mais os sinais e gravar o vídeo para AB2. Além disso o professor comentou que iria mandar as regras para o vídeo da AB2 no facebook.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Entrevistas narrativas