

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA

**O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO – CAMPUS DOM DELGADO**

São Luís
2021

NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA

**O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO – CAMPUS DOM DELGADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini.

São Luís

2021

NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA

**O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO – CAMPUS DOM DELGADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior (Examinador Interno)
Doutor em Ciência da Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (Examinadora Externa)
Doutora em Psicologia Experimental
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (Examinadora Suplente)
Doutora em Informática na Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus filhos, sempre questionadores,
que me incentivaram a ser a “sabe-quase-
tudo” deles.

Ao meu marido, que sempre afirmou:
“Você é determinada. Sonhe e realize”.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada de quase 30 meses, tive algumas pessoas muito queridas que foram meu apoio, aconchego, incentivo e revigor. Para elas, deixarei aqui o meu sincero agradecimento. Contudo, dar-me-ei a liberdade de expressar a gratidão com uma das mais belas dádivas divinas: a poesia.

Ao Pai Celestial, seu filho unigênito, louvo assim: “[...] por águas tranquilas me conduzirá. Se ando errante, me resgatará”. (James Montgomery, 1854).

Aos meus pais, que cuidam de mim para além do véu, eu canto: “[...] fui eu que mandei o beijo que é para matar meu desejo... faz tempo que não te vejo... ai, que SAUDADE de ocê! [...] Ah, que saudade SEM FIM!” (Vital Farias, 1982).

Aos meus irmãos, Jeff, Babá e Té, declamo: “Como é GRANDE o meu amor por você!” (Roberto Carlos, 1967).

À minha irmã, amiga e parceira, Preta, eu canto em alto tom: “Você é tudo e muito mais! [...] Você faz tudo muito bem, não se compara a NINGUÉM!”

Ao meu marido, companheiro, amigo e parceiro de todas as horas, Bi, a nossa canção: “Descobri que te amo demais... Descobri em você minha paz... Descobri sem querer a vida... VERDADE!” (Zeca Pagodinho, 1998).

Aos meus filhos, luz da minha vida, Loy, Bida e Zico, canto a nossa canção de ninar: “Cadê o meu passarinho que eu comprei no mercado? Cadê o meu passarinho que eu comprei no mercado?” (Gaspar, 1998).

Às amigas, Paula Estrêla, Tatiane, Josy, Nairama, Roberta e Claudinha, canto com carinho: “A amizade nem mesmo a força tempo irá destruir...” (Bastos, Djalma, De Lima, 1983).

À minha orientadora, que foi luz nesta caminhada, que me recebeu com todo carinho, que me instruiu nas caminhadas científicas, que nunca duvidou do meu potencial e que me presenteou com o melhor amigo que tenho, canto com todo carinho, respeito e apreço: “Tu és trevo de quatro folhas... És manhã de domingo à toa... Conversa RARA e BOA! [...] Tu, que tens esse abraço-casa, se decidir bater asas, me leva contigo para passear. Eu juro afeto e paz não vão te faltar”.

A todos que direta ou indiretamente somaram para a realização deste, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo teve por objetivo geral investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciatura, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, com quatro docentes que ministram a disciplina de LIBRAS, nos cursos de licenciatura da UFMA, e 98 discentes das respectivas turmas. Os dados foram coletados por meio de um questionário misto contendo 13 questões relacionadas ao objeto investigado. Os resultados da pesquisa revelam que, dentre os 17 cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado, somente cinco cursos estavam ofertando a disciplina de LIBRAS aos discentes da UFMA; há a necessidade de maiores esclarecimentos em relação aos objetivos da disciplina LIBRAS; a carga horária da disciplina de LIBRAS foi considerada aquém do necessário em relação ao bilinguismo; as metodologias utilizadas pelos docentes nas aulas de LIBRAS são diversificadas; porém, o uso de tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua sinalizada era esporádico; as plataformas e os aplicativos mais utilizados pelos docentes e discentes eram o *YouTube*, *Hand Talk* e Alfabeto LIBRAS. A disciplina de LIBRAS é de suma relevância no contexto da prática docente inclusiva. Nesse sentido, os achados da pesquisa correspondem ao fato de que, para a concretização da educação bilíngue, sob a perspectiva da inclusão educacional, a formação inicial docente, de boa qualidade, é extremamente necessária. O desfecho primário deste estudo corresponde à visibilidade do aprendizado da LIBRAS na Educação Superior, e o desfecho secundário visa contribuir de maneira crítico-reflexiva sobre as formações de professores bilíngues (LIBRAS/Português) nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Licenciatura. Ensino-aprendizagem. Educação superior. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the teaching-learning process of Brazilian Sign Language (LIBRAS) has been occurring in undergraduate courses at the Federal University of Maranhão (UFMA), Dom Delgado Campus, in the perspective of Inclusive Education. For this, we developed an exploratory research, descriptive, with qualitative approach, with four teachers who teach the discipline of LIBRAS in undergraduate courses at UFMA, and 98 students from their respective classes. The data were collected through a mixed questionnaire containing 13 questions related to the object investigated. The results of the research reveal that among the 17 undergraduate courses in the Dom Delgado Campus, only five courses were offering the discipline of LIBRAS to the students of UFMA; there is a need for further clarification regarding the objectives of LIBRAS; the workload of the discipline of LIBRAS was considered short of what is necessary in relation to bilingualism; the methodologies used by teachers in LIBRAS classes are diverse; however, the use of digital technologies in the teaching-learning process of sign language was sporadic; the platforms and applications most used by teachers and students were YouTube, Hand Talk and LIBRAS Alphabet. The subject of LIBRAS is of utmost relevance in the context of inclusive teaching practice. In this sense, the findings of the research correspond to the fact that for the realization of bilingual education, under the perspective of educational inclusion, the initial teacher training, of good quality, is extremely necessary. The primary outcome of this study corresponds to the visibility of the learning of LIBRAS in Higher Education, and the secondary outcome aims to contribute in a critical-reflexive way about the bilingual teacher education (LIBRAS/Portuguese) in the undergraduate courses of the Federal University of Maranhão.

Keywords: Brazilian sign language. Graduation. Teaching-learning. Higher education. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Imperial Instituto dos Surdos-mudos	20
Figura 2	- Primeiro alfabeto em Língua de Sinais utilizado na educação de surdos no Brasil.....	20
Figura 3	- Imperial Instituto dos meninos cegos	21
Figura 4	- Logo da ASMA	26
Figura 5	- Educação Bilíngue e Bicultural.....	44
Figura 6	- Metodologias de ensino de LIBRAS como L2 para ouvintes.....	49
Figura 7	- Lista inicial de “canais” na plataforma YouTube – LIBRAS	54
Figura 8	- Lista inicial de “canais” na plataforma YouTube – LIBRAS	54
Figura 9	- Lista de grupos e perfis das redes sociais Facebook e Instagram – LIBRAS	55
Figura 10	- Aplicativos digitais Hand Talk e ASL App – LIBRAS.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais objetivos em relação à Língua Brasileira de Sinais – docentes.....	64
Gráfico 2 - Principais objetivos em relação à Língua Brasileira de Sinais – discentes	65
Gráfico 3 - Carga horária da disciplina de LIBRAS no curso	66
Gráfico 4 - Como a disciplina era ofertada no curso – docentes.....	67
Gráfico 5 - Como a disciplina era ofertada no curso – discentes.....	67
Gráfico 6 - Metodologias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes	69
Gráfico 7 - Metodologias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – discentes	70
Gráfico 8 - Uso de plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes	71
Gráfico 9 - Uso de plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – discentes.....	72
Gráfico 10- Plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes.....	74
Gráfico 11- Plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes.....	74
Gráfico 12- Aparelhos digitais móveis que utilizavam durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes	76
Gráfico 13- Aparelhos digitais móveis que utilizavam durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – discentes.....	76

LISTA DE SIGLAS

ADAI	Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz
ASL	<i>American Sign Language</i>
ASMA	Associação dos Surdos do Maranhão
CAS	Centro de Apoio à Pessoa com Surdez
CEEFM	Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio
CEGEL	Escola de Ensino Fundamental e Médio Edison Lobão
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DELER	Departamento de Letras
EaD	Ensino à Distância
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBC	Instituto Benjamin Constant
IEMA	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação
NAU	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEBF	Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEEDUC-MA	Secretaria de Estado de Educação do Maranhão
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica

SESP	Secretaria de Educação Especial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILPs	Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UniCEUMA	Universidade Ceuma

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
2.1	A Língua Brasileira de Sinais no contexto da legislação vigente	28
2.2	A relevância do intérprete de LIBRAS	32
3	O PROCESSO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	37
3.1	A LIBRAS nos Cursos de Licenciatura	45
3.2	O processo ensino-aprendizagem da LIBRAS	48
3.3	<i>Mobile learning</i>, bilinguismo e Libras	52
4	PERCURSO METODOLÓGICO	57
4.1	Local da pesquisa	57
4.2	Participantes	57
4.2.1	CrITÉRIOS de inclusão dos participantes	60
4.2.2	CrITÉRIOS de exclusão	60
4.2.3	Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes	61
4.3	Instrumentos de coleta de dados	61
4.4	Procedimentos de coleta e análise dos dados	62
4.5	Aspectos éticos da pesquisa	63
4.6	Responsabilidades da Pesquisadora e da Instituição (UFMA)	63
4.6.1	CrITÉRIO para suspender e/ou encerrar a pesquisa	63
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO AOS PARTICIPANTES	109
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	113
	ANEXO C - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	117

1 INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Ensino Superior de todo o território brasileiro, é obrigatório em todas as licenciaturas, desde o ano de 2015. Tal contexto ampliou as discussões sobre a relevância do Bilinguismo para a efetivação da Educação Inclusiva dos indivíduos com surdez em todas as instâncias do processo educativo. Logo, a compreensão por parte do docente em formação sobre inclusão, educação bilíngue e Língua Brasileira de Sinais é necessária.

A LIBRAS é uma língua visual-espacial que responde à demanda das pessoas surdas e ouvintes, as quais utilizam desta para comunicação, aprendizagem e compartilhamento de experiências. Segundo o Decreto nº 5.626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.436/15, o ensino e a aprendizagem da LIBRAS devem ser pautados no bilinguismo, o que deve ocorrer tanto para surdos, quanto para ouvintes (BRASIL, 2002, 2005).

Assim, a aquisição da LIBRAS torna-se de suma importância, pois os processos globalizantes têm por mediação a linguagem, sendo relevante no contexto das sociedades atuais, e, por essa razão, a emergência de ser bilíngue assume um papel de destaque, principalmente após o advento da Educação Inclusiva, a qual promoveu o acesso à sala regular desde a Educação Básica até a Educação Superior para discentes surdos.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *locus* da pesquisa ora apresentada, a LIBRAS é obrigatória, conforme dispõe o Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo utilizada em todos os processos educativos pelo discente surdo; e, também, na comunicabilidade dos funcionários e da comunidade surda, em geral. Nos cursos de licenciatura da instituição, a disciplina LIBRAS tem a carga horária de sessenta horas (60h) e pode ser oferecida a partir do segundo período da graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2017).

Diante do cenário de mudanças, e a partir das diferentes concepções sobre ser bilíngue, este trabalho discorre acerca do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, nos cursos de licenciatura da UFMA, Campus Dom Delgado, tendo como premissa o Bilinguismo no contexto da Educação Inclusiva. Tal investigação, desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado *Stricto Sensu* Interdisciplinar em

Cultura e Sociedade, tem como público-alvo estudantes de graduação da UFMA, ao longo de vinte e quatro meses.

Sendo assim, o objeto de estudo tem instigado o interesse da pesquisadora desde o ano de 2013, quando finalizado o curso de Letras–Língua Portuguesa/Língua Inglesa e respectivas literaturas, na Universidade Ceuma (UniCEUMA), e iniciada a carreira docente em instituições públicas de ensino. Nesse contexto, durante a primeira turma de Ensino Médio, deparou-se com dois alunos surdos que estavam aprendendo LIBRAS e gostavam de conversar, mas não se havia conhecimento de absolutamente nada de sinalização por parte da autora deste estudo, tampouco a presença de intérprete para auxiliar no processo comunicativo. À época, a autora começou uma peregrinação em São Luís atrás de uma escola que a ensinasse a sinalizar, pois ainda não compreendia a LIBRAS como língua. Tal busca foi frustrante, tendo em vista que em instituições consideradas de referência na área as turmas estavam todas cheias. Mudara-se de escola e a LIBRAS foi deixada de lado, mas dois fatos fizeram capitular, mudando de ideia: o primeiro foi o filho de uma amiga, que não tinha amigos na igreja frequentada, já que ninguém sabia sinalizar. Outro fato ocorreu durante um estágio do curso de Serviço Social, segunda graduação da pesquisadora, ao ter uma colega de trabalho surda que não interagia com ninguém, pois os demais – os ouvintes – não entendiam nada que ela falava, por meio dos sinais.

Como professora e assistente social, percebeu-se que não poderia deixar que o filho da amiga e a colega de trabalho fossem desrespeitados no direito de serem compreendidos. Logo, efetuou-se a matrícula no curso de LIBRAS Básico, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), da Praia Grande; buscou-se o aplicativo *Hand Talk*, em pesquisas no *Google*, idealizado e construído por brasileiros que têm um avatar¹, conhecido por Hugo, como intérprete virtual. Em 2016, foi iniciada a terceira graduação, desta vez em Letras–LIBRAS, pela UFMA; cursando-se também, no mesmo ano, a Especialização em Educação Especial/Inclusiva, na Universidade Estadual do Maranhão.

A partir de tais experiências, a pesquisadora dedicou-se a questionar sobre a relevância da LIBRAS para a formação docente, a partir da premissa de que o professor é um agente somador na Educação Inclusiva e o bilinguismo é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/1996, pelo Decreto de LIBRAS nº

¹ Aquele que representa ou incorpora um ser; no caso em tela, o Hugo representa uma pessoa que sinaliza em LIBRAS.

5.626/05, e pela Lei Brasileira de Inclusão nº13.436/15, pois garante aos alunos surdos o acesso qualitativo aos novos conhecimentos.

Considerando-se que ser bilíngue, na atualidade, é mais que uma necessidade, tornando-se uma obrigação principalmente por parte dos profissionais formados em cursos de licenciatura – na possibilidade de se depararem com um aluno surdo em sala –, os professores precisam estar aptos a manter uma comunicação mínima com este, a fim de que não haja qualquer tipo de discriminação e/ou exclusão durante o processo educativo. Assim, este estudo possui significativa relevância no contexto da educação inclusiva, em relação ao bilinguismo, na medida em que se propõe a investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS nos cursos de licenciatura da UFMA. Tal investigação tem como público-alvo os docentes e discentes de graduação dos cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado, da Instituição de Ensino Superior (IES) ora investigada.

Desta forma, faz-se necessário investigar se a LIBRAS, por meio da Educação Inclusiva, viabiliza o bilinguismo na conjuntura citada, pois é a partir da formação que a docência é “desenhada”, e, enquanto prática fundamentada, atualizada e enriquecida de novos recursos, resulta em uma aprendizagem mais dinâmica e efetiva, com educandos motivados e professores diferenciados.

Assim, na perspectiva de ampliação desse tema, o estudo em foco pretende colaborar com a discussão sobre LIBRAS, bilinguismo e Educação Inclusiva, realizando determinado estudo junto aos estudantes de licenciatura, do Campus Dom Delgado, da Universidade Federal do Maranhão; fomentando o debate sobre a relevância da Língua Brasileira de Sinais na formação docente; perpassando-se pela discussão sobre educação inclusiva; e enaltecendo a importância de uma metodologia bilíngue no processo de aprendizagem dos novos conteúdos e das vivências na academia, em correspondência com a linha de pesquisa Cultura, Educação e Tecnologia. Partindo desse cenário, desenvolveu-se este projeto, considerando a possibilidade de uma pesquisa interdisciplinar, com vistas a realização pessoal e profissional, mediante a inserção no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Cultura e Sociedade.

Assim, tal estudo visa contribuir com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, no contexto da viabilidade do tripé LIBRAS – bilinguismo – Educação Inclusiva, podendo suscitar, futuramente, novas pesquisas sobre esse novo contexto de aprendizagem de línguas. Considera-se que a Educação Inclusiva é uma

realidade nas escolas públicas e privadas no Brasil. Tal fato é uma conquista assegurada pela Constituição de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.436/15 e pela LDB/1996, que declaram que a educação é um direito de todos e que a formação docente, realizada em cursos de licenciatura, oportunizará subsídios para que os professores sejam agentes, no contexto educativo e inclusivo (BRASIL, 1996, 2015, [2016]).

Desta forma, conforme explica Chahini (2016a), o desempenho educacional dos alunos com deficiência, sua permanência e sociabilidade dependem da receptividade dos professores e dos colegas de turma, ou seja, há a necessidade de determinado rompimento com a cultura dos estigmas sobre as pessoas surdas e com outras necessidades especiais, a partir das atitudes em prol da educação inclusiva.

Nesse contexto, esta pesquisa apresenta as seguintes questões norteadoras: Os estudantes dos cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado compreendem a LIBRAS como uma língua? No contexto do bilinguismo, os discentes de licenciatura da UFMA, Campus Dom Delgado, têm adquirido a LIBRAS como segunda língua? As metodologias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS são correlacionadas com o bilinguismo, conforme os princípios da Educação Inclusiva? Após as sessenta horas (60h) de aulas de LIBRAS, nos cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado/UFMA, os discentes tornam-se bilíngues? Sob a ótica da Educação Inclusiva, o ensino da LIBRAS, nos cursos de licenciatura da IES investigada, habilita os docentes em formação à operacionalização do processo ensino-aprendizagem de discentes surdos e/ou com deficiência auditiva? O ensino-aprendizagem da LIBRAS suscita, no profissional em formação, um outro olhar sobre a sua futura prática docente?

Diante das questões levantadas, elencou-se como **Problema de Pesquisa** a seguinte questão norteadora: Como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado, na perspectiva da Educação Inclusiva?

Assim, levanta-se como **Hipótese** que o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais se dá de forma inadequada quanto aos princípios legais elencados na Lei de Inclusão e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os quais ditam que a referida disciplina dar-se-á em caráter obrigatório nas licenciaturas do

Ensino Superior – informação disposta, também, no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da UFMA –, porém esta não é cumprida nos Projetos Políticos Curriculares de alguns cursos de licenciatura, o que remete a um desprestígio na formação dos futuros professores, no que concerne à atuação docente em uma perspectiva inclusiva, no cenário escolar.

Para dar conta de responder ao problema de pesquisa elencado, o **objetivo geral** deste estudo procurou investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura da UFMA/Campus Dom Delgado, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os **objetivos específicos** compreenderam: a) identificar, no período de 2019.2 a 2020.1, as licenciaturas que estão ofertando e operacionalizando a disciplina de LIBRAS; b) analisar a Legislação Federal e o Projeto Político Curricular (PPC) das licenciaturas da UFMA, em relação à garantia do ensino-aprendizagem da LIBRAS, nas instituições de Educação Superior; c) conhecer, por meio dos docentes e discentes, como vem sendo operacionalizado o ensino da LIBRAS, nos cursos de licenciatura da UFMA; d) saber, por meio dos discentes e docentes, como vem ocorrendo a aprendizagem da LIBRAS, no decorrer de seu ensino, nos cursos de licenciatura da IES; e) identificar, por meio dos docentes e discentes, as potencialidades e/ou dificuldades na aquisição e/ou aprimoramento da LIBRAS nos cursos de licenciatura da UFMA; f) verificar se há relação da aquisição e/ou do aprimoramento da LIBRAS, com a *Mobile Learning*, nas Licenciaturas da UFMA; g) registrar, por meio das percepções dos docentes e discentes de licenciaturas da UFMA, se os futuros docentes, ao concluírem suas graduações, saem bilíngues; h) descrever as percepções dos participantes em relação ao processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, no que concerne à relevância do bilinguismo no contexto da Educação Inclusiva.

Este estudo está dividido em seis seções, tais quais: a primeira corresponde a esta introdução, a partir da qual são relatados os objetivos geral e específicos, a justificativa pela escolha da temática, o objeto de pesquisa e a sua relevância. A segunda seção apresenta a LIBRAS, na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do contexto histórico da Educação Especial no Brasil; a história da educação de surdos; o aparato legal que assegura a LIBRAS como meio comunicacional do surdo para a obtenção de novos conhecimentos e experiências em sala de aula, assim como da atuação do intérprete/tradutor de LIBRAS na educação

maranhense; e a importância desse profissional para a escolarização dos surdos. A terceira seção descreve o contexto da Educação Bilíngue; a LIBRAS como componente curricular nas licenciaturas; o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Campus Dom Delgado; e a relevância da formação docente à efetivação da Educação Inclusiva em relação aos discentes surdos. A quarta seção apresenta o percurso metodológico que norteia a produção deste estudo, contextualizando o tipo de pesquisa realizada, o *locus* da pesquisa, os participantes da pesquisa, o instrumento e os procedimentos de coleta dos dados. Na quinta seção, expõem-se os resultados com base nos dados obtidos, as análises e as discussões que se fizeram necessárias ao alcance dos objetivos da pesquisa. Na sexta e última seção, apresentam-se os achados da pesquisa juntamente com os impactos esperados com tal estudo à comunidade acadêmica, especificamente, e à sociedade, de modo geral.

2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Língua Brasileira de Sinais está literalmente ligada à história da Educação Especial no Brasil. Essa conexão iniciou em meados do século XIX, quando Dom Pedro II convocou o professor surdo, Eduard Huet, em 1857, para fundar a primeira escola para os “surdos-mudos” no país. Assim, deu-se partida à educação de surdos e à criação da Língua de Sinais. Relevante lembrar que, até o século XV, os surdos passaram por diversas conjunturas sociais. Na Antiguidade, estes eram vistos como seres celestiais, que se comunicavam com o divino e não tinham a permissão de manter contato com os humanos. Com a ascensão da Igreja Católica, na Idade Média, os surdos passaram a ser vistos como frutos dos pecados dos pais, ou seja, as crianças nasciam surdas porque seus progenitores eram impuros. Nessa acepção, por serem vistos como castigo divino, as crianças surdas eram escondidas, abandonadas ou mesmo assassinadas (STROBEL, 2009).

Tal realidade só se modificou no século XVI, na Europa, especificamente na Espanha, quando o monge beneditino, Pedro Ponce de Leon, estabeleceu a primeira escola para educação de pessoas com deficiência auditiva, no monastério de Valladolid. A priori, a instituição oferecia aulas de Latim, Grego, Italiano, e, também, conceitos de Física e Filosofia, para os irmãos Francisco e Pedro Velasco, herdeiros de uma família de aristocratas espanhóis. Durante as aulas, Leon utilizava da datilologia, da oralização e da escrita como metodologias. Anos depois, fundou a escola para professores de surdos (MAZZOTTA, 2011).

Também na Espanha, no século XVII, Juan Pablo Bonet educou outro membro da família Velasco, Dom Luís; porém a metodologia deu-se de forma diferente: por intermédio de sinais, datilologia e treinamento de fala. Tal método tornou-se eficaz e recebeu reconhecimento do rei Henrique VI, o qual nomeou Bonet como Marquês de Frenzo (STROBEL, 2009).

Ainda segundo Strobel (2009), o método oral foi descrito por seu criador, Juan Pablo Bonet, em um livro intitulado *Reduccion de las letras y art para enseñar a hablar a los mudos* – em Madrid, no ano de 1620 –, que relata como se dava o processo ensino-aprendizagem da oralização. Bonet também defendia a necessidade do ensino precoce do alfabeto manual para os surdos.

Na França e na Alemanha, a educação de surdos, no século XVIII, também era pautada no oralismo. Jacob Pereire, considerado o primeiro professor francês de surdos, iniciou sua técnica utilizando exercícios auditivos e ensino de fala com a sua irmã. Samuel Heinicke é conhecido com o “pai do método alemão – oralismo puro”, que fundamenta a filosofia oralista e que privilegiava a fala em detrimento da sinalização. Em ambas as conjunturas, os alunos surdos eram proibidos de sinalizar e, muitas vezes, tinham suas mãos amarradas (STROBEL, 2009).

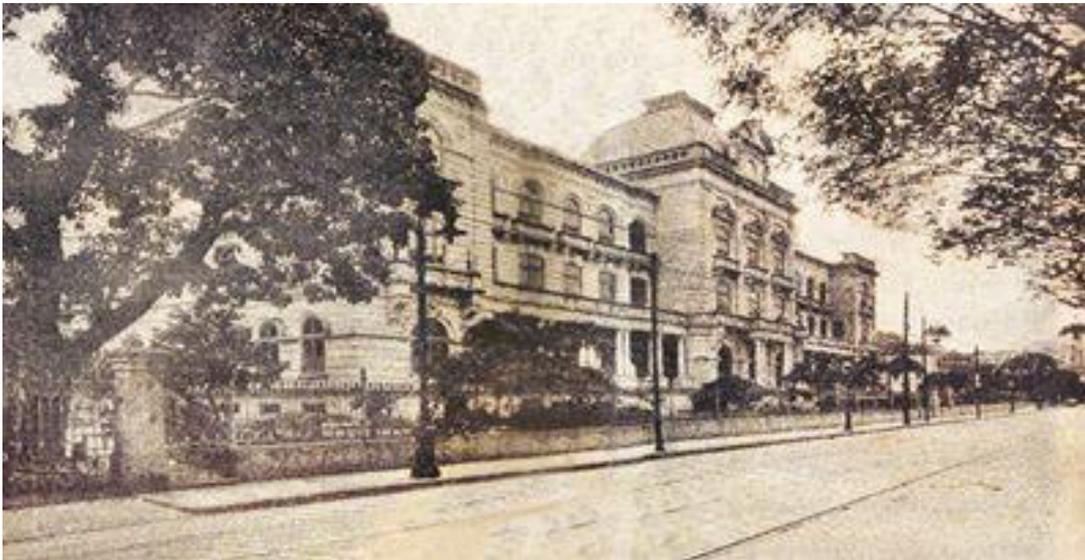
Em contrapartida, o abade Charles Michel de L’Eppée rompeu com a tradição oralista e, ao observar a comunicação gestual dos surdos carentes da cidade e de duas irmãs, gêmeas e surdas, aprendeu o meio de comunicação que eles utilizavam naturalmente, uns com os outros. A partir daí, iniciou estudos e pesquisas sobre a língua de sinais, como também começou a instruir os surdos, em sua casa, por meio do método conhecido como “Sinais Metodóticos”, os quais resultam de combinações da gramática da Língua Francesa e da Língua de Sinais. Nesse contexto, L’Eppée foi muito criticado pelos oralistas (MAZZOTTA, 2011).

Importante enfatizar que a educação de surdos era, até então, privilégio apenas dos herdeiros de famílias aristocratas que arcavam com toda questão financeira, a fim de que seus filhos pudessem estar aptos a receberem suas heranças. Essa realidade começa a ser modificada com a implementação da primeira escola pública para surdos, em Paris. A esse respeito, Strobel (2009, p. 22) explica:

Abade Charles Michel de L’Eppée fundou a primeira escola pública para os surdos ‘Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris’ e treinou inúmeros professores para surdos. O abade Charles Michel de L’Eppée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metodóticos: ‘A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos’, o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.

Eduard Huet era um dos discípulos de L’Eppée e foi o responsável pela criação da primeira escola para surdos no Brasil, nomeada como “Imperial Instituto dos Surdos-mudos”, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (figuras 1 e 2). Foi no Imperial Instituto que a Língua Brasileira de Sinais foi originada, a qual é resultante da Língua de Sinais Francesa e das variadas comunicações dos surdos brasileiros da época (MAZZOTTA, 2011).

