

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

PATRICIA CRISTINA DE FRUTOS RAMIREZ

**ELABORAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS NA
GRADUAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE
DIRETRIZES DESTINADAS AOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS**

**BAGÉ
2024**

PATRICIA CRISTINA DE FRUTOS RAMIREZ

**ELABORAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS NA
GRADUAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE
DIRETRIZES DESTINADAS AOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia da Silva

BAGÉ

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R173e Ramirez, Patricia Cristina de Frutos

Elaboração de plano de aula para a disciplina de Libras na graduação: desenvolvimento, oferta e avaliação de diretrizes destinadas aos professores recém-formados / Patricia Cristina de Frutos Ramirez.
100 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2024.

"Orientação: Lidia da Silva".

1. planejamento. 2. plano de aula. 3. disciplina de Libras. 4. formação de professores. I. Título.

PATRÍCIA CRISTINA DE FRUTOS RAMIREZ

**ELABORAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS NA
GRADUAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE DIRETRIZES
DESTINADAS AOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 21 de outubro de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lídia da Silva
Orientadora
Unipampa

Prof. Dr. Marcelo Porto
UFPR

Profa. Dra. Denise Aparecida Moser
Unipampa



Assinado eletronicamente por **Lídia da Silva, Usuário Externo**, em 21/10/2024, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/10/2024, às 19:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Marcelo Porto, Usuário Externo**, em 22/10/2024, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1577677** e o código CRC **B1260CB7**.

Ao meu Deus Todo-Poderoso, criador e sustentador de todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus Todo Poderoso pela oportunidade ímpar de realizar este sonho que, outrora, parecia distante. A concretização do ingresso no mestrado em Ensino de Línguas, com a pesquisa centrada na Língua Brasileira de Sinais, área de meu profundo interesse, representa uma conquista grandiosa em minha trajetória. Reconheço Sua infinita Sabedoria e agradeço o apoio constante durante toda a jornada, mesmo em meio aos desafios que surgiram. A Ele, Soberano perante as coisas, é destinada a minha maior gratidão.

Também quero agradecer à minha filha Andrieli, que me apoiou e orientou desde o início. Ela sempre esteve lá, mesmo quando não podia, me incentivando a seguir em frente quando pensei em desistir e me auxiliando com seus conhecimentos, revisando meus textos, pois como sou de origem espanhola, me é muito difícil o manejo acadêmico da Língua Portuguesa. Sem o teu apoio, não seria possível eu chegar ao fim deste percurso.

Agradeço também aos professores da Unipampa, que foram incansáveis em sua missão de transmitir conhecimento. Sua expertise, paciência e disponibilidade em esclarecer dúvidas foram essenciais para meu aprendizado.

À minha mãe, agradeço pelas palavras de incentivo e motivação que me impulsionaram a seguir em frente. Seu apoio foi fundamental para que eu superasse os desafios da jornada.

E, claro, sou extremamente grata, do fundo do meu coração, à minha orientadora, Professora Doutora Lídia Silva, que foi exemplar em sua atuação e me inspira imensamente. Sua orientação paciente, amável e perspicaz me guiou nos momentos de incerteza e me motivou a perseverar. Sua presença marcante jamais será esquecida.

A experiência do mestrado proporcionou um aprendizado expressivo que já está sendo aplicado em minha prática profissional. Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste sonho.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os meus amigos e familiares que me apoiaram durante essa jornada.

"A educação é um ato de amor. Educar é amar e amar é educar. O educador deve amar seus alunos e amá-los como Cristo os ama." (São João Bosco)

RESUMO

Esta pesquisa investiga os desafios enfrentados por professores recém-formados em Letras Libras na elaboração de planos de aula para o ensino de Libras como língua adicional na graduação. Para isso, adota autores como Turra *et al.* (1995), Takahashi e Fernandes (2004), e Gil (2012) para discutir os aspectos que compõem esse documento e como devem ser formalmente apresentados. O objetivo é analisar o desenvolvimento e a avaliação de um material preliminar de diretrizes para a elaboração de planos de aula de Libras, destinado a recém-formados em Letras Libras, e apresentar um produto pedagógico autoral. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu um grupo de nove graduados em Letras Libras, com aplicação de questionário, teste de elaboração de planos de aula realizados antes e após a formação, e uma avaliação de um protótipo que fundamentou o produto pedagógico na versão final. A análise foi balizada pelos pressupostos do Paradigma Indiciário, que identifica sinais e indícios para construir interpretações, considerando o ambiente e os participantes como indicadores (Suassuna, 2008), e atendeu a quatro objetivos específicos: 1) desenvolver um material com diretrizes para a elaboração de planos de aula de Libras; 2) oferecer esse material a recém-formados; 3) verificar o impacto do material na qualidade dos planos de aula; 4) propor um produto pedagógico autoral e refletir sobre possibilidades de oferta e avaliação. O produto pedagógico consiste em um *e-book* intitulado “Planejamento para a disciplina de Libras na graduação”, desenvolvido para auxiliar professores do ensino superior na elaboração de planos de aula, fundamentando-se na pedagogia visual, letramento visual e modelização (Leffea, 2007; Lebedeff, 2010; Romário e Dorziat, 2017; Fernandes e Moreira, 2017). Os resultados demonstram a necessidade de estratégias de ensino que levem os estudantes de Letras Libras a construir competências teóricas e práticas para a elaboração de planos de aula (Santos, 2016; Gesser, 2010), pois o ensino desse idioma pode contribuir para a inclusão de surdos. Conclui-se que a disponibilização de diretrizes para elaboração de planos de aula de Libras preenche uma lacuna na formação de profissionais da área.

Palavras-chave: planejamento; plano de aula; disciplina de Libras. formação de professores.

ABSTRACT

This research investigates the challenges faced by newly graduated teachers in the field of Libras (Brazilian Sign Language) in developing lesson plans for teaching Libras as an additional language in higher education. To this end, it draws on the works of Turra *et al.* (1995), Takahashi and Fernandes (2004), and Gil (2012) to discuss the components of such documents and how they should be formally presented. The objective is to analyze the development and evaluation of a preliminary guideline material for creating Libras lesson plans aimed at recent graduates, while also presenting an original pedagogical product. The qualitative research involved a group of nine graduates in Libras, utilizing questionnaires, lesson plan development tests conducted before and after the training, and an evaluation of a prototype that informed the final version of the pedagogical product. The analysis was framed by the assumptions of the Indiciary Paradigm, which identifies signs and clues for interpretation, taking into account the environment and participants as indicators (Suassuna, 2008). Four specific objectives were addressed: 1) to develop a material providing guidelines for creating Libras lesson plans; 2) to offer this material to recent graduates; 3) to assess the impact of the material on the quality of lesson plans; and 4) to propose an original pedagogical product and reflect on potential offerings and evaluations. The proposed pedagogical product is an e-book entitled "Planning for the Libras Discipline in Higher Education," designed to assist higher education teachers in developing lesson plans, based on visual pedagogy, visual literacy, and modeling (Leffa, 2007; Lebedeff, 2010; Romário and Dorziat, 2017; Fernandes and Moreira, 2017). The results indicate a strong need for teaching strategies that enable Libras students to develop the theoretical and practical competencies necessary for creating lesson plans (Santos, 2016; Gesser, 2010), as teaching this language can contribute to the inclusion of the deaf community. It is concluded that the provision of guidelines for creating Libras lesson plans addresses a gap in the training of professionals in the field.

Keywords: planning; lesson plan; Libras subject; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Método comunicativo e suas características	35
Figura 2 – Fotografias tiradas durante a realização do <i>WorkShop</i> remoto	52
Figura 3 – Sumário do protótipo do produto pedagógico autoral.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Técnicas aplicadas na prática pedagógica de ensino da língua polonesa, por Janowska (2020)	37
Quadro 2 – Abordagens pedagógicas no ensino de Libras como língua adicional	42
Quadro 3 – Temática para as aulas de Libras como língua adicional	45
Quadro 4 – Objetivos para as aulas de Libras como língua adicional	46
Quadro 5 – Conteúdos para as aulas de Libras como língua adicional	46
Quadro 6 – Procedimentos metodológicos para as aulas de Libras como língua adicional.....	47
Quadro 7 – Recursos didáticos para as aulas de Libras como língua adicional.....	47
Quadro 8 – Avaliação para as aulas de Libras como língua adicional.....	48
Quadro 9 – Objetivo geral e objetivos específicos do <i>workshop</i> remoto.....	50
Quadro 10 – Configuração final do grupo-alvo	54
Quadro 11 – Pontos positivos do protótipo	70
Quadro 12 – Sugestões para o <i>workshop</i> e o protótipo.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
CAT	Centro de Atualização e Treinamento
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
LA	Língua adicional
LE	Língua Estrangeira
EBT	Ensino Baseado em Tarefas
IES	Instituição de Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS LIBRAS E A DISCIPLINA DE LIBRAS NA GRADUAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	21
3 ENSINO DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
3.1 Abordagens pedagógicas no ensino de Libras como língua adicional	30
3.1.1 Abordagem da gramática e tradução	31
3.1.2 Abordagem direta	32
3.1.3 Abordagem audiolingual	33
3.1.4 Abordagem comunicativa.....	34
3.1.5 Abordagem intercultural.....	36
3.1.6 Ensino explícito e implícito.....	37
3.1.7 Ensino baseado em tarefas.....	38
3.1.8 Abordagem enunciativo-discursiva	40
3.2 O plano de aula como um guia para o professor de Libras como língua adicional ...	44
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	49
4.1 O grupo-alvo da investigação	49
4.2 Elaboração do protótipo do produto pedagógico	49
4.2.1 Etapa diagnóstica.....	50
4.3 O desenvolvimento e a oferta do protótipo do produto pedagógico	52
4.4 A avaliação do protótipo	54
4.5 A proposição de um produto pedagógico autoral.....	56
5 DIRETRIZES DESTINADAS AOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO	57
5.1 Desenvolvimento do protótipo	57
5.2 Oferta do protótipo.....	59
5.3 Avaliação do protótipo	70

6 PLANEJAMENTO DE AULAS DE LIBRAS PARA GRADUAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE UM <i>E-BOOK</i> PARA PROFESSORES RECÉM-FORMADOS.....	74
6.1 Desenvolvimento do <i>e-book</i>.....	74
6.2 Oferta do <i>e-book</i>	77
6.3 Avaliação do <i>e-book</i>.....	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES.....	91

1 INTRODUÇÃO

Como ouvinte nascida no Uruguai e filha de pais hispanofalantes, o espanhol é minha primeira língua. Aos cinco anos, mudei-me para o Brasil e aprendi a língua portuguesa.

Meu primeiro contato informal com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreu em 1999, por meio da minha antiga religião, Testemunhas de Jeová. Na cidade de Bagé, no estado do Rio Grande do Sul, comecei a participar de um pequeno grupo composto por pessoas surdas e ouvintes, sendo que estas últimas estavam interessadas em aprender a fazer a interpretação para Libras das reuniões religiosas.

Posteriormente, com o apoio de uma família que possuía conhecimento da língua e estava envolvida com essa religião, iniciei meus estudos em Libras. Naquela época, atingi um nível linguístico suficiente para me comunicar, mas foi em 2005, quando me mudei para o município de Rio Grande, que encontrei mais oportunidades para me desenvolver na língua.

Em 2007, durante o primeiro ano do curso de Pedagogia em Rio Grande, realizei os cursos básico e intermediário de Libras pela Escola de Educação Profissional Estilo. Em seguida, concluí o curso de capacitação e interpretação de Libras oferecido pelo Centro de Atualização e Treinamento (CAT). Em 2009, finalizei a graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e iniciei a pós-graduação lato sensu em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial, a qual concluí em março de 2010.

Oito anos depois, após realizar diversas capacitações e aperfeiçoamentos, ingressei no curso de Letras Libras em uma instituição de ensino particular e o concluí em 2021. O interesse por esse curso surgiu quando percebi que, embora possuísse uma sólida base prática, havia uma significativa lacuna teórica em meu repertório. Assim, o desejo de aprimorar meu desenvolvimento teórico e profissional direcionou-me à escolha desse curso.

Apesar de ter tido contato com diversas literaturas durante o curso de Letras Libras, não adquiri o conhecimento necessário sobre a elaboração de planejamentos e suas formas de estruturação. Por conta disso, enfrentei o mesmo desafio que muitos docentes ainda vivenciam: a falta de compreensão sobre a importância desse documento pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, anos mais tarde, percebi que saber fazer um planejamento pode ser eficiente para o aprimoramento da atuação profissional do professor (Basso, Strobel e Masutti, 2009).

Considerando essa lacuna, em 2022 ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com o objetivo de não apenas aprender mais sobre a elaboração de planejamento de aulas para a disciplina de Libras, mas

também de poder me munir de ferramentas que me habilitassem a compartilhar esses conhecimentos com outros profissionais que se encontrem na mesma situação de incerteza que eu experimentei.

No que diz respeito à minha atuação profissional relacionada à Libras, além de interpretar as reuniões das Testemunhas de Jeová, atuei como intérprete em eventos como formaturas, palestras e cursos. Em 2012, fui aprovada em um concurso público para o cargo de professora das séries iniciais no município de Rio Grande/RS, onde, após dois anos, comecei a trabalhar com crianças surdas. Três anos depois, a escola onde atuava foi transformada em uma escola bilíngue — Escola Bilíngue Prof.^a Carmen Regina Teixeira Baldino —, onde exerci a função de Atendimento Educacional Especializado para jovens e adultos surdos, além de ministrar aulas para os primeiros anos do ensino fundamental I (2º ao 4º ano).

Em 2022, fui transferida para o município de Bagé, onde, até 2023, trabalhei em uma escola polo para surdos — EMEF Fundação Bidart. Lá, atuei no Atendimento Educacional Especializado para as séries iniciais e para a EJA (Educação de Jovens e Adultos de diversas escolas municipais). Nessa função, desenvolvi atividades como a adaptação de material da língua portuguesa para Libras, ofereci atendimento individualizado e preparei materiais de apoio.

Minha experiência profissional e formação acadêmica me levaram a compreender que as pessoas surdas frequentemente se sentem perdidas e angustiadas devido à inacessibilidade das atividades mais essenciais que poderiam realizar. Embora sejam brasileiras, enfrentam a incompreensão do seu entorno, seja na escola ou, muitas vezes, até mesmo dentro de suas próprias famílias. Percebi que uma das maneiras de mitigar essa questão e reduzir essa problemática é por meio de ações voltadas para a educação linguística.

Por educação linguística, entendo:

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, *durante toda a existência* de um indivíduo, lhe possibilitam *adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento* de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as *crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos* que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário lingüístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia lingüística*. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o *indivíduo vai ser chamado a se inserir* (Bagno; Rangel, 2005, p 63) – *grifos meus*

Ancorada em Bagno e Rangel (2005), compreendo que, ao possibilitar aos ouvintes, "durante toda a sua existência", a oportunidade de "adquirir, desenvolver e ampliar o

conhecimento" sobre Libras, é possível transformar suas "crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos" em relação às pessoas surdas, de modo que o "imaginário linguístico" e/ou a "ideologia linguística" favoreçam práticas inclusivas e justas. Nesse contexto, o ensino da Libras convida o ouvinte a "inserir-se" em um grupo social que, por muitos anos, foi marginalizado pela sociedade devido à sua especificidade linguística.

No que diz respeito ao conceito de ensino, entendo, conforme Gesser (2010, p. 7), que consiste em "promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística), sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua-alvo, a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro". Quanto à Libras, considero-a uma língua de modalidade visual-manual, oriunda da comunidade surda, que pode ser adquirida como língua adicional (LA) por falantes de português, como os brasileiros, cuja língua nativa é de modalidade oral-auditiva. De acordo com Vargas (2022), uma língua adicional

[...] pressupõe a existência de no mínimo, mais uma língua de conhecimento do aprendiz, considerando um termo mais abrangente, Leffa e Irala (2014, p. 33) destacam que essa é a língua '[...] sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito [...]'. (Vargas, 2022, p. 33)

Essa língua adicional brasileira tem sido ensinada nas universidades do país como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. A esse respeito, Silva, Bruno e Tartuci (2015) observam que os estudantes de cursos de graduação enfrentam grandes dificuldades para aprender Libras. Isso ocorre, principalmente, porque o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a inclusão da Libras como disciplina curricular, apesar de propor sua inserção nas instituições federais, não é acompanhado de um currículo mínimo ou diretrizes claras que orientem sua implementação. Dessa forma, a transferência de responsabilidades dos órgãos competentes para as instituições federais garantiu autonomia para a organização curricular.

Embora essa autonomia seja, por um lado, importante, a maneira como está sendo exercida parece representar um risco para a concretização das expectativas dos movimentos organizados da comunidade surda, que lutaram pela inclusão e reconhecimento da Libras em espaços acadêmicos. Assim, as mudanças positivas que poderiam advir do aprendizado de Libras por estudantes de diversos cursos de graduação parecem estar sendo comprometidas, uma vez que as instituições (ou grupos internos) definem isoladamente a carga horária, a metodologia, e as habilidades e competências requeridas dos aprendizes.

Pereira e Raugust (2020) também abordam essa problemática e fornecem dados de uma

pesquisa sobre a estruturação da disciplina de Libras em 15 universidades que ocupam posições de destaque nos *rankings* de indicadores de qualidade dos cursos superiores. As autoras identificam três questões recorrentes na estruturação dessa disciplina nessas instituições: I) a relação entre a carga horária da disciplina e o volume de conteúdo a ser ministrado; II) a desproporcionalidade na divisão entre conteúdos práticos e teóricos; III) a estruturação da disciplina de forma genérica para todos os cursos de licenciatura, sem considerar as especificidades da área de atuação dos alunos.

Essas duas leituras (Silva; Bruno; Tartuci, 2015; Pereira; Raugust, 2020) indicam que o ensino da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores representa uma problemática de caráter mais universal, e não apenas pontual. Tanto nas universidades mais renomadas do Brasil quanto nas instituições mencionadas no Centro-Oeste, surgem impasses semelhantes.

Em minha perspectiva, essa questão, que possui múltiplas causas, pode ser mitigada por meio de uma ação específica: a oferta de aulas devidamente respaldadas por um plano sistematizado. O plano é a concretização oficial das etapas planejadas, uma formalização de todas as decisões tomadas previamente, representando o resultado final do processo de planejamento (Menegolla; Sant'anna, 2014). O plano de ensino é considerado mais abrangente, pois envolve uma previsão de longo prazo, enquanto o plano de aula é específico, concreto e voltado para as práticas diárias. O planejamento, por sua vez, é inerente ao ser humano e é conceituado por Martínez e Lahore (1977) como

[...] um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original. (Martínez; Lahore, 1977, p. 11)

Para elaborar um planejamento de ensino, o docente deve possuir competência didática. Embora o termo "competência" seja polissêmico, ele pode ser definido como a "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (Perrenoud, 1999, p. 7). Referindo-se a essa não limitação aos conhecimentos, Deluiz (2001) afirma que

[...] importa não só a posse dos saberes disciplinares ou técnico profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos [...]. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade [...], assumem extrema relevância. (Deluiz, 2001, p. 2)

Por conta disso, minha compreensão é a de que a competência didática é uma associação entre os conhecimentos apreendidos, a perspectiva social bem orientada e um forte senso da realidade. Para o caso de competência didática para elaboração de plano de aula, entendo que o docente precisa mobilizar os conhecimentos apreendidos sobre a estrutura do documento e adicioná-los à sua perspectiva social e ao seu senso de realidade de modo a apresentar um resultado “I) simples – pois sua compreensão facilita a sua execução, ao passo que o rebuscamento pedagógico e a tendência de complexificar prejudica –; II) objetivo; III) válido – que tenha seriedade pedagógica, profundidade e seriedade – e IV) funcional” (Menegolla; Sant’anna, 2014).

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como **objetivo principal** analisar o desenvolvimento, a oferta e a avaliação de um material preliminar de diretrizes para a elaboração de planos de aula para a disciplina de Libras na graduação, destinado a recém-formados no curso de Letras Libras e com isso, apresentar um produto pedagógico autoral. Como **objetivos específicos**, a pesquisa busca: 1) Desenvolver um material que apresente diretrizes para a elaboração de planos de aula para a disciplina de Libras para estudantes de licenciatura; 2) Oferecer esse material a recém-formados no curso de Letras Libras e 3) verificar o impacto do material entregue na qualidade dos planos de aula; 4) Propor um produto pedagógico autoral e refletir sobre possibilidades de oferta e avaliação.

Com a intenção de que este trabalho contribua para a qualificação do ensino de Libras como língua adicional, apresento a estrutura que compõe o texto. Na primeira parte deste trabalho, desenvolve-se a fundamentação teórica, que embasa os conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, é descrita a metodologia adotada, detalhando os procedimentos e estratégias de investigação aplicados. Por fim, são apresentados os resultados obtidos com o material preliminar que culminaram na estruturação de um produto pedagógico autoral.

Neste trabalho, pretendo também contribuir para a formação de professores recém-formados, de modo a capacitá-los a desenvolver as competências desejáveis para uma atuação efetiva (Rocha, 2007). Importa ressaltar que o termo "recém-formado" utilizado neste texto refere-se a profissionais, sejam surdos ou ouvintes, que recentemente concluíram sua formação em nível superior – especificamente no curso de Licenciatura em Letras Libras, que no Brasil é destinado à formação de professores dessa língua – ou que estão em suas primeiras experiências de atuação em sala de aula.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS LIBRAS E A DISCIPLINA DE LIBRAS NA GRADUAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

De acordo com Lopes (2022), os primeiros estudos sobre a Libras transcorreram de 1980 ao início de 1990, "[...] os quais resultaram em efeitos favoráveis para a difusão da língua de sinais. [...] [Mas] foi a partir do novo milênio que os estudos sobre a Libras começaram a ganhar ainda mais força" (Lopes, 2022, p. 51-52). Desse contexto, destaca-se que, desde 1990, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) atuava, demonstrando preocupação com a oficialização da Libras, a inclusão social e educacional dos surdos e a criação e regulamentação da função do intérprete.

Essa atuação começou a dar frutos já em 1991, quando a Libras foi reconhecida legalmente em alguns estados brasileiros, com Minas Gerais, Maranhão, Goiás e Mato Grosso do Sul sendo pioneiros nesse reconhecimento. Posteriormente, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei Federal nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002, s. p)

Entretanto, foi somente a partir da promulgação do Decreto nº 5.626/2005 que o progresso no reconhecimento e na inclusão da Libras começou a se manifestar de forma mais significativa nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais. Isso porque, em 2006, conforme aponta Lopes (2022, p. 60), "[...] a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) abre o primeiro curso de graduação em Letras Libras do Brasil", realizado na modalidade a distância (Cerny; Quadros, 2009).

