



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA O
CONTEXTO BI/PLURILÍNGUE (SURDO E OUVINTE): UM DIÁLOGO ENTRE O
PREVISTO, O PRATICADO E A PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE

Monique Vanzo Spasiani

SÃO CARLOS - SP
2022



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PARA O CONTEXTO BI/PLURILÍNGUE (SURDO E OUVINTE): UM
DIÁLOGO ENTRE O PREVISTO, O PRATICADO E A PERSPECTIVA
TRANSLÍNGUE

MONIQUE VANZO SPASIANI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Vera Lucia
Teixeira da Silva

São Carlos - SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Monique Vanzo Spasiani, realizada em 30/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Profa. Dra. Edcleia Aparecida Basso Didyk (UNESPAR)

Prof. Dr. Jorge Onodera (UESC)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho a mim, que acreditei em meu potencial e fui atrás, mesmo em tempos difíceis, do sonho da minha vida, e àqueles que me criaram como esta mulher determinada e (cons)ciente, desde pequenininha, de que a educação realmente (trans)forma - minha mãe, Silaine, e meu pai, Carlos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que derrama bênçãos em nossas vidas todos os dias e nos dá saúde para que corramos atrás de nossos sonhos.

Aos meus pais, Silaine e Carlos, por me amarem imensamente e por tanto valorizarem o conhecimento construído ao longo de nossas vidas. Saibam que este doutorado é de vocês, que acreditaram em mim, que se atentaram às minhas angústias, que vibraram com as minhas conquistas e que, acima de tudo, me fizeram capaz.

À tia Silaine, professora alfabetizadora que eu tenho o orgulho de chamar de mãe. A maior e melhor educadora, não só minha e de meus irmãos, mas também de muitas outras crianças e famílias. Felizes são aqueles que, por meio de sua orientação cheinha de amor e acolhimento, aprendem a ler e se deparam com um mundo de ideias e possibilidades! Obrigada pelo seu trabalho, mãe, e por me mostrar, desde a barriga, que a docência é maravilhosa!

À minha avó, Maria José, que, com seu amor e suas orações, ensina-me diariamente que tudo é possível quando se tem paixão pela vida e fé em Deus.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, pela paciência, pela dedicação e por ser essa pessoa tão fantástica e tão humana, que abraçou, com energia e otimismo, esta causa comigo desde o mestrado.

Aos meus irmãos humanos, Junior e Gabriela, pelo companheirismo e por serem excelentes profissionais em suas áreas, o que também me motiva a ser uma profissional e pessoa melhor. Que sorte a minha dividir a vida com vocês e ter todos os dias a certeza de que eu jamais estarei sozinha!

Às minhas irmãs de 4 patas - que, em pouco tempo, se multiplicaram, multiplicando também o amor - Candy, Lolli, Milka, Laka e Kit, e aos meus primos, também caninos, Cookie e Cacau. Vocês são a verdadeira representação de companheirismo, lealdade e alegria!

À minha família, sobretudo à Grazielle (que, apesar de ser tia, está presente como se fosse irmã), pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelo amor, pelo carinho e por, principalmente, torcerem pelas minhas vitórias como se fossem as deles.

À Professora Dra. Lara Ferreira dos Santos, pelas ricas contribuições na qualificação, na defesa e, especialmente, por ter plantado a sementinha da Libras em meu coração ainda na graduação. É por sua causa que hoje me sinto um baobá, grande e forte!

À Professora Dra. Antonieta Megale, pelas contribuições não só durante o exame de qualificação, mas durante toda a minha trajetória acadêmica por meio de seus excelentes textos e reflexões.

À Professora Dra. Edicleia Basso Didyk, pela leitura atenta e por ser banca de minha defesa, contribuindo com seus valiosos conhecimentos. O mundo nos traz realmente encontros e conexões muito agradáveis!

À Professora Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro, por ser banca de minha defesa e por ter acreditado em mim e me apresentado, ainda na graduação, o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.

À Professora Dra. Teresa Helena Buscato Martins e à Professora Dra. Camila Hofling, por serem membros suplentes de minha banca.

Ao Professor Dr. Nelson Viana, pela supervisão na disciplina de estágio durante toda a minha pós-graduação e por me oportunizar ser docente na universidade em que um dia fui discente.

Ao meu irmão de orientação e agora banca examinadora de minha tese, Prof. Dr. Jorge Onodera, por me acompanhar, me guiar e me incentivar durante toda a minha pós-graduação. Nunca vou me cansar de dizer que a academia (e o mundo!) tem muita sorte de contar com pessoas como você!

Ao Anderson Marques, por desenvolver o resumo em Libras desta tese, mas, sobretudo, por possibilitar, como intérprete de Libras da universidade, o acesso dos alunos surdos ao conhecimento acadêmico.

Aos meus amigos, de São Carlos, de Curitiba, do Brasil e do mundo. Como sempre digo, as vitórias nunca são (e nem devem ser) saboreadas a sós e esta aqui também é de vocês, que me acompanham e torcem sempre por mim.

À dádiva da Dança, por estar sempre tão presente em minha vida, por me fazer tão feliz e por me mostrar que a arte e a cultura curam e salvam. Viva as (mu)danças da vida!

Aos meus *teachers*, os de ontem, os de hoje e os de sempre, por serem mais que exemplos de paixão pela educação, por serem grandes incentivadores.

Aos profissionais participantes desta investigação (professores em formação, formados e formadores), por refletirem, junto comigo, a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LE de alunos bi/plurilíngues.

Aos alunos surdos, por me mostrarem que lecionar é uma tarefa árdua, porém maravilhosa.

A todos os meus alunos, crianças, adultos, ouvintes ou surdos, por acreditarem e confiarem em meu trabalho e por me mostrarem a alegria e a beleza da vida todos os dias.

Aos professores bi/plurilíngues que se dedicam diariamente à tarefa de ensinar seus alunos, ouvintes ou surdos, de maneira igualitária, não discriminatória e repleta de carinho.

Aos professores do PPGL – UFSCar, pelas disciplinas ministradas, e à Secretaria e Coordenação do Programa, por todo o auxílio.

Aos professores e funcionários do Departamento de Letras da UFSCar pela formação humana e apoio durante toda a minha trajetória acadêmica.

À UFSCar, minha universidade do coração, pela acolhida desde 2011, e por ter realizado o grande sonho da minha vida. Viva a universidade pública e gratuita para todos, com condições de acesso e permanência!

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça não é possível a prática pedagógico-progressista.

Paulo Freire

RESUMO

Apesar do crescente (re)conhecimento sobre os tópicos da diversidade e sobre as exigências da contemporaneidade, o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) de alunos bi/plurilíngues (surdos e ouvintes) no Brasil ainda apresenta problemas, sobretudo no que tange à ausência de formação profissional para o trabalho com esse público (MICHELI, 2020; SANTO, 2019; SPASIANI, 2018), muito embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura indiquem a necessidade de que sejam contempladas na formação de licenciandos as questões da diversidade, das necessidades educativas e/ou sociais atuais e de que se assuma um compromisso com uma educação emancipatória e sem discriminações. Destarte, por meio deste estudo de caso múltiplo (YIN, 2005) de paradigma qualitativo-interpretativista, pretende-se investigar como a educação superior brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras está lidando com os novos desafios educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à formação do professor de LE para o ensino bi/plurilíngue, seja de ouvintes ou de surdos. Em seguida, objetiva-se avaliar quais mecanismos, à luz da Perspectiva Translíngue (GARCÍA e YIP, 2015; GARCÍA e LI WEI, 2014), poderiam ser implementados nos cursos de formação de professores de LE, visando a amparar suas atuações nesses contextos e desenvolver competências adequadas à profissão. Para isso, utilizou-se de análise documental, relato de experiência desta pesquisadora e de questionários combinados com entrevistas com professores de línguas formadores, formados e em formação. A análise dos dados construídos sugeriu que as universidades públicas brasileiras ainda são principiantes quando se trata da formação de professores de línguas bi/plurilíngues, seja de ouvintes ou de surdos, e que a Perspectiva Translíngue (GARCÍA e YIP, 2015; GARCÍA e LI WEI, 2014) e o modelo de Competências de Professores de Línguas de Almeida Filho (1993) podem orientar e agregar positivamente a esse cenário ainda deficitário. No mais, entende-se que essas discussões podem contribuir para a formação de professores bi/plurilíngues no país, orientando a atuação das Instituições Superiores de Ensino (IES) de acordo com as necessidades e os paradigmas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Educação Plurilíngue. Língua Estrangeira. Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE. Formação Profissional. Educação de Surdos. Perspectiva Translíngue. Competências dos Professores de Línguas.

ABSTRACT

Despite the increasing recognition on the topics of diversity and on the demands of contemporaneity, the teaching and learning process of a Foreign Language (FL) for bi/plurilingual students (deaf and hearing students) in Brazil still presents problems, especially regarding the lack of certified professionals to work with such audience (MICHELI, 2020; SANTO, 2019; SPASIANI, 2018), even though the The National Curriculum Guidelines for Teacher Training Courses points that diversity issues, current educational and/or social needs, and an emancipatory and non-discriminatory education must be addressed in the teacher training courses. Thus, through this multiple case study (YIN, 2005) with a qualitative-interpretative paradigm, we investigated how Brazilian higher education, in the Bachelor's Degree in English Language and Literature teacher training courses, is dealing with the country's new educational challenges, especially regarding the formation of the FL teacher for bi/plurilingual teaching, whether for hearing or deaf students. Next, the objective was to evaluate which mechanisms, in the light of the Translingual Perspective (GARCÍA and YIP, 2015; GARCÍA and LI WEI, 2014), could be implemented in FL teacher training courses, in order to support their actions in these contexts and develop appropriate skills for the profession. For this, we used document analysis, the experience report of this researcher, and questionnaires combined with interviews with language teacher trainers, trained teachers and also in-training teachers. The analysis of the data suggested that Brazilian public universities are still beginners when it comes to the training of language teachers of bi/multilingual students, whether for hearing or deaf students, and that the Translingual Perspective (GARCÍA and YIP, 2015; GARCÍA and LI WEI, 2014) and Almeida Filho's (1993) model of Language Teachers Competencies can guide and positively add to this still deficient scenario. Furthermore, it is understood that these discussions can contribute to the training of bi/multilingual teachers in the country, guiding the performance of Higher Education Institutions (HEIs) according to the needs and paradigms of contemporary times.

Keywords: Bilingual Education. Multilingual Education. Foreign language. Teaching-Learning of English as a Foreign Language. Professional qualification. Deaf Education. Translingual Perspective. Competencies of Language Teachers.

RESUMO EM LIBRAS



Para acessar o resumo em Libras, clique [aqui](#) ou reconheça o QR code abaixo.



LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Resoluções/deliberações Estaduais que estabelecem normas e diretrizes para a Educação Bilíngue	57
Diagrama 2 - Perguntas de Pesquisa.....	108
Diagrama 3 - Fontes de Dados de acordo com o Afunilamento desta Pesquisa	120
Diagrama 4 - Perguntas de Pesquisa Retomadas.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão da Carga Horária dos Cursos de Letras.....	36
Tabela 2- Pesquisas relacionadas à Educação Bilíngue no Brasil.....	45
Tabela 3 - Línguas historicamente situadas e faladas no Brasil	47
Tabela 4 - Definição de Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.	58
Tabela 5 - Concepção de Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais	59
Tabela 6 - Organização Curricular das Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.....	60
Tabela 7 - Carga Horária das Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.....	61
Tabela 8 - Formação de Professores Bilíngues segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.....	62
Tabela 9 - Avaliação na Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.	64
Tabela 10 - Componentes e Características da Educação Bilíngue segundo o Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020.	65
Tabela 11 - Definição de Escola Bilíngue segundo o Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020.....	75
Tabela 12 - Legislação para a Educação de Surdos no Brasil	83
Tabela 13 - Educação Bilíngue para Surdos Brasileiros	86
Tabela 14 - Educação de Surdos segundo o Decreto nº 5.626	88
Tabela 15 - Sujeitos Participantes Do Processo De Ensino e Aprendizagem na Educação Bilíngue De Surdos.....	89
Tabela 16 - Professores Bilíngues na Educação de Surdos	91
Tabela 17 - Línguas na Educação em LE de surdos.....	97
Tabela 18 - Recursos Pedagógicos que podem estar presentes nos MD e EstEn destinados ao ensino de LI a alunos surdos.....	102
Tabela 19 - Universidades e Cursos das Matrizes Curriculares Analisadas.....	109
Tabela 20 - Participantes desta Pesquisa	110

Tabela 21 - Perfil dos Professores Formadores Participantes desta Pesquisa (Ensino-aprendizagem de LE).....	112
Tabela 22 - Perfil dos Professores Formadores Participantes desta Pesquisa (Educação de Surdos).....	112
Tabela 23 - Região dos Professores Formados Participantes desta Pesquisa.....	113
Tabela 24 – Quantidade e Região dos Professores em Formação Participantes desta Pesquisa	115
Tabela 25 - Instrumentos de Coleta e seus Objetivos.....	117
Tabela 26 - Instrumentos/Procedimentos Utilizados com cada Participante da Pesquisa	118
Tabela 27 - Perguntas de Pesquisa e Instrumentos Utilizados para Resposta.....	119
Tabela 28 - Universidades e Cursos das Matrizes Curriculares Analisadas Retomadas.	123
Tabela 29 - Distribuição das Disciplinas: UFCentroOeste.....	123
Tabela 30 - Menção relacionada à educação bilíngue: UFCentroOeste.....	125
Tabela 31 - Distribuição das Disciplinas sobre a LI: universidades selecionadas.	126
Tabela 32 - Menções relacionada à Educação Bi/plurilíngue.	130
Tabela 33 – Professores em formação e razões para se considerarem não aptos à Educação Bi/Plurilíngues de ouvintes.....	134
Tabela 34 - Professores formados e razões para se considerarem não aptos à Educação Bi/Plurilíngues de ouvintes.....	137
Tabela 35 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/plurilíngue de ouvintes.....	139
Tabela 36 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/Plurilíngue em LE de Surdos	146
Tabela 37 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/Plurilíngue (surdos e ouvintes).	147
Tabela 39 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/Plurilíngue (surdos e ouvintes)	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Experiência Na Área De Ensino De Línguas Dos Professores Formados .	114
Gráfico 2 - Experiência Na Área De Ensino De Línguas Dos Professores Em Formação	116
Gráfico 3 - Distribuição das Disciplinas sobre a LI: UFCentroOeste.	125
Gráfico 4 - Quantidade de Disciplinas sobre a LI: universidades selecionadas.....	128
Gráfico 5 - Formação para Atuação no Ensino Bilíngue Ouvinte (Português - Outras Línguas Orais (professor em formação)	132
Gráfico 6 - Formação para Atuação no Ensino Bilíngue Ouvinte (Português - Outras Línguas Orais (professor formado).....	136
Gráfico 7 - Formação para Atuação no Ensino B/Plurilíngue em LE de Surdos (professor em formação).....	143
Gráfico 8 - Formação para Atuação no Ensino Bi/Plurilíngue em LE de Surdos (professor formado)	143
Gráfico 9 - Uso flexível das línguas dos alunos na Educação Bi/Plurilíngue para os professores formados	163
Gráfico 10 - Difusão da Perspectiva Translíngue para professores formados	163
Gráfico 11 - Difusão da Perspectiva Translíngue para professores em formação.....	164
Gráfico 12 – Importância da Perspectiva Translíngue para professores formadores ...	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Operação Global do Ensino de Línguas	42
Figura 2 - Estados que dispõem de Diretrizes/Deliberações para Educação Bilíngue...	57
Figura 3 - Modelo norteador de MD e EstEn favoráveis ao ensino e à aprendizagem de LE (LI) de alunos surdos	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFR: Common European Framework for Languages

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CES: Câmara de Educação Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE: Exame Nacional dos Estudantes de Desempenho de Estudantes.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDD: Índice de Diferença de Desempenho

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1: Língua 1

L2: Língua 2

LDB: Lei das Diretrizes e Bases

LE: Língua Estrangeira

LE-alvo: Língua Estrangeira-Alvo

LI: Língua Estrangeira

Libras: Língua Brasileira de Sinais

MA: Maranhão

MEC: Ministério da Educação

NTIC: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

Pemf: Professores em formação

Pfor: Professores formados

Pfore: Professores formadores

PPA: Professora-pesquisadora-autora

PPGL: Programa de Pós-Graduação em Linguística

RJ: Rio de Janeiro

RS: Rio Grande do Sul

SC: Santa Catarina

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UFNordeste: Universidade Federal do Nordeste

UFCentroOeste: Universidade Federal do Centro-Oeste

UFSul: Universidade Federal do Sul

UFSudeste: Universidade Federal do Sudeste

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UNIFRAN: Universidade de Franca

UNOPAR: Universidade Norte do Paraná

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Estrutura da Tese	31
1. OS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL.....	32
1.1 Os Cursos de Letras hoje	34
1.2 As Competências dos Professores de Línguas.....	39
1.2.1 O Modelo de Competências de Almeida Filho	41
1.3 Formação do Profissional de Letras na atualidade	44
2. EDUCAÇÃO BI/PLURILÍNGUE NO BRASIL	47
2.1 Bilinguismo e Sujeito bilíngue	49
2.2 Educação Bilíngue de Prestígio	53
2.3 Normas e Diretrizes para a Educação Bilíngue no Brasil.....	55
2.4 Metodologias e Práticas de Educação Bilíngue	67
2.4.1 CLIL	67
2.4.2 A Pedagogia Translíngue.....	70
2.5 Educação Bilíngue e Formação Profissional	74
3. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	83
3.1 Educação Bilíngue para Surdos	83
3.2 Formação Profissional e Educação de Surdos	88
3.2.1 O profissional de Letras - LE na Educação de Surdos.....	93
3.3 Ensino de Língua Estrangeira para Surdos e a Educação Plurilíngue	96
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	106
4.1 Natureza da Pesquisa	106
4.1.1 Estudo de caso	106
4.2 O Contexto de Pesquisa	109
4.2.1 Os participantes	109
4.3 Instrumentos de Construção e Registro de Dados	117
4.4 Triangulação e Procedimentos de Análise dos Dados	119
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	122
5.1 Matrizes Curriculares e a Formação de Professores Bi/Plurilíngues.....	122
5.2 Formação de Professores e o Ensino Bi/Plurilíngue de Ouvintes	131
5.3 Formação de Professores para o Ensino Bi/Plurilíngue em LE de Surdos.....	142
5.4 As Competências e o Professor de Línguas Bi/Plurilíngue de Surdos e Ouvintes	148

5.5 Formação de Professores Bi/Plurilíngues e a Pedagogia Translínque.....	160
5.6 Conclusões	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	172
APENDICÊS	181

INTRODUÇÃO

Leis e direitos em prol do aluno e cidadão surdo e da formação de professores para trabalhar com esse público vêm sendo promulgados e difundidos em/por diversas instituições do país, embora sua implementação ainda seja um pouco tímida. Sobre isso, Tavares e Carvalho (2010) afirmam:

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. (TAVARES e CARVALHO, 2010, p. 3-4).

Ainda assim, é necessário mencionar que a Lei da Libras (Lei Federal nº 10.436/2002) foi uma das mais importantes conquistas dos surdos brasileiros, pois reconheceu a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do país, sendo ela uma língua de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria e independente da língua oral (BRASIL, 2002).

Segue-se à Lei da Libras, regulamentando-a, o Decreto nº 5.626/2005, que discorre detalhadamente sobre o significado do sistema bilíngue de ensino para os surdos e salienta o compromisso do Poder Público em efetivar políticas sociais para que os surdos usufruam satisfatoriamente de seus direitos. O Decreto também dispõe sobre a formação de professores de Libras e de professores bilíngues (Libras – Português), mas não discute com profundidade sobre a formação de professores de surdos de outras áreas do conhecimento. De maneira breve, ele apenas menciona o que se espera desse profissional: “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.” (BRASIL, cap. IV, art. 14º). A única diretriz

apontada claramente é a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos superiores de licenciatura:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Nessa direção, alguns autores (MARTINS E NASCIMENTO, 2015; LEMOS E CHAVES, 2012; ALMEIDA E VITALINO, 2012; PEREIRA, 2008) discutem sobre a realidade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos superiores de formação de professores, muitos deles enfatizando a superficialidade da mesma.

Transpondo esse olhar para a formação do professor de Língua Estrangeira (LE) de alunos surdos, essas lacunas e dificuldades permanecem - e são ainda mais acentuadas -, sobretudo se considerarmos os cursos superiores ofertados em nosso país. Sem dúvida, o profissional com formação direcionada à Educação Especial está apto a lidar com o aluno surdo e sua subjetividade, suas experiências, limitações e, principalmente, com suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, não foi preparado para lidar com a língua e linguagem nas suas mais variadas formas e utilizações, principalmente no que tange à LE, por exemplo. Em contrapartida, o profissional licenciado em Letras, habilitado tanto em língua estrangeira quanto materna para os cursos de licenciatura bilíngue¹, apesar de ter estudado as teorias gerais de aprendizagem, teve sua formação focada em alunos ouvintes, tendo contato com as questões da surdez apenas na disciplina de Libras que, como discutido, ainda traz uma visão de língua, cultura e singularidade educacional surda bastante superficial². Concordamos com Reily (2008) quando postula que o professor é

¹ No Brasil, há cursos superiores de licenciatura em Letras que preparam o aluno para o ensino futuro de apenas uma língua, que pode ser tanto a materna (língua portuguesa) quanto a estrangeira, a depender da oferta da instituição e da escolha do aluno.

² Em uma realidade mais recente, são ofertados no Brasil cursos superiores de Licenciatura em Libras ou em Português/Libras. No entanto, tais cursos formam profissionais somente para o ensino de Libras ou Língua Portuguesa a alunos surdos e ouvintes, não incluindo em suas grades o ensino de LE a alunos surdos. O mesmo acontece com os Bacharéis em Libras, aptos apenas para o exercício da interpretação, dentro ou fora da sala de aula.

uma figura muito importante no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, por isso a necessidade de que ele tenha uma formação adequada:

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. (REILY, 2008, p.125).

Faz-se relevante mencionar que a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, já havia indicado a necessidade de que fossem contempladas na formação de quaisquer licenciandos as questões da diversidade e de que se assumisse um compromisso com uma educação emancipatória e sem discriminações:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (BRASIL, 2015)

De acordo com o Censo 2010 do IBGE, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população brasileira. No entanto, a participação desses sujeitos nos espaços educacionais ainda é tímida (ROCHA, LACERDA, OLIVEIRA e REIS, 2016), reflexo de um passado escolar não muito significativo para seus aprendizados como sujeitos educacional, linguística e culturalmente singulares. Os currículos educacionais propostos, os cursos oferecidos, as estratégias metodológicas utilizadas para a educação de surdos eram outrora pautados nas práticas oralistas e conduzidos em direção à língua portuguesa, e não à língua de sinais, o que acabou por provocar o fracasso e a evasão escolar desse público, repercutindo nos tempos atuais (SPASIANI e TEIXEIRA, 2018; WITKOSKI, 2009; QUADROS, 2006).

No entender de Campos (2014), as propostas de educação para surdos no Brasil sofreram diversas modificações, sendo o tema relacionado à educação inclusiva polêmico, principalmente se forem consideradas as questões culturais, históricas, educativas e linguísticas dos surdos. Diversos pesquisadores (LACERDA e SANTOS,

2014; CAMPOS, 2014; QUADROS, 1997) delineiam um percurso da educação de surdos no país até se chegar ao que hoje denominamos Educação Bilíngue para Surdos, entendida como a melhor forma de proporcionar aos alunos surdos o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, bem como de seu conhecimento (CAMPOS, 2014; GUARINELLO, 2007; QUADROS, 1997). Nas palavras de Martins e Sousa (2013):

O bilinguismo, envolvendo a língua de sinais e o português, é apontado como a melhor forma de permitir ao surdo interagir cedo com seus pais, familiares e amigos, desenvolver suas habilidades cognitivas, ampliar seu conhecimento de mundo, interagir com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o envolvimento de duas culturas que estão rodeadas em seu convívio social (MARTINS e SOUSA, 2013, p. 92).

Para Quadros (1997), a Educação Bilíngue para Surdos busca oportunizar ao aluno surdo brasileiro o seu aprendizado e desenvolvimento em duas línguas: Libras como língua 1 (L1) e a língua oficial do país em sua modalidade escrita (língua portuguesa escrita) como língua 2 (L2)³. O desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa fica a critério do sujeito surdo e de suas famílias. Para além desse conceito básico, a Educação Bilíngue para Surdos propõe um respeito às diferenças linguísticas e culturais desses alunos, assumindo a surdez como diferença, e não mais como deficiência. No entender de Lodi (2014, p. 166), reconhece-se nas práticas bilíngues para surdos “[...] as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da Libras.”

De antemão, faz-se necessário dizer que essa Educação Bilíngue é uma Educação Bilíngue de minorias e, dito isso, é impossível suavizar a inviabilização que as línguas de minorias, em geral, enfrentam no Brasil, já que o país é tido como monolíngue por muitos (cf. SILVA, 2007; MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; entre outros)⁴. Prova disso é a discriminação que os surdos acabam enfrentando não só em suas casas, mas também nos espaços sociais e educacionais que frequentam.

De fato, concordamos com Lodi (2014) quando ela aponta que a problemática dos processos inclusivos ainda está longe de ser resolvida, principalmente em termos de

³ As concepções de língua (L1, L2, LE e LA) utilizadas nesta pesquisa serão evidenciadas mais a frente.

⁴ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe em seu artigo 13 que a língua portuguesa é o idioma oficial do país, o que faz com que as pessoas fantasiem a existência de apenas uma língua em seu território. A verdade é que o Brasil é um país multilíngue, conforme defende Guimarães (2005), o qual divide seu espaço de enunciação com o português, línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, línguas africanas e, inclusive, línguas de sinais.

garantia dos direitos à educação das pessoas surdas na perspectiva bilíngue. Moura (2011 *apud* SANTOS e CAMPOS, 2013) também critica esses modelos inclusivos postulando que, neles, os surdos são colocados em sala de aula, mas não há providências para atender às suas necessidades e, muito menos, professores que dominem a Libras ou tenham conhecimento sobre as questões da surdez, o que impede a comunicação entre eles e dificulta, ainda mais, o aprendizado dos alunos.

Esse problema de ausência de formação profissional também atinge o ensino de LI a alunos surdos, já que não se formam professores de inglês capacitados para atuarem nessas escolas inclusivas e para refletirem sobre esse contexto educacional diverso e singular. Medeiros e Ferreira (2009) discutem sobre isso, enfatizando a importância de uma formação específica e adequada quando se trata de promover o aprendizado, em qualquer área do saber, a esses “[...] alunos com singularidades de apreensão e construção de sentidos.” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 185).

Sabe-se que os sujeitos, a partir da aprendizagem de uma LE, reconhecem-se como cidadãos, incluídos em uma sociedade que, muitas vezes, é excludente, porque passam a vivenciar novos mundos e novas culturas, entendendo a importância de suas participações em sua própria. O mesmo é ainda mais válido e importante quando se considera o ensino-aprendizagem de LE de alunos surdos, ainda que se pensasse que uma terceira língua para eles seria dispensável:

Quanto à educação de surdos, com duas línguas no currículo - Libras e português -, poder-se-ia pensar que uma terceira língua/língua estrangeira seria dispensável. No entanto, os fins pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma língua estrangeira moderna na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de língua estrangeira pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1 - já que ambas são línguas nacionais (SOUSA, 2014).

Proporcionar esse ensino e essa aprendizagem ao aluno surdo é permitir que ele saiba de sua importância e de seu papel social, além de possibilitar que ele tenha condições iguais de acesso e permanência ao/no ensino superior ou no mercado de trabalho. Segundo Gattolin (1998), uma formação sólida no Ensino Fundamental, momento em que há o primeiro contato com a língua estrangeira na escola pública regular, pode garantir reais oportunidades de ampliação de conhecimento na língua-alvo no Ensino Médio, de forma que os alunos se preparem tanto para o seu uso fora do ambiente escolar quanto para o ingresso no ensino superior, haja vista que, para

aprovação nos vestibulares e na maioria dos programas de pós-graduação no Brasil, o aluno precisa ser submetido a uma prova de proficiência em LE (em sua maioria em LI). Os obstáculos são ainda maiores ao aluno surdo, que normalmente é submetido à mesma prova de um ouvinte, situação que não considera a sua capacidade particular de se expressar e entender o mundo em que vive.

Em relação a esse contexto, Marinheiro e Lodi (2016) desenvolveram uma revisão sistemática sobre o ensino de inglês para surdos no Brasil, pesquisando artigos presentes no Portal de Periódicos da CAPES e analisando a produção científica relativa ao tema. Um dos resultados parciais observados foi o de que o intérprete educacional de Libras nem sempre domina o inglês, e o professor de inglês nem sempre domina a Libras, o que pode afastar o aluno surdo do inglês e de sua aprendizagem. Ademais, os autores também observaram que a Libras é desconsiderada nesse ensino ou que é utilizada apenas como instrumento e que há um foco maior nas abordagens oralistas de ensino de língua inglesa, o que é incompatível quando se trata de alunos surdos.

Diante do exposto, surgem dúvidas acerca da qualidade do ensino de LI a alunos surdos no contexto atual e sobre o que poderia ser trabalhado nos cursos de formação de professores de línguas para que esse profissional desenvolvesse as competências necessárias e fosse amparado em sua atuação com alunos surdos, alunos que se desenvolvem linguística e culturalmente por meio da Educação Bilíngue, como mencionado anteriormente. Sousa (2015), ancorada nas concepções de Vanek (2009), defende a necessidade de que seja assumida uma perspectiva plurilíngue no ensino de LE a alunos surdos, sempre considerando as interações linguísticas que os indivíduos estabelecem no decorrer de suas vidas. No caso de alunos surdos aprendendo LI, deve-se considerar suas línguas 1 e 2 (Libras e língua portuguesa escrita, respectivamente) e a LE-alvo (língua inglesa) como parte do processo.