Figura 1 - Imperial Instituto dos Surdos-mudos



Fonte: História do Ensino de Línguas no Brasil (2016)

Figura 2 - Primeiro alfabeto em Língua de Sinais utilizado na educação de surdos no Brasil



Fonte: Bonet (1620)

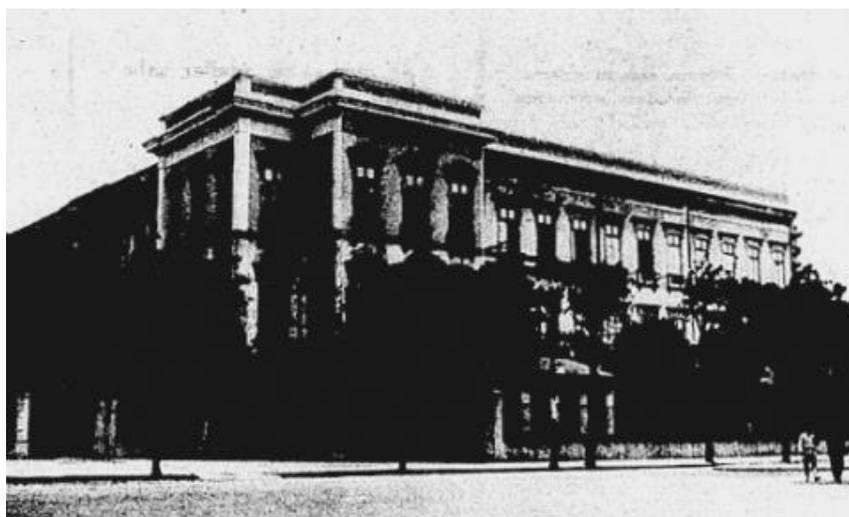
Foi no século XIX que a Educação Especial foi implementada no Brasil, conforme citado. As iniciativas surgiram de grupos assistenciais, com o objetivo de prestar atendimento às pessoas com deficiência visual e auditiva. Segundo Mantoan (1998), o contexto histórico da Educação Especial brasileira se deu em três fases, e

cada uma delas é permeada por ações, dentro de determinados períodos: 1854 a 1956 – ações de propriedade privada; 1957 a 1993 – ações governamentais; e, a partir de 1993, ações sob a ótica da inclusão.

Por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, Dom Pedro fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1890, o nome da instituição mudou para Instituto Nacional dos Cegos, e, em 24 de janeiro de 1891, a partir do Decreto nº 1.320, a escola passou a ser o Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-professor e ex-diretor da escola, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 2011).

Quanto à criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, segundo Mazzotta (2011), a escola teve como principal objetivo o estabelecimento educacional de meninos “surdos-mudos”, de 7 a 14 anos de idade; voltado para o ensino profissionalizante e a educação literária. O autor também afirma que, tanto o IBC quanto o INES, desenvolveram oficinas, logo após suas inaugurações, para a aprendizagem de ofícios, tais como: tipografia e encadernação, para os meninos cegos (figura 3); tricô, para as meninas cegas; e sapataria, pautação, encadernação e douração, para os meninos “surdos-mudos”.

Figura 3 - Imperial Instituto dos meninos cegos



Fonte: Biblioteca Nacional (2016)

Importante destacar que a instalação do IBC e do INES, apesar de fazerem atendimentos de forma precária diante da demanda nacional, incitaram novas possibilidades de discussão sobre a educação para pessoas com deficiência. Em

1883, aconteceu o 1º Congresso de Instrução Pública, onde foram discutidas pautas sobre a formação de professores para os surdos e cegos, bem como sugestões de currículos. Em razão do prestígio social destas instituições, recursos financeiros foram direcionados para a Escola Superior de Minas Gerais, como também à Escola de Ouro Preto, primeiras instituições para a formação de professores de pessoas com deficiência no país (MAZZOTTA, 2011).

Surgiram indicadores, a partir de 1900, que apresentavam a preocupação da sociedade com as pessoas com necessidades educacionais diferenciadas. Tal situação instigou o aumento de trabalhos técnicos e científicos, congressos e a criação de instituições de ensino públicos e privados, direcionados a essa parcela da população. Diferentemente do que muitos acreditam, a Educação Especial no Brasil não é tão recente, isto é, alguns serviços direcionados às pessoas com deficiência já são articulados e efetivados há algum tempo. Observa-se, entretanto, que o foco real e efetivo, relacionado ao campo educacional, só ocorreu anos mais tarde (SÁ, 1998a).

Conforme afirma Chahini (2016b), mesmo após o surgimento dessas instituições, a exclusão social e os processos educacionais regulares de escolarização eram maciços para as pessoas com necessidades especiais. Mazzota (2011) explica que, junto à Fundação Getúlio Vargas, o IBC promoveu o primeiro Curso de Especialização de professores na didática de cegos, em 1943. No período de 1951 a 1973, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a instituição ofereceu o mesmo curso de formação docente.

Para o atendimento às pessoas com deficiência visual, também foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo, no dia 27 de maio de 1928, uma escola-residência que recebe e atende crianças com deficiência visual em idade escolar, da qual a leitura em Braille foi disseminada pelo Brasil, por meio do professor Alfredo Chatagneir. Atualmente, a escola funciona em três tipos de regime: internato, semi-internato e externato, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, com cursos profissionalizantes e assistência alimentar, odontológica e médica (MAZZOTTA, 2011).

Em 1946, foi fundada outra relevante instituição para o atendimento de pessoas com cegueira, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), com o objetivo de “produzir e distribuir livros impressos em sistema braile” (MAZZOTA, 2011, p. 35-36). Atualmente, a fundação tem o nome de uma de suas primeiras professoras, Dourina Nowill, sendo mantida pelo governo estadual. Em 1971, para o atendimento

de pessoas com deficiência mental, a partir da promulgação da Lei nº 5.592, que apresenta no 9º artigo o atendimento específico aos ditos “excepcionais, foram implantadas ações com o objetivo de desenvolver novas fases e diretrizes para a Educação Básica (BRASIL, 1971).

No ano de 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), tendo por objetivo desenvolver no âmbito nacional a melhoria e a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais diferenciadas. A partir de sua fundação, as campanhas nacionais de Educação de Cegos e de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas. Apesar de ser aprovado somente em 1975, pelo Ministro Ney Braga, o CENESP já desenvolvia suas atividades com autonomia administrativa e orçamentária. Já na década de 1980, especificamente no ano de 1986, o centro transformou-se em Secretaria de Educação Especial (SESP), contudo continua com a mesma competência e estrutura do centro. A sede deixa de ser no Rio de Janeiro e passa a se localizar em Brasília. As atribuições da Educação Especial passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), após a extinção da SESP, em 15 de março de 1990 (MAZZOTTA, 2011).

Desta forma, percebe-se que, após os anos 1950, a Educação Especial sofreu diversas mudanças administrativas. Segundo Corrêa *et al.* (2014), cada reestruturação administrativa resultou em mudanças financeiras e funcionais, como também no contexto educacional. Assim, é relevante pontuar que não é viável discutir os avanços da Educação Especial, no Brasil, sem mencionar amparo legal da Legislação vigente e das Políticas Públicas, pois é a partir delas que os direitos são assegurados. Ademais, foi mediante leis e políticas específicas que a Educação Especial passou a ser regida sob a ótica da inclusão, a qual incita a educação como um direito de todos ao acesso, à permanência e à conclusão.

Para o atendimento educacional das pessoas com deficiência auditiva, desenvolveu-se o Instituto Santa Teresinha, em São Paulo, que recebia somente as meninas surdas. Pesquisadores, tais como Albres (2005) e Monteiro (2006), descrevem que, historicamente, os primeiros institutos brasileiros para educação de surdos tinham como modelo a educação francesa, que ditava o ensino, contraditoriamente, de oralismo e/ou língua de sinais.

Na década de 1960, iniciam-se as primeiras publicações sobre a língua de sinais, no Brasil. Eugênio Oates, missionário americano, lançou o dicionário intitulado

“Linguagem das mãos”, em 1969, a partir de sinais coletados por fotografia em alguns Estados do Brasil. Posteriormente, na década de 1970, a Filosofia da Comunicação Total e o Bilinguismo dão seus primeiros passos nas instituições de ensino para surdos no País, o que acarretou em um aumento significativo do uso da língua de sinais, muitas vezes por disseminação dos próprios alunos (SÁ, 1998b).

A Comunicação Total, como proposta pedagógica, fazia uso de sinais, leitura labial, oralização e alfabeto digital, no intuito de promover insumo linguístico para os surdos. Essa abordagem foi iniciada nos Estados Unidos, que adotava o uso de diversas estratégias no processo ensino-aprendizagem das pessoas surdas, tais como: desenhos, dramatizações, escrita, treino auditivo, expressão corporal e os sinais, em si. Assim como o Oralismo, essa forma comunicativa não obteve êxito (QUADROS, 1997).

Para Sá (1998b, p. 100), a Comunicação Total rompeu com a tentativa de igualdade do Oralismo, e se passou à cultura da “aceitação da diferença”, pois

[...] Nesta visão, é enfatizada a comunicação como necessidade premente a ser satisfeita, subentendendo-se uma defesa da utilização de todos os recursos disponíveis para estabelecer um contato efetivo com a pessoa surda que, por seu impedimento sensorial, tem dificuldades comunicativas, daí, mais especificamente, a designação ‘Comunicação Total’. [...].

Segundo Góes (1996, p. 36), as práticas da Comunicação Total apresentavam diversas contradições no contexto educacional, já que privilegiava a língua oral. Entretanto, não propiciavam aos alunos surdos uma interação efetiva quanto ao uso e às regras, o que dificultava também a aprendizagem e/ou aprimoramento da língua de sinais, porque, nesse ínterim, “ao subordinarem e descaracterizarem a Língua de Sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngue”.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, surgiram dois novos modelos de educação da pessoa com deficiência auditiva: Bilinguismo e Escola Inclusiva, que objetivam a inclusão efetiva de alunos com deficiência, na educação regular e na aquisição de novos conhecimentos, a partir da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para os surdos – modalidade pedagógica que será discutida no próximo capítulo deste estudo (GÓES, 1996).

Ferreira-Brito (1998, p. 8) afirma que a Comunicação Total também tinha como objetivo a educação por intermédio da oralidade. Nesse contexto, permitia-se que os ouvintes se comunicassem com os surdos, incentivando a verbalização da

comunicação. Sendo assim, segundo a autora, a Comunicação Total determina que “se uma pessoa surda ou ouvinte usa sinais de forma natural, sem uso da voz, ela deve ser induzida a mudar seu comportamento, passando a se valer da voz”.

Os anos 2000 deram uma reviravolta no status da LIBRAS no país. A Lei de LIBRAS, Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. O sistema linguístico da LIBRAS é de natureza visual-motora, tendo gramática própria; e tal sistema permite a transmissão de fatos e ideias originais das comunidades surdas brasileiras. A Lei também garante que as instituições e as empresas públicas, nos âmbitos municipal, estadual e federal, façam uso da língua de sinais nos atendimentos específicos à pessoa surda. Assegura, também, que a LIBRAS será componente curricular nos cursos de formação docente, nas áreas da Educação Especial, Fonoaudiologia e magistério, nos níveis médio e superior. Ou seja, é a partir de 2002 que a LIBRAS se torna obrigatória na formação docente, em todo o território nacional, nas instituições públicas e/ou privadas (BRASIL, 2002).

A década também foi marcada por muitas produções científicas na área de LIBRAS, com destaque para o livro *Língua Brasileira de Sinais*, com dialeto regional de Mato Grosso, de Mauro de Godim (2000); o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS*, de Fernando Capovilla (2001); o *Dicionário LIBRAS/Português*, de Tanya Felipe (2002), pelo INES. Assim, as produções de artigos, monografias, dissertações e teses ampliaram e proporcionaram visibilidade às pessoas com surdez (QUADROS, 2010).

A Educação Especial, sob a ótica da inclusão e da LIBRAS, no Maranhão, tem sido destaque nos diversos âmbitos sociais, desde 1960. Tais iniciativas foram originadas em igrejas protestantes e instituições escolares ludovicenses, objetivando a comunicabilidade entre ouvintes e surdos maranhenses. Sabe-se que a Igreja Getsêmani, em 1985, foi uma das precursoras de ensino e divulgação da LIBRAS no Estado. Tal afirmativa corrobora, provavelmente, a grande atuação dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais na capital maranhense. Importante relatar que, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, alguns surdos maranhenses retornaram após a conclusão dos estudos no INES, o que impulsionou o uso da sinalização entre os surdos da época (MENDES, 2018).

A Associação dos Surdos do Maranhão (ASMA), fundada em 1979, com sede no bairro do Monte Castelo, em São Luís, é uma das instituições de maior

relevância no cenário atual, no que concerne à luta pelos interesses e pelos direitos dos surdos maranhenses. Sendo assim, a associação tem promovido, nas últimas três décadas, eventos para a discussão de temas diversos, tais como: surdez, direitos da pessoa surda e jurisprudência da LIBRAS, no Brasil. A ASMA (figura 4) oferece curso com professores surdos – nos níveis básico, intermediário e avançado – para qualquer pessoa com interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais. Outra importante instituição maranhense, a qual auxilia na divulgação e no ensino da língua de sinais, é a Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz (ADAI). Esta oferece serviços semelhantes à ASMA, o que auxilia os surdos na construção de suas identidades civis (ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DO MARANHÃO, 2017).

Figura 4 - Logo da ASMA



Fonte: Associação dos Surdos do Maranhão (2017)

Um marco histórico na educação de surdos no Maranhão é a criação de várias salas “de classe especial” para estudantes surdos na Escola de Ensino Fundamental e Médio Edison Lobão (CEGEL). Tal instituição foi referência no Estado, por muitos anos, para a educação de surdos maranhenses e também oriundos de outras naturalidades. Então, o CEGEL tornou-se a escola dos surdos, os quais participavam das atividades escolares, culturais e esportivas (MENDES, 2018).

A Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC-MA), junto ao Ministério de Educação (MEC) e o Governo Cubano, em 1997, ofereceram cursos na área da Educação Especial, com carga horária de 120 horas, dividida em três módulos de 40 horas, sendo um dos cursos sobre deficiência auditiva. O curso seguia uma perspectiva clínico-terapêutica, na qual o oralismo é o centro da metodologia, o que desagradou os professores de surdos que estavam inscritos e, também, os que atuavam na capital e nas outras cidades do continente (MENDES, 2018).

Somente em 2001, a SEEDUC-MA ofereceu o curso de LIBRAS para instrutores surdos, o qual favoreceu significativamente a ampliação do conhecimento de mundo dos surdos do Maranhão. Em sequência, o INES e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) passaram a ser referências nacionais de educação para surdos. Nos anos de 2002 a 2005, a SEEDUC-MA realizou seletivo para a contratação de instrutores surdos para atuarem na Educação Básica. O MEC e SEEDUC-MA ofereceram o Curso de Formação de Professores para a área de Deficiência Auditiva. Segundo Quixaba e Santarosa (2015, p. 32),

[...] apesar de o curso ter tido uma carga horária de 100 horas e conter no programa curricular conteúdos sobre a Língua de Sinais Brasileira, pouco se viu a esse respeito. O curso destinava-se a professores da rede regular de ensino, tanto de classes especiais como de salas comuns.

Com a Lei de LIBRAS, a difusão e o incentivo ao uso e ensino da língua foram intensificados nas instituições privadas e públicas maranhenses. Em 2003, o Centro de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS) foi fundado como o objetivo de promover

[...] a política de educação inclusiva e valorizar a diversidade linguística dos alunos surdos no Maranhão, difundir a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, promover a formação continuada de professores de classes bilíngues, regulares e de AEE, instrutores, gestores e supervisores das escolas inclusivas, orientar quanto à preparação e inserção no mercado de trabalho; incentivar as expressões artístico-culturais; e capacitar professores intérpretes e instrutores de LIBRAS. (CASMARANHÃO, 2018, não paginado).

No contexto do Ensino Superior, a educação de surdos só alçou voo em 2005, a partir do Programa Incluir. Pereira e Chahini (2018, p. 80) afirmam que esse programa tem como objetivo garantir para pessoas com deficiência o acesso pleno ao Ensino Superior; e que, em 2008, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Instituições de Ensino Superior são obrigadas a oferecer meios que “promovam acesso, permanência e participação dos discentes”.

Em 2005, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em parceria com a SEEDUC-MA e o MEC, iniciou a formação em nível superior, na área da Educação Especial, para profissionais atuantes com alunos cegos, surdos, autistas, com deficiência mental e outras especialidades, na Educação Básica. Outras instituições de Ensino Superior também implantaram cursos de formação continuada, especialização e mestrado, com foco na Educação Especial/Inclusiva e cursos de LIBRAS (MENDES, 2018).

Sabe-se que o número de alunos surdos no Ensino Superior ainda é irrisório diante da demanda. Com a implementação do Programa Incluir, a UFMA

passou a reservar vagas para as pessoas com deficiência para o vestibular, hoje Sistema de Seleção Unificada (SISU). Para os candidatos surdos, serão oferecidos intérpretes durante todo e qualquer seletivo para acesso aos cursos de graduação e pós-graduação. Para a permanência e conclusão dos cursos, a UFMA garante, por meio de seu PDI de 2017: acompanhamento de professores intérpretes e tradutores de LIBRAS para os alunos surdos; atendimento especializado; aulas e materiais adaptados; e professores habilitados. Nesse documento, a Universidade Federal do Maranhão dita que a Língua Brasileira de Sinais será componente obrigatório em todos os cursos de licenciatura, Pedagogia (bacharelado e/ou licenciatura) e Fonoaudiologia, em todos os câmpus da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2017).

Com o advento da Educação Especial, sob a ótica da Educação Inclusiva, a formação docente para atuar junto aos alunos surdos é de suma relevância. Para Falcão (2015, p. 312), “todos os professores têm o direito, desde a formação acadêmica aos cursos de capacitação, de receber preparação apropriada”. Assim, a partir da promulgação da Lei de Inclusão (Lei nº 13.146), a educação bilíngue tem como premissa a inclusão da LIBRAS como componente curricular das licenciaturas, o que promoverá o conhecimento e a habilidade sobre as demandas educacionais específicas dos surdos.

2.1 A Língua Brasileira de Sinais no contexto da legislação vigente

O conceito de Educação Inclusiva é um dos pilares da Constituição Federal, a qual dispõe que a educação é um direito de todos, bem como o acesso e a permanência são de responsabilidade do Estado e da família (BRASIL, 2016). A educação escolarizada será oferecida de forma qualitativa e igualitária. Nessa ótica, a Educação Especial dar-se-á como modalidade de ensino para as pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais e/ou com necessidades específicas.

A LDB explana que o público-alvo da Educação Especial frequentará as instituições de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, nas salas regulares (BRASIL, 1996). Tal inclusão escolar será conforme o artigo 59 desta lei, a qual dispõe que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, não paginado).

Atualmente, a Educação Inclusiva é uma realidade nas escolas públicas e privadas no Brasil. Tal fato é uma conquista assegurada pela Constituição de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão (13.436/15) e pela LDB de 1996, as quais declaram que a educação é um direito de todos e que a formação docente nos cursos de licenciatura oportunizará subsídios para que os professores sejam agentes, no contexto educativo e inclusivo (BRASIL, 1996, 2015, [2016]).

Desta forma, conforme Chahini (2012) explica, para uma educação inclusiva efetiva, faz-se necessária a superação de certos estigmas sobre as pessoas com deficiência; estigmas, estes, cotidianamente reproduzidos nas ações educacionais e sociais de exclusão e discriminação. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS é, também, um rompimento dessa tradição excludente que corrompe a acessibilidade e dificulta a atuação cidadã dos discentes surdos.

Em relação ao Ensino Superior, nos anos finais da década de 1990, a inclusão de pessoas com deficiência se dava apenas no acesso físico – devido à falta de recursos humanos e de materiais especializados e financeiros – quando a exclusão impactava, diretamente, na permanência desses discentes. A partir da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, os critérios básicos para a garantia da acessibilidade foram estabelecidos nas IES, destacando-se o artigo 18, no qual determina que o poder público deve garantir a formação de profissionais intérpretes de escrita de braille, linguagem de sinais e de guias intérpretes. Chahini (2016b, p. 55) enfatiza que a acessibilidade não se remete, unicamente, à estrutura física, “mas inclui a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que dificultam os alunos com deficiência e/ou

com necessidades educacionais específicas terem acesso aos conhecimentos socioculturais produzidos”.

Tal pensamento corrobora a ideia de Omote (2004, p. 291), a qual explica que, perante a diferença, a sociedade cria um desvio e o utiliza como moeda de troca para a exclusão, pois:

[...] O desvio é criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento, quando a não conformidade destes às expectativas normativas não pode ser tolerada, sob pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida coletiva normal. Pode-se dizer que, desta maneira, um atributo ou um comportamento deixa de ser apenas uma diferença, que eventualmente limita o funcionamento do indivíduo, para tornar-se uma diferença ofensiva, eventualmente até ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente do coletivamente [...].

Segundo a Lei nº 10.436/02, a LIBRAS é “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”, que possui um sistema linguístico visual-motor, estrutura gramatical específica e que possibilita a transmissão de dados, fatos e ideias, oriundos das comunidades surdas (BRASIL, 2002, não paginado). A partir dessa lei, o Poder Executivo e as instituições públicas devem também utilizar a LIBRAS como meio de comunicação para atender às demandas dos surdos brasileiros.

Em 2005, mediante o Decreto nº 5.626/05, a LIBRAS passa a ser, em até dez anos, disciplina obrigatória em todos os cursos de magistério (Ensino Médio), licenciatura, Pedagogia (Licenciatura ou Bacharelado), e nos cursos de Fonoaudiologia.

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, não paginado).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que o ingresso nas escolas das pessoas com surdez dar-se-á sob a ótica da Educação Bilíngue, a qual dispõe acerca do ensino escolar, no âmbito da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2008). O uso da Língua Portuguesa dar-se-á na modalidade escrita; serão oferecidos os serviços de tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa; e o ensino da LIBRAS será ofertado para todos os alunos.

Quanto ao atendimento educacional especializado para os alunos surdos, este deve ser ofertado tanto na modalidade escrita (LP), quanto em sinalização (LIBRAS), “realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua [...]” (BRASIL, 2008, p. 12).

Quanto à legislação, é importante apresentar a regulamentação da profissão de intérprete/tradutor de Língua Brasileira de Sinais, Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a qual explana acerca das atribuições da profissão, do nível de formação e dos deveres, tais como expressos nos artigos 6º e 7º.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010, não paginado).

Verifica-se, nessa acepção, que muitas são as atribuições e as responsabilidades – no que diz respeito ao profissional intérprete – ao atuar no contexto da Educação Inclusiva enquanto mediador, na sala de aula. Chama-se, ainda, a atenção para a educação bilíngue, que dispõe, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15, que o processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos, em escolas e classes bilíngues, e em escolas inclusivas, dar-se-á com a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua (BRASIL, 2015). Para tal inclusão, a aprendizagem

da LIBRAS, durante a formação do docente, é de relevância para determinada constituição da identidade de cada indivíduo e para a prática cidadã consciente, pois esse profissional é, também, um executor do trâmite legal da inclusão dos surdos, no contexto educativo. Assim, o bilinguismo deve estar no contexto formativo dos docentes, possibilitando a garantia de comunicabilidade, aprendizagem e permanência dos alunos com surdez.

A UFMA tem, em seu quadro de cursos de graduação, o curso de Letras com habilitação em LIBRAS, que já formou 01 (uma) turma de bacharéis e 02 (duas) turmas de licenciados. Tal curso deu início em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com uma turma de 15 profissionais intérpretes que atuavam anteriormente em instituições públicas e privadas do Maranhão e do Piauí. O curso de Licenciatura está em sua 5ª turma. Esse curso de graduação é, ainda, uma das ações em prol de divulgação, oferta e valorização da formação de professores para atuarem na Educação Especial – na perspectiva da Educação Inclusiva – junto aos discentes surdos.

Na capital maranhense, foi promulgada a Lei nº 4.337, de 31 de março de 2004, que institui o Dia Municipal do Surdo (SÃO LUÍS, 2004). Tal data representa a luta e a reflexão das pessoas surdas, no contexto da efetivação dos direitos a saúde, educação e inserção no mercado de trabalho, sendo considerada de grande relevância.

O Governo do Estado do Maranhão, com a Lei nº 8.564, de 11 de janeiro de 2007, estabeleceu as regras, a difusão e o uso da Língua Brasileira de Sinais para o acesso efetivo à educação das pessoas com deficiência auditiva, no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão (MARANHÃO, 2007). Nos anos seguintes, os municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa, Bacabeira, Rosário, entre outros municípios do continente maranhense, desenvolveram decretos para a utilização da LIBRAS em escolas e instituições públicas, assim como a inserção de intérpretes/tradutores de língua de sinais nas escolas, nas universidades e nas faculdades.

2.2 A relevância do intérprete de LIBRAS

Segundo Quadros (1997), as crianças surdas, no Brasil, não têm acesso à educação especializada desde a primeira infância, pois, habitualmente, encontram-

se, em sala de aula, muitos educandos surdos com a vida escolar desregulada, em razão de não estarem com a escrita adequada à série que frequentam. Há, também, defasagem na metodologia utilizada quanto ao ensino do conteúdo escolar.

Moreira e Tadeu (2011) pontuam que muito ainda se tem para pesquisar e compreender acerca das metodologias, pelas quais os novos conhecimentos, provenientes do currículo escolar, proporcionam dentro das instituições de educação, no tocante à construção das identidades individuais e sociais, o que ocorre em razão de os conteúdos serem trabalhados de modo uniforme e indistintamente para todos os discentes.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, a Educação Especial se tornou tema de muitas pesquisas e discussões, tendo como destaque o artigo 50, que diz: “modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos, portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, não paginado). Assim, ressalta-se que promover a inclusão não é apenas permitir que o aluno com deficiência esteja inserido em uma escola regular, como tem sido nos últimos anos, mas, principalmente, garantir seus direitos de aprendizagem, tendo como pressuposto seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural efetivado de forma qualitativa (CURY, 2008).

Chama a atenção o fato de que, desde a implementação da política de inclusão, no Brasil, em 2015, os surdos estão sendo inseridos em classes regulares, a partir do Ensino Fundamental. Contudo, é possível detectar as dificuldades de comunicação entre alunos com surdez e seus professores. Tais experiências permitem perceber a dificuldade de acesso à língua portuguesa, enfrentada pelos alunos surdos, assim como das dificuldades sentidas pelos professores, no que concerne à comunicação com essas crianças. Algumas poucas escolas, atentas a essa problemática, têm permitido ou proposto a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, buscando, assim, uma possível solução para os problemas evidenciados no processo de comunicabilidade, como a falta de entendimento enfrentada, cotidianamente, nas escolas brasileiras.

A intensificação da presença desse profissional na Educação tem sido impulsionada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS; assim como o artigo 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o qual estabelece normas

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Para Quadros (2007), o intérprete de LIBRAS é o profissional que tem domínio da língua de sinais e da língua oral de seu país, e que está apto a desempenhar a função de interpretação, nas mais variadas situações em que for solicitado o seu serviço. Especificamente no Brasil, o intérprete deve ter domínio da LIBRAS e da Língua Portuguesa, ou seja, o profissional intérprete de LIBRAS deve possuir competência comunicativa em ambas as línguas. Acerca de tal competência, Neves (1998, p. 73) afirma que:

A competência gramatical ou linguística se atém ao código das estruturas e regras de pronúncia onde o objetivo é o de acuidade na expressão e na compreensão. A competência sociolinguística considera o papel dos falantes no contexto da situação e a sua escolha de registro e estilo. A competência estratégica considera que não há falantes e ouvintes ideais, sendo necessário, portanto, que se faça uso de estratégias de comunicações verbais ou não-verbais para se compensar as quebras de comunicação.