Esse curso, que segue as especificações do Decreto nº 5.626/2005 quanto à formação de professores, habilita para o ensino da Libras em todas as etapas da educação básica. Conforme Albres (2016, p. 102), o curso de graduação em Letras Libras está estruturado em quatro núcleos:

- 1 – Núcleo de Estudos Introdutórios: Abrangendo educação, psicologia, estudos linguísticos, literatura, tradução e educação à distância;
- 2 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos: Disciplinas do campo da linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), aquisição da linguagem, escrita de sinais;

- 3 – Núcleo de Estudos Pedagógicos (teórico-prático): Neste núcleo estão as disciplinas de linguística aplicada, didática, as disciplinas de metodologias de ensino (como língua materna, segunda língua e literatura surda). Construindo olhares sobre o cotidiano escolar; problemáticas da profissão docente; e aprofundando relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico;
- 4 – Núcleo de Estudos Integradores: Estágios Supervisionados e Práticas. (Albres, 2016, p. 102)

O objetivo do curso de Letras Libras é formar professores capacitados para atuar no ensino da Libras, tanto como primeira língua (L1) quanto como segunda língua (L2). Em outras palavras, esse curso se configura como o principal espaço para a formação de professores de Libras no Brasil. Essa formação

[...] deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] (Saviani, 2010, p. 53)

O Decreto n.º 5.626/2005 não apenas possibilitou a abertura do Curso de Letras Libras, mas também promoveu a inclusão de professores surdos nas universidades. Isso gerou uma demanda por intérpretes de Libras e fomentou uma significativa reviravolta discursiva no meio acadêmico. Essa reviravolta decorre do fato de que o referido documento torna obrigatória a oferta da disciplina de Libras:

§ 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, s. p)

Essa oferta da disciplina na graduação desencadeou um consistente processo de transformação social, política, cultural e acadêmica, e a efervescência discursiva em torno da implantação da disciplina de Libras produziu significados diferentes sobre os surdos, sua língua e sua educação, fazendo com que a realidade dos surdos começasse a ser vista como uma particularidade étnico-linguística, em vez de uma deficiência.

[...] antes da disciplina, os alunos apresentam uma percepção fortemente ancorada em parâmetros clínicos terapêuticos da surdez e, conseqüentemente, uma consideração desprestigiada da Libras. Após a disciplina, no entanto, os acadêmicos apresentam uma visão do surdo e da Libras que privilegia o aspecto socioantropológico da língua e do sujeito. (Silva, 2020, p. 7)

Apesar dos avanços, é crucial destacar que não houve iniciativas indutivas por parte do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) para criar condições iniciais reais que pudessem atender à situação gerada pelo Decreto. Dessa forma, cada Instituição de Ensino Superior (IES) precisou encontrar soluções próprias para cumprir a legislação, uma vez que não foram previstas vagas para docentes de Libras nessas instituições naquele momento. Em última análise, a responsabilidade recaiu sobre as IES públicas, enquanto o Governo Federal permaneceu em uma posição confortável.

Somando a essa falta de diretrizes para a disciplina de Libras, observamos, em cenário nacional, a escassez de formação continuada aos então formados em Letras Libras. Conforme Aguiar (2024, p. 21), "[...] a formação do professor envolve o que ele precisa aprender para ensinar"; nesse sentido, o professor não deve se limitar à formação básica, mas buscar constantemente a formação continuada. Devido à responsabilidade ética, política e profissional, o recém-formado deve se preparar ao máximo para atuar no ensino da Libras para ouvintes. Isso implica, claramente, que o docente deve buscar continuamente o aprimoramento profissional, de modo a desenvolver-se permanentemente e a atender de forma mais abrangente às necessidades dos indivíduos que participam de suas aulas.

[...] o modo de ensinar sem competência para fazê-lo deve ser superado pelo professor, pois o caminho da sua formação deve passar por estudar o objeto de seu conhecimento. É tornar sua prática em oportunidade de se formar, uma vez que esta faz parte de seu processo de aprendizagem. (Aguiar, 2024, p. 21)

Nesse contexto, Albres (2016) argumenta que o principal impasse reside no fato de que os professores de Libras carecem de ambientes que promovam a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e a troca de experiências. Aguiar (2024), afirma que

Albres (2016, p. 27) argumenta que 'os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas da área de ensino de segunda língua', considerando a pouca estruturação metodológica para um curso de língua e os conteúdos das disciplinas, sendo necessário ainda mais acesso à pesquisa e estudos teóricos sobre a área de ensino de línguas, pois é o que os atuais professores viveram como alunos, o que aprenderam, que se tornará prática nas interações em sala de aula. (Aguiar, 2024, p. 143)

Nesse sentido, uma formação continuada "[...] orientada por saberes e capacidades docentes e agir didático [fará com que os] [...] professores de Libras como L2 [...] [reconhecessem] as dimensões ensináveis [...]" (Aguiar, 2024, p. 36). Isso se justifica pelo fato de que, para que os professores atinjam o cerne do processo de ensino-aprendizagem, é

fundamental que integrem, em seu repertório de conhecimentos, a construção didática específica voltada para esse público. Aguiar (2024), dentro dessa perspectiva, destaca que, para tal objetivo, é necessário, especialmente,

[...] pensar no letramento em Libras para discutir a base teórica que contempla o estudo de letramento visual relacionado à prática docente no ensino superior, e, nesse contexto, pensar a Libras para ouvintes em diversas graduações como disciplina optativa e obrigatória. [...] Utilizando, [por exemplo,] aulas expositivas e atividades de salas de aula com o texto sinalizado em vídeo. (Aguiar, 2024, p. 102)

Além dos fatores mencionados anteriormente, o conhecimento sobre a teoria que fundamenta o ensino da Libras constitui outro elemento de particular importância que deve ser considerado na formação docente.

É fundamental, entretanto, que se mantenha o desenvolvimento de uma articulação harmoniosa entre teoria e prática, empregando-se uma perspectiva reflexiva ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso se justifica pelo fato de o professor se apropriar do conhecimento em conjunto com o aluno, pois, embora o docente já tenha – pressupomos – em seu repertório as conjecturas pertinentes ao ensino da Libras, as nuances particulares que compõem a complexidade de cada indivíduo são reveladas apenas pelo discente. Essa conciliação é habilmente defendida por Aguiar (2024) ao afirmar que

[...] é necessário ir do experimental para a discussão e reflexão teórica sobre a língua e seu ensino. Assim, o professor surdo poderá basear-se em modelos consistentes para criação de estratégias de ensino, construção da organização de planos de ensino e produção de material didático, entre outras produções para sua sala de aula. (Aguiar, 2024, p. 141)

À vista disso, Albres (2016) destaca uma adversidade significativa: a ausência de espaços que promovam a reflexão e o diálogo sobre a articulação efetiva entre teoria e prática. Segundo a autora, essa lacuna compromete a formação docente. Aguiar (2024), referenciando Albres (2016), afirma que essa problemática interfere diretamente na capacidade dos professores de integrar os conhecimentos teóricos com as experiências práticas, o que pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

[...] na apropriação da consciência do professor em formação sobre o necessário conhecimento “científico e prático” que futuramente fará parte de sua situação real de trabalho (planejamento, elaboração, configuração de aula etc.) e de ensino (aula de língua, conteúdo, interação, capacidade de linguagem dos alunos etc.). (Aguiar, 2024, p. 141-142)

Ao abordar a tomada de consciência na trajetória individual do docente que se dedica ao ensino de Libras, a articulação necessária entre a experiência prática e a reflexão teórica no processo de ensino-aprendizagem, e a ausência de espaços que incentivem a discussão dessas questões — o que acaba por interromper, de certa forma, seu desenvolvimento —, torna-se inevitável concluirmos, em consonância com Aguiar (2024), que há uma necessidade urgente de formação docente continuada ao longo da jornada do professor, bem como de aperfeiçoamento na estrutura substancial dessa formação no contexto brasileiro:

[...] servidores docentes [...] devem avançar e buscar pós-graduação de especialização (*lato sensu*) e mestrado e doutorado (*stricto sensu*) pela titulação e pela participação em eventos de extensão e pesquisa universitária com foco no ensino de línguas. [...]. Assim, é preciso repensar todo o ensino de língua [...] do Brasil. (Aguiar, 2024, p. 141-143).

A formação continuada, todavia, nem sempre é disponibilizada pelas instituições nas quais os recém-formados atuam, nem tampouco está acessível de forma individualizada. Esse fato é particularmente preocupante, uma vez que são justamente esses profissionais que enfrentam maiores dificuldades pedagógicas ao se depararem com uma sala de aula de Libras como língua adicional. A esse respeito, Silva (2020) aponta que

[...] dado o pouco tempo de consolidação da área de ensino de Libras no Brasil, a ausência de parâmetros curriculares para o ensino da língua, bem como as raras ofertas de formação continuada – os professores carecem de mais diretrizes para nortear sua prática pedagógica. [...] as dificuldades dos professores novatos podem ser maiores que as dos professores experientes. Wilcox e Wilcox (2005, p. 21) também tratam dessa questão e afirmam que ‘bons professores [...] precisam de orientações curriculares e metodológicas para o ensino’. (Silva, 2020, p. 199)

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre o ensino da Libras como língua adicional, dado que não há consenso entre as Instituições de Ensino Superior (IES) acerca dos conteúdos fundamentais para a disciplina de Libras. Além disso, a disciplina frequentemente é estruturada com base em matrizes curriculares desatualizadas, o que dificulta o debate e a articulação conjunta entre profissionais da área de Libras, a comunidade acadêmica, a comunidade surda, coordenadores e diretores dos cursos. Assim, em conformidade com Santos (2016),

A não existência de diretrizes que estabeleçam o que deve ser ensinado nesta disciplina pode ser uma das possibilidades da produção de outros efeitos com a inserção da disciplina de Libras. Uma vez que não existem tais diretrizes, é possível ensinar outras coisas, colocar em circulação outros discursos. Além disso, o lugar que a Libras ocupa, hoje, na universidade e no cenário específico do ensino, da pesquisa

e da extensão é potente para produzir outros efeitos. Também tem potência o lugar que os professores de Libras estão ocupando, tornando-se professores efetivos com dedicação exclusiva nas universidades federais, sem contar a sua presença em outros espaços do ensino superior. Conseqüentemente, são muitas as possibilidades para (re)pensar sobre o papel da Libras na formação de professores e para produzir outras formas de educação de surdos no Brasil (Santos, 2016, p. 226)

Quando Santos (2016, p. 226) afirma que “é possível ensinar outras coisas, colocar em circulação outros discursos”, a autora se refere a uma das conseqüências dessa falta de delineamento: a obscuridade em relação ao objetivo de ensino da disciplina de Libras. Em suas palavras:

Apesar da legitimidade e do status que a Libras passou a ganhar com a sua inserção como disciplina nos cursos de licenciatura, o ensino da língua, propriamente dito, não tem recebido a mesma relevância. Uma disciplina de Inglês, por exemplo, ensina Inglês. A disciplina de Espanhol, por sua vez, ensina Espanhol. Na disciplina de Francês, aprende-se Francês. Em alguns casos, talvez, tais disciplinas abordem questões relativas à cultura inglesa, espanhola e francesa, respectivamente, mas seu objetivo principal é o ensino da língua. No entanto [...] a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são “habilidades mínimas” ou uma “comunicação básica” em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário. (Santos, 2016, p. 223-224)

Parece que a autora defende que os pressupostos da educação bilíngue para surdos devem, de fato, ser ensinados aos licenciandos que possivelmente encontrarão alunos surdos em contextos de inclusão. Isso se dá porque, em muitos casos, os discursos da educação inclusiva adotados pelos governantes tomam uma configuração distinta daquela defendida pelos movimentos surdos (Lockmann; Klein, 2009). Todavia, para Santos (2016), a língua em si também deve ser ensinada de maneira adequada, o que exigiria uma revisão da carga horária dedicada à disciplina.

Santos (2016, p. 129) destaca a atenção insuficiente dada aos professores que receberão alunos surdos nas escolas regulares e é incisiva ao questionar: “[...] qual é o professor que está sendo constituído a partir da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos que formam professores?”. Em resposta a essa indagação, a autora aponta:

Outro efeito, também paradoxal, se dá pelo cruzamento de duas determinações do decreto. Uma determina a inserção obrigatória da Libras como disciplina em cursos que formam professores. A outra é a promoção de um curso de graduação para formar professores de Libras. Logo, o professor de Libras, formado em um curso que dura em torno de quatro anos, será o professor da única disciplina de Libras que todos os professores brasileiros terão em sua formação. E serão, esses professores, os quais

terão apenas uma disciplina de Libras em seus cursos de formação, que atuarão com os alunos surdos na escola regular”. (Santos, 2016, p. 159)

Além de criticar a insuficiente duração da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, Santos (2016) também levanta questões quanto à qualidade desse ensino. A autora expõe que:

Formar todos os professores do Brasil para que tenham conhecimentos acerca da singularidade linguística manifestada pelo aluno surdo, e, a partir disso, possam promover a sua inclusão plena, este é um dos propósitos da inserção da disciplina de Libras, conforme determina o decreto. Esse é um dos efeitos da inserção da disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura. A disciplina de Libras faz com que os discursos que circulam no Decreto Federal nº 5.626/2005 substanciem-se, misturando-se para constituir o professor inclusivo. Ao mesmo tempo, porém, o que se oferece ao professor em termos de formação comunicativa em Libras é: uma introdução, conhecimentos básicos, sinais básicos, habilidades mínimas da Libras. É desta forma que esta língua vem se constituindo pelos discursos que circulam nas disciplinas de Libras. O mínimo, o básico para os futuros professores se comunicarem, ensinarem e intervirem na educação de alunos surdos. [...]. Nesse sentido, a disciplina de Libras está instrumentalizando o futuro professor, desenvolvendo nele habilidades mínimas de comunicação. [...]. Cabe questionar em que medida os professores que têm em sua formação inicial uma disciplina de Libras adquirem domínio da língua de sinais a ponto de possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos nesta língua? Dar o mínimo, o básico aos futuros professores, em termos de condições de comunicação, parte de que tipo de concepção de inclusão? Em que condições o processo de aprendizagem dos alunos surdos se efetivará? [...]. (Santos, 2016, p. 177-178)

As ponderações de Santos (2016) são extremamente sérias e relevantes, demandando múltiplas ações no âmbito da política linguística e não sendo de fácil resolução. Enquanto se constroem argumentos técnico-científicos, se mobilizam articulações institucionais e se aciona a comunidade surda, é possível considerarmos contribuições locais, como a atenuação da baixa qualidade das aulas de Libras como língua adicional para cursos de licenciatura. Uma das formas de alcançar isso é por meio da proposição de reflexões sobre a sistematização de aulas respaldadas em um plano devidamente estruturado.

Além dessa operacionalização prática, é crucial refletirmos sobre conceitos fundamentais para o ensino da Libras como língua adicional, tais como: o que significa ensinar e o que significa aprender uma língua?

O ato de ensinar, conforme Gesser (2010, p. 42), é, simultaneamente, uma arte e uma ciência, pois, enquanto permite “que cada indivíduo exercite habilidades individuais e a criatividade de formas distintas”, também se baseia em “teorizações e sistematizações estabelecidas, legitimadas e reconhecidas dentro da comunidade acadêmica.” Sendo essa uma articulação complexa, o docente deve ter em mente, ainda segundo Gesser (2010, p. 46), que nenhuma metodologia isolada pode capturar toda a complexidade dos contextos individuais.

Por essa razão, o ensino deve apresentar uma dinâmica “fluida e multifacetada [...], que vê o ensinar-aprender, metaforicamente, como um caminho de mão dupla com várias bifurcações e atalhos...”.

[...] o professor deve estar atento a respeito de como o seu “ensino age sobre o aprendizado e como este ocorre, [pois] professar a crença num método pode meramente demonstrar o quão congelado está o senso de plausibilidade de um professor e o quão inseguro ele se sente frente às rotinas do ensino”. (Gesser, 2010, p. 46)

Em suma, o docente deve buscar uma harmonização entre teoria e prática, assegurando que haja flexibilidade para acomodar mudanças necessárias e que o processo de ensino-aprendizagem possua um caráter intrinsecamente autorreflexivo.

Segundo Gesser (2008, p. 8), aprender línguas — aqui, aprender Libras como língua adicional — “significa saber interpretar e produzir mensagens dentro de situações e contextos particulares”. Ou seja, não basta apenas conhecer alguns vocabulários ou regras gramaticais para ser considerado um falante de Libras; o verdadeiro domínio envolve a capacidade de utilizar estratégias discursivas que permitam a comunicação eficaz em diferentes contextos.

Além da consideração a respeito da modalidade linguística, pensa-se que a mensuração da fluência em L2M2 precisa levar em conta a especificidade da situação de uso da língua. Portanto, em vez de avaliar o ouvinte aprendiz de Libras L2 como fluente (ou não), deve-se analisar se ele é fluente para realizar determinada e específica tarefa comunicativa, como a de conversar com surdos no shopping ou ministrar aula de Linguística no curso de Letras Libras. Isso é posto, pois, em consonância com Scaramucci (1997), a fluência precisa ser considerada como manifestação situada contextualmente. Nessa perspectiva, a fluência não é absoluta, mas situacional e restritiva; [...] (Silva; Moreno, 2021, p. 169)

Outra questão que merece reflexão é que a habilidade linguística e comunicativa esperada dos aprendizes, em muitos casos, ainda não foi plenamente alcançada pelos próprios professores. Para tanto, é necessário que o profissional busque aprimorar-se constantemente, adquirindo conteúdos informacionais, realizando estudos metalinguísticos e expondo-se a insumos mais avançados, a fim de aumentar seu nível de fluência (Silva; Moreno, 2021).

3 ENSINO DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores recém-formados no curso de Letras Libras possuem uma compreensão clara sobre o estatuto linguístico dessa língua, uma vez que, ao longo da graduação, são expostos à sua complexidade gramatical, desmistificam mitos a seu respeito e realizam análises contrastivas, percebendo sua paridade com as línguas orais (Gesser, 2009). A diferença modal em relação à língua portuguesa também é amplamente discutida, e esses professores são bem informados quanto à distinção entre a Libras, que opera por meio da modalidade visual-gestual, e o português, caracterizado pela modalidade oral-auditiva. Eles compreendem que essa distinção não se limita aos canais de comunicação, mas também se reflete nas estruturas gramaticais e nas experiências culturais que ambas as línguas representam.

Perlin e Miranda (2003) destacam que a experiência visual dos surdos dá origem a uma cultura própria, expressa por meio da língua de sinais, influenciando aspectos da vida social, artística e acadêmica da comunidade surda. As autoras apontam que a Libras, ao se apropriar da experiência visual, não se limita a ser um meio de comunicação, mas constitui um fundamento essencial para a identidade e cultura surda:

Experiência visual significa a utilização da visão, em substituição total à audição, como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (Perlin; Miranda, 2003, p. 218).

Além dos aspectos culturais, como apontam Perlin e Miranda (2003), os professores recém-formados em Letras Libras também apresentam um domínio consistente da legislação pertinente à área, incluindo a Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, ambos marcos históricos fundamentais na luta pela valorização e inclusão da comunidade surda no Brasil. No entanto, integrar essa fundamentação teórica à prática pedagógica representa um desafio significativo para os profissionais recém-formados no ensino, uma vez que a formação inicial não contempla, de maneira suficientemente aprofundada, como os cinco parâmetros fonológicos da Libras, por exemplo, podem ser ensinados de forma eficaz aos alunos ouvintes. Dessa forma, os docentes recém-formados, muitas vezes, não encontram recursos didáticos adequados para transpor para a sala de aula os conteúdos linguísticos necessários para a construção de significados, limitando-se

frequentemente ao ensino do alfabeto manual, que, por sua vez, apenas representa as letras da língua portuguesa (Quadros; Karnopp, 2004).

Pensando nessa questão, neste capítulo, discutiremos as principais abordagens pedagógicas utilizadas no ensino de Libras como língua adicional, bem como apresentaremos os fundamentos metodológicos para a elaboração de um plano de aula baseado na abordagem comunicativa. Todavia, é necessário, de maneira introdutória, apresentarmos o que entendemos por língua adicional. Trata-se de um conceito que, conforme Leffa e Irala (2014) explicam, é mais inclusivo e abrangente do que a ideia de língua estrangeira ou segunda língua. Segundo os autores,

o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo ‘para fins específicos’, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (Leffa; Irala, 2014, p. 33)

O termo guarda-chuva pressupõe que o aprendiz “[...] aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe [...], a língua que se vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’” (Lopes, 2022, p. 32). Para que o ouvinte falante de português adquira Libras como língua adicional, será necessário que ele desenvolva mudanças comportamentais significativas (Leffa; Irala, 2014), dado que se trata de uma língua cuja modalidade é distinta da sua; ou seja, será preciso que o aprendiz faça uso intenso de habilidades visuais e espaciais. A aprendizagem, portanto, pode estar vinculada à qualidade do ensino. Nesse sentido, Gesser (2010) argumenta que o ensino, por um lado, permite que cada indivíduo explore suas habilidades e exercite sua criatividade de maneira única, por outro, é fundamentado em teorias e sistematizações estabelecidas, legitimadas e amplamente reconhecidas.

Entendemos que o ensino deve partir de uma abordagem teórica específica que orientará as práticas pedagógicas.

3.1 Abordagens pedagógicas no ensino de Libras como língua adicional

Gesser (2012, p. 18) define abordagem como um conceito abstrato que “indica um conjunto de pressupostos, crenças e princípios teóricos sobre a natureza da língua(gem) e da

aprendizagem". No ensino de línguas adicionais orais, existem diversos "conjuntos de pressupostos, crenças e princípios teóricos" que fundamentam a prática pedagógica. Alguns desses princípios também podem ser aplicados ao ensino de Libras, sendo relevante, neste momento, apresentarmos os pressupostos das seguintes abordagens: i) Abordagem da gramática e tradução; ii) Abordagem direta; iii) Abordagem audiolingual (visuolingual); iv) Abordagem comunicativa; v) Abordagem intercultural; vi) Ensino explícito e implícito; vii) Ensino baseado em tarefas (EBT) e viii) Abordagem enunciativo-discursiva.

3.1.1 Abordagem da gramática e tradução

Lopes (2022) explica que a abordagem de gramática e tradução enfatiza a memorização do vocabulário e das regras gramaticais, considerando esses elementos essenciais para a tradução entre duas línguas, o que favorece a aprendizagem de uma língua adicional. Embora a memorização pura e simples seja amplamente criticada em diversas áreas do ensino, observamos que muitos professores de Libras ainda adotam essa prática de maneira exclusiva. Compreendemos, assim como Aguiar (2024), que a falta de atualização metodológica pode ocorrer devido ao fato de os professores de Libras terem tido pouco acesso às discussões teórico-metodológicas da área de ensino de segunda língua; isso faz com que eles tendam a reproduzir em sala de aula as experiências que vivenciaram como alunos.