Nessa direção, acredita-se que a Perspectiva Translíngue pode auxiliar e orientar a formação de professores de línguas estrangeiras, de modo que os prepare para o ensino de LE a alunos surdos dentro de seu desenvolvimento bilíngue. De maneira generalista, a Perspectiva Translíngue - estudada por teóricos como Canagarajah (2013), García e Yip (2015), Rocha e Maciel (2015), García e Li Wei (2014), entre outros - relaciona-se à valorização de várias línguas no processo de ensino-aprendizagem de falantes bi/plurilíngues.

Segundo García e Yip (2015), ao mesmo tempo em que a diversidade - não só linguística como também racial e cultural -, vem crescendo significativamente nos

espaços escolares, crianças falantes de línguas de prestígios sociais menores vêm sendo educacionalmente excluídas ao redor do mundo. Isso porque, ao invés de os sistemas escolares reconhecerem essa realidade iminente, eles estão impedindo o acesso desses diferentes alunos à educação significativa, permitida apenas aos grupos dominantes, o que faz com que a língua funcione como um forte instrumento de exclusão. Para ilustrar, as mesmas autoras citam as salas de aula dos Estados Unidos, em que os alunos são plurilíngues, mas a língua inglesa é a mais enaltecida. Nesse contexto, os alunos são forçados a agirem como monolíngues, uma vez que toda manifestação linguística para além da língua inglesa puramente é considerada erro pelo professor. Essa postura profissional acaba criando alunos alienados, depressivos e inseguros, favorecendo diferenças significativas nos resultados educacionais entre estudantes bilíngues e monolíngues (GARCÍA e YIP, 2015).

Diante disso, a Perspectiva Translúngua pode vir a romper com essa visão linguística hierárquica em sala de aula, propondo um novo olhar para o uso e aprendizagem de línguas por sujeitos bilíngues. Para Rocha e Maciel (2015), ancorados em Canagarajah (2013):

[...] a abordagem translúngua não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua, como geralmente encontra-se subentendido pela ideia de alternância de código (*codeswitching*), por exemplo, mas as validam como práticas translíngues, emergentes da prática e, assim, marcadas pelas “ideologias de grupos ou comunidades específicas”, embora não homogêneas, de falantes (p. 425).

Assim, o desempenho linguístico de alunos bilíngues é percebido de uma forma distinta, não como um desvio dos padrões ou simplesmente pertencente a esta ou àquela língua, mas como um recurso capaz de aprimorar todo o repertório linguístico desse indivíduo (GARCÍA e YIP, 2015; GARCÍA e LI WEI, 2014; GARCÍA, 2009). Na prática escolar, essa teoria se relaciona:

[...] ao aperfeiçoamento do repertório linguístico completo dos alunos, ao mesmo tempo em que se ensina os alunos a suprimir certas características quando solicitado a executar as normas de um idioma conhecido, seja ele o inglês ou não. (GARCÍA e YIP, 2015, *tradução nossa*).⁵

⁵ Citação original: “[...] to leveraging the students’ full linguistic repertoire, while also teaching students to suppress certain features when asked to perform overtly according to the norms of a named language, whether that language is English or a language other than English.”

Para contribuir com nosso entendimento sobre esse conceito, acrescenta-se a definição de García e Kano (2014), que também defendem sua utilização para a quebra de barreiras em nossa sociedade:

O translanguagem é um processo em que alunos e professores se engajam em práticas discursivas complexas que incluem TODAS as práticas linguísticas de TODOS os alunos em sala de aula a fim de desenvolver novas práticas linguísticas e manter as velhas, comunicar e apropriar-se do conhecimento, e dar voz às novas realidades sociopolíticas interrogando as desigualdades linguísticas (GARCÍA e KANO, 2014, *ênfases dos autores, tradução nossa*).⁶

García, em vários de seus trabalhos⁷, discute sobre a aplicabilidade dessa perspectiva na educação, definida como Pedagogia Translúgüe. A autora, em parceria com outros autores, postula que há certa resistência a esse conceito, pois, sobretudo, há uma falta de formação e orientação profissional para que o professor consiga celebrar e aproveitar a diversidade multilúgüe em sua sala de aula.

Não há desenvolvimento profissional e formação de professores em desenvolvimento de materiais instrucionais e avaliação usando a perspectiva translúgüe. A maioria dos educadores não teve esse treinamento, por isso falta conhecimento na profissão. Continuam a existir numerosas falácias sobre aprendizagem e desenvolvimento de línguas entre os educadores, e esses equívocos podem impedir que os professores vejam as oportunidades de práticas na perspectiva translúgüe em suas salas de aula. (GARCIA e YIP, 2015).⁸

⁶ Citação original: “[...] translanguaging is a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality.”

⁷ Cf. GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The Translanguaging classroom**. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon. 2017. / GARCÍA, O.; KLEYN, T. (EDS.). **Translanguaging with Multilingual Students**: Learning from Classroom Moments. New York: Routledge. 2016.

⁸ Citação original: “[...] there is insufficient professional development and teacher training in instructional design and assessment using translanguaging. Most educators have not had this training, so it is missing knowledge in the profession. There continue to be numerous fallacies about language learning and development among educators, and these misconceptions can get in the way of teachers seeing the opportunities for translanguaging practices in their classrooms.”

Garcia e Yip (2015) defendem ainda que, para que a teoria se alie à prática e para que seja possível que os professores se utilizem desse conceito em sua atuação, algumas questões devem ser refletidas:

Com qual novo aprendizado os professores devem se envolver para mudarem suas práticas, incorporando a perspectiva translíngua? O que será necessário para preparar e apoiar os professores no uso da Pedagogia Translíngua como uma poderosa forma de instrução? Que tipo de mudança organizacional é necessária para que a pedagogia translíngua seja adotada nas escolas?⁹

Essas indagações guiam o desenvolvimento desta pesquisa, podendo também se direcionarem à formação de professores de LE de alunos bilíngues de uma forma geral, uma vez que soma-se ao (re)conhecimento da educação de surdos e das peculiaridades da surdez, o ápice da educação bilíngue de ouvintes¹⁰ no Brasil. Marcelino (2009) entende que esse crescimento tem raízes mercadológicas, em que, para suprir a lacuna do ensino de inglês na escola regular e não haver a necessidade de terceirizar esse ensino a outras instituições, criaram-se as escolas bilíngues, com a união do ensino regular a uma segunda língua. Diferente dos institutos de idiomas, na escola bilíngue

[...] a língua inglesa¹¹ é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado. O objetivo é a educação, que acontece em uma segunda língua, em grande parte, embora haja diferentes formatos e possibilidades de combinação. (MARCELINO, 2009, p. 10).

Semelhante à educação bilíngue de surdos, a educação bilíngue de ouvintes prevê que os alunos se desenvolvam educacional e concomitantemente em duas línguas, o que, conforme já mencionado, também requer um preparo profissional distinto e compatível com seu público-alvo.

Pensando nisso, esta pesquisa objetiva investigar, em um primeiro momento, se e como a educação superior brasileira nos cursos de Letras está lidando com a formação do

⁹ Citação original: “What new learning do teachers have to engage with in order to shift their practice to incorporate translanguaging? What will it take to equip and to support teachers in using translanguaging as a powerful form of instruction? What kind of organizational change is necessary for translanguaging pedagogy to take hold in schools?”

¹⁰ Português – Outra língua; na maioria dos casos, língua inglesa.

¹¹ Ou qualquer outra língua estrangeira.

professor LE (inglês) para o ensino a alunos surdos. Ademais, tendo em mente que os alunos surdos se desenvolvem por meio da educação bilíngue (Português-Libras), pretende-se considerar neste estudo outros perfis de alunos bilíngues também, como os ouvintes (Português-Ingês, por exemplo), já que essa vertente educacional vem crescendo a cada dia. Em seguida, objetiva chegar a conclusões relacionadas aos aspectos que deveriam ser contemplados, à luz da Perspectiva Translíngue (GARCÍA, 2014; GARCÍA e LI WEI, 2014), nos cursos de formação de professores de LE para que esse profissional fosse amparado em sua futura atuação, não só com alunos surdos, mas também com outros alunos que têm a sua aprendizagem orientada por meio da educação bi/plurilíngue (como alunos bilíngues inseridos em contextos de aprendizagem Português-Ingês). Para isso, as seguintes perguntas de pesquisa são norteadoras:

1. De que forma a educação superior brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras está lidando com os novos desafios educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à formação do professor de LE para o ensino bi/plurilíngue, seja de ouvintes ou de surdos?
2. Quais mecanismos, à luz da Perspectiva Translíngue, poderiam ser implementados nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, visando a amparar a sua atuação no ensino bi/plurilíngues (de ouvintes e de surdos) e visando ao desenvolvimento das competências necessárias para tal?

Com o objetivo de respondê-las, pretende-se utilizar como procedimentos/instrumentos de coleta de dados a análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Letras e questionários combinados com entrevistas com professores formadores, professores formados e professores em formação das grandes áreas desta pesquisa, a saber: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Educação de Surdos. Além disso, contar-se-á com um instrumento adicional, o Relato de Pesquisa, escrito pela pesquisadora-autora deste trabalho, já que apresenta experiência, tanto no ensino bilíngue de ouvintes quanto de surdos.

Para garantir maior confiabilidade, validade e objetividade a este estudo, realizar-se-á a triangulação de dados como recurso qualitativo. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2001, 2005) de paradigma qualitativo-interpretativista

(BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1985). Entende-se que as discussões e conclusões aqui obtidas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de alunos bi/plurilíngues (ouvintes e surdos) no país, orientando a formação de professores de LE de acordo com as necessidades e paradigmas da contemporaneidade.

Antes da estrutura desta tese ser apresentada, é importante fazermos algumas distinções, que serão cruciais para a leitura e compreensão deste trabalho. Sem pretensão de evidenciar esse debate, utiliza-se aqui os termos “língua estrangeira (LE)” e “língua adicional (LA)” paralelamente por entender que ambos são importantes para esta pesquisa¹². O primeiro (LE) por ser uma nomenclatura historicamente (re)conhecida e utilizada na área de Linguística Aplicada e por compreender uma língua que não é amplamente utilizada em contexto social imediato dos aprendizes, mas que pode ser utilizada em outras situações comunicativas ou até estudada como componente curricular escolar (SAVILLE-TROIKE, 2012 apud RAMOS 2021). O segundo (LA) por ser um termo amplamente utilizado quando se trata de Educação Bi/plurilíngue e por se diferenciar de uma primeira língua (L1), já que

“[...] contém traços semânticos inclusivos, pois contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser a segunda, a terceira ou em qualquer ordem do aprendiz, além do fato de poder ser outra não oficial de um mesmo país [...]” (SCHLATTER, 2015 apud RAMOS, 2021)

Acerca do termo LE, reconhece-se que alguns autores, como Schlatter (2015), o classificam como inadequado terminologicamente, sobretudo porque pode “[...] sugerir [algo] estranho, exótico ou, talvez, alheio — todas essas conotações indesejáveis.” No entanto, é de se concordar que, muitas vezes, quando falamos em aprendizagem de línguas adicionais, principalmente de língua inglesa para surdos, esse processo é, infelizmente, estranho ao aprendiz, já que não lhes são garantidos recursos que poderiam facilitar o acomodamento positivo dessa língua.

Seguidamente, parte-se para a estruturação deste documento.

¹² Para mais esclarecimentos sobre esses e outros termos, cf. RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267.

Estrutura da Tese

Esta pesquisa está organizada em 5 capítulos, além da introdução, das considerações finais, dos elementos pré-textuais, referências, anexos e apêndices.

Na **introdução**, apresenta-se o problema de pesquisa de maneira contextualizada, apontando as justificativas, os objetivos e as perguntas de pesquisa, além de estabelecer a estrutura desta tese.

Nos capítulos 1, 2 e 3, encontra-se o embasamento teórico desta investigação. Inicialmente (**capítulo 1**), disserta-se brevemente sobre os cursos de Letras no Brasil, oferecendo um panorama do cenário atual em relação ao profissional proveniente desse curso. Além disso, introduz-se uma reflexão a respeito das competências dos professores de línguas, tentando discutir especificamente sobre o modelo de Almeida Filho (1993).

Em seguida (**capítulo 2**), desenvolvem-se conceitos e teorias relacionadas à educação bi/plurilíngue - tais como o bilinguismo, o sujeito bilíngue e a educação bilíngue de prestígio - e reflete-se sobre as normas e diretrizes para a educação bilíngue existentes no Brasil. Essa reflexão oportuniza uma maior compreensão acerca desse novo modelo de ensino, fazendo-nos entender porque algumas práticas e metodologias se fazem presentes e/ou necessárias, como o CLIL - Content and Language Integrated Learning e a Pedagogia Translíngue. Em adição, busca-se discutir sobre a formação profissional do educador bilíngue.

No **capítulo 3**, discorre-se sobre a educação de surdos do Brasil, evidenciando, principalmente, os profissionais atuantes nesse contexto e as consequências da inclusão de uma outra língua (língua estrangeira/língua adicional) a ele. Aliando as informações e teorias desses três últimos capítulos (capítulos 1, 2, e 3), proporciona-se um melhor entendimento do enfoque desta pesquisa: a formação de professores de línguas adicionais/estrangeiras para atuação no ensino bi/plurilíngue, de ouvintes e de surdos.

O **capítulo 4** descreve a natureza desta pesquisa, os procedimentos e instrumentos de construção de dados utilizados, seu contexto e o perfil dos participantes, bem como os tipos de triangulação empregados e os procedimentos de análise.

Por fim, no **capítulo 5** e nas **considerações finais** os dados construídos são analisados e discutidos e se pondera sobre as contribuições, limitações e possíveis encaminhamentos deste estudo.

1. OS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

De acordo com Fiorin (2006), a história dos cursos de Letras no Brasil se inicia em 1934, ano em que é criado o primeiro curso superior de Letras no país. Analisando esse curso - que foi o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo -, o autor pontua o quanto esta criação se vinculou ao nascimento de uma nova elite e ao desejo de que o Brasil superasse o seu atraso perante outros países:

Em 1933, foi criada também a Escola Paulista de Medicina. [...] seguiu-se a criação da Universidade de São Paulo, que se destinava a criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional. Por isso, ela seria pública e leiga. Teria autonomia acadêmica e profissional. Seu núcleo seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em que seriam ministradas todas as disciplinas básicas (FIORIN, 2006, p. 15).

Percebe-se, então, as raízes elitistas desse acontecimento, o que também influenciou a composição das disciplinas e o modo como a língua era entendida durante o curso.

Em relação ao desenvolvimento em Língua Materna, o autor aponta que o curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP) enfatizava a variante portuguesa, dando menor importância à brasileira e às suas variedades linguísticas. Assim, a concepção de uma língua única “[...] cuja norma era a variante europeia [*sic*] perpassa todo o programa.” (FIORIN, 2006, p. 17). Os primeiros professores da Universidade, inclusive, foram recrutados das universidades europeias, objetivando com que todos os cursos seguissem nos moldes europeus.

Nas Letras Clássicas, a literatura era o principal objeto de ensino e pesquisa, compreendendo, principalmente, traduções em português dos textos originais dos autores greco-latinos. Sobre as disciplinas em Língua Estrangeira, tanto as no âmbito das Letras Neolatinas quanto no das Anglo-Germânicas, Fiorin (2006) salienta que elas também estavam muito mais voltadas aos aspectos literários, em detrimento dos linguísticos. Dessa forma, o interesse era oportunizar aos discentes a leitura dos textos no original, tornando o conhecimento linguístico meramente instrumental.

[..] o conhecimento da língua era prático, para que o aluno pudesse ler os textos literários no original; era importante o conhecimento da história da língua, para que o estudo dos textos literários fosse feito de maneira mais precisa; o conhecimento da literatura era a finalidade última de um curso superior de Letras (FIORIN, 2006, p. 21).

A pesquisa linguística propriamente dita ficou delimitada apenas às cadeiras de Filologia e Língua Portuguesa e Filologia Românica e Glotologia Clássica, mas ainda assim eram pautadas nas questões diacrônicas da língua. Conforme o autor (FIORIN, 2006), foi somente com as cadeiras de Linguística Românica e Glotologia Clássica que as ideias dos fundadores da Linguística Moderna começam a ser disseminadas, o que não é tão representativo se pensarmos na quantidade de áreas e cátedras do curso.

Diante do exposto, verifica-se a ênfase na Literatura, ou na produção de instrumentos para o trabalho literário, no primeiro curso de Letras do Brasil de uma forma geral, tanto no estudo das Letras Clássicas quanto das Línguas Estrangeiras, influenciando, assim, os outros cursos de Letras do país.

Apesar disso, segundo as reflexões de Souza (2016), esse período da história que abarca os primórdios do curso de Letras da USP foi bastante relevante para consolidar o magistério no país, já que, anteriormente, a profissão era exercida por graduados em áreas diversas – como advogados ensinando Português, padres ensinando Latim ou médicos ensinando Biologia – ou até por pessoas sem graduação. É a partir daí que a licenciatura passa a ser exigida para ministrar aulas em escolas particulares e públicas.

É somente na década de 1980 que os cursos de Letras enfrentam notáveis mudanças em seu campo de conhecimento científico e metodológico. Os estudos literários e não-literários passam a coexistir, isto é, a literatura desce do pedestal e adentra o cotidiano, favorecendo uma quebra nos estudos tradicionais desenvolvidos até então (SILVA, 2013).

Em 2001, com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, os cursos de Letras continuam a passar por algumas alterações importantes, “[...] como a dimensão tripartite: ensino, pesquisa e extensão e articulação com a pós-graduação. (SILVA, 2013, p. 44). A verdade é que alguns autores (SILVA, 2013; SOUZA, 2016 etc.) discutem o grande hiato entre a norma – como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001) - e sua aplicação, pontuando certas lacunas nos cursos de Letras do Brasil, mesmo após sua reestruturação. Dessa forma, parte-se para a discussão a respeito dos cursos de Letras na atualidade, o que apontará essas possíveis lacunas.

1.1 Os Cursos de Letras hoje

Gimenez e Cristóvão (2004) destacam dois documentos importantes na atualidade quando se trata da formação inicial de professores de línguas (profissionais formados em Letras) para a educação básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras (2001) e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (2002). A eles, somam-se, certamente, as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – nº 9.394/1996 e 2016)¹³.

Para este trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras (DCN - Letras) trazem alguns aspectos importantes. Inicialmente, observa-se a preocupação do documento em postular que a universidade deve se adequar às necessidades sociais:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (CES 492/2001, p. 29).

Dessa adequação, decorre uma maior flexibilização dos cursos, não só em termos de estrutura, mas também de opções de conhecimento e atuação profissional, de desenvolvimento de habilidades e, sobretudo, de [...] autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (CES 492/2001, p. 29). Para isso, segundo o documento, a noção de currículo deve ser ampliada, passando a ser definida como:

[...] todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (CES 492/2001, p. 29, *grifos da autora*).

Em relação ao perfil dos formandos, ressalta-se que eles devem ter domínio sobre as línguas as quais estudam, além de saberem refletir teoricamente sobre a linguagem, usar as novas tecnologias e entender que a sua formação profissional é um processo

¹³ Conforme Machado, Campos e Saunders (2007), a primeira versão da LDB foi seguida de uma versão em 1971 e, depois, de uma em 1996. A mais nova versão da Lei foi promulgada em 2016.

“contínuo, autônomo e permanente”. Ademais, a pesquisa, o ensino e a extensão devem estar articulados nesse processo, juntamente com a capacidade de reflexão crítica sobre questões linguísticas e literárias. Nas palavras do documento (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.30):

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter **domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos**, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de **refletir teoricamente sobre a linguagem**, de **fazer uso de novas tecnologias** e de compreender sua **formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente**. A **pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo**. O profissional deve, ainda, ter capacidade de **reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (*grifos da autora*).

Silva (2013), em seu artigo, tece considerações sobre os DCN – Letras e algumas delas dizem respeito ao excerto anterior. Primeiramente, ele aponta que a expressão “domínio do uso da língua” fomentaria intensas discussões sobre o que viria a ser esse “domínio”. Além do mais, menciona outros aspectos significativos referenciados no excerto, como o predomínio dos estudos linguísticos sobre os literários, a alusão às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e a total inexistência de palavras que se referem ao exercício do magistério. O pesquisador defende que:

A maioria dos cursos geralmente se organiza com uma carga horária nos estudos literários inferior aos de estudos linguísticos, a não ser nos casos em que a habilitação é específica para a área. O trabalho com as NTIC, salvo melhor juízo, ainda está aquém de sua potencialidade, tanto para bacharéis quanto para licenciados, sendo estes ainda com o agravante de a maior rede de educação formal (as escolas públicas) estarem inserindo vagarosamente uma estrutura tecnológica compatível com a comunidade escolar. E o ápice do perfil do egresso é a desconsideração da docência que, ousado afirmar, é onde se concentra a maior parte dos estudantes de Letras (SILVA, 2013, p. 25).

Em consonância com Silva (2013), acredita-se que a desconsideração da docência é um aspecto bastante negativo desse documento e altamente desfavorável quando se trata da formação do profissional de Letras, já que, como o próprio autor indica, o ensino é onde a maioria dos egressos irão atuar. Logo, além dos outros aspectos apontados, seria imprescindível uma maior preocupação com essa área.

Segundo Souza (2016), no período em que são lançadas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, há uma grande atualização em termos de carga horária, a qual aumentou em 25% para as licenciaturas, passando de um mínimo de 2.200 horas exigidas por lei a um mínimo de 2.800 horas. Esse aumento fez com que houvesse uma divisão de horas diferente da original, sendo 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científica-cultural e 1.000 horas para os conteúdos mais práticos da profissão, a saber: 400 horas de “prática como componente curricular” (CONSELHO, 2001, p. 16 *apud* SOUZA, 2016), 400 de “estágio curricular supervisionado” (CONSELHO, 2001, p. 16 *apud* SOUZA, 2016) e 200 de “outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais” (CONSELHO, 2001, p. 16 *apud* SOUZA, 2016). A Tabela 1 ilustra essa divisão:

Tabela 1 - Divisão da Carga Horária dos Cursos de Letras

2.800 HORAS NO TOTAL	
1.800 horas	Conteúdos curriculares de natureza científica-cultural.
1.000 horas	Conteúdos mais práticos da profissão.
	400 horas Prática como componente curricular.
	400 horas Estágio curricular supervisionado.
	200 horas Outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Souza (2016).

Discordamos de Souza (2016) quando ele postula sobre o equilíbrio entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas práticas e que a carga horária está bastante desfavorável à primeira. A nosso ver, esse equilíbrio, certamente, está longe de ser instituído, mas as disciplinas que envolvem conteúdos mais práticos sobre a área ainda precisam ser mais valorizadas e vistas como essenciais ao fazer docente.

Ao contrário de Souza (2016), Paiva (2003), fazendo um balanço sobre os cursos de Letras e suas diretrizes (DCN – Letras), sinaliza que a divisão de horas dos conteúdos mais práticos da profissão (400 horas para estágio, 400 horas para atividades práticas e

200 horas para outras atividades) pode levar a uma mudança de perfil bastante oportuna, desde que alguns aspectos sejam considerados e reformulados.

Um deles é a evidente desvalorização quando se trata da grade curricular de língua estrangeira. De acordo com a autora (PAIVA, 2003), os Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de Letras Licenciatura dupla privilegiam a Língua Portuguesa, dando menor importância e espaço na grade curricular para as línguas estrangeiras, além de ser raro o oferecimento de atividades curriculares que encorajem reflexões sobre temas como aquisição, ensino ou aprendizagem de LE. Para ela, é imprescindível que:

“[...] seja fixado um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras, que, no meu entender, não deveria ser inferior a metade da carga horária prevista para todo o curso.” (PAIVA, 2003, p. 198)

Compactuamos com a autora em relação a esse posicionamento, sobretudo porque ela sugere que parte desse conteúdo poderia ser organizado remotamente, o que já oportunizaria o uso de novas tecnologias pelo aluno de Letras, uso esse que ainda é tímido, porém essencial. Ademais, percebe-se o quanto a formação do professor de língua estrangeira fica diversa e desalinhada ao redor do país por simplesmente não dispor de uma diretriz mais direta sobre ele. Paiva (2003) salienta que, muitas vezes, “o tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito” (p. 199) impossibilitam que alguns cursos, como o de Letras, reorganizem os seus perfis e ofereçam aos seus discentes uma formação mais adequada aos tempos e necessidades atuais.

Quanto às 400 horas de estágio supervisionado, Paiva (2003) as classifica como um ponto preocupante, uma vez que acabam incluindo somente as atividades tradicionais – que, a nosso ver, dizem respeito à observação em sala de aula –, ignorando novas possibilidades como preparação e aplicação de materiais didáticos ou engajamento em atividades extracurriculares, como oficinas de redação, clubes de leitura ou conversação em LE, auxílio na avaliação de alunos etc.

Segundo a mesma autora, as outras 400 horas de atividades práticas, que não estão restritas aos estágios, podem também em muito contribuir para a formação dos professores, contanto que sigam as premissas do artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002):

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A **prática**, na matriz curricular, **não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.**

§ 2º A **prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.**

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, **todas terão a sua dimensão prática.** (*grifos da autora*)

Assim, é preciso que os cursos de Letras sigam essas orientações e acomodem a dimensão prática em todas as disciplinas do curso, não a reduzindo apenas ao estágio.

No que concerne às 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais, Paiva (2003) aconselha que elas sejam preenchidas com eventos diversos – como oficinas, projetos de extensão, pesquisa, monitoria, serviços à comunidade etc. -, uma vez que é notável o quanto eles contribuem para a constituição e atualização profissional dos alunos. Para a pesquisadora, ainda, eles podem acontecer tanto no formato de semanas de estudo, trocando professores entre instituições, quanto no formato de seminários virtuais ou teleconferências.

Na prática, a carga horária e o que é contemplado dentro de cada divisão influenciam bastante na qualidade de um curso, mas não é, oficialmente, o que avalia os cursos de Letras no Brasil. Atualmente, em conformidade com Pardinho e Silva (2016), os cursos de Letras no Brasil passam por uma avaliação do INEP a fim de classificá-los e organizá-los em um *ranking* dos cursos mais conceituados do país. Para isso, há alguns critérios utilizados, os quais são divididos em três grandes componentes: 40% de peso para o Exame Nacional dos Estudantes de Desempenho de Estudantes (ENADE), 30% para o Índice de Diferença de Desempenho (IDD), e 30% para insumos. Sobre esses componentes, os autores pontuam:

O ENADE é o único elemento que é formado por um instrumento avaliativo, uma prova objetiva. O IDD é constituído por um formulário socioeconômico e a prova do ENADE. O primeiro é preenchido pelo aluno quando ele ingressa na graduação e, ao final do curso, a prova objetiva é realizada. A partir das duas aplicações, uma comparação entre eles é feita, dando origem ao IDD, indicando a diferença de desempenho entre o formulário preenchido pelo

interessante do curso e o resultado da avaliação do egresso no ENADE. Em relação ao critério Insumo, tem-se a seguinte divisão, avaliação do corpo docente, da infraestrutura e de recursos didático-pedagógicos. Dentro dos 30% do Insumo, tem-se a seguinte divisão de pesos: 63% para o corpo docente, 10% para a infraestrutura e 27% para os recursos didáticos pedagógicos. (PARDINHO E SILVA, 2016, p. 365)

No que diz respeito à divisão de pesos dos 30% de insumo apontados pelos autores no excerto anterior, 63% são destinados a levar em consideração a quantidade de professores doutores ou aqueles que cumprem regime parcial ou integral no curso. No quesito infraestrutura, consideram-se as aulas práticas e o número de equipamentos à disposição dos alunos. Sobre recursos didático-pedagógicos, pondera-se a análise de planos de ensino do curso, que incluem, por exemplo, objetivos, procedimentos de ensino e avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina (PARDINHO e SILVA, 2016).

Apesar dos recursos didático-pedagógicos serem demasiadamente importantes para a análise de um curso, já que são eles que irão apontar o que e como os conteúdos serão abordados, representando o cerne da questão, Pardini e Silva (2016, p. 366) salientam que, “[...] de um total de 100% da avaliação dos cursos, somente 8% da totalidade dos valores distribuídos são atribuídos aos recursos pedagógicos.” Dessa forma, segundo os mesmos autores, as porcentagens e dados descobertos indicam que os critérios de avaliação do MEC devem ser revistos e repensados.

A verdade é que os cursos de Letras, independente da divisão de carga horária ou da nota obtida por meio da avaliação do MEC, devem oportunizar o desenvolvimento integral do profissional, de modo que ele adquira e/ou aprimore suas competências e seja capaz de desempenhar sua função adequadamente. Diante disso, é pertinente que discutamos sobre as competências do professor de línguas, dadas todas as ausências e falhas que ele enfrenta em sua formação.

1.2 As Competências dos Professores de Línguas

De acordo com Teixeira da Silva (2004), o termo competência é bastante confuso e controverso, não se tendo chegado ainda a uma normalização e consensualidade entre os pesquisadores da área sobre ele. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que diversos autores procuram adaptá-lo às suas áreas de atuação, o que acaba por alargar tais divergências. Hymes (1972), por exemplo, por ser antropólogo de formação, foi o primeiro a considerar

a dimensão social no conceito de competência, afastando-o da concepção clássica de Chomsky (1965).

No campo educacional, Philippe Perrenoud (2000), sociólogo suíço, é uma das grandes referências quando se trata de competências. Para o pesquisador (2000, p. 19), competência é definida como “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência [...] uma série de situações”, como se localizar, pedir informações, saber votar etc. Perrenoud (*apud* LOIOLA, 2013) defende que as competências estão ligadas ao contexto, seja ele cultural, profissional ou social, haja vista que seres humanos não vivem em condições e nem lidam com situações idênticas, cada um desenvolve competências adaptadas a sua realidade.

No âmbito da Linguística Aplicada, o linguista Noam Chomsky (1965) se destacou como sendo um dos primeiros e mais importantes estudiosos sobre o assunto. Para a teoria chomksyana (CHOMSKY, 1965 *apud* HYMES, 1995, p. 30), competência significava conhecimento da língua (regras e estruturas gramaticais) e desempenho, o uso da língua; sem preocupação, entretanto, com sua função social, principalmente porque a teoria pressupunha a existência de uma comunidade linguística homogênea e de um falante-ouvinte ideal, não afetado por desvios:

A teoria lingüística tem antes de mais nada como objecto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (1965, p. 83).