Assim sendo, para ser intérprete não basta apenas apresentar competência comunicativa, ou seja, a técnica, onde se faça presente o domínio da L1 e da L2, haja vista que, para desenvolver uma interpretação qualitativa, o profissional também deve possuir outra competência de suma importância: a tradutória. Segundo Albres (2016, p. 60),

Torna-se evidente a necessidade de que o intérprete atue quando da relação do aluno surdo com a escrita, seja ela em atividade pedagógica de ensino-aprendizagem ou em atividade avaliativa. Geralmente, ele é convocado a apoiar o aluno surdo no processo de escrita e auxiliar o professor no processo de avaliação.

Destarte, as competências comunicativas e tradutórias são primordiais para o perfil do tradutor/intérprete de LIBRAS, pois um profissional não apto em uma dessas competências compromete o contexto informativo, impossibilitando que o aluno surdo compreenda e construa novos conhecimentos provenientes das disciplinas escolares.

Cabe ressaltar que a profissão de intérpretes de LIBRAS, no Maranhão, iniciou-se no município de São Luís por intermédio das igrejas evangélicas – precursoras na inclusão das pessoas surdas – com o fim de evangelização. Foi exatamente na Igreja Batista Getsêmani, no ano de 1985, quando um grupo de missionários norte-americanos, sob a direção da missionária Lois Broughton, que ensinava mímica a um grupo de jovens da congregação citada, que o ensino da

LIBRAS, sob a perspectiva de interpretação e tradução dos sinais, deu os primeiros passos (MENDES, 2018).

Grande foi a procura pelo curso de Língua de Sinais, ministrado pela missionária. Entre os cursistas, pode-se destacar Valéria Cardoso Ewerton, tendo sido a propagadora dos ensinamentos de Broughton, divulgando a Língua de Sinais em diversos espaços públicos e privados, tanto para surdos como para ouvintes. No ano de 1993, Ewerton foi a professora do primeiro curso de LIBRAS para professores da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (MENDES, 2018). No fim da década de 1990, ainda segundo o autor, quatro alunos surdos foram matriculados na 5ª série (atualmente 6º ano) do Ensino Fundamental, no Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio (CEEFM) Governador Edison Lobão, localizado no Centro de São Luís. A partir dessa demanda, foi oficializada a atuação profissional dos intérpretes no cenário escolar, na ilha de São Luís, tendo como primeira intérprete educacional Irene Santos Cabral, atual diretora adjunta do CAS.

Já nos anos 2000, assim como Cabral, alguns professores de Língua de Sinais deixaram de atuar como docentes nas salas especiais para surdos, passando a interpretar os conteúdos das aulas também na escola CEGEL, podendo-se citar as intérpretes: Gracy Mary Conceição e Maria Tereza Duarte Cardoso. Com uma crescente demanda, a SEEDUC/MA contratou, de 2001 a 2009, pessoas fluentes em LIBRAS para atuarem nas escolas estaduais da capital maranhense (MARANHÃO, 2009).

Somente em 2009, após a realização do concurso público, que a profissão de Intérprete se tornou efetiva no âmbito do funcionalismo público no Maranhão, tendo sido efetivados 100 intérpretes, de nível médio, e, trinta e cinco tradutores, com nível superior de escolarização (MARANHÃO, 2009).

No contexto do Ensino Superior, a atuação do profissional do intérprete iniciou na Universidade Estadual do Maranhão, na década de 1990, quando foi oferecido o primeiro curso de LIBRAS por aquela IES. Esses profissionais atuam na UEMA desde a criação do Núcleo de Acessibilidade (NAU) da instituição, no ano de 2000. O núcleo oferta, a cada semestre, o curso de Língua Brasileira de Sinais para a comunidade acadêmica, os funcionários, os colaboradores e a sociedade em geral, com carga horária de 120 horas (MENDES, 2018).

A contratação de intérpretes, para a atuação na Educação Básica, deu-se por meio do Governo do Estado. No tocante ao concurso, a Prefeitura Municipal de

São Luís abriu vagas no certame realizado no ano de 2007. O edital do referido concurso apresentava o quantitativo de 14 vagas, para o cargo de professor intérprete de LIBRAS, tendo como pré-requisito: a formação acadêmica em qualquer licenciatura; curso de LIBRAS, de carga horária mínima de 120 horas; e certificação ProLIBRAS. (MARANHÃO, 2009).

Em 2009, a UFMA também realizou concurso para o cargo técnico de Tradutor/Intérprete de Linguagem de Sinais. O edital divulgava o quantitativo de cinco vagas, tendo como pré-requisito o Ensino Médio completo e a certificação ProLIBRAS. A Prefeitura de São Luís e a UFMA dispensaram a prova prática do processo, pois a certificação ProLIBRAS já garantia a fluência necessária para a atuação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nessa acepção, Dias (2019) afirma que “as práticas discursivas e não discursivas acerca dos surdos e dos Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais (TILPs) são legitimadas pelo sistema jurídico, que buscam normalizar esse grupo social [...]” (DIAS, 2019, p. 82).

No mesmo ano, outro concurso público foi promovido, desta vez pelo Governo do Estado. O edital apresentava o quantitativo de 113 vagas (nível médio) e 38 vagas (nível superior). Importante destacar que as vagas foram distribuídas somente para três municípios: Paço do Lumiar, São José de Ribamar e São Luís. Diferentemente dos concursos anteriores, neste a prova prática era um pré-requisito, assim como o Curso de LIBRAS, com carga horária mínima de 120h, para os candidatos de Ensino Médio; e Licenciatura Plena em qualquer área, somado ao curso de LIBRAS de 120h, para os candidatos de nível superior (MENDES, 2018).

Tais fatos implicaram na concepção e na construção do profissional intérprete/tradutor de LP/LIBRAS, no estado do Maranhão. Atualmente, esses profissionais têm contribuído no que concerne à educação bilíngue, nas escolas regulares da Educação Básica e nos mais diversos cursos ofertados pelas IES maranhenses.

3 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para iniciar uma discussão sobre educação bilíngue, faz-se necessário regredir à cronologia histórica da sociedade brasileira e apresentar a constituição linguística deste país de medidas continentais. Logo, em conformidade com uma extensão territorial, há determinada heterogeneidade linguística no Brasil, a qual impactou as políticas atuais de educação bilíngue. Nos anos de 1500, o território brasileiro era habitado por povos indígenas, majoritariamente, tupis e guaranis. Tais povos, com o passar dos séculos, desenvolveram particularidades culturais que desencadearam em mais de 4.000 línguas e dialetos. Ou seja, desde a sua essência, o Brasil é multicultural e multilíngue, onde tais características compilaram-se e têm como resultado o português brasileiro, cujas características são distintas do português europeu, tanto na fonética – sons e entonações das palavras –, quanto na morfologia – conjunto de palavras e expressões, utilizadas nas comunicações verbais escritas e/ou oralizadas –, na sintaxe – a estruturação das frases e orações – e na pragmática – o uso cotidiano da língua (LEFFA, 1999).

Assim sendo, foi nesse contexto multilíngue que os portugueses inseriram o seu ideal de colonização, embasado na exploração excessiva dos bens naturais e minerais da colônia, na dominação e escravização dos nativos e na imposição da Língua Portuguesa. Prado Júnior (1969) afirma que a ideia de povoamento das colônias portuguesas, no “Novo Mundo”, não ocorreu a princípio, pois o que realmente interessava era a extração das riquezas contidas no território brasileiro e nas demais colônias portuguesas. Tal preocupação se deu com a invasão holandesa, nas capitanias do Nordeste, instigando o planejamento de povoamento da Terra de Santa Cruz, pela Coroa Portuguesa.

Uma das estratégias de povoamento foi a expansão da catequese dos jesuítas juntos aos nativos. É importante ressaltar que a educação formal no Brasil foi iniciada e executada pelos jesuítas que chegaram ao país, em 1540, com o objetivo de disseminar os padrões religiosos da Igreja Católica, a fim de combater a ampliação da Reforma Protestante, principiada por Martinho Lutero. Os padres jesuítas possuíam formação cultural sólida e estavam preparados para toda e qualquer situação, em defesa do ideal católico. Instalaram-se na Bahia, com o apoio do então primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza. Entre os soldados de Cristo, estavam Manoel de Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira, focados em converter e salvar

os indígenas, pois estes, segundo Gândavo (2000), não possuíam as seguintes letras F, L e R, que significam fé, lei e rei, ou seja, não atendiam ao ideal de colonização portuguesa que consistia em exaurir a desordem, difundir a fé, a obediência ao rei e a fixação de uma lei.

Outrossim, os jesuítas iniciaram as bases de catequização rapidamente, quando criaram as primeiras unidades de escolarização – as casas de bê-á-bá – que recebiam os meninos indígenas para serem instruídos e catequizados. Como afirma Menardi (2010), essas casas também abrigavam os padres da colônia e acolhiam as crianças e os adolescentes portugueses órfãos. A presença dos jovens órfãos atraiu e fomentou a presença dos pequenos indígenas.

Azevedo (1976) assera que os jesuítas, sob a orientação da Coroa Portuguesa, organizaram o sistema educacional, pois compreendiam a educação como ferramenta para a difusão da cultura europeia e para o domínio religioso. Com esses objetivos, infiltraram-se, vagarosamente, nas aldeias, propagaram o trabalho educativo e a religiosidade católica. A estratégia de educar os jovens indígenas se deu porque os jesuítas perceberam que não seria possível converter os adultos, em razão de sua dificuldade comunicativa e da ausência de leitura e letramento em língua portuguesa.

Partindo dessa conjuntura, a educação bilíngue deu os seus primeiros passos no Brasil. Os órfãos portugueses e as crianças indígenas iniciaram, assim, uma interação linguística, quando ambos os grupos estabeleciam tentativas comunicacionais por meio de “trocas” de palavras e expressões. Ao observarem tal aproximação, os jesuítas iniciaram a educação na modalidade bilíngue. Os primeiros ensinamentos na educação bilíngue, no Brasil, objetivaram abalar o sistema cultural dos indígenas, pois os jesuítas, mediante as lições na língua nativa e/ou em Língua Portuguesa, ridicularizavam as figuras dos pajés, demonizavam a poligamia, bem como substituíam as cantigas por hinos em louvor à Virgem Maria (LEFFA, 1999).

Observa-se, desse modo, que a intencionalidade da educação bilíngue para a população indígena, no período colonial, não verberava a valorização da variedade linguística brasileira, muito menos da variedade cultural. Tal situação foi intensificada com o estabelecimento do Diretório dos Índios, de autoria do Marquês de Pombal, que proibia o uso da língua geral, resultante da variedade linguística dos indígenas, dos africanos e dos portugueses, no Brasil. Logo após a promulgação desse diretório, o então ministro, Dom José I, expulsou os jesuítas, uma vez que os

religiosos haviam modificado as suas atitudes em relação aos indígenas e aos africanos escravizados. Ressalta-se que os africanos escravizados – trazidos para trabalharem nas fazendas brasileiras de café – não tiveram acesso a uma educação escolarizada e, muito menos, bilíngue. Para estes, foi imposta a Língua Portuguesa como língua de comunicação, e a Igreja Católica enquanto padrão de expressividade religiosa. Os africanos escravizados, para não perderem suas memórias, seus saberes, suas tradições e sua religiosidade, compartilhavam de seus festejos e ritos culturais, em situação de marginalidade, nas senzalas e/ou quilombos (RODRIGUES, 2006).

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil e com a instalação do império, impulsionou-se o ensino de línguas estrangeiras, tais como o Francês, o Italiano e o Inglês, além da disseminação de uma tendência universal do ensino de novas ideologias e culturas. Nesse cenário, a Língua Portuguesa falada no país, as tradições e as expressões culturais passaram a ser desmerecidas, pois a cultura e as línguas europeias eram apresentadas como superiores. Com a criação do Colégio Pedro II, a política linguística brasileira para educação bilíngue tem seus primeiros decretos, uma vez que a escola, como um dos principais institutos de ensino secundário brasileiro, pela primeira vez, introduziu no currículo escolar as línguas estrangeiras e as línguas clássicas (latim e grego), com a mesma carga horária. Tal programa seguia o modelo francês, o qual incluía alemão, francês e inglês no colegial. Importante destacar que a educação bilíngue estava relacionada, diretamente, ao ideal de culto à formação humana e ao espírito tanto cobiçado pela elite (RODRIGUES, 2006).

Após a Corte instalar-se no Brasil, foram criadas academias militares, escolas de direito e de medicina; as companhias de teatro iniciaram seus trabalhos; a Imprensa Régia foi criada; e, também, a abertura dos portos. Tais fatos incitavam o oferecimento de uma educação, sob os padrões europeus, aos filhos da nobreza, instituindo-se a habilidade de comunicar-se em uma segunda língua, principalmente o inglês, para a manutenção de relações comerciais e militares com a Inglaterra, grande potência bélica e mercantil da época.

Leffa (1999) explica que, embora a criação do Colégio Pedro II tenha representado um avanço para o ensino de segunda língua no Brasil, houve um retrocesso, pois a política linguística brasileira sofreu diversas reformas, o que

resultou em um declínio de oferta na variedade de línguas estrangeiras, assim como em relação à carga horária.

No início do século XX, a língua francesa e a língua inglesa eram as línguas de prestígio, ensinadas nas escolas de idiomas frequentadas pela classe alta da sociedade brasileira. Na década de 1930, após a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, aconteceu a reforma feita por Francisco de Campos, que determinou mudanças relevantes tanto no conteúdo, quanto na metodologia do ensino de línguas estrangeiras. O Latim perdeu carga horária e, anos depois, foi descontinuado do currículo da Educação Básica. Deste modo, as línguas estrangeiras não mais limitavam-se ao ensino da escrita das regras gramaticais (LEFFA, 1999).

Nessa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 estabelece que a inclusão de uma língua estrangeira deveria ser ofertada mediante as condições do estabelecimento de ensino de ministrá-las de forma efetiva. Em 1971, a nova LDB foi promulgada, e, com a redução dos anos letivos na Educação Básica e com o foco da educação profissionalizante, reduziu-se significativamente a carga horária das línguas estrangeiras no currículo escolar (BRASIL, 1971).

De acordo com Leffa (1999), o parecer do Conselho Federal dispunha que as línguas estrangeiras seriam “um acréscimo” sob as condições de cada escola. Nessa conjuntura, muitas instituições tiraram o ensino de segunda língua do currículo do Ensino Fundamental e reduziram para uma hora (1h) no Ensino Médio, na época, 1º e 2º graus, respectivamente.

Somente com a promulgação da Lei nº 9.394/96 – LDB/1996, as nomenclaturas, 1º e 2º graus, foram substituídas por Ensino Fundamental e Médio; essa lei determina a necessidade do ensino de uma segunda língua – a Língua Inglesa – no Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, a Lei dita que será obrigatoriamente ofertado o Inglês e, como disciplina optativa, a Língua Espanhola. A educação bilíngue no Brasil, na atualidade, é apresentada nas seguintes formas: educação indígena, educação de fronteira e educação para surdos (BRASIL, 1996).

Acerca do bilinguismo, vale ressaltar que, atualmente, é, cada vez mais, um termo com diversidade de conceitos. A priori, tal conceito aparenta não ser um ato complexo de ser estipulado. Segundo o dicionário Aurélio, bilíngue significa “aquele que fala duas línguas e escreve em duas línguas” (FERREIRA, 2006, p. 32), o que corrobora a visão popular de que ser bilíngue e falar duas línguas são a mesma coisa. Macnamara (1966) contrapõe tal ideia, pois explica que um indivíduo bilíngue é

alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa.

Baker e Prys (1998) e Wei (2000) afirmam que, basicamente, os indivíduos que possuem duas línguas são bilíngues; porém deve-se inserir, neste grupo, as pessoas com níveis de proficiência diferentes nas diversas línguas e que, frequentemente, utilizam três ou mais línguas. Acompanhando tal pensamento, Mackey (2000) explica que o bilinguismo perpassa quatro etapas, sendo elas: o grau de proficiência, o nível de conhecimento sobre as línguas; a função e o uso das línguas, as situações em que o indivíduo faz uso das duas línguas; a alternância dos códigos, a habilidade de alternar as duas línguas, durante o uso; e a interferência, ou seja, como uma língua interfere na outra.

Harmers e Blanc (2006) ressaltam que é impreterivelmente importante lembrar que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e que seu estudo deve acontecer em semelhante contexto. Os autores julgam, então, relevante avaliar as seis dimensões para conceituar bilinguismo: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de falantes da L2 no ambiente em questão, *status* das duas línguas envolvidas e identidade cultural. E, por se tratar de um fenômeno complexo, deve-se, também, levar em consideração diferentes níveis de análises, tais como: individual, interpessoal, intergrupar e social.

Pode-se afirmar que há inúmeros tipos de bilíngues. Mesmo que haja um consentimento sobre o que é bilíngue ou se discorram novas definições, baseadas em análises e abordagens inovadoras, todos os tipos de bilíngues podem ser agrupados em dois grupos, de acordo com a aquisição: simultânea ou consecutiva. Para Marcelino (2009), a aquisição simultânea acontece desde a infância, quando o indivíduo aprende duas línguas – a partir dos primeiros anos de vida – por convivência com falantes de duas línguas diferentes; por vivenciar comunidades bilíngues e/ou por frequentar escolas bilíngues. Já a aquisição consecutiva ou tardia é aquela em que o indivíduo aprende a segunda língua, após a aquisição da língua materna.

Cabe ressaltar que, quanto à educação bilíngue para os indígenas, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) explica que os povos indígenas têm direito à educação escolar bilíngue/multilíngue, comunitária, intercultural, diferenciada e específica, ou seja, deve ser oferecida sob os parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a qual explana que as comunidades indígenas, no Ensino Fundamental, têm assegurada a educação, sob a utilização das línguas

maternas de cada grupo e processos de aprendizagem específicos. Segundo a LBD/1996, a educação indígena dar-se-á conforme:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, não paginado).

Em relação à educação bilíngue nas escolas de fronteira, o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), promulgado por Brasil e Argentina, em março de 2008, apresenta o modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, com o objetivo de oferecer uma educação intercultural com ênfase no ensino da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola. Tal documento dispõe que a educação bilíngue, na fronteira, acontecerá em escolas regulares, com a possibilidade de intercâmbio entre os docentes, em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2008).

As escolas devem estar organizadas nos seguintes modelos:

1) Escola em Tempo Integral (Jornada Completa), com o ensino em L1 em um turno e o ensino em L2 noutro turno, a partir de projetos de trabalho binacionais, formulados de maneira conjunta, desenvolvidos pelas escolas-espelho concomitantemente, com tarefas específicas em cada língua. Nesse modelo há pelo menos dois dias semanais de trabalho em segunda língua e uma carga horária total de pelo menos 6 horas semanais, com possibilidade de ampliação, conforme a disponibilidade de espaços escolares adequados. Sendo uma escola de tempo integral, os alunos terão ademais das horas reservadas aos projetos em segunda língua, outras atividades e oficinas nos dias não destinados à educação bilíngue.

2) Escola em Contraturno, com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, mas somente com as atividades de educação bilíngue intercultural no turno contrário

3) Escola em Turno Único, com projetos de trabalho binacionais consensuados na escola, realizados de forma bilíngue, com tarefas específicas em cada uma das línguas. Em dois dias por semana o ensino, ao exemplo de uma das escolas, é realizado em segunda língua dentro do próprio turno, num total de, no mínimo, cinco horas semanais com possibilidade de expansão para seis horas semanais. (BRASIL, 2008, p. 23).

Nas escolas de fronteira, a educação bilíngue é imbricada, ou seja, a apresentação dos conteúdos se dá em português e espanhol. Assim, um único conteúdo é ministrado em ambas as línguas. Para que isto aconteça, não há entrada de estudantes após o 1º ano do Ensino Fundamental, já que os alunos recém-ingressantes não terão a dinâmica linguística dos alunos que já ingressaram. Tal modalidade de educação tem como diretriz a cooperação interfronteiriça, que desmistifica a fronteira como “onde o país termina”, mas instiga o intercâmbio das

relações sociais, educacionais, pessoais, econômicas e culturais por intermédio da interação binacional, sobrepujando disputas, preconceitos e rixas, passadas de geração a geração, através da linha histórica (CAVALCANTI, 1999).

Quanto à educação bilíngue para os surdos, segundo a Lei nº 10.436/02, a LIBRAS é “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”, que possui um sistema linguístico visual-motor, estrutura gramatical específica e que possibilita a transmissão de dados, fatos e ideias oriundos das comunidades surdas. A partir desta, o Poder Executivo e as instituições públicas devem também utilizar a LIBRAS como meio de comunicação, com vistas ao atendimento das demandas dos surdos brasileiros.

Na educação bilíngue, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15, o processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos se dará com a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Segundo Goldfeld (2002), não há uma unanimidade entre os profissionais sobre a educação bilíngue para os surdos, pois existem maneiras diversas de aplicabilidade do bilinguismo em escolas e outras instituições. A autora explicita, porém, duas formas de definição da filosofia bilíngue: a primeira é a aquisição da língua de sinais, inicialmente, seguida da aprendizagem da língua oral do país; a segunda é que a língua de sinais e a língua oral sejam adquiridas simultaneamente.

Em 1986, Rocha-Coutinho (1986) explicava que os surdos não conseguem adquirir uma língua oral como língua nativa, tendo em vista que eles não têm acesso ao sistema de fala, ou seja, não conseguem monitorar ou elaborar as construções frasais por meio de elementos sutis, tais como: entonação, volume de voz e hesitação. Para Sá (1998a), a abordagem educacional com bilinguismo visa capacitar os surdos para o uso de duas línguas no dia a dia, nas relações pessoais e no cenário escolar, ou seja, tal abordagem viabiliza ao surdo a escolha de uso das línguas, diante das circunstâncias comunicativas. Para tanto, a LIBRAS deve ser adquirida como primeira língua dos surdos, logo na primeira infância, com o contato precoce com outros surdos mais experientes na sinalização, de modo natural, espontâneo, informal e não-sistemático (figura 5).

Figura 5 - Educação Bilíngue e Bicultural



Fonte: Koyama (2011)

Sá (1998b) explica, também, que a Língua Brasileira de Sinais não é, necessariamente, caracterizada como a língua materna dos surdos, mas como a língua que responde, efetivamente, à demanda linguística das pessoas com surdez. Quadros (2010) apresenta a educação de surdos como bilíngue e bimodal, pois são duas línguas e duas modalidades: oral/escrita e visual/sinalizada. Ferreira-Brito (1998) sugere que se deve centralizar na aquisição do desenvolvimento do sistema semântico e de conceitos, pois tal processo facilita a aprendizagem do surdo. Dessa maneira, será possível compreender as particularidades da Língua Portuguesa, em consonância com as particularidades já adquiridas em LIBRAS.

A educação bilíngue e bicultural deve ter por objetivos, consoante Skliar, Massone e Veinberg (1995), a criação de um ambiente linguístico que viabilize aos surdos a progressão das habilidades cognitivas; a garantia da viabilidade da construção de um conhecimento de mundo; e a oportunidade de acesso qualitativo e quantitativo, em totalidade das informações culturais e curriculares.

É importante destacar que, para a efetivação da educação bilíngue, o professor tem um papel de suma relevância, pois é mediante suas estratégias que as metodologias, no tocante ao acesso de novos conhecimentos, em ambas as línguas, podem ser desenvolvidas. Assim, segundo Davies (1994), os professores de surdos precisam estar hábeis para identificar cada aluno como um futuro bilíngue, que deve conhecer a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com proficiência, tanto na escrita, quanto na comunicação; deve, também, respeitar as duas línguas, ou seja, não privilegiar

uma em detrimento da outra. Tais afirmativas demonstram a necessidade da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, nos cursos de licenciatura, porque é durante essa formação primária que os futuros docentes têm as experiências iniciais com o público da educação especial, dentre eles, os surdos.

3.1 A LIBRAS nos Cursos de Licenciatura

Discutir sobre a importância da LIBRAS na formação de professores é de relevante necessidade, pois a educação bilíngue perpassa pela ação docente; e este é uma personagem-chave para a aquisição de novos conhecimentos, para o compartilhamento de experiências e para o desenvolvimento do senso crítico. Dessa forma, infere-se que a educação inclusiva não se trata de uma utopia, e sim de uma realidade. Ao se compreender tal afirmativa, passa-se a conceber a educação bilíngue enquanto uma modalidade real e possível, a qual proporciona aos alunos surdos a efetivação de um cotidiano educacional dinâmico, atrativo e instigador.

Na década de 1980, os movimentos sociais fomentaram debates sobre diversos temas, tais como: saúde e educação. Muitas reivindicações serviram de base para os artigos contidos na carta magna brasileira, a Constituição de 1988. Tal documento rompeu com algumas tradições de exclusão. Na década de 1990, a educação brasileira passou por uma reforma significativa em relação à educação especial, pois a LDB/1996, em seu artigo 59, expressa que os sistemas educacionais nacionais assegurarão aos alunos com necessidades especiais, em nível médio e superior, professores com formação adequada, com foco no atendimento especializado e com técnicas de integração desses estudantes nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996). Nessa acepção, verifica-se que as licenciaturas devem preparar seus futuros docentes para uma atuação inclusiva e humanitária, já que se faz necessária a presença de professores hábeis para a educação para todos.

Desde a promulgação da Lei nº 10.432/2002, a Lei de LIBRAS, muitos cursos surgiram no Brasil, tanto na rede privada, quanto na rede pública. As igrejas cristãs têm uma atuação legítima na divulgação e na disseminação da necessidade do ensino e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. No Maranhão, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a UFMA, o IEMA e o CAS são exemplos de instituições públicas que possuem a língua sinalizada na lista de oferta, como extensão acadêmica. O acesso, muitas vezes, ocorre por meio de concurso ou sorteio de vagas

e uma entrevista sinalizada. Muitos dos educandos, após a certificação, optam por trabalharem como intérpretes/tradutores de Português/LIBRAS. Até 2002, os instrutores, em sua maioria, não possuíam licenciatura e/ou qualquer formação acadêmica (MENDES, 2018).

Em relação à educação bilíngue, a formação docente é recente e ainda se dá de forma um tanto quanto equivocada, em algumas instituições. Muitos professores, formados antes de 2002, não compreendem que LIBRAS é uma língua e que o surdo se comunica, interage com o mundo, com a qual aprende e compartilha suas experiências. Muitos discorrem que LIBRAS é coisa de surdo e que o estudante surdo é aluno do intérprete; o que não é verdade, haja vista que todo e qualquer discente faz parte da instituição. Assim sendo, é aluno dos professores que ministram as disciplinas no estabelecimento educacional (GESSER, 2012).

Tal pensamento tem sido, vagarosamente e progressivamente, substituído pela afirmação de que a inclusão é possível. Nesse contexto, as políticas públicas de educação foram se moldando e, em 2005, mediante o Decreto nº 5.626/05, a LIBRAS passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de magistério (Ensino Médio), licenciatura, Pedagogia (Licenciatura ou Bacharelado) e nos cursos de Fonoaudiologia.

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, não paginado).

As primeiras faculdades a incluir a LIBRAS como disciplina foram: a Universidade Federal de Santa Catarina, referência em estudos sobre Língua Brasileira de Sinais, surdos, inclusão e educação bilíngue; a Universidade Federal do Rio de Janeiro; e a Universidade de São Paulo, todas ainda na década de 1990, porém a oferta se dava de forma optativa (FALCÃO, 2015). Com o passar dos anos, as universidades e faculdades privadas e públicas têm, em seu currículo, a Língua Brasileira de Sinais como componente exigido para a graduação em qualquer licenciatura.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Maranhão adequou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, o qual contempla a obrigatoriedade da LIBRAS como disciplina nas licenciaturas, Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Fonoaudiologia. No PDI (2017-2021), a UFMA também explicita que a instituição ofertará a Língua Brasileira de Sinais como meio comunicativo para os funcionários, discentes e comunidade surda, por intermédio de profissionais habilitados. A IES dispõe, também, sobre o acesso aos discentes surdos, no que concerne aos novos conhecimentos por meio do bilinguismo: aulas sinalizadas por intérpretes e produções textuais, em Língua Portuguesa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2017).