Essa abordagem de ensino, centrada na memorização, vai de encontro a outras perspectivas, como a de Gesser (2008, p. 8), que afirma que aprender uma língua "significa saber interpretar e produzir mensagens dentro de situações e contextos particulares". Ademais, em uma abordagem em que a gramática normativa é o foco central das aulas, a tendência de se formar falantes de língua adicional que não sejam sensíveis às variações linguísticas da comunidade surda é elevada. Da mesma forma, a ênfase na tradução pode levar à tentativa de transposição direta de termos entre as línguas, comprometendo o sentido da mensagem. Casos desse tipo são observados em plataformas de vídeos, como o *YouTube*, onde aprendizes iniciantes de Libras postam traduções de canções em português, muitas vezes mantendo a estrutura de uma língua oral-auditiva na língua-alvo, o que resulta em sinalizações fortemente marcadas pela negativa transferência da primeira língua do aprendiz.

Portanto, em consonância com Gesser (2008), entendemos que o conhecimento isolado de vocabulário, regras gramaticais ou a prática de traduções diretas não são suficientes para alcançar a fluência em Libras. O domínio de uma língua envolve a capacidade de utilizar estratégias discursivas que possibilitem a comunicação em diversos contextos (Silva, 2021).

Nesse sentido, acreditamos que a abordagem de gramática e tradução não se aplica adequadamente ao ensino de Libras como língua adicional, pois sua utilização pode inibir o desenvolvimento da fluência dos aprendizes.

3.1.2 Abordagem direta

Leffa (1988) explica que a Abordagem Direta surge no início do século XVI, e seu princípio fundamental é o de que a língua adicional deve ser aprendida por meio dela mesma. Assim, a língua materna nunca deve ser utilizada em sala de aula. Para transmitir o conteúdo, o professor deve recorrer a diversos recursos, como gestos e imagens, evitando, contudo, a tradução. O objetivo é fazer com que o aluno consiga "pensar na língua" (Leffa, 1988, p. 8). Inicialmente, o aluno é exposto aos "fatos da língua", para que posteriormente possa chegar à sua sistematização (Leffa, 1988, p. 4).

Nesta abordagem, são utilizados diálogos situacionais e temas relacionados ao cotidiano, além de exercícios voltados à integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), com ênfase na repetição. A Abordagem Direta tem sido amplamente aplicada no ensino de Libras, especialmente no que tange ao princípio de que a língua adicional é aprendida por ela mesma. Segundo Silva (2021, p. 207), nas aulas de Libras não deve haver o uso de voz. Tal postura deriva de uma política consolidada no ensino de línguas de sinais, que estabelece um acordo com os aprendizes, para que "[...] [deixem] suas vozes porta à fora". Embora a política de "não uso da voz" cause estranhamento inicial aos alunos ouvintes, ela deve ser mantida desde o princípio, pois respeita as "crenças linguísticas e culturais da comunidade surda que utiliza a língua de sinais".

Essa política deve ser aplicada independentemente de o professor ser surdo ou ouvinte, uma vez que ambos representam a língua de sinais de forma completa e autêntica, proporcionando aos aprendizes uma experiência cultural rica. Silva (2021) esclarece que a adoção da política de não utilização da voz não implica a exclusão da língua materna do aluno, que pode estar presente na modalidade escrita.

A Abordagem Direta também propõe a integração das quatro habilidades, e nesse sentido é importante destacar que o Quadro de Referência para o Ensino de Libras como L2 de Sousa *et al.* (2020) apresenta descritores para cinco atividades linguísticas que podem ser desenvolvidas pelos aprendizes: compreensão, leitura, interação, produção e escrita. A compreensão, interação e produção são habilidades desenvolvidas na modalidade

falada/sinalizada da língua. Já as habilidades de leitura e escrita dependem de um sistema gráfico, como o *SignWriting* (SW), por exemplo.

No entanto, no Brasil, não há um sistema de escrita amplamente aceito e utilizado pela comunidade surda, o que faz com que os registros de Libras ocorram predominantemente por meio de vídeos que capturam a língua em uso. Nesse contexto, uma adaptação dessa abordagem seria a otimização dos diálogos situacionais e dos temas relacionados ao cotidiano, bem como dos exercícios voltados à integração das habilidades de compreensão e expressão sinalizadas.

3.1.3 Abordagem audiolingual

Na abordagem audiolingual, prioriza-se a oralidade em detrimento da leitura e da escrita. A proposta consiste em que o aprendiz siga um percurso similar ao da aquisição de sua língua materna: inicialmente ouvindo e falando, para, posteriormente, dedicar-se à leitura e à escrita. A forma preferencial de apresentação das produções orais ocorre por meio de diálogos, o que leva os docentes a utilizarem recursos audiovisuais, como gravações de falantes nativos (Leffa, 1988). No contexto da Libras enquanto língua adicional, é viável considerar uma abordagem ‘visuolingual’, na qual a percepção visual assume um papel central, uma vez que os recursos empregados consistem em suportes em vídeo, sem áudio. Essa abordagem é centrada na linguagem e caracteriza-se por um processo que demanda um esforço consciente do aprendiz:

O método audiolingual seria um dos que buscam proporcionar ao aprendiz o contato com estruturas linguísticas por meio de exercícios cujo foco é a forma. Itens do vocabulário e estruturas gramaticais, que são selecionados cuidadosamente, são classificados do mais simples ao mais complexo. A aprendizagem de uma língua é considerada linear e aditiva, ou seja, os aprendizes aprendem a linguagem de forma cumulativa, indo de estruturas mais simples às mais complexas (Bernardino; Pereira; Passos, 2023, p. 30).

Nos cursos de Libras, a utilização de vídeos é amplamente recomendada, especialmente para a definição dos temas e do conteúdo programático das aulas. Preferencialmente, o material em vídeo deve ser aquele que circula socialmente e que pode ser encontrado em plataformas como o *YouTube*. O docente precisa localizar material visuolingual produzido por sinalizantes fluentes, sem legendas e/ou áudio, que possa ser exibido em velocidade reduzida, permitindo a repetição dos trechos a serem apresentados.

Nesta abordagem, Leffa (1988) explica que os aprendizes são expostos à língua falada pelos nativos; assim, não se considera apenas o que é preconizado na gramática normativa, mas sim o que é utilizado sistematicamente nas comunicações espontâneas do cotidiano. Esse

princípio também pode ser aplicado ao ensino da Libras como língua adicional, uma vez que os sinais apresentados em sala de aula são produzidos de forma diferenciada, conectando-se a um discurso mais espontâneo. Além disso, existem variações nos parâmetros fonológicos que, apesar de não comprometerem o sentido, podem confundir a compreensão de aprendizes de nível iniciante.

3.1.4 Abordagem comunicativa

Conforme Gesser (2010), a abordagem comunicativa concebe a linguagem como uma ferramenta fundamental para a comunicação e a interação social. Nesse contexto, os indivíduos participam ativamente na construção do discurso, buscando uma compreensão compartilhada que transcende a mera interpretação linguística. Fatores psicológicos, sociais e culturais exercem influência significativa na comunicação verbal, constituindo, assim, um contexto de significados durante as interações.

Segundo Leffa (1988), o ensino deve ser fundamentado em categorias semântico-gramaticais e em funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais são aquelas que expressam noções gerais de tempo, espaço e quantidade. Por outro lado, as funções comunicativas refletem o propósito da utilização da língua, como perguntar, concordar ou discordar, demonstrar surpresa ou gratidão, pedir desculpas, expressar aprovação, cumprimentar e despedir-se. A ênfase na aprendizagem não se concentra nas formas linguísticas, mas sim na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas somente quando necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa, podendo ter relevância variável em relação a outros aspectos do evento comunicativo.

[...] na abordagem comunicativa, ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e lingüística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro. (Gesser, 2010, p. 7)

A Abordagem Comunicativa propõe uma aprendizagem centrada no aluno, não apenas em termos de conteúdo, mas também nas técnicas empregadas em sala de aula. Nesse sentido, o professor deixa de ser visto como uma autoridade ou um mero transmissor de conhecimentos, assumindo a função de orientador. O aspecto afetivo é considerado uma variável importante, demandando que o professor demonstre sensibilidade em relação aos interesses dos alunos, incentive a participação e esteja aberto a sugestões. Nesse contexto, técnicas de trabalho em grupo são adotadas (Richards, 2006). Assim, "aprender línguas significa saber interpretar e

produzir mensagens dentro de situações e contextos particulares, incluindo a compreensão do aluno em saber também negociar significados entre e com seus interlocutores" (Gesser, 2010, p. 8).

Leffa (1988) ainda ressalta que, dentro dessa abordagem, o material utilizado para o ensino da língua deve ser autêntico, com diálogos que apresentem personagens em situações reais de uso da língua, incluindo ruídos que normalmente interferem na comunicação. Os textos escritos não devem se restringir a livros ou artigos de revistas, mas sim abarcar todas as formas de impressos. O uso de textos simplificados deve ser evitado, pois prejudica a autenticidade do material; deve-se simplificar a tarefa, se necessário, mas não a língua. Não há uma ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas, nem restrições significativas quanto ao uso da língua materna. Em geral, as quatro habilidades são apresentadas de maneira integrada, embora, dependendo dos objetivos, possa haver uma concentração em uma única habilidade. O desenvolvimento do vocabulário passivo é defendido, e o uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se busca criar um contexto para o uso e a aprendizagem da língua-alvo. Dada a sua relevância para este estudo, a inserção da imagem extraída de Gesser (2010) é pertinente:

Figura 1 - Método comunicativo e suas características

MÉTODO COMUNICATIVO			
<i>Teoria de língua(gem)</i>	<i>Teoria de aprendizagem</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>
Língua(gem) é um sistema para a expressão do significado; função primária – interação e comunicação.	Atividades envolvendo comunicação real; conduz tarefas comunicativas; usa língua que é significativa para os aprendizes.	Os objetivos refletirão as necessidades dos alunos; incluirão habilidades funcionais bem como objetivos linguísticos.	Incluirá um ou todos os seguintes: estruturas, funções, noções, temas, tarefas. A ordem será guiada pela necessidade do aprendiz.
<i>Tipos de atividades</i>	<i>Papéis dos aprendizes</i>	<i>Papéis dos professores</i>	<i>Papéis dos materiais</i>
Envolve os aprendizes em comunicação, em processos como troca de informação, negociação de significados e interação.	Aprendiz como negociador, que dá e recebe nas interações.	Facilitador do processo de comunicação, das tarefas dos participantes e textos; analista das necessidades, conselheiro, gerente do processo.	Papel primário em promover uso comunicativo da língua; materiais baseados em tarefas; autênticos.

Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994: 70-71. [tradução minha].

3.1.5 Abordagem intercultural

A abordagem intercultural, que tem como princípio a indissociabilidade entre língua e cultura, promove uma aprendizagem mais significativa e respeitosa. Conforme apontado por Lopes (2022, p. 11), "[...] existe uma carência de estudos voltados ao viés da abordagem intercultural do ensino de Libras a ouvintes de língua portuguesa". Essa lacuna ressalta a necessidade de aprofundar as pesquisas e desenvolver materiais didáticos que contemplem essa perspectiva.

A Abordagem Intercultural propõe uma pedagogia dialógica, em que o professor atua como mediador entre as culturas portuguesa e surda, preparando o aluno para assumir um comportamento linguístico e cultural adequado. Ensinar Libras sob a ótica intercultural exige do professor a capacidade de articular os aspectos linguísticos e culturais da língua, levando o aluno a experimentar a cultura surda, seus valores, crenças e costumes. Para Lopes (2022, p. 19), "[...] pensar no processo de ensino-aprendizagem de Libras para ouvintes de língua portuguesa tem sido um grande desafio". A autora destaca a necessidade de superar o modelo de ensino "descontextualizado e fragmentado", que leva a resultados insatisfatórios. O conceito de cultura surda, nesse contexto, se afasta de uma visão universalista e assume uma perspectiva particularista, que reconhece a singularidade da experiência visual dos surdos e sua forma de interagir com o mundo.

Aprender Libras, por essa abordagem, implica desenvolver uma competência comunicativa intercultural português-Libras, que vai além do domínio das estruturas gramaticais e lexicais. O aluno precisa compreender as particularidades da comunicação visuoespacial e as estratégias comunicativas utilizadas pelos surdos, a fim de se comunicar de forma eficaz e respeitosa. Lopes (2022, p. 20) destaca que a principal lacuna no ensino da Libras para ouvintes reside na "[...] metodologia utilizada para o ensino da língua", evidenciando a importância de se buscar abordagens que contemplem a especificidade visuoespacial da Libras.

Diversas técnicas podem ser utilizadas para o ensino de Libras a partir da Abordagem Intercultural. Lopes (2022, p. 45-46) baseia-se em Janowska (2020) para propor atividades pautadas na abordagem intercultural, utilizando técnicas como a "digressão cultural", "assimilador cultural", "cápsula cultural" e "*cluster* cultural", entre outras. Essas técnicas permitem ao professor abordar as diferenças culturais de forma contextualizada e significativa, promovendo a reflexão e o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

Quadro 1 - Técnicas aplicadas na prática pedagógica de ensino da língua polonesa, por Janowska (2020)

Técnica	Definição
Digressão cultural	Um comentário espontâneo, menção não previamente planejada por parte do professor sobre um dado aspecto cultural que esteja relacionado ao tema da aula.
Assimilador cultural	Familiarização dos aprendizes com um texto sobre falhas no processo de comunicação causadas por diferenças culturais e, em seguida, a escolha da interpretação adequada dentro de uma série de respostas possíveis.
Cápsula cultural	Uma forma de cápsula cultural incrementada por exercícios complementares que desenvolvam a competência comunicativa intercultural.
<i>Cluster</i> cultural	Uma forma de cápsula cultural incrementada por exercícios complementares que desenvolvam a competência comunicativa intercultural.
Culturograma	Uma apresentação breve e concisa das diferenças culturais juntamente com o estudo do vocabulário a elas relacionado.
Incidente crítico	Análise de um caso de desentendimento cultural, tomando como ponto de partida as diferenças culturais e buscando um padrão de comportamento a fim de evitar esse desentendimento.
Indicação de correlações entre a cultura e língua	Análise de provérbios, expressões idiomáticas, superstições, anedotas etc.
Microtexto	Escuta em grupo de um texto oral que aborde de maneira direta um dado aspecto cultural e uso dele na forma de ditado após uma avaliação prévia do nível de compreensão dos aprendizes.
Cultomix	Análise de fotografias, desenhos ou revistas em quadrinhos que se refiram a diferenças e semelhanças culturais.
Minipeça teatral	Realização de cenas típicas de outra cultura ou relacionadas a mal-entendidos entre culturas.

Fonte: Lopes (2022, p. 45)

A Abordagem Intercultural contrapõe-se ao ensino descontextualizado e fragmentado da Libras, ainda presente em diversos cursos e materiais didáticos. É urgente, nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas, incorporando os aspectos culturais da língua e promovendo um ensino que valorize a diversidade e o respeito à diferença.

3.1.6 Ensino explícito e implícito

O ensino explícito e o ensino implícito se apresentam como duas abordagens importantes, cada uma com suas particularidades e potencialidades.

Com base em autores como Alves (2004), Gauthier (2014) e Rodrigues e Preuss (2018), Silva (2021, p. 865-867) explora o ensino explícito em sua pesquisa, definindo-o como uma "[...] eficiente possibilidade pedagógica para a aquisição de elementos linguísticos da L2"; a autora destaca que essa abordagem realiza um "direcionamento ‘da atenção do aprendiz, de forma explícita, para diferentes aspectos [linguísticos e pragmáticos] do *input*’", promovendo a conscientização sobre as regras e os padrões da língua-alvo. A aplicação do ensino explícito, no entanto, exige atenção por parte do professor para evitar a sobrecarga cognitiva do aluno.

Como destaca Silva (2021), é fundamental que o ensino seja estruturado e organizado em etapas, como a modelagem, a prática guiada e a prática independente, para que a aprendizagem ocorra de forma gradual e significativa.

Em contrapartida ao ensino explícito, o ensino implícito se caracteriza por uma abordagem mais intuitiva e natural da língua, na qual o aprendiz adquire o conhecimento a partir da exposição à língua em uso, sem a necessidade de explicações gramaticais explícitas. Embora Silva (2021) não se dedique à análise do ensino implícito em suas pesquisas, apresenta a definição de Rodrigues e Preuss (2018) sobre o conhecimento implícito, descrevendo-o como "mais intuitivo e adquirido de forma incidental, manifesta-se através do uso, de modo automático e não-verbalizável, trata-se de um conhecimento não consciente" (Rodrigues; Preuss, 2018, p. 217).

A partir da compreensão das características do ensino explícito e do implícito, torna-se evidente que ambas as abordagens possuem seu valor no processo de ensino-aprendizagem de Libras como segunda língua. Cabe ao professor, portanto, refletir sobre as especificidades de cada abordagem e buscar um equilíbrio entre elas, considerando as necessidades e os objetivos de aprendizagem de seus alunos.

Alguns procedimentos didáticos podem ser utilizados para promover a articulação entre o ensino explícito e o implícito nas aulas de Libras. A utilização de materiais autênticos, como vídeos e textos em Libras, permite que o aprendiz tenha contato com a língua em uso real, enquanto a explicação de aspectos gramaticais e estruturais da língua pode ser feita de forma pontual e contextualizada, a partir das dúvidas e dificuldades dos alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a criação de um ambiente de aprendizagem interativo e significativo, no qual o aluno se sinta motivado a usar a língua em situações reais de comunicação. A proposição de atividades em pares ou em pequenos grupos, o uso de jogos e brincadeiras, e a participação em eventos e atividades culturais da comunidade surda são exemplos de estratégias que podem contribuir para uma aprendizagem mais engajada e significativa.

3.1.7 Ensino baseado em tarefas

Silva (2020) discorre sobre o ensino baseado em tarefas (EBT). O EBT tem como principal objetivo enfatizar a comunicação e o uso da língua em contextos autênticos. A abordagem, que se alinha com a vertente comunicativa do ensino de línguas, prioriza o processo de aprendizagem em detrimento do resultado final da instrução. Ou seja, o foco reside em como

os aprendizes mobilizam seus conhecimentos para alcançar um objetivo comunicativo, e não apenas nas habilidades linguísticas adquiridas ao final do processo.

Em conformidade com Ellis (2006), Silva (2021) define sete princípios metodológicos que sustentam o EBT:

1. Garantir um nível de dificuldade adequado à tarefa: As tarefas devem desafiar os alunos sem serem frustrantes, considerando seu nível de proficiência na L2.
2. Definir uma meta clara: a interação: A interação em Libras é o objetivo principal, estimulando a comunicação real e significativa.
3. Fornecer orientações claras para a execução da tarefa: Instruções precisas e bem estruturadas, utilizando recursos visuais e a língua portuguesa escrita, garantem a compreensão da tarefa.
4. Assegurar a participação ativa dos alunos: Os alunos são agentes de sua aprendizagem, controlando seus discursos e práticas.
5. Incentivar a experimentação e a tomada de riscos: Os alunos devem se sentir confortáveis para usar a L2, mesmo cometendo erros.
6. Priorizar o significado em detrimento da forma: O foco inicial é a compreensão e produção de mensagens com significado, utilizando a Libras como ferramenta comunicativa.
7. Oferecer oportunidades para focar na forma: A análise e reflexão sobre aspectos específicos da Libras, como o Mapeamento Espacial (ME), ocorrem de forma contextualizada e significativa. (Silva, 2021, p. 262)

O uso de insumo autêntico, como vídeos de sinalizantes nativos, é fundamental para expor os alunos à Libras em sua forma natural e promover a motivação. O insumo ou material autêntico, segundo Silva (2020, p. 261), “é aquele material que têm circulação social e que apresenta a língua como ela é usada no mundo real. Diferem, portanto, de produções elaboradas superficialmente, para fins exclusivos de uso didático”.

Em relação ao mapeamento espacial (ME) mencionado, este é um componente essencial das línguas de sinais, atuando como uma ferramenta poderosa para construir significado e garantir a fluência na comunicação. Em termos simples, o ME se refere à forma como os sinalizantes utilizam o espaço ao seu redor para representar pessoas, objetos, lugares, ações e ideias durante a comunicação em Libras. Segundo Silva (2020),

[...] o ME é de “tremenda complexidade visual” e que, portanto, precisa ser ensinado aos aprendizes ouvintes. Sem isso, os sinalizantes de L2 podem produzir mensagens com sentido comprometido, uma vez que: ‘essas estruturas são os recursos da linguagem que usamos para entender o significado subjacente da comunicação; eles são os andaimes em que sinais são pendurados para que possamos interpretar a mensagem de um sinalizante. Sem esses andaimes, nós vemos um fluxo de sinais que muitas vezes parecem não ter conexão, coesão, enfim, um significado coerente. [...] (WINSTON, 2013, p.10). (Silva, 2021, p. 258-259)

Outros fatores importantes do EBT são as fases pré-tarefa e pós-tarefa, essenciais para o seu sucesso. Na pré-tarefa, atividades como a exposição a modelos de uso da língua, o

planejamento da tarefa e a discussão de temas relacionados preparam os alunos para a tarefa principal. Já na pós-tarefa, atividades como autoavaliação, revisão das produções e reflexões sobre os desafios e aprendizados consolidam o conhecimento e promovem a autonomia dos alunos.

Em suma, no EBT, é essencial identificar, inicialmente, as necessidades comunicativas dos aprendizes, avaliando o estágio em que se encontram para garantir que as tarefas apresentem um nível de dificuldade adequado. Posteriormente, realiza-se o planejamento temático, que envolve a seleção de um insumo ou material de apoio que fundamentará a sequência de tarefas.

3.1.8 Abordagem enunciativo-discursiva

A Abordagem Enunciativo-Discursiva, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, como o próprio nome sugere, considera a língua como um fenômeno social, materializado em enunciados produzidos em situações reais de comunicação. Nesse sentido, o ensino de língua, seja ela oral ou de sinais, deve priorizar o estudo da língua em uso, em seus contextos reais de produção e interação. Essa abordagem se ancora em alguns pressupostos bakhtinianos, que podem ser aplicados ao ensino de Libras:

- Língua como diálogo: A língua se constitui no e pelo diálogo. A interação entre os sujeitos é, portanto, fundamental para a aprendizagem da língua. No ensino de Libras, é essencial criar situações de interação autêntica em que os alunos possam usar a língua para se comunicar, expressar suas ideias e interagir com outros usuários da língua.
- Enunciado como unidade básica: O enunciado, materializado em um gênero discursivo específico, é a unidade básica de ensino. A análise de textos-enunciados autênticos, produzidos por surdos em diferentes contextos, permite aos alunos observar a Libras em uso e compreender seus diferentes recursos expressivos.
- Importância do contexto: A língua não pode ser estudada de forma isolada, descontextualizada. É fundamental que o ensino de Libras leve em conta o contexto sociocultural em que a língua se insere, as diferentes variedades linguísticas e as normas de interação da comunidade surda.