Apesar de idealizado, Chomsky possibilitou que outros pesquisadores dessem continuidade às suas discussões sobre o conceito, somando a ele características derivadas de suas próprias reflexões e posicionamentos. Dell Hymes (1979), como já mencionado, acrescentou a dimensão social ao conceito de competência, trazendo dinamicidade a algo que até então era estático, pois passou a caracterizar o indivíduo competente comunicativamente como aquele que não somente domina as regras da língua, mas sabe adequá-las ao seu contexto de utilização. Assim, é competente aquele que tem “capacidade para usar” a língua, não só o conhecimento dela. Hymes passa, então, a

desenvolver uma teoria que contempla o falante real, aquele que faz o uso da língua, o que denota uma amplificação da teoria inicial de Chomsky e apresenta um entendimento de competência e desempenho diverso do dele. A teoria de Hymes transcende, desse modo, o limite do estrutural e formal.

Já Savignon (1972) traz o caráter mais pedagógico (e menos teórico) para as discussões sobre o tema, sobretudo porque ela era professora, enfatizando a questão do ensino e da língua estrangeira em sala de aula, os quais, até então, não eram indicados.

Na década de 1980, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) ampliaram o conceito de competência comunicativa, dividindo-a em quatro sub-competências: a) competência gramatical (o conhecimento das estruturas gramaticais da LE; b) competência sociolinguística (definida como a utilização da língua em contextos reais de acordo com as normas socioculturais da língua-alvo); c) a competência discursiva, que consiste na capacidade de relacionar sentenças em um discurso comunicativo coeso e coerente e, por fim, competência estratégica, que abrange a utilização de recursos verbais e não verbais para compensar limitações linguísticas a fim de aprimorar a eficiência da comunicação. É também na década de 1980 que Almeida Filho (1993) inicia as discussões sobre competências no Brasil, sendo até hoje um autor referência no assunto e o seu modelo orientador de diversas pesquisas e reflexões, inclusive desta.

1.2.1 O Modelo de Competências de Almeida Filho

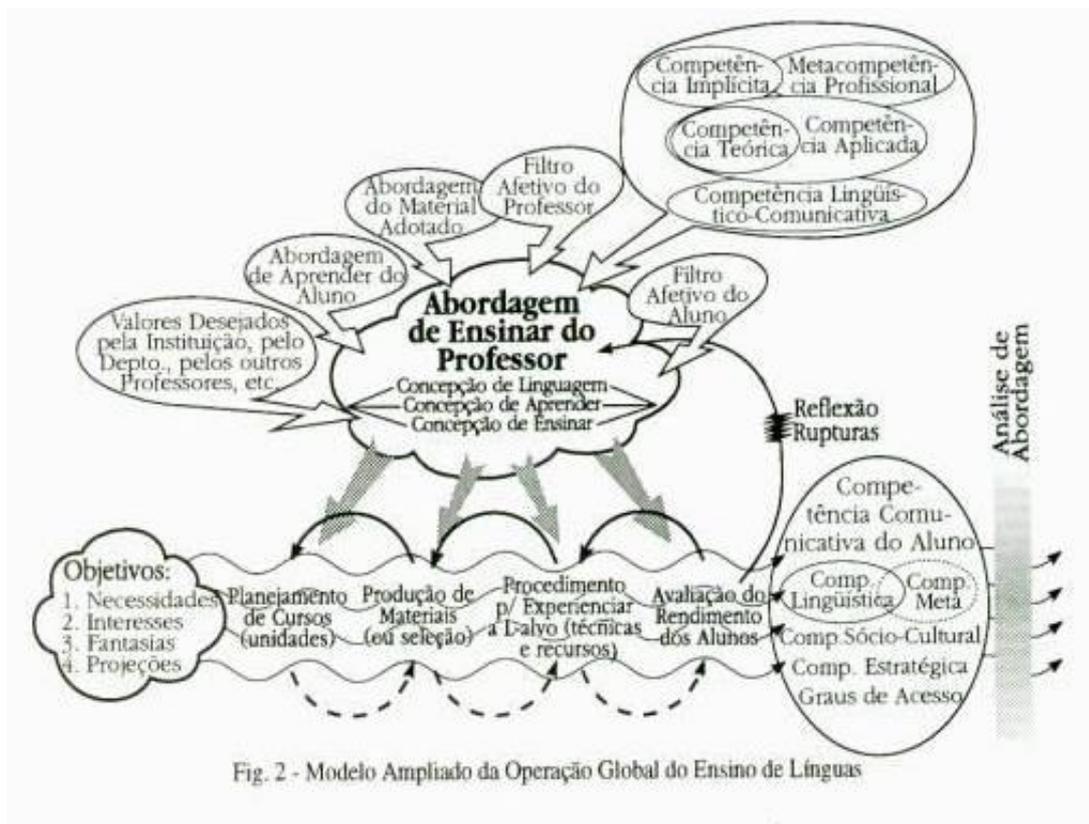
Em seus estudos, Almeida Filho não só define o termo “competência”, mas também reflete sobre quais seriam as competências mínimas necessárias a um professor de línguas. Por competência comunicativa, o autor a entende como:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972) mas tomamos aqui como englobando tanto competência quanto desempenho efetivo. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56)

O pesquisador, ao criar um modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, considera a abordagem de ensinar do professor como guia de todas as outras etapas e

variáveis do processo, inclusive das competências de ensinar do professor, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (1993)

Segundo o seu modelo, são 5 as competências mínimas do professor: (a) Competência Implícita; (b) Competência Linguístico-Comunicativa; (c) Competência Teórica; (d) Competência Aplicada; e (e) Competência Profissional.

Por **competência implícita**, a mais básica das competências, Almeida Filho entende como o conjunto de crenças e saberes derivados da vivência do professor como aluno, do que ele entende por ensinar baseado naquilo que ele viveu como aprendiz. Essa competência acarreta em um ensino bastante intuitivo, sem bases teóricas, e pode ser encontrada em profissionais que exercem a atividade sem terem formação para tal, por exemplo.

Já a **competência linguístico-comunicativa** é a combinação do conhecimento da gramática da língua com o domínio das regras socioculturais de uso que regem a mesma. Nas palavras do autor, a competência linguístico-comunicativa é:

[...] capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos. (ALMEIDA FILHO, 1993).

A **competência teórica** é uma competência adquirida, principalmente, em situações de instrução formal, em que o professor passa a se desenvolver cognitivamente para, em seguida, teorizar sobre a língua que ensina e fazer escolhas conscientes em sala de aula.

A **competência aplicada**, por sua vez, é a junção da competência implícita com a competência teórica, a qual permite que o professor ensine a língua conscientemente, baseando-se em seus conhecimentos teóricos sobre esse processo. Com essa competência, o professor é capaz de verbalizar suas ações em sala de aula e explicar porque elas foram, ou não, desempenhadas. Sobre ela, Almeida Filho postula:

[...] aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente [...] permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém. (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21)

Por fim, tem-se a **competência profissional**, que se relaciona aos direitos e deveres do professor como profissional, ao papel que ele tem na sociedade atual. Conforme Almeida Filho (1993, 1999, 2000 *apud* Basso, 2008, p. 140), diz respeito a essa competência: “[...] buscar o desenvolvimento continuado, seja através [...] de formação auto-sustentada, seja através de reflexão coletiva, sustentada pela motivação intrínseca dos professores de LE que procuram transformar sua prática.”

É fato que o professor de línguas da contemporaneidade, sobretudo o professor bi/plurilíngue, seja ele de surdos ou de ouvintes, deve possuir tais competências mínimas, mas é cabível o questionamento acerca de onde e de que forma elas se fariam presentes em sua atuação profissional. Para tal, é preciso que se determine quais são as exigências da atualidade e se entenda mais profundamente sobre a educação bilíngue, o que será feito nas próximas seções e capítulos.

1.3 Formação do Profissional de Letras na atualidade

Ao se questionar sobre o perfil do profissional de Letras, aquele que fosse compatível com os desejos e necessidades atuais de nosso país, Celani (2008, p. 35) define que ele:

Não é, por certo, o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 2008, p. 35).

Como visto acima, dentre as diversas indicações dadas pela autora, percebe-se a importância do alinhamento profissional à realidade do mundo, para além de algo automatizado, pronto e engessado. Assim sendo, quando se trata da formação do profissional de Letras é cabível e fundamental que ela se ampare nas necessidades e paradigmas da contemporaneidade, já que a escola está diretamente atrelada à sociedade em que se insere. Nas palavras de Moura (2009):

A escola não está descolada da realidade social. Ela recebe influências e também influencia a sociedade. As mudanças sociais, econômicas e científicas têm um impacto na escola, que se reorganiza em função dessas influências e exerce influência na sociedade (MOURA, 2009, p. 19).

Sobre esse mesmo assunto, Fiorin (1986/1987) já havia assegurado que:

O curso de graduação em Letras não pode ser pensado isoladamente, mas deve ser discutido a partir dos problemas que afetam todos os níveis de ensino no Brasil. É lugar comum hoje falar em decadência do ensino de 1.º e 2.º graus. (FIORIN, 1986/1987, p. 2).

Se há problemas, é oportuno discuti-los, na tentativa de entendê-los e pensar em alternativas para suavizá-los e/ou resolvê-los.

Diversos autores (TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010; SPASIANI, 2015; TONELLI, FERREIRA e BELO-CORDEIRO, 2017; SPASIANI, 2020, entre outros), por exemplo, discutem a (não) formação de professores para crianças, contexto cada vez mais emergente na atuação do professor de inglês.

Estudiosos como Gomes (2019), Porto e Porto (2018) tratam das questões tecnológicas e/ou digitais - como o letramento digital, como a não formação tecnológica do professor -, ainda incipientes na formação do profissional de Letras.

Outros autores contemplam as diversas faces das necessidades educacionais especiais (SPASIANI, 2018; CAMARGO e SILVA, 2020; MACRI, 2020), discutindo, de várias formas, sobre o quanto o professor de línguas ainda não é preparado por sua graduação para lidar com a singularidade humana, seja na educação de alunos surdos em que há uma mudança linguística e cultural determinante, seja no contato com outros cenários, como o transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação, dislexia, entre outros.

No que concerne a esta pesquisa, vários autores (apontados na Tabela 2) têm discutido sobre a educação bilíngue, o que pressupõe dizer que tem crescido não só a atenção voltada a essa temática, mas também as instituições que se baseiam nessa nova modalidade educacional. A tabela seguinte ilustra alguns estudos recentes sobre o assunto, indicando seus temas principais nesse campo tão amplo que é a educação bilíngue, especificamente em línguas orais-auditivas¹⁴.

Tabela 2- Pesquisas relacionadas à Educação Bilíngue no Brasil

2015	Athayde e Almeida	O ensino bilíngue e a construção da identidade cultural na visão de coordenadores, pedagogos e professores.
2016	Megale e Liberali	Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da Linguística Aplicada.
	Fernandes	O que é ser bilíngue? Na percepção de professores de escolas bilíngues.
2018	Santana	Ensino bilíngue e políticas linguísticas: por uma urgente ressignificação das práticas de ensino e da identidade dos profissionais de língua inglesa junto a um “modismo” elitista.
	Megale	Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais.
	Costa	Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas.

¹⁴ Para essa busca, utilizou-se a ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, com palavras-chave como “Ensino Bilíngue” e “Educação Bilíngue”. Tem-se a ciência de que tais pesquisas não se esgotam nas apresentadas aqui, sendo a internet um campo vasto e de alcance ilimitado.

	Moura	Ensino bilíngue: motivações, métodos e práticas vivenciadas no Colégio Internacional Everest.
2019	Santo	A formação do professor para o ensino bilíngue.
	Megale (Orgs.)	A educação bilíngue no Brasil.
2020	Ferreira e Pereira	Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira.
	Rost	Desafios do ensino bilíngue na construção de uma educação intercultural: o livro didático em questão.
	Isaac, Rodrigues e Bokodore	Escola bilíngue e o processo de apagamento da língua materna.
	Ribeiro e Nunes	Discursos sobre o bilinguismo em contexto intercultural de ensino na Unila: dois pesos e outras medidas.
	Barbosa	Alfabetização bilíngue precoce: uma revisão bibliográfica sobre o ensino bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais.
	Mizukami	Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues.
	Soares	Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil.
	Cardoso, Goldmeyer e Moura (Orgs.)	Práticas reflexivas na educação bilíngue.
	Jacob	O professor de educação infantil bilíngue: um atelierista de linguagem.
	Megale (Orgs)	Desafios e práticas na educação bilíngue 2.
	Micheli	Formação de professores para contextos de educação bilíngue: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de letras sobre o bilinguismo.
	Garcia	Vivências de formação crítica docente em um contexto de educação bilíngue de elite.
	Ricarte	A relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue português-inglês: (des)construção de identidades e inflexões no ensino.
	Castro, Campelo e Rodrigues	Aspectos fundamentais do bilinguismo e da educação bilíngue.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

De acordo com a tabela anterior (Tabela 2), nota-se uma diversidade de pesquisas relacionadas ao assunto, as quais são consideravelmente recentes. Elas servirão de inspiração para a construção do próximo capítulo teórico, que abordará, especificamente, a educação bilíngue no mundo e, também, em nosso país, tentando sempre relacioná-la à formação do profissional de Letras, às competências do professor de línguas e à Perspectiva Translíngue.

2. EDUCAÇÃO BI/PLURILÍNGUE NO BRASIL

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe, em seu artigo 13, que a língua portuguesa é o idioma oficial do país, o que faz com que as pessoas fantasiem a existência de apenas uma língua em seu território, como já mencionado. De fato, Savedra e Lagares (2012) indicam que 95% dos falantes do Brasil são falantes de língua portuguesa, constituindo o grupo majoritário. No entanto, os mesmos autores reforçam a existência de um grupo minoritário, que é representado por 180 línguas autóctones e aproximadamente 30 línguas alóctones¹⁵.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (2016), as línguas historicamente situadas e faladas no Brasil, para além da língua portuguesa, podem ser divididas em cinco grandes grupos, como aponta a tabela a seguir:

Tabela 3 - Línguas historicamente situadas e faladas no Brasil

Línguas de Imigração	Línguas alóctones trazidas ao Brasil por grupos de fala advindos principalmente da Europa, Oriente Médio e Ásia	Exemplos: Talian, Pomerano, Hunsrückisch, entre outras.
Línguas de Sinais	Línguas visuais-gestuais utilizadas por surdos brasileiros	Exemplos: Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua de Sinais Urubu-Ka'apor, Língua de Sinais do município de Jaicós do Piauí, entre outras.
Línguas Indígenas	Línguas autóctones, originárias do continente sul-americano – da porção que hoje corresponde ao território brasileiro – e faladas por populações indígenas.	Exemplos: Guaraní, Kaingáng, Baniwa, Tukáno, Ninam, Maxakalí, Marubo, entre outras.
Línguas de Comunidades Afro-brasileiras	Línguas de origem africana faladas no Brasil, com notáveis diferenças linguísticas desencadeadas pelo contato com o Português.	Exemplos: Gíria de Tabatinga, língua do Cafundó e variedades Afro-brasileiras do Português Rural.
Línguas Crioulas	Línguas surgidas a partir da aquisição como língua materna por parte de um grupo social de uma língua Pidgin (língua formada em situações de contato entre duas ou mais línguas).	Exemplos: os Galibi-Marwórnó, os Kariipuna e os Palikur, que vivem no estado do Amapá e falam uma língua crioula formada a partir do Francês, como língua dominante, e de diferentes línguas africanas e indígenas da Guiana Francesa e Suriname.

¹⁵ Segundo Damulakis (2017, n.p., grifos da autora): “Línguas autóctones são aquelas faladas originalmente em um determinado espaço geográfico, como é o caso, no Brasil, das línguas indígenas; alóctones são as línguas transplantadas de uma região para outra, como é o caso das línguas trazidas pelos imigrantes (chamadas tradicionalmente de 'línguas de imigração') e do próprio português.”

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (2016)

A verdade é que o Brasil é um país multilíngue, conforme também defende Guimarães (2005), o qual divide seu espaço de enunciação com línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, línguas africanas, línguas de sinais e, inclusive, com diversas variedades internas da língua portuguesa, que decorrem de fatores históricos, geográficos e étnico-culturais. Isso sem contar as línguas de prestígio, como o inglês, o espanhol ou o alemão, que também circulam no território, sobretudo em contextos formais de instrução, como as escolas.

Por conta desse cenário, a Educação Bilíngue - consequência do bilinguismo - vem ganhando espaço e notoriedade no Brasil, e inúmeros autores (MEGALE e LIBERALI, 2016; SANTANA, 2018; COSTA, 2018; MEGALE (Orgs.), 2019; entre outros) já discorrem sobre as principais motivações e implicações desse crescimento. No entanto, antes de nos aprofundarmos nesse campo tão abrangente e diverso, é oportuno esclarecermos alguns termos e determinarmos alguns limites para esta pesquisa.

Megale (2019), uma das autoras que discute sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue no Brasil, pontua que, de forma geral, a Educação Bilíngue se apresenta em duas grandes vertentes, sendo a primeira voltada a alunos das classes dominantes¹⁶ e a segunda a alunos de grupos minoritários, como imigrantes, indígenas ou surdos.

Ao longo desta tese, pretende-se unir essas duas grandes áreas para que se consiga combiná-las e chegar a conclusões válidas para ambas. Entretanto, este capítulo é dedicado principalmente à primeira, em que se encaixam os alunos bilíngues ouvintes, sem necessidades educacionais ou socioculturais especiais, que optaram por se desenvolverem por meio da Educação Bilíngue, por reconhecerem, sobretudo, que saber outra(s) línguas(s) amplia o conhecimento de mundo do aprendiz, sua comunicação e suas chances profissionais. No entender de Grosjean (2010, n.p.)¹⁷:

16 Em consonância com os pressupostos de Megale (2019), compreende-se, nesta tese, a Educação Bilíngue voltada a alunos de classes dominantes como aquela Educação de cunho elitista, que objetiva o aprendizado da língua-alvo por escolha, não por nenhuma necessidade linguística, pedagógica e/ou cultural específica.

17 Citação original: “Bilingualism allows you to communicate with different people and hence to discover different cultures, thereby giving you a different perspective on the world. It increases your job opportunities and it is an asset in trade and commerce. It also allows you to be an intermediary between people who do not share the same languages. Bilingualism is a personal enrichment and a passport to other cultures.”

O bilinguismo permite que você se comunique com diferentes pessoas e, portanto, descubra diferentes culturas, dando-lhe uma perspectiva diferente do mundo. Aumenta suas oportunidades de trabalho e é um trunfo no comércio e nas negociações. Também permite que você seja um intermediário entre pessoas que não compartilham os mesmos idiomas. O bilinguismo é um enriquecimento pessoal e um passaporte para outras culturas.

Diante disso, na seção seguinte, passa-se a refletir especificamente sobre o bilinguismo e o sujeito bilíngue, relacionando-os à Educação Bilíngue de classes dominantes ou de línguas de prestígio.

2.1 Bilinguismo e Sujeito bilíngue

Li Wei (2000) defende que, em uma sociedade em que o monolingüismo e o monoculturalismo são reconhecidos como o jeito normal de se viver, as pessoas acabam entendendo, erroneamente, que ser bilíngue é apenas para poucos. Mas, na verdade, uma a cada três pessoas no mundo acabam usando outras línguas concomitantemente, seja para o trabalho, para o lazer ou dentro de suas dinâmicas familiares. Isso sem mencionar as pessoas que usam outras línguas de forma pontual, como na escola, o que faria com que indivíduos monolíngues fossem categorizados como a grande minoria.

No início dos estudos e discussões sobre o bilinguismo, o termo era definido de forma mais tradicional, associando-o, principalmente, ao falante nativo. Nas palavras de Bloomfield (1933):

Nos casos em que esse aprendizado perfeito de uma língua estrangeira não é acompanhado pela perda da língua nativa, tem-se o bilinguismo, o controle de duas línguas como um nativo (BLOOMFIELD, 1933, p. 55 – 56, *tradução da autora*)¹⁸.

Na perspectiva do autor, o bilinguismo seria decorrente do aprendizado “perfeito” de uma língua estrangeira/segunda língua, sem que houvesse perda da língua nativa/primeira língua, de modo que o domínio dessas duas línguas seria tão amplo que se equipararia ao de um falante nativo.

Por sua vez, Weinreich (1953) define o bilinguismo ou o multilinguismo como a habilidade de alternar o uso de duas ou mais línguas, assumindo a existência de desvios da norma nas duas línguas por conta do contato entre elas, fenômeno que ele nomeou de

¹⁸ Citação original: “In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages.”

interferência. Mesmo sem o enfoque no falante nativo, percebe-se a valorização da norma, do padrão das línguas, atribuindo qualquer manifestação diferente como desvio, como algo que foge do normal e/ou esperado.

No discurso de Haugen (1969), o falante nativo se fez novamente presente, como mostra a definição subsequente:

[o bilinguismo] pode se manifestar em todos os graus de realização, mas é entendido aqui que ele começa no ponto em que o falante de uma língua consegue produzir enunciados completos e significativos em outra língua. A partir daí, ele pode prosseguir por todas as graduações até o tipo de habilidade que permite a uma pessoa se passar por um nativo em mais de um ambiente linguístico (HAUGEN, 1969, p. 6 – 7, *tradução da autora*)¹⁹

Haugen (1969) reconhece que o bilinguismo se institui quando há a produção de enunciados completos em uma outra língua e que, a partir disso, é possível atingir diversos níveis de realização e desenvolver habilidades que, inclusive, permitem que o falante se passe por um nativo, i.e., seu conhecimento de língua pode se ampliar tanto que ele pode chegar ao ápice, que é produzir a língua como ou se parecer com um nativo.

Sobre isso, García (2015) salienta que a intenção principal do aprendizado de uma língua estrangeira sempre foi o de alcançar o padrão do “falante nativo”, concretizado, comumente, no falante branco, de classe média, com instrução acadêmica e, no caso da língua inglesa, proveniente de países tidos como grandes potências mundiais, como os Estados Unidos ou Inglaterra. Percebe-se, então, o preconceito linguístico e a inferiorização das outras variedades da língua inglesa, como a indiana, a jamaicana, a australiana ou sul-africana.

Essa visão também foi estimulada no Brasil, conforme disserta Camargo (2016):

[No Brasil] Deparamo-nos com inúmeras ofertas de cursos de inglês que dispõem de professores “nativos” como uma grande vantagem e até mesmo garantia de um aprendizado melhor, como se o inglês do “nativo” fosse o modelo “autêntico” da língua uma vez que é livre de marcas locais e de mesclas com outras línguas. O inglês “nativo” representaria um inglês puro e verdadeiro.

¹⁹ Citação original: “[...] may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.”

Ancorada em Crystal (2004) e em Canagarajah (2013), Camargo sustenta que esse cenário não considera que hoje o inglês pertence muito mais a falantes não-nativos do que a nativos e que esses falantes, sejam eles brasileiros ou não, são bilíngues que se enunciam a partir de suas culturas locais. Então, o “paradigma monolíngue”, mesmo estimado, é infundado, pois pressupõe que “[...] uma língua equivaleria a uma única identidade nacional e que as línguas seriam sistemas independentes e existiriam como entidades puras e separadas umas das outras.” (CAMARGO, 2016, p. 652)

Em 1998, Baker e Prys Jones (1998:2 *apud* LI WEI, 2000) sugerem que, para definir uma pessoa bilíngue, algumas questões precisam ser consideradas, as quais vão muito além do controle do código ou da semelhança com o nativo:

1. O Bilinguismo deveria ser medido por meio do quão fluentes os indivíduos são nas duas línguas?
2. Indivíduos bilíngues são aqueles que têm competências similares nas duas línguas?
3. Proficiência é o único critério para classificar um indivíduo bilíngue, ou o uso das duas línguas também deveria ser considerado?
4. A maioria das pessoas define o indivíduo bilíngue como aquele que consegue falar duas línguas. E se um indivíduo entende uma segunda língua perfeitamente, mas não tem o domínio da fala? E quanto a alguém que pode falar uma língua mas não é alfabetizado nela? E quanto a um indivíduo que não fala ou não compreende a fala em uma segunda língua, mas sabe ler e escrever? Essas pessoas devem ser consideradas bilíngues?
5. A autopercepção e a auto-categorização devem ser consideradas na definição do indivíduo bilíngue?
6. Existem diferentes graus de bilinguismo que podem variar ao longo do tempo e com circunstâncias? Seria o bilinguismo um termo relativo?²⁰

Baker and Prys Jones (1998), juntamente com Macnamara (1967), Li Wei (2000), Baker (2001), Garcia (2009) e Grosjean (2010), romperam, de certa forma, com a visão tradicional de bilinguismo, defendendo que o conceito não envolve simplesmente a

²⁰ Citação original: “• Should bilingualism be measured by how fluent people are in two languages? • Should bilinguals be only those people who have equal competence in both languages? • Is language proficiency the only criterion for assessing bilingualism, or should the use of two languages also be considered? • Most people would define a bilingual as a person who can speak two languages. What about a person who can understand a second language perfectly but cannot speak it? What about a person who can speak a language but is not literate in it? What about an individual who cannot speak or understand speech in a second language but can read and write it? Should these categories of people be considered bilingual? • Should self-perception and self-categorisation be considered in defining who is a bilingual? • Are there different degrees of bilingualism that can vary over time and with circumstances? [...] Should bilingualism therefore be a relative term?” (LI WEI, 2000, p. 4)

junção de dois códigos e/ou controle pleno sobre eles, envolve uma série de características e peculiaridades (CF. GARCÍA e LI WEI, 2014). Como bem ilustrou Baker (2001, p.02), “[...] a posse de duas línguas não é tão simples quanto ter duas rodas ou dois olhos.”²¹

Macnamara (1967), por exemplo, entende como bilíngue a pessoa que possui competência mínima em uma ou mais habilidades da língua. Para Li Wei (2000), os termos bilíngue e multilíngue descrevem uma pessoa que usufrui de duas ou mais línguas, considerando seus diversos graus de proficiência, situações de uso e propósito.

Baker (2001), fundamentado em Cook (1992) e de forma semelhante a Li Wei (2000), indica a relevância do contexto para a caracterização do indivíduo bilíngue:

Bilíngues usam suas duas línguas com pessoas diferentes, em contextos diferentes e para diferentes propósitos. Os níveis de proficiência em um idioma podem depender de quais contextos (por exemplo, rua e casa) e com que frequência esse idioma é usado. Competência comunicativa em uma das duas línguas de um bilíngue pode ser mais forte em alguns domínios do que em outros. Isso é natural e esperado. Qualquer avaliação da competência de um bilíngue em duas línguas precisa ser sensível a essas diferenças de quando, onde e com quem os bilíngues usam qualquer uma de suas línguas.

Grosjean (2010) colabora com essa visão indicando que os indivíduos bilíngues dominam suas línguas com profundidades compatíveis com suas necessidades, de modo que alguns podem ser dominantes em uma língua, mas não saber ler ou escrever na outra, por exemplo. Com isso, ele classifica o discurso de que os bilíngues têm conhecimento igual e perfeito nas duas línguas como um mito e chama a atenção para a questão de que os bilíngues são tão diversos quanto o são os monolíngues.

No Brasil, alguns pesquisadores também fortalecem essa perspectiva e compreendem o bilinguismo como um conceito amplo e complexo, passível de interpretações e alinhamentos diversos (MEGALE, 2005; MAHER, 2007; MARCELINO, 2009; FLORY E SOUZA, 2009; LIBERALI E MEGALE, 2011, entre outros).

Nesse sentido, entende-se que o conceito de plurilinguismo pode englobar esses aspectos e apoiar o desenvolvimento deste estudo, isto porque:

O conceito de plurilinguismo é útil na medida em que nos permite abandonar [...] a ideia de que as crianças são igualmente competentes em duas línguas em

²¹ Citação original: “[...] the ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes.”

todos os contextos e com todos os interlocutores. Também valorizamos a ideia de plurilinguismo porque ela vai além do domínio pleno de duas ou mais línguas, resultando em práticas linguísticas híbridas. Assim, o conceito de plurilinguismo confirma a ideia [...] de que um mais um não é sempre igual a dois (GARCIA, 2009, n.p., *tradução da autora*)²².

Alinhado aos pressupostos de Garcia, escolheu-se lidar neste estudo com a educação bi/plurilingue. *Bi* por entender que a literatura acerca da temática está, primeira e predominantemente, relacionada ao termo (ao **bilinguismo**, ao sujeito **bilíngue**, à educação **bilíngue** etc.), o que oportuniza acesso à informação e visibilidade a esta pesquisa. *Pluri*, porque, semelhante à Garcia (2009), acredita-se em uma visão mais abrangente sobre a questão, esta que vai muito mais além da soma de duas ou mais línguas ou do domínio pleno sobre elas. Além disso, o plurilinguismo faz ainda mais sentido quando se trata da Educação de Surdos, sobretudo quando se pretende adicionar uma outra língua a ela, a língua inglesa.

2.2 Educação Bilíngue de Prestígio

Em consonância com Liberali e Megale (2011), denomina-se Educação Bilíngue de Prestígio o modelo educacional que é descrito nesta seção para distingui-lo da educação bilíngue de surdos, da educação bilíngue indígena ou até da educação bilíngue em regiões de fronteira, ou seja, da Educação Bilíngue de Minorias. Para as autoras, esta nomenclatura é “[...] devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas, nelas a instrução ocorre em duas línguas simultaneamente.” (LIBERALI E MEGALE, 2011, n.p.)

Moura (2009) aponta que a Educação Bilíngue não pode ser confundida com o bilinguismo, pois este último pode ocorrer em diversos lugares e contextos, como lares, igrejas, situações de fronteira, trabalho, entre outros. Quando “[...] o bilinguismo é parte do programa da escola, e a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino.” (MOURA, 2009), então se estabelece a Educação Bilíngue.

²² Citação original: “The concept of plurilingualism is helpful in that it enables us to shed [...] the idea that children be equally competent in two languages in all contexts and with all interlocutors. We also value the idea of plurilingualism because it extends mastery of two or more standard languages to include hybrid language practices. Thus the concept of plurilingualism confirms the idea proposed in Chapter 1 that one plus one does not always equal two.”