Conforme o quadro 1, o PDI–UFMA está em consonância com as diretrizes de exigência do Decreto nº 6.526/2005, pois a disciplina de LIBRAS será ofertada semestralmente na IES para a comunidade acadêmica; porém não há uma especificidade para o público das licenciaturas. A disciplina tem sua ementa elaborada e ministrada pelos docentes do Departamento de Letras, do Campus Dom Delgado.

Quadro 1 - Oferta da disciplina de LIBRAS na UFMA

OBJETIVOS	METAS/PRAZOS	INDICADORES	ESTRATÉGIAS
	Ação a desenvolver até 2018.	Cotas estabelecidas.	Estabelecer cotas ou mecanismos de ações afirmativas nos diversos programas, serviços, projetos e benefícios da universidade, considerando as especificidades e/ou a compatibilidade da deficiência.
	Desenvolvimento de, no mínimo, duas ações de sensibilização ao ano.	Sensibilização efetivada.	Desenvolver ações de sensibilização no campus em vistas à construção de uma cultura inclusiva.
	Oferecer cursos em 2017 e 2018.	Cursos realizados.	Oferecer cursos semestrais de LIBRAS, Braille e Educação Inclusiva para a comunidade acadêmica.

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2017).

De acordo com as diretrizes contidas no documento, a disciplina de LIBRAS é componente semestral em toda a UFMA, ou seja, em todo o campus, nos cursos de

licenciatura, como disciplina obrigatória, e, em alguns cursos de bacharelado, como disciplina optativa, com exceção do curso de Fonoaudiologia, pois a disciplina é obrigatória. Faz-se necessário destacar que o Campus Dom Delgado possui 17 cursos de licenciatura, divididos nos seis centros. Tais cursos são das áreas biológicas, exatas, humanas, sociais e educação; com a média semestral de 37 novos discentes por semestre (GUTERRES; COSTA; LIMA NETO, 2019).

Diante dessa conjuntura, precisa-se, ainda, apresentar a LIBRAS para além da deficiência, ou seja, a disciplina deve traçar caminhos que perpassem pela educação especial, sob a ótica da inclusão; pelas habilidades linguísticas; que tracem canais comunicativos entre docentes e discentes, durante o processo educativo; e, também, pelas estratégias didáticas para planejamento de aulas e materiais adequados ao contexto bilíngue.

O MEC, em 2008, lançou o Programa Incluir, que organizou o acesso, a permanência e a conclusão de curso para os alunos com deficiência, no Ensino Superior. Uma das diretrizes foi a criação do Curso de Licenciatura em Letras, com Habilitação em LIBRAS. Tal proposta tem como objetivo principal oferecer, à sociedade em geral, professores com habilitação para o ensino e a pesquisa na área da Língua Brasileira de Sinais. Segundo o INEP, apenas 17% das universidades federais brasileiras possuem o curso de graduação, já citado em seu PDI. Afirmativa que revela um desprestígio atual em relação à LIBRAS (BRASIL, 2020).

A UFMA é uma das universidades federais que oferta o Curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais. Segundo o PPC do curso, este tem a entrada de novos discentes, o que ocorre anualmente, com 35 vagas, sendo 50% disponibilizadas para surdos ou pessoas com baixa audição. O curso está dividido em 8 semestres, com aulas teóricas e práticas. A primeira turma iniciou os estudos acadêmicos em março de 2015. Atualmente, o curso está na 6ª turma e já realizou a cerimônia de colação de grau de duas turmas. Os professores de LIBRAS, nas licenciaturas do Campus Dom Delgado, são, majoritariamente, docentes do curso de Letras LIBRAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2019).

3.2 O processo ensino-aprendizagem da LIBRAS

Nas licenciaturas, a LIBRAS é disciplina obrigatória e será ministrada como segunda língua, no contexto de formação de professores. A aprendizagem de uma

segunda língua se dá de forma diferente da língua materna, língua adquirida desde a primeira infância no cotidiano, a partir de experiências comunicativas espontâneas. Mitchell e Myles (2004) julgam que os aprendizes de uma segunda língua já sabem pelo menos uma língua e, por diversos motivos, buscam aprender uma L2. No caso, dos discentes dos cursos de licenciatura, cujo pressuposto é a obrigatoriedade do componente curricular para obtenção do grau no Ensino Superior.

Para Lightbown e White (1987), o aprendiz de L2 deveria reconstruir parâmetros para a compreensão e a identificação das especificidades das duas línguas: a L1 e a L2, porque, havendo uma ausência de comparações, a aquisição da L2 poderá não ser qualitativa. Nesse contexto, a LIBRAS, como disciplina, deve proporcionar, ao docente em formação, a habilidade de identificar as características da Língua Portuguesa, ora as que são semelhantes, ora as que diferem da Língua Brasileira de Sinais. Logo, futuramente, esse profissional desenvolverá a comunicabilidade em uma perspectiva inclusiva.

Segundo Gesser (2010), para o ensino de LIBRAS como L2, há onze metodologias que adotam diretrizes didático-pedagógicas e que devem ser aplicadas, sob sistematização específica, adaptando-se ao público ao qual será ministrada a disciplina. O autor listou os seguintes métodos: clássico; tradução e gramática; seriado; direto; audiolingual; silencioso; comunitário de aprendizagem de línguas; resposta física total; sugestopedia, natural e comunicativo.

Figura 6 - Metodologias de ensino de LIBRAS como L2 para ouvintes



Fonte: Gesser (2010)

Gonçalves e Pordeus (2017) assertam que não há garantia de aprendizagem fluente da LIBRAS com a simples oferta da disciplina. Há, porém, a necessidade de formação do professor, sob a perspectiva inclusiva, ou seja, as licenciaturas devem estar permeadas pelos princípios da Educação Especial. Desta forma, para Almeida e Vitalino (2012), os coordenadores e professores universitários têm a responsabilidade de reorganizar os PPC dos cursos, objetivando a reestruturação dos conteúdos importantes, para o conhecimento das demandas educacionais dos surdos, assim como da aprendizagem da LIBRAS e sua funcionalidade no contexto escolar. Somente com a fluência em LIBRAS que o professor poderá, também, instigar a comunicação entre os alunos surdos, ouvintes e da comunidade escolar, como um todo. Assim sendo, como pontua Wolton (2011, p. 25), “a comunicação é um problema de convivência e de laço social, característica de uma sociedade de movimento, de interatividade, de velocidade, de liberdade e de igualdade”. Ou seja, não basta ensinar os conteúdos, o professor precisa manter um contato comunicativo direto com seu aluno surdo, a fim de que o atendimento seja feito de modo individualizado, junto ao aluno surdo.

A aprendizagem da LIBRAS, como L2, proporcionará aos futuros docentes uma gama de habilidades e competências para atuarem nas diferentes demandas e situações provenientes dos educandos surdos, viabilizando o desenvolvimento da linguagem, a aquisição das habilidades linguísticas, a compreensão da Língua Portuguesa, a captação de novos conhecimentos e o compartilhamento de experiências com os colegas de turmas e seus professores, ou seja, a inclusão do aluno em um contexto bilíngue.

No Campus Dom Delgado, da UFMA, a disciplina de LIBRAS é de responsabilidade do Departamento de Letras (DELER), outrora citado. Segundo a lista de componentes curriculares do DELER, a disciplina apresenta a ementa dividida em: Introdução: aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez; A LIBRAS: características básicas da fonologia; Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação; Praticar LIBRAS: desenvolver a expressão visual-espacial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018a).

Tal ementa tem sua estruturação muito semelhante às ementas de outras universidades, por exemplo: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade

Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e UFSC. Isso demonstra um engessamento quanto ao conteúdo programático da LIBRAS nas IES, salientando o quanto ainda é um componente desprivilegiado nas academias, haja vista que sua carga horária e ementa não têm sido reestruturadas, o que resulta em uma disciplina repetitiva e sem especificações nos cursos de licenciatura.

A disciplina de LIBRAS, na UFMA, tem o acesso mediante a matrícula on-line, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), com carga horária entre 30h e 60h, dependendo do curso ao qual será ofertada. Geralmente, nas licenciaturas, os componentes curriculares são de 45h a 60h e a LIBRAS tem sua carga horária dividida em: dois créditos – teóricos e práticos – nos cursos presenciais; e quatro créditos – teóricos, práticos, Ensino à Distância (EaD) (GUTERRES; COSTA; LIMA NETO, 2019). Durante o processo ensino-aprendizagem, a disciplina é ministrada em horário fixo, com a possibilidade de subturmas e média de três avaliações, conforme as informações apresentadas na figura 6.

Figura 6 - Resumo do Componente Curricular LIBRAS – DELER – UFMA

The image shows a screenshot of the SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) interface. At the top, it displays the UFMA logo, the university name 'Universidade Federal do Maranhão', and the date 'São Luís, 25 de Junho de 2020'. Below this is the SIGAA logo and the text 'Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas'. There are also icons for accessibility ('Acessível para Deficientes visuais') and a button to 'ENTRAR NO SISTEMA'. The main content area is titled 'RESUMO DO COMPONENTE CURRICULAR' and contains the following information:

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR	
Tipo do Componente Curricular:	DISCIPLINA
Unidade Responsável:	DEPARTAMENTO DE LETRAS/CCH
Código:	DLER0467
Nome:	LIBRAS
Créditos Teóricos:	2 crs. (30 h.)
Créditos Práticos:	1 crs. (30 h.)
Créditos EaD:	0 crs. (0 h.)
Créditos PECC:	0 crs. (0 h.)
Carga Horária Total:	60 h.
Pré-Requisitos:	
Co-Requisitos:	
Equivalências:	
Excluir da Avaliação Institucional:	Não
Matriculável On-Line:	Sim
Horário Flexível da Turma:	Não
Horário Flexível do Docente:	Não
Obrigatoriedade de Nota Final:	Sim
Pode Criar Turma Sem Solicitação:	Sim
Necessita de Orientador:	Não
Projeto:	Não
Proíbe Aproveitamento:	Não
Possui Subturmas:	Não
Exige Horário:	Sim
Permite Ch Compartilhada:	Não
Quantidade de Avaliações:	4
Ementa/Descrição:	Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar LIBRAS: desenvolver a expressão visual-espacial.

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2018b)

No que concerne à carga horária, Almeida (2012) afirma que, para a apropriação efetiva da LIBRAS, assim como em qualquer outra língua, faz-se necessário um tempo significativamente maior que 30h, 45h ou 60h. Almeida e Vitaliano (2012, p. 12), em concordância, reforçam com a seguinte observação:

Sabemos que a aquisição de uma língua requer muito mais tempo do que um semestre. A esse respeito, Martins (2008, 15) salienta que não se pode tornar superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão de surdos na escola e na sociedade.

Observa-se que, mediante os dados obtidos com base na ementa da disciplina, a LIBRAS tem sido ofertada na UFMA de maneira um tanto quanto limitada, pois os futuros docentes têm aprendido conteúdos que não suprem a necessidade comunicativa solicitada pelos alunos surdos, em suas aulas. Isso evidencia que não há uma estruturação com especificidades para cada curso, ou seja, a disciplina tem uma ementa engessada, o que contraria a faceta democrática da educação. Ademais, essa conjuntura impacta negativamente a formação docente, uma vez que as concepções sobre a LIBRAS focam a deficiência e não o canal para uma educação bilíngue funcional, qualitativa e inclusiva.

3.3 *Mobile learning*, bilinguismo e Libras

Atualmente, as tecnologias digitais permeiam os diversos setores da sociedade. As relações pessoais, as transações bancárias, o acesso aos dados históricos, aos fatos, aos avanços científicos, às informações e às notícias são realizados em poucos segundos de diferentes locais, por meio da tecnologia móvel. Portanto, novas formas de comunicação surgiram e as relações pessoais e profissionais entre indivíduos de diversas localidades e/ou nacionalidades tornou-se possível e cotidiana.

Nesse contexto, a busca pela aprendizagem, na modalidade a distância e móvel, ampliou-se com os aplicativos e as plataformas com conteúdo das mais variadas áreas, possibilitando que as pessoas acessem de qualquer local e a qualquer momento as temáticas que almejam aprender e/ou aprimorar. Silva e Chahini (2019, p. 2405) explicam que “a aprendizagem móvel é apta a prover mecanismos úteis para o enriquecimento da aprendizagem dos indivíduos”. As autoras também pontuam que o conceito de *Mobile Learning* dispõe de significações sem consenso entre os autores que estudam a área.

Saccol *et al.* (2010) afirmam que a *Mobile Learning* está relacionada aos processos de aprendizagem por meio do uso das tecnologias de informação, e é

caracterizada pela mobilidade dos aprendizes que acessam os espaços virtuais de formação em diversos contextos físicos ou geográficos. Para Wong e Looi (2011), a *Mobile Learning* abarca aspectos diversificados de aprendizagem: ambiente virtual e “físico”, social e personalizado, formal e informal. Logo, pode instigar a aprendizagem, possibilitando o acesso ao conjunto infinito de dados e informações.

Silva e Chahini (2019), por seu turno, esclarecem que as diversas conceituações sobre *Mobile Learning* não desvalidam a relevância da aprendizagem móvel para a atualidade, modalidade que tem impulsionado avanços nos processos de ensino nos contextos formal, não-formal e informal. Em contrapartida, Lévy (2016) explicita que o ambiente virtual se apresenta como um “dilúvio” de informações, o qual detém vantagens e desvantagens.

Sabe-se que o bilinguismo é, também, um dos instigadores do avanço das tecnologias digitais e das modificações dos contextos culturais das diversas sociedades. Ter proficiência em duas ou mais línguas se tornou pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho e para as relações pessoais locais e/ou internacionais. Dessa forma, a educação bilíngue, em relação à LIBRAS, também é permeada pela *Mobile Learning*.

Como já citado, a LIBRAS é componente obrigatório nos cursos de licenciatura de faculdades e universidades brasileiras e no curso de bacharelado em Fonoaudiologia. Salieta-se que, segundo o Decreto de Libras (BRASIL, 2005) e a Lei de Inclusão (BRASIL, 2015), a Língua Brasileira de Sinais será utilizada como meio de comunicação em todas as instituições de serviço público e em todas as unidades federativas do território brasileiro.

Tais afirmativas impulsionaram a procura por formação na língua sinalizada. No contexto da *Mobile Learning*, o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS tem se desenvolvido de forma progressiva e qualitativa. Muitos são os aplicativos e as plataformas para a aquisição, a aprendizagem e o aprimoramento da língua, os quais têm auxiliado muitas pessoas a conhecer os aspectos linguísticos e culturais da língua sinalizada.

A plataforma de *streaming*, *YouTube*, é um sítio digital que dispõe de uma configuração visual atrativa, e que possibilita a criação de um “canal”, espaço virtual para o usuário inserir seus vídeos. No que se refere à LIBRAS, essa plataforma apresenta uma variedade considerável de canais sobre a Língua Brasileira de Sinais, focalizando: sinalização, interpretação dos sinais, literatura sinalizada, versão musical sinalizada, léxico, evangelização, configuração de mão, entretenimento e

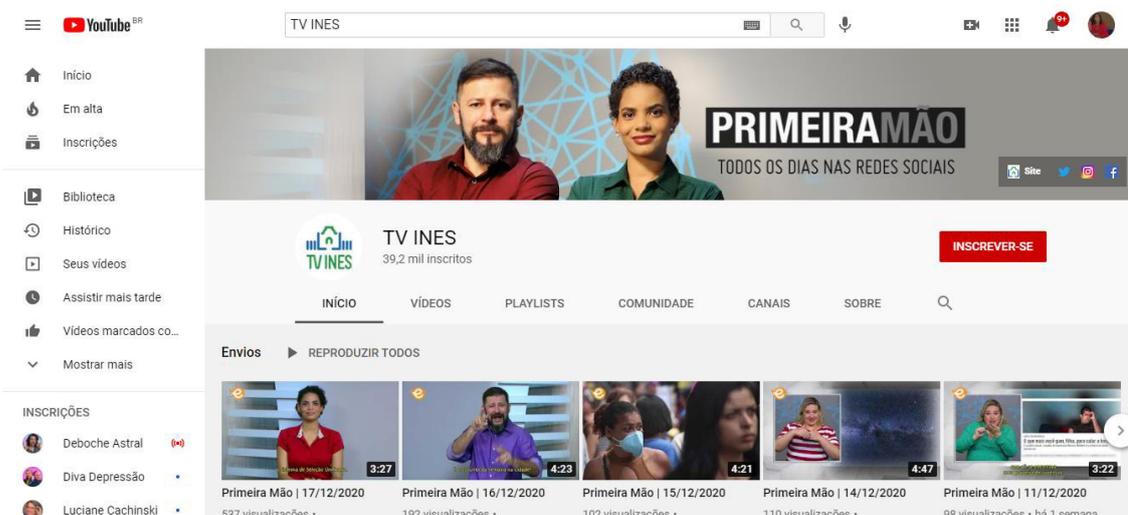
informações. Importante ressaltar que um dos canais que ensina LIBRAS é o espaço virtual do INES, conhecido como TV INES. Bottentuit Júnior, Lisbôa e Coutinho (2011) reforçam que os vídeos do *YouTube* tendem a favorecer as variadas situações de aprendizagem, assim como podem possibilitar o entendimento das informações de forma mais facilitada, pois os aprendizes conseguem assistir e ouvir aos arquivos de vídeo. Os autores também afirmam que tal prática não é novidade, já sendo utilizada há algum tempo no cenário educativo (figuras 7 e 8).

Figura 7 - Lista inicial de “canais” na plataforma YouTube – LIBRAS



Fonte: Libras (2021)

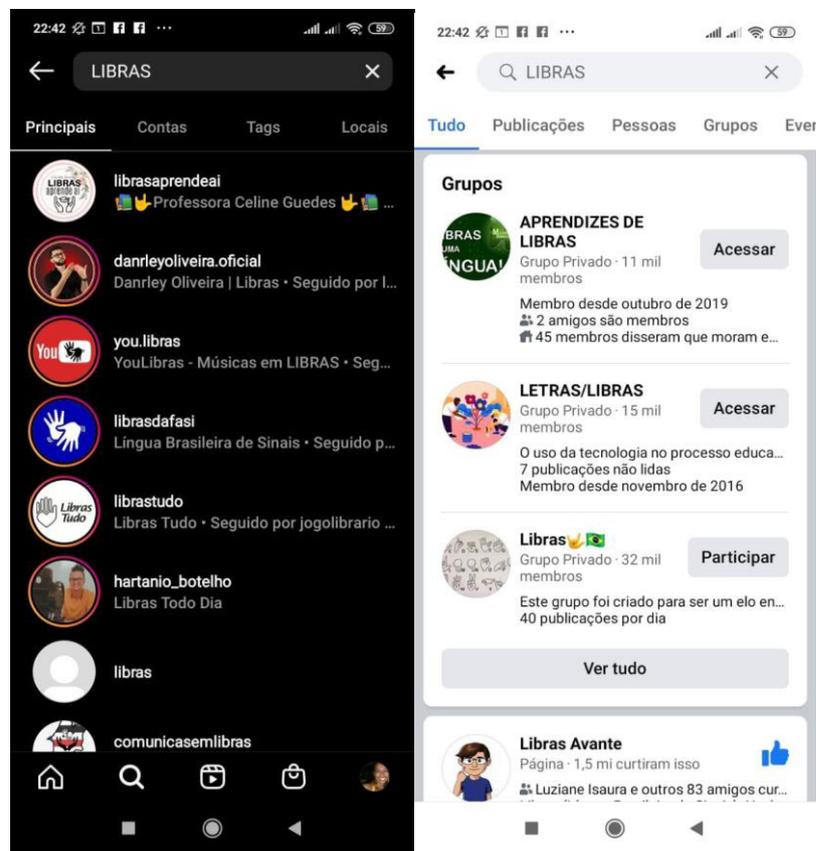
Figura 8 - Lista inicial de “canais” na plataforma YouTube – LIBRAS



Fonte: TV Ines (2021)

Outras plataformas que possibilitam o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, via *Mobile Learning*, são as redes sociais *Facebook* e *Instagram*, que apresentam perfis e grupos com usuários que compartilham textos e vídeos para o incentivo desse processo (figura 9). Segundo Moraes (2018), as novas tecnologias digitais de comunicação são uma forma inovadora e singular de viver e pensar, já que se trata de uma nova cultura que permite aprendizagens reflexivas no cotidiano das novas gerações.

Figura 9 - Lista de grupos e perfis das redes sociais Facebook e Instagram – LIBRAS

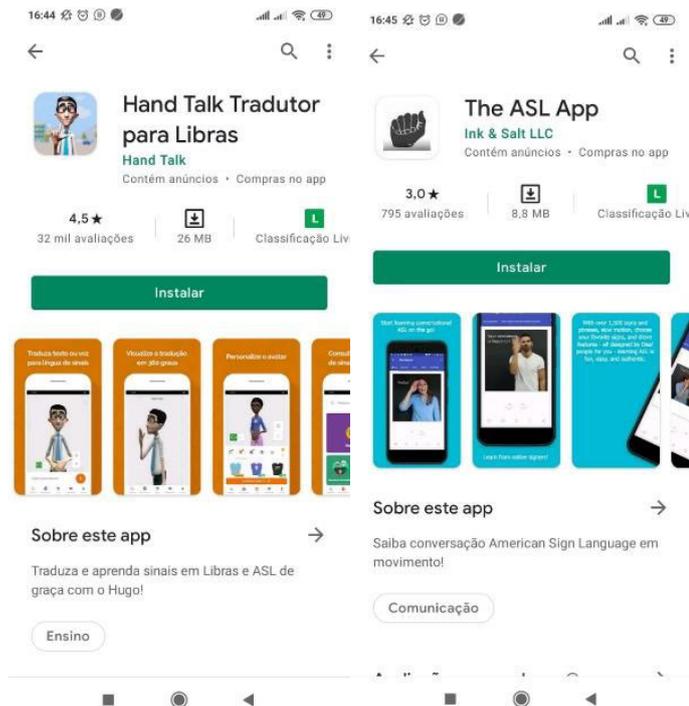


Fonte: Facebook e Instagram

Em relação aos aplicativos digitais, pode-se destacar o Alfabeto Libras, criado com o intuito de divulgar a LIBRAS de maneira simples, a partir da datilologia e das configurações de mão. Há também o *ASL App*, aplicativo da Língua de Sinais Americana e que apresenta um *layout* bem dinâmico para a aprendizagem de sinalizações semelhantes entre as línguas sinalizadas do Brasil e dos Estados Unidos. Outro aplicativo brasileiro é o *ProDeaf*, o qual apresenta sinalizações de palavras e

frases em LIBRAS por meio de um avatar. E o aplicativo brasileiro mais famoso na atualidade é o *Hand Talk*, que apresenta as sinalizações através do avatar Hugo (figura 10).

Figura 10 - Aplicativos digitais Hand Talk e ASL App – LIBRAS



Fonte: Play Store Google, em 2021.

Desta forma, percebe-se que a *Mobile Learning*, em relação ao processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, pode impulsionar a aquisição do bilinguismo e, assim, auxiliar na formação docente sob a ótica da educação inclusiva, pois há aplicativos e plataformas digitais com componentes adequados para o desenvolvimento das habilidades linguísticas para a fluência da língua sinalizada.

Na próxima seção, será apresentado o percurso metodológico realizado para a consecução deste estudo, considerando os materiais e métodos de que se lançou mão, com vistas a alcançar objetivos traçados com esta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto ao objeto, a pesquisa ora apresentada é de caráter exploratório e descritivo, por proporcionar a aproximação necessária entre o pesquisador e a instituição, além de evidenciar a descrição das relações observadas do aprendizado, promovidas pela aplicabilidade do uso dos dispositivos móveis pelos estudantes (GIL, 1991).

Em relação à abordagem, é de natureza qualitativa, pois, segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas sim compreendidos e explicados a partir das dinâmicas das relações sociais.

4.1 Local da pesquisa

Este estudo foi realizado junto aos docentes e discentes dos cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado, da Universidade Federal do Maranhão, localizada em São Luís, no bairro Bacanga, onde analisou-se como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, nos cursos de licenciatura da UFMA, em relação ao bilinguismo e no contexto da educação inclusiva.

4.2 Participantes

Os participantes foram discentes e docentes dos cursos de licenciatura, com turmas ativas da disciplina de LIBRAS, no semestre 2019.2, no Campus Dom Delgado. Observa-se uma amostra estatística (quadro 2), que tem como objetivo investigar uma dada população, a partir de uma determinada parcela de indivíduos. Assim, de acordo com Godoi (2014), esse tipo de amostra é classificado como amostra estratificada, porque organiza a pesquisa em subgrupos para que cada participante seja integrante de uma única camada.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, utilizar-se-á, também, da pesquisa bibliográfica, em uma tentativa de conhecer se a busca pelo bilinguismo e a inclusão se constituem como componentes do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, nos cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado, da Universidade Federal do

Maranhão. A distribuição dos docentes e discentes da UFMA está disposta nos quadros 2 e 3:

Quadro 2 - Docentes (P1, P2, P3, P4).

#	Identificação	Formação	Ano de Formação	Especialização em LIBRAS	Departamento	Número de turmas	Status da(s) Turma(s)
1	P1 (Ouvinte) Doutora	Biologia e Letras (habilitação em Língua Portuguesa)	Letras - 2018	- Curso de Extensão; - Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> .	DELER	2 (Letras e Teatro)	Ambas as turmas são heterogêneas.
2	P2 (Ouvinte) Mestre	Fonoaudiologia e Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola)	2006 e 2010	- Curso de extensão; - Pós- graduação <i>Lato Sensu</i> ; - Pós- graduação <i>Stricto Sensu</i> .	DELER	1 turma (Letras)	Heterogênea.
3	P3 (Ouvinte) Doutora	Pedagogia	2012	- Curso de extensão.	Educação II	1 turma (Educaçã o Física)	Heterogênea.
4	P4 (Surdo) Especialista	Pedagogia	2011	- Graduação em Letras/LIBRAS ; - Curso de formação de professores.	DELER	1 turma (música)	Heterogênea.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em 2020.

Em relação **aos docentes** que integraram esta pesquisa, 3 (três) eram do gênero feminino e 1 (uma) era do gênero masculino. Chama-se a atenção para o fato de que, assim como na Educação Básica, a presença feminina na docência, no Ensino Superior, é majoritária nas licenciaturas, ou seja, em cursos de formação de professores. Segundo Araújo (2016), a docência feminina, no Ensino Superior, concentra-se, majoritariamente, nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado em Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Comunicação Social e Fonoaudiologia.

No tocante **à formação** dos participantes, 2 (dois) são graduados em Pedagogia, 1 (um) em Biologia e Letras Português, e 1 (um) possui graduação em Fonoaudiologia e Letras Português/Espanhol. Em referência **à especialização em LIBRAS**, 1 (um) possui curso de extensão e pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Brasileira de Sinais; 1 (um) possui curso de extensão, pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* em LIBRAS; 1 (um) dos docentes possui somente curso de extensão em LIBRAS; e 1 (um) possui graduação em Letras LIBRAS e cursos de formação de

professores para a língua sinalizada. Segundo o Decreto de LIBRAS e a Lei de Inclusão, os professores de LIBRAS devem ser graduados em qualquer licenciatura, com curso de extensão, de carga horária mínima de 120 horas e/ou especialização em LIBRAS e/ou pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu* na área (BRASIL, 2005, 2015). Desta forma, os docentes apresentavam perfil profissional adequado para ministrar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, na UFMA.