A partir dos pressupostos bakhtinianos, podemos delinear alguns procedimentos didáticos e processos pedagógicos eficazes para o ensino de Libras. Um dos pilares é o trabalho com textos-enunciados autênticos, priorizando vídeos e produções reais, como conversas entre surdos, peças teatrais e poemas em Libras, que exemplificam o uso da língua em contextos genuínos e permitem a observação da gramática em prática. Além disso, há a ênfase na interação, criando oportunidades para que os alunos utilizem Libras em situações reais de comunicação, como jogos, dramatizações e debates, favorecendo a negociação de significados e a expressão pessoal. Outro aspecto essencial é a reflexão metalinguística, que leva os alunos a analisarem os recursos expressivos de Libras, como as expressões faciais, corporais e classificadores, compreendendo como esses elementos constroem sentido. Por fim, é fundamental a valorização da cultura surda, integrando ao ensino aspectos como história, literatura e artes, para que os alunos percebam Libras como uma língua viva, representativa da identidade e da visão de mundo da comunidade surda.

Nesse sentido, Albres (2012, p. 27) sugere que na abordagem enunciativo-discursiva "[...] deve haver aplicabilidade em atividades pedagógicas de uso da língua para que o aluno (aprendiz de língua) se aproprie dos modos de dizer". Apoiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1992, p. 124), a autora entende que a língua se desenvolve e evolui historicamente "na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes." E acrescenta que

É preciso lembrar que, se o objetivo do ensino de Libras é formar falantes, competentes, não se deve enfatizar um ensino voltado apenas para o aspecto formal da língua". (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 112). [...] é o social, a expressão exterior, agindo sobre o individual e, conforme o autor, não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis, de maneira que um aprendiz, ao exteriorizar algo o fará, na medida em que isso lhe foi proporcionado (Albres, 2012, p. 28)

Ademais, a Abordagem Enunciativo-Discursiva se opõe à abordagem tradicional de ensino de línguas, que prioriza a gramática normativa e o estudo da língua de forma descontextualizada. Albres (2012) aponta para as deficiências da abordagem tradicional no ensino de Libras, como a ênfase excessiva em exercícios de tradução e a falta de contato com a língua em uso. Para que se faça uma aplicação efetiva dessa abordagem, Albres (2012) afirma que é fundamental que o professor de Libras tenha uma formação sólida, tanto em Libras como em linguística e em didática de línguas. É preciso que o professor compreenda os pressupostos teóricos da abordagem, saiba selecionar e elaborar materiais didáticos adequados e seja capaz

de criar situações de ensino que favoreçam a interação e a reflexão sobre a língua. Sintetizando o que foi discutido até aqui, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 2 - Abordagens pedagógicas no ensino de Libras como língua adicional

Abordagens pedagógicas no ensino de Libras como língua adicional	Língua	Papel do professor	Ensinar	Aprender
Abordagem da gramática e tradução	Sistema de regras gramaticais e vocabulário que podem ser manipulados para formar frases e textos.	Transmitir regras e vocabulário, incentivando a memorização e tradução direta; provedor de informações.	Oferecer conhecimento formal da língua, com o objetivo de permitir que o aluno aprecie a cultura e literatura da L2, mais que desenvolver habilidades práticas de comunicação.	Memorizar vocabulário, entender regras gramaticais e realizar traduções entre a língua materna e a segunda língua. A aprendizagem é dedutiva, partindo do conhecimento teórico para a prática. O aluno deve decorar listas de palavras e dominar regras para formar frases, aplicando-as na tradução como prática do conhecimento.
Abordagem Direta	A língua é um meio natural de comunicação, usado principalmente na forma oral, e um sistema prático aprendido pelo uso em situações cotidianas.	O professor é o facilitador da aprendizagem, criando um ambiente de imersão total na língua-alvo e integrando as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever).	Criar um ambiente em que o aluno esteja exposto à língua-alvo desde o primeiro momento	Aprender é imergir na língua-alvo por meio de exercícios práticos, internalizando regras e estruturas de forma indutiva, a partir de situações reais, sem explicação teórica prévia.
Abordagem audiolingual	A língua é um conjunto de padrões adquiridos por repetição e imitação em situações reais de comunicação.	O papel do professor é expor os alunos a modelos nativos e promover prática intensiva com recursos audiovisuais e exercícios repetitivos.	Ensinar é expor o aluno à língua real através de diálogos, vídeos e gravações, apresentando estruturas de forma sequencial e com prática intensiva.	É um processo cumulativo. É assimilar padrões linguísticos progressivamente, começando com estruturas simples e avançando para as mais complexas, com foco na repetição e automatização
Abordagem comunicativa	A língua é um sistema de expressão de significados, que leva à construção de discurso, influenciados por fatores psicológicos, sociais e culturais.	O professor facilita o uso da língua em situações reais, promovendo interação e desenvolvendo habilidades comunicativas dos alunos.	Ensinar é promover interações significativas entre alunos, priorizando a comunicação real em contextos autênticos e desenvolvendo a competência comunicativa	Aprender é um processo dinâmico e interativo, onde os aprendizes desenvolvem habilidades linguísticas e comunicativas por meio de atividades reais e relevantes, negociando interações.

			(ouvir, falar, ler e escrever).	
Abordagem Intercultural	A língua é um fenômeno social e cultural que reflete e constrói identidades, conectando culturas e promovendo diálogo e entendimento mútuo. Envolve a negociação de sentidos e a valorização das diferenças.	O papel do professor é mediar o encontro entre culturas, promovendo a compreensão intercultural e valorizando a diversidade cultural e linguística no ambiente de aprendizagem.	Ensinar é facilitar competências interculturais, promovendo o diálogo entre culturas e desenvolvendo a habilidade de compreender e respeitar as diferenças.	Aprender é um processo que vai além da aquisição de habilidades linguísticas, focando no desenvolvimento de competências interculturais para interações efetivas em contextos culturais diversos, promovendo respeito e empatia nas interações multiculturais.
Ensino Explícito e Implícito	A língua é um sistema complexo de signos para comunicação, cujas regras e estruturas podem ser aprendidas explicitamente ou implicitamente.	No ensino explícito, o professor medeia o conhecimento formal; no implícito, cria contextos ricos para a aquisição.	Ensinar é um processo intencional e sistemático que promove a aprendizagem por meio de estratégias explícitas ou implícitas.	É saber utilizar a língua em situações reais de comunicação através de instruções diretas ou de forma subconsciente
Ensino baseado em Tarefas	A língua é um meio funcional de comunicação, focado na capacidade de usá-la para realizar tarefas concretas em contextos reais.	É o facilitador de tarefas que promovem a interação significativa entre alunos e o estimulador do uso autêntico da língua e a colaboração.	Facilitar o processo pelo qual os alunos adquirem e utilizam uma língua de forma funcional. Fornecer feedbacks e proporcionar a interação e a cooperação de tarefas específicas.	É mobilizar os conhecimentos para alcançar um objetivo comunicativo durante o processo, e não apenas adquirir habilidades linguísticas após o processo.
Abordagem enunciativo-discursivo	Atividade discursiva, em que os sujeitos produzem significados por meio de enunciados, os quais são moldados pelo contexto, pelos interlocutores e pelas intenções comunicativas.	Mediador e facilitador da construção de sentidos, incentivando a análise crítica de discursos e a produção de textos originais.	É um processo interacional e dialógico. É criar condições para que o aprendiz se intensifique em práticas de linguagem, compreendendo	Aprender é um processo de construção de significados mediado pela linguagem e interação social, onde o sujeito se posiciona em situações discursivas. Envolve a internalização de regras linguísticas e a co-construção de sentidos com interlocutores, interpretando e negociando significados com base em sua experiência e nas condições de interlocução.

Fonte: Autora (2024)

Por fim, é preciso lembrar que “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”. (Leffa, 1988, p. 226). Por conta disso, é preciso concordar com Gesser (2010) que

Nenhuma metodologia e/ou método sozinho pode assumir a responsabilidade da composição heterogênea dos contextos e dos indivíduos. Por isso, tanto a sublimação quanto a segmentação dos métodos podem conduzir a uma prática reducionista (limitada, reduzida). É desse entendimento que se fala em abordagem eclética (que inclui categorias variadas) para o ensino de línguas [...], pois pressupõe que o professor pode dispor de todas as metodologias, sem que estas sirvam de dogmas (princípios religiosos e/ou moral, estabelecido como verdade e que não se contesta) em seus fazeres de sala de aula.” (Gesser, 2010, p. 45)

Gesser (2010, p. 46), ao afirmar que nenhuma metodologia sozinha pode apreender todo o contexto dos indivíduos e, ainda diz que esta deve apresentar uma dinâmica “fluida e multifacetada [...], que vê o ensinar-aprender, metaforicamente, como um caminho de mão dupla com várias bifurcações e atalhos...”.

3.2 O plano de aula como um guia para o professor de Libras como língua adicional

Segundo Gil (2012), o plano de aula deve especificar detalhadamente os conteúdos a serem trabalhados, além de apresentar objetivos operacionais de forma clara. Esse documento deve organizar, de maneira estruturada, o percurso didático e sistematizar as etapas do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Takahashi e Fernandes (2004), o plano de aula deve contemplar uma estrutura básica que envolva as dimensões educacional, política, ética, social, contínua e dinâmica.

Para a operacionalização do desenvolvimento do plano de aula, é necessário que o professor preveja uma temática que reflita a realidade, podendo ser tratada de forma ampla ou específica, conforme os objetivos propostos para a aula. O plano deve incluir objetivos que orientem a obtenção de resultados concretos, os quais devem ser descritos utilizando verbos no infinitivo, que expressem de maneira precisa as ações a serem realizadas, evitando-se termos ambíguos. Em seguida, o plano precisa expor o conteúdo programático e os procedimentos metodológicos em um item denominado cronograma, como exposto no modelo proposto por Takahashi e Fernandes (2004, p. 118). Nesse último aspecto, o plano de aula deve delinear um mapeamento preliminar do conteúdo, introduzir a temática e apresentar os objetivos, para então proceder à explicação inicial, abordando conceitos fundamentais, exemplos e técnicas específicas. Após isso, deve-se desenvolver o conteúdo da aula, promovendo tanto o aprofundamento teórico quanto prático, relacionando-o com a realidade dos alunos, e encerrando com um resumo dos principais conceitos discutidos ao longo da aula (Takahashi; Fernandes, 2004).

Os referidos autores também destacam a importância de indicar os recursos didáticos a serem utilizados e de prever a forma de avaliação, a qual pode assumir diferentes modalidades: diagnóstica (levantamento de necessidades), formativa (acompanhamento contínuo) e somativa (verificação dos resultados finais). Assim, para elaborar um plano de aula de Libras como língua adicional, com base na abordagem comunicativa, o professor pode selecionar temáticas relacionadas ao universo da pessoa surda, sua língua e sua educação, uma vez que, nessa perspectiva, tais temas favorecem o desenvolvimento de tarefas ligadas ao vocabulário e à gramática da Libras. No contexto das aulas de Libras na graduação, por exemplo, podem ser abordadas temáticas como as mencionadas a seguir:

Quadro 3 - Temática para as aulas de Libras como língua adicional

Temática para as aulas de Libras como língua adicional
A construção social da surdez
A visão clínica da surdez
A visão socioantropológica da surdez
Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda
Aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos da Libras
Escola bilíngue para surdos
Inclusão de alunos surdos na escola regular

Fonte: Autora (2024)

Os objetivos pedagógicos, tanto gerais quanto específicos, devem ser claramente definidos para orientar o processo didático, refletindo as intenções do professor (Veiga, 2013). A escolha dos verbos deve ser precisa e adequada ao tema da aula, com foco no desenvolvimento da competência comunicativa e linguística em Libras. Os objetivos gerais devem ser redigidos no infinitivo e alinhados ao tema da aula. Nos objetivos específicos, é essencial priorizar as habilidades de compreensão e produção e também prever o uso dos conteúdos relativos aos vocabulários e à gramática. Para melhor compreensão, observemos o exemplo de objetivo geral e específicos definidos para uma aula de Libras cuja temática seja “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”:

Quadro 4 - Objetivos para as aulas de Libras como língua adicional

Objetivos para as aulas de Libras como língua adicional	
Objetivo geral	Conduzir os alunos a comunicar-se em Libras sobre o assunto “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”.
Objetivos específicos	Levar os aprendizes à produção e compreensão de palavras, frases e diálogos relativos ao tema “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”. Levar os aprendizes à produção e compreensão de aspectos gramaticais relativos ao tema “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”.

Fonte: Autora (2024)

Em relação aos conteúdos das aulas de Libras como língua adicional, destacamos que sua definição deve ocorrer após a seleção de um vídeo de referência. A partir das saliências linguísticas identificadas no material selecionado, o professor poderá organizar os conteúdos que serão trabalhados com os aprendizes. Como exemplo, podemos citar um vídeo disponível no canal do *YouTube* da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), do professor André Xavier¹. Por meio deste vídeo, podem-se extrair os seguintes conteúdos:

Quadro 5 - Conteúdos para as aulas de Libras como língua adicional

Conteúdos para as aulas de Libras como língua adicional	
1. Diferenças Lexicais, Morfológicas e Sintáticas entre Libras e Português	Diferenças no vocabulário (léxico) Estruturas morfológicas em Libras (derivação e composição de sinais) Estruturas sintáticas: ordem das palavras, concordância, e flexões verbais
2. Ordem Sintática da Libras	Estrutura SVO (Sujeito-Verbo-Objeto) Estrutura OSV e variações Impacto da iconicidade na ordem sintática
3. Bilinguismo (L1 e L2)	Conceito de L1 (Língua Materna) e L2 (Segunda Língua) Aprendizagem e uso de Libras como L1 e o português como L2 Impacto do bilinguismo na cognição e no desenvolvimento linguístico
4. Lei 10.436 de 2002	Reconhecimento da Libras como língua oficial Direitos garantidos pela legislação Implementação de políticas de acessibilidade e educação bilíngue
5. Valores e Comportamentos na Comunidade Surda (Piadas)	Cultura e identidade surda Humor e piadas na comunidade surda: importância e peculiaridades culturais Diferenças de comportamento e interação social na comunidade surda e ouvinte
6. Negação em Libras	Uso de expressões faciais para negação Combinação de sinais manuais e expressões não-manuais na negação Sintaxe da negação em Libras
7. Uso de Expressão Facial e Definição de Pontos Referenciais em Libras	Expressões faciais como marcador gramatical (interrogativas, exclamativas, etc.) Ponto de articulação e definição de espaço de sinalização Uso de pontos referenciais para designar entidades, ideias ou sujeitos na comunicação

Fonte: Autora (2024)

¹ O vídeo em questão pode ser acessado por meio do seguinte *link*:
<https://www.youtube.com/watch?v=laevyLTcxHU>.

A metodologia, ou procedimentos metodológicos, constitui um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem, devendo estar em perfeita harmonia com os objetivos delineados e os conteúdos programáticos selecionados para a aula (Libâneo, 1994). Essa sincronia entre metodologia, objetivos e conteúdos garante a eficácia do processo pedagógico, assegurando que as atividades propostas contribuam efetivamente para o alcance das metas de aprendizagem estabelecidas. A seguir, detalhamos as etapas sugeridas para a condução de uma aula de Libras como língua adicional que utiliza um vídeo como recurso principal:

Quadro 6 - Procedimentos metodológicos para as aulas de Libras como língua adicional

Etapas	Procedimentos metodológicos para as aulas de Libras como língua adicional
Introdução (40 minutos)	A turma deverá ser dividida em grupos e escrever nos seus cartões o que sabem ou acham que sabem sobre o “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”. A seguir, um representante de cada grupo apresenta suas ideias para que todos comentem os pontos e façam observações. Após isso, os objetivos da aula serão expostos à turma.
Explicação inicial do tema (60 minutos)	A explicação sobre lexicais da Libras, processos morfológicos e estrutura da frase serão ministradas aos estudantes. Aspectos legais e educacionais da educação de surdos serão iniciados. Cultura surda será ilustrada com diferentes gêneros textuais.
Desenvolvimento da aula (100 minutos)	Apresentar uma lista de frases afirmativas em Libras (escritas) e pedir que os alunos as transformem em negativas. Eles devem fazer com os sinais manuais, ajustando a expressão facial para denotar negação; devem criar diálogos simples em pares, para que um faça uma afirmação e o outro responda com uma negação. Após isso, os alunos vão receber frases curtas ou situações em Libras e deverão reproduzir essas frases, alterando apenas a expressão facial para mudar o significado. Na sequência, os alunos vão receber uma série de situações onde eles precisarão usar pontos referenciais no espaço para diferenciar Libras e português em uma narrativa curta. Eles podem, por exemplo, discutir a diferença entre aprender uma e outra língua, apontando para os respectivos pontos espaciais à medida que falam sobre cada uma.
Síntese (40 minutos)	Com base nos conceitos e práticas trabalhadas na aula, os alunos vão elaborar uma breve narrativa em Libras (com até 10 sinais) que demonstre o uso correto dos seguintes elementos: Negação em Libras, expressão facial, pontos referenciais. Devem gravar um vídeo curto, apresentando essa narrativa. Conduzir os alunos a comunicar-se em Libras sobre o assunto “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”.

Fonte: Autora (2024)

Os recursos didáticos, conforme Silva (2017), consistem nos meios utilizados pelo docente para criar condições propícias à aprendizagem, contribuindo para o alcance dos fins da educação. Para o caso em questão, os recursos seriam:

Quadro 7 - Recursos didáticos para as aulas de Libras como língua adicional

Recursos didáticos do plano de aula cuja temática é “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”.
Cartões/cartolinas
Canetas/marcadores

Quadro branco
Projektor ou TV
Slides
Vídeos
Lista de frases afirmativas em Libras (escritas)
Câmeras ou celulares
Computadores/tablets

Fonte: Autora (2024)

A avaliação, quando utilizada para finalizar a aula, pode ocorrer conforme ilustrado abaixo:

Quadro 8 - Avaliação para as aulas de Libras como língua adicional

Avaliação para as aulas de Libras como língua adicional	Pontos
Aprendizado e uso adequado dos vocabulários	30
Aprendizado e uso adequado dos aspectos gramaticais da Libras	30
Participação nas dinâmicas realizadas em sala de aula	20
Entrega dos vídeos sinalizados das atividades	20

Fonte: Autora (2024)

Esses aspectos, quando observados, desempenham um papel crucial na qualificação da aula de Libras como língua adicional, já que facilitam o acompanhamento contínuo e possibilitam a avaliação sistemática do processo pedagógico (Piletti, 1990; Turra *et al.*, 1995, Silva, 2017).

De acordo com Turra *et al.* (1995), a sistematização dessas ações também previne a repetição de rotinas pedagógicas ou o uso excessivo de improvisações, garantindo uma abordagem mais planejada e consistente, voltada para o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Consequentemente, essa prática promove maior eficiência no ensino, assegura maior segurança ao docente em suas decisões pedagógicas e otimiza o tempo e a energia despendidos durante a aula de Libras como língua adicional. Além disso, ao racionalizar as atividades pedagógicas, o processo de ensino torna-se mais estruturado e eficaz, permitindo um ensino de qualidade e alinhado às necessidades dos alunos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa insere-se no campo da linguística aplicada e adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pela profundidade interpretativa e reflexiva no processo de investigação. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador não apenas descrever fenômenos, mas também refletir sobre todo o processo de pesquisa de maneira interpretativa, considerando os sujeitos envolvidos e o contexto em que estão inseridos. Além de descrever os fenômenos observados, esta pesquisa busca compreender os "porquês", ou seja, preocupa-se em explicar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos resultados obtidos.

4.1 O grupo-alvo da investigação

A amostra desta pesquisa constituiu-se de nove participantes. Destes, sete são graduados em Letras Libras por uma instituição de ensino superior catarinense, e dois possuem formação técnica na área de Libras. Os participantes foram identificados pelas iniciais de seus nomes: MS, EP, LS, CM, MB, AM, BG, IA e GL. Oito participantes são do sexo feminino, com idades entre 21 e 58 anos. Dois participantes cursaram outra graduação previamente a Letras Libras, especificamente Letras com ênfase em Línguas Adicionais e Letras com ênfase em Tradução Espanhol-Português.

No que tange à ocupação profissional, os participantes atuam em diversas áreas, como interpretação de Libras, enfermagem e educação (incluindo as funções de monitora de inclusão e auxiliar de limpeza em uma escola bilíngue). Dentre os nove participantes, quatro mantêm contato com a comunidade surda. Oito participantes relataram proficiência básica em Libras, e um participante relatou proficiência avançada. Contudo, nenhum possui a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (ProLibras).

4.2 Elaboração do protótipo do produto pedagógico

Visando atender ao primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja, "Desenvolver um material que apresente diretrizes para a elaboração de planos de aula para a disciplina de Libras para estudantes de licenciatura", percorremos as seguintes etapas, utilizando os instrumentos metodológicos descritos a seguir:

4.2.1 Etapa diagnóstica

Na primeira etapa deste estudo, aplicamos um questionário diagnóstico ao grupo amostral. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário consiste em uma "técnica de investigação composta por [...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.". Em suma, o questionário constitui uma ferramenta essencial para o levantamento de informações acerca dos conhecimentos prévios e das realidades dos participantes. Por meio do questionário diagnóstico, disponível no Apêndice A, buscamos identificar o aprendizado dos participantes sobre planejamento de aula e sua autopercepção de capacidade para elaborar um plano de aula de Libras como língua adicional.

Os dados desta etapa foram coletados mediante o envio do questionário diagnóstico por meio de um grupo no *WhatsApp*. Os participantes retornaram o documento preenchido após cinco dias. Posteriormente, realizamos a tabulação e análise das respostas. O questionário diagnóstico revelou as necessidades e potencialidades do grupo amostral, permitindo-nos identificar o conhecimento prévio dos participantes sobre plano e planejamento de aula, bem como as áreas que demandavam aprimoramento para o planejamento de aula de Libras como língua adicional. Visando aprofundar o diagnóstico do grupo amostral, identificando suas necessidades e expectativas, desenvolvemos um *workshop* virtual. Para tanto, utilizamos o grupo de *WhatsApp* para convidar os participantes a integrarem essa atividade, cuja proposta e ficha de inscrição encontram-se no Apêndice B. Para este *workshop*, estabelecemos os seguintes objetivos pedagógicos:

Quadro 9 - Objetivo geral e objetivos específicos do *workshop* remoto

OBJETIVO GERAL
Incentivar a reflexão e a prática do planejamento de ensino
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Instruir os docentes a confeccionarem planejamentos de ensino para alunos ouvintes que aprenderão Libras como língua adicional;
Provocar uma reflexão sobre a importância do ato de planejar as aulas de Libras como língua adicional.

Fonte: Autora (2024).