Harmers e Blanc (2000, p. 189) caracterizam a Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas.”

Corroborando com essa visão e na tentativa de definir Educação Bilíngue, Garcia (2009, p. 22) a diferencia do ensino de línguas tradicional:

A educação bilíngue é diferente dos programas tradicionais de ensino de idiomas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Em sua maioria, esses programas tradicionais de segunda língua ou língua estrangeira ensinam a língua como disciplina, enquanto os programas de educação bilíngue usam a língua como meio de instrução; ou seja, os programas de educação bilíngue ensinam o conteúdo por meio de um idioma adicional que não seja o idioma de origem das crianças (GARCIA, 2009, p. 22, *tradução da autora*).²³

Sobre a Educação Bilíngue no Brasil, Marcelino (2009) defende que seu crescimento se deu como “um fenômeno e uma tendência” (p. 01). De acordo com o pesquisador, as escolas bilíngues surgiram no país como uma junção dos institutos de idiomas (que tinham como objetivo principal o ensino da língua-alvo) com as escolas regulares (que lidavam com uma educação mais generalista), em busca de oferecer comodidade aos pais e famílias, que poderiam usufruir, em uma única instituição e concomitantemente, de uma educação de qualidade e do ensino de um idioma.

Concordamos com Garcia (2009) quando ela salienta que a Educação Bilíngue é o único meio para educar as crianças no século 21, dadas todas as suas características e peculiaridades.

Alguns anos antes de Garcia, Marc Prensky (2001) já havia dissertado sobre o perfil dos novos aprendizes, focando, sobretudo, na questão digital. Segundo o autor, os estudantes do novo século estariam radicalmente mudados, não sendo mais as pessoas que o sistema educacional vigente teria sido destinado a ensinar. Prensky (2001) nomeou esta geração de Nativos Digitais, garantindo que as mudanças se concretizam não somente no aumento do uso de ferramentas digitais, mas na maneira como os estudantes

²³ Citação original: “Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second or a foreign language. For the most part, these traditional second or foreign-language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children’s home language.”

de hoje pensam e processam a informação, maneira esta que é fundamentalmente diferente de seus antecessores.

Por muito tempo, a Educação Bilíngue, em suas diversas faces, permaneceu à margem dos processos educacionais do Brasil. Até que, com o seu desenvolvimento e visibilidade crescentes, alguns movimentos, estaduais e nacionais, começaram a acontecer com vistas a estruturar esse modelo educacional. A seção seguinte trata desses movimentos, ou seja, das normas e diretrizes para a educação bilíngue no Brasil.

2.3 Normas e Diretrizes para a Educação Bilíngue no Brasil

Conforme será detalhado neste documento, a Educação Bilíngue de Surdos é amparada primeiramente pela Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e pelo Decreto nº 5.626/2005, que considera e descreve esse tipo de educação:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - **escolas e classes de educação bilíngüe**, abertas a alunos surdos e ouvintes, com **professores bilíngües**, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, **cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.**

§ 1º **São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.** (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Assim, a Educação Bilíngue para Surdos propõe basicamente o desenvolvimento do aluno surdo por meio de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua 1 (L1) e a modalidade escrita da língua portuguesa como língua 2 (L2). O

desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa fica a critério do sujeito surdo e de suas famílias, desenvolvimento esse que se dará fora do espaço escolar.

A Educação Bilíngue Indígena, por sua vez, respalda-se pela Constituição de 1998, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) e também pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), como mostram os exemplos a seguir:

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998).

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (LDB, 1996).

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; (LDB, 1996).

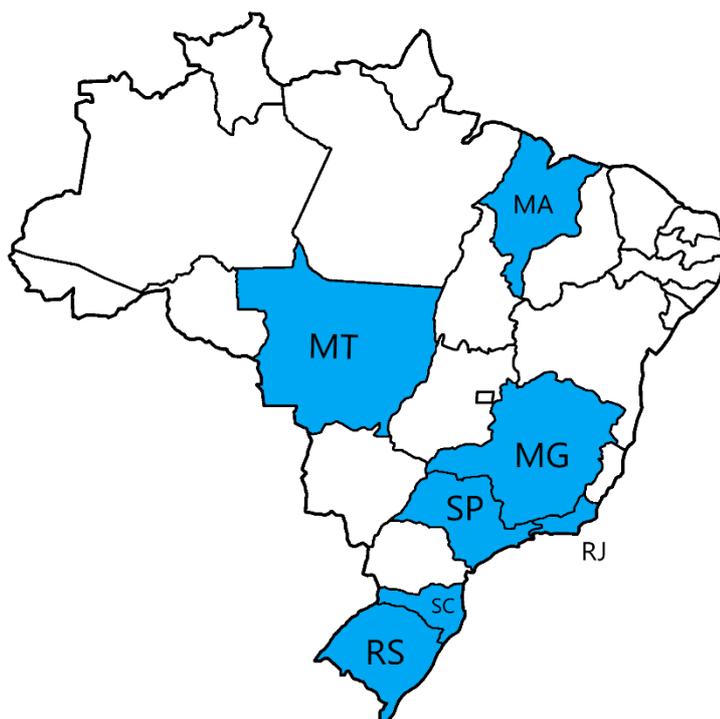
5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.** (PNE, 2001).

Provenientes das diversas fontes mencionadas, os excertos anteriores indicam que a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas é assegurada e, principalmente, reforçada, bem como o são os processos próprios de aprendizagem desse grupo, pela legislação brasileira²⁴.

Já a Educação Bilíngue voltada à classe dominante careceu, por muito tempo, de diretrizes que pudessem sistematizá-la e padronizá-la ao longo do extenso território brasileiro, o que impulsionou a atuação de algumas Secretarias Estaduais em direção à criação de documentos que assumissem, ainda que regionalmente, essa função. O mapa a seguir (Figura 2) mostra os estados que dispõem dessas diretrizes/deliberações, os quais são, em ordem alfabética, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

²⁴ A Educação Indígena foge ao escopo deste trabalho, mas está sendo mencionada por fazer parte das minorias e por ser respaldada pela legislação vigente.

Figura 2 - Estados que dispõem de Diretrizes/Deliberações para Educação Bilíngue



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tais Resoluções/Deliberações foram elaboradas pelas respectivas secretarias estaduais em anos distintos, conforme aponta o diagrama a seguir (Diagrama 1).

Diagrama 1 - Resoluções/deliberações Estaduais que estabelecem normas e diretrizes para a Educação Bilíngue



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todas elas descrevem a educação bilíngue, bem como as escolas bilíngues, e dão outras providências²⁵. Alguns estados, como Rio de Janeiro e São Paulo, apresentam duas

²⁵ Os documentos também discutem sobre a Educação e Escola Internacionais, as quais não serão descritas aqui por não serem o foco deste trabalho.

versões, lançadas em anos diferentes (RJ: 2013 e 2019; SP 2008 e 2020), porém, trabalhar-se-á aqui apenas com as Resoluções mais recentes, por trazerem apontamentos mais específicos e relevantes para este estudo.

No que tange especificamente à definição de escola bilíngue, as resoluções postulam (Tabela 4):

Tabela 4 - Definição de Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.

Ano	Estado	Definição de Escola Bilíngue
2016	SC	“Por Escola Bilíngue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa.”
2019	RJ	“A Escola Bilíngue usa o currículo brasileiro e é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado em um número diversificado de componentes curriculares, de forma que o aluno incorpore o novo código como segunda língua ao longo do tempo.”
2019	RS	“Entende-se por Escola Bilíngue o ambiente em que se falam duas ou mais línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa.”
2020	MA	“Entende-se por Escola Bilíngue a instituição educacional em que se falam duas línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o aluno incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa.”
2020	SP	“A Escola Bilíngue apresenta ambiente em que se falam duas ou mais línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo a competência linguística.”
2021	MG	“Escolas Bilíngues caracterizam-se por ofertar um currículo nacional, em consonância com a BNCC e com as DCNs, em articulação com as propostas curriculares/currículo de outro(s) país(es), que adotam a língua adicional, visando ao desenvolvimento de competências e de habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes.”
2021	MT	“Escolas Bilíngues são unidades escolares que contemplam no seu projeto pedagógico duas ou mais línguas, vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e com um número diversificado de componentes curriculares, de forma que

	os estudantes incorporem, ao longo do tempo, o novo código linguístico.”
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas Resoluções Estaduais.

Percebe-se, por meio dos grifos feitos pela autora, que todas as Resoluções entendem a Escola Bilíngue como o ambiente educacional em que duas línguas coexistem e são, sobretudo, vivenciadas. A palavra “vivenciar” remete a questões que vão além da sistematização escolar, aproximando-se mais da aquisição do que da aprendizagem de línguas. Excertos como “[...] incorpore [...] o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa.” também apontam para a aquisição de língua, definida por Almeida Filho (2011) como a “[...] modalidade de aprender sem que haja, necessariamente, esforço concentrado, consciente, premeditado, explícito e sistemático na memorização de regras e na produção monitorada de frases [...]” (p. 51).

Em relação à concepção da Escola Bilíngue, os documentos especificam que elas devem (Tabela 5):

Tabela 5 - Concepção de Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais

Ano	Estado	Concepção de Escola Bilíngue
2016	SC	“[...] manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira.”
2019	RJ	“[...] manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade de domínio da língua estrangeira.”
2019	RS	“[...] manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira.”
2020	MA	“[...] manter a identidade cultural brasileira e oferecer o domínio da Língua Estrangeira adotada.” “A Escola Bilíngue deve propiciar ao aluno a apropriação cultural de um ou mais países de onde a Língua Estrangeira adotada seja a língua materna, assegurando a predominância da cultura brasileira no ambiente escolar.”
2020	SP	“[...] manter a identidade cultural brasileira e o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, possibilitando o contato e a valorização da(s) cultura(s) estrangeira(s).”
2021	MG	“Entende-se por Educação Plurilíngue aquela que promove a formação integral do estudante, por meio de experiências de aprendizagem conduzidas em duas ou mais línguas de instrução, priorizando a língua materna, as quais são vivenciadas por meio de experiências culturais,

		em diferentes contextos de aprendizado, de forma que o estudante incorpore, ao longo do tempo, novas aprendizagens, bem como as novas línguas, visando ao desenvolvimento de competências, de habilidades, de fluência linguística e acadêmica, nessas línguas.”
2021	MT	“III. Possuir um ambiente que favoreça a imersão na língua e nas culturas nacional e estrangeira, para desenvolver as habilidades que oportunizem aos estudantes se apropriarem dos códigos e culturas;”

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas Resoluções Estaduais.

As Resoluções defendem a permanência da identidade e cultura brasileiras na Escola Bilíngue, sem que isso impeça o domínio da língua-estrangeira-alvo. Além disso, a Resolução do estado do Maranhão (2020) adiciona a apropriação cultural relativa à língua estrangeira adotada, mas com a predominância da brasileira.

Além da definição e concepção da Escola Bilíngue, há provisões e descrições mais práticas sobre o contexto em todos os documentos, as quais foram organizadas e descritas nas tabelas seguintes. A primeira dela (Tabela 6) se relaciona à organização curricular das escolas bilíngues:

Tabela 6 - Organização Curricular das Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.

Ano	Estado	Organização Curricular
2016	SC	Matriz Curricular que demonstre todas as disciplinas conforme a LDB e as DCN próprias à etapa de ensino pretendida, e as demais necessárias ao intento do ensino ministrado na Escola Bilíngue e na Escola Internacional;
2019	RJ	“Apresentar Matriz Curricular com carga horária, dias letivos e componentes curriculares que atendam aos preceitos da legislação vigente, complementadas com a carga horária que contemple o ensino em Língua Estrangeira (L2) adotada, conforme esta Deliberação, especificando os caminhos e as estratégias para a efetivação do bilinguismo.”
2019	RS	Matriz Curricular que contenha todos os componentes curriculares, conforme a LDB e as DCN próprias à etapa de ensino pretendida e as demais necessárias ao intento do ensino ministrado na Escola Bilíngue; VIII – oferecer componentes curriculares e atividades na língua estrangeira adotada pela escola;
2020	MA	Apresentar Matriz Curricular com carga horária mínima prevista na legislação brasileira, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo a carga horária destinada aos componentes curriculares, em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias) somada à carga horária

		que contemple o ensino em Língua Estrangeira previsto na proposta pedagógica da escola a fim de atingir a carga horária total;
2020	SP	III - organização curricular com detalhamento dos componentes curriculares em cada língua, com carga horária específica nas séries/anos/etapas do ensino, garantindo no seu ordenamento o previsto na BNCC e Currículo Paulista para o sistema brasileiro;
2021	MG	I - apresentar Matriz Curricular com carga horária em conformidade com a LDBEN, com a Base Nacional Comum Curricular e com a Parte Diversificada/Itinerários Formativos, já contemplando a carga horária da oferta da Educação Plurilíngue adotada, devendo propiciar: a) componentes curriculares da Base Comum, ministrados na segunda língua de instrução, sem que haja repetição e/ou tradução do conteúdo ministrado ou a ser ministrado; b) componentes curriculares da parte diversificada/itinerário formativo a serem ministrados na segunda língua de instrução, podendo esses ter desdobramentos da Base Comum ou dos projetos transdisciplinares para o desenvolvimento das competências e das habilidades linguísticas e acadêmicas da língua adicional; c) a responsabilidade de a escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa, em todas as etapas da Educação Básica; d) Matriz Curricular que não contemplará a carga horária específica, de forma fragmentada, para cada tipo de oferta de Educação Plurilíngue. A Proposta Pedagógica deverá especificar a carga horária e os componentes curriculares/campos de experiências que serão trabalhados na segunda língua de instrução;
2021	MT	II. Apresentar Matriz Curricular que contenha todos os componentes curriculares, conforme a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida e as demais necessárias ao intento do ensino ministrado na Escola Bilíngue;

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas Resoluções Estaduais.

É também discutida pelos documentos a quantidade de horas a serem destinadas à Educação Bilíngue (Tabela 7):

Tabela 7 - Carga Horária das Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.

Ano	Estado	Carga Horária
2016	SC	Mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo estas destinadas às disciplinas em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias), complementadas com a carga horária que contemple a necessidade do ensino em língua(s) estrangeira(s) adotada(s);
2019	RJ	“[...] a unidade de ensino deverá: I – possuir, obrigatoriamente, componentes curriculares e/ou atividades na língua estrangeira adotada, de no mínimo duas horas diárias.”

2019	RS	Carga horária mínima prevista na legislação brasileira, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo a carga horária destinada ao componente escolar em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias), acrescidas com a carga horária que contemple a necessidade do ensino em língua(s) estrangeira(s) adotada(s);
2020	MA	“Ter Matriz Curricular que contenha todos os componentes, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida, composta por componentes do currículo ministrados na Língua Estrangeira identificada na proposta pedagógica bilíngue, obedecendo ao que se segue: a) da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, no mínimo 50% (cinquenta por cento) da carga horária total anual; b) no Ensino Médio, no mínimo 30% (trinta por cento) da carga horária total anual.”
2020	SP	As Escolas objeto desta Deliberação deverão prever em seu projeto pedagógico o tempo mínimo de instrução em língua estrangeira, observando as normativas do Conselho Nacional de Educação.
2021	MG	- na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o tempo de instrução da língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) da Matriz Curricular, conforme Proposta Pedagógica; II - no Ensino Médio, o tempo de instrução da língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da Matriz Curricular.
2021	MT	Apresentar Matriz Curricular com carga horária mínima prevista na legislação brasileira, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo a carga horária destinada ao componente escolar em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias), acrescidas com a carga horária adequada a cada nível de escolaridade que contemple a necessidade do ensino em língua (s) estrangeira (s) adotada (s);

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas Resoluções Estaduais.

No que se refere à formação de professores para a Educação Bilíngue, as resoluções apontam (Tabela 8):

Tabela 8 - Formação de Professores Bilíngues segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.

Ano	Estado	Formação de Professores
2016	SC	Corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove.
2019	RJ	“IV – possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação para as componentes curriculares que lecionem, assim como,

		professores que ministrem componentes curriculares na L2, com licenciatura no componente curricular a ser ministrado e habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove.”
2019	RS	Corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para os componentes curriculares com certificação que comprove habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada;
2020	MA	<p>“IV – possuir corpo docente com a devida habilitação para os componentes curriculares ministrados na Língua Estrangeira identificada na proposta bilíngue de cada etapa de ensino, e certificação que comprove habilitação na referida Língua Estrangeira ou proficiência na forma do Parágrafo Único deste artigo;”</p> <p>Parágrafo Único - Para fins de aferição do nível de proficiência do corpo docente, serão aceitas classificações como o C1 e C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Language – CEFR), que consigna, nos Quadros I e II do seu Anexo, padrões internacionais de proficiência em idiomas.</p>
2020	SP	<p>V - relação do corpo docente nacional e estrangeiro, com habilitação e formas de contratação;</p> <p>VI - projeto de formação dos diferentes profissionais da escola adequado ao ambiente multicultural da escola;</p>
2021	MG	<p>Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: b) para professor da língua adicional: b.1) Licenciatura em Pedagogia ou Licenciatura específica no componente curricular; b.2) comprovação de proficiência em língua estrangeira, de acordo com as exigências da Proposta Pedagógica da instituição de ensino; b.3) formação complementar em Educação Bilíngue (Curso de Extensão com, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas); Pós-Graduação.</p> <p>Professor, em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio: a) Licenciatura específica no componente curricular; b) comprovação de proficiência em língua estrangeira, de acordo com as exigências da Proposta Pedagógica da instituição de ensino; c) formação complementar em Educação Bilíngue (Curso de Extensão com, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas); Pós-Graduação</p>
2021	MT	Possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação às disciplinas que lecionem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove;

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas Resoluções Estaduais.

A avaliação, sobretudo a da proficiência dos alunos, também é especificada pelos documentos (Tabela 9):

Tabela 9 - Avaliação na Escola Bilíngue segundo as Resoluções/Deliberações Estaduais.

Ano	Estado	Avaliação
2016	SC	Possibilitar a certificação internacional dos(as) alunos(as);
2019	RJ	“II – oferecer, até último ano do Ensino Médio, exames de proficiência na L2 adotada. [...] Para fins de aferição de nível avançado de L2, serão aceitas as Classificações “C1 e C2” do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), que são padrões internacionalmente reconhecidos para atestar a proficiência em um idioma.”
2019	RS	Possibilitar a certificação internacional dos(as) alunos(as) de proficiência em língua estrangeira;
2020	MA	“VII – possibilitar a certificação internacional dos alunos, de proficiência na Língua Estrangeira, anualmente; “
2020	SP	As Escolas objeto desta Deliberação deverão definir o nível mínimo de proficiência dos estudantes, em cada etapa do ensino, considerando os parâmetros internacionais do Common European Framework for Languages (CEFR) e as normativas do Conselho Nacional de Educação.
2021	MG	A avaliação dos estudantes [...] fica a critério das instituições de ensino, com a definição dos processos avaliativos. Parágrafo único - O desempenho dos estudantes, nos componentes curriculares ministrados na língua adicional de instrução, deve ser avaliado conforme o currículo e a proposta da instituição de ensino. Art. 57 - Na avaliação da proficiência dos estudantes, devem ser observados os critérios estabelecidos pela própria instituição de ensino, de acordo com a Proposta Pedagógica.
2021	MT	Oferecer oportunidades de intercâmbio, considerando suas condições de oferta, para intercambiar e certificar tanto os discentes quanto os docentes através de parcerias com entidades internacionais, a fim de alcançar o domínio da língua estrangeira adotada.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas Resoluções Estaduais.

As tabelas anteriores indicam quais são os componentes e características reconhecidos pelas Resoluções, o que nos proporciona uma compreensão sobre o que é importante para esses Estados quando se trata de Educação Bilíngue.

Em uma realidade mais recente, há a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que representa um momento histórico para aqueles que estudam, trabalham ou pesquisam na área de Educação Bilíngue. Isso porque o documento traz definições e regulamentações valiosas,

que direcionam nacionalmente o trabalho das escolas, dos profissionais, dos familiares e, sobretudo, dos pesquisadores da temática.

Embora ainda esteja aguardando homologação, o documento dispõe sobre a educação bilíngue indígena, sobre a educação de surdos, sobre a educação em regiões de fronteiras e, principalmente, sobre parâmetros nacionais para a educação bilíngue e plurilíngue de uma forma geral.

Tabela 10 - Componentes e Características da Educação Bilíngue segundo o Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020.

Parecer Nacional CNE/CEB nº 2/2020	Definição de Escola Bilíngue	“As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.”
	Carga Horária	“I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.”
	Formação De Professores	“I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais: a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura

	<p>corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica;</p> <p>b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e</p> <p>c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).”</p>
Organização Curricular	<p>“I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica; e</p> <p>II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.”</p>
Avaliação	<p>“A avaliação das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos.”</p> <p>“I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR);</p> <p>II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR); e</p> <p>III - até o término 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020.

Os documentos apresentados pontuam que, para lançarem seus conceitos e assim apontarem diretrizes claras e convincentes para a Educação Bilíngue de nosso país, seja

de forma mais local (Resoluções Estaduais) ou mais abrangente (Parecer Nacional), basearam-se em especialistas e estudiosos no assunto. Nas palavras do Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020, para o desenvolvimento do documento, contaram:

[...] com inúmeros especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor. E de instituições de educação básica, e de amplos setores envolvidos no ecossistema das diversas modalidades e esforços que constituem o múltiplo panorama linguístico do país. O Conselho Nacional de Educação hospedou diversas apresentações sobre contextos bilíngues de educação existentes no país. Com efeito, a Câmara de Educação Básica problematizou intensamente o tema por meio da participação em encontros nacionais e internacionais e revisando extensa literatura. A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) colaborou na versão final do documento. Por meio de escrutínio público, o esboço deste documento foi submetido à sociedade brasileira, sendo que as sugestões de melhoria estão aqui plasmadas. (Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020)

Tendo isso em mente, as próximas seções descrevem importantes teorias relacionadas ao assunto, as quais permitem um melhor entendimento das resoluções e dos pontos por elas sustentados.

2.4 Metodologias e Práticas de Educação Bilíngue

De maneira simplista, a Educação Bilíngue se concretiza na integração entre língua e conteúdo em contextos formais de aprendizagem, como na escola. No entanto, percebe-se que, para além disso, ela é normalmente acompanhada (ou, pelo menos, deveria ser) de metodologias e práticas específicas, as quais servem também para caracterizá-la. Por serem importantes para o desenvolvimento desta tese, algumas delas serão ressaltadas nas seções posteriores.

2.4.1 CLIL

Quando se trata da associação de língua e conteúdo, a metodologia mais conhecida e utilizada atualmente por escolas que decidiram implantar programas de

ensino bilíngue no Brasil é a CLIL, sigla para, em inglês, *Content and Language Integrated Learning* (GOLDMEYER e CARDOSO, 2020).

Conforme Pérez-Cañado (2011), o CLIL descende de programas de imersão francesa e dos modelos de educação bilíngue canadenses e americanos, tradicionais desde a década de 1950, período em que a imersão francesa em comunidades em Montreal começa a ser pesquisada e investigada. Em contextos formais de instrução, Souza (2019, p. 48) indica que a integração entre língua e conteúdo surgiu em decorrência das demandas da sociedade “por um aprendizado integrado em um mundo também integrado”, no intuito de melhor preparar o aprendiz para as exigências contemporâneas.

Diversos autores (TARDIEU e DOLITSKY, 2012; HARROP 2012) reconhecem que o CLIL é uma metodologia bastante pertinente para o contexto da educação bilíngue, visto que a língua é utilizada como meio e não como um fim. Vale ressaltar, no entanto, que língua e o conteúdo têm, ou deveriam ter, a mesma importância dentro dessa metodologia, como já havia apontado Tardieu e Dolitsky (2012). Para os autores:

CLIL é muitas vezes visto como o uso instrumental de uma segunda língua para ensinar outro assunto, já que a própria língua deixa de ser o objeto direto do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, isso é apenas parcialmente verdade: tanto o conteúdo, como matemática, biologia ou história, quanto a língua usada como meio estão envolvidos mais ou menos igualmente na definição das metas de aprendizagem (TARDIEU e DOLITSKY, p. 2, 2012)

Harrop (2012) reflete sobre as potencialidades do CLIL, subdividindo-as em quatro: **(1) CLIL oportuniza níveis mais altos de proficiência na língua adicional;** **(2) CLIL aumenta a motivação dos alunos;** **(3) CLIL beneficia alunos diversos;** **(4) CLIL fortalece a consciência intercultural.**

Conforme a autora, a primeira potencialidade **[(1) CLIL oportuniza níveis mais altos de proficiência na língua adicional]**, se dá visto que o CLIL fornece não somente uma exposição ampliada à língua, mas também uma exposição contextualizada, natural e autêntica, que desafia os estudantes cognitivamente e facilita a aprendizagem linguística, já que o foco é no significado.

A segunda potencialidade **[(2) CLIL aumenta a motivação dos alunos]** se relaciona ao fato do CLIL não tratar apenas de conteúdos linguísticos, como no ensino de línguas, tradicionalmente percebido pelos estudantes como uma metodologia difícil, entediante e sem relevância. Assim, o CLIL pode aumentar a motivação dos aprendizes

ao fornecer um contexto legítimo e autêntico para o uso da língua, tornando-a um meio e não um fim, reduzindo o filtro afetivo dos alunos e aumentando suas motivações.

O filtro afetivo é definido, de acordo com Krashen (1985), como um bloqueio mental que faz com que os aprendizes não consigam fazer o uso total do insumo compreensível que eles recebem para aprenderem ou adquirirem uma nova língua. Inúmeros fatores viabilizam esse bloqueio, como a desmotivação, falta de autoconfiança, insegurança, ansiedade, medo de errar, dentre outros. Logo, fornecer insumo linguístico compreensível aos estudantes é importante, mas não é suficiente, porque os aprendizes precisam estar abertos a esse aprendizado, isto é, com seus filtros afetivos reduzidos (KRASHEN,1985), o que pode ser oportunizado pelo CLIL.

Sobre isso, Harrop (2012) também pontua que, com o CLIL, o filtro afetivo reduzido pode ter efeito duplo, já que as atitudes positivas em relação ao conteúdo desenvolvido podem ser estendidas às questões linguísticas, fazendo com que o estudante se sinta bem com o processo educacional bilíngue como um todo.

A terceira potencialidade [**(3) CLIL beneficia alunos diversos**], ainda de acordo com a autora (HARROP, 2012), diz respeito ao CLIL contribuir não só para a proficiência linguística, mas também para o aperfeiçoamento do conhecimento, das habilidades cognitivas e da criatividade em alunos de todas as habilidades, e não somente naqueles que se destacam.

Inúmeras pesquisas (SERRA, 2007; DALTON-PUFFER, 2007; LASAGABASTER, 2008; ALONSO et al, 2008; HOOD, 2006; SWAIN e LAPKIN, 2005; HOLMES et al, 2009 apud HARROP, 2012) provam que os alunos CLIL não sofrem desvantagem em relação às suas conquistas pedagógicas em sua primeira língua, superando, muitas vezes, os seus pares não-CLIL. Essa compreensão aprimorada do conteúdo se dá devido à relação entre língua e conteúdo e o chamado “duplo foco”. O duplo foco do CLIL colabora para que a língua seja vista como uma ferramenta para a aprendizagem que precisa de andaimes²⁶ e progressão, assim como o conteúdo. Nesse sentido, o CLIL desenvolve as questões linguísticas aplicadas ao conteúdo de uma forma muitas vezes ausente em outras disciplinas e faz com que os professores CLIL sejam mais

26 O termo andaime (scaffold) advém da Teoria do Scaffolding, bastante conhecida e utilizada na área de Linguística Aplicada. Os andaimes são suportes temporários para que os estudantes alcancem gradativamente uma maior compreensão e autonomia no processo de ensino-aprendizagem. (Cf. WALQUI, A. Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 9(2), 159–80, 2006.

conscientes das necessidades linguísticas dos alunos e, em consequência, mais capazes de garantir sua compreensão. Se a educação é uma “socialização linguística da aprendizagem” (MOHAN, 1987 apud HARROP, 2012), essa abordagem versa sobre questões de equidade e inclusão, podendo “[...] com toda a justiça, ser descrito como um direito de todos” (HARROP, 2012, p. 64).

Já a última potencialidade (4), [(4) **CLIL fortalece a consciência intercultural**], refere-se às experiências propostas pelo CLIL que não seriam possíveis em contextos monolíngues ou tradicionais de ensino. No CLIL, a principal diferença é a quantidade de conteúdos significativos e o uso da língua adicional como ferramenta para explorar e construir significados. Dessa forma, os alunos podem se dedicar a aprender sobre si mesmos e sobre os outros por meio de interações significativas na língua-alvo, além de disporem de ferramentas linguísticas e o conhecimento para estenderem suas interações para além da sala de aula.

Esse movimento de associar língua adicional ao conteúdo requer um profissional com habilidades múltiplas, que pode não ser encontrado tão facilmente. Porém, de acordo com Garcia (2009 apud GOLDMEYER e CARDOSO, 2020), sua presença oportuniza ganhos importantes aos estudantes. Isso porque:

[...] o fato de os professores terem que pensar nas implicações linguísticas enquanto ensinam conteúdo na língua adicional faz com que naturalmente eles utilizem mais recursos para checar o entendimento dos alunos, façam mais perguntas e conversem mais com os estudantes. A aula fica, naturalmente, mais interativa, o que, por sua vez, promove a fluência na língua. A mensagem passa a ter mais valor do que a forma na abordagem CLIL. Não basta falar corretamente, é necessário ter algo relevante a dizer. (GARCIA, 2009 apud GOLDMEYER e CARDOSO, 2020, p. 15).