No que tange à formação dos discentes, participantes, estes são de diferentes cursos da IES, bem como oriundos de cursos e departamentos diversos, como pode ser observado no quadro 3:

Quadro 3 - Discentes (A, B, C, D e E)

Curso em que foi ofertada a disciplina	Número de discentes	Status da turma	Curso de origem dos discentes	CH	Departamento responsável
Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa A	16 (13 participaram da pesquisa) F: 8 M: 5	- Heterogênea. - Faixa etária: 19 a 39 anos. - Períodos: 5º ao 8º.	(05) Letras Prt/Espanhol, (01) Letras Prt./Francês, (04) Letras Prt./Inglês, (01) Geografia e (03) Pedagogia.	60h.	DELER
Teatro B	20 (17 participaram da pesquisa) F: 9 M: 8	- Heterogênea. - Faixa etária: 19 a 26 anos. - Períodos: 5º ao 8º.	(01) História e (17) Teatro.	60h.	DELER
Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa C	19 (Todos participaram da pesquisa) F: 15 M: 4	- Heterogênea. - Faixa etária: 19 a 28 anos. - Períodos: 5º ao 8º.	(03) Letras Prt/Espanhol, (05) Letras Prt./Francês, (06) Letras Prt./Inglês, (01) Biologia e (04) Pedagogia.	60h.	DELER
Educação Física D	28 (Todos responderam) F: 12 M: 16	- Heterogênea. - Faixa etária: 19 a 28 anos. - Períodos: 5º ao 8º.	(15) Educação Física, (01) Música. (01) História, (03) Pedagogia, (03) Física, (04) Química e (01) Matemática.	60h.	Educação Física/ Educação II
Música E	36 (21 participaram da pesquisa) F: 19 M: 17	- Heterogênea. - Faixa etária: 19 a 60 anos. - Períodos: 5º ao 8º.	(01) Artes Visuais, (01) Letras Francês, (09) História e (11) Música.	60h.	DELER

Fonte: Organizado pela autora, em 2020.

Ainda no tocante aos **discentes**, estes estavam distribuídos em cinco turmas da disciplina de LIBRAS, ofertadas nos cursos de Letras Português/Inglês, Teatro, Letras Português/Francês, Educação Física e Música. Todavia, eram oriundos de diversos outros cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado, tais como: Geografia, Biologia, Física, História e Pedagogia. A UFMA apresenta em seu PDI (2017-2021) a listagem com 17 cursos de licenciatura no Campus Dom Delgado, o que diverge no quantitativo de turmas de LIBRAS ofertadas em 2019.2. A faixa etária dos discentes foi bem diversificada, com idade que varia de 18 a 61 anos. Quanto ao gênero dos discentes participantes, tal questão apresentou-se de forma semelhante aos docentes, com exceção do curso de Educação Física, o qual possuía o quantitativo masculino superior ao quantitativo feminino.

4.2.1 Critérios de inclusão dos participantes

Em relação **aos discentes**, optou-se por escolher aqueles matriculados nos cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado; gêneros masculino e feminino; ativos em uma das turmas da disciplina de LIBRAS, em 2019.2; que aceitassem participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A). Já com relação **aos docentes**, optou-se por escolher os que fossem locados nos cursos de licenciatura, do Campus Dom Delgado; de ambos os gêneros; ativos em uma das turmas da disciplina de LIBRAS, no período acadêmico 2019.2; bem como que aceitasse participar da pesquisa, assinando o TCLE.

4.2.2 Critérios de exclusão

Quanto **aos discentes**, optou-se por excluir aqueles com matrícula não ativa, no período da pesquisa; discentes matriculados em outros *campi* da UFMA; não ativos em turmas da disciplina de LIBRAS, no período acadêmico 2019.2; que apresentaram recusa em participar da pesquisa, mesmo depois de assinar o TCLE. Em referência **aos docentes**, optou-se por excluir aqueles locados em outros *campi* da UFMA; não ativos em turmas da disciplina LIBRAS, no período acadêmico 2019.2; bem como aqueles que recusassem participar da pesquisa, mesmo depois de assinar o TCLE.

4.2.3 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes

Considerou-se, neste item, o que dispõe a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV, sobre “DOS RISCOS”, em que enfatiza que “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados” (BRASIL, 2016). Assim sendo, quanto aos discentes, os possíveis riscos que poderiam, ocasionalmente, acontecer seriam de cunho psicológico e/ou emocional, tais como: medo da exposição, receio em responder as questões, constrangimento em divulgar seus hábitos de estudo durante as entrevistas e outros. Porém, faz-se importante destacar que as informações divulgadas pelos informantes foram analisadas unicamente pela pesquisadora, e o nome de cada participante foi substituído por número ou letra. Caso o participante se sentisse constrangido com alguma pergunta feita durante a entrevista, este teria total liberdade em opor-se a responder ou mesmo a ausentar-se da pesquisa, ainda que após a assinatura do TCLE.

Quanto aos benefícios diretos aos discentes, além de receberem todos os esclarecimentos necessários sobre os fins da pesquisa, enfatiza-se que esta possibilitou entender se o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS está pautado no bilinguismo e na educação inclusiva, nos cursos de licenciaturas do Campus Dom Delgado, da Universidade Federal do Maranhão. Já os benefícios indiretos foram o acréscimo de novas informações, para o conhecimento científico no Maranhão e no Brasil, em se tratando de bilinguismo e de educação inclusiva.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Utilizou-se, neste estudo, um questionário misto (APÊNDICE A), pois, de acordo com Gil (2008), é um instrumento de obtenção de informações, aplicado em um inquérito e/ou sondagem. Este é conhecido como uma técnica de investigação social, composta por questões abertas e fechadas, as quais são apresentadas aos participantes da pesquisa com o objetivo de captar esclarecimentos sobre a sociedade, suas crenças, seus conhecimentos, seus fatos históricos e culturais.

Para a aplicação dos questionários, os encontros com os participantes foram planejados e agendados com antecedência, conforme o desenvolvimento da pesquisa. As questões foram elaboradas buscando, objetivamente, investigar e compreender se o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS está pautado no

bilinguismo e na educação inclusiva, nos cursos de licenciaturas do Campus Dom Delgado, da Universidade Federal do Maranhão O questionário misto foi aplicado unicamente no Campus Dom Delgado.

4.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UFMA, Parecer de nº 3.690.353, de 07 de novembro de 2019, envolvendo seres humanos, por meio da Plataforma Brasil, bem como após a aprovação deste pelo Comitê de Ética, foram coletados os dados, a partir de questionário misto, de acordo com a disponibilidade dos participantes (ANEXO B).

Inicialmente, junto às pessoas que aceitarem fazer parte do estudo, a abordagem inicial ocorreu em uma apresentação coletiva da proposta do estudo, nas turmas dos cursos elencados neste projeto. Todos os participantes que aceitaram participar da investigação assinaram o TCLE. Logo após a exposição, foram agendados os horários para a coleta dos dados, preferencialmente nas instalações da UFMA, Campus Dom Delgado. Durante a aplicação do questionário, a pesquisadora esclareceu as informações contidas no TCLE, solicitando a assinatura do documento, e, em sequência, apresentou o questionário aos participantes.

Os dados coletados, a partir do questionário misto, foram analisados e confrontados com os escritos de teóricos especializados nas áreas de linguística, bilinguismo, aquisição de L2, tecnologias digitais e *Mobile Learning* da última década. Nesta etapa, o levantamento desses dados foi estruturado em planilhas do pacote *Office (Excel e Word)*, do *Windows 10*.

A pesquisa aconteceu em duas etapas: a primeira consistiu numa revisão de literatura sobre o tema, com o objetivo de propiciar uma fundamentação teórica sobre o assunto. Aqui, foram feitos o levantamento e a seleção de material bibliográfico, discutindo acerca dos questionamentos propostos, selecionando autores que embasaram as reflexões sobre o tema em estudo, assim como a construção permanente do objeto.

A segunda etapa consistiu na pesquisa de campo, por meio de aplicação de questionário misto, junto ao corpo discente mencionado, para, em seguida, analisar os dados obtidos. À medida que a pesquisa foi acontecendo, foram feitas as anotações necessárias para uma posterior redação do trabalho, o qual passou,

primeiramente, por uma etapa provisória, para que fossem feitas as devidas alterações e modificações; e, por fim, receber sua redação definitiva, enquanto gênero textual dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão.

4.5 Aspectos éticos da pesquisa

A referida pesquisa foi realizada mediante assinatura do TCLE, de acordo com a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo o território nacional (BRASIL, 2016). Esse termo garantirá que as informações sejam confidenciais, somente utilizadas na divulgação do estudo e terá como objetivo esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

4.6 Responsabilidades da Pesquisadora e da Instituição (UFMA)

A pesquisadora teve ciência e esteve determinada a cumprir os termos da Resolução nº 510/16, do CNS, atualmente em vigor em toda a federação brasileira; assume, assim, o compromisso de zelar pelo sigilo e pela privacidade das informações, disponibilizando ao público os resultados obtidos nesta pesquisa (BRASIL, 2016).

O estudo foi realizado no Campus Dom Delgado, da Universidade Federal do Maranhão, a qual concedeu a permissão para a pesquisa por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ANEXO C). Assim, esta pesquisa, em todo o processo, não possuiu um promotor ou mesmo um patrocinador, sendo a responsabilidade de custo unicamente da pesquisadora.

4.6.1 Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa

Para a suspensão da pesquisa, observou-se se havia uma predominância de recusa por parte dos informantes, mesmo após a assinatura do TCLE, como também se a margem de colaboradores era inferior ao idealizado. Ficou claro que, em caso de riscos e danos à saúde dos informantes, a pesquisadora suspenderia o estudo, imediatamente.

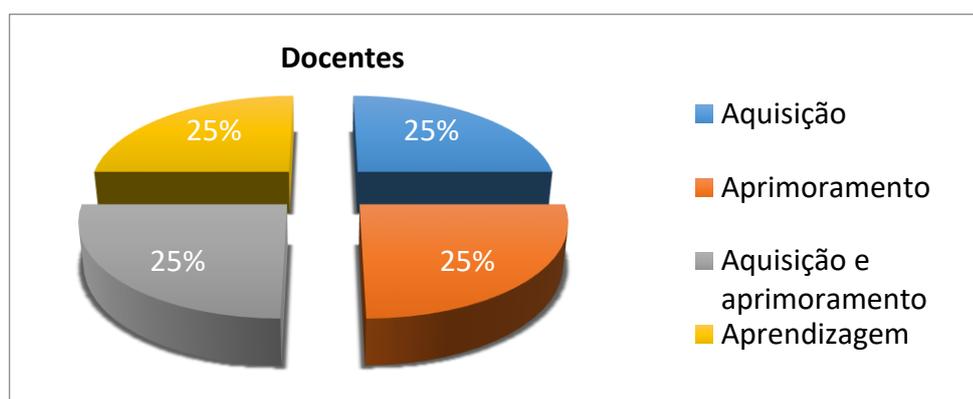
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em sequência, os dados obtidos para a realização desta pesquisa, a partir dos questionários aplicados junto aos docentes e discentes da disciplina de LIBRAS, no período acadêmico 2019.2, serão apresentados. Destaca-se que estarão dispostas, neste capítulo, somente as informações oriundas dos questionários aplicados, no período de novembro a dezembro de 2019, com o alcance de 102 participantes.

Os participantes do estudo foram 4 (quatro) docentes do Campus Dom Delgado, que ministravam a disciplina de LIBRAS, no período acadêmico 2019.2, sendo 3 (três) do gênero feminino e ouvinte e 1 (um) do gênero masculino e surdo. Desses profissionais, 3 (três) são locados no Departamento de Letras e 1 (uma) é locada no Departamento de Educação II. Em relação aos outros participantes, estes foram 98 discentes dos cursos de licenciatura, sendo que 21 estavam matriculados na turma do curso de licenciatura em Música, 28 na turma do curso de Educação Física, 19 na turma do curso de Letras Língua Inglesa/Língua Portuguesa, 17 na turma de Teatro e 13 na turma de Letras/Língua Portuguesa. A seguir, estão expostas as questões norteadoras do estudo, com as respectivas respostas dos 102 participantes.

Ao serem questionados **em relação à LIBRAS, quais eram os principais objetivos**: 1 (um) docente relatou ser a aquisição da LIBRAS, 1 (um) explicou ser a aquisição e o aprimoramento da LIBRAS, 1 (um) afirmou ser o aprimoramento da LIBRAS e 1 (um) optou por outro e explanou ser a aprendizagem da LIBRAS, conforme gráfico 1.

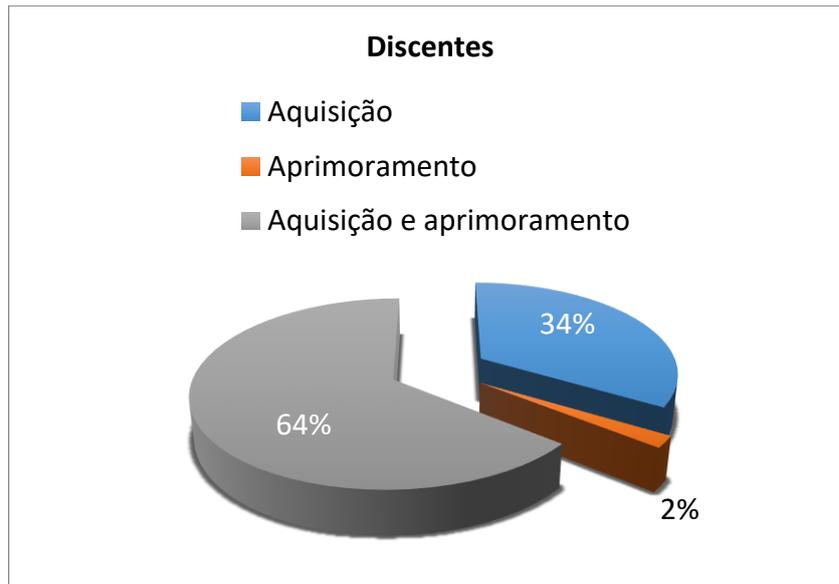
Gráfico 1 - Principais objetivos em relação à Língua Brasileira de Sinais – docentes



Fonte: Autora, em 2020.

Em relação aos discentes, 31 afirmaram ser aquisição, 2 (dois) explicaram ser aprimoramento e 67 relataram ser aquisição e aprimoramento da LIBRAS. De acordo com os gráficos abaixo, como apresentado, em sequência, no gráfico 2.

Gráfico 2 - Principais objetivos em relação à Língua Brasileira de Sinais – discentes



Fonte: Autora, em 2020.

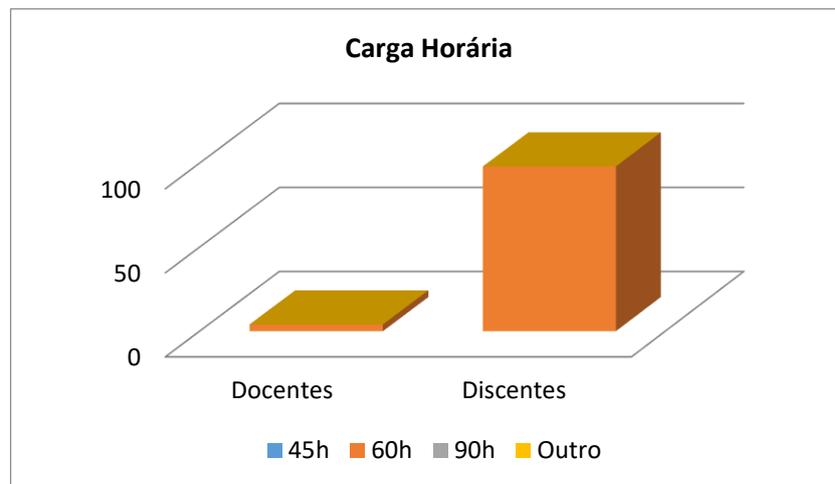
Segundo os dados, entre os docentes e os discentes, houve uma divergência quanto ao objetivo da disciplina de LIBRAS nas licenciaturas. Assim, faz-se necessário esclarecer a diferença entre aquisição e aprendizagem. De acordo com seus estudos, Krashen (1997) sinaliza que a aquisição de linguagem acontece nas ocorrências cotidianas de comunicação, ou seja, nas relações de assimilação espontânea das expressões verbais e a construção da gramática interna de cada indivíduo. A autora explicita, ainda, que a aprendizagem de uma língua advém de uma sistematização, um estudo formal por meio de metodologias específicas e materiais com função instrutiva.

Para Mitchell e Myles (2004), a L2 é aprendida, geralmente, por aprendizes mais maduros cognitivamente e, possivelmente, dispõem de mais estratégias a respeito das habilidades linguísticas. Tal afirmativa ratifica o público da disciplina de LIBRAS, nas licenciaturas, pois os aprendizes já conhecem e utilizam a Língua Portuguesa com fluência nas relações comunicativas diárias e buscam aprender a LIBRAS por motivo profissional. Essa aprendizagem se dá em um período

preestabelecido pela IES, o que já indica uma sistematização quanto ao objetivo da LIBRAS na formação docente.

Quando questionados sobre **qual a carga horária da disciplina de LIBRAS no curso**, todos os participantes, docentes e discentes, responderam que a carga horária da disciplina de LIBRAS era de 60h (gráfico 3).

Gráfico 3 - Carga horária da disciplina de LIBRAS no curso



Fonte: Autora, em 2020.

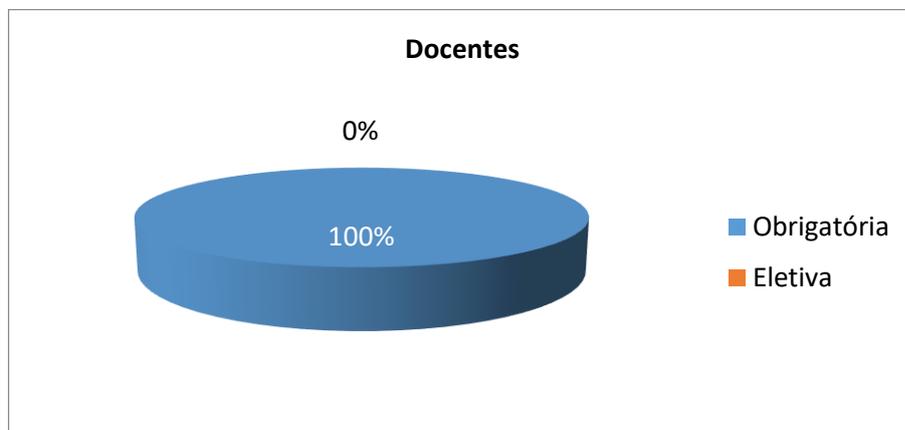
Diante dos dados obtidos, percebe-se que a carga horária da disciplina de LIBRAS, nos cursos de licenciatura da UFMA, durante a realização da pesquisa, era de 60h. Essa carga horária, segundo a ementa, é dividida em três unidades de 20h, cada. Partindo disso, tais informações corroboram a pesquisa realizada por Facundo e Vitalino (2019), os quais apresentam a carga horária da disciplina de LIBRAS nas universidades do Paraná, com 68h. Os autores também destacaram que os conteúdos descritos na ementa eram, predominantemente, práticos/linguísticos. Tal afirmativa também é semelhante à ementa da disciplina de Língua Brasileira de Sinais da UFMA.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a obrigatoriedade da LIBRAS como disciplina nos cursos de licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia, porém não propõe qualquer padrão quanto aos conteúdos que serão desenvolvidos, e, muito menos, sobre a carga horária mínima durante o semestre (BRASIL, 2005). Nesse contexto, Bueno e Marin (2011) explicam que as IES brasileiras já inseriram a LIBRAS como disciplina nas licenciaturas, porém os conteúdos, as abordagens e a carga horária não são diversificadas. Assim, a carga horária da LIBRAS, nas licenciaturas da UFMA,

segue, também, uma estratificação do ensino da língua de sinais no Brasil, ou seja, as 60h de conteúdos práticos e linguísticos têm a objetividade de adequação à lei, não à formação docente no âmbito da educação especial, sob a ótica da educação inclusiva.

Em relação ao questionamento sobre **como a disciplina era ofertada no curso**, os docentes, em totalidade, relataram ser esta obrigatória (gráfico 4).

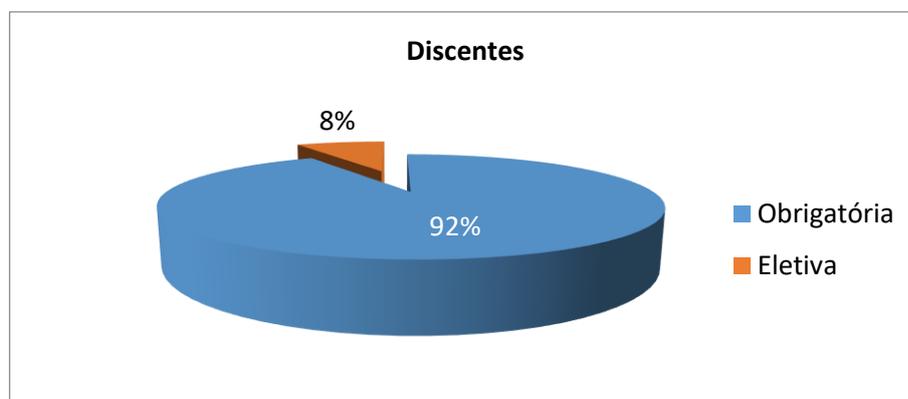
Gráfico 4 - Como a disciplina era ofertada no curso – docentes



Fonte: Autora, em 2020.

Quanto aos discentes, 90 afirmaram que a disciplina de LIBRAS era obrigatória em seus cursos e 8 (oito) explicaram que era eletiva (gráfico 5).

Gráfico 5 - Como a disciplina era ofertada no curso – discentes



Fonte: Autora, em 2020.

No que diz respeito aos participantes que responderam que a disciplina de LIBRAS é obrigatória, em seus respectivos cursos, Quadros (2019) afirma que o componente curricular da Língua Brasileira de Sinais adentrou os currículos de todas as universidades, em relação à formação docente e que, desta forma, a língua de sinais tem se tornando visível para os futuros professores, preparando-os para a possibilidade de virem a ter alunos surdos em suas salas de aula. O PDI da Universidade Federal do Maranhão (2017) explicita que a LIBRAS será oferecida como disciplina semestral para toda a comunidade acadêmica, porém não destaca a obrigatoriedade desta nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia. Tal situação demonstra uma fragilidade na oferta da disciplina, como um dos subsídios e enquanto pressuposto para a obtenção do grau no Ensino Superior.

No tocante aos participantes que afirmaram que a LIBRAS era disciplina optativa, em seus respectivos cursos, faz-se necessário esclarecer duas situações problemáticas, no Campus Dom Delgado, em relação à oferta da disciplina LIBRAS. A primeira é que, nesse campus, há 17 cursos de licenciatura e 1 (um) curso de Fonoaudiologia, distribuídos em seis centros, e somente cinco desses cursos ofertaram LIBRAS como disciplina: Letras Inglês, Letras Francês, Música, Teatro e Educação Física, no semestre 2019.2. Por esse motivo, todas as turmas eram mistas, com discentes oriundos de diversos cursos do Campus. A segunda é que, mesmo com a obrigatoriedade da LIBRAS como disciplina, segundo o Decreto nº 5.626/2005, nos cursos de Ciências Exatas, esta era ofertada como eletiva, ou seja, seria cursada por escolha do discente (BRASIL, 2005).

Tais observações convergem com a crítica de Nascimento e Sofiato (2016, p. 365), os quais questionam se “a inserção desta disciplina não estaria mascarando as reais necessidades de formação de professores bilíngues para atender aos alunos surdos”. O que se percebe, com as situações antes relatadas, é que a LIBRAS está em desprestígio no contexto acadêmico do Campus Dom Delgado, pois, como a disciplina é ofertada nos cursos determinados pelo Decreto nº 5.626/2005, verifica-se o descumprimento da regulamentação legal brasileira, impactando diretamente na formação docente, uma vez que impossibilitam a compreensão e a vivência da relevância da inclusão, no cotidiano escolar.

Em relação à pergunta **quais metodologias foram utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS neste curso**, os quatro docentes relataram que aplicavam metodologias variadas, tais como: comunicacional, aulas

expositivas, aplicação de atividades práticas, interação com surdos, roda de conversa e métodos para que os discentes ouvintes aprendessem a teoria da LIBRAS, conforme se observa abaixo e no gráfico 6.

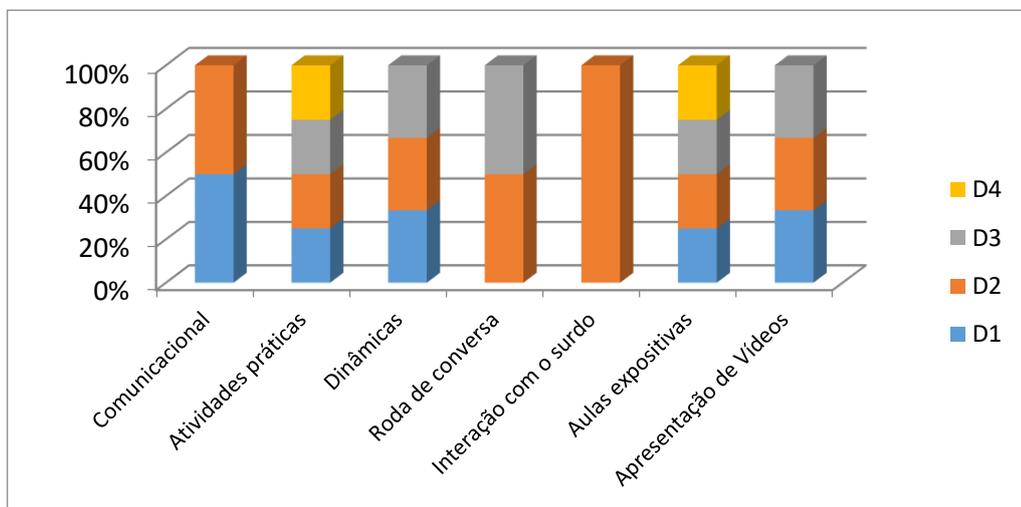
Minhas aulas são expositivas e dialogadas, utilizo slides com imagens e vides da internet. Nas atividades de prática de sinalização, gosto de propor diálogos para os meus alunos e aprimoramento da datilologia. (P1).

Comunicacional, práticas, vivências, dinâmicas, roda de conversa, dentre outros. (P2).

Aulas expositivas, exercícios práticos, vídeos e interação com os surdos. (P3).

Sim, utilizo vários métodos para que o aluno ouvinte aprenda a teoria e a Língua Brasileira de Sinais. (P4).

Gráfico 6 - Metodologias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes

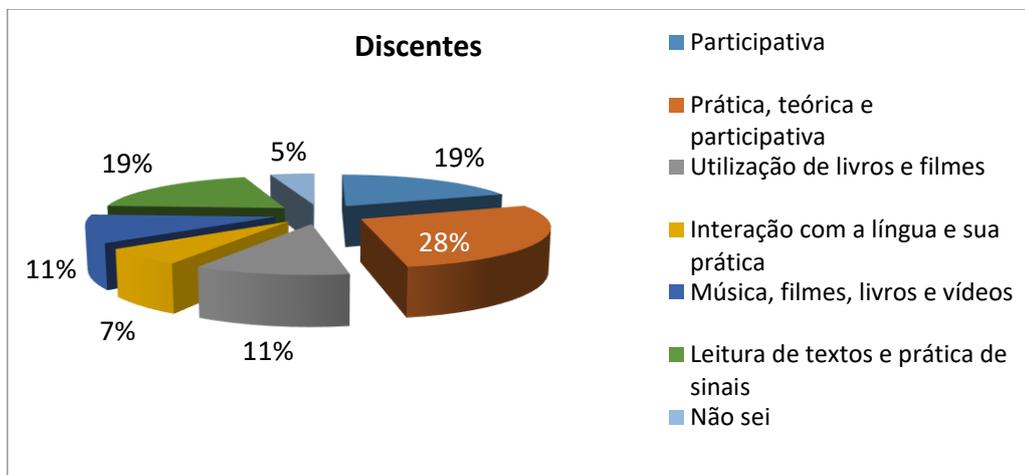


Fonte: Autora, em 2020.