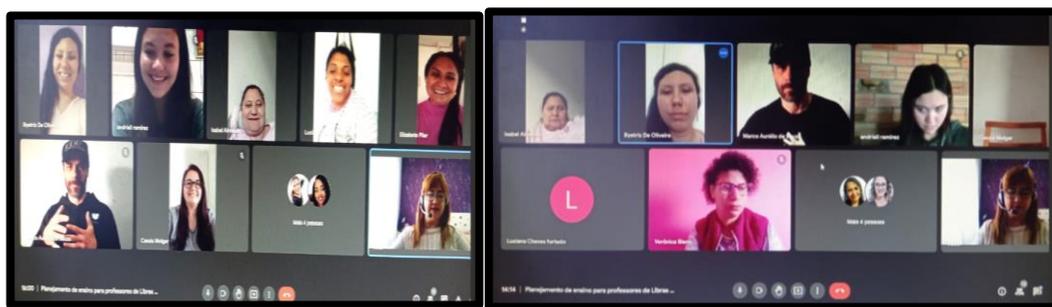
Realizamos o *workshop* no dia 1º de outubro de 2022, às 14h, utilizando a plataforma *Zoom Meeting*, uma ferramenta de videoconferência que oferece recursos como compartilhamento de tela, gravação de *webinars*, acesso via telefone e armazenamento de reuniões em nuvem. Dada a natureza virtual do evento, contamos com a participação de outros indivíduos além do grupo amostral, incluindo uma professora surda. Por essa razão, a sessão contou com tradução e interpretação em Libras, realizada pelos intérpretes voluntários Marco Aurélio de Souza e Mariana Ravedutti, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O *workshop* teve duração de quatro horas (14h às 18h), com um intervalo de vinte minutos.

Inicialmente, agradecemos a presença de todos, enfatizando que os participantes poderiam interromper as explicações caso tivessem dúvidas ou desejassem contribuir. O *workshop* teve início com um clima descontraído, visto que muitos dos professores presentes foram colegas uns dos outros no curso de Letras Libras e não se encontravam há algum tempo. Explicamos que o encontro seria uma oportunidade para a troca de conhecimentos e, em seguida, apresentamos os objetivos do evento, mencionando que, assim como os participantes, a pesquisadora também se questionava sobre a organização de um planejamento para aulas de Libras. A seguir, esclarecemos as diferenças conceituais entre plano de ensino e plano de aula.

Durante o *workshop*, apresentamos, de forma clara e objetiva, o processo de elaboração de um plano de aula, abordando parâmetros essenciais para um planejamento eficaz, tais como: tema, disciplina, duração da aula, docente, data da aula, turma, objetivo geral, objetivos específicos, cronograma² (conteúdos e procedimentos metodológicos), recursos necessários e avaliação. Utilizamos *slides* elaborados no *PowerPoint* para auxiliar na explicação da organização dos planejamentos, finalizando com a apresentação de um modelo sucinto de plano de aula que contemplava todos os elementos previamente discutidos. Ao término do *workshop*, registramos o momento com uma fotografia:

² No contexto deste *workshop*, bem como ao longo de toda a pesquisa, o termo "cronograma" é compreendido como o elemento a ser estruturado com os conteúdos e os procedimentos metodológicos articulados. Essa definição fundamenta-se no modelo proposto por Takahashi e Fernandes (2004, p. 118).

Figura 2 - Fotografias tiradas durante a realização do workshop remoto



Fonte: Autora (2022)

De posse da gravação do *workshop* começamos a refletir e registrar notas de campo do que seria preciso considerar para elaboração do produto pedagógico.

4.3 O desenvolvimento e a oferta do protótipo do produto pedagógico

Para atendermos ao segundo objetivo específico deste estudo, "Oferecer o material a recém-formados no curso de Letras Libras", optamos pela produção de um *e-book* intitulado "A disciplina de Libras na graduação: diretrizes para a elaboração de planos de aula". A escolha pelo formato *e-book* justifica-se por suas vantagens em relação a formatos tradicionais, como livros impressos, artigos acadêmicos ou *websites*. O *e-book* destaca-se por sua acessibilidade, interatividade, potencial de alcance, organização e estrutura, configurando-se como uma ferramenta eficaz para a disseminação do conhecimento científico.

Em termos de acessibilidade, o *e-book*, por ser um formato digital, pode ser acessado em diversos dispositivos, como computadores, *tablets* e *smartphones*, democratizando o acesso à informação e promovendo a inclusão digital. A interatividade, outro aspecto relevante, permite a incorporação de recursos como vídeos, imagens, animações e *hiperlinks*, enriquecendo a experiência de leitura e facilitando a compreensão do conteúdo. Essa interatividade torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

O *e-book* apresenta amplo potencial de alcance, podendo ser facilmente publicado e disponibilizado *online*, atingindo um público global sem as limitações geográficas e de custos inerentes aos livros impressos. Ademais, a necessidade de manutenção é mínima ou inexistente. A opção pelo *e-book* justifica-se também pela flexibilidade oferecida ao leitor, que pode ajustar o ritmo de leitura conforme sua disponibilidade e preferências. Isso promove maior autonomia e permite que o conteúdo seja acessado em diversas situações, favorecendo um aprendizado contínuo e personalizado. Tal flexibilidade e objetividade contrastam com cursos mais longos

ou com a utilização de *websites*, que frequentemente dispersam o foco abordando múltiplos temas.

Para verificar o impacto do material, organizamos um encontro de formação para entregá-lo ao grupo amostral. Para viabilizar a reunião, reservamos uma sala em um imóvel localizado no Balneário Cassino, na cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. O convite foi enviado via *WhatsApp*, por meio do qual obtivemos as confirmações de presença e atualizamos as informações relevantes ao longo das semanas que antecederam o evento. Solicitamos aos participantes que levassem seus *notebooks* para a atividade.

O encontro ocorreu em 6 de maio de 2023, das 8h às 12h, e pautou-se no seguinte objetivo pedagógico: “Auxiliar os participantes a elaborarem planejamentos de aula de Libras como língua adicional”.

Durante o encontro, utilizamos diversos recursos, incluindo *notebook*, conexão à internet, cabo *HDMI*, canetas esferográficas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), modelo do pré-teste e pós-teste (Apêndice D) e um questionário de avaliação (Apêndice E). A disposição da sala foi planejada para favorecer a interação entre os participantes, com as cadeiras organizadas em semicírculo ao redor de duas mesas retangulares de tamanho médio. O conteúdo foi apresentado por meio de uma televisão de grande porte, conectada ao *notebook* via cabo *HDMI*, na qual os *slides* do *e-book* foram exibidos.

A condução da discussão deu-se oralmente em Língua Portuguesa, visto que não havia participantes surdos. Inicialmente, agradecemos a presença de todos e distribuímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, procedemos ao sorteio de temas para que os participantes, organizados em trios, desenvolvessem um plano de aula voltado para o ensino de Libras na graduação. Os temas disponíveis para sorteio foram: “Construção social da surdez”, “Visão clínica sobre a surdez”, “Visão socioantropológica da surdez”, “Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda”, “Mitos sobre as línguas de sinais”, “Aspectos fonológicos da Libras”, “Aspectos morfosintáticos da Libras”, “Aspectos morfológicos da Libras”, “Educação bilíngue para surdos”, “Educação bilíngue e bilinguismo na escola inclusiva”, “O professor bilíngue na escola inclusiva” e “Pedagogia visual e de aprendizagem”; os sorteados foram: “O professor bilíngue na escola inclusiva”, “Diferenças Linguísticas e Culturais da Comunidade Surda” e “Educação Bilíngue para Surdos”.

A composição dos grupos foi realizada com base em critérios predefinidos, garantindo que cada grupo incluísse ao menos um participante que mantivesse contato com a comunidade surda. Dessa forma, a configuração final dos grupos foi a seguinte:

Quadro 10 - Configuração final do grupo-alvo

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
(M.S), (E.P) e (L.S)	(C.M), (M.B) e (A.M)	(B.G), (I.A) e (G.L)

Fonte: Autora (2023)

Durante o encontro, após o sorteio dos temas, entregamos aos participantes uma folha contendo o modelo de um plano de aula, que deveria ser preenchido com base em seus conhecimentos prévios. Os participantes tiveram cerca de 40 minutos para realizar essa tarefa, podendo consultar a pesquisadora para esclarecer dúvidas sobre os itens do plano. Em seguida, os planos elaborados foram recolhidos, e o *e-book* foi disponibilizado aos participantes de duas maneiras: por meio de um *link* enviado pelo grupo de *WhatsApp* e por projeção na televisão disponível na sala. Os participantes foram orientados a acessar o *e-book* em seus celulares.

Na apresentação, contextualizamos a produção do *e-book*, mencionando a utilização da plataforma *Canva* para sua criação. Explicamos o conteúdo do material, ressaltando-se que o objetivo final do *e-book* era servir como material de consulta para a elaboração de planos de aula na disciplina de Libras. Detalhamos, então, um dos planos presentes no *e-book*, intitulado “Mitos sobre as línguas de sinais”, explicando passo a passo sua elaboração, com exemplos práticos e esclarecimentos para sanar as dúvidas dos participantes. Após essa explanação, houve um momento de discussão, no qual os participantes puderam formular perguntas e dialogar sobre o plano de aula discutido. Posteriormente, os participantes se reuniram novamente em trios e foram orientados a elaborar um novo plano de aula com o mesmo tema sorteado inicialmente, agora com o auxílio do *e-book*, isso dito, entregamos a folha para preenchimento. Como o tempo do encontro havia se esgotado, combinou-se uma data para a entrega do material, permitindo que os trios realizassem essa segunda tarefa de forma assíncrona durante a semana. Durante a elaboração deste pós-teste, alguns participantes consultaram a pesquisadora para tirar dúvidas. Ao final da semana, após o recebimento dos segundos planos de aula, aplicamos um questionário de avaliação, enviado pelo grupo de *WhatsApp*, cujas respostas foram tabuladas.

4.4 A avaliação do protótipo

Para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, "Verificar o impacto do material entregue na qualidade dos planos de aula", analisamos comparativamente o

desempenho dos grupos no pré-teste e no pós-teste, considerando também as respostas ao questionário de avaliação. Para a análise dos dados coletados, utilizamos o Paradigma Indiciário, metodologia que permite a identificação de pistas, indícios e sinais reveladores, essenciais para a construção de interpretações. Nesse contexto, elementos como o ambiente, os participantes e a situação em estudo constituem indicadores a serem decifrados.

Nesse contexto, Suassuna (2008), revisando a literatura sobre o tema, apresenta críticas ao paradigma clássico, argumentando que este tende a desconsiderar o que não se enquadra em seu escopo. A autora destaca que a ciência tradicional, segundo Santos (2006), simplifica a complexidade da realidade, excluindo o conhecimento ordinário e adotando uma visão previsível dos fenômenos, o que pode resultar em um modelo científico totalitário (Suassuna, 2008).

No âmbito metodológico, Suassuna (2008) ressalta que a ciência moderna se baseia na lógica formal como um modelo unitário aplicável a qualquer construção científica. Entretanto, autores como Morin (1996a, 1996b, 1996c) e Certeau (1999) afirmam que essa abordagem promove uma redução da complexidade da realidade, especialmente nas ciências sociais. A crise do paradigma clássico, segundo Suassuna (2008), que se baseou em Costa (1996) para esta afirmação, teve início no século XIX, em decorrência da instabilidade gerada pelo progresso acelerado, levando ao questionamento da ideia de uma verdade científica única, inclusive nas ciências exatas.

Suassuna (2008) aborda também a contestação das verdades científicas, particularmente nas ciências sociais, onde se observa pluralidade teórica e ausência de métodos rígidos para a seleção de fatos relevantes (Matallo JR., 1989a; Veiga-Neto, 1996). Na pesquisa qualitativa, de acordo com Duarte (1998), os dados são selecionados segundo sua relevância para os resultados, e a técnica de análise relaciona-se à formulação do problema investigado. A subjetividade é considerada parte integrante do fenômeno social, e o pesquisador deve ser flexível e aberto a novas formulações ao longo da investigação (Minayo, 2000).

Finalmente, Suassuna (2008) enfatiza que, na pesquisa qualitativa, a teoria é construída e reconstruída durante o processo de coleta e análise de dados. A análise ocorre concomitantemente à observação, com um diálogo constante entre teoria e realidade investigada. Nessa abordagem, a subjetividade não se configura como um obstáculo, mas como um componente fundamental na compreensão dos fenômenos sociais. O pesquisador transita entre a formulação de hipóteses e a análise dos dados, permitindo a construção de novas direções e objetos de investigação (Suassuna, 2008).

4.5 A proposição de um produto pedagógico autoral

Para atender ao quarto objetivo da pesquisa, mantivemos o formato *e-book* adotado para o protótipo, definindo como público-alvo professores do ensino superior. O objetivo deste produto é fornecer diretrizes para a elaboração de planos de aula para a disciplina de Libras na graduação, seguindo os pressupostos apresentados por Leffa (2007) para a produção de material autoral.

Essa proposição também atende a uma exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *campus* Bagé-RS, na subárea de ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos (Linhati, 2021). Segundo André (2016), o produto pedagógico representa a materialização e concretização da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade que deve ser compartilhada com os interlocutores do trabalho, como docentes e discentes de qualquer nível e modalidade de ensino. Esse material pedagógico pode ser direcionado tanto a outros docentes quanto diretamente aos discentes.

Nesse sentido, na literatura sobre produtos pedagógicos desenvolvidos em programas de mestrado profissional, autores como Sombra, Sousa e Martins (2022) destacam que o desenvolvimento de protótipos de produtos educacionais é uma prática comum nos cursos de mestrado, principalmente na área de ensino. O desenvolvimento de produtos educacionais proporciona uma oportunidade de reflexão prática e teórica para professores em formação, configurando-se como uma etapa essencial na produção de conhecimento aplicado ao ensino (Sombra; Sousa; Martins, 2022).

Em termos de organização e estrutura, utilizou-se a plataforma *Canva*, uma ferramenta *online* que permite a criação de *designs* em diversos formatos. O produto foi desenvolvido para acesso preferencialmente virtual, visto que inclui *links*, vídeos e botões interativos.

5 DIRETRIZES DESTINADAS AOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO

O objetivo desta seção é discutir o desenvolvimento, a oferta e a avaliação de um material didático autoral intitulado “A disciplina de Libras na graduação: diretrizes para a elaboração de planos de aula”.

5.1 Desenvolvimento do protótipo

O desenvolvimento do protótipo fundamentou-se nas recomendações de Leffa (2007), que salienta a importância do planejamento criterioso na elaboração de materiais didáticos. A ausência de tal planejamento, segundo o autor, pode resultar em desperdício de tempo, recursos e esforços, comprometendo a eficácia da aprendizagem. Observando as etapas propostas por Leffa (2007), desenvolvemos o material preliminar inicialmente pela fase de análise. Nessa etapa, um questionário diagnóstico (Apêndice A) foi aplicado com o intuito de identificar as necessidades do grupo-alvo. Esse levantamento mostrou-se fundamental para assegurarmos a eficácia do produto pedagógico autoral em sua versão final.

Os dados obtidos revelaram que, apesar de reconhecerem a importância do planejamento pedagógico, os participantes consideravam superficial o aprendizado acerca desse tema durante a formação em Letras Libras. Evidenciamos tal constatação nas respostas ao questionário, em que muitos afirmaram não se sentirem aptos a elaborar um plano de aula para o ensino de Libras como língua adicional.

A análise das respostas apontou para uma lacuna significativa no desenvolvimento de habilidades práticas para o planejamento de aula. Alguns participantes, como E.P., ressaltaram a importância de se considerar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, ao passo que outros, como I.A., enfatizaram a necessidade de adaptar o planejamento à realidade dos alunos.

Com base nesses dados e nas orientações de Leffa (2007), o protótipo foi estruturado visando capacitar os leitores a elaborar e aplicar planos de aula eficazes na disciplina de Libras. Definimos os objetivos específicos, como a identificação da estrutura adequada de planos de ensino e aula e a utilização eficiente de diretrizes. O protótipo foi organizado em nove capítulos conforme a imagem abaixo:

Figura 3 - Sumário do protótipo do produto pedagógico autoral

SUMÁRIO	
Prefácio	3
I. A disciplina de Libras na graduação	4
II. Modelo de plano de ensino para a disciplina de Libras na graduação	8
III. O plano de aula para a disciplina da Libras na graduação	13
IV. O plano de aula para Libras de acordo com a abordagem comunicativa	23
V. A aula de Libras se baseia em aspectos da cultura surda	30
VI. Roteiro para elaboração de planos de aula	37
VII. Quais aspectos linguísticos da Libras precisam ser considerados na disciplina?	42
VIII. Qual o papel da disciplina de Libras para a formação de professores?	71
IX. Modelos de planos de aulas para a disciplina de Libras na graduação	89
Referências	115

Fonte: Autora (2023)

O *e-book* intitulado “A disciplina de Libras na graduação: diretrizes para a elaboração de planos de aulas” desempenhou um papel crucial na elaboração do produto pedagógico desta pesquisa de mestrado. Ele serviu como um guia prático e detalhado para professores que precisam criar planos de aula para a disciplina de Libras. O material destaca a importância de alinhar o ensino ao contexto social e cultural dos alunos, superando as meras exigências burocráticas. Com objetivos bem definidos, procedimentos metodológicos coerentes e formas de avaliação claras, o *e-book* incentiva os educadores a refletirem sobre seu papel e a promoverem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Os resultados obtidos com a implementação deste *e-book* foram fundamentais para a estruturação do produto pedagógico autoral final.

5.2 Oferta do protótipo

Esta seção apresenta os dados obtidos durante a sessão presencial de formação de professores, na qual solicitamos aos participantes a elaboração de um plano de aula para o ensino de Libras, voltado para estudantes da graduação. A atividade foi realizada em dois momentos: um pré-teste, antes da apresentação de um material com diretrizes específicas, e um pós-teste, após o contato com o referido material. Objetivamos avaliar o impacto do protótipo na qualidade dos planos de aula elaborados, permitindo-nos delinear o direcionamento adequado para o desenvolvimento do produto pedagógico autoral final.

Os dados coletados foram analisados com base na estrutura dos planos de aula elaborados pelos participantes.

No **grupo 1**, em relação ao pré-teste, a formulação dos objetivos gerais e específicos utilizou expressões como "comunicar, guiar, auxiliar, ensinar o aluno a se comunicar em Libras", "aprender a gramática e o vocabulário" e "construir novos conhecimentos". Entretanto, Takahashi e Fernandes (2004) preconizam que os objetivos de um plano de aula devem ser claros, expressos com verbos no infinitivo, evitando ambiguidades e garantindo objetividade e direcionamento ao processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos devem ser práticos, realistas e alinhados à temática da aula, abrangendo competências linguísticas e comunicativas. Devem refletir as ações esperadas dos alunos pelo docente, sendo formulados adequadamente, como, por exemplo, "Conduzir os alunos à compreensão da morfologia..." em vez de simplesmente "Compreender a morfologia...", alinhando o objetivo à perspectiva docente, conforme recomendado pelos autores.

Embora o objetivo geral proposto atenda ao critério verbal, apresenta redundância com o uso de termos semelhantes, como "guiar" e "auxiliar", comprometendo sua precisão. Além disso, carece de vinculação direta com o tema proposto: a atuação do professor bilíngue em contexto escolar inclusivo. Dada a complexidade desse ambiente, que envolve a realidade da comunidade surda e a natureza da Libras, o objetivo deveria contemplar não apenas a aquisição de habilidades comunicativas, mas também as particularidades do contexto educacional da atuação docente bilíngue. Portanto, mesmo tangenciando a competência comunicativa, a ausência da competência linguística e os fatores mencionados tornam-no insatisfatório.

Quanto aos objetivos específicos, o grupo os formula a partir da perspectiva discente, o que configura uma inadequação. O objetivo "Aprender a gramática e o vocabulário", por exemplo, estaria adequado se redigido como "Conduzir os alunos a explicações e à construção de palavras, sentenças e diálogos segundo o tema 'O professor bilíngue na escola inclusiva'",

explicitando a relação com a temática. O segundo objetivo específico, "construir novos conhecimentos", apresenta-se na forma imperativa e carece de especificidade, gerando ambiguidades. Essa imprecisão impacta as expectativas docentes em relação aos discentes e o andamento da aula.

O cronograma mostra-se insuficientemente desenvolvido. Para uma aula de quatro horas, o planejamento contempla apenas a apresentação dos alunos (15 minutos) e a introdução do tema (20 minutos). Essa inadequação temporal e a ausência de descrição das atividades subsequentes e do percurso didático resultam em um planejamento incompleto.

A tarefa proposta, que está mencionada a seguir, é vaga e, embora promova aspectos comunicativos, não se conecta ao tema. O grupo deveria ter explicitado nos procedimentos metodológicos o processo de elaboração da atividade, sua finalidade, a relação com o tema, o objetivo específico e a justificativa para sua escolha.

Formar um círculo, dar início à atividade pedindo ao primeiro aluno da roda que faça um sinal em Libras. A partir daquele sinal, os demais deverão completar uma frase e, ao final, deverão dizer qual a frase sinalizada. (Excerto do pré-teste do grupo 1, 2023)

Tanto os “procedimentos metodológicos” quanto a “tarefa proposta” estão mal estruturados, inadequados para um plano de aula voltado para a graduação. Também a descrição dos recursos didáticos apresenta falhas, pois é genérica e desconexa do proposto anteriormente. A menção a “objetos” e “quadro” carece de especificidade, não explicitando sua função e o conteúdo a ser abordado. A ausência de detalhes sobre os materiais pedagógicos e sua aplicação compromete a clareza do planejamento e a eficácia das práticas de ensino.

A avaliação, segundo Brisolla e Assis (2020), é a base da estrutura pedagógica, devendo permear as atividades em sala de aula. Silva (2017) corrobora, afirmando que a avaliação, sistematizada no planejamento, orienta a prática pedagógica. No entanto, o grupo não define critérios avaliativos, gerando ambiguidade. A menção a um "método de diagnóstico" é dúbia e compromete a objetividade necessária. Para ser eficaz, a avaliação precisa ser clara e assertiva quanto ao método, assegurando o alcance dos objetivos educacionais e o diagnóstico e correção das dificuldades discentes. Em síntese, o pré-teste do **grupo 1** apresenta falhas estruturais que comprometem seus elementos essenciais, tornando-o inadequado para o ensino de Libras na graduação, evidenciando a necessidade de reformulação baseada em princípios metodológicos e pedagógicos adequados ao contexto do ensino superior.

Os dados do pré-teste do **grupo 2** indicam habilidades adequadas para a execução do plano de aula, embora com necessidade de aprimoramentos. O tema deste grupo é "Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda".

O objetivo geral, "Conduzir o educando, através de uma abordagem comunicativa, a aprender as diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda" (Excerto do pré-teste do grupo 2, 2023), está bem formulado, alinhado às diretrizes de Takahashi e Fernandes (2004) e Quadros (1997). A formulação é relevante e estabelece expectativas de resultados concretos, focando no desenvolvimento das competências comunicativa e linguística.