Para além do CLIL, há outras metodologias e práticas que acompanham a Educação Bilíngue. Na seção seguinte, passa-se a refletir especificamente sobre a Pedagogia Translíngue, concepção relevante para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.4.2 A Pedagogia Translíngue

O termo *translinguagem* é derivado do galês *trawsieithu*, cunhado por Cen Williams durante aulas bilíngues na década de 1980. Ao trabalhar com grupos de

aprendizes diversos (alguns galês-L1 e outros inglês-L1), o autor começou a refletir sobre como o uso de ambas as línguas na mesma aula poderia fortalecer o repertório linguístico de todos os estudantes da turma (WILLIAMS, 1994).

Em 2001, Colin Baker transpôs o termo para a língua inglesa, traduzindo-o para *translanguaging* (que se tornaria, posteriormente, *translinguagem* em língua portuguesa) e definindo-o como o processo de fazer sentido, moldar experiências, ganhar compreensão e conhecimento por meio do uso de duas línguas.

No ano seguinte, Williams (2002) sofisticou a sua tese, apresentando a translíngua como uma prática educacional a ser utilizada com aprendizes que tenham alguma proficiência em ambas as línguas, ou seja, aprendizes bilíngues. O pesquisador também passa a considerar a translinguagem como uma estratégia de desenvolvimento e manutenção do bilinguismo. A partir de então, a teoria passa a ser descrita e discutida por diversos autores e pesquisadores da área - tais como BAKER (2001), GARCIA (2009), CANAGARAJAH (2013), GARCIA e LI WEI (2014), GARCIA e YIP (2015), entre outros -, tornando-se um paradigma importante nos estudos do bilinguismo e da Educação Bilíngue e se relacionando, a cada dia mais, à valorização das várias línguas dos falantes bi/plurilíngues no processo de ensino-aprendizagem.

De fato, a educação bilíngue tem tradicionalmente argumentado que as línguas dos aprendizes devem ser mantidas separadas na aprendizagem de uma nova língua, com vistas a favorecer o desenvolvimento da língua-alvo. No entanto, segundo García e Yip (2015), em contextos em que os alunos são forçados a agir como monolíngues, uma vez que toda manifestação linguística para além da língua adicional/língua estrangeira puramente é considerada erro pelo professor, os indivíduos estão mais sujeitos a se tornarem alienados, depressivos e inseguros, favorecendo diferenças significativas nos resultados educacionais entre estudantes bilíngues e monolíngues

Diante disso, a Perspectiva Translíngue pode vir a romper com essa visão linguística hierárquica em sala de aula, propondo um novo olhar para o uso e aprendizagem de línguas por sujeitos bi/plurilíngues. Para Rocha e Maciel (2015), ancorados em Canagarajah (2013):

[...] a abordagem translíngue não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua, como geralmente encontra-se subentendido pela ideia de alternância de código (*codeswitching*), por exemplo, mas as validam como práticas translíngues, emergentes da prática e, assim, marcadas pelas “ideologias de grupos ou comunidades específicas”, embora não homogêneas, de falantes (p. 425).

Assim, o desempenho linguístico de alunos bi/plurilíngues é percebido de uma forma distinta, não como um desvio dos padrões ou simplesmente pertencente a esta ou àquela língua, mas como um recurso capaz de aprimorar todo o repertório linguístico desse indivíduo (GARCÍA, 2009; GARCÍA e LI WEI, 2014; GARCÍA e YIP, 2015).

Para contribuir com nosso entendimento sobre esse conceito, acrescenta-se a definição de García e Kano (2014), que também defendem sua utilização para a quebra de barreiras em nossa sociedade:

O translanguagem é um processo em que alunos e professores se engajam em práticas discursivas complexas que incluem TODAS as práticas linguísticas de TODOS os alunos em sala de aula a fim de desenvolver novas práticas linguísticas e manter as velhas, comunicar a apropriar-se do conhecimento, e dar voz às novas realidades sociopolíticas interrogando as desigualdades linguísticas (GARCÍA e KANO, 2014, *ênfases dos autores, tradução nossa*)²⁷.

Na prática escolar, essa teoria se relaciona:

[...] ao aperfeiçoamento do repertório linguístico completo dos alunos, ao mesmo tempo em que se ensina os alunos a suprimir certas características quando solicitado a executar as normas de um idioma conhecido, seja ele o inglês ou não. (GARCÍA e YIP, 2015, *tradução nossa*).²⁸

Sob essa perspectiva, Garcia et al (2012) adicionam a translanguagem nas práticas educacionais, nomeando-a de Pedagogia Translíngrua. A translanguagem como pedagogia refere-se à construção flexível das práticas linguísticas dos alunos bi/plurilíngues, com o propósito de desenvolver novos conhecimentos e novas práticas linguísticas e ajudar os

²⁷ Citação original: “[...] translanguaging is a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality.”

²⁸ Citação original: “[...] to leveraging the students’ full linguistic repertoire, while also teaching students to suppress certain features when asked to perform overtly according to the norms of a named language, whether that language is English or a language other than English.”

alunos a entenderem que o seu repertório linguístico pode ser verdadeiramente acolhedor em sala de aula²⁹.

Segundo Garcia (2018), já era de se esperar que um conceito cunhado e desenvolvido em fronteiras bilíngues – por exemplo, falantes de galês no Reino Unido, como pesquisado por Williams (1994) – objetivaria dar voz a todos, reparar diferenciais de poder e liberar todo o potencial criativo dos alunos bi/plurilíngues. Isso porque, ao analisar dois professores diferentes atuando em contextos bi/plurilíngues com alunos diversos, a mesma autora (GARCIA, 2018) concluiu que a translanguagem não só amplia o potencial de aprendizagem das crianças, mas também o seu potencial criativo. Ademais, ela confirmou que a translanguagem:

- Expande as opções dos falantes
- Acaba com a correção da língua
- Cria uma voz bilíngue e desenvolve uma consciência metalinguística crítica
- Normaliza a translanguagem
- Normaliza a translanguagem na escrita
- Ajuda os alunos a produzir sentido
- Inclui todos os falantes
- Considera a língua para além da oralidade e dos textos impressos
- Possibilita aos professores uma avaliação mais holística

(GARCIA, 2018, p. 53-54, *tradução da autora*)³⁰

Outro benefício da translanguagem é que essa perspectiva evita a dicotomia falante nativo e falante não-nativo, conforme descrito na seção 3.1, substituindo-a por uma distinção que reconhece a 'linguacultura' dos alunos (AGAR, 1994), i.e., que assume que as línguas dos aprendizes não podem ser dissociadas de suas histórias de vida e nem de suas identidades sociais e culturais, sendo, portanto, impossíveis de se igualarem à produção linguística de um falante nativo.

Assim, Garcia reforça que as salas de aula translíngues vão muito além de somente usarem o repertório linguístico dos alunos como andaimes para aprender nova(s) língua(s):

²⁹ Para exemplos práticos de como usar a translanguagem em sala de aula, cf. GARCÍA, O. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C; SELTZER, K. C. **Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators**, pp.1-6., 2012.

³⁰ Citação original: “– Expands the choices of speakers – Disrupts language correctness – Authors a bilingual voice and develops critical metalinguistic awareness – Normalizes translanguaging – Normalizes translanguaging in writing – Helps students make meaning - Includes all speakers – Takes languaging beyond oral and printed texts – Gives teachers a more holistic assessment.”

As salas de aula translíngues são transformadoras. Elas são transformadoras porque mostram aos alunos como ser agentes de seus repertórios semióticos, livres para criar e ser. Ao aproveitar a translinguagem dos alunos, têm a capacidade de elevar o potencial criativo e agentivo dos jovens, à medida que desconstruem o modo que a língua tem sido usada para restringir a imaginação e a criatividade dos estudantes, especialmente daqueles que foram discriminados racial e linguisticamente. A translinguagem não é apenas um ato político, como disse Flores (2014); é também um ato de agência e criatividade. (GARCIA, 2018, p. 54, *tradução da autora*)³¹

Tendo em mente que é preciso que haja profissionais qualificados não só para o trabalho com a translinguagem, mas para a Educação Bilíngue de uma forma geral, na próxima seção, serão abordadas as teorias que tratam especificamente da formação do educador bilíngue, no intuito de entender o perfil, atual e desejável, desse profissional.

2.5 Educação Bilíngue e Formação Profissional

Conforme descrito anteriormente neste capítulo, tem sido cada vez mais crescente o (re)conhecimento sobre o bilinguismo e sobre a educação bilíngue em nosso país, o que impulsionou a elaboração de documentos estaduais, mas também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Este documento traz algumas definições e regulamentações que direcionam nacionalmente o entendimento e trabalho das escolas, dos profissionais, dos familiares e, sobretudo, dos pesquisadores da temática.

Embora ainda esteja aguardando homologação, o documento dispõe sobre a educação bilíngue indígena, sobre a educação de surdos, sobre a educação em regiões de fronteira e, principalmente, sobre parâmetros nacionais para a educação bilíngue e plurilíngue de uma forma geral, dissertando sobre a escola bilíngue, sobre sua carga horária, sobre a formação de professores bilíngues, sobre a organização curricular, sobre a avaliação, e dá outras providências.

³¹ Citação original: “Translanguaging classrooms are transformative. They are transformative because they show students how to be agents of their semiotic repertoires, free to create and be. Leveraging students’ translanguaging thus has the potential to bring the creative and agentive potential of young people to new heights, as they deconstruct the ways in which language has been used to restrict the imagination and the creativity of students, especially those who have been minoritized racially and linguistically. Translanguaging is not only a political act, as Flores (2014) has said; it is also an act of agency and creativity.”

Similar ao documento, assume-se aqui que uma das principais características da Educação Bilíngue é a integração entre língua e conteúdo, logo, a formação de professores deve prepará-los para lidar com esse cenário, isto é, com o emprego da língua na construção de conhecimentos diversos (MEGALE, 2020).

No que tange especificamente à essa formação profissional, o Parecer Nacional postula (Tabela 11):

Tabela 11 - Definição de Escola Bilíngue segundo o Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020.

<p>Parecer Nacional CNE/CEB nº 2/2020</p>	<p>Formação de Professores</p>	<p>“I- para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). <p>II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).”
--	---------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020.

Sendo assim, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), tem-se que o professor, para atuar na Educação Bilíngue, para além da

proficiência linguística e da formação complementar, deve ter graduação em Pedagogia ou em Letras. Para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, o profissional deve ter graduação em Letras ou licenciatura no componente curricular que atuará, i.e., se há, por exemplo, a disciplina de Matemática em língua adicional, há de se ter um profissional formado em Letras ou licenciado em Matemática.

Sob essa perspectiva, cabem algumas reflexões, que, além de revelarem inconsistências no documento, também sinalizam grandes lacunas nos cursos superiores de formação de professores. Uma delas é que o documento entende que Letras e Pedagogia são cursos semelhantes, ambos capazes de formar profissionais para atuarem no ensino bilíngue.

Sem dúvida, o profissional formado em Pedagogia está apto para lidar com as peculiaridades e transformações da infância, além de habilitado para a docência generalista nos primeiros dois ciclos da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais), o que lhe permite ministrar diversos componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. No entanto, esse profissional não foi formado para lidar com a língua e linguagem nas suas mais variadas formas e utilizações, principalmente no que tange a línguas adicionais (inglês, espanhol, alemão etc.), e com as formas de incluí-las no processo de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre com o profissional especialista (em qualquer que seja a área), já que, apesar de ter vasto domínio do conteúdo, não lhe são garantidos pela sua graduação a proficiência na língua adicional e os mecanismos pedagógicos que englobam a sua utilização. Em contrapartida, o profissional licenciado em Letras - Língua Estrangeira, apesar de ter passado pelas teorias gerais de aprendizagem, teve sua formação focada em alunos do 6º ano em diante, com pouco, ou nenhum, conhecimento sobre o processo educativo de pequenos aprendizes e sobre o ensino de outros componentes curriculares por meio daquela língua.

Autores diversos (CAMERON, 2001; SANTOS, 2005; FERNÁNDEZ e RINALDI, 2009; LIMA, 2010, SHIMOURA, 2005; entre outros) têm discutido sobre a importância de uma formação específica e adequada quando se trata de promover o aprendizado a crianças pequenas; outros (FÁVARO, 2009; MEGALE, 2014; PRETINI JUNIOR et al, 2022; entre outros) sobre a falta de formação específica para que o professor, seja ele o pedagogo ou o licenciado em Letras, atue como educador bilíngue. Assim, percebe-se a lacuna que envolve os cursos superiores de formação de professores

acerca dessa área, o que faz com que surjam cursos de extensão e pós-graduação no intuito de complementá-los (MEGALE, 2014).

Tendo isso em vista, para atuar na Educação Bilíngue, os professores com formação em Pedagogia ou especialistas em determinada disciplina teriam o desafio de adquirir uma proficiência suficiente na língua adicional para que as aulas fossem ministradas por meio dela, sem esquecer de considerar os objetivos linguísticos ao longo do processo, já que o foco é duplo, em língua e em conteúdo. Já os professores com formação em Letras precisariam adquirir conhecimento em relação aos conteúdos que serão desenvolvidos em suas aulas por meio da língua, trazendo materiais, discussões e estratégias didáticas compatíveis com os dias atuais e com a faixa-etária dos seus alunos.

Logo, compactuamos com Megale (2020, 2014) quando ela categoricamente afirma que, embora haja um intenso crescimento das escolas bilíngues e uma conseqüente busca por profissionais atuantes nesses espaços, não há oferta de cursos no Ensino Superior que acolham essa realidade, já que “[...] os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar em escolas bilíngues” (MEGALE, 2014, p. 04). Em outras palavras:

O número de escolas que oferecem ensino na modalidade bilíngue vem crescendo no Brasil, principalmente as que têm o inglês e o português como línguas de instrução. Frente a muitas discussões que perpassam a existência dessa modalidade educativa, deparamos com uma questão central, que é a formação do educador que atua nesses contextos. Ora, parece óbvio que, se cresce o número de escolas, cresce também a demanda por professores, não é mesmo? Embora pareça óbvio, ainda não estamos ofertando cursos no Ensino Superior que abordem essa realidade (MEGALE, 2020, p.15).

No mesmo artigo, Megale (2020) sugere que há três importantes perspectivas que devem ser consideradas quando se discute sobre os saberes necessários ao docente para que ele atue em contextos com duas línguas de instrução, a saber: **(1) Dimensões Propostas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019); (2) Ensino Integrado de Língua e Conteúdo; e (3) Formação Crítica de Educadores.**

Sobre **(1)**, a autora afirma que, em 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC), orientando a criação e a organização dos cursos de Pedagogia e licenciaturas nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do Brasil. Apoiado nas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal

documento é derivado de uma primeira versão, de 2018, que estabelecia as competências profissionais do docente levando em conta três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Dentre essas dimensões, Megale (2020) se dedica a falar de duas – *conhecimento profissional e prática profissional* –, vinculando-as ao ensino integrado de língua e conteúdo³².

A dimensão *conhecimento profissional* se relaciona à compreensão que o educador tem de sua área de atuação específica, portanto, no que concerne à Educação Bilíngue, remete-se aos conhecimentos relacionados aos diferentes componentes curriculares lecionados e à linguagem acadêmica utilizada. Além do mais,

[...] esse professor deve ter domínio das didáticas referentes aos conhecimentos que ensina, ou seja, deve estar familiarizado com as diversas didáticas que regem o ensino de componentes curriculares específicos e dominar as empregadas pela escola em que leciona, uma vez que as escolas bilíngues diferem umas das outras (MEGALE, 2020, p. 17 e 18).

Já a *prática profissional*, a segunda dimensão, associa-se, em linhas gerais, à capacidade do docente de colocar o seu conhecimento em prática, planejando atividades de ensino que sejam coerentes com os objetivos traçados, sejam eles relativos aos conteúdos sejam eles relativos à língua(gem). Para o professor que trabalha em escolas bilíngues, é preciso que se tenha “[...] como um de seus objetivos centrais desenvolver linguagem acadêmica referente aos componentes curriculares com os quais atua nas duas línguas que circulam na escola [...]” (MEGALE, 2020, p. 18).

Em **(2) Ensino Integrado de Língua e Conteúdo**, a mesma autora (MEGALE, 2020) defende que, independente do modelo de educação ou da metodologia adotada, a integração da língua e do conteúdo nas escolas bilíngues têm um duplo foco, revelando que, além da língua ser utilizada como um meio para o ensino do conteúdo, ela também deve ser objeto de estudo, com o ensino de estruturas linguísticas e discursivas que possibilitem aos aprendizes lidar e operar naquele conteúdo específico.

³² O engajamento profissional do professor é a terceira dimensão, não aprofundada por Megale (2020) em seu artigo. No entanto, a autora aponta que ela se relaciona às “[...] possibilidades do docente de identificar necessidades de desenvolvimento profissional e agir a partir delas. Para tanto, é preciso que ele tenha um alto grau de autoconhecimento e de conhecimento de sua área de atuação para que consiga analisar seu trabalho, refletir sobre ele e traçar planos de ação para seu desenvolvimento.” (MEGALE, 2020, p.17)

Para ilustrar esse cenário e para responder à pergunta “como ensinar língua e conteúdo de modo simultâneo?”, Megale (2020) faz um comparativo com a atuação do professor em língua de nascimento:

[...] embora mesmo um professor que ministra aulas na língua de nascimento dos alunos seja responsável pelo desenvolvimento linguístico deles, esse professor, na grande maioria das vezes, já possui falantes dessa língua em sua sala de aula. De outra feita, o docente que atua por meio da língua adicional dos alunos muitas vezes precisa atentar ao fato de que eles estão no processo de se tornar falantes dessa língua. Essas duas realidades implicam um trabalho diferenciado, que deve sempre considerar quais são os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos e quais devem ser construídos em um período determinado, que pode ser aquele ano específico ou durante determinada sequência ou unidade. (MEGALE, 2020, p. 19).

Nesse sentido, é preciso que o professor que trabalha com língua adicional lembre-se de que o aprendizado dessa língua não será linear (como acontece no ensino somente da língua-alvo), sendo indispensável, portanto, que haja o reconhecimento e a previsão dos elementos linguísticos necessários para o trabalho com aquele conteúdo específico, que vai muito além de estruturas gramaticais e vocabulário específico, [...] inclui uma compreensão da linguagem necessária para operar de maneira efetiva [...] É o que chamamos de **linguagem compatível com o conteúdo** (MEGALE, 2020, p. 19, grifos no original).

No tocante à perspectiva **(3) Formação Crítica de Educadores**, Megale (2020) indica a necessidade de que a formação do professor seja norteadada também por uma dimensão política, tão indispensável quanto a formação teórico-metodológica. Segundo a autora, o professor deve ser/estar preparado para discutir sobre os privilégios que envolvem os sujeitos e o contexto de seu trabalho, principalmente se considerarmos as escolas bilíngues português e inglês (que é classificada nesta pesquisa como educação bilíngue de prestígio), que lidam com alunos e famílias de alto poder aquisitivo. Assim, apoiada em Bartolomé (2004, 2000, 1998, 1994), ela defende que a formação de professores deve englobar saberes que lhes possibilitem desenvolver em seus alunos uma consciência e uma visão de mundo que transcendem o lugar social e econômico que ocupam:

[...] os professores que atuam com grupos mais privilegiados também precisam desenvolver conhecimentos e competências relativos a essa dimensão política, com vistas a educar essa camada de nossa sociedade para a solidariedade e a equidade, uma vez que, muitas vezes, esses alunos não têm mobilidade alguma para além de sua comunidade imediata. Assim, desconhecem a dura realidade

brasileira e são forjados como sujeitos a partir de discursos hegemônicos e meritocráticos (MEGALE, 2020, p. 22 e 23).

Professores que não refletem e/ou questionam esse cenário ideológico estão sujeitos a perpetuar a ordem social dominante, por isso a necessidade de que eles sejam preparados nos cursos de formação de professores, sobretudo para que reconheçam e contestem “[...] ideologias e práticas preconceituosas, estereotipadas e colonialistas nas escolas e salas de aula em que trabalham e consigam colocar em circulação outras representações de mundo, para além das hegemônicas, entre seus alunos (MEGALE, 2020, p. 23). Isto posto, uma formação nessa perspectiva viabiliza o entendimento de que ensinar é um ato político, preparando o professor para que ele construa o trabalho com alunos de classes sociais privilegiadas sob bases conscientes, respeitadas, cientes de seus privilégios e sempre em busca de um mundo mais igualitário.

A verdade é que, conforme também entendem Pretini Junior et al (2022), a formação do educador bi/plurilíngue deve ir além da preocupação com os aspectos linguísticos, deve se vincular às outras dimensões da docência, como a técnica, a humana e a política.

Para Pretini Junior et al (2022, p. 44), os cursos superiores em educação de uma forma geral “[...] não oferecem aos alunos possibilidades de acesso a conhecimento pertinentes a esse segmento [Educação Bilíngue], como bilinguismo, biletamento, interculturalidade, multiculturalidade, entre outros.”. Nessa mesma vertente, alguns anos antes, Megale (2014) já havia listado algumas competências essenciais ao docente para sua atuação na Educação Bilíngue:

- saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue;
- conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no biletamento;
- conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue;
- conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua;
- valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central;
- conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues;
- domínio das diversas áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes;
- entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue. (MEGALE, 2014, p. 03 - 04)³³

³³ Megale (2014) elenca essas competências em um texto corrido, compondo um parágrafo. Nesta tese, colocou-se em tópicos para facilitar a visualização.

Pelo excerto anterior, percebe-se que o conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas é apenas um dentre os diversos saberes com os quais o profissional deve se envolver, o que nos aponta novamente para a questão de que a formação profissional do educador bilíngue não deve ser reduzida ao escopo estritamente linguístico. Ainda assim, diversas escolas bilíngues mantêm como política decisória a contratação de profissionais que apresentem exames internacionais de proficiência (PRETINI JUNIOR *et al*, 2022), não levando em consideração outros aspectos da formação e da prática pedagógicas.

Assim, em concordância com Pretini Junior e seus colaboradores (2022), frisa-se que, para além do conhecimento de língua:

[...] a formação inicial de professores deva propiciar conhecimentos teóricos e práticos acerca de conceitos relacionados à educação bi/multilíngue, considerando também as dimensões técnica, humana e política da docência, possibilitando a mobilidade desses profissionais nos diferentes contextos e permitindo uma visão crítica e reflexiva, por conseguinte, promovendo autonomia em suas práticas pedagógicas (PRETINI JUNIOR *et al*, 2022, p. 50).

Dado esse contexto tão amplo e com tantas especificidades, acredita-se na importância de que a universidade, em seus cursos de formação de professores, comprometa-se minimamente com esta área, que cresce a cada dia mais e cria os espaços educacionais onde seus estudantes atuarão futuramente como profissionais. A esse respeito, Megale (2020, p. 15) enfatiza que “[...] o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional.”, formação essa que poderia ser formalmente viabilizada pelas IES.

Ainda que seja um documento aprovado, porém não homologado, não havendo, no momento, a obrigatoriedade de segui-lo, o Parecer Nacional CNE/CEB nº2/2020, em suas últimas páginas, recomenda ao Ministério da Educação (MEC):

3.2.2. fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);

[...]

3.3) [...] a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz.

Isso significa dizer que, também para o documento, é mister que a educação bilíngue se torne parte integral da formação do futuro docente em nível superior, sobretudo para que esse profissional esteja alinhado às exigências da Diretriz e aos paradigmas da contemporaneidade. No que exatamente pode consistir essa formação, entretanto, é o que se objetiva refletir neste estudo.

É fato que, quando se fala na formação possibilitada pelas IES, fala-se, principalmente, no impulso inicial, o que não exime o profissional, depois de graduado, de buscar uma formação continuada na área. É o que também defende Delory-Momberger (2014, p.704): “[...] a formação de um indivíduo não pode ser considerada completa no final da única formação inicial; a formação é um processo evolutivo destinado a se desenvolver ao longo de toda a vida.”

Com a Educação Bilíngue de ouvintes - representada pela Educação Bilíngue de prestígio - descrita e evidenciada, discorre-se, no próximo capítulo teórico, sobre a Educação Bilíngue de surdos, tentando relacioná-la aos conceitos que foram até aqui discutidos.

3. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Primeiramente, neste capítulo, objetiva-se oferecer um panorama geral sobre a educação bilíngue de surdos no Brasil, tentando entender, sobretudo, por que ela é atualmente considerada como a melhor abordagem de ensino para esse público específico. Em seguida, busca-se refletir sobre diretrizes e demais aspectos relacionados à formação profissional para o ensino a alunos surdos, principalmente no que tange ao profissional de Letras - LE. Para finalizar, tecem-se algumas considerações sobre as singularidades do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de alunos surdos, amparando, por conseguinte, a análise e a discussão dos dados deste estudo.

3.1 Educação Bilíngue para Surdos

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – nº 9.394/1996) já tivesse postulado a respeito da obrigatoriedade de os estudantes surdos terem os mesmos direitos educacionais e o mesmo acesso às séries e níveis da educação básica que qualquer outro cidadão em idade escolar, uma educação especializada e direcionada a essa comunidade específica só se iniciou anos mais tarde. Com base em Campos (2014), a próxima tabela (Tabela 12) apresenta a legislação que ampara, direta ou indiretamente, a educação de surdos no Brasil, bem como os seus anos de publicação, para que se compreenda melhor essa questão.

Tabela 12 - Legislação para a Educação de Surdos no Brasil

Legislação para a Educação de Surdos no Brasil		
1967	Constituição da República Federativa do Brasil	Assegura a educação para todos, seja no lar ou na escola, oportunizando igualdades sociais, incluindo também os surdos.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Preconiza que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Sensibiliza comunidades escolares com vistas ao acesso e permanência do surdo no ensino regular; Garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoia e incentiva a valorização e a difusão das manifestações culturais;
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio a pessoa portadora de deficiência e sua integração social;

		<p>Exige a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;</p> <p>Garante a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas surdas e portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;</p>
1994	Lei nº 10.098	<p>Implementa a formação de profissionais intérpretes de língua de sinais e guias-intérpretes para facilitar a comunicação de pessoas surdas e surdas-cegas.</p> <p>Exige que os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotem plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da língua de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação de pessoas surdas.</p>
1996	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394)	<p>Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional para a Educação Especial, modalidade especial oferecida aos alunos surdos, em que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos de acordo com suas necessidades, bem como professores habilitados para atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos;</p> <p>Garante que seja ofertada às pessoas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes pública e privadas de ensino, a formação da língua nativa dos surdos.</p>
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Plano Nacional de Educação	<p>Na modalidade de ensino da Educação Especial, promove a Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino; se isso não for possível, deve-se realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;</p> <p>Orienta melhorar a qualificação dos professores de ensino fundamental para atendimento a esses alunos com NEE e expandir a oferta de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.</p>
2002	Lei nº 10.436	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas.
2004	Lei nº 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência.
2005	Decreto nº 5.626	<p>Institui o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias de surdos;</p> <p>Implementa a disciplina de Libras como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia.</p> <p>Impõe a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos;</p> <p>Exige formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura ou graduação em Letras/Libras e de intérpretes por meio do bacharelado.</p>
2010	Lei nº 12.319	Reconhece a profissão do tradutor e intérprete de Libras.
2021	LDB	Atualização da LDB modalidade de ensino reconhecida

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base em Campos (2014).

Conforme a tabela 12, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira foi conquistado apenas em 2002, por meio da Lei nº 10.436 e por meio, certamente, de muita luta e dedicação de uma comunidade que já vinha sendo marginalizada há tempos. Na redação da Lei:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Entretanto, foi somente em 2005, com o Decreto nº 5.626, que regulamentou a Lei nº 10.436 de 2002, que a educação bilíngue para surdos foi considerada e descrita em lei.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

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

[...]

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
(BRASIL, 2005)

Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua, significa oportunizar ao aluno surdo o seu desenvolvimento educacional por meio de uma Educação Bilíngue adequada e condizente com suas características e singularidades linguísticas.

Sem pormenorizar, a Educação Bilíngue de Surdos objetiva o desenvolvimento do aluno surdo em duas línguas: a língua de sinais como língua 1 (L1) - Libras, no Brasil - e a modalidade escrita da língua oficial do país em que aquele surdo vive como língua

2 (L2) - no caso brasileiro, a língua portuguesa em sua modalidade escrita (Tabela 13). O desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa fora do espaço escolar fica a critério do sujeito surdo e de suas famílias.

Tabela 13 - Educação Bilíngue para Surdos Brasileiros

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS BRASILEIROS	
Libras como L1	Língua Portuguesa Escrita como L2
Desenvolvida, inicialmente, por meio de relações sociais estabelecidas	Ensino-aprendizagem escolar, a partir do desenvolvimento em Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Lodi (2014).

Para além desse conceito básico, a Educação Bilíngue de Surdos propõe um respeito às diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos, passando a assumir a surdez como diferença, e não mais como deficiência. Além disso, reconhece-se nas práticas bilíngues para surdos “[...] as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da Libras.” (LODI, 2014, p. 166).

Por meio dessa abordagem, entende-se que é a partir do desenvolvimento do sujeito surdo em L1 que ele pode ser iniciado ao aprendizado da modalidade escrita de sua L2. Assim, *idealmente*³⁴, o surdo brasileiro se apropria primeiramente da Libras, por intermédio de relações e interações em seus lares, espaços educacionais ou sociais, e depois passa a se desenvolver, em contextos formais de aprendizagem, na língua portuguesa escrita. Em contrapartida, quando ele se desenvolve em L2, ele reflete sobre sua própria L1 (LODI, 2014), sendo esse um movimento constante e infundável.