Quanto aos discentes, no gráfico 7, pode-se observar que 30 responderam que houve metodologia prática, teórica e participativa; 21 relataram que as aulas foram permeadas por leitura de textos sobre a LIBRAS e a prática de sinais; 11 explicaram que as aulas aconteceram, sob a ótica da metodologia participativa; 12 discentes explanaram que as aulas eram focadas em utilização de livros e filmes; sete afirmaram que havia, durante as aulas, leitura de textos e prática de sinais; 12 mencionaram que as metodologias apresentadas foram músicas, filmes, livros e vídeos e cinco não souberam explicar quais as metodologias aplicadas pelos docentes, como pontuado nos relatos a seguir.

A professora utiliza uma metodologia participativa, em que os alunos estão em constante interação. (A1).
 Música, filmes, livros e vídeos. (A6).
 Leitura de livros, imagens com as tabelas ensinando como “falar”, assistindo filmes para entender melhor. (B13).
 Leitura de textos e sinais. (B15).
 Aulas práticas com interação entre a sala sobre os sinais, aula teórica com texto a respeito da surdez. (C4).
 Videoaulas e diálogos. (E7).
 Não sei. (E17).

Gráfico 7 - Metodologias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – discentes



Fonte: Autora, em 2020.

Sobre a aplicação de metodologias variadas na disciplina de LIBRAS, relatada pelos participantes: observou-se que os docentes da Língua Brasileira de Sinais estavam desenvolvendo meios para que a aprendizagem da língua, pelos futuros professores, fosse dinâmica e significativa. A teoria, as atividades de observação, as atividades práticas, as dinâmicas e o uso das tecnologias digitais foram algumas das metodologias citadas.

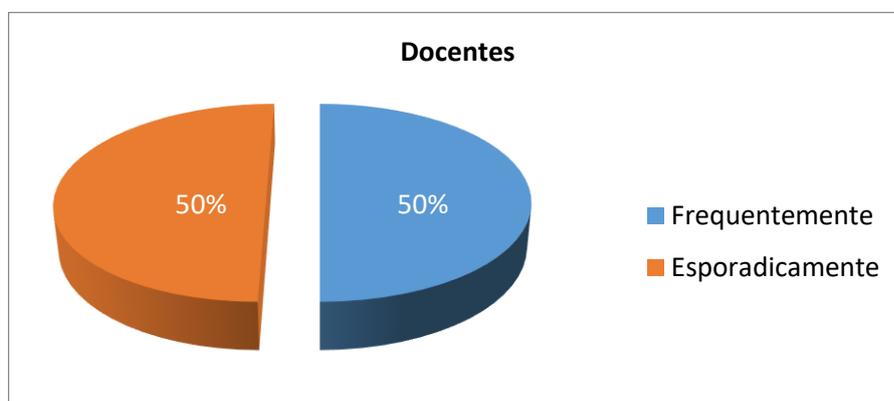
Gesser (2012) expõe que o docente da disciplina da área deve desenvolver metodologias que promovam o insumo linguístico para uma comunicação, a priori, geral. Santos *et al.* (2018), em relação ao uso de tecnologias digitais, nos processos metodológicos, explicitam que as novas tecnologias têm se transformado em ferramentas importantes, na luta para a efetivação da inclusão, no ambiente escolar. Assim, por intermédio do conhecimento e da apropriação da LIBRAS, adquiridos em sala de aula, o futuro docente tem um papel de extrema relevância para o sucesso da inclusão de surdos na educação.

Com relação aos participantes que citaram recursos didáticos, tais como: músicas, filmes, livros e vídeos e os que informaram não saberem descrever as metodologias vivenciadas, durante a disciplina; estas informações expressam uma falha na formação docente quanto aos conceitos básicos do fazer profissional. Há, nesses relatos, equívocos condizentes ao que é metodologia e o que é recurso didático, elementos imprescindíveis para o planejamento das aulas, porém com funções específicas. Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2004), há a necessidade de superação das fragilidades na formação docente, logo, a formação básica dos docentes precisa passar por avaliações e reestruturações.

Pimenta (2012, p. 13) ilustra que as transformações da prática docente estão diretamente ligadas à conscientização de sua própria prática, permeada por conhecimentos críticos e teóricos sobre a realidade, pois “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais [...] e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas e conflitivas [...]”. Ou seja, sem a compreensão dos aspectos teóricos e práticos do fazer profissional, o docente em formação estará despreparado para o cenário complexo da educação brasileira.

Ao serem questionados se **durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS foram utilizadas plataformas ou aplicativos digitais**, dois docentes afirmaram utilizá-los frequentemente e os outros dois docentes explicaram utilizar tais dispositivos, somente de forma esporádica, conforme se verifica no gráfico 8.

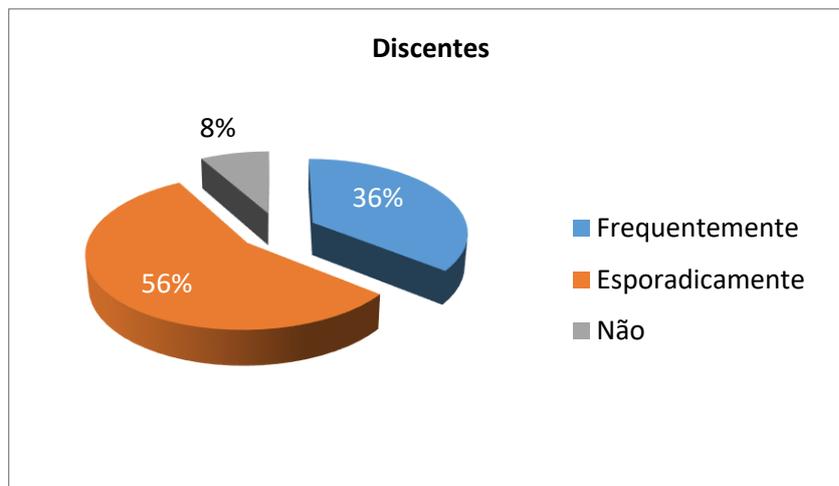
Gráfico 8 - Uso de plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes



Fonte: Autora, em 2020.

Em relação aos discentes, 55 relataram que utilizavam frequentemente plataformas e aplicativos digitais, no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS; 35 afirmaram que utilizavam esporadicamente, e oito explanaram que não utilizavam (gráfico 9).

Gráfico 9 - Uso de plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – discentes



Fonte: Autora, em 2020.

Em relação aos participantes que relataram que utilizavam, de forma frequente, plataformas e aplicativos digitais no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, verifica-se que o ensino de línguas tem se adaptado ao advento da internet. Silva e Chahini (2020, p. 36065) afirmam que “a internet, como é sabido, proporciona o acesso, em frações de segundos, a livros, jornais, músicas, revistas, vídeos, filmes e enciclopédias que podem enriquecer os conteúdos a serem abordados em sala de aula”.

Segundo Martins (2015), docentes e discentes possuem um vasto conjunto de possibilidades de enriquecimento e aprimoramento educacional por meio das tecnologias digitais, tanto no ambiente escolar, quanto no cotidiano. Assim, as tecnologias digitais são recursos que podem enriquecer a dinâmica do processo de aprendizagem da LIBRAS, pois apresentam uma quantidade significativa de dados que viabilizam a compreensão dos parâmetros e relevância da língua sinalizada.

Em referência aos participantes que explicaram utilizar esporadicamente as plataformas e os aplicativos digitais no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, Bates (2005) esclarece que a internet e as tecnologias digitais não são recursos com maior ou menor relevância dentre os utilizados no processo ensino-aprendizagem de conhecimentos diversos, o que se justifica pelo fato de as tecnologias digitais serem materiais didáticos mais atuais, os quais devem ser conhecidos e utilizados durante as aulas.

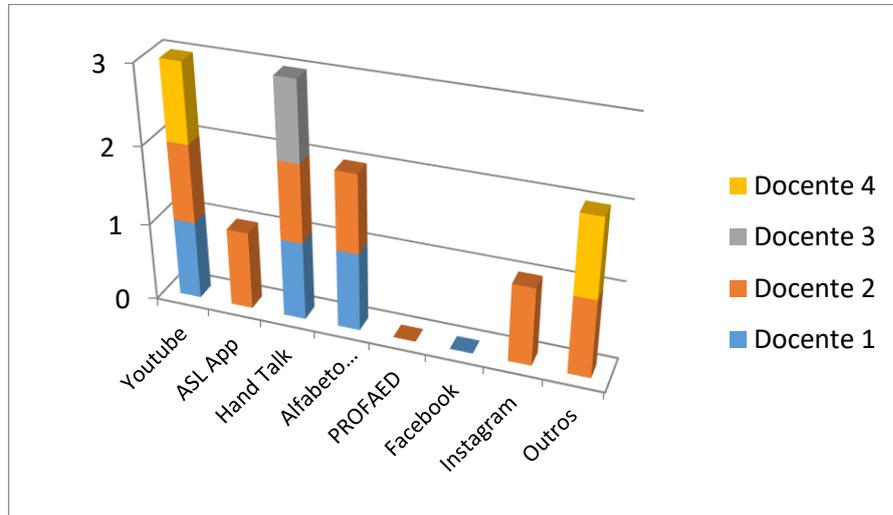
Pallof e Pratt (2002) enfatizam que as novas tecnologias não têm o propósito de substituição, mas de estímulo ao desenvolvimento de novas abordagens e habilidades de ensino e aprendizagem eficazes. Neste contexto, o uso esporádico das tecnologias digitais, durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, é viável, já que estas não substituem a relação professor-aluno e os outros recursos que podem ser utilizados em sala de aula.

No tocante aos participantes que explicaram não fazer uso de qualquer plataforma e/ou aplicativos digitais, no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, tal informação reforça o pensamento de Rolkouski (2011), que explana que o número de docentes e discentes que utilizam os recursos digitais nas redes privada e pública, no Brasil, ainda é irrisório.

Peck e Dorricott (1994), por seu turno, esclarecem que as tecnologias digitais não substituem o professor, pois algumas das atividades exercidas pelos docentes podem, também, ser executadas pelas novas tecnologias; porém, estas não conseguem construir um elo produtivo e sensível com o alunado. Assim, a ausência de uso da tecnologia, no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, não é determinante quanto ao valor quantitativo e, muito menos, qualitativo da aprendizagem.

Quanto ao questionamento sobre **quais os aplicativos ou plataformas digitais que utilizavam para a aquisição ou aprimoramento da LIBRAS**, os quatro docentes, em unanimidade, afirmaram que utilizavam, em suas aulas, plataformas e aplicativos digitais, tais como: *YouTube*, *American Sign Language* (ASL) App, Alfabeto LIBRAS, *Instagram*, *Kahoot*, *WhatsApp* e outros (gráfico 10).

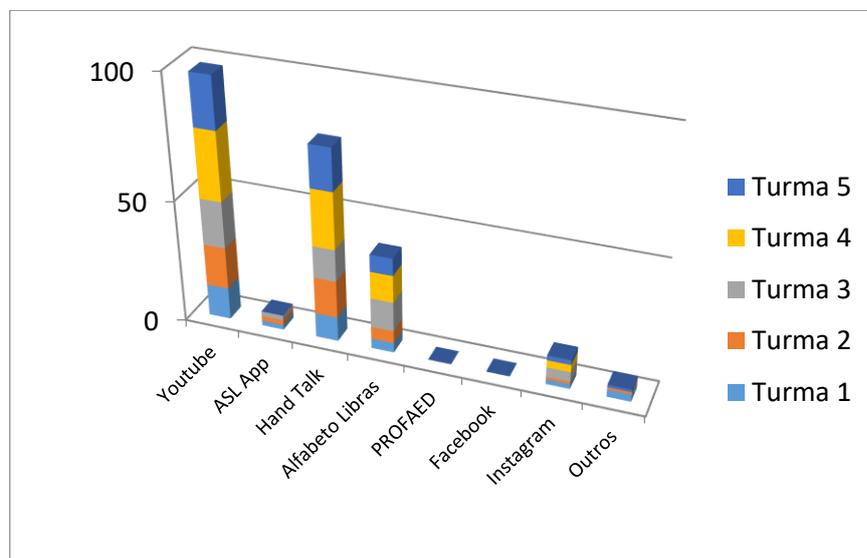
Gráfico 10 - Plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes



Fonte: Autora, em 2020.

Em relação aos discentes, todos os participantes responderam que utilizavam plataformas e aplicativos digitais, tais como: *YouTUBE*, *ASL App*, *Hand Talk*, *Alfabeto LIBRAS*, *PRODEAF*, *Facebook*, *Instagram* e outros (*WhatsApp* e *Kahoot*) (gráfico 11).

Gráfico 11 - Plataformas ou aplicativos digitais utilizados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes



Fonte: Autora, em 2020.

Com referência aos dados obtidos, os participantes, docentes e discentes, em unanimidade, explicaram que utilizam um ou mais aplicativos ou plataformas para a aquisição e/ou aprimoramento da LIBRAS. Nos gráficos 10 e 11, observa-se que os *softwares* com maior índice de uso foram o *YouTube*, o *Handtalk* e o Alfabeto LIBRAS. A plataforma *YouTube* (2011) foi criada nos Estados Unidos, em 2005, com o objetivo de compartilhar vídeos na internet.

Este site, atualmente, é visualizado e utilizado diariamente em mais de 75 países, com o marco de mais de dois bilhões de usuários, e usado em diversos contextos sociais, tanto para a divulgação científica como para o compartilhamento de variadas tipologias de linguagens que permeiam a sociedade, tais como: entrevistas, aulas, clipes musicais, documentários e outros. Segundo Correa e Pereira (2016), no *YouTube* é possível encontrar videoaulas que auxiliam no ensino e na aprendizagem de LIBRAS, por meio de comunicações reais, o que impacta, significativamente, a promoção da LIBRAS como língua, destacando a sua variedade linguística.

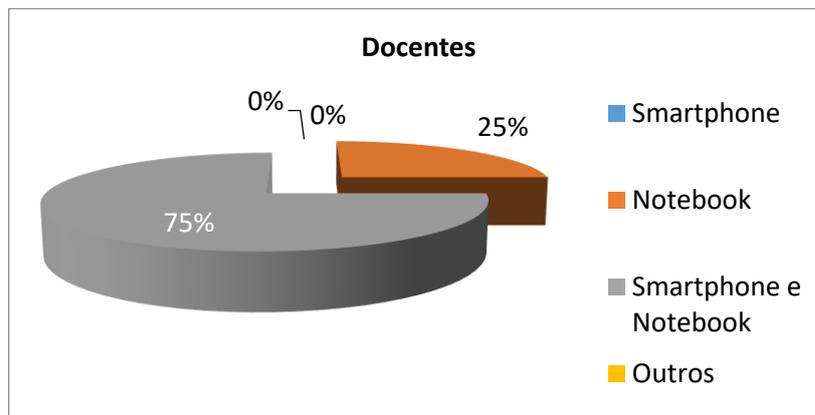
Outro recurso utilizado é o *Hand Talk*, aplicativo de LIBRAS criado por brasileiros, com o objetivo de traduzir palavras e expressões da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. Tem como avatar o personagem virtual, Hugo, que executa a tradução Português/LIBRAS. Esse aplicativo pode ser utilizado em *smartphones* e *tablets*, nos sistemas *Android* e *IOS*.

Souza (2013) pontua que o *Hand Talk* venceu a premiação da Organização das Nações Unidas (ONU) de melhor aplicativo digital do mundo, na categoria inclusão social. Silva, Santos e Brito (2016) destacam que, em suas pesquisas, perceberam que Hugo não reconhecia algumas palavras e/ou expressões e a tradução resultava em datilologia, soletração em LIBRAS. Ou seja, o aplicativo auxilia, porém não adiciona novos conhecimentos sobre a língua sinalizada, em convergência com seus parâmetros.

Segundo o site *CanalTech*, o aplicativo Alfabeto LIBRAS foi criado, no Brasil, pelo projeto Beethoven, com o objetivo de aproximar surdos e ouvintes. É um aplicativo indicado para os aprendizes iniciais da LIBRAS (OS MELHORES..., 2019). Este aplicativo apresenta jogos que tornam a aprendizagem mais dinâmica e há, também, uma versão infantil. Partindo desse contexto, percebe-se que o *YouTube*, o *Hand Talk* e o Alfabeto LIBRAS são aplicativos digitais que auxiliam o processo ensino-aprendizagem da língua sinalizada, pois fomentam a prática de uma forma divertida, instigando os aprendizes a novas pesquisas e aquisições de sinais.

Ao serem questionados sobre **quais aparelhos digitais móveis utilizavam durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS**, três docentes explicaram que utilizavam o *smartphone* e o *notebook*, e um docente relatou que estava utilizando somente o *notebook* (gráfico 12).

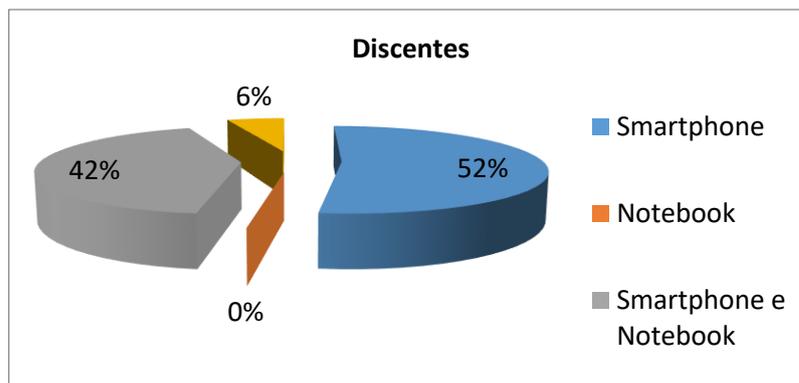
Gráfico 12 - Aparelhos digitais móveis que utilizavam durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – docentes



Fonte: Autora, em 2020.

Quanto aos discentes, 47 afirmaram utilizar o *smartphone*; 38 explanaram fazer uso tanto do *smartphone* quanto do *notebook*; e cinco relataram não utilizar qualquer aparelho digital móvel durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, conforme dados apresentados no gráfico 13.

Gráfico 13 - Aparelhos digitais móveis que utilizavam durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS – discentes



Fonte: Autora, em 2020.

Sobre os participantes que afirmaram utilizar o *smartphone*, durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, verifica-se que, com o advento da internet, as relações sociais, culturais e econômicas passaram a ser permeadas e vivenciadas por meio das tecnologias digitais. Esses dispositivos digitais estão inseridos no cotidiano de grande parte da população, pois, como afirma Bottentuit Júnior (2012), são ferramentas de baixo custo e com rápido acesso às informações, as quais permitem a aprendizagem móvel.

Silva e Schmitt (2017) explicam que o *smartphone* se mostrou como um importante suporte no aprendizado de uma segunda língua, haja vista que os aplicativos e a portabilidade de acesso à internet privilegiam o insumo linguístico da língua, com dinamicidade, pelos aprendizes. Assim, o *smartphone* pode ser uma boa alternativa na busca de aprimoramento dos conhecimentos adquiridos acerca da LIBRAS, em sala de aula.

Em referência aos participantes que informaram utilizar o *notebook*, durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, segundo o *blog* Educadores – eternos aprendizes [2015], “o computador deve ser usado na prática pedagógica como um recurso didático inserido no contexto de construção do conhecimento, [...] cumprindo o seu papel de facilitar o processo ensino-aprendizagem” (SILVEIRA, 2010, não paginado).

Portanto, assim como o *smartphone*, o *notebook* é um dispositivo digital móvel que pode enriquecer as aulas e as práticas da LIBRAS, pelo qual pode-se compartilhar vídeos, textos em *Portable Document Format* (PDF), slides com diretrizes sobre a relevância da LIBRAS na ação docente, com foco na inclusão do aluno por meio do bilinguismo. Tal afirmativa converge com o pensamento de Freire (1999, p. 35), o qual afirma que “além das necessidades do sistema produtivo, todos temos direito à informação que possa diminuir nossa incerteza, diante do meio ambiente, uma informação que subsidie nossa ação no mundo”.

No tocante aos participantes que explanaram utilizar tanto o *smartphone* quanto o *notebook*, durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, tais dados corroboram os estudos de Souza e Santos (2018), os quais ilustram que o mundo digital se transforma com rapidez, sendo interessante destacar os impactos da era digital na educação, pois o cenário de ensino-aprendizagem tem os docentes como mediadores e os discentes como personagens atuantes na busca por novas aquisições de conhecimento.

Barreto (2014) expõe que a formação docente tem sido ressignificada mediante o uso das tecnologias digitais, já que os professores possuem acesso a cursos, palestras e eventos que propiciam conhecer e discutir sobre o bilinguismo, a educação de surdos, a estrutura linguística e o uso da LIBRAS no contexto escolar; assim como as experiências de sucesso da educação bilíngue. Nesta conjuntura, os *notebooks* e os *smartphones* têm desempenhado um papel instigador nas buscas por aquisição e/ou aprimoramento da Língua Brasileira de Sinais. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (2016) apresenta que houve, em sua plataforma, desde 2015, um crescimento significativo de oferta de cursos e minicursos na área de LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para surdos e Educação Bilíngue, na modalidade EaD. Tais dados demonstram que a população brasileira tem buscado se adaptar às novas demandas, oriundas da educação inclusiva para os surdos.

Com referência aos participantes que explicaram não usar qualquer aparelho digital móvel, durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, chama-se a atenção para o fato de que tais dados retratam uma realidade: a inclusão digital ainda não está acessível a todos. Para Ramonet (1998), a distribuição de acesso digital se apresenta com índices altos de desigualdade. O autor enfatiza que, através do crescimento intenso da internet, tem surgido dois novos blocos: os “inforricos” e os “infopobres”; e que somente uma pequena parcela da sociedade, mesmo nos mais ricos países, possui um computador particular.

Silveira (2005) explica que se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas, no Brasil, para a erradicação da “infoexclusão”, sabendo-se que a inclusão digital é um elemento relevante para a luta contra a hegemonia, ou seja, possibilita condições às comunidades e os grupos sociais desprivilegiados para o acesso às tecnologias digitais e de informação. Tais pensamentos convergem com as falas compartilhadas pelos participantes, os quais indicam que a exclusão digital ainda é presente no cotidiano, na atualidade, impedindo que muitos docentes em formação tenham a possibilidade de usufruir de experiências, conhecimentos e informações que permeiam a internet.

Quando foi perguntando se **a carga horária da Disciplina LIBRAS possibilitava o desenvolvimento das habilidades linguísticas**, todos os docentes responderam que sim, mas o desenvolvimento das habilidades linguísticas não se dava de forma aprofundada, somente em nível básico; e, para um maior

desenvolvimento, a carga horária deveria ser ampliada, conforme se verifica nos relatos a seguir.

Sim, mas não de forma aprofundada. O ideal seria que a carga horária fosse ampliada. (P1).

Sim, em nível básico. O aluno conhece e interage com fatores básicos da Língua que possibilitam conhecer como ela é realizada. (P2).

A carga horária é apenas de 60 horas. Considero que apenas algumas habilidades básicas. (P3).

Sim, porque primeiro apresenta-se a teoria, depois os sinais com diálogos para que os alunos desenvolvam e consigam aprender a LIBRAS. (P4).

Em relação aos discentes, 52 participantes explanaram que a carga horária da Disciplina de LIBRAS possibilitava o desenvolvimento das habilidades linguísticas, porém a carga horária deveria ser maior, pois só havia a possibilidade de aquisição mínima; 14 explicaram que a possibilidade é parcial; e 32 afirmaram que não havia possibilidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas com a carga horária da disciplina, como pontuado nos relatos em sequência.

Sim, porém não tem carga horária suficiente para o melhor aprimoramento. Contudo, desenvolve-se as habilidades linguísticas no nível básico. (C8).

Ajuda a desenvolver, porém para uma melhor aprendizagem e maior compreensão, a carga horária deveria ser maior ou ter mais disciplinas de carga horária igual. (E5).

Não, por mais que seja feito o possível para que se consiga abarcar o conteúdo, as habilidades linguísticas, não são, infelizmente, desenvolvidas em sua totalidade, uma vez que a LIBRAS é ampla e tem especificidade. (A5). Não, porque o processo de aprendizagem requer mais tempo e praticidade. (B10).

Minimamente, pois seriam necessárias mais horas para um maior desenvolvimento na LIBRAS, no entanto, possibilita um começo na língua. (C11).

Penso que possibilita o primeiro contato com a língua, mas para desenvolver melhor, acho que a carga horária deveria aumentar, principalmente pensando em meu curso, que é licenciatura, pelo fato de futuramente ter alunos surdos. (C4).

Com referência aos participantes que responderam que a carga horária da disciplina de LIBRAS possibilitava o desenvolvimento das habilidades linguísticas, tais afirmações ratificam os estudos de Gesser (2012), os quais elucidam a importância do ensino de LIBRAS para os discentes ouvintes, já que motiva o entendimento sobre a língua e a surdez. Segundo o autor, essa disciplina também proporciona aos aprendizes a captação de conhecimentos e o desenvolvimento de conscientização sobre a diversidade, principalmente sobre as particularidades dos surdos.

No tocante aos participantes que explicaram que a carga horária da disciplina de LIBRAS possibilitava o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma parcial, sabe-se que a LIBRAS é uma língua sinalizada, que possui unidades mínimas, gramática, pragmática, figuras de linguagem e particularidades, e a ementa

da disciplina abrange, superficialmente, tais conteúdos, muitas vezes privilegiando a sinalização, ou seja, a aquisição dessa língua dar-se-á minimamente dentro das 60h.

Tal afirmativa vai ao encontro do estudo realizado por Nascimento e Safiati (2016), o qual apresenta a carga horária da disciplina de LIBRAS como elemento de intensidade parcial para a aquisição e/ou aprimoramento das habilidades linguísticas. Vitaliano e Manzini (2010) enfatizam que a formação docente deve contemplar a prática educativa, pois o futuro fazer profissional, sob a ótica da inclusão dos alunos surdos, está diretamente condicionado aos conhecimentos e às experiências vivenciadas nesse contexto. Assim, uma aquisição parcial das habilidades linguísticas dificultará a compreensão da importância dos recursos didáticos e das metodologias adaptadas no ensino de qualquer disciplina, em uma turma com discentes surdos, considerando que tal situação fomentará, cada vez mais, a exclusão.

Relativo aos participantes que explicaram que a carga horária da disciplina de LIBRAS não possibilitava o desenvolvimento das habilidades linguísticas, faz-se necessário enfatizar que o objetivo principal da disciplina é que os futuros docentes tenham a compreensão da Língua Brasileira de Sinais, para que a comunicação bilíngue seja estabelecida nas aulas, junto aos discentes surdos. Saviani (2008) destaca que ainda há, no Brasil, uma grande complexidade em relação à formação docente e que o currículo de licenciatura deve ser revisto.

Falcão (2017), por seu lado, salienta que os professores devem ser formados para trabalhar com a diversidade, aspecto inerente à humanidade. Assim, os estudos dos autores e as falas dos participantes da pesquisa apresentam certa contrariedade, quanto à ementa e ao conteúdo apresentado durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS. Com a ausência das habilidades linguísticas, os futuros docentes terão muita dificuldade de exercer e instigar a educação bilíngue, o que impactará diretamente a aquisição de novos conhecimentos pelos surdos.

Quanto às perguntas se **seria possível tornar-se bilíngue (Língua Portuguesa/ LIBRAS) por meio da *Mobile Learning* e como isso poderia ocorrer**, 3 (três) docentes afirmaram que sim, desde que a conectividade se apresente de maneira qualitativa, pois o uso das tecnologias possibilita maiores interações, e, por intermédio dos vídeos e das atividades dos aplicativos, a comunicação na L2 (LIBRAS) seria facilitada. Em contrapartida, 1 (um) docente explicou que tornar-se bilíngue, via *Mobile Learning*, estava diretamente ligado à dedicação, à prática e ao empenho de cada indivíduo que busque a aquisição da LIBRAS.

Pode, desde que se tenha uma conectividade de internet mais veloz e uma sistemática com mais empenho. (P1).