Os objetivos específicos, embora redigidos em verbos no infinitivo, carecem de uma abordagem mais docente e de menção específica ao tema, o que poderia aumentar sua clareza e especificidade.

O cronograma, parcialmente desenvolvido, atende em parte aos pressupostos de Libâneo (1994), Takahashi e Fernandes (2004) e Gil (2012). Inclui dinâmicas que promovem a comunicação ativa, favorecendo a interação e a diversificação da aprendizagem. Sentimos falta de uma maior intervenção docente com explanações mais detalhadas dos conceitos, pois a dinâmica atual, apoiada em interações informais, poderia ser mais formal e assertiva.

A justificativa para os recursos didáticos é apresentada, mas a especificação do uso do computador é deficiente, comprometendo a coerência do planejamento.

A avaliação carece de critérios claros e concretos, gerando indefinições que podem comprometer a eficácia do ensino de Libras. A ausência de especificações sobre como mensurar a aquisição do conhecimento e os critérios utilizados resulta em um processo avaliativo impreciso.

Apesar de algumas deficiências e excesso de informalidade, o plano de aula do **grupo 2** é razoavelmente adequado, demonstrando conhecimento satisfatório sobre planejamento pedagógico e potencial para aprimoramento.

Os dados do pré-teste do **grupo 3**, que abordou o tema "Educação bilíngue para surdos", refletem falhas no planejamento pedagógico.

O objetivo geral, "Auxiliar o aluno a participar das aulas em Libras" (Excerto do pré-teste do grupo 3, 2023), está formulado adequadamente segundo Takahashi e Fernandes (2004), mas não se conecta ao tema. A mera participação não é suficiente; o objetivo deveria promover a dedicação ativa dos alunos e estabelecer conexão com a educação bilíngue. Consideramos, portanto, incompleto e carente de embasamento teórico relacionado à competência comunicativa e linguística.

O primeiro objetivo específico, embora com verbo no infinitivo, carece de perspectiva docente e está desconectado da temática "Educação bilíngue para surdos". O segundo – "Entender os desafios para a educação de alunos surdos" (Excerto do pré-teste do grupo 3, 2023) – está mais alinhado, mas não foca nos aspectos linguísticos.

O cronograma é insatisfatório. Para uma aula de quatro horas, planejou-se apenas a exibição de um vídeo, sem desenvolvimento subsequente ou direcionamento das explicações e atividades. A "tarefa proposta" – criar um cartaz "explicando o que é a cultura surda" (Excerto do pré-teste do grupo 3, 2023) – apresenta problemas estruturais. O docente deveria esclarecer aspectos como etapas de produção, língua utilizada e materiais. A tarefa parece desarticulada do tema, suscitando dúvidas sobre sua contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. Em suma, o cronograma e a tarefa proposta estão mal estruturados e inadequados para a graduação.

A descrição dos recursos didáticos – "fotos, apostilas, quadro" (Excerto do pré-teste do grupo 3) – é vaga, comprometendo a clareza do planejamento.

A avaliação carece de critérios, prejudicando a clareza e objetividade do ensino de Libras. A ausência de critérios afeta o acompanhamento do progresso dos alunos e a avaliação de sua competência linguística.

O plano de aula do **grupo 3** apresenta erros estruturais e deficiência no conhecimento sobre planejamento.

Em suma, a análise dos grupos revela que o **grupo 1** demonstra falhas essenciais no seu entendimento sobre planejamento, o **grupo 2** possui entendimento razoável sobre planejamento pedagógico, enquanto o **grupo 3** apresenta carências significativas, principalmente na articulação dos objetivos e na adequação ao tema. Todos necessitam de orientação para aprimorar suas práticas no ensino de Libras.

Após o contato com o protótipo, o **grupo 1**, no seu pós-teste, ainda não demonstrou conexão clara com o tema "O professor bilíngue na escola inclusiva". Trabalhar com questões pertinentes a esse tema é crucial na graduação, pois os futuros educadores precisam compreender a natureza linguística da Libras para evitar a reprodução de discursos incorretos, como a ideia de que a Libras é uma língua universal ou um decalque do português (Gesser, 2009).

A proposta do grupo destoa de uma abordagem interativa (Albres, 2012). A afirmação de que o professor deverá "guiar e auxiliar o aluno na construção de palavras e posteriormente na construção de frases e textos" (Excerto do pós-teste do grupo 1, 2023) sugere uma

metodologia tradicional que não privilegia o trabalho com gêneros textuais. Essa abordagem, embora desenvolva a competência linguística, não favorece a competência comunicativa.

Os objetivos específicos replicam a falha identificada no pré-teste, apresentando ações voltadas para os alunos surdos e não para os docentes:

1. Conhecer o alfabeto manual de Libras para, por meio dele, aprender a gramática e o vocabulário da sua língua materna;
2. Construir novos conhecimentos aplicando a língua de sinais;
3. Identificar para o aluno surdo a importância do aprendizado da sua língua materna para a acessibilidade. (Excerto do pós-teste do grupo 1, 2023)

Apesar da estruturação verbal adequada e da consideração de aspectos linguísticos relevantes para o ensino de Libras como língua adicional, os objetivos específicos incorrem no equívoco de se dirigirem aos alunos surdos, demonstrando, assim como o objetivo geral, uma desconexão com a temática proposta para a aula. Adicionalmente, o segundo e o terceiro objetivos, além da desassociação temática e da perspectiva adotada (a do aluno surdo), carecem de precisão, não explicitando o conhecimento ao qual os participantes se referem ou o que almejam esclarecer. Constatamos, portanto, uma inadequação na formulação dos objetivos específicos do **grupo 1**.

A redação do primeiro objetivo específico — “Conhecer o alfabeto manual de Libras para que, por meio dele, possa aprender a gramática e o vocabulário da sua língua materna” (Excerto do pós-teste do grupo 1, 2023) — revela um desconhecimento por parte dos participantes do **grupo 1** acerca da própria Libras. O alfabeto manual, empregado como empréstimo linguístico do português, não constitui a base para a aprendizagem gramatical da língua. Conforme Quadros e Karnopp (2004), as configurações de mão são as unidades formadoras de palavras em Libras.

No que tange ao cronograma apresentado no plano de aula do **grupo 1** no pós-teste, observa-se um avanço em relação ao pré-teste, que se restringia à apresentação superficial do tema. Persiste, entretanto, uma insuficiência. Um cronograma adequado deveria contemplar a apresentação de conceitos fundamentais do tema específico, promovendo a interligação deste com a realidade, e uma síntese dos conteúdos abordados (Takahashi; Fernandes, 2004). Verificamos, assim, um excesso de dinâmicas sem aparente conexão com o tema “O professor bilíngue na escola inclusiva”. Dessa forma, o plano ainda carece de clareza e harmonia, resultando em uma abordagem vaga e dispersa da temática “O professor bilíngue na escola inclusiva”.

Os dados a seguir descrevem o cronograma proposto pelo grupo:

- Começar a aula dando boas-vindas aos alunos e agradecendo pela presença de todos – tempo estimado para o desenvolvimento da aula (60 minutos).
- Realizar o acolhimento aos alunos através da apresentação dos nomes com sinalização das letras do alfabeto em Libras (aproximadamente 15 min).
- Apresentação do tema proposto (20 min).
- Por meio de atividades em grupo ou individuais, com apresentação de slides, vídeos, jogos pedagógicos e aulas expositivas, elaborar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem e a troca de saberes.
- Exibir um vídeo explicando como sinalizar cada letra do alfabeto.
- Pedir aos alunos que repitam, por meio de sinais aprendidos na aula, as letras de seus primeiros nomes.
- Elaborar tarefas a serem realizadas em casa, em forma de palavras cruzadas, motivando os alunos a aprender uma palavra em Libras e a realizar trabalhos elaborados conforme o grau de conhecimento adquirido sobre o assunto abordado em sala de aula.
- Fazer perguntas direcionadas a todos, para que se observe o nível de entendimento adquirido na aula. (Excerto do pós-teste do grupo 1, 2023)

O cronograma proposto pelo **grupo 1** remete às discussões de Santos (2016) acerca da ausência de diretrizes nacionais para a disciplina de Libras nos currículos de graduação. Essa lacuna, segundo o autor, leva os professores a “[...] ensinar outras coisas e colocar em circulação outros discursos” (Santos, 2016, p. 226). A implementação do encaminhamento metodológico proposto pelo **grupo 1** resultaria na aprendizagem de letras do alfabeto por meio de palavras cruzadas, em detrimento de conteúdos que promovessem a reflexão sobre “outras formas de educação de surdos no Brasil” (Santos, 2016, p. 226).

Esse dado sugere uma compreensão insuficiente por parte dos participantes do **grupo 1** sobre a disciplina de Libras, especialmente em relação ao seu objetivo central: o ensino da comunicação nessa língua. Adicionalmente, o aparente desconhecimento de aspectos fundamentais e usuais da Libras compromete a efetividade do ensino e a profundidade da aprendizagem. A tarefa elaborada, desvinculada da temática central da aula, carece de clareza quanto à sua finalidade, sobretudo quando analisada em conjunto com o cronograma e os objetivos propostos. A dispersão e a incoerência entre esses elementos resultam em um conjunto de atividades sem um direcionamento pedagógico definido. Consequentemente, a tarefa se mostra inadequada para uma aula de Libras como língua adicional destinada a recém formados, comprometendo o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas esperadas.

A tarefa proposta pelo **grupo 1** no pós-teste está reproduzida abaixo:

Formar um círculo e dar início à atividade pedindo ao primeiro aluno da roda que faça um sinal em Libras. A partir desse sinal, os demais deverão completar uma frase, e ao final deverão dizer qual foi a frase sinalizada. (Excerto do pós-teste do grupo 1, 2023)

A proposta de dizer qual a frase sinalizada fundamenta-se em uma abordagem tradicional de gramática e tradução, que, conforme Lopes (2022), ultrapassa a mera memorização de vocabulário, abrangendo também a tradução entre línguas. Quanto aos recursos didáticos apresentados no plano de aula do **grupo 1**, constatamos um conjunto vago e impreciso, devido à falta de detalhamento no cronograma. Essa ausência de informações claras sobre os meios a serem utilizados pelo docente compromete a facilitação da aprendizagem (Silva, 2017). Evidenciamos, assim, o impacto de cada componente sobre os demais e como a desconexão entre eles pode comprometer a eficácia do planejamento pedagógico. Os materiais e recursos didáticos elencados no pós-teste são vídeos (em Libras), fotos, objetos, apostilas, quadro para a escrita do conteúdo, giz, apagador, TV, retroprojetor, folhas de papel ofício, lápis e borracha.

Embora o **grupo 1** acerte ao mencionar o uso de vídeos em Libras, recurso reconhecido por Silva (2020) como eficaz para o *input* linguístico, materiais como lápis, papel e borracha parecem destoar da dinâmica esperada em uma aula cuja língua principal de comunicação é Libras. A forma como esses materiais são apresentados — ou não apresentados — no cronograma sugere que não contribuem para a imersão na língua, tampouco estimulam a prática comunicativa ou o estudo das formas linguísticas de Libras, conforme Quadros (1997) e Silva (2020).

Finalmente, em relação à avaliação, observamos que, apesar da intenção de aplicá-la ao longo da aula, falta uma sistematização adequada tanto da prática avaliativa quanto da conclusão do processo pedagógico (Brisolla; Assis, 2020; Silva, 2017):

A avaliação será processual, de forma grupal e individual, para que possa ser analisado o nível de entendimento e aprendizado do aluno, pois cada indivíduo desenvolve o aprendizado de uma forma diferenciada. Poderá ser utilizado também o método diagnóstico, visando observar os aspectos positivos e negativos do plano de ensino estabelecido para aquele dia de aula. Além disso, será usado como critério de avaliação a realização dos trabalhos, tanto em casa quanto em aula, observando-se a capacidade dos alunos de realizar atividades em grupo e a pontualidade na entrega dos trabalhos sugeridos. (Excerto do pós-teste do grupo 1, 2023)

A análise do excerto revela que as lacunas identificadas nos elementos precedentes geram indefinição quanto aos critérios avaliativos. Essa falta de clareza decorre da confusão e

ambiguidade presentes na proposta de aula. Observamos, ainda, ausência de assertividade na escolha dos métodos avaliativos e o uso de termos imprecisos, indicando uma visão sistêmica insuficiente do planejamento pedagógico. Estruturalmente, os erros identificados evidenciam deficiências no domínio dos participantes acerca do planejamento de aulas, mesmo após o contato com o protótipo. Esse fato é corroborado pelos resultados do pós-teste, que demonstram a assimilação incompleta, por parte deste grupo de egressos do curso de Letras Libras, dos pressupostos comunicativos presentes no material didático.

Os dados analisados indicam que o **grupo 1** ainda não demonstra a competência necessária para elaborar um plano de aula fundamentado na abordagem comunicativa, revelando um desenvolvimento insuficiente de suas habilidades pedagógicas.

No pré-teste, o **grupo 2** apresentou indícios de adequação quanto à elaboração de planos de aula. No pós-teste, os participantes demonstraram sinais de melhoria.

Conforme Takahashi e Fernandes (2004), a formulação dos objetivos deve ser orientada pela perspectiva do professor, primando pela clareza e precisão. Os objetivos, redigidos com verbos no infinitivo, devem, especialmente no contexto do ensino de Libras, abranger as competências linguística e comunicativa, englobando as habilidades de compreensão e produção. É fundamental, ainda, o alinhamento dos objetivos com o tema proposto, garantindo a coerência pedagógica entre conteúdos e atividades.

O objetivo geral definido pelos participantes — “conduzir os alunos a se comunicarem em Libras por meio de uma abordagem comunicativa sobre ‘Diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda’” (Excerto do pós-teste do grupo 2, 2023) — atende aos critérios de utilização de verbos no infinitivo (Takahashi; Fernandes, 2004) e está bem estruturado a partir da perspectiva docente. A harmonização entre o objetivo geral e o tema proposto, abordando aspectos comunicativos de forma apropriada, alinha-se aos pressupostos teóricos da aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa, visando à compreensão e à fluência em Libras.

Os objetivos específicos, elaborados de forma clara e coerente com verbos adequados e a partir da perspectiva correta, demonstram forte relação com o tema, direcionando o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa. Portanto, mostram-se adequados para um plano de aula com sólida base teórica.

O cronograma apresentado pelo **grupo 2** demonstra um avanço significativo, com um mapeamento mais alinhado ao tema central da aula, incluindo uma introdução e a abordagem das competências linguística e comunicativa. A especificidade dos materiais e o detalhamento

das atividades são apropriados. Sugerimos, entretanto, maior intervenção do professor, especialmente na explicitação de conceitos, fatos e informações relevantes para o tema.

A tarefa proposta, que envolve interação com os alunos e remete à abordagem comunicativa, incorpora corretamente o desenvolvimento de aspectos gramaticais. O estímulo à compreensão e à produção favorece a fixação e revisão do conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento linguístico. O cronograma, portanto, apresenta um avanço relevante após a exposição ao protótipo, mostrando-se satisfatório para um plano de aula de Libras como língua adicional para recém-formados.

Os materiais e recursos didáticos, conforme Silva (2017), constituem os meios utilizados pelo docente para propiciar a aprendizagem, contribuindo para o alcance dos objetivos educacionais. Nesse sentido, a formulação deste elemento mostra-se adequada, coincidindo com o exposto no cronograma. Portanto, este componente é suficientemente adequado.

A avaliação, componente central da estrutura pedagógica (Brisolla; Assis, 2020), deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e ser sistematizada no plano de aula (Silva, 2017), iniciando, acompanhando e finalizando o trabalho pedagógico. No grupo analisado, a ausência de critérios claramente definidos compromete o processo avaliativo. Embora o grupo tenha explicitado o método de avaliação processual, a falta de critérios objetivos dificulta a análise do progresso dos alunos. A ausência de parâmetros claros para avaliação pode comprometer a correção e o *feedback*. Portanto, este elemento é considerado apenas parcialmente satisfatório.

Dos cinco componentes fundamentais de um plano de aula — objetivo geral, objetivos específicos, cronograma (conteúdos e procedimentos metodológicos), recursos e avaliação (Takahashi; Fernandes, 2004) — o grupo desenvolveu adequadamente quatro, apresentando inadequação apenas na avaliação. Embora haja progresso significativo em relação ao pré-teste, há espaço para aprimoramento, principalmente na definição dos critérios avaliativos.

O desempenho do **grupo 2** demonstra um avanço qualitativo expressivo após o contato com o protótipo. A comparação entre o pré e o pós-teste demonstra que o grupo atingiu um nível de competência satisfatório na maioria dos componentes essenciais de um plano de aula.

No pós-teste do **grupo 3**, os resultados indicam a permanência das dificuldades observadas no pré-teste. O **grupo 3**, que elaborou o plano com o tema "Educação bilíngue para surdos", apresentou progresso quase imperceptível. A reelaboração incluiu o seguinte objetivo geral: "Auxiliar e ajudar o aluno a compreender a educação bilíngue para as pessoas surdas e para que aprendam Libras." (Excerto do pós-teste do grupo 3, 2023).

Apesar da tentativa de seguir as diretrizes pedagógicas e da utilização de verbos no infinitivo (Takahashi; Fernandes, 2004), o objetivo geral apresenta redundância e não menciona claramente os aspectos comunicativos da Libras, essenciais em uma abordagem voltada à competência linguística e comunicativa. Embora haja melhora em relação ao pré-teste, a evolução é considerada apenas parcialmente satisfatória.

Os objetivos específicos, formulados majoritariamente a partir da perspectiva do aluno, contrariam as recomendações de elaboração de objetivos claros e diretos, sob a ótica do professor (Takahashi; Fernandes, 2004). Adicionalmente, embora alguns objetivos estejam conectados ao tema "Educação bilíngue para surdos", falta a abordagem dos aspectos gramaticais e comunicativos da língua, limitando sua adequação para um plano de aula voltado para recém-formados.

O cronograma apresentado continua inadequado:

Será apresentado um vídeo intitulado 'Educação bilíngue para surdos', que aprenderemos sobre o que é a cultura surda, entenderemos sobre os desafios para a educação surda, como é a acessibilidade na língua de sinais e na língua portuguesa, saberemos sobre a legislação brasileira referente à língua brasileira de sinais e à educação bilíngue e sobre a importância da educação bilíngue para todos nós. (Excerto do pós-teste do grupo 3, 2023)

Embora o cronograma apresente um número maior de atividades relacionadas à temática, carece de clareza e detalhamento, especialmente no planejamento das atividades posteriores à exibição do vídeo. A ausência de um dimensionamento temporal adequado agrava essa deficiência, uma vez que a aula, com duração de quatro horas, prevê apenas a exibição do vídeo, sem descrever atividades complementares ou de aprofundamento.

A tarefa proposta, que inclui a elaboração de cartazes e vídeos, demonstra maior conexão com a temática, mas carece de fundamentação. A construção de maquetes, por exemplo, parece incoerente dada a abstração do tema "Educação bilíngue para surdos". Além disso, a instrução para a produção de vídeos sobre acessibilidade não especifica os conteúdos a serem explorados, comprometendo a efetividade da atividade na consolidação da aprendizagem.

Finalmente, tanto os materiais quanto a avaliação mantêm as deficiências observadas no pré-teste. Essas lacunas indicam que o **grupo 3** ainda não atingiu um nível satisfatório de competência para a elaboração de um plano de aula adequado, necessitando de maior intervenção e acompanhamento para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. Segundo Silva (2017), os materiais didáticos devem ser descritos detalhadamente e alinhados

aos recursos utilizados durante as aulas, visando à maximização da aprendizagem. O **grupo 3**, entretanto, não seguiu essa orientação adequadamente. A menção ao uso de "quadro branco" sem a explicitação dos conteúdos a serem abordados, por exemplo, compromete a clareza do planejamento. Similarmente, recursos como "folhas" e "apostilas" são mencionados genericamente, sem referência específica no cronograma (Excertos do pós-teste do grupo 3, 2023). Conforme Quadros (1997), o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas em Libras está intrinsecamente ligado à coerência entre recursos pedagógicos e objetivos. No caso analisado, a falha nessa articulação comprometeu o desenvolvimento da competência linguística em Libras como língua adicional.

Quanto à avaliação, o grupo mencionou o método a ser utilizado, mas não detalhou os critérios de análise, replicando a situação observada no pré-teste. A ausência desses critérios gera imprecisões no processo avaliativo, prejudicando o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Em síntese, o plano de aula do **grupo 3** apresenta falhas significativas de estruturação, semelhantes às identificadas no pré-teste. Mesmo após o acesso ao protótipo, o progresso foi limitado, com indícios de persistência das dificuldades iniciais.

Para resumir, o **grupo 1** não apresentou mudanças nos resultados após a introdução do material de diretrizes, permanecendo com todos os critérios em nível insatisfatório. Esse desempenho indica que o material não teve impacto perceptível na qualidade dos planos de aula elaborados por esse grupo. Por outro lado, o **grupo 2** registrou avanços significativos: os objetivos específicos atingiram um nível satisfatório, o cronograma foi considerado razoável, e os recursos também foram avaliados como satisfatórios. A avaliação, contudo, continuou parcialmente satisfatória. Esses resultados evidenciam um impacto positivo do protótipo no desempenho do **grupo 2**, especialmente na clareza e organização dos objetivos e do cronograma. Já o **grupo 3** apresentou melhorias pontuais, com os objetivos específicos classificados como parcialmente satisfatórios. O objetivo geral manteve o mesmo nível, enquanto o cronograma e os recursos permaneceram insatisfatórios; a avaliação não apresentou mudanças; esses dados sugerem que o impacto do material sobre esse grupo foi limitado.

Os resultados indicam que o protótipo contribuiu para sanar as lacunas observadas nos cursos de formação de professores de Libras. As variações no impacto entre os grupos não diminuem o valor da proposta, mas reforçam sua importância como ferramenta diagnóstica para a identificação de áreas que necessitam de aprimoramento.

A análise dos dados revelou que o **grupo 2**, composto por profissionais que atuam diretamente com o ensino de Libras e a comunidade surda, apresentou melhora significativa

após a utilização do protótipo. Esse resultado positivo demonstra o impacto eficaz do material sobre participantes com experiência prática no ensino de Libras.

A falta de progresso no **grupo 1** e a melhora discreta no **grupo 3** suscitam reflexões importantes para o aprimoramento do produto. A ausência de melhora nesses grupos pode estar relacionada ao distanciamento dos participantes do contexto educacional da Libras, considerando que apenas um participante de cada grupo mantinha contato diário com a comunidade surda.

Essas circunstâncias descritas, contudo, não invalidam a eficácia do protótipo, mas sugerem a necessidade de ajustes para torná-lo mais acessível e aplicável a um público mais amplo, independentemente do nível de envolvimento com o ensino de Libras.