Para pôr esse modelo bilíngue de ensino em prática e estabelecer um diálogo com as leis que amparam a educação de surdos, as escolas ao redor do país acabam implantando diversos modelos inclusivos, os quais são distintos a depender da filiação teórica em que se baseiam para serem desenvolvidos (LODI, 2014). Embora leis e decretos estejam sempre sujeitos a diversas interpretações, o Decreto nº 5.626 postula o

³⁴ Destaca-se a palavra “idealmente”, pois sabe-se que essa não é a realidade vigente.

seguinte sobre a organização das instituições federais de ensino para que elas garantam a inclusão de alunos surdos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Destarte, o documento entende que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem se organizar para atenderem e incluírem os alunos surdos, a depender do segmento, dentro de escolas comuns, escolas bilíngües ou classes de educação bilíngüe, sendo as duas últimas definidas como:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

Em adição, aponta que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, os surdos devem ser inseridos em escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a surdos e ouvintes, em que haja professores bilíngües e a Libras e a língua portuguesa (LP) na modalidade escrita sejam línguas de instrução. A partir do Ensino Fundamental Anos Finais, o que inclui Ensino Médio e Educação Profissional, os surdos devem frequentar escolas bilíngües ou salas regulares com ouvintes sempre na presença de intérprete de Libras e de professores cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos. A Tabela 14 ilustra essa questão:

Tabela 14 - Educação de Surdos segundo o Decreto nº 5.626

EDUCAÇÃO DE SURDOS - DECRETO Nº 5.626		
Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional
Surdos em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a surdos e ouvintes;		Surdos em escolas bilíngues ou escolas comuns;
Com professores bilíngues;		Com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos;
Libras e LP na modalidade escrita como línguas de instrução.		Com intérprete educacional de Libras;

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Brasil (2005).

De fato, concordamos com Lodi (2014) quando ela aponta que a problemática dos processos inclusivos ainda está longe de ser resolvida, principalmente em termos de garantia dos direitos à educação das pessoas surdas na perspectiva bilíngue. Moura (2011 apud SANTOS e CAMPOS, 2013) também critica esses modelos inclusivos ressaltando que, neles, os surdos são colocados em sala de aula, mas não há providências para atender as suas necessidades e, muito menos, professores que dominem a Libras ou tenham conhecimento sobre as questões da surdez, o que impede a comunicação entre eles e, ainda mais, o aprendizado dos alunos.

É sob essa perspectiva que a (não)formação profissional para o ensino a alunos surdos, principalmente no que tange à língua inglesa como LE, será explicitada na próxima seção.

3.2 Formação Profissional e Educação de Surdos

Para que se reflita adequadamente sobre a formação profissional na Educação de Surdos, é fundamental salientar que, nessa proposta, há outros sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem para além do professor e do aluno, como mostra a tabela 15. E o que é importante frisar aqui é que todos esses sujeitos influenciam diretamente essa dinâmica, devendo ser, portanto, todos considerados. Em outras palavras:

Para praticar a inclusão, não é apenas modificar o funcionamento de um local, mas os olhares para todos aqueles que estão inseridos no processo educacional, sem exceção, ou seja, toda a equipe deve ser acolhida por todos em todas as situações. (ROCHA, 2018, p. 89)

Tabela 15 - Sujeitos Participantes Do Processo De Ensino e Aprendizagem na Educação Bilíngue De Surdos

SUJEITOS PARTICIPANTES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM – EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS		
Professor Bilíngue	Instrutor de Libras (preferencialmente surdo)	Intérprete Educacional de Libras
Responsável por garantir aos alunos surdos o acesso à Libras e à LP.	Responsável por ensinar e disseminar a Libras em contexto educacional.	Responsável por transmitir o conteúdo em sala de aula do professor ouvinte para o aluno surdo em Libras.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O instrutor de Libras é o responsável por ensinar e disseminar a língua de sinais em seu contexto educacional, não só entre estudantes surdos, mas também entre estudantes ouvintes, funcionários e comunidade escolar de uma forma geral. Esse sujeito deve ser preferencialmente surdo, pois servirá de modelo linguístico e cultural para os aprendizes, transmitindo uma visão positiva da surdez e mostrando que o surdo é capaz de ocupar cargos que exigem mobilização cognitiva, como os educacionais. Assim, a participação do instrutor surdo nesse processo é imprescindível para que a cultura surda seja valorizada e para que os alunos desenvolvam língua e linguagem por meio da interação direta com um surdo:

[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos. (LODI, 2005, p. 419)

Já o intérprete educacional (IE) de Libras é o profissional encarregado de transmitir o conteúdo em sala de aula do professor ouvinte para o aluno surdo, ou seja, da língua oral-auditiva (língua portuguesa) para a língua de sinais (Libras), ou vice-versa. É sempre relevante salientarmos que o tradutor/intérprete deve ter a sua função muito bem definida em sala de aula, dado que ele não atua como o professor regente de sala, mas sim como um mediador linguístico e interacional (SOUZA, SOUSA e PEREIRA, 2021).

De acordo com Lacerda (2010), esses profissionais têm sido historicamente constituídos na informalidade, incorporando a Libras, bem como essa profissão, por consequência da necessidade de mediação na comunicação entre surdos e ouvintes em contextos diversos. A maioria dos intérpretes adquiriu proficiência em Libras em espaços religiosos, logo, os grupos religiosos têm se apresentado, nas últimas décadas, como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, oportunizando às pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem amigos ou parentes surdos, ou por afinidade) a ampliação de seus conhecimentos e a atuação em situações de mediação entre surdos e ouvintes. Dessa forma, o intérprete se molda às demandas da prática e vai constituindo-se como intérprete nas e pelas experiências que vai vivenciando (LACERDA, 2010).

No entanto, esse cenário vem se modificando, principalmente devido aos desdobramentos do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 12.319/2010 na educação de surdos. O Decreto nº 5.626 indica a necessidade de que os Tradutores e Intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (TILSP) sejam formados por meio de curso superior em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Cap. V, Art. 17). Segundo Kotaki e Lacerda (2014), algumas poucas instituições de ensino superior oferecem esse curso específico no Brasil, ainda que as próprias práticas desses profissionais no contexto escolar sejam suas principais fontes formadoras. Já a Lei nº 12.319 regulamenta o exercício da profissão TILSP, o que acaba difundindo-a. Com essas deliberações, cria-se uma política em benefício e favorecimento da formação do TILSP (NASCIMENTO, 2012), o que permite maior participação de profissionais certificados nos espaços educacionais, diluindo a informalidade em que essa profissão se fundamentou e colaborando para uma maior acessibilidade dos sujeitos e alunos surdos brasileiros.

Contudo, é um equívoco pensar que a simples interpretação de conteúdos do português para a Libras ou da Libras para o português asseguram por si só o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Sobre isso, Lacerda e Poletti salientam:

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (LACERDA e POLETTI apud LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 196).

Nesse sentido, é preciso que haja uma parceria entre professor e intérprete, em que juntos possam planejar as aulas de modo que os alunos surdos sejam beneficiados e que o intérprete possa sanar suas dúvidas e se aprofundar em relação ao tema que será ensinado (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014). Sem essa parceria, Rosa (2006) afirma que a escola e a educação não se modificam, como os documentos preveem:

Fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente. (ROSA, 2006, p. 88).

Acerca do professor bilíngue de surdos, atuante nas chamadas escolas e/ou classes bilíngues, Nascimento e Bezerra (2014) o definem como:

[...] o profissional que garantirá aos alunos surdos acesso a essas duas línguas propiciando, por meio de sua prática docente, o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas para o trânsito autônomo dos alunos por esses dois sistemas semiótico-linguísticos diferentes. (NASCIMENTO e BEZERRA, p. 51, 2014).

Para mais, o Decreto nº 5.626 indica a existência de dois tipos distintos de professores bilíngues, com funções diferentes, ambos preferencialmente surdos. A Tabela 16 demonstra esse cenário:

Tabela 16 - Professores Bilíngues na Educação de Surdos

Professores Bilíngues na Educação de Surdos		
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução em todo o processo educativo.	Profissionais formados em Pedagogia ou em curso Normal Superior.
Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação Profissional	Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.	Profissionais formados em licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base em Brasil (2005).

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor bilíngue é aquele capaz de utilizar a Libras e a língua portuguesa como língua de instrução em todo o processo educativo. Para o Decreto (BRASIL, 2005), esses profissionais devem ser formados por meio do curso de Pedagogia ou de curso Normal Superior, em que a Libras e a língua portuguesa estejam presentes, viabilizando a formação bilíngue. Nascimento e Bezerra (2014) discutem essa formação, assinalando a grande lacuna nela contida, já que os documentos oficiais não apontam diretrizes e orientações para as instituições de ensino superior formadoras, o que as deixa livres para elaborar seus próprios currículos e à margem de um trabalho nem sempre satisfatório.

De acordo com Fernandes (2012), o professor bilíngue atuante a partir dos anos finais do Ensino Fundamental é aquele professor fluente em Libras que se encarregará do ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita, baseando-se em metodologias de ensino de segunda língua e usando a língua de sinais para a conclusão dessa tarefa. Sobre esse professor, Quadros (2006, p. 19) também ressalta que: “[...] pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará embutido da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais”. O Decreto nº 5.626 propõe que esses profissionais sejam formados em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Nessa direção, tais apontamentos também podem ser adaptados quando se trata de professores de surdos de outras áreas do conhecimento a partir do EF Anos Finais (como, por exemplo, matemática, história, geografia, ciências e, sobretudo, língua inglesa), já que o Decreto não discute com profundidade sobre a formação desses profissionais. De maneira breve, ele apenas menciona o que se espera desse profissional: “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.” (BRASIL, cap. IV, art. 14º).

É necessário e sensato que o professor especialista em qualquer campo do saber que se depare com alunos surdos em sua trajetória profissional domine a Libras e tenha ciência das necessidades educacionais e da singularidade linguística de alunos surdos para poder tornar o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais eficiente e significativo para esses aprendizes. Sobre isso, Lacerda, Santos e Caetano (2014) lembram que não basta apenas que o professor domine a Libras, é preciso uma metodologia adequada para

servir de base para o que será explicado e apoiar o trabalho do intérprete; aulas visualmente claras podem facilitar bastante. Assim, o professor regente deve estar sempre acessível e disponível ao trabalho do intérprete que o acompanhará, tudo em benefício do aluno surdo (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014).

Com essas questões abordadas, acredita-se que os professores bilíngues devem assumir posições crítico-reflexivas em suas práticas profissionais dentro da educação bilíngue. O profissional crítico-reflexivo se apoia num pensamento ciente da sua prática, a qual mostra o homem como um ser criativo, com capacidade de poder construir ou reconstruir sua prática, agindo de modo inteligente e maleável, situado e reativo (FERREIRA, 2016). Ademais, esse perfil exige do profissional uma análise sobre as potencialidades e dificuldades de cada contexto em que ele atua, além de uma intensa busca para possibilitar mais oportunidades aos aprendizes por meio da mudança educacional e social, o que é bastante relevante quando se trata de alunos surdos. Nas palavras de Hawkings e Norton (2009):

[...] a promessa que uma abordagem crítica deve cumprir é contribuir para a construção de um mundo social no qual todas as pessoas, independente da língua, etnia, cor ou classe, tenham vozes, acesso e possibilidades iguais (HAWKINGS e NORTON, 2009, p.08).

Com os profissionais da educação de surdos descritos e evidenciados, observa-se, na próxima seção, como eles se apresentam quando se trata do ensino de inglês como LE.

3.2.1 O profissional de Letras - LE na Educação de Surdos

Conforme mencionado anteriormente, o Decreto nº 5.626, que trata da Educação de Surdos, não discute com profundidade sobre a formação de professores especialistas, o que inclui o professor de inglês como LE. Para além de mencionar que ele deve ter “conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.” (BRASIL, cap. IV, art. 14º), a única outra diretriz apontada que se relaciona a esse profissional é a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos superiores de licenciatura. O Capítulo II, que debate a esse respeito, estabelece, em seu artigo 3º:

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

No que tange à inclusão da disciplina de Libras como disciplina obrigatória, Pereira e Nakasato (2014) reconhecem que, como não é feita nenhuma outra recomendação no Decreto, as instituições de ensino acabam incluindo as disciplinas em seus currículos e moldando seus objetivos, conteúdo e carga horária unicamente conforme o conhecimento que têm sobre a surdez e sobre a língua de sinais. Sob essa perspectiva, alguns autores (PEREIRA, 2008; ALMEIDA E VITALINO, 2012; LEMOS E CHAVES, 2012; MARTINS E NASCIMENTO, 2015; PEDRONI, 2021); discutem sobre a realidade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos superiores de formação de professores, muitos deles enfatizando a superficialidade da mesma.

Pereira (2008), por exemplo, desenvolveu um estudo em oito instituições de ensino superior em que entrevistou 10 coordenadores de cursos de formação de professores. Os resultados indicaram que, para os entrevistados, a carga horária das disciplinas era insuficiente para cumprir com todo o conteúdo e desenvolver a disciplina satisfatoriamente.

Já Lemos e Chaves (2012) exploraram o plano da disciplina de Libras de seis universidades federais de quatro regiões do Brasil e observaram que há uma priorização de aspectos teóricos sobre a história, cultura, identidade e estrutura da Libras em detrimento do ensino e do uso da língua. Ademais, perceberam que o conteúdo das disciplinas é, de certa forma, engessado, uma vez que não permite, por exemplo, um enfoque no vocabulário específico do curso em que a disciplina foi inserida.

No mesmo ano, Almeida e Vitalino (2012) investigaram, por meio de respostas de graduandos a questionários, a inclusão da disciplina de Libras no curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior. Após a análise das respostas, os pesquisadores puderam concluir que é perceptível para os alunos que cursaram a disciplina que, para atuar na educação de surdos, é preciso outros conhecimentos pedagógicos para além do domínio da Libras.

Martins e Nascimento (2015), buscando problematizar essa questão, confirmaram muitos dos resultados dos pesquisadores anteriormente citados. Os autores concluem que, para além do ensino da língua (que já é uma tarefa complicada por conta do tempo

reduzido), a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura deve oportunizar a reflexão e conscientização daqueles que lidarão diretamente com a realidade da surdez em contexto escolar. A disciplina de Libras para licenciandos deve ser composta, portanto, de uma combinação de conteúdos pedagógicos específicos e conhecimento dos aspectos linguísticos da Libras, com carga horária suficiente para tal; infelizmente, isso não é o que acontece (MARTINS e NASCIMENTO, 2015).

Em uma pesquisa mais recente, Pedroni (2021) investigou qualitativamente a disciplina de Libras em diversos cursos de licenciatura no intuito de observar se ela estaria contribuindo para a diminuição/eliminação das barreiras que impedem a convivência entre surdos e ouvintes. A sua análise de dados apontou para dificuldades na aprendizagem de Libras devido à ausência de prática oral durante as aulas, da quantidade reduzida de horas-aula para a disciplina e da ausência de metodologia específica para seu ensino, evidenciando uma incompleta capacidade do futuro professor em usar a língua de sinais para lidar com um aluno com surdez.

No que tange especificamente à disciplina de Libras no curso de Letras-ínglês, formação foco desta pesquisa, Rodrigues (2018) objetivou identificar as crenças e expectativas que os alunos do curso de Letras-Ínglês da Universidade Federal da Paraíba apresentavam em relação à Libras e também mapear as contribuições que a disciplina pode trazer para a atuação futura desse profissional. Essa pesquisa, que contou com respostas de vinte e nove (29) alunos do curso de Letras-Ínglês a questionários, indicou a importância da disciplina da Libras na conscientização de futuros professores em relação à Educação Inclusiva. Todavia, o autor destacou que:

[...] é preciso repensar os conteúdos da disciplina, torná-los, se possível, mais próximos das necessidades futuras dos professores de línguas estrangeiras, haja vista as suas especificidades. Nesse sentido, somos cientes de que talvez um semestre não seja suficiente para contemplar conteúdo tão extenso (RODRIGUES, 2018, p. 55).

Dessa forma, Rodrigues (2018) adverte que, por um lado, os professores de línguas estrangeiras, cientes de que estão em constante formação, devem buscar novas possibilidades, espaços e formas de aprendizagem. Por outro lado, as instituições – municipais, estaduais e federais – de ensino também devem ofertar mais cursos de extensão e de formação para que os professores possam ampliar e fortalecer os seus

saberes sobre a Libras, sobre a comunidade/cultura surdas e principalmente sobre ensino de línguas estrangeiras a esse grupo específico.

Em consonância com Padilha (2010), defende-se que, mesmo com uma implantação adequada da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura - uma que apresente carga horária suficiente, combine conteúdos pedagógicos específicos e um conhecimento de língua satisfatório, além de oportunizar conhecimentos sobre a comunidade e cultura surdas -, o conhecimento profissional não é algo pronto e finito, que, uma vez fornecido pela universidade, garante a preparação do profissional para o ensino automático de alunos surdos. Conhecimento e a consequente formação profissional são, ou pelo menos devem ser, acontecimentos constantes, que dependem de muito esforço e muito trabalho. Em outras palavras:

Formação não se recebe como um pacote fechado que se pode abrir e nele encontrar objetos dos quais precisamos para uma ou outra tarefa – é um processo que demanda, entre tantas outras circunstâncias, duas que me parecem fundamentais: ‘conhecimento específico’ e ‘educação filosófico-sociopolítica’. Nenhuma delas, nem conhecer nem educar politicamente, é fruto de genialidade, mas, ao contrário, de muito esforço, muito trabalho; fruto de um desejo de saber para fazer e de pensar sobre o feito (PADILHA, 2010, p. 117).

Assim, é válido frisar que a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, de uma forma geral, está longe de solucionar os problemas relacionados à educação de surdos no Brasil. Entretanto, é de se considerar que a sua obrigatoriedade fomentou, e continua a fomentar, o debate e o interesse por essa área, viabilizando a implantação de outras medidas que beneficiem a formação de recursos humanos e a adequada inclusão dos alunos surdos nos espaços educacionais (SILVA, FARIA E REIS DUARTE, 2020).

3.3 Ensino de Língua Estrangeira para Surdos e a Educação Plurilíngue

No que tange aos estudos que envolvem a aquisição de L3 e o plurilinguismo de alunos surdos, percebe-se que há uma grande diversidade terminológica no referenciamento dessas línguas. Nesta pesquisa, alinhados com Sousa (2018) e com o que foi pontuado no capítulo 1, com três línguas dominantes, consideraremos a Libras como L1 dos alunos surdos; o português como L2, já que é a língua de comunicação de nosso

país e primeira “língua não-materna”³⁵ deles; o inglês como LE e L3, por não ser de comunicação rotineira no Brasil e por ser a segunda “língua não-materna” dos alunos surdos (tabela 16).

Tabela 17 - Línguas na Educação em LE de surdos

Educação em LE de surdos		
L1	L2	L3/LE
Libras	Português, na modalidade escrita	Inglês (ou outra LE), na modalidade escrita
Meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.	- Língua oficial e de comunicação rotineira do Brasil. - Primeira “língua não-materna” dos alunos surdos.	- Língua não oficial e de comunicação rotineira do Brasil - Segunda “língua não-materna” dos alunos surdos.

Fonte 1: Elaborado pela autora (2022) com base em Sousa (2018).

Entende-se aqui que a aprendizagem de uma LE é benéfica para todos os estudantes, inclusive, para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que se pense que uma LE seja dispensável para esse público, sobretudo quando se fala em alunos surdos, que lidam com mais de uma língua no currículo - Libras e português (SOUSA, 2014). Sobre isso, Sousa (2014) aponta:

Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras (SOUSA, 2014).

Permitir ao aluno surdo esse ensino, é permitir que ele saiba de sua importância e de seu papel social, já que a LE possibilita que o estudante se reconheça como cidadão, passando a vivenciar novos mundos e novas culturas e entendendo a importância de sua participação em sua própria sociedade, que, muitas vezes, é excludente. Conforme Sousa (2015), essa seria uma razão de ordem cultural para o estudo de uma LE, mas há ainda, dentre tantas outras, a de ordem instrumental, que teria o objetivo de capacitar o indivíduo

³⁵ Utiliza-se o termo entre aspas, pois sabe-se que “O conceito de L1/LM é [...] relativo. Na comunidade surda do Brasil, por exemplo, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, normalmente a LM da criança surda não será a mesma dos pais. Sendo o português uma língua oral-auditiva, ela não poderá ser adquirida espontaneamente pelas pessoas surdas, em razão de sua condição física/ audiológica. Nesse sentido, o português, a língua dos pais, não será sua LM. (SOUSA, 2018).

para o seu futuro profissional e para que ele tenha acesso ao conhecimento, sobretudo, acadêmico, que é veiculado, na maioria das vezes, em língua inglesa (LI). Ademais, uma sólida formação em LI pode possibilitar reais oportunidades de ingresso no ensino superior, haja vista que para aprovação nos vestibulares e na maioria dos programas de pós-graduação no Brasil o aluno surdo precisa ser submetido a uma prova de proficiência em LE (em sua maioria em LI), que normalmente é a mesma prova de um ouvinte.

Daroque e Queiroz (2013) afirmam que o não atendimento às necessidades e singularidades específicas do aluno surdo tem ocasionado consequências preocupantes. Para os autores, de forma geral, a trajetória escolar do surdo é mais longa, com uma aprendizagem insatisfatória dos conteúdos ministrados e com um baixo domínio da língua portuguesa na modalidade escrita. Como consequência disso, poucos alunos surdos conseguem iniciar no ensino superior e, quando isso é possível, continuam a encontrar muitos impedimentos e entraves.

Para que seja considerada a capacidade particular de se expressar e entender o mundo em que vive do aluno surdo, vários pesquisadores (STUMPF, 2008; CAMPELLO, 2008; LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014; entre outros), para além da Libras como língua de instrução, recomendam que sejam utilizadas metodologias que privilegiem a visualidade, pois, para compensar a falta de audição, os alunos surdos tendem a ser muito visuais.

Em capítulo de livro escrito com vistas a discutir alguns princípios e estratégias que beneficiem os alunos surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2014) usam o termo “pedagogia visual” para definirem a prática educacional que favorece o uso de tecnologias visuais. Segundo as autoras, essa pedagogia vai ao encontro das necessidades dos alunos surdos, já que eles estão totalmente imersos no mundo visual e é por meio dele que constroem grande parte do conhecimento ao longo de sua trajetória escolar. Para os alunos surdos:

[...] os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014, p.186).

Dessa forma, as autoras sugerem que não basta apenas que os conteúdos sejam apresentados em Libras na escola, é preciso que toda a potencialidade visual dessa língua seja explorada e que a semiótica imagética sustente esse processo. A semiótica imagética

é um campo de estudo que faz parte da semiótica geral e que explora as questões visuais para além daquilo que se vê. Nesse campo, entende-se que uma imagem, por exemplo, pode evocar muitos significados e entendimentos mesmo sem a presença de um texto escrito, pode trazer reflexões acerca de aspectos econômicos e políticos, temas sociais e demais fatores que se entrelaçam em um determinado período histórico (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014).

Em termos práticos, as mesmas autoras indicam que diversas estratégias educacionais podem se mostrar coniventes com uma pedagogia visual - tais como os mapas conceituais, as maquetes, desenhos, mapas, gráficos, fotografias, vídeos, trechos de filmes, entre outros -, desde que elas provoquem “[...] debate, que trouxesse[m] à tona conceitos, opiniões e que pudesse[m] ser aprofundado[s] na direção dos objetivos pretendidos pelo professor” (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014, p. 188), de qualquer que seja a disciplina: matemática, história, ciência, geografia, física, química, biologia e, inclusive, inglês como LE.

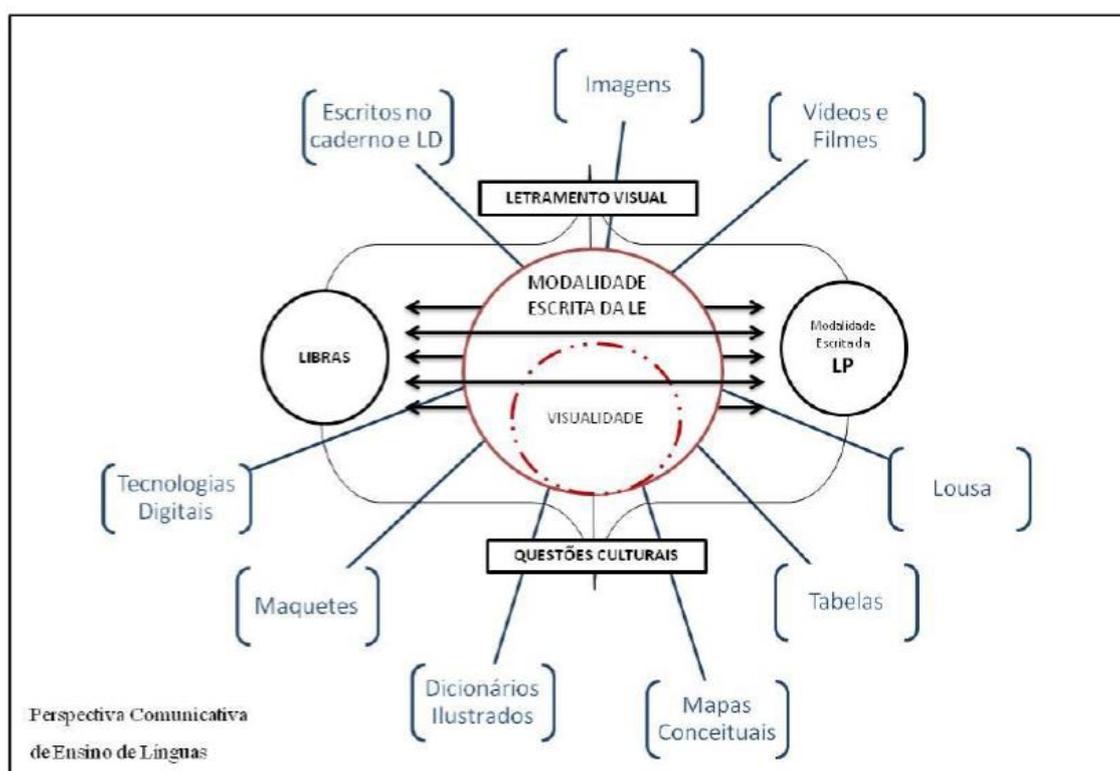
Em adição, é fundamental salientar que, embora as estratégias educacionais possam ser o ponto de partida, a visualidade precisa perpassar todo o processo educacional na presença de alunos surdos, sobretudo se intentar-se de fato considerar as necessidades educacionais desses alunos. Nas palavras de Lacerda, Santos e Caetano (2014):

Essa centralidade da visualidade precisa, na educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas, com envolvimento de elementos da cultura artística, da cultura visual, do desenvolvimento da criatividade plástica e visual pertinente às artes visuais, além do aproveitamento dos recursos de informática, fortemente visuais, favorecendo, assim, uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade e da objetividade com as “experiências visuais” (PERLIN, 2000) dos alunos surdos. (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014, p. 190)

Em sua dissertação de mestrado, Spasiani (2018) conclui que, para os materiais didáticos (MD) e as estratégias de ensino (EstEn) serem apropriados ao contexto de aprendizagem de língua inglesa (LI) de alunos surdos, eles devem se basear em dois grandes eixos: um visual e outro linguístico, que são dependentes entre si e atuam conjuntamente. Ademais, esses eixos devem estar ancorados em uma perspectiva comunicativa, sempre na intenção de viabilizar a real comunicação e interação na língua-alvo, e promoverem o Letramento Visual (LV) (REILY, 2003; BURMARK, 2008) em LE dos alunos, já que recursos visuais podem impulsionar diversos entendimentos sobre

a língua e sobre o mundo. Tendo isso em mente, a autora sintetizou suas conclusões na Figura 3 e indicou alguns exemplos de MD e EstEn que, se respaldados em suas reflexões, podem vir a ser potencializadores do processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) de alunos surdos.

Figura 3 - Modelo norteador de MD e EstEn favoráveis ao ensino e à aprendizagem de LE (LI) de alunos surdos



Fonte: Spasiani (2018).

De acordo com a autora, o **Eixo 1: Visualidade, com foco na LE** refere-se, basicamente, à inclusão da visualidade no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira a alunos surdos com vistas a ajudá-los na construção e compreensão dos significados e mecanismos da língua-alvo e na organização e sistematização de conceitos. Ademais, além de amparar o aluno, esta estratégia auxilia o intérprete educacional (IE), que “[...] irá dispor de um apoio para exercer sua função, otimizando a sua interpretação, poupando-o da datilologia e facilitando a retomada de conceitos perdidos.” (SPASIANI, 2018, p. 175). E ao discutir sobre a visualidade, a pesquisadora constatou que outros sentidos do corpo humano também podem complementar a aprendizagem dos alunos

surdos, oportunizando o acesso ao conhecimento por meio de outros canais, que não somente o visual. Materiais didáticos e dinâmicas pedagógicas que permitam o envolvimento físico dos alunos surdos podem ser bastante positivos e envolventes, principalmente se considerarmos que eles já se apoiam em experiências como essa por se comunicarem por meio da Libras, uma língua visual-gestual.

Tendo em vista o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem de LI de alunos surdos, se a visualidade não for aliada à língua-alvo, o seu uso será pouco satisfatório. Concordamos com Spasiani (2018) quando ela postula que a visualidade deve ser explorada na modalidade escrita da LE para que ela funcione como um caminho benéfico para a aprendizagem de LI de alunos surdos e cumpra com o seu propósito principal, que é ensinar a língua-alvo. Evidencia-se a modalidade escrita, visto que o processo de aprendizagem de língua inglesa do aluno surdo se relaciona mais fortemente ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da língua, já que as orais, dada a falta de audição, são dificultadas, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa³⁶.

Sobre isso, Souza, Sousa e Pereira (2021), ao analisarem, por meio da observação escolar, a interação de um aluno surdo em uma aula de inglês do primeiro ano do ensino fundamental, identificaram que, na interação com a intérprete, o surdo, apesar de ter construído conhecimentos em/sobre a Libras, não construiu conhecimentos na/sobre a língua inglesa. Os autores avaliam que isso foi resultado da abordagem metodológica oralista utilizada, a qual não contemplava, portanto, as especificidades do aluno surdo e não lhe oportunizava o acesso ao inglês em sua modalidade escrita.

Entrando nessa seara do desenvolvimento linguístico, retoma-se aqui que a Educação Bilíngue é considerada por diversos estudiosos do assunto (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010; CAMPOS, 2014) como a abordagem educacional mais adequada para a educação de surdos atualmente, uma vez que é por meio dela que os surdos poderão, além de desenvolver suas habilidades cognitivas, ampliar o seu repertório de mundo e interagir tanto com a comunidade surda quanto com a ouvinte, promovendo o envolvimento de duas culturas que fazem parte de seu convívio social (MARTINS e SOUSA, 2013).