Depende da dedicação, prática e empenho de cada um. Só o sistema não oferece eficiência; é uma ferramenta. (P2).

Sim, creio que por meio do incentivo ao uso da tecnologia e com propostas que possibilitem maior interação. (P3).

Sim, os alunos conseguem aprender a teoria e a prática da LIBRAS. E os alunos passam a entender, a se comunicar na L2 com os vídeos e com as atividades dos aplicativos. (P4).

Dentre os discentes, 50 participantes afirmaram que sim, que havia a possibilidade de tornar-se bilíngue por meio das tecnologias digitais; 35 explicaram que não, pois a presença do professor é fundamental no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS e que muitos aplicativos não são confiáveis; cinco relataram que a *Mobile Learning* apenas auxilia no processo de ser bilíngue, uma vez que não abarca todas as etapas do processo; e oito explicitaram não saber se há a possibilidade, porque nunca haviam feito uso dessa modalidade de estudo.

Sim, acredito que com essas novas tecnologias, que surgem cada vez mais, o aluno pode tirar bastante proveito. (A3).

Sim, com esforço e dedicação se pode aprender até mais rápido. (B17).

Não, pois nos restringe. E presencialmente, com a professora nos acompanhando, facilita a aprendizagem com as práticas. (C14).

Não, pois podem surgir muitas dúvidas que o *Mobile Learning* pode não suprir. (B12).

Parcialmente, as tecnologias ajudam, mas às vezes ensinam tudo errado. (B6).

Ajuda bastante, porém, não substitui a interação com as pessoas *in-loco*, que é muito mais proveitoso e prazeroso. (D21).

Não sei, pois nunca fiz o uso do *Mobile Learning*. (B14).

Não conheço esse meio. (D18).

Em referência aos participantes que relataram que seria possível tornar-se bilíngue (LP/LIBRAS), por meio da *Mobile Learning*, chama-se a atenção para o fato de as tecnologias digitais, atualmente, fazerem parte do cotidiano de grande parte da sociedade brasileira, em quase todas as relações estabelecidas. A educação bilíngue também precisou se adaptar a essa nova conjuntura. Inclusive, muitos são os aplicativos e as plataformas digitais com conteúdo para a aquisição e o aprimoramento da Língua de Sinais.

Rocha e Melgaço (2018) afirmam que é uma grande inovação a criação de aplicativos para tradução e interpretação da LIBRAS, pois, mediante os diferentes avatares, os aprendizes conseguem desenvolver autonomia em relação aos parâmetros da língua e suas aplicabilidades no contexto comunicacional. Corrêa *et al.* (2014) enfatizam que os aplicativos e plataformas digitais de LIBRAS propiciam uma comunicação mais autônoma, viabilizando certa comunicabilidade inclusiva entre ouvintes e surdos. Nesse sentido, os *softwares* para aquisição e aprendizagem da

língua sinalizada são bons recursos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, que são de suma importância para o planejamento e a execução da educação bilíngue, a qual precisa ter como mediadores: professores com domínio e proficiência na Língua Brasileira de Sinais.

Quanto aos participantes que explicaram que não seria possível tornarem-se bilíngues (LP/LIBRAS), por meio da *Mobile Learning*, pois consideram a presença do professor fundamental no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS e que muitos aplicativos não são confiáveis, tais opiniões estão em consonância com o que explica Tesser (2015). Segundo o autor, na dicotomia língua alvo e língua fonte, surgem alguns conceitos e interpretações um tanto quanto equivocadas, e que apresentam o espaço digital como uma alternativa impossível.

Lévy (2016) enfatiza que, mesmo que a sociedade esteja em um estado estagnado e que deseje assim se manter, o saber informático não o fará. Ou seja, percebe-se que os participantes têm uma certa repulsa quanto ao uso de *softwares*, para a LIBRAS, pois, segundo eles, não são confiáveis. Tal afirmação apresenta uma incoerência quanto à evolução das tecnologias assistivas, dentre elas: os aplicativos e as plataformas digitais que propõem métodos e atividades para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

No tocante aos participantes que relataram que a *Mobile Learning* apenas auxilia no processo de ser bilíngue, por não abarcar todas as etapas do processo, Corrêa *et al.* (2014) explicam que, apesar da usabilidade, tal modalidade de aprendizagem apresenta algumas fragilidades, tais como: os aplicativos de LIBRAS serem recentes, muitos sinais não serem regionalizados e a construção de diálogos não ser possível. Para os autores, tais problemas são minimizados com o uso contínuo das plataformas e dos aplicativos digitais, porque estes permitem aos aprendizes a incorporação dos parâmetros dos sinais.

Corrêa, Gomes e Ribeiro (2018) elucidam, em seus novos estudos, que observaram a presença maciça de datilologia no processo de tradução entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais; e que os aplicativos e as plataformas digitais têm que aprimorar o sistema de tradução, a fim de que haja aproximação dos aprendizes com o conjunto lexical da língua sinalizada. Logo, percebe-se que os participantes não estão equivocados ao relatarem que a *Mobile Learning* é um recurso auxiliar no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS.

Com referência aos participantes explicitarem não saber se há a possibilidade de tornarem-se bilíngues, via *Mobile Learning*, pois nunca haviam feito uso dessa modalidade de estudo, Souza e Tamini (2019) afirmam que o docente tem papel importante nesse processo, tendo em vista que, por meio de sua mediação, é possível romper com práticas desvinculadas de saberes, produções e do contexto envolvido dos recursos digitais atuais, para que, assim, os discentes possam ser motivados a usar novos meios de aprendizagem.

Bonilla e Oliveira (2011) defendem que há uma necessidade urgente de políticas públicas brasileiras com o objetivo de implementar, também, a inclusão digital, na perspectiva de que setores, como a educação, sejam permeados com as contribuições dos recursos tecnológicos.

Em relação aos questionamentos sobre **se ao término da disciplina LIBRAS, os discentes estariam hábeis para se comunicar de forma bilíngue e por que**, dois docentes afirmaram que sim, pois a fluência resultaria das informações fundamentais repassadas e do empenho individual, e, também, os discentes conseguiriam entender e executar os sinais, como escreviam em Língua Portuguesa. Os outros dois docentes enfatizaram que não, pois a carga horária é insuficiente para uma imersão na LIBRAS. Em contrapartida, enfatizaram que os discentes estariam no caminho e sairiam da disciplina em nível intermediário de comunicação, em conformidade com os relatos a seguir.

Sim, no entanto, as informações fundamentais são repassadas e a fluência virá com o empenho. (P1).

Não. Em 60 horas, há um conhecimento prévio e não suficiente para imersão na língua. (P2).

Não creio, mas estão no caminho e com condições para continuarem em outro nível (intermediário). (P3).

Sim, porque quando finalizamos a disciplina, eles (os alunos) conseguem entender e fazer uso dos sinais, assim como escrevem em Língua Portuguesa. (P4).

Quanto aos discentes, 41 participantes relataram que sim, que estariam hábeis para se comunicar de forma bilíngue, pois aprenderam o básico e o intermediário e poderiam, com a prática, avançar, e que, mesmo não sendo tão hábeis em LIBRAS, haveria a possibilidade de comunicação com pessoas surdas; 57 explanaram que não, pois a carga horária é insuficiente, de acordo com as seguintes respostas.

Sim, porque aprendemos a nos comunicar o básico e o intermediário, com a prática conseguiremos avançar. (D6).

Sim, em nível intermediário. (D22).

Sim, apesar de não ser muito hábil na língua, mas dá para comunicar-se com o próximo. (E8).

Não. Pois devido a uma pequena carga horária e não ter uma desenvoltura tão boa para as configurações de mão, poderia saber para a minha comunicação. (A7).

Não, pois creio que o conhecimento que obtive na matéria foi ínfimo comparado ao grande leque de sinais presentes na LIBRAS. (C11).

Mais ou menos. A carga horária é pouca, mas dá para compreender o básico. (D11).

Mais ou menos, porque ainda há dificuldades; é necessário mais tempo para desenvolver este processo. (E9).

No que diz respeito aos participantes que relataram que estariam hábeis para se comunicar de forma bilíngue, ao término da disciplina, Quadros (2019) expõe que a educação bilíngue deve ser organizada para que os alunos vivenciem o espaço escolar nas duas línguas (LIBRAS e Português), em equidade. E, para tal, segundo Santos (2015), os professores devem ter uma capacitação eficiente, por intermédio de disciplinas específicas (LIBRAS e Educação Especial) em sua formação, para que assim possam atuar na execução da educação bilíngue.

Desta forma, estar hábil ao término da disciplina, mesmo que com conceitos iniciais, é um grande ganho para a inclusão dos surdos no contexto escolar, pois, por meio desses conhecimentos básicos e/ou intermediários, os futuros docentes terão a possibilidade de elaborar aulas que contemplem, em seu bojo, as necessidades de seus alunos surdos e ouvintes, ainda que isso não seja suficiente para uma comunicação qualitativa e um atendimento individualizado com o discente surdo.

Com referência aos participantes que afirmaram que não estariam hábeis para se comunicar de forma bilíngue ao término da disciplina; Falcão (2015) enfatiza que é primordial moldar a formação inicial para uma prática docente, já que os professores, muitas vezes, assumem turmas com alunos com especificidades, tais como surdos, mas não têm conhecimentos mínimos sobre como proceder em sala de aula.

Em seus estudos, Ferreira (2015) expõe que os currículos de formação inicial docente precisam ser atualizados, tendo em vista que as demandas atuais, diante de um contexto de diversidade no cenário educacional, requerem dos futuros docentes conhecimentos e práticas inclusivas e dinâmicas; porém, tal afirmação, conforme apresentado pelos participantes, ainda não é o real. Agostino e Costa (2004) enfatizam que o surdo deve desenvolver suas habilidades a partir de sua língua majoritária, ou seja, seus professores precisam ofertar os conteúdos sob a ótica visual

e sinalizada. Entretanto, tais possibilidades se tornam escassas diante dos dados desta pesquisa.

Observa-se, assim, que a carga horária de LIBRAS na graduação não tem possibilitado o alcance básico dos aspectos do bilinguismo, o que é bem preocupante, porque o futuro docente não terá condições mínimas de fazer um atendimento individualizado com seus alunos surdos, bem como dependerá, constantemente, da mediação do profissional intérprete/tradutor de LIBRAS para que o alunado com surdez tenha o seu direito à educação respeitado, mas não será na perspectiva da inclusão como um todo.

Quando perguntados se **no decorrer do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, registraram algum impasse e/ou dificuldade e quais foram**, 3 (três) docentes relataram que sim, pois houve dificuldade quanto ao acesso à internet para uso dos aplicativos e sites; quanto aos materiais, mas o DELER disponibilizou a impressão das atividades; e quanto aos alunos com mais idade, que apresentam muita dificuldade para execução do sinal. Por outro lado, 1 (um) docente explicou que não teve dificuldade alguma, como relatado:

Não. (P1).

Sim. Dificuldades de acesso à internet para uso de aplicativos e sites. (P2).

Sim, algumas dificuldades materiais surgiram, mas foram sanadas com o apoio do Departamento que possibilitou as impressões dos exercícios. (P3).

Sim, os alunos mais velhos têm muita dificuldade com a execução dos sinais. (P4).

Quanto aos discentes, 63 participantes responderam que sim; que no decorrer do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS registraram alguns impasses e/ou dificuldades, tais como: os parâmetros da LIBRAS, a associação de palavra da Língua Portuguesa com o sinal em Língua Brasileira de Sinais, o quantitativo de conteúdo e a carga horária que divergiam. Sobre a necessidade de prática constante, 35 responderam que não, pois a disciplina ocorreu bem, sem dificuldade e com aprendizagem de muitos conteúdos, conforme os relatos a seguir.

Sim, mas precisamente em relação às expressões faciais e a memorização dos sinais. (A2).

Sim, a dificuldade de assimilação do movimento com a palavra, para mim, foi um grande problema. (B16).

Sim, é uma disciplina de muitos conteúdos e o pouco tempo não ajuda a assimilar todos os sinais e isso faz com que, às vezes, se troque os mesmos. (C9).

Sim, pois é uma língua que exige uma prática constante. (D25).

Não, tudo foi bem. (A4).

Nenhuma dificuldade. (B13).

Não. Eu aprendi muitas coisas na disciplina e pretendo continuar estudando. (E2).

No tocante aos participantes que responderam que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, registraram algum impasse e/ou dificuldade, Gesser (2006) relata que os aprendizes ouvintes da Língua Brasileira de Sinais, normalmente, apresentam dificuldades, como: limitações quanto às expressões faciais e corporais, incompreensão da língua sinalizada como espaço-visual e coordenação motora frágil.

Souza (2011), em suas pesquisas, informa que as principais dificuldades apresentadas pelos aprendizes ouvintes de LIBRAS são a execução dos sinais, a associação “contexto comunicativo e expressões faciais/corporais” e a construção de frases. Tais aspectos foram citados, sem exceção, nas falas dos participantes desta pesquisa, o que denota uma demanda a ser resolvida no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, no que tange à formação docente.

Sobre os participantes que não registraram qualquer impasse e/ou dificuldade no decorrer do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, Gesser (2012) descreve os aprendizes ouvintes que têm facilidade na aprendizagem de LIBRAS como “curiosos”, pois durante todo o processo ensino-aprendizagem fazem questionamentos, buscam novas informações em outras fontes, reforçam os conhecimentos a partir da execução das atividades propostas e se aproximam de pessoas fluentes na língua.

Tal afirmação ratifica os estudos de Facundo e Vitaliano (2019), os quais demonstram que alunos do curso de Pedagogia obtiveram uma aquisição sem dificuldade da LIBRAS, dentro das 60h da disciplina. Observa-se, assim, que, apesar das particularidades da LIBRAS e da carga horária irrisória, alguns docentes em formação conseguem adquirir as habilidades básicas do bilinguismo, o que poderá facilitar suas atuações, em favor da inclusão dos surdos, no processo de aprendizagem de novos conhecimentos e experiências.

Em relação à pergunta **o que ainda precisava ser realizado durante a disciplina LIBRAS, em relação ao bilinguismo**, 3 (três) docentes explicitaram que a carga horária deveria ser ampliada e que o conteúdo deveria ser voltado para a especificidade de cada curso; 1 (um) docente informou que precisava de mais realizações de atividades práticas e interação com a comunidade surda, em conformidade com os relatos em sequência.

Atende, mas precisa ser ampliada a carga horária. (P1).
Aumento da carga horária ou oferecer uma disciplina prática, voltada ao curso de graduação. (P2).

Realização de mais atividades práticas e maior interação com os surdos (no Seminário Final). (P3).

Muitos alunos não conseguem entender a LIBRAS durante as aulas; eu sempre faço um atendimento individualizado, depois das aulas. Acredito que seja necessário um planejamento de trabalho coletivo e individualizado, materiais didáticos, interação com a comunidade surda e ampliação da carga horária. (P4).

Entre os discentes, 94 participantes disseram que precisavam ser realizadas algumas inserções e/ou modificações na disciplina LIBRAS, em relação ao Bilinguismo, tais como: aumento da carga horária, mais interação com a comunidade surda, desenvolvimento da consciência crítica dos futuros profissionais que atuarão na área, divisão do conteúdo em duas ou três disciplinas, mais tempo para a sinalização, menos oralismo e sinais específicos para os cursos de licenciatura; quatro mencionaram que não tinham sugestões, pois a disciplina havia sido muito boa. De acordo com os relatos a seguir:

Aumento da carga horária. (A8).

Contato e conversas com pessoas surdas; através da vivência, podemos aprender e entender a cultura das pessoas surdas, além de ser um grande incentivo para nós, alunos. (B2).

Desenvolver, nos professores, a consciência da importância da LIBRAS. (B12).

No curso, deveria ter LIBRAS I, II e III, no mínimo, para a aprendizagem ser mais eficiente. (B16).

Sinais específicos para os cursos que temos, como: Biologia, Matemática... (C3).

Acredito que está tudo perfeito, tendo calma e paciência e com mais prática dá para ter uma boa aprendizagem. (D22).

Quanto aos participantes que relataram que, em relação ao bilinguismo, a disciplina de LIBRAS precisa de modificações, tais afirmações explicam que há a necessidade de reformulação, quanto ao ensino de LIBRAS. Albres (2016) enfatiza que a disciplina de LIBRAS precisa focar nas habilidades linguísticas, no bilinguismo, na comunicabilidade e na formação docente, sob a ótica da educação inclusiva. Falcão (2015) demonstra, em sua pesquisa com os discentes de licenciatura, que atuam junto à LIBRAS, aquilo que todos os participantes relataram, ou seja, que a carga horária deveria ser aumentada e/ou ampliada para duas ou três disciplinas.

Já Gesser (2012) esclarece que a LIBRAS, nas licenciaturas, deve focar nas áreas de atuação dos futuros docentes, ou seja, sinais específicos de cada curso devem ser apresentados durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS para que os conteúdos sejam explicados, de forma mais equitativa, nas aulas para os alunos ouvintes e surdos.

Quanto aos participantes que responderam que não há o que modificar na disciplina quanto ao bilinguismo, percebe-se, nessas falas, um desconhecimento

sobre o impacto negativo da aquisição superficial de conhecimentos sobre a educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, causada no cotidiano escolar dos alunos surdos. Chahini (2016a) esclarece que, para uma atuação efetiva, em relação à inclusão, os docentes devem ter conhecimentos aprofundados sobre as particularidades das pessoas com deficiência, pois o contrário fomenta a desigualdade de acesso, de permanência e inserção no mercado de trabalho.

Falcão (2017), em concordância, afirma que o componente curricular ora analisado, sob a ótica de sinalização, enquanto objetivo central, não possibilitará aos futuros professores embasamentos prático-teóricos para a prática docente, em uma perspectiva bilíngue. Nesse contexto, percebe-se uma incoerência quanto aos dados apresentados pelos participantes e aos estudos estabelecidos pelos pesquisadores, pois a disciplina de LIBRAS, segundo Facundo e Vitaliano (2019), não contempla a possibilidade de ser bilíngue, principalmente, em razão da carga horária mínima, assim como da ementa, a qual privilegia a prática repetitiva de sinais. Logo, conforme Sá (1998b), a educação bilíngue ainda é um grande desafio para o sistema de educação brasileira, tendo em vista que a formação docente ainda é muito fragilizada quanto à diversidade linguística.

E ao serem questionados sobre **qual a relevância do Bilinguismo, para uma prática docente inclusiva**, os quatro docentes, em unanimidade, afirmaram que o bilinguismo tem relevância, no que concerne ao fazer docente que possibilite a inclusão, pois o surdo precisa ser bilíngue, tendo acesso às novas experiências linguísticas, priorizando o acesso aos conhecimentos, sem uso da LIBRAS, pelos alunos surdos. Há, dessa maneira, a necessidade de replanejamento e reelaboração de materiais adequados, em interação com a comunidade surda, como se observa a seguir:

Tem muita, pois o trabalho da disciplina gravita na órbita do Português, elementos linguísticos da LIBRAS e conversação. A análise comparativa entre as duas línguas é importante, tendo em vista que para compreendermos uma outra língua é necessário termos a primeira como parâmetro. O surdo precisa ser bilíngue, em função de estar mergulhado no universo de maioria ouvinte; e daí a Língua Portuguesa ganha a projeção por ser oficial e ser a língua dos documentos oficiais, e a LIBRAS é recomendada que seja a primeira língua dos surdos e o Português a segunda, na modalidade escrita. Sendo assim, o bilinguismo deve ser considerado nas práticas docentes, nas estratégias pedagógicas e nas discussões, quando se trata de adequar o currículo que possa atender os acadêmicos; sendo de forma mais adequada, significa flexibilizar a prática. (P1).

Possibilita novas experiências na língua e comunidade surda. Ajuda os discentes a ingressarem em novos horizontes de possibilidades pelo conhecimento de outra língua. (P2).

É necessário considerar as especificidades da pessoa (estudantes surdos) e o seu tema no que se refere ao [processo] ensino-aprendizagem. Por isso, como metodologia e abordagem, o bilinguismo vem priorizar o acesso desses estudantes à língua de sinais como elemento de uma identidade cultural. (P3) Muitos alunos não conseguem entender a LIBRAS durante as aulas. Eu sempre faço um atendimento individualizado depois das aulas. Acredito que seja necessário um planejamento de trabalho coletivo e individualizado, materiais didáticos, interação com a comunidade surda e ampliação da carga horária (P4).

Os discentes, em unanimidade, relataram que, no contexto de uma prática inclusiva, é de suma relevância o bilinguismo, pois possibilita a comunicação entre o docente e o aluno surdo; contribui para a cultura de abraçar e aceitar as diferenças; viabiliza o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos na atuação docente futura – considerando que os futuros docentes encontrarão alunos surdos – em seus cotidianos e na necessidade do uso da LIBRAS para a comunicação. Também apontaram que os seres humanos necessitam manter suas relações sociais por meio da linguagem, ou seja, faz-se necessário aprender a língua do aluno surdo.

Muito relevante, pois dá ao professor a oportunidade de se comunicar com o seu aluno surdo. (A3).

Total relevância, pois a inclusão depende de estabelecer relação. Para isso, a linguagem, a comunicação é um ponto fundamental e intrínseco no processo ensino-aprendizagem na educação inclusiva. Assim como o Braille, as metodologias para as pessoas que utilizam o AEE. (A13).

Além de incluir uma grande parcela de alunos que comumente é negligenciada, contribui para uma cultura que procura aceitar e abraçar o que é diferente. As gerações atuais têm uma grande dificuldade com o que é diverso, e o bilinguismo é uma das formas de aplacar essa dificuldade. (B12). É de extrema importância. Todo professor deve dominar a língua de sinais para que possa ensinar todo e qualquer aluno de maneira 'igual'. (B17).

Esse bilinguismo é, sem dúvida, indispensável para uma boa prática docente, visto que a comunicação com os alunos com deficiência auditiva seria ampliada e realizada de maneira satisfatória para ambos. (C5).

O ensino de LIBRAS para os professores em formação é essencial para prepará-los para a futura função. Além de auxiliar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, que tanto precisam de um ensino voltado para a sua 'necessidade'. (C9).

É de suma importância, é um conhecimento a mais, é uma nova forma de se trabalhar com a realidade, de tentar incluir pessoas em suas aulas, em ter diferentes métodos de ensino. (D19).

É de total importância, o país precisa olhar e se adaptar a quem tem limitações e o docente precisa se adaptar a quem tem limitações e o docente precisa estar capacitado para realizar de forma significativa e eficiente seu trabalho em todas as esferas. (D28).

Importante, principalmente, nos cursos de licenciatura, onde futuros professores encontrarão possíveis alunos surdos e que precisarão da linguagem adequada. (E1).

Penso que há sim necessidade, pois a inclusão, de fato, é importante para o convívio tanto de surdos quanto de ouvintes. O ser humano necessita se comunicar e é de suma importância que aprendamos a língua dos outros. (E21).

Conforme os dados obtidos, docentes e discentes, em unanimidade, responderam que o bilinguismo é crucial para o fazer inclusivo, como pontuado

anteriormente. Torna-se importante ressaltar que a educação bilíngue está pautada na Lei de LIBRAS (BRASIL, 2002), no Decreto de LIBRAS (BRASIL, 2005) e na Lei de Inclusão (BRASIL, 2015), os quais postulam que a educação de surdos será em LIBRAS, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita.

Sá (1998b) considera que os docentes que têm sua prática profissional, sob a abordagem educacional bilíngue, interferem positivamente na vida educacional do surdo. Omote *et al.* (2005) elucidam que a inclusão está, também, diretamente ligada a questões atitudinais, oriundas dos atos docentes; assim, é notório que o bilinguismo é um fator determinante para a educação dos alunos com deficiência auditiva. Ribeiro e Baumel (2003) reiteram que as dimensões e as condições da prática docente impactam as perspectivas da inclusão.

Vieira (2014) afirma a necessidade de implantação efetiva da educação bilíngue no Brasil, com a presença, em equidade, da LIBRAS e do Português, buscando oportunizar aos surdos uma educação qualitativa, igualitária e inclusiva. Nesse contexto, Peixoto (2016) exemplifica que o docente, ao reconhecer o bilinguismo como particularidade essencial ao surdo, aceita a necessidade de transição entre as duas línguas, no processo ensino-aprendizagem de novas informações e de conhecimentos, possibilitando, ao surdo, tornar-se participante ativo de sua aprendizagem.

Bassao e Masutti (2009) descrevem o bilinguismo enquanto de extrema importância para a relação dialógica entre os professores e os seus alunos surdos, na medida em que viabiliza pontes afetivas, que são necessárias para a captação de conteúdos e a expansão de sentidos por meio de novas experiências, pois, como afirma Ferreira (2016, p. 33), “é por meio da linguagem que as pessoas estabelecem relações, impingindo significados tanto a si quanto ao meio em que vivem”. Verifica-se, assim, o bilinguismo como forma de proporcionar ao surdo a obtenção de conhecimentos e experiências e, também, a construção de sua própria identidade.

Para tanto, Chahini (2016a) explicita que a escolarização, em uma perspectiva inclusiva dos educandos com necessidades educacionais específicas, deve acontecer tanto qualitativa, quanto equitativamente, considerando os parâmetros estabelecidos aos demais educandos. Logo, a educação de surdos deve ter como mediadores docentes que compreendam a educação bilíngue e que tenham fluência para desempenhar uma atuação ativa na promulgação da inclusão, no cenário escolar e nos demais espaços da sociedade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando aos objetivos deste estudo, que foram conhecer e descrever, por meio das percepções dos participantes da pesquisa, como vinha ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, nos cursos de licenciatura da UFMA, na perspectiva da Educação Inclusiva, os achados da pesquisa correspondem ao fato de que, para a concretização da educação bilíngue, sob o viés da inclusão educacional, a formação inicial docente, de boa qualidade, é extremamente necessária.

Para a concretização da educação bilíngue, sob o prisma da inclusão, a formação de professores é imprescindível. Assim, este trabalho teve o objetivo de investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, nos Cursos de Licenciatura da UFMA, na perspectiva da Educação Inclusiva. Com a participação de 102 voluntários, os dados foram obtidos quanto aos avanços e desafios da disciplina de LIBRAS, na UFMA.

Importante lembrar que a educação bilíngue é um dos pilares da Educação Especial, no Brasil, sob o panorama da Educação Inclusiva. O surdo tem direito assegurado por diversos dispositivos legais, tais como a Lei de LIBRAS, o Decreto de LIBRAS e a Lei de Inclusão, os quais dispõem que a educação escolarizada das pessoas surdas deve ocorrer por meio da língua sinalizada, como primeira língua, ou seja, os conteúdos serão apresentados, em LIBRAS, aos discentes com deficiência auditiva (BRASIL, 2002, 2005, 2015); e, em Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, preconizando o desenvolvimento da leitura, da compreensão, da interpretação textual e da escrita.

Nesse contexto, como se afirmou anteriormente, a formação docente, centrada nos ideais da Educação Inclusiva, é solicitada pela comunidade surda na atualidade. O contexto escolar é o retrato da sociedade, pois contém a variedade de público que demanda formação e capacitação para tal atuação, junto a esse contexto plural: uma delas é o respeito à comunicação direta e próxima entre professor e aluno. Segundo a atual LDB, a educação para pessoas com necessidades especiais será permeada por profissionais qualificados, a fim de atender às demandas educacionais e particulares desses indivíduos (BRASIL, 1996). Assim, a formação docente bilíngue, em LIBRAS, torna-se essencial para que o professor conheça e modele suas metodologias, sob a concepção do visual, combinado com o textual.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, nas licenciaturas da UFMA, no Campus Dom Delgado, observou-se pontos de avanços e contradições. Como citado, há 17 cursos de licenciatura, porém somente cinco destes ofertam a disciplina, o que faz emergir dúvidas, em grupos heterogêneos, quanto à origem dos discentes. A heterogeneidade, neste caso, dificulta o ensino de LIBRAS, direcionado à especificidade de cada curso, compartilhamento de sinais e expressões sinalizadas, de cada área, pois cada turma, ao longo da pesquisa, apresentou em sua composição discentes oriundos de pelo menos três cursos diferentes.