5.3 Avaliação do protótipo

A análise dos dados obtidos por meio do questionário de avaliação (Apêndice V) demonstra elevada satisfação dos participantes quanto ao recebimento do protótipo e uma avaliação positiva do encontro presencial realizado para sua apresentação. A seguir, apresentamos os pontos fortes destacados pelos participantes:

Quadro 11 - Pontos positivos do protótipo

PARTICIPANTE	RESPOSTA
M.S	A forma de organização era mais fácil e descomplicada do que eu imaginava.
E.P	Achei o conteúdo dado no <i>Workshop</i> bem esclarecedor e a apostila que nos foi apresentada e fornecida muito bem elaborada.
L.S	Acredito que o <i>Workshop</i> fez diferença na minha vida profissional e pessoal como ingressante na vida acadêmica.
C.S	O que mais me chamou a atenção foi saber organizar o plano de aula e que através dele é que damos nossa aula, organizamos nosso tempo de aplicação do conteúdo e das atividades. Antes eu fazia de modo mais amplo e não tão detalhado. Agora, com esse curso, consegui ter ideia da importância de um plano de aula bem elaborado.
M.B	O que mais me chamou a atenção foi a forma de organização, por ser exposta de uma maneira mais fácil, clara e descomplicada.
A.M	Foi apresentado de forma dinâmica, objetiva, descomplicada e clara.
B.G	Destacaria o jeito e a maneira que a palestrante explicou como fazer os planejamentos, pois às vezes não conseguimos entender por causa da explicação das pessoas e, nesse <i>Workshop</i> , consegui captar tudo o que ela estava falando e o principal: compreendi e aprendi muito com ela.
I.A	Houve uma interação entre os participantes que possibilitou um diálogo rico em trocas de informações, onde pude enriquecer o meu aprendizado.
G.L	Não respondeu.

Fonte: Autora (2023)

A análise das respostas indica que o protótipo atingiu seus objetivos. Os participantes atestam a eficácia do material, mencionando melhorias na aprendizagem do planejamento de aulas de Libras.

Um dos primeiros indícios de eficácia é a recorrente menção à clareza e simplicidade do conteúdo. Diversos participantes destacam a acessibilidade da abordagem do protótipo. Um participante afirmou que a organização dos conteúdos foi "mais fácil e descomplicada do que imaginava" (Autora, 2023), sugerindo que o material ofereceu um caminho simplificado para a estruturação eficiente de aulas, suprimindo lacunas remanescentes da graduação.

Outro indício relevante é o impacto prático do protótipo na elaboração de planos de aula. Os participantes indicaram que o conteúdo propiciou uma compreensão mais clara das etapas do processo. O depoimento "*Workshop fez diferença na vida profissional e pessoal*" (Autora, 2023) evidencia que o material transcendeu o esclarecimento de conceitos teóricos, oferecendo aplicabilidade prática e impactando diretamente a atuação profissional dos egressos.

O contato com o protótipo, além disso, levou muitos participantes a reconhecerem a importância do plano de aula. A percepção inicial, de uma elaboração ampla e pouco detalhada, foi substituída pela compreensão da necessidade de um planejamento minucioso. As diretrizes, portanto, contribuíram para a reconfiguração da percepção sobre o papel central do plano de aula no processo de ensino-aprendizagem de Libras na graduação.

As menções à interação e troca de informações durante o evento de apresentação do protótipo corroboram a eficácia do material. A interação entre os participantes, facilitada pelo conteúdo e pela apresentação do material, foi considerada enriquecedora, potencializando o aprendizado e incentivando a reflexão crítica e a colaboração.

Portanto, com base nos indícios mencionados pelos participantes, afirmamos que o protótipo demonstrou eficácia ao abordar, de forma clara, objetiva e prática, os elementos essenciais para o planejamento de aulas de Libras, fornecendo ferramentas para o desenvolvimento de planos para a disciplina na graduação. Em relação às sugestões, temos o ilustrado a seguir:

Quadro 12 - Sugestões para o *workshop* e o protótipo

PARTICIPANTE	RESPOSTA
M.S	Sem sugestões.
E.P	Achei muito bom do jeito que foi. Não mudaria nada. Achei o conteúdo dado no <i>workshop</i> bem esclarecedor e o <i>e-book</i> que nos foi apresentado muito elaborado.
L.S	Uma sugestão seria mais tempo, para todos e uma versão impressa do <i>e-book</i> , além do conteúdo digital.

C.M	Para mim o curso foi perfeito, eu saí com um conhecimento e uma segurança muito grande para elaborar um plano de aula. O material que recebi foi, em minha opinião, maravilhoso, rico em detalhes que não deixou dúvidas na hora de fazer o segundo plano de aula. Só tenho a agradecer a oportunidade de fazer parte desse <i>workshop</i> .
M.B	Sem sugestões.
A.M	Sugiro a realização de mais <i>workshops</i> . Achei o material de ótima qualidade.
B.G	Sugiro que poderíamos fazer mais de um dia para incrementar alguns sinais que temos dúvidas, para aprendermos além do plano de aula. No geral, gostei bastante do material sobre os planos de aula, mas acredito que poderia vir um pouco maior e impresso.
I.A	Sem sugestões.
G.L	Não respondeu.

Fonte: Autora (2023)

A análise das respostas indica a eficácia do protótipo como material de apoio ao planejamento de aulas de Libras para a graduação. Apesar de algumas sugestões de aprimoramento, os indícios demonstram que o material alcançou objetivos significativos em termos de clareza e adequação ao público-alvo: professores recém-formados em Letras Libras.

A recorrente afirmação de que o conteúdo do protótipo é claro e bem elaborado constitui um dos principais indícios de sua eficácia. A declaração de uma participante, de que não faria mudanças significativas, indica que o material cumpriu seu propósito de esclarecer dúvidas e orientar o planejamento de aulas.

Algumas respostas, ademais, destacam a utilidade das diretrizes oferecidas pelo material, sugerindo, contudo, o aprofundamento de certos aspectos. A sugestão de uma participante, de que seria interessante dispor de mais tempo para trabalhar o conteúdo ou de uma versão impressa para facilitar o manuseio, não indica uma falha no material, mas o interesse em um maior aprofundamento, demonstrando a relevância do conteúdo para os participantes.

A sugestão de realização de mais *workshops* complementares reforça a percepção de que o material promoveu reflexão produtiva sobre o tema, mas que os recém-formados demandam atividades práticas adicionais para a consolidação da aprendizagem. Isso demonstra o alinhamento do protótipo às expectativas do grupo.

As sugestões de melhoria, por fim, indicam que, apesar da eficácia do protótipo em diversos aspectos, existem oportunidades de ajustes para ampliar sua utilidade. A proposta de detalhamento do processo de elaboração de planos de aula, por exemplo, indica que os usuários, tendo reconhecido a importância do conteúdo, esperam orientações mais específicas sobre sua aplicação prática.

Em suma, os indícios sugerem a eficácia do protótipo em sua proposta inicial, ao mesmo tempo que apontam caminhos para aprimoramentos que podem otimizar o material definitivo,

tornando-o ainda mais adequado às necessidades pedagógicas de recém-formados em Letras Libras.

O protótipo de diretrizes para o planejamento de aulas de Libras na graduação mostrou-se eficaz e bem recebido pelos professores recém-formados. A clareza, a aplicabilidade prática e o estímulo à interação são pontos fortes que contribuem para sua eficácia. As sugestões de aprimoramento e a demanda por atividades práticas adicionais demonstram o potencial do protótipo para evoluir e se tornar um recurso ainda mais valioso para a formação continuada desses participantes. A partir das análises e dos *feedbacks* coletados, afirmamos que o protótipo não apenas atingiu seus objetivos, como também pavimentou o caminho para novas implementações, incorporadas na versão final do produto pedagógico autoral.

6 PLANEJAMENTO DE AULAS DE LIBRAS PARA GRADUAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, OFERTA E AVALIAÇÃO DE UM *E-BOOK* PARA PROFESSORES RECÉM-FORMADOS

O objetivo deste capítulo é discutir o desenvolvimento, a oferta e a avaliação do *e-book* intitulado “Planejamento para a disciplina de Libras na graduação” que é a versão final do produto pedagógico autoral e está disponível pelo acesso ao [site da Universidade Federal do Paraná](#).

6.1 Desenvolvimento do *e-book*

O desenvolvimento do *e-book* "Planejamento para a disciplina de Libras na graduação" foi fundamentado nas recomendações de Leffa (2007), com ênfase na análise das necessidades dos alunos, definição de objetivos mensuráveis e avaliação contínua. A estruturação do *e-book* seguiu um processo de prototipagem e refinamento, conforme discutido no capítulo anterior, visando atender às dificuldades enfrentadas por professores recém-formados em Letras Libras na elaboração de planos de aula eficazes. O material definitivo busca oferecer diretrizes para o planejamento de aulas de Libras na graduação, considerando o contexto legal que define este nível de ensino como o principal *locus* de atuação para a curricularização da Libras.

O conteúdo do *e-book* foi aprimorado com base em *feedback* obtido durante a fase de prototipagem, buscando oferecer um guia didático alinhado às necessidades do público-alvo. As estratégias metodológicas adotadas no desenvolvimento do material foram embasadas nos princípios da pedagogia visual, do letramento visual e da modelização.

A pedagogia visual, voltada para a comunidade surda, utiliza estratégias que valorizam a cultura e a língua desse grupo, conforme destacado por Campello (2008). Essa abordagem prioriza a Libras como principal meio de instrução, a representação gráfica da língua portuguesa escrita e a utilização de imagens como signos visuais, conforme Buzar (2009). Campello (2008) sugere diferentes formas de integrar os signos visuais ao ensino de surdos, incluindo a contextualização, o uso de imagens e a comparação entre os mundos ouvinte e surdo.

A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo. (Campello, p. 64, 2008)

Romário e Dorziat (2017) reforçam a importância da experiência visual para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos surdos, argumentando que aulas expositivas com interpretação em Libras podem ser insuficientes sem práticas que promovam essa experiência. Os autores defendem a indissociabilidade entre pedagogia visual e cultura surda, beneficiando tanto estudantes surdos quanto ouvintes, desde que os recursos visuais sejam pertinentes ao contexto linguístico-cultural. A combinação de recursos visuais com a sinalização de tradutores e intérpretes contribui para uma aprendizagem mais eficaz para os surdos, enquanto a integração de recursos visuais com explicações orais favorece a compreensão dos ouvintes (Romário; Dorziat, 2017).

[...] embora os/as docentes ouvintes não tenham experiência e, muitas vezes, não saibam como desenvolver a pedagogia visual, a atitude de procurarem [um/a] professor/a Surdo/a é um aspecto relevante no ambiente escolar. Através das trocas de conhecimentos e informações, esses/as docentes podem juntos/as construir um trabalho pedagógico visual que potencialize a aprendizagem das alunas Surdas e dos alunos Surdos, melhorando o seu processo educacional. (Romário; Dorziat, p. 18, 2017)

O letramento, intrinsecamente ligado à visualidade, constitui um processo amplo e contextualizado de ensino da leitura e da escrita, diferenciando-se da alfabetização, que se concentra na decodificação do sistema escrito. Reconhecendo a importância da leitura e da escrita na vida acadêmica, especialmente em um contexto de inclusão educacional, Fernandes e Moreira (2017) destacam a relação visual que os surdos estabelecem com o texto, cuja interpretação depende da mediação da Libras. O contato com diferentes gêneros textuais pode ser desafiador para os surdos devido à ausência de repertório lexical em Libras e à complexidade dos conteúdos. Para minimizar essas dificuldades, as autoras recomendam práticas de leitura e escrita acessíveis em Libras, integrando a linguagem verbal com recursos imagéticos, como fotos e gráficos. Lebedeff (2010) propõe práticas de letramento visual, como gráficos em árvore e histórias em quadrinhos, como estratégias centrais para uma educação inclusiva que valorize a visualidade e respeite as particularidades dos surdos, enfatizando a necessidade de interpretação crítica desses materiais visuais.

Considerando a predominância do visual na sociedade contemporânea, Lebedeff (2010) defende que a apresentação de textos visuais deve ser acompanhada de estratégias interpretativas para otimizar a aprendizagem. No ensino superior, o uso de estratégias visuais beneficia tanto os estudantes ouvintes quanto, de forma ainda mais significativa, os estudantes surdos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de suas perspectivas linguísticas e culturais.

A modelização, alinhada à ênfase na visualidade, fundamenta a concepção de modelos como ferramentas pedagógicas. Krapas *et al.* (1997), citando Gilbert e Boulter (1996), definem modelos como representações de ideias, objetos, eventos ou sistemas, classificando-os em quatro tipos: modelo mental, modelo expresso, modelo consensual e modelo pedagógico. Este último, foco do presente estudo, facilita a compreensão de modelos científicos e o desenvolvimento de modelos mentais individuais. Kneller (1980) propõe outra classificação, dividindo os modelos em representacionais, teóricos e imaginários, cada um contribuindo para a visualização e compreensão do objeto de estudo.

Silva, T. R. *et al.* (2018) e Duso *et al.* (2013) demonstram que a utilização de modelos enriquece o processo de aprendizagem, permitindo experiências práticas e melhor fixação de conceitos, sendo uma ferramenta valiosa para todos os níveis de ensino, incluindo o superior. Essa abordagem favorece o aprendizado de estudantes surdos ao priorizar a percepção visual, beneficiando também os estudantes ouvintes.

A partir dessas teorias, o *e-book* foi construído com a incorporação de imagens, vídeos, esquemas visuais e *links* interativos, visando aprimorar a apresentação dos conteúdos e facilitar a assimilação teórica e prática dos conceitos relacionados ao planejamento de aulas de Libras no ensino superior.

A prototipagem revelou a dificuldade de alguns professores recém-formados em visualizar o plano de aula como um todo a partir de modelos completos. Em resposta a essa dificuldade, incluímos subitens organizados por meio de mapas conceituais e fluxogramas, resultando em uma versão final mais organizada.

As dificuldades encontradas pelos participantes na elaboração de planos de aula, identificadas por meio do protótipo e de questionários diagnósticos, nortearam a reformulação do material. Uma das dificuldades mais frequentes foi a elaboração de objetivos, com a confusão entre a perspectiva docente e discente. Para sanar essa dificuldade, o *e-book* incluiu a seção "2.2 Objetivo geral e específicos", explicitando a diferença entre as ações do professor e as expectativas de aprendizagem dos alunos, com exemplos práticos de como formular objetivos claros, concisos e focados na atuação docente, baseados em Takahashi e Fernandes (2004).

A elaboração do cronograma e a especificação dos recursos didáticos também se mostraram desafiadoras. Para isso, o *e-book* aborda essas questões nas seções "2.3 Conteúdos" e "2.4 Procedimentos metodológicos", detalhando a importância da articulação entre conteúdo, procedimentos metodológicos e objetivos. A seção sobre procedimentos metodológicos oferece diretrizes para a revisão dos objetivos, a escolha de atividades e métodos de ensino, e o

planejamento das interações em sala de aula, com exemplos práticos e fundamentação em Takahashi e Fernandes (2004) e Libâneo (1994). Incorporamos fluxogramas e mapas conceituais para facilitar a visualização e compreensão da estrutura do plano de aula.

A estrutura final do *e-book*, revisada após a prototipagem, incorpora elementos multimídia para aumentar a acessibilidade e a compreensão dos conceitos, dividindo-se em duas partes principais: "Plano de ensino da disciplina de Libras na graduação" e "Plano de aula da disciplina de Libras na graduação". As partes, subdivididas em seções, abordam os elementos essenciais do planejamento: dados de identificação, ementa, conteúdo programático, objetivos, metodologia, avaliação, bibliografia e atividades interativas. Imagens com legendas explicativas ilustram conceitos e exemplos, *links* para vídeos em Libras no *YouTube* complementam as explicações textuais, e *links* interativos direcionam para outras seções do material, *sites* externos e plataformas *online*, tornando o *e-book* mais acessível e dinâmico, especialmente para usuários surdos, que, conforme o Decreto n. 5.626/2005, devem ser priorizados como docentes de Libras.

6.2 Oferta do *e-book*

A disponibilização do *e-book* representa uma importante contribuição para a educação linguística em Libras, propiciando aos professores a aquisição, o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos sobre as metodologias de ensino desse idioma. Conforme Bagno e Rangel (2005), a competência didática necessária à elaboração de planos de aula é influenciada por crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos presentes no imaginário linguístico do professor. Essa contribuição fomenta práticas inclusivas e justas, convidando o ouvinte a integrar a comunidade surda, historicamente marginalizada devido à sua especificidade linguística.

Embora o *e-book* "Planejamento para a disciplina de Libras na graduação" não pretenda solucionar todos os desafios relacionados à estruturação dessa disciplina nas universidades, ele elucida a relação entre carga horária e volume de conteúdo, a proporcionalidade entre conteúdos práticos e teóricos e a necessidade de atender às especificidades dos cursos de licenciatura, conforme discutido por Pereira e Raugust (2020).

O material auxilia os professores a concretizar as etapas planejadas, formalizar as decisões tomadas e representar o resultado final do processo de planejamento (Menegolla; Sant'anna, 2014). Além disso, o *e-book* visa instrumentalizar o docente para a elaboração de

planos de aula de forma eficaz, fundamentada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (Perrenoud, 1999).

Os modelos e exemplos disponibilizados, conforme Deluiz (2001), facilitam a mobilização de saberes docentes diante dos desafios da prática pedagógica, contribuindo para a qualificação do ensino de Libras na graduação. O objetivo é conduzir o professor recém-formado na elaboração de planos de aula, de maneira que ele possa mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre a estrutura do documento e aplicá-los de forma simples, objetiva, válida e funcional (Menegolla; Sant'anna, 2014).

Considerando a recente história dos estudos relacionados à Libras, conforme Lopes (2022), a oferta deste *e-book* se apresenta como uma iniciativa urgente e necessária, alinhando-se aos esforços da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) na promoção de políticas linguísticas para Libras. O material também representa um passo importante na sistematização dos preceitos legais presentes na Lei Federal n. 10.436/2002 e no Decreto n. 5.626/2005.

O *e-book* visa, prioritariamente, colaborar com o curso de Licenciatura em Letras Libras, cujas atividades no Brasil foram iniciadas há menos de uma década (Cerny; Quadros, 2009), com foco nos aspectos que compõem o núcleo pedagógico do currículo (Albres, 2016). O material também se configura como uma oportunidade de formação continuada para professores recém-formados – que, segundo Albres (2016) e Aguiar (2024), apresentam lacunas pedagógicas significativas –, pois a proficiência em planejamento contribui para o aprimoramento da atuação profissional docente (Basso, Strobel, Masutti, 2009).

Na preparação da aula propriamente dita é preciso considerar aspectos importantes e fundamentais como: 1. definir o tema/assunto 2. definir o objetivo 3. pesquisar o assunto 4. definir uma estratégia para atingir o objetivo 5. selecionar o material necessário 6. avaliar os resultados. (Basso, Strobel, Masutti, p. 37, 2009)

O *e-book* "Planejamento para a disciplina de Libras na graduação" será lançado em um evento com a participação dos envolvidos na pesquisa, criando um espaço para observação de sua eficácia, discussão das diretrizes e troca de experiências sobre sua aplicação prática. O evento proporcionará aos participantes, incluindo professores recém-formados e demais convidados, a oportunidade de explorar o material em um contexto de formação continuada.

O acesso ao *e-book* não se restringirá ao evento de lançamento, estando disponível gratuitamente no *site* institucional, democratizando o acesso às diretrizes pedagógicas e oferecendo uma ferramenta contínua e acessível a todos os profissionais da área de Libras.

Durante o evento, os participantes poderão fornecer *feedbacks* sobre a clareza das instruções, a aplicabilidade das diretrizes no contexto da graduação e a qualidade dos recursos interativos, como vídeos, imagens e *links*.

6.3 Avaliação do *e-book*

Este material visa preencher a lacuna constatada ao longo do estudo, referente à dificuldade de professores recém-formados em elaborar planos de aula. O *e-book* busca mitigar essas deficiências, oferecendo um guia prático para a construção de planos de aula completos e eficientes, abrangendo desde a definição da temática e dos objetivos – com ênfase na distinção entre objetivos gerais e específicos e na importância de elaborá-los a partir da perspectiva docente – até a seleção de conteúdos, a escolha de procedimentos metodológicos e a definição de métodos avaliativos.

O *e-book* prevê, ainda, a possibilidade de contato permanente com a pesquisadora responsável para esclarecimento de dúvidas e orientações, garantindo acompanhamento contínuo e personalizado durante o processo de aprendizagem e oferecendo suporte para as dificuldades e inseguranças que possam surgir.

O *e-book*, pela sua concepção, fundamenta-se nas abordagens comunicativa e intercultural. A abordagem comunicativa, conforme Richards e Rodgers (2006) e Gesser (2010), prioriza a comunicação autêntica em situações reais. Nesse sentido, o material proporciona contextos significativos aos leitores e incentiva a interação. A estrutura do *e-book* reflete essa abordagem ao orientar a elaboração de planos de aula com atividades práticas, como debates, jogos e a utilização de vídeos, com sugestões de vídeos disponíveis em plataformas como o *YouTube*, ressaltando a importância da análise linguística desses materiais pelo professor.

A abordagem intercultural, de acordo com Lopes (2022), busca integrar a cultura surda ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o respeito à diferença, valorizando a identidade surda e desconstruindo preconceitos. O *e-book* atende a essa perspectiva ao abordar a cultura surda em seus conteúdos e exemplos, como na temática "Mitos sobre as línguas de sinais", que incentiva a reflexão crítica sobre preconceitos e estereótipos relacionados à comunidade surda.

A visualidade, característica fundamental da Libras, é empregada no *e-book* como estratégia pedagógica alinhada às abordagens comunicativa e intercultural. A integração dessas abordagens, combinada à ênfase na visualidade e na acessibilidade, visa oferecer aos

professores recém-formados ferramentas para planejar e ministrar aulas que promovam a comunicação real em Libras, a valorização da cultura surda e o desenvolvimento da competência linguística e cultural dos alunos.

Seguindo a perspectiva de Leffa (2007) sobre a importância da avaliação e do refinamento de materiais didáticos por meio de projetos piloto, o desenvolvimento do protótipo do *e-book* foi continuamente atualizado com base na avaliação de sua eficácia. Esse processo de aprimoramento visa garantir que o conteúdo e as estratégias pedagógicas do *e-book* definitivo permaneçam relevantes e atendam às necessidades da prática docente, configurando-se como um material dinâmico e adaptável.

Visando ampliar o alcance e a acessibilidade do *e-book*, são previstas adaptações futuras, como versões em outros idiomas (inglês e espanhol) e a incorporação de recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência (audiodescrição, legendas em português e Libras, textos alternativos para imagens e compatibilidade com *softwares* leitores de tela).

O *e-book* "Planejamento para a disciplina de Libras na graduação" representa um ponto de partida para o desenvolvimento de outros *e-books* pedagógicos. A continuidade da pesquisa e da experimentação permitirá explorar as potencialidades desse formato, assegurando a produção de materiais didáticos inovadores, acessíveis e eficazes.