A Educação Bilíngue possibilita ao sujeito surdo brasileiro o aprendizado de duas línguas: a língua de sinais (Libras – Língua Brasileira de Sinais) e a língua

³⁶ É fato que, com o respaldo e auxílio de profissionais qualificados, como o fonoaudiólogo, o surdo pode desenvolver suas habilidades de fala em quaisquer línguas, tornando-se um surdo oralizado. No entanto, na Educação Básica, foca-se, normalmente, apenas na leitura e escrita.

portuguesa em sua modalidade escrita (que a língua oral-auditiva do país em que ele está inserido, o Brasil) (QUADROS, 1997). Sob essa perspectiva, o inglês em contextos de Educação Básica é considerado uma terceira língua, sendo ainda uma língua estrangeira, já que não é oficialmente utilizada no país em que ela está sendo aprendida. Por isso, compreende-se a relevância que a Libras e a língua portuguesa na sua modalidade escrita têm no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE de alunos surdos, atuando como línguas-facilitadoras, conforme indicado pelo segundo eixo de Spasiani (2018), o **Eixo 2: Paralelos entre línguas, com foco na LE**. Nas palavras da autora:

A Libras, como L1 dos alunos, por motivos incontestáveis, é indispensável não só na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, mas em todas as outras disciplinas escolares, uma vez que é por meio dela que os alunos surdos se desenvolvem linguística, cognitiva, social e, sobretudo, educacionalmente. A modalidade escrita da LP, por sua vez, como a L2 dos alunos, pode servir de parâmetro para a outra língua oral-auditiva que será aprendida, a LI, além de funcionar como um registro escrito de significados. Assim, ambas funcionam como potencializadores essenciais da aprendizagem da LE, permitindo que os alunos surdos se utilizem de semelhanças e diferenças entre elas para entenderem e compreenderem determinados conhecimentos, estruturas e mecanismos da língua-alvo (SPASIANI, 2018, p. 176).

Como o próprio nome do Eixo 2 já sugere, e que também foi válido para o Eixo 1, o foco deve ser na língua inglesa, garantindo, assim, o uso e disponibilidade visual da modalidade escrita da LI, com vistas a cumprir com os propósitos linguísticos, educacionais e sociais desse processo.

Ancorados em Spasiani (2018) e visando articular a teoria desenvolvida com a prática de sala de aula, indica-se aqui alguns exemplos de recursos pedagógicos que, se estiverem presentes nos MD e EstEn, podem ser potencializadores do processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) de alunos surdos (Tabela 17).

Tabela 18 - Recursos Pedagógicos que podem estar presentes nos MD e EstEn destinados ao ensino de LI a alunos surdos

Recursos Pedagógicos	Reflexões e Encaminhamentos
----------------------	-----------------------------

<p>Imagens Clássicas e Dicionários Ilustrados (que se baseiam em imagens)</p>	<p>Se trabalhadas de forma adequada e condizente, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, haja vista suas percepções visuais de mundo. Especificamente em LE, uma imagem pode proporcionar aos alunos surdos não só o aprendizado de vocabulários e estruturas da língua, mas a construção de significados por meio do Letramento Visual (REILY, 2003; BURMARK, 2008).</p>
<p>Vídeos e Filmes</p>	<p>Por serem uma sucessão de imagens aliadas ao movimento, podem ser bastante favoráveis à aprendizagem de alunos surdos se forem aplicados de forma adequada e trouxerem o conhecimento da língua-alvo (por meio, por exemplo, de legendas e outros escritos), do contrário, como as imagens, podem atuar apenas como recursos ilustrativos, que não desenvolvem habilidades linguísticas e, muito menos, o Letramento Visual nos alunos.</p>
<p>Utilização da Lousa e do Caderno</p>	<p>A lousa é um recurso bastante pertinente na educação de surdos, além de ser de fácil acesso e utilização, já que está disponível na maioria das salas de aulas. Quando o professor ou o intérprete educacional escrevem na lousa, imprimindo nela a modalidade escrita da língua inglesa e outros desenhos facilitadores, há um entendimento maior da língua-alvo pelos alunos, sobretudo porque eles visualizam o que está sendo explicado e fixam com mais facilidade esse conteúdo. Em adição, essa estratégia pode servir tanto como um auxílio na aula em que ela é aplicada quanto para um momento posterior, já que os alunos, ao copiarem esse conteúdo em seus cadernos, dispõem de um material para consultas e estudos futuros.</p>
<p>Tabelas e Mapas Conceituais</p>	<p>Servem como organizadores visuais de conceitos e informações aos alunos surdos.</p>
<p>Maquetes</p>	<p>Podem ser muito eficazes na educação em LE de surdos e, inclusive, provocar uma discussão bastante nova e interessante sobre o assunto. Fala-se em visualidade na educação de surdos - certamente porque há um ganho notável com seu emprego -, mas se esquece de que há outros sentidos, para além da audição e da visão, que podem já ser aguçados nos alunos surdos e que podem facilitar o seu aprendizado, sobretudo se eles o associarem à visualidade. Dentre eles, pode-se citar o tato, que pode ser oportunizado pela maquete, ou por qualquer outro objeto físico que seja utilizado em sala de aula com propósitos educacionais.</p>
<p>Tecnologias Digitais (apresentações e aplicativos)</p>	<p>Surgem como um recurso capaz de oferecer, com mais facilidade, possibilidades visuais em LE aos alunos surdos, além de serem bastante relevantes na educação de crianças e jovens como um todo, pois se aproximam em maior grau de suas realidades e de seus cotidianos, já que cresceram rodeados por esses recursos e são, portanto, nativos digitais (PRENSKY, 2001).</p> <p>O uso do recurso da apresentação digital (Power Point, Prezi, Mentimeter, Padlet, entre outros) contribui para a aprendizagem de alunos surdos, dada a exploração imagética que ele permite, além de engajar os alunos por ser uma atividade que tem as novas tecnologias como base e que eles próprios produziram e desenvolveram, não configurando uma atividade centralizada no professor. O mesmo acontece com os aplicativos digitais (Duolingo, LinguaLeo, entre outros), que são bastante úteis na aprendizagem de língua inglesa por, além de suas configurações se basearem em características altamente imagéticas e de estarem ancorados em um dispositivo que atrai cada vez mais os jovens, permitem a visualização da própria língua-alvo durante sua utilização.</p>

Envolvimento Físico	Uma perspectiva de ensino baseada no envolvimento físico pode ser bastante compatível com a educação em LE de surdos, sobretudo porque esses alunos já se comunicam e se desenvolvem por meio de uma língua que tem como base os movimentos corporais, que é a Libras, uma língua visuo-gestual.
----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022) como base em Spasiani (2018).

É importante retomar que os materiais didáticos e estratégias de ensino que contarem com os recursos pedagógicos mencionados na tabela anterior (Tabela 17), conforme apontado por Spasiani (2018), devem se fundamentar na **visualidade**, sem deixar, no entanto, de associá-la à **modalidade escrita da língua inglesa**. Além disso, para considerar ainda mais as necessidades educacionais e linguísticas dos alunos surdos, devem permitir um **paralelo entre as línguas que os alunos já têm domínio**, como a Libras e língua portuguesa na modalidade escrita, sempre com o objetivo de utilizá-las como facilitadoras nesse processo educacional. Se assim ocorrer, eles serão instrumentos bastante favoráveis e fortalecedores desse processo tão complexo, mas também tão engrandecedor, que é o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira a/de alunos surdos.

Certamente, o ensino de língua inglesa para surdos no Brasil é um campo educacional que ainda carece de muitas reflexões, principalmente se considerarmos a questão da falta de formação do professor de língua estrangeira (LE) para surdos, o que o impede de se basear em/desenvolver materiais e estratégias de ensino adequados ao contexto. Nesse sentido, retoma-se aqui a pesquisa de Marinheiro e Lodi (2016), em que foi feita uma revisão sistemática sobre o ensino de inglês para surdos no Brasil, pesquisando artigos presentes no Portal de Periódicos da CAPES e analisando a produção científica relativa ao tema. Um dos resultados parciais observados foi o de que o intérprete educacional de Libras nem sempre domina o inglês, e o professor de inglês nem sempre domina a Libras, o que pode afastar o aluno surdo do inglês e de sua aprendizagem. Ademais, os autores também observaram que a Libras é desconsiderada nesse ensino ou que é utilizada apenas como instrumento e que há um foco maior nas abordagens oralistas de ensino de língua inglesa, o que é incompatível quando se trata de alunos surdos.

A verdade é que, tendo toda essa discussão em mente e considerando as especificidades do sujeito e aluno surdo, arrisca-se a dizer que essa perspectiva de ensino baseada na exploração da visualidade, em suas variadas vertentes, pode também fazer

sentido se utilizada na educação em LE de alunos bi/plurilíngues de uma forma geral, sejam eles surdos ou ouvintes, já que é possível que eles se identifiquem, em maior ou menor grau, com essas e outras experiências de aprendizagem, assim como aponta a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983)³⁷.

Para este estudo, a principal contribuição que os princípios de Garden (1983, 1991) podem trazer é em relação à necessidade de que o professor pense e repense em formas diferentes e novas perspectivas sob as quais um determinado conteúdo pode ser trabalhado e com as quais um determinado aluno, surdo ou ouvinte, pode se familiarizar e se beneficiar, uma vez que terá seu aprendizado acessado de outras formas. Na verdade, isso diz respeito a considerar qualquer aluno em suas singularidades e potencialidades.

Essa questão se relaciona ao conceito de Pontos de Entrada (Entry Points), parte da Teoria das Inteligências Múltiplas, assim definido por Gardner (1991):

Minha opinião é a de que [...] qualquer conceito que valha a pena ensinar - possa ser abordado, pelo menos, de cinco formas diferentes que, grosso modo, abordam as inteligências múltiplas. Podemos pensar sobre o tema como uma sala com pelo menos cinco portas ou pontos de entrada. Os alunos variam em relação ao ponto de entrada mais apropriado para eles e quais rotas são mais fáceis de seguir depois de ganharem acesso inicial à sala. A consciência desses pontos de entrada pode ajudar o professor a introduzir novos materiais de forma que possam ser facilmente compreendidos por uma série de alunos; então, à medida que os alunos exploram outros pontos de entrada, eles têm a chance de desenvolver essas múltiplas perspectivas que são o melhor antídoto para o pensamento estereotipado (1991, p. 245).

Isto posto, parte-se agora para o capítulo dedicado à metodologia deste trabalho.

³⁷ Gardner (1983), definindo inteligência como a habilidade/capacidade biológica e psicológica de resolver problemas ou criar produtos valorizados em contextos culturais específicos, divide as habilidades e competências dos seres humanos em um modelo de 7 inteligências: (1) Linguística, (2) Lógico-Matemática, (3) Interpessoal, (4) Intrapessoal, (5) Corporal-Cinestésica, (6) Espacial e (7) Musical. A oitava inteligência, a (8) naturalista, foi descoberta posteriormente pelo pesquisador.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, disserta-se sobre a metodologia de pesquisa estabelecida, bem como o contexto, os participantes e os procedimentos de construção, registro e análise de dados que sustentam este trabalho, o qual se caracteriza como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2001, 2005) de paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1985). Como procedimentos/instrumentos de construção de dados, valeu-se da análise documental, de questionários combinados com entrevistas escritos e do relato de pesquisa. A fim de garantir maior confiabilidade, validade e objetividade a este estudo, empregou-se a triangulação como recurso qualitativo, a qual se deu tanto metodologicamente quanto por fonte de dados.

4.1 Natureza da Pesquisa

Este trabalho se baseia em uma investigação qualitativa, que é considerada, segundo Denzin e Lincoln (1998, p. 02):

[...] **multimetodológica** quanto ao seu foco, envolvendo **abordagens interpretativas e naturalísticas** dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, **tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos**, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem (DENZIN e LINCOLN, 1998, p. 02, *grifos nossos*).

Assim, esta pesquisa é entendida como qualitativa-interpretativista, pois utiliza-se de multimétodos para a conclusão de sua tarefa e está mais interessada no processo do que no produto. Além disso, busca compreender e refletir sobre determinados fenômenos por meio da interpretação e análise desta pesquisadora, não só por meio dos dados coletados, mas também por ela ser uma fonte desta pesquisa (por intermédio do relato de experiência).

Dentre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, destaca-se o estudo de caso (YIN, 2001, 2005). Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2001, 2005) de paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1985).

4.1.1 Estudo de caso

A multiplicidade do Estudo de Caso como metodologia científica se refere não só as suas definições e características, mas também aos seus pesquisadores, aos participantes de suas pesquisas e, sobretudo, aos seus temas.

Na área de Linguística Aplicada, há diversos pesquisadores que desenvolvem ou desenvolveram estudos sobre essa metodologia, dentre eles, ancorando-nos em Dörnyei (2006), têm-se Duff, Han, Lam, McKay, Norton, Sarangi e Toohey. Em relação aos temas mais proeminentes, Duff, citado pelo mesmo autor, aponta: aquisição de linguagem pela criança, bilinguismo, famílias bilíngues, identidade, fossilização, gênero, socialização da linguagem etc. Sobre os participantes típicos de Estudos de Caso, fazem-se presentes crianças, crianças em escolas/casas monolíngues ou bilíngues, minorias, imigrantes adultos e adolescentes, alunos estudando em outros países, entre outros (Duff *apud* Dörnyei, 2006). A verdade é que a metodologia do Estudo de Caso é passível de ser usada em diversos contextos e com diferentes temas de acordo com o propósito da pesquisa e do pesquisador.

O Estudo de Caso também é diverso em seus tipos. Segundo Yin (2005), quanto à quantidade de casos, o Estudo de Caso pode ser dividido em **único** e **múltiplo**. O primeiro diz respeito ao estudo e análise de apenas um caso, geralmente e sobretudo por ele ser único, por ele possuir características singulares. Também se costuma usar um único caso quando o acesso a múltiplos casos é difícil. Uma crítica muito comum ao Estudo de Caso único é a que ele não oferece base para teorias e generalizações, principalmente por ele ser, em sua maioria, apenas exploratório. Yin (2005), no entanto, contesta essa visão dizendo que ele pode ser também explanatório, e não só descritivo, desde que o pesquisador objetive propor explicações concorrentes para o mesmo contexto e apontar como essas explicações podem ser aplicadas a outros.

Para o mesmo autor, ainda há o Estudo de Caso Múltiplo, estudo de vários casos, em que ele o classifica como mais desafiador em comparação ao de caso único. Pode premiar o pesquisador com a ampliação das possibilidades de replicações teóricas e generalizações a partir de constatações e cruzamentos dos resultados dos casos. Conforme Stake (2005), entretanto, o tipo em questão também apresenta desvantagens. Apesar de conferir mais qualidade ao estudo em termos de comparação de casos e desenvolvimento de teorias, o Estudo de Caso Múltiplo, por ser um procedimento mais apurado, pode exigir maior tempo e empenho na fase de coleta e análise de dados.

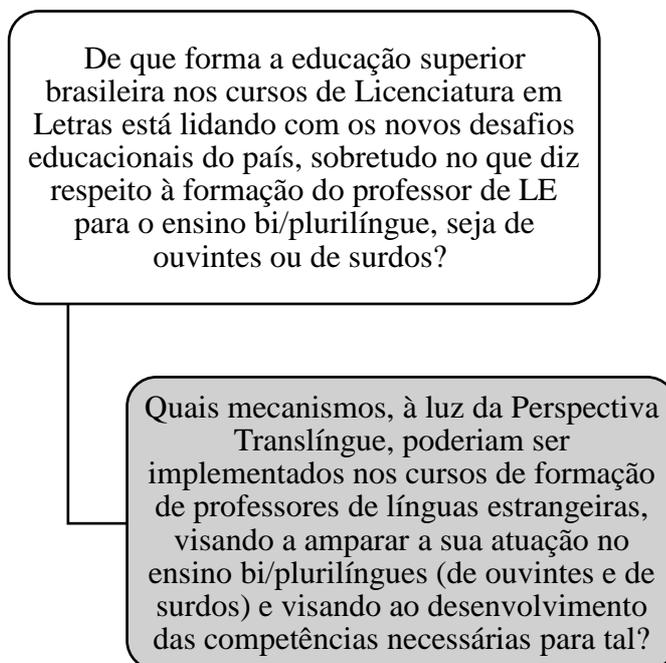
Com esta pesquisa, por meio de um estudo de caso múltiplo, objetiva-se investigar, em um primeiro momento, como as universidades federais públicas brasileiras

nos cursos de licenciatura em Letras estão lidando com os novos desafios educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à formação do professor de LE (inglês) para o ensino a alunos surdos. Ademais, tendo em mente que os alunos surdos, mesmo sem a presença da LE, já se desenvolvem por meio de uma educação bilíngue (Libras-português), pretende-se considerar outros perfis de alunos bilíngues também, como os ouvintes (português-inglês, por exemplo), já que essa vertente educacional vem crescendo a cada dia no país. Assim, conforme mencionado anteriormente, foca-se aqui em alunos bi/plurilíngues de uma forma geral.

Em um segundo momento, pretende-se chegar a conclusões relacionadas aos aspectos que deveriam ser contemplados, à luz da Perspectiva Translíngue (GARCÍA, 2014; GARCÍA e LI WEI, 2014), nos cursos superiores de formação de professores de LE para que esse profissional fosse amparado em sua futura atuação, não só com alunos surdos, mas também com outros alunos que têm a sua aprendizagem orientada por meio da educação bilíngue (como alunos bilíngues inseridos em contextos de aprendizagem português-inglês, por exemplo).

Para isso, delineiam-se as seguintes perguntas de pesquisa como norteadoras:

Diagrama 2 - Perguntas de Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2022).

4.2 O Contexto de Pesquisa

Nesta seção, o contexto da pesquisa será detalhado, evidenciando os sujeitos envolvidos e outras particularidades deste estudo. É importante ressaltar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cumprindo com todas suas exigências éticas e legais. Assim, nomes fictícios ou genéricos foram utilizados para que não fosse possível a identificação de nenhum dos participantes, no intuito de preservar suas identidades³⁸.

4.2.1 Os participantes

Em um primeiro momento, analisou-se as ementas de alguns cursos de Letras das principais regiões do Brasil, evidenciados pela tabela 19.

Tabela 19 - Universidades e Cursos das Matrizes Curriculares Analisadas.

UNIVERSIDADE	SIGLA	CURSO
Universidade Federal do Centro-Oeste	UFCentro-Oeste ³⁹	Letras - Português e Inglês
Universidade Federal do Nordeste	UFNordeste	Licenciatura em Letras - Inglês
Universidade Federal do Norte	UFNorte	Letras - Língua Inglesa
Universidade Federal do Sudeste	UFSudeste	Licenciatura em Letras: Português-Inglês
Universidade Federal do Sul 1	UFSul1	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa

³⁸ Por estarem em menor quantidade, os próprios **professores formadores** serão referenciados pelos nomes que eles mesmos escolheram. Para os **professores formados e em formação**, que são muitos, serão utilizados nomes genéricos, os quais ofereçam subsídios para que o leitor reconheça sua categoria e a sua região.

³⁹ Optou-se por nomes genéricos que indicassem apenas a região para não ser possível a identificação da universidade.

Universidade Federal do Sul 2 ⁴⁰	UFSul2	Letras – Inglês – Licenciatura
---	--------	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para além da análise documental das ementas, este estudo contou com um total de 118 participantes, divididos em 4 categorias, a saber (Tabela 20):

Tabela 20 - Participantes desta Pesquisa

CATEGORIA	PARTICIPANTES	ABREVIACÃO
Professores formadores (das áreas de Ensino e Aprendizagem de LE e Educação de Surdos);	16 participantes	Pfore
Professores formadores (da área de Educação de Surdos);	6 participantes	
Professores formados (atuantes nas áreas de Ensino e Aprendizagem de LE);	33 participantes	Pfor
Professor em formação (graduandos em licenciatura em Letras – LE)	56 participantes	Pemf
Professora-Pesquisadora-Autora	1 participante: Monique	PPA
Total: 118 participantes		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como é possível observar, todos os participantes desta pesquisa são denominados professores, mas se diferem de acordo com o momento em que se encontram em suas trajetórias profissionais.

⁴⁰ Há duas universidades do Sul por ser a região de atuação da autora deste trabalho e por possuir professores formadores como participantes provenientes dessas duas universidades.

Professores formadores (Pfore) são aqueles que atuam como professores de ensino superior nas universidades públicas das principais regiões do país, e que contribuem para a formação de profissionais que, futuramente, lecionarão na educação básica e poderão ter contato com alunos bi/plurilíngues (surdos ou ouvintes).

Professores formados (Pfor) referem-se a professores que já dispõem de um diploma de graduação em áreas correlatas ao ensino de línguas e que estão em processo de experienciamento nessa área.

Professores em formação (Pemf) são estudantes de cursos superiores de Letras, que estão se preparando para atuar no ensino de línguas.

Professora-pesquisadora-autora (PPA) é a pesquisadora e autora deste trabalho. Formada em licenciatura em Letras – Português/Inglês, já foi professora bilíngue (português-inglês) e já atuou com alunos surdos, fazendo pesquisa e ensinando inglês como língua estrangeira.

A próxima seção detalha o perfil de cada participante, individualizando-os e apresentando, além de suas características mais relevantes para esta pesquisa, as razões pelas quais eles foram escolhidos.

4.2.1.1 O perfil dos participantes

As tabelas seguintes descrevem e organizam visualmente as características individuais de cada participante, já divididos nas categorias mencionadas. É relevante considerar que essa descrição é proveniente de suas respostas aos questionários, representando, portanto, suas próprias perspectivas. Isso inclui os nomes fictícios para algumas categorias, que também foram indicados pelos participantes.

Com relação aos **professores formadores** (Tabela 21 e Tabela 22), a região e a instituição de atuação foram determinantes para a sua escolha, além também da disponibilidade de resposta dos participantes. Via e-mail, os Pfore foram diretamente contatados e convidados a responder ao questionário combinado com entrevista. Optou-se por contar com, pelo menos, um participante de cada região do país, sendo ele professor formador de uma universidade pública, mas, a depender da região, coletou-se mais ou menos respostas. Já que se fala nesta pesquisa da formação profissional a nível nacional, as universidades federais foram priorizadas, assim como aqueles professores que se

voltam academicamente para o tema deste estudo (ou desenvolvendo pesquisas sobre a temática ou ministrando disciplinas correlatas).

Tabela 21 - Perfil dos Professores Formadores Participantes desta Pesquisa (Ensino-aprendizagem de LE)

PROFESSORES FORMADORES Área: Ensino e Aprendizagem de LE				
NOME FICTÍCIO	EXPERIÊNCIA NA ÁREA	CURSO DE ATUAÇÃO PREDOMINANTE	REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO
Teacher	41 – 50 anos	Letras - Inglês	NORDESTE	Universidade Federal Pública Da Região Nordeste
Mariana	11 – 15 anos	Letras – Português/Inglês		
Bituca	31 – 40 anos	Letras – Português/Inglês		
Fernanda	6 – 10 anos	Letras - Bacharelado		
Ranulfo	6 – 10 anos	Letras – Português/Espanhol		
Zeus	21 – 25 anos	Letras – Português/Inglês	CENTRO-OESTE	Universidade Federal Pública Da Região Centro-Oeste
Joãozinho	21 – 25 anos	Letras – Português/Inglês		
Luísa	11 – 15 anos	Letras – Português/Inglês	SUDESTE	Universidade Federal Pública Da Região Sudeste
Bunyan	1 – 5 anos	Letras – Português/Inglês		
Bianca	41 – 50 anos	Letras - Português/Inglês		
Camila	21 – 25 anos	Letras - Inglês		
Hector	6 – 10 anos	Letras – Português/Inglês	SUL	Universidade Federal Pública Da Região Sul
Abigail	21 – 25 anos	Letras – Inglês		
Lina	16 – 20 anos	Letras – Outras Línguas		
Clara	31 – 40 anos	Somente pós-graduação em Letras		
Freedom	11 – 15 anos	Letras - Inglês	NORTE	Universidade Federal Pública Da Região Norte
Total: 16 participantes				

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 22 - Perfil dos Professores Formadores Participantes desta Pesquisa (Educação de Surdos)

PROFESSORES FORMADORES Área: Educação de Surdos

NOME FICTÍCIO	EXPERIÊNCIA NA ÁREA	CURSO DE ATUAÇÃO PREDOMINANTE	REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO
Mariá	11 – 15 anos	Letras - Libras (bacharelado)	NORTE	Universidade Federal Pública Da Região Norte
Liz	11 – 15 anos	Todos os cursos de licenciatura	SUDESTE	Universidade Federal Pública Da Região Sudeste
Kiara	16 – 20 anos	Letras – Libras (licenciatura) + Letras – Libras (bacharelado)	SUL	Universidade Federal Pública Da Região Sudeste
Laís	11 – 15 anos	Letras - Libras + Letras - Tradução	CENTRO-OESTE	Universidade Federal Pública da Região Centro-oeste
Rúbia	6 – 10 anos	Letras - Português/Libras		
Priscila	11 – 15 anos	Letras – Libras	NORTE	Universidade Federal Pública da Região Norte
				Total: 6 participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No tocante aos **professores formados e em formação**, a seleção dos participantes foi condicionada às suas respostas ao questionário e à entrevista, que chegaram até eles via e-mail por meio da secretaria de seu curso de Letras (no caso dos professores em formação) ou pela secretaria de seu curso de pós-graduação (no caso dos professores formados)⁴¹. Objetivou-se contar com participantes de todas as regiões do Brasil, por isso, esse instrumento combinado, que tinha o Google Formulários como suporte, foi disparado a diversas instituições públicas de ensino superior do país. No entanto, como dependeu-se da disponibilidade e interesse dos professores, não se obteve quantidades proporcionais de participantes por região.

Tabela 23 - Região dos Professores Formados Participantes desta Pesquisa

PROFESSORES FORMADOS		
QUANTIDADE	REFERÊNCIAÇÃO	REGIÃO DE GRADUAÇÃO
7 participantes	Pfor Nordeste	NORDESTE ⁴²
9 participantes	Pfor Sul	SUL

⁴¹ Optou-se por professores formados cursando pós-graduação (mestrado ou doutorado) em Letras, Linguística ou áreas correlatas para que se garantissem reflexões mais profundas e direcionadas ao ensino de línguas.

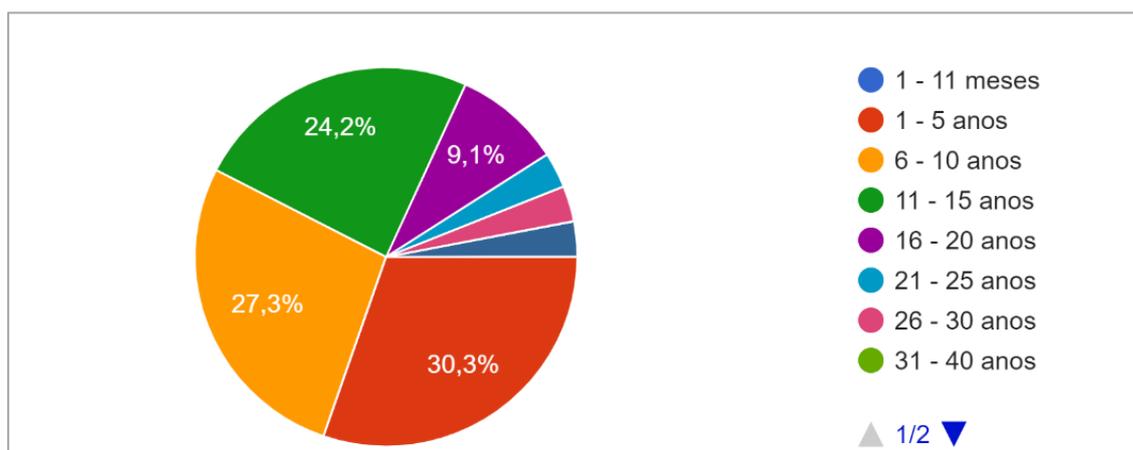
⁴² Mesmo depois de muita insistência, não se obteve respostas de professores formados da região Norte.

7 participantes	Pfor Centro-Oeste	CENTRO-OESTE
10 participantes	Pfor Sudeste	SUDESTE
Total: 33 participantes		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 1 mostra a experiência na área de ensino de línguas dos professores formados participantes desta pesquisa. Percebe-se que a maioria deles (30,3%) tem de 1-5 anos de experiência com o ensino de línguas, seguido de professores com 6 – 10 anos (27,3%) e 11 – 15 anos (24,2%).

Gráfico 1 - Experiência Na Área De Ensino De Línguas Dos Professores Formados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto aos **professores em formação** (Tabela 24), mantém-se os mesmos critérios de seleção dos professores formados, sendo eles graduandos de universidades

públicas brasileiras que se disponibilizaram a responder aos questionários e às entrevistas propostas em tempo.

Tabela 24 – Quantidade e Região dos Professores em Formação Participantes desta Pesquisa

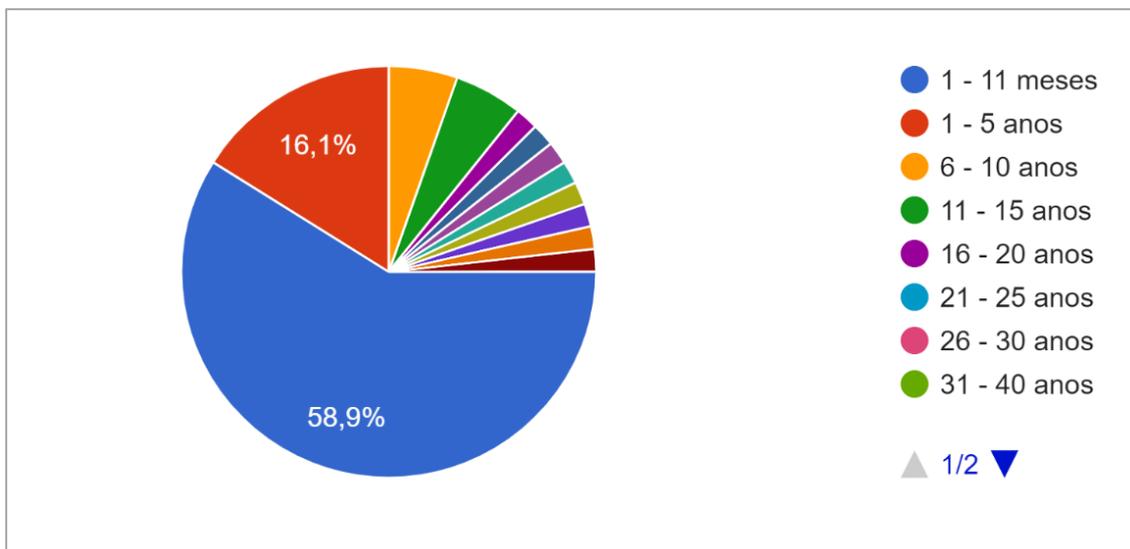
PROFESSORES EM FORMAÇÃO		
QUANTIDADE	REFERÊNCIAÇÃO	REGIÃO DE GRADUAÇÃO⁴³
29 participantes	Pemf Nordeste	NORDESTE
17 participantes	Pemf Sul	SUL
2 participantes	Pemf Centro-Oeste	CENTRO-OESTE
8 participantes	Pemf Sudeste	SUDESTE
Total: 56 participantes		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico a seguir (Gráfico 2) indica a experiência na área de ensino de línguas dos professores em formação. Verifica-se que 58,9% dos participantes desta categoria têm de 1 – 11 meses de experiência com o ensino de línguas, uma experiência bem menor se comparada aos professores formadores ou em formação.