Ademais, insta asseverar que a ementa da disciplina é igual em todos os cursos e os conteúdos apresentados são muito semelhantes. Assim, não há uma uniformidade quanto ao objetivo da disciplina, se é aquisição, aprimoramento ou aprendizagem, o que resulta em conteúdos repetitivos e em aprendizagem empobrecida, conforme afirmaram vários participantes. Outros fatos divergentes do regime legal são a carga horária e a ausência de obrigatoriedade quanto ao cumprimento da disciplina, para obtenção do grau. Segundo o art. 3º, do cap. II, do Decreto de LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior (magistério, magistério superior e Pedagogia – licenciatura e/ou bacharelado –, assim como no curso de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Segundo os participantes, nos cursos de licenciatura, mais precisamente na área de exatas, a disciplina é optativa. Fato que corrompe a formação docente, em relação à educação bilíngue, pois esta é apresentada como opção para o docente em formação, que optará ou não por conhecer e/ou apropriar-se de experiências em relação à LIBRAS, à surdez e aos surdos. E isso, futuramente, resultará em práticas profissionais desorientadas, exclusivistas e oralistas.

Observou-se, também, que as metodologias durante as aulas eram diversificadas; cada docente aplicava métodos distintos para que os futuros professores desenvolvessem a aquisição da LIBRAS. Dentre as estratégias, estava a inserção das tecnologias digitais que, segundo 52% dos participantes, acontecia de forma frequente durante as aulas, o que nos remete à afirmação de Bottentuit Júnior (2012), que explica que as tecnologias assistivas podem romper com barreiras, quanto à inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, o *smartphone* e o *notebook* são os recursos digitais mais utilizados, tanto em aula, quanto no estudo individualizado.

Quanto aos *softwares* – *YouTube*, *Hand Talk* e Alfabeto LIBRAS –, foram os mais destacados durante a pesquisa. Porém, apesar de toda essa familiaridade com as tecnologias digitais, 62% dos participantes afirmaram que não há possibilidade de ser bilíngue, via *Mobile Learning*. Muitos, inclusive, desconheciam o termo. Também, em relação às tecnologias, os dados obtidos apresentaram uma exclusão digital entre os participantes, pois um número significativo (10%) não possuía qualquer tipo de aparelho digital, o que impedia o acesso aos aplicativos e às plataformas sobre a língua sinalizada.

A falta de credibilidade e o acesso escasso às tecnologias digitais impactaram negativamente a aquisição da LIBRAS, pois muitos participantes alegaram que só faziam uso da língua de sinais em sala de aula, o que acarretou dificuldades, como: escassez na memorização e execução dos sinais e de expressões sinalizadas fora dos parâmetros, assim como interpretação confusa da sinalização de outras pessoas e comunicação empobrecida.

Reafirma-se que há a necessidade de uma reformulação quanto à ementa de LIBRAS e uma política nacional, para a inclusão digital que abarque a todos, de fato. Importante ressaltar que para usuários que não têm contato com pessoas fluentes na língua, as tecnologias digitais constituem-se um excelente aparato para a prática e a absorção das particularidades da Língua Brasileira de Sinais.

Em relação ao bilinguismo, apesar de alguns participantes terem afirmado que a disciplina proporcionava a fluência em LIBRAS e a possibilidade de comunicação com os surdos, majoritariamente, houve concordância de que a disciplina só permite que os docentes em formação alcancem o nível básico de comunicação.

Tal observação é preocupante, pois os futuros professores sairão da academia sem a formação adequada para trabalhar junto ao público-alvo da Educação Especial, especificamente os surdos. Esse contexto, portanto, não possibilitará uma educação equitativa entre os discentes ouvintes e surdos. Ou seja, serão novos profissionais, mas com antigas práticas de exclusão.

Relevante enfatizar também que, unanimemente, os participantes reconheceram que a LIBRAS é de suma importância para a inclusão efetiva dos surdos no cenário escolar e que, a partir dos conhecimentos obtidos, poderiam desenvolver metodologias que proporcionassem acesso aos novos conhecimentos, tanto para os ouvintes, quanto para os surdos. 78% dos participantes relataram que a

LIBRAS faria com que eles respondessem a uma demanda humana, ou seja, à comunicação; que é direito do surdo ter uma proximidade com o professor, como ocorre com qualquer outro discente.

Assim sendo, o docente precisa ser hábil quanto ao vínculo e o relacionamento com seu alunado, de forma a favorecer um ambiente social que viabilize a aprendizagem e o desenvolvimento humano de todos os educandos. O professor, então, tem papel fundamental para a qualidade das relações pessoais, em sala de aula. Desta forma, a validação do bilinguismo, pelos futuros docentes, impulsiona a luta por uma educação equitativa e extensiva a todos, indistintamente.

Ao início desta pesquisa, desenvolveu-se a hipótese de que o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais se dá de maneira inadequada quanto aos princípios legais elencados na Lei de Inclusão e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as quais dispõem que a referida disciplina dar-se-á em caráter obrigatório nas licenciaturas do Ensino Superior; informação disposta, também, no PDI da Universidade Federal do Maranhão, porém não cumprida nos Projetos Políticos Curriculares de alguns cursos de licenciatura, o que remete a um desprestígio na formação dos futuros docentes, no tocante à atuação inclusiva no cenário escolar.

O desprestígio em relação à LIBRAS se apresentou como fato na instituição investigada. Essa conclusão é preocupante, porém também é um impulso para a reformulação da formação docente no Brasil, quanto à educação bilíngue, sob a perspectiva da educação inclusiva.

Diante do que fora explanado, deixam-se registradas algumas considerações com a intenção de que possíveis mudanças possam ocorrer em benefício do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS nos cursos de licenciatura da UFMA, na perspectiva da Educação Inclusiva, dentre as quais: reformulação da ementa da Disciplina Língua Brasileira de Sinais, com definição clara e precisa dos fins da referida disciplina; ampliação da carga horária da disciplina de LIBRAS; inserção efetiva das Tecnologias Digitais nas aulas e nas atividades práticas da LIBRAS; aumento da oferta de turmas de LIBRAS por semestre; intercâmbio com pessoas fluentes em LIBRAS, assim como com professores de áreas diversas, que possuam experiência com surdos; visitas e palestras nas associações de surdos; acompanhamento técnico e pedagógico, quanto à disciplina LIBRAS, nos cursos de formação inicial de professores, como requisito obrigatório.

Espera-se, também, com este estudo, instigar a comunidade acadêmica e a sociedade, em geral, para a relevância do Bilinguismo para a inclusão educacional, social e profissional da pessoa surda.

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, E. A. M. de; COSTA, M. da P. R. da. O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 18, p. 233-245, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/484/0>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores**: percepções de alunos e da professora. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALMEIDA, J. J. F. de; VITALINO, C. R. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Anped, 2012.

ARAÚJO, S. S. A presença de docentes femininas no Ensino Superior no Brasil de 1990 a 2005. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim. **Anais [...]**. Marília: Anpuh, 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DO MARANHÃO. **Notícias**. São Luís: Asma, 2017. Disponível em: <http://asmaranhao.com.br/index/?p=1555>. Acesso em: 10 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: desafios para as Instituições de Ensino Superior: documento final do XII Encontro Nacional. Brasília, DF: Anfope, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**: a cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAKER, C.; PRYS, J. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. [S. l.]: Multilingual Matters, 1998.

BARRETO, R. G. **Tecnologias e trabalho docente entre políticas e práticas**. Petrópolis: Faperj, 2014.

BASSAO, I. M. S.; MASUTTI, M. L. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar por meio do SES. *In*: RAMIREZ, A. G.; MASUTTI, M. L. (orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

BATES, A. W. **Technology, e-learning and distance education**. New York: Routledge, 2005.

BIBLIOTECA NACIONAL. **12 de setembro de 1854**: criação do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 9 set. 2016. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2016/09/12-setembro-1854-criacao-instituto-benjamin-constant>. Acesso em: 10 set. 2019.

BONET, J. P. **Reduction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos**. [S. l.]: Francisco Abarca de Angulo, 1620. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/reduccion-de-las-letras-y-arte-para-ensenar-a-hablar-a-los-mudos--0/html/ff9182e0-82b1-11df-acc7-002185ce6064.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

BONILLA, M. H.; OLIVEIRA, P. C. S de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011. v. 2. p. 23-48.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 125-149, 2012.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Google Educacional: utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula. Instituto de Educação Universidade do Minho – UMINHO. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 17-43, jan./abr. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: resultados. Rio de Janeiro, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. *In*: CAIADO, K.

R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CASMARANHÃO. **Sobre o CAS Maranhão: estrutura, missão, visão e valores**. São Luís, 21 nov. 2018. Disponível em: <http://casmaranhao.blogspot.com/2018/11/sobre-o-cas-maranhao-estrutura-missao.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 5, p. 385-417, 1999. Número especial. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015. Acesso em: 10 jul. 2020.

CHAHINI, T. H. C. A importância das atitudes sociais favoráveis a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2012. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/PDFs/arq_1716_218.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos(as) com deficiência na educação superior. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 7, n.19, p. 314-328, 2016a.

CHAHINI, T. H. C. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016b.

CORREA, A.; PEREIRA, H. O Youtube como ferramenta pedagógica em sala de aula: uma prática de letramento. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, p. 381-389, set./dez. 2016. Número especial.

CORRÊA, Y. *et al.* Aplicativos de tradução para Libras e a busca pela validade social da Tecnologia Assistiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 25., 2014, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: Porto Alegre: SBC, 2014. p. 164-173.

CORRÊA, Y.; GOMES, P.; RIBEIRO, V. G. Aplicativos de tradução português-libras na educação bilíngüe de surdos: tradução por meio de sinais ou datilologia? **Revista Rernote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-10, dez. 2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAVIES, S. Attributes for success: attitudes and practices that facilitate the transition to ward bilingualism in the education of deaf children. *In*: AHLGREN, I; HYLSTENSTAM, K. (eds.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum-Verl, 1994. p. 103-122.

DIAS, W. P. S. O discurso de inclusão em documentos oficiais: condições de aparecimento do tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa. *In*: CLEMENTE,

J. C.; FRAGA, L. M.; MACHADO, M. C. C. **Educação especial no Maranhão: o caminhar da inclusão**. Juiz de Fora: Garcia Edizioni, 2019.

FACUNDO, J. J.; VITALINO, C. R. **A disciplina de Libras na formação de professores**. Curitiba: CVR, 2019.

FALCÃO, L. A. B. **Educação de surdos: comportamento, escolarização e mercado de trabalho**. 2. ed. rev. e ampl. Recife: [s. n.], 2015.

FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. 2. ed. Recife: [s. n.], 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FERREIRA, H. de J. G. P. **Preconceito em rede: educação para as relações étnico-raciais**. 2016. 129 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERREIRA, M. V. Refletindo sobre a formação de professores e sua necessária integração curricular. **Revista Interface**, Botucatu, n. 10, p. 223-239, dez. 2015.

FERREIRA-BRITO, L. Língua Brasileira de Sinais – Libras. *In*: RINALDI, G. *et al.* **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: MEC/SEESP, 1998. v. 3. (Série Atualidades Pedagógicas).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GÂNDAVO, P. M. **História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil**. São Paulo: Virtualbooks, 2000.

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

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

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, E. Ensino de Libras: balanços, reflexões e desafios de uma educação para adversidade. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA, 12., 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ABQ, 2014. Disponível em: <http://www.abq.org.br/simpequi/2014/trabalhos/90/4249-13359.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, I.-Í. de S.; PORDEUS, P. R. A influência da inserção da Libras no currículo da formação em Pedagogia. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 59-81, 2017.

GUTERRES, H. de J.; COSTA, J. C. da; LIMA NETO, A. M. Surdez: a universidade fora do alcance das mãos. **Sociodialeto**, Campo Grande, v. 9, n. 25, p. 506-517, 2019.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. **Linha do tempo: criação do imperial instituto de surdos-mudos**. [S. l.], 2016. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1047-1857/235-criacao-do-imperial-instituto-de-surdos-mudos>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o Ines**. Rio de Janeiro: Ines, 2016. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 10 set. 2019.

KOYAMA, C. Imagens básicas para aprender Libras. *In*: QUERO LECIONAR. **Blogpost**. [S. l.], 2011. Disponível em: <http://qrolecionar.blogspot.com/2011/05/imagens-basicas-para-aprender-libras.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

KRASHEN, S. The comprehension hypothesis: recent evidence. **English Teachers Journal**, [S. l.], n. 51, p. 17-29, 1997.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2016.

LIBRAS. *In*: YOUTUBE. **Filtro**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=LIBRAS. Acesso em: 14 fev. 2021.

LIGHTBOWN, P. M.; WHITE, L. The influence of linguistic theories on language acquisition research: description and explanation. **Language Learning: a Journal of Research in Language Studies**, Rugby, v. 37, n. 4, p. 483-510, 1987.

MACKEY, W. The description of bilingualism. *In*: WEI, L. **The bilingualism reader**. London: Routledge, 2000.

MACNAMARA J. **Bilingualism and primary education**: a study of Irish experience. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão: educação (de qualidade) para todos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, p. 48-51, 1998.

MARANHÃO. **Lei nº 8.564, de 11 de janeiro de 2007**. Estabelece normas de uso e difusão de Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão. São Luís: Governo do Estado, 2007. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1721>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Administração e Previdência Social. **Edital nº 01/2009, de 6 de outubro de 2009**. Concurso Público para Cargos de Professores da Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Regular e Educação Especial). São Luís: Secretaria de Estado da Administração e Previdência Social, 2009. Disponível em: http://castroweb.com.br/castrodigital/Arquivos2015/ProvasSeducMA2009/CastroDigital_edital_01_2009_concurso_professor_Maranhao.pdf. Acesso em: 3 set. 2018.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009.

MARTINS, L. M. B. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185213/MARTINS%20Linair%20Moura%20Barros%20%28tese%29%202015%20UNB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENARDI, A. P. S. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII**. 2010. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MENDES, M. R. A. S. **O intérprete de Libras**: trajetória e profissionalização em São Luís do Maranhão. 2018. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2. ed. London: Hodder/Arnold. 2004.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 295-305, 2006. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101789>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORAIS, R. C. de O. **Redes sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação dos surdos**. 2018. 252 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2018. Disponível em: <http://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/download/16/8/65-1?inline=1>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, L. C. R.; SOFIATO, C. G. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior: compartilhando experiências. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 352-368, abr./jun. 2016.

NEVES, M. de S. Os mitos das abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. *In*: PAIVA, V. L. M. de. (orgs.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e práticas. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 387-398, set./dez. 2005.

OS MELHORES aplicativos para aprender línguas de sinais. **Canaltech**, São Bernardo do Campo, 12 fev. 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/os-melhores-aplicativos-para-aprender-linguas-de-sinais-132545/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PECK, K. L.; DORRICKOTT, D. Why use technology? **Educational Leadership**, Alexandria, v. 51, n. 7, p. 11-14, Apr. 1994. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr94/vol51/num07/Why-Use-Technology%C2%A2.aspx>. Acesso em: 10 set. 2020.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, 2016.

PEREIRA, J. O.; CHAHINI, T. H. C. **Núcleos de Acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a Educação Superior. Curitiba: Appris, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

QUADROS, R. M. de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (orgs.). **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 27-38.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

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

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUIXABA, M. N. O.; SANTAROSA, L. M. C. Os sinais maranhenses da comunidade surda e ambiente digital. **Ensino e Multiplicidade**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 7-28, jan./jun. 2015.

RAMONET, I. **Geopolítica do caos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (orgs.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, C.; MELGAÇO, S. C. O uso dos aplicativos para tradução de Libras. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS, 5., 2018, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2018.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Algumas considerações a respeito do uso da língua de sinais pelos deficientes auditivos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 8, p. 77-82, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639017/6612>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RODRIGUES, F. S. C. A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: histórias e perspectivas. *In*: BARROS, L. G. *et al.* **Hispanismo 2004**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 177-189.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SÁ, N. R. L. de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998a. p. 169- 192.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: UFF, 1998b.

SACCOL, A. Z. *et al.* **M-learning e U-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Education, 2010.

SANTOS, E. F. dos. Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior. *In*: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégica e prática docente. Santa Cruz: Editus, 2015.

SANTOS, J. *et al.* Reflexões sobre as novas tecnologias no contexto educacional. *In*: SOUZA, F. M.; COSTA JÚNIOR, J. V. L.; TOLOMEI, C. N. **Culturas, tecnologias e ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Mentis Abertas, 2018.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.337, de 31 de março de 2004**. Institui o dia municipal dos surdos e dá outras providências. São Luís: Prefeitura Municipal, 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2004/434/4337/lei-ordinaria-n-4337-2004-institui-o-dia-municipal-dos-surdos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, M. D.; SCHMITT, L. G. Celular nas aulas de inglês: uma ferramenta que complementa o ensino e a aprendizagem. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola paraense na perspectiva do professor**. PDE 2016. Curitiba: SEED/PR, 2017.

SILVA, N. C. S.; CHAHINI, T. H. C. A relevância da mobile learning no processo de aquisição e aprimoramento de segunda língua. *In*: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista (coord.). **Anais do I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I – SINTDE – 2019)**. São Luís: Edufma, 2019. p. 2398-2409. Disponível em: http://www.ceuma.br/nusti2/wp-content/uploads/2019/12/ABCD-KIDS.pdf_SNTDE2019_compressed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, N. C. S.; CHAHINI, T. H. C. O ensino de língua inglesa no contexto do YouTube. **International Journal of Development Research**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 36064-36067, May 2020.

SILVA. P. de M.; SANTOS. R. de C. dos; BRITO. L. L. de. O uso de aplicativos para surdos: alternativa mediada pela tecnologia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UEPB, 2016.

SILVEIRA, E. C. F. O computador como recurso didático. *In*: SILVEIRA, E. C. F. **Blog Educador Aprendiz**. [S. l.], jun. 2010. Disponível em: <http://educador->

aprendiz.blogspot.com/2010/06/o-computador-como-recurso-didatico.html#more.
Acesso em: 10 set. 2019.

SILVEIRA, S. A. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. *In: SEMINÁRIOS TEMÁTICOS PARA A TERCEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE C,T&I*, 3., 2005, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF, 2005. p. 421-446.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 69/70, p. 85-100, 1995.

SOUZA, D. T. As dificuldades encontradas por ouvintes na aquisição da Libras como L2 e a interferência da marcação não-manual na mudança de significado. *In: SIMPÓSIO DE ALIMENTOS*, 7., 2011, Passo Fundo. **Anais** [...]. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/sial/2011/src/11.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, F. M. de; SANTOS, G. de F. Confluências entre as tecnologias digitais e comunicação (TDICS) e processos de ensino-aprendizagem. *In: SOUZA, F. M. de; COSTA JÚNIOR, J. V. da; TOLOMEI, C. N. Culturas, tecnologias e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

SOUZA, M. do S.; TAMANINI, P. A. Tecnologias Digitais e Ensino: inclusão para além da inserção. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 172-187, mar./dez. 2019.

SOUZA, N. Aplicativo alagoano Hand Talk é eleito o melhor do mundo em concurso. **G1 Alagoas**, Alagoas, 5 fev. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/02/aplicativo-alagoano-hand-talk-e-eleito-o-melhor-do-mundo-em-concurso.html>. Acesso em: 6 dez. 2017.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TESSER, C. R. S. **Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno no surdo no ensino superior**: reflexões sobre o processo de interpretação educacional. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190807>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TV INES. *In: YOUTUBE*. **Canais**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/TVINESoficial>. Acesso em: 14 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Letras. **Componentes curriculares**. São Luís: UFMA, 2018a. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=849&lc=pt_BR. Acesso em: 10 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Letras. **Corpo docente**. São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/professores.jsf?id=849&lc=pt_BR. Acesso em: 10 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. Elaboração e organização: Maria de Fátima Sopas Rocha *et al.* São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Resumo do componente curricular**: dados gerais do componente curricular. São Luís: UFMA, 2018b. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VIEIRA, C. R. Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. *In*: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. *In*: WEI, L. **The bilingualismo reader**. London: Routledge, 2000.

WOLTON, D. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

WONG, L. H.; LOOI, C. K. What seams do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature. **Computers & Education**, Oxford, 57, 4, p. 2364-2381, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO AOS PARTICIPANTES

- 1ª Para você, em relação à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, os principais objetivos são:
- () Aquisição da LIBRAS.
 - () Aprimoramento da LIBRAS.
 - () Aquisição e Aprimoramento da LIBRAS.
 - () Outro _____
- 2ª Qual a carga horária da Disciplina de LIBRAS neste Curso?
- () 90h.
 - () 60h.
 - () 40h.
 - () Outro _____
- 3ª Neste Curso, a Disciplina de LIBRAS é:
- () Obrigatória.
 - () Eletiva.
 - () Outros _____
- 4ª Neste Curso, quais metodologias são utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS?
- 5ª Durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, foram utilizadas plataformas ou aplicativos digitais?
- () Sim, frequentemente.
 - () Sim, esporadicamente.
 - () Não.
 - () Outro _____
- 6ª Quais os aplicativos ou plataformas digitais que você utiliza e/ou já utilizou para a aquisição ou aprimoramento da LIBRAS?
- () YouTube.
 - () ASL App.

- () Hand Talk.
- () Alfabeto LIBRAS.
- () PROFAED.
- () Facebook.
- () Instagram.
- () Outro _____

7ª Quais aparelhos digitais móveis você utiliza durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS?

- () Nenhum.
- () Smartphone.
- () Tablet.
- () Notebook.
- () Outro _____

8ª Para você, a carga horária da Disciplina de LIBRAS possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas? Dá para se considerar bilíngue? Por quê?

9ª Para você, é possível tornar-se bilíngue (Língua Portuguesa/ LIBRAS) por meio da *Mobile Learning*? Como isso pode ocorrer?

10ª Para você, ao término da Disciplina de LIBRAS, os discentes estarão hábeis (você estará hábil para se comunicar de forma bilíngue?) para se comunicarem de forma bilíngue? Por quê?

11ª No decorrer do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, você registrou algum impasse e/ou dificuldade? Em caso afirmativo, quais foram?

12ª Para você, o que ainda precisa ser realizado durante a Disciplina de LIBRAS em relação ao Bilinguismo?

13ª Na sua opinião, qual a relevância do Bilinguismo para uma prática docente inclusiva?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**. Objetiva-se investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, na perspectiva da Educação Inclusiva. A Pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase desta, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas apropriadas, na própria UFMA. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da LIBRAS e sobre a relevância do Bilinguismo no contexto da educação inclusiva. Será garantido a você, caso seja necessário, o direito de ressarcimento, assistência e indenização.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de um questionário misto. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, no qual constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail naysac@gmail.com ou (98) 9 981696432. Naysa Christine Serra Silva (Mestranda em Cultura e Sociedade pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **UF: MA Município: SÃO LUÍS. CEP: 65.080-040.**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora Responsável

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Pesquisador: NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24343619.4.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.690.353

Apresentação do Projeto:

O processo de ensino-aprendizagem da Libras no Ensino Superior é obrigatório em todas as licenciaturas desde 2015 no território brasileiro. Tal contexto ampliou as discussões sobre a relevância do bilinguismo para a efetivação da educação inclusiva dos indivíduos com surdez em todas as instâncias do processo educativo. A compreensão, por parte do docente em formação, sobre inclusão, educação bilíngue e Língua Brasileira de Sinais faz-se necessária. Na Universidade Federal do Maranhão, a Libras é obrigatória, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo utilizada em todas os processos educativos pelo discente surdo; e, também, na comunicabilidade dos funcionários e comunidade surda em geral. Nas licenciaturas, a disciplina de Libras tem a carga horária de sessenta horas e pode ser oferecida a partir do segundo período da graduação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, na perspectiva da Educação Inclusiva. **Objetivo Secundário:** Identificar, no período de 2019.2 a 2020.1 as Licenciaturas que se encontram ofertando e operacionalizando a Disciplina de LIBRAS; Analisar a Legislação Federal e o Projeto Político Curricular (PPC) das Licenciaturas da UFMA, em relação à garantia do ensino-aprendizagem da LIBRAS nas instituições de Educação Superior;

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.690.353

Conhecer, por meio dos docentes e discentes, como vem sendo operacionalizado o ensino da LIBRAS nos Cursos de Licenciatura da UFMA; Saber, por meio dos discentes e docentes, como vem ocorrendo a aprendizagem da LIBRAS, no decorrer do ensino desta, nas Licenciaturas da UFMA; Identificar, por meio dos docentes e discentes, as facilidades e/ou dificuldades na aquisição e/ou aprimoramento da LIBRAS nos Cursos de Licenciatura da UFMA; Verificar se há relação da aquisição e/ou do aprimoramento da LIBRAS com a Mobile Learning, nas Licenciaturas da UFMA; Registrar, por meio das percepções dos docentes e discentes das Licenciaturas da UFMA, se os futuros docentes, ao concluírem suas graduações, saem bilingües; Descrever as percepções dos participantes em relação ao processo ensinoaprendizagem da LIBRAS e sobre a relevância do Bilingüismo, no contexto da Educação Inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV discorre sobre "DOS RISCOS", em que enfatiza que "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados" (BRASIL, 2012). Quanto aos discentes, os possíveis riscos que podem, ocasionalmente, acontecer são de cunho psicológicos e/ou emocionais, tais como: medo da exposição, receio em responder as questões, constrangimento em divulgar seus hábitos de estudo durante as entrevistas; e outros. Porém, faz-se importante destacar que as informações divulgadas pelo informantes serão analisadas unicamente pela pesquisadora e o nome de cada participante será substituído por número ou letra. Caso o participante sintasse constrangido com alguma pergunta feita durante a entrevista, este terá total liberdade em opor-se a responder ou mesmo a ausentar-se da pesquisa, mesmo que após a assinatura do TCLE.

Benefícios:

Quanto aos benefícios diretos aos discentes, além de receberem todos os esclarecimentos necessários sobre os fins da pesquisa, enfatiza-se que a pesquisa possibilitará entender se o processo ensino-aprendizagem da Libras está pautado no bilingüismo e na educação inclusiva nos cursos de licenciaturas do Campus Dom Delgado da Universidade Federal do Maranhão. Já os benefícios indiretos serão o acréscimo de novas informações para o conhecimento científico no Maranhão e no Brasil, tratando-se de bilingüismo e educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.690.353

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1449166.pdf	16/10/2019 14:07:22		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto20192.pdf	16/10/2019 14:05:53	NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaodaPesquisa.pdf	16/10/2019 13:59:38	NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE20192.pdf	16/10/2019 13:55:45	NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE20192.docx	16/10/2019 13:54:52	NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDepesquisaNaysaSerra20192.docx	16/10/2019 13:45:44	NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoNaysaSerraUFMAPGCULT20192.pdf	16/10/2019 13:45:11	NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.690.353

SAO LUIS, 07 de Novembro de 2019

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão, autoriza, para fins de dar entrada no Comitê de Ética da UFMA, a realização da pesquisa intitulada ***A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: O BILINGUISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.***

A referida pesquisa tem por objetivo investigar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de Libras nos cursos de licenciatura da UFMA em relação ao bilinguismo no contexto da educação inclusiva.

Informamos, ainda, que Naysa Christine Serra Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade desta IES, é a responsável pela pesquisa e está sob a orientação da Prof^a Thelma Helena Costa Chahini.

São Luís, 13 de setembro de 2019


Allan Kardec Dualibe Barros Filho
 Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Cidade Universitária Dom Deqado - Prédio CEB Velho - PPGI
 Avenida dos Portugueses, 3.968 - São Luís - MA - CEP: 65080-805
 Fone: (98) 3272- 8700 / 3272- 8701