A avaliação do produto pedagógico definitivo demonstra que, embora o conteúdo central tenha sido mantido, a forma de apresentação passou por modificações significativas. O *e-book* preenche uma lacuna importante na formação de professores recém-formados em Letras Libras, constituindo-se também como um suporte metodológico prático e dinâmico para professores em serviço.

O *e-book* apresenta uma estrutura detalhada, abordando os componentes essenciais para o desenvolvimento de planos de aula para a disciplina de Libras na graduação. Por se tratar de diretrizes, o modelo permite adaptações às demandas e aos contextos institucionais específicos, como na escolha dos métodos avaliativos, que abrangem desde provas formais até atividades contínuas.

O material não se apresenta como dogmático. Embora os exemplos se baseiem na abordagem comunicativa, incentivando a interação dinâmica entre professores e alunos e a aplicação dos conteúdos linguísticos de Libras em situações reais de comunicação, o professor recém-formado tem a liberdade de adaptá-lo à abordagem pedagógica que melhor lhe convier.

A utilização combinada das três estratégias metodológicas – pedagogia visual, letramento visual e modelização – desempenha um papel crucial na eficácia da apresentação do *e-book*. A integração de diferentes formas de comunicação, como linguagem verbal e imagens,

proporciona uma experiência de aprendizagem agradável e facilita a compreensão dos conceitos e a assimilação do conteúdo.

O *e-book* "Planejamento para a disciplina de Libras na graduação" se configura como um recurso pedagógico eficaz e acessível. Não foram identificados produtos pedagógicos similares que ofereçam diretrizes para a elaboração de planos de aula para professores recém-formados com a mesma abordagem, incluindo *links* para vídeos e linguagem acessível a leitores surdos.

Embora o *e-book* ainda não tenha sido submetido a testes extensivos, as fases de prototipagem e refinamento forneceram evidências preliminares de sucesso. Os *feedbacks* iniciais de professores que participaram da fase de prototipagem demonstram a boa receptividade do material, atribuída à combinação de diretrizes claras e recursos multimídia que facilitam a compreensão e a aplicação prática. O próprio material, por meio do contato direto com os leitores, permite uma avaliação contínua, possibilitando ajustes e atualizações conforme as necessidades pedagógicas e os desafios emergentes. Dessa forma, a produção do material se mantém alinhada às etapas de produção de materiais propostas por Leffa (2007): análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A fase de análise, conforme Leffa (2007), consistiu na identificação das necessidades dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios, expectativas e estilos de aprendizagem. O material buscou preencher as lacunas de conhecimento e oferecer o suporte necessário para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Foram definidas atividades coerentes ao ensino da Libras e recursos pertinentes, como áudios, vídeos, *links* e imagens, conforme as orientações de Leffa (2007) para o desenvolvimento de materiais didáticos; a implementação considerou o contexto específico e suas variáveis, também seguindo as recomendações do autor. A avaliação contínua, com observação do uso do material pelos alunos, permitiu identificar e aprimorar os aspectos necessários, em consonância, também, com os princípios de Leffa (2007).

Acreditamos que o *e-book* tem o potencial de aprimorar as práticas pedagógicas dos professores a longo prazo, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de planos de aula mais estruturados e adequados às necessidades da disciplina de Libras no ensino superior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento, a oferta e a avaliação de um material de diretrizes para a elaboração de planos de aula de Libras em cursos de graduação, dirigido a professores recém-formados em Letras Libras. A escolha temática justifica-se pela necessidade de suprir a lacuna na formação desses profissionais, que, apesar do domínio da Libras, frequentemente concluem a graduação sem o preparo adequado para o planejamento eficaz de aulas. Os resultados indicam que o material se mostrou eficaz no apoio à elaboração de planos de aula consistentes e bem estruturados, com impacto proporcional ao nível de contato dos participantes com a comunidade surda, sugerindo aprimoramentos específicos no material final. A análise dos dados, coletados por meio de questionários, pré-testes, pós-testes e observações diretas, apontou para a importância de se considerar elementos cruciais no planejamento, como a definição precisa de objetivos, a seleção adequada de conteúdos e a metodologia que promova a participação ativa dos alunos.

Além de auxiliar na elaboração de planos de aula, esta pesquisa contribui para a inclusão efetiva de pessoas surdas por meio do ensino qualificado de Libras. O ensino de Libras possui elevado valor social, promovendo a inclusão, estimulando a participação ativa de surdos na sociedade e apoiando a construção de políticas públicas que assegurem seus direitos. O estudo configura-se como um passo inicial rumo à implementação de ações mais abrangentes para a inclusão efetiva de surdos em todos os níveis sociais, por meio da formação docente mais qualificada para o ensino de Libras.

A conclusão deste estudo, em 2024, ano em que o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma calamidade, adquire relevância particular. O contexto, que exigiu o envolvimento da pesquisadora na linha de frente da ajuda humanitária em sua cidade por várias semanas, impôs limitações ao trabalho, as quais, embora não as justifiquem, merecem ser aqui reconhecidas. A ausência da participação de pessoas surdas na pesquisa, embora justificada pela falta de engajamento da comunidade surda local, representa uma fragilidade ético-política. A inclusão da comunidade surda em futuras investigações é crucial para assegurar que suas perspectivas e necessidades sejam consideradas na formulação de propostas pedagógicas e políticas públicas. Assim, esta dissertação, longe de ser conclusiva, abre possibilidades para futuras investigações. A partir dos resultados, novas pesquisas podem explorar:

- O desenvolvimento de intervenções pedagógicas inovadoras para o ensino de Libras, utilizando dinâmicas, jogos e recursos tecnológicos que explorem a visualidade da língua;
- A ampliação da carga horária da formação de professores de Libras, com cursos de 20 ou 40 horas, possibilitando maior aprofundamento nos conteúdos e nas metodologias de ensino;
- A inclusão de professores surdos como participantes ativos em pesquisas sobre o ensino de Libras, incorporando suas experiências e perspectivas na construção de um ensino mais inclusivo e representativo;
- A criação de diretrizes nacionais para a disciplina de Libras na grade curricular da graduação, garantindo a qualidade e a uniformidade do ensino no país.

O aprimoramento do *e-book* "Planejamento para a disciplina de Libras na graduação", produto pedagógico desta pesquisa, com a inclusão de diferentes estratégias metodológicas, é um passo inicial para um ensino de Libras mais inclusivo e qualificado. O material, em sua versão final, apresenta diretrizes para a elaboração de planos de aula, abordando desde a definição temática até a escolha dos recursos didáticos e a avaliação da aprendizagem. Esta dissertação, ao destacar a importância do planejamento no ensino de Libras, contribui para a qualificação da formação de professores e para a consolidação de um ensino de Libras mais eficaz, inclusivo e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G. F. C. **Saberes e capacidades necessários à formação docente de surdos professores de Libras como L2 na graduação.** Tese (pós-graduação) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/36838>>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- ALBRES, N. A. **Ensino de Libras:** aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2016.
- ALBRES, N. A. **Libras em estudo:** ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012.
- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2:** evidências fornecidas pela teoria da otimidade. 335f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Escola de Educação, UCPel, Pelotas: UCPel, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (2016). Produto educacional: desafio do Mestrado Profissional em Educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 2020.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- BASSO, I. M. S; STROBEL, K. L; MASUTTI, M. **Metodologia de Ensino de Libras – L1.** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C.; PASSOS, R. Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 27–39, 2023. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354>>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- BRISOLLA, L. S.; ASSIS, R. M. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo** (online), v.13, n. Especial, p. 956-966, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BUZAR, E. A. S. **Singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações educacionais.** Brasília: Dissertação de Mestrado, UnB, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187731>> . Acesso em: 05 dez. 2024.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 4, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3230>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 9-17.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

DUSO, L.; CLEMENT, L.; PEREIRA, P. B.; FILHO, J. P. A. Modelização: uma possibilidade didática no ensino de biologia. **Revista Ensaio**: v. 15, n. 02, p. 29-44. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172013150203>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

ELLIS, R. *The methodology of task-based teaching.* **Asian EFL journal**, v 8, 3, p. 19- 45, 2006. Disponível em: <https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico dos estudantes surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

GAUTHIER, C. O ensino explícito, aspectos teóricos e práticos. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais.** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, p. 1-16. 2014.

GESSER, A. **Educação linguística e direitos humanos: saberes docentes e práticas pedagógicas**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

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

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em:
<https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200p.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J. *Learning science through models and modeling*. In: GAFNEY, D. F. (Ed.). *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 53-66.

JANOWSKA, I. Interculturalidade no ensino de línguas: contextos polono-brasileiros. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 42-67, 2020. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76770>. Acesso em 05 dez. 2024.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRAPAS, S.; QUEIROZ, G.; COLINVAUX, D.; FRANCO, C. Modelos: uma análise de sentidos na literatura de pesquisa em ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 185–202, 2016. Disponível em:
<<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/627>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 11. Disponível em:
<<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1606>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236. 1988.

LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LINHATI, S. T. **Elaboração e análise de um material didático autoral: tarefas colaborativas sobre a saúde mental espanhola**. 2021. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2021. Disponível em: <<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5647>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

LOCKMANN, K.; KLEIN, A. V. **Educação, a arte do encontro: diálogo e saberes docentes na educação básica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

LOPES, A. A. **O ensino da língua brasileira de sinais - Libras - a ouvintes pela perspectiva da abordagem intercultural**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6388>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MARTINEZ, M.J.; LAHORE, C. O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MATALLO JR., H. A explicação científica. In: CARVALHO, M. C. M. (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989a. p. 39-62.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: Currículo, área, aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. E (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996a. p. 45-55.

MORIN, E. Complexidade e liberdade. In: BESNIER, J. M. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996b. p. 239-257.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996c. p. 274-289.

PEREIRA, K. A.; RAUGUST, M. B. Incursões sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20 n. 67, p. 1938-1966, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25968>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

PERLIN, G.; MIRANDA, E. **Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching* (2. ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA** [online], vol.23, n. 2, p 273-319, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

RODRIGUES, R. R.; PREUSS, E. O. (2018). Efeitos de instrução explícita na aquisição da entoação em espanhol/L2. *Working Papers em Linguística*. v. 19, n. 2, p. 214-238.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 52–72, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/963>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SANTOS, A. N. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7727>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um desafio à ciência. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, E. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017. p. 25-38. Disponível em: <<https://bds.unb.br/handle/123456789/1093>>. Acesso em 8 nov. 2024.

SILVA, L. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: Orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 197–218, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, L. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 64, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/MSXqM6rswbSLPY38xdRCFrm>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVA, L. Efeito do ensino explícito no desempenho em Libras: um estudo com quatro aprendizes de L2. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 865-880, nov. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103181310807211120210806>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, L. C.; BRUNO, M. M. G.; TARTUCI, D. A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oeste: dilemas, conquistas e horizontes. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. n.ESP, p. 375–396, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29989>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, L. O mapeamento espacial e o ensino baseado em tarefas no contexto de Libras como L2 para ouvintes. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 249–274, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9797>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SILVA, L.; MORENO, D. Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 162–187, 2021. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1501>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, T. R.; SILVA, B. R.; SILVA, B. M. P. Modelização didática como possibilidade de aprendizagem sobre divisão celular no ensino fundamental. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 4, p. 1376–1386, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1024>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SOMBRA, G. J. R.; SOUSA, C. H. A.; MARTINS, E. S. Formação Docente: os produtos educacionais de um mestrado profissional como práxis pedagógica. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8872>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 341–377, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

TAKAHASKI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul. Enf.**, v.17. n. 1, p. 114-8, 2004. Disponível em: <<https://acta-ape.org/article/plano-de-aula-conceitos-e-metodologia/>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

VARGAS, V. S. **Metodologias ativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes: uma experiência com a sala de aula invertida**. Orientador: Camila Gonçalves dos Santos do Canto. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/6857>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

VEIGA, I. A. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. 13ª edição. Editora Papyrus, 2008.

VEIGA-NETO, A. J. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

WINSTON, E. *Spatial mapping in ASL discourse*. In: EMMOREY, K., & REILLY, J. S. (Org.). *Language, gesture, and space*. **Psychology Press**. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/31790645/Spatial_Mapping_in_ASL_Discourse_Winston_S_PATIAL_MAPPING_IN_ASL_DISCOURSE>. Acesso em 05 dez. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário diagnóstico

QUESTIONÁRIO

- Nome: _____
- Profissão: _____
- Formação: _____
- Idade: _____

1) Você acredita que o planejamento de ensino é um importante instrumento para a prática pedagógica? Justifique a sua resposta.

2) O que você aprendeu sobre o planejamento de ensino durante o seu curso de Letras Libras?

3) Você sente capacitado para fazer um planejamento de ensino de Libras como segunda língua? Justifique sua resposta. _____

4) Quais elementos você consideraria na elaboração de um planejamento de ensino?

5) Considerando que um planejamento é composto por “ementa”, “objetivos gerais e específicos”, “metodologia”, “recursos” e “avaliação”, diga qual(is), desses elementos você pensa ser(em) de mais fácil desenvolvimento e qual(is) você acredita ser(em) mais difíceis de se desenvolver?

MAIS FÁCIL	MAIS DIFÍCIL

6) Você gostaria de aprender a como elaborar um planejamento para aula de Libras para ouvintes? _____

7) Você gostaria de participar de uma formação cujo foco é a elaboração de um planejamento de ensino? _____

8) Deixe sugestões do que você gostaria que fosse abordado na formação.

APÊNDICE B – Proposta e ficha de inscrição do *workshop* remoto

PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA PROFESSORES DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL

MINISTRANTE: PATRICIA CRISTINA DE FRUTOS RAMIREZ
MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS - UNIPAMPA
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LÍDIA SILVA

* Obrigatório/Required

1.1. NOME COMPLETO: *

Digite sua resposta

2.2. DADOS DE NASCIMENTO: *

Digite sua resposta

3.3. E-MAIL *

Digite sua resposta

4.4. IDADE: *

Digite sua resposta

5.5. TELEFONE: *

Digite sua resposta

6.6. CPF: *

Digite sua resposta

7.7. PROFISSÃO ATUAL: *

Digite sua resposta

8.8. CIDADE E ESTADO ONDE MORA: *

Digite sua resposta



PLANO DE EXECUÇÃO

ATIVIDADES VINCULADAS

Atividades Vinculadas	Data Início Vínculo	Data Fim Vínculo	Status Vínculo
Ensino de Libras como segunda língua para ouvintes	01/10/2022	01/10/2022	Vínculo aprovado

ADEQUAÇÃO AOS PRINCÍPIOS EXTENSIONISTAS

Quanto ao Impacto e Transformação Social: O evento visa impactar a formação de docente da área de Libras como LA e transformar a realidade concernente ao domínio da competência didática para elaboração de planejamento de ensino.

Quanto a Interação Dialógica: O evento está sendo proposto mediante sondagem prévia das necessidades e interesses dos participantes.

Quanto a Interdisciplinaridade/Interprofissionalidade: A interdisciplinaridade e interprofissionalidade é observada entre os participantes, uma vez que, apesar de todos serem formados em Letras Libras, atuarem em distintas áreas, tais como: educação infantil, tradução de Libras, massoterapia, enfermagem, limpeza e outras. .

Quanto a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: O evento proposto trata-se de uma pesquisa piloto que compõem um estudo de mestrado. Ademais, assenta-se nos componentes de ensino do curso de graduação em Letras Libras.

Quanto ao Impacto na formação discente: A ministrante é discente e encontra-se em formação acadêmica.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODS4. Educação de qualidade

PALAVRAS-CHAVE

Palavra-Chave
Planejamento de ensino
Libras
Língua adicional

SEDE ADMINISTRATIVA DO PROJETO

Instituição	CEP	Logradouro	Complemento	Bairro	Cidade	Estado
Setor de Ciências Humanas - CH	80060900	Rua General Carneiro, 460	Edifício D. Pedro I, 11º andar	Centro	Curitiba	Paraná

PÚBLICO ALVO

População/Comunidade atingida	Local de atuação da extensão	CEP	Logradouro	Complemento	Bairro	Cidade	Estado
Professores de Libras formados pela Uniasseive	Ambiente virtual-Google Meet	00000000	Não se aplica				



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E
FINANÇAS
COORDENADORIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

TIPOS DE ATIVIDADES

Descrição
Workshop
Orientação

ATIVIDADES DA EQUIPE

Membro da Equipe	Nome do Membro	Tipo de Atividade/Atividade	Participação (Início)	Participação (Fim)	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
	PATRICIA CRISTINA DE FRUTOS RAMIREZ	Workshop Reflexão e prática sobre o planejamento de ensino de Libras como LA	01/10/2022	01/10/2022	4	4.00
	LIDIA DA SILVA	Orientação teórico-prática	01/10/2022	01/10/2022	8	8.00

INSCRIÇÕES

Crêterios de Inscriçãõ e Seleçãõ: Mediante convite

Crêterios de Frequência e Aproveitamento: Participaçãõ durante a tarde do workshop.

Crêterios de Certificaçãõ: Participaçãõ durante a tarde do workshop.

Programaçãõ da Atividade <small> Texto para o verso do certificado dos participantes </small>: Reflexãõ sobre a importãncia do ato de planejar as aulas de Libras como língua adicional (LA).

Confecçãõ de planejamentos de ensino para alunos ouvintes que aprenderãõ Libras como língua adicional (LA).

Local e Período de Inscriçãõ: 25 a 30 de setembro de 2022 pelo link enviado ao whatsapp.

NÚMERO DE VAGAS

Estudantes UFPR: 5

Servidores UFPR: 1

Comunidade Externa: 15

Total de Vagas: 21

APROVAÇÃO CSE

Data da Ata:

Nº da Ata:

RELATÓRIOS

Tipo	Data de Preenchimento	Data Aprovaçãõ	Ano	Relatãrio	Status	Externo
------	-----------------------	----------------	-----	-----------	--------	---------

JUSTIFICATIVA DA PARCERIA COM FUNDAÇÃO DE APOIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E
FINANÇAS
COORDENADORIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

A parceria com uma Fundação de Apoio objetiva viabilizar e agilizar as atividades de apoio e gerenciamento em projetos cooperados, em conformidade com o disposto no Decreto nº 7.423/10 que, em seu artigo 1º e 2º, que estabelece:

Art. 1º A caracterização das fundações a que se refere o art. 1º da Lei 8958, de 20 de dezembro de 1994, como fundação de apoio a Instituições Federais de Ensino Superior-IFES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas-ICTs, é condicionada ao prévio registro e credenciamento, por ato conjunto dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, nos termos do inciso III do art. 2º da referida Lei e da regulamentação estabelecida por este Decreto.

Parágrafo único. A fundação registrada e credenciada como fundação de apoio visa dar suporte a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições apoiadas e, primordialmente, ao desenvolvimento da inovação e da pesquisa científica e tecnológica, criando condições mais propícias a que as instituições apoiadas estabeleçam relações com o ambiente externo.

A participação de uma Fundação, devidamente credenciada no MEC e MCT, no apoio ao desenvolvimento do projeto fundamenta-se no reconhecimento público dos serviços que as fundações têm prestado aos projetos de interesse da UFPR, serviços desenvolvidos em perfeita sintonia com sua missão e seus objetivos estatutários.

O apoio à gestão do projeto compreenderá a disponibilização dos seguintes serviços complementares requeridos à execução do projeto a ser desenvolvido.

- a. Controle Financeiro dos recursos aportados ao projeto;
- b. Registro contábil das movimentações financeiras realizadas;
- c. Procedimentos licitatórios para aquisições de bens e serviços requeridos ao projeto, segundo os ditames da Lei 8666/93;
- d. Contratação, por prazo determinado, e gestão do pessoal necessário ao desenvolvimento do projeto;
- e. Assessoria Jurídica necessária ao projeto;
- f. Controle dos bens patrimoniais adquiridos ao projeto;
- g. Prestação de Contas nos prazos estabelecidos no acordo e na Resolução 41/17-COPLAD;

Cabe ressaltar que todas as ações da Fundação serão realizadas em conformidade ao previsto no Plano de Trabalho e mediante solicitação formal do Coordenador do Projeto. Diante deste quadro, justifica-se a participação da Fundação, na garantia de procedimentos administrativos e financeiros realizados de forma eficiente, transparente e em conformidade com o disciplinado nos normativos internos da UFPR e a legislação vigente.

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

◇ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Planejamento de ensino para professores de Libras como Língua Adicional (LA)
 Pesquisador/a responsável: Lídia da Silva
 Pesquisador/a assistente: Patrícia Cristina de Frutos Ramirez
 Local da Pesquisa:
 Endereço:

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Planejamento de ensino para professores de Libras como Língua Adicional (LA)” tem como objetivo analisar uma intervenção pedagógica que será realizada com professores de Libras como língua adicional cujo foco será no desenvolvimento do plano de aula.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a responder a um breve questionário, participar de um workshop e realizar planejamentos de ensino.

Desconfortos e riscos: É possível que durante a sua participação na pesquisa, você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao cansaço. Há também riscos relacionados ao constrangimento ao responder às perguntas; desconforto, vergonha, estresse, cansado ao dar as respostas. Nesse caso, como a sua participação neste estudo é voluntária, e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Por outro lado, os benefícios esperados com essa pesquisa no âmbito da formação docente é a possibilidade de utilizar do efeito da intervenção.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável(is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo e-mail lidiaufpr@gmail.com, telefone [REDACTED] e endereço Rua General Carneiro, nº 460, Edifício Dom Pedro I, 12º Andar - CEP 80060-150, Centro, Curitiba – PR e patri.defrutos@hotmail.com e [REDACTED] para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 66762722.5.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.882.363 emitido em 08 de Fevereiro de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa: _____

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Apêndice D – Modelo pré-teste e pós-teste



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE LÍNGUAS



Nome(s):
Temática:
Objetivo geral:
Objetivos específicos:
Cronograma:
Tarefa proposta:
Materiais/Recursos didáticos:
Crítérios de avaliação:

Apêndice E - Questionário de avaliação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS



ENTREVISTA

Nome: _____ Idade: _____

- Você acha que esse *workshop* que você participou diferencia-se de outras formações que você teve durante a sua vida acadêmica e profissional? Como?
- Comento sobre o que você mais gostou no *workshop*.
- De tudo o que você aprendeu de novo neste *workshop*, o que destacaria e por quê?
- O que mais te chamou atenção ao longo da realização do *workshop* e da realização dos planos de aula? Por quê?
- Quais dificuldades você teve para elaborar o primeiro plano de aula?
- Você teve dificuldades para realizar o segundo plano de aula? Explique
- Em que aspectos o segundo plano de aula está melhor do que o primeiro e ao que você atribui essa diferença?
- Na sua opinião, quais as ações do *workshop* ficaram abaixo do esperado? Explique.
- Você tem alguma sugestão para melhoria para um futuro *workshop*?
- Quais sugestões você tem para a otimização do material que recebeu?