⁴³ Mesmo depois de muita insistência, não se obteve respostas de professores em formação da região Norte.

Gráfico 2 - Experiência Na Área De Ensino De Línguas Dos Professores Em Formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além dos participantes mencionados acima, dispõe-se também da perspectiva da **professora-pesquisadora-autora** deste estudo para se chegar aos resultados esperados. A próxima seção descreverá com mais detalhes sua trajetória pessoal e profissional, oportunizando um entendimento a respeito de sua motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2.1.2 A Professora-pesquisadora-autora

A autora deste trabalho é licenciada em Letras - Português/Inglês e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), além de ser graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Atualmente, é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) - UFSCar, formação esta que tem este estudo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Ademais, é especialista em Libras e Educação de Surdos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e, também, em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Buscou essas duas especializações após a sua graduação, pois reconhece a lacuna deixada pela licenciatura em Letras nessas duas grandes e importantes áreas: ensino a crianças e ensino a surdos.

Academicamente, interessa-se por questões relacionadas ao ensino de inglês a crianças e alunos surdos, à análise e produção de materiais didáticos, formação de professores e Perspectiva Translínque na educação. Foi coordenadora pedagógica de línguas e professora de inglês na rede privada de ensino e em projetos de extensão em sua universidade de origem. No momento, dedica-se ao ensino bilíngue, atuando como professora bilíngue (Português-Inglês) na rede particular de ensino na cidade de Curitiba - PR.

Sua trajetória profissional e acadêmica permite reconhecermos que a autora é uma participante bastante conveniente e, sobretudo, representativa para esta pesquisa, haja vista que, além de estudar formalmente sobre as duas grandes áreas que abrangem este estudo (Ensino de Línguas Estrangeiras e Educação de Surdos), ela lida/lidou de maneira prática com o público alvo deste trabalho - que são os alunos bi/plurilíngues, ouvintes e surdos -, tendo muito a refletir e contribuir com a temática.

4.3 Instrumentos de Construção e Registro de Dados

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa propostas neste trabalho, utilizou-se da análise documental, questionários combinados com entrevistas e relato de experiência - escrito pela pesquisadora-autora deste trabalho - como instrumentos e procedimentos de coleta de dados. A tabela a seguir sintetiza-os e indica os objetivos gerais de cada um deles (Tabela 25).

Tabela 25 - Instrumentos de Coleta e seus Objetivos.

INSTRUMENTOS DE COLETA	OBJETIVO(S) GERAIS
Análise Documental	Investigar possíveis menções nas ementas dos cursos de Licenciatura em Letras relacionadas à educação bi/plurilíngue.
Questionários Escritos	Estabelecer contato inicial com os participantes desta pesquisa e obter informações mais básicas sobre eles - como idade, tempo de estudo de inglês, formação acadêmica, experiência profissional, experiência com a educação de surdos, experiência com alunos ouvintes bilíngues, entre outros - a fim de traçar seus perfis.

Entrevistas Escritas	Questionar os participantes desta pesquisa de forma mais pontual, i.e., em relação aos aspectos que deveriam ser contemplados, à luz da Perspectiva Translúngua, nas disciplinas didáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de licenciatura em Letras para que a futura atuação do professor de bi/plurilíngua fosse amparada.
Relato de Experiência	Revelar, por meio do relato de experiência escrito pela pesquisadora-autora deste trabalho, pontos em comum entre a educação bilíngua de surdos e a de ouvintes; e oportunizar reflexões que, eventualmente, só seriam suscitadas por profissionais que atuaram em ambas as modalidades bi/plurilínguas.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A próxima tabela (Tabela 26), por sua vez, relaciona os instrumentos de coleta de dados com os participantes desta pesquisa, apontando o que ou quem embasará os dados gerados por cada um.

Tabela 26 - Instrumentos/Procedimentos Utilizados com cada Participante da Pesquisa

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	FONTES/PARTICIPANTES DA PESQUISA
Análise Documental	- Das ementas dos cursos de Licenciatura em Letras de, pelo menos, 1 universidade federal de cada região do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).
Questionários Escritos Combinados com Entrevistas Escritas	Realizadas com: - Professores formadores dos cursos de Licenciatura em Letras das principais regiões do Brasil, principalmente aqueles que se envolvem com pesquisadas/disciplinas relacionadas à formação de professores de LE; - Professores formadores de cursos superiores da área de educação de surdos das principais regiões do Brasil, principalmente aqueles que se envolvem com pesquisadas/disciplinas relacionadas à formação de professores de surdos; - Professores de línguas estrangeiras formados, que estão em processo de experiência do ensino de línguas; - Graduandos de cursos de Letras, que estão se preparando para atuar no ensino de línguas.
Relato de Experiência	- Escrito pela pesquisadora-autora deste trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sob outra perspectiva, a tabela a seguir (Tabela 27) elucida quais instrumentos serão principalmente utilizados para responder cada pergunta de pesquisa.

Tabela 27 - Perguntas de Pesquisa e Instrumentos Utilizados para Resposta

PERGUNTAS DE PESQUISA	INSTRUMENTO UTILIZADO PARA RESPOSTA
De que forma a educação superior brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras está lidando com os novos desafios educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à formação do professor de LE para o ensino bi/plurilíngue, seja de ouvintes ou de surdos?	Análise Documental + Questionários combinados com Entrevistas Escritos + Relato de Experiência
Quais mecanismos, à luz da Perspectiva Translíngue, poderiam ser implementados nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, visando a amparar a sua atuação no ensino bi/plurilíngues (de ouvintes e de surdos) e visando ao desenvolvimento das competências necessárias para tal?	Questionários combinados com Entrevistas Escritos + Relato de Experiência

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todos os procedimentos de coleta e registro de dados acima descritos foram cuidadosamente selecionados para que se garanta a triangulação dos dados, bem como a validade, confiabilidade e objetividade desta pesquisa⁴⁴.

4.4 Triangulação e Procedimentos de Análise dos Dados

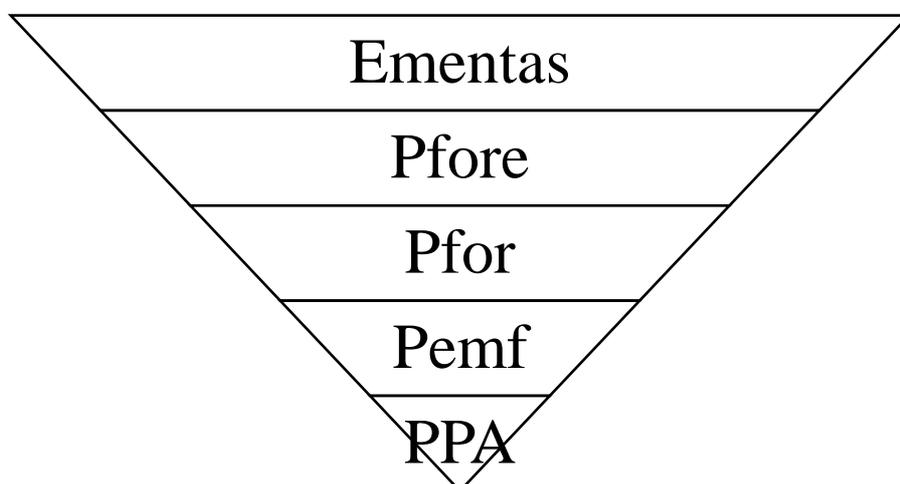
⁴⁴Segundo Brown e Rodgers (2002), uma pesquisa válida é aquela cujos resultados podem ser precisamente interpretados e generalizados. Já a confiabilidade relaciona-se com o grau de consistência desses resultados. A objetividade, por sua vez, relaciona-se ao quanto os resultados qualitativos são ou podem ser corroborados (BROWN e RODGERS, 2002). Em língua inglesa, esses conceitos são entendidos, respectivamente, como validity, reliability e objectivity na pesquisa quantitativa (BROWN e RODGERS, 2002). Na pesquisa qualitativa, há termos análogos, como credibility, transferability, dependability e confirmability (LINCOLN e GUBA, 1985 apud BROWN e RODGERS, 2002).

A triangulação dos dados é um procedimento vinculado à “[...] tentativa de entender alguns aspectos do comportamento humano estudando-o a **partir de mais de um ponto de vista** [...] (BROWN e RODGERS, 2002, p. 243, *grifos da autora*)”. Com o objetivo de seguir esse princípio, reunindo, assim, mais de um ponto de vista para a conclusão desta tese, compilou-se formas de coleta de dados diversas e participantes distintos.

Destarte, em consonância com Denzin (1978) *apud* Freeman (1998), realizou-se a Triangulação Metodológica (*Methodological Triangulation*) (1), em que se usa diferentes formas de coleta de dados; e a Triangulação de Dados (*Data Triangulation*) (2), em que há o uso de múltiplas fontes de dados. O tipo (1) se manifesta na escolha da análise documental, questionários combinados com entrevistas (ambos escritos) e relato de experiência para a coleta de dados, i. e., diferentes formas de se obter dados sobre uma mesma questão. O tipo (2) se faz presente na utilização de professores formadores, professores formados, professores em formação, professora-pesquisadora-autora e as ementas como fonte de dados, possibilitando diferentes visões de um mesmo ponto.

Além disso, com esse mesmo propósito de englobar diferentes contextos e contribuir para resultados ainda mais claros e específicos, ponderou-se contar com fonte de dados que representam cenários mais abrangentes – como as ementas dos cursos de Letras – até se afunilarem a casos mais singulares – como o relato de experiência da PPA. O Diagrama que se segue (Diagrama 3) ilustra essa discussão:

Diagrama 3 - Fontes de Dados de acordo com o Afunilamento desta Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esta pesquisa apresentou riscos mínimos aos sujeitos participantes, sejam em quaisquer de suas dimensões: física, psíquica, espiritual, moral, intelectual, social ou cultural. Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios, os quais eles mesmos escolheram, ou por nomes genéricos (Pfor Sul, Pemf Sudeste etc.), quando alguma resposta foi citada ou descrita. Os questionários combinados com entrevistas, bem como os trechos das ementas e do relato de experiência, foram reproduzidos integralmente, considerando suas escritas originais. Para que sejam diferenciadas do corpo de texto e de citações longas, as entradas relativas aos dados serão apresentadas da seguinte forma:

Lorem ipsum dolor sit amet egestas duis rhoncus nec himenaeos interdum erat habitant dolor ad ipsum euismod nec aliquam erat dolor libero sed odio curae quisque at senectus blandit augue phasellus vehicula arcu faucibus consequat.
[Pemf Centro-Oeste - Professor em Formação – Questionário/entrevista]

Graficamente, apresentam-se as entradas com recuo à direita e em itálico e com a identificação de seu autor: nome escolhido ou referência genérica, região (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul), classificação nesta pesquisa (professor formador, professor formado, professor em formação e professora-pesquisadora-autora) e o instrumento a qual pertence (ementas, questionários/entrevistas e relato de experiência).

Todos os dados construídos só foram/serão utilizados para fins de pesquisa, não sendo mostrados ou divulgados para outras pessoas que não sejam este pesquisador ou seu orientador, ou que não seja a publicação oficial desta tese.

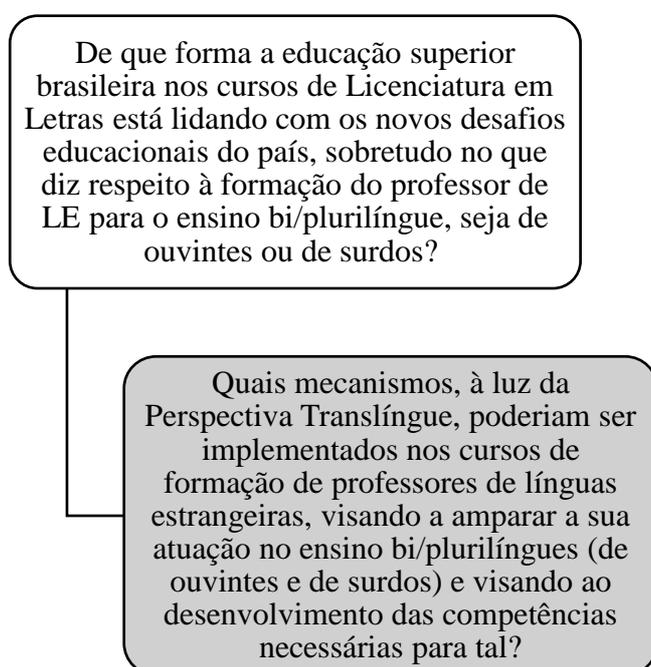
No mais, este trabalho objetiva contribuir para avaliar a importância da formação profissional no processo de ensino-aprendizagem de alunos bi/plurilíngues, com vistas a orientar o currículo dos cursos de Licenciatura em Letras de acordo com as necessidades e paradigmas da contemporaneidade.

Tendo isso em mente, apresenta-se, no próximo capítulo, a análise e discussão dos dados construídos por meio deste estudo.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, os dados provenientes das diversas fontes utilizadas neste estudo (análise documental, questionários combinados com entrevistas e relato de experiência) são explorados e discutidos a fim de que as perguntas de pesquisa sejam respondidas. As mesmas são retomadas no próximo diagrama (Diagrama 4):

Diagrama 4 - Perguntas de Pesquisa Retomadas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

5.1 Matrizes Curriculares e a Formação de Professores Bi/Plurilíngues

Para iniciar o debate a respeito da formação do profissional de Letras – Inglês para o ensino a alunos bi/plurilíngues (surdos e ouvintes) em consonância não só com a Perspectiva Translíngue, mas também com os paradigmas da contemporaneidade, analisam-se as matrizes curriculares de cursos de Letras com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa.

Concisamente, a tabela a seguir (Tabela 28) indica as matrizes curriculares analisadas, as quais já foram descritas com mais detalhes no capítulo “Aspectos Metodológicos”, bem como as siglas que serão utilizadas em sua referência.

Tabela 28 - Universidades e Cursos das Matrizes Curriculares Analisadas Retomadas.

UNIVERSIDADE	SIGLA	CURSO
Universidade Federal do Centro-Oeste	UFCentro-Oeste	Letras - Português e Inglês
Universidade Federal do Nordeste	UFNordeste	Licenciatura em Letras - Inglês
Universidade Federal do Norte	UFNorte	Letras - Língua Inglesa
Universidade Federal do Sudeste	UFSudeste	Licenciatura em Letras: Português-Inglês
Universidade Federal do Sul 1	UFSul1	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa
Universidade Federal do Sul 2	UFSul2	Letras – Inglês – Licenciatura

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Ao analisar a matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da primeira instituição apontada na tabela, que é a Universidade Federal do Centro-Oeste (UFCentroOeste), foram extraídas as seguintes categorias, que possibilitam uma visão mais ampla acerca da formação de professores desses cursos e dão base para a discussão sobre as outras universidades.

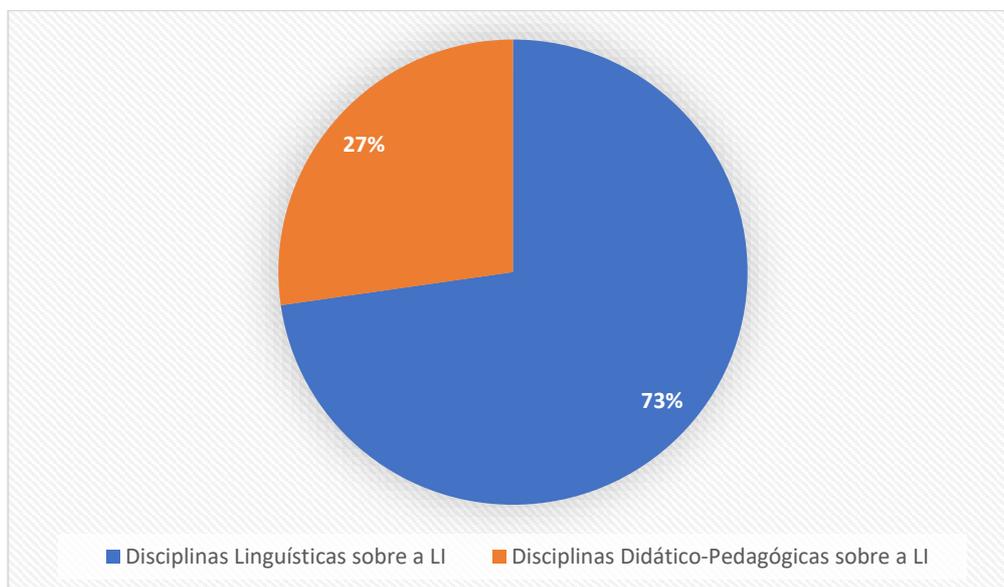
Tabela 29 - Distribuição das Disciplinas: UFCentroOeste.

CATEGORIA	DISCIPLINAS	Nº DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
Literárias	- Introdução aos Estudos Literários - Teoria dos Gêneros Literários - Tópicos de Literatura Portuguesa (DP) - Literatura Brasileira 1 (DP) - Literatura Brasileira 2 (DP) - Literatura Norte-Americana - Literatura Inglesa	7
Língua Materna (Conhecimento linguístico)	- Introdução aos Estudos da Linguagem - Fonética - Morfologia - Sintaxe - Sociolinguística (DP)	5

Língua Estrangeira (Conhecimento linguístico)	- Língua Estrangeira - Inglês 1 - Língua Estrangeira - Inglês 2 - Língua Estrangeira - Inglês 3 - Língua Estrangeira - Inglês 4 - Língua Estrangeira - Inglês 5 - Língua Estrangeira - Inglês 6 - Língua Estrangeira - Inglês 7 - Língua Estrangeira - Inglês 8	8
Língua Estrangeira (Ensino e Aprendizagem)	- Linguística Aplicada	1
Texto – Formação do Leitor	- Leitura e Produção Textual	1
Psicologia da Educação	- Psicologia da Educação 1 - Psicologia da Educação 2	2
Libras	- Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	1
Latim	- Latim	1
Estágio Obrigatório	- Estágio 1 – Inglês (DP) - Estágio 2 – Inglês (DP) - Estágio- Literatura (DP) - Estágio– Português (DP)	4
Pesquisa e TCC	- Introdução à Metodologia de Pesquisa - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	2
Educação	- Políticas Educacionais no Brasil - Fundamentos Filosóficos e Sócio históricos da Educação	2
Total de Disciplinas		34

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base na Matriz Curricular do curso de Letras - Português e Inglês da UFCentroOeste.

Por meio da Tabela 29, percebe-se a predominância de disciplinas que trabalham com o conhecimento linguístico das línguas, em detrimento das disciplinas pedagógicas, ou seja, daquelas que oferecem aos alunos oportunidades para que eles discutam e aprendam sobre como ensinar e aprender essa língua. Se focarmos apenas nas disciplinas em língua inglesa, que é a língua-alvo deste trabalho, essa particularidade também se faz presente, já que há 8 disciplinas que tratam de conhecimentos linguísticos e somente 3 que podem proporcionar aos discentes um conhecimento mais pedagógico-didático, incluindo as de estágio obrigatório em LI e excluindo as literárias em LI (Literaturas Norte-Americana e Inglesa que, apesar de serem ministradas em LI, não enfatizam o processo de ensino-aprendizagem da língua).

Gráfico 3 - Distribuição das Disciplinas sobre a LI: UFCentroOeste.

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base na Matriz Curricular do curso de Letras - Português e Inglês da UFCentroOeste.

Dentre a totalidade de disciplinas obrigatórias que lidam com a LI (de forma linguística, e não literária), o gráfico 3 aponta que só 27% delas tratam das questões do ensino e da aprendizagem da língua, o que já comunica chances reduzidas de que temas como a Educação Bi/plurilíngue sejam abordados. Analisando os ementários dessas disciplinas (Estágio 1 – Inglês; Estágio 2 – Inglês; e Linguística Aplicada), tem-se que não há nenhuma menção à Educação Bilíngue, seja na descrição das disciplinas seja na seleção da bibliografia, obrigatória e complementar, que fará parte dessas disciplinas.

Em uma pesquisa mais abrangente em toda a matriz curricular do curso, o que inclui disciplinas obrigatórias e optativas, foi identificada a seguinte menção relacionada à Educação Bilíngue (Tabela 30):

Tabela 30 - Menção relacionada à educação bilíngue: UFCentroOeste.

DISCIPLINA	CARÁTER	MENÇÃO
LINGUÍSTICA ANTROPOLÓGICA	Optativa	CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre <u>educação bilíngue</u> e escolarização em contextos de

		minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A. , 15, número especial. p. 385-418. (<i>grifos da autora</i>)
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base na Matriz Curricular do curso de Letras - Português e Inglês da UFCentroOeste.

Nota-se, pela tabela 30, que a menção existente na Matriz Curricular da UFCentroOeste não diz respeito à Educação Bilíngue de ouvintes, mas sim à de minorias linguísticas, o que já é bastante relevante para esta pesquisa se avaliarmos que essa ocorrência pode proporcionar uma compreensão geral sobre a Educação Bilíngue e servir de estímulo para o trabalho com os outros tipos dela (a de ouvintes ou de surdos, por exemplo). Sobre a Educação Bilíngue de surdos, é pertinente mencionar que, na ementa da disciplina obrigatória de Libras da UFCentro-Oeste, embora seja ela um terreno fértil para a discussão sobre a Educação Bilíngue de Surdos, não houve qualquer alusão concreta à temática, nem na descrição da disciplina e nem na bibliografia. Isso significa dizer que o tema não está claramente indicado na ementa, mas pode ser que esteja indiretamente incluso na bibliografia proposta ou que seja abordado em sala de aula pelo professor.

Seguindo o mesmo raciocínio e procedimentos com as outras universidades selecionadas nesta tese, compila-se, na próxima tabela (Tabela 31), a quantidade de disciplinas linguísticas sobre a LI e de disciplinas didático-pedagógicas sobre a LI dos cursos de Letras – Inglês de cada universidade, com vistas a antever as chances de que a Educação Bi/Plurilíngue esteja neles presente.

Tabela 31 - Distribuição das Disciplinas sobre a LI: universidades selecionadas.

UNIVERSIDADE	CATEGORIA	Nº DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
Universidade Federal do Centro-Oeste (UFCentroOeste)	Disciplinas Linguísticas Sobre a LI	8
	Disciplinas Didático-Pedagógicas Sobre a LI	3
	Libras	1
	Outras Disciplinas	22
Universidade Federal do Nordeste (UFNordeste)	Disciplinas Linguísticas Sobre a LI	13
	Disciplinas Didático-Pedagógicas Sobre a LI	2

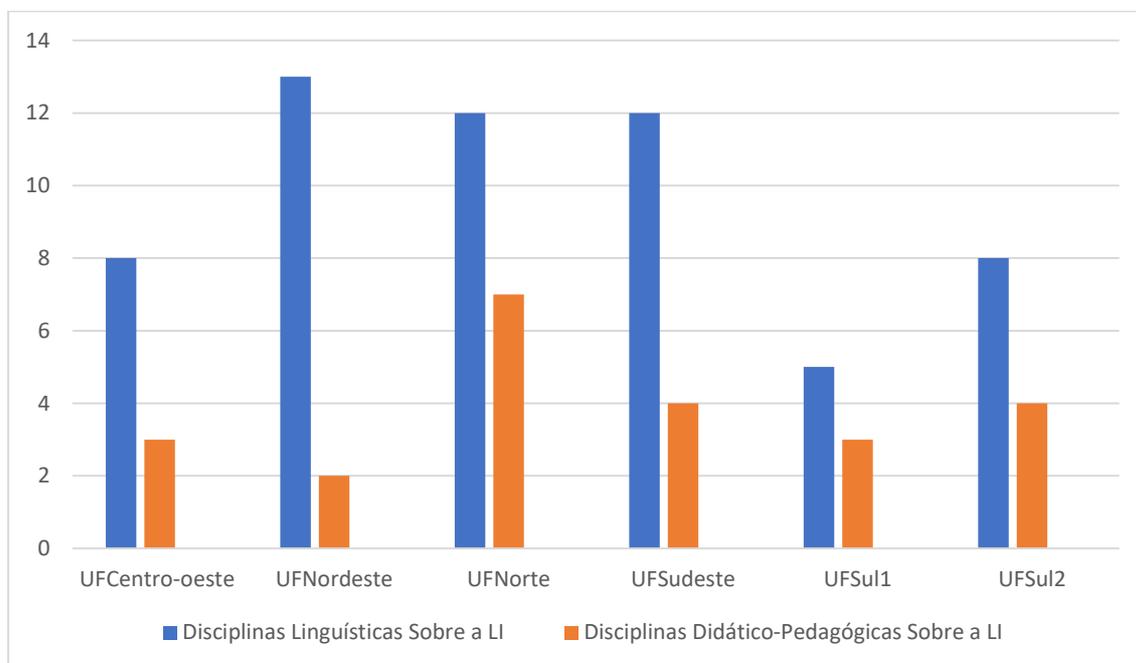
	Libras	1
	Outras Disciplinas	15
Universidade Federal do Norte (UFNorte)	Disciplinas Linguísticas Sobre a LI	12
	Disciplinas Didático-Pedagógicas Sobre a LI	7
	Libras	1
	Outras Disciplinas	19
Universidade Federal do Sudeste (UFSudeste)	Disciplinas Linguísticas Sobre a LI	12
	Disciplinas Didático-Pedagógicas Sobre a LI	4
	Libras	1
	Outras Disciplinas	45
Universidade Federal do Sul 1 (UFSul1)	Disciplinas Linguísticas Sobre a LI	5
	Disciplinas Didático-Pedagógicas Sobre a LI	3
	Libras	1
	Outras Disciplinas	38
Universidade Federal do Sul (UFSul2)	Disciplinas Linguísticas Sobre a LI	8
	Disciplinas Didático-Pedagógicas Sobre a LI	4
	Libras	1
	Outras Disciplinas	27

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base na Matriz Curricular do curso de Letras - Inglês das universidades selecionadas.

Em princípio, a tabela 31 mostra que, em apenas 2 das universidades selecionadas, a quantidade de disciplinas sobre a língua inglesa se equipara à quantidade de outras disciplinas, as quais, como indicado na tabela 2, dizem respeito a outras categorias (como literárias, língua materna, texto etc.). Por outro lado, verifica-se que nas outras universidades (4 restantes), o número de “Outras Disciplinas” supera o número de disciplinas sobre a LI. Esse cenário é completamente compreensível, uma vez que os cursos com as disciplinas equiparadas são aqueles considerados licenciatura única em LI, não dispendo, portanto, de disciplinas sobre outras línguas ou outras categorias. Apenas o curso de Letras da UFSul2 que, mesmo sendo licenciatura única (Letras – Inglês), apresentou menos disciplinas em LI do que de “Outras Categorias”. Isso nos faz imaginar que, como em nenhuma universidade as disciplinas sobre a LI superaram em quantidade as disciplinas de outras categorias, a importância a elas dada é abreviada, bem como o é a probabilidade de que a Educação Bi/Plurilíngue em LI seja desenvolvida no curso de maneira suficiente e satisfatória.

Em relação às disciplinas de LI especificamente, apresenta-se o gráfico 4, que compara a quantidade de disciplinas sobre a LI de cada universidade selecionada.

Gráfico 4 - Quantidade de Disciplinas sobre a LI: universidades selecionadas.



Fonte: elaborado pela autora (2022) com base na Matriz Curricular do curso de Letras - Inglês das universidades selecionadas.

O gráfico anterior (Gráfico 4) revela que, em todos os cursos de Letras observados, as disciplinas linguísticas sobre a LI prevalecem, em detrimento das disciplinas didático-pedagógicas, as quais poderiam oferecer reais oportunidades de discussão sobre a Educação Bi/plurilíngue. Sob essa perspectiva, concorda-se que a questão da Educação Bi/plurilíngue, por dispor de um terreno não tão extenso em termos de número de disciplinas nas quais ela poderia estar incluída, tem seu desenvolvimento minimizado nos cursos de Letras, já que a diversidade temática é grande quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de LI e há poucas disciplinas que possam abordá-la.

A insuficiência das disciplinas didático-pedagógicas também é evidenciada nos discursos dos professores entrevistados, sejam formados ou em formação:

Lacunas em disciplinas de metodologia de ensino. Falta também ênfase em matérias de Linguística Aplicada, Língua Materna ou Língua Estrangeira
[Pfor Sul - Professor Formado – Entrevista]

Falta de ênfase em metodologia de ensino e nas disciplinas de Linguística Aplicada a Língua Estrangeira.

[Pfor Sul - Professor Formado – Entrevista]

A carga horária dedicada a disciplinas de ensino é insuficiente.

[Pemf Sudeste - Professor em Formação – Entrevista]

Os excertos mencionam que a ênfase nas disciplinas que envolvem o ensino deveria ser maior, citando, inclusive, a disciplina de Linguística Aplicada, que é a ciência que se volta prioritariamente para o ensino-aprendizagem de línguas. A propósito, a professora Monique (professora-pesquisadora-autora), em seu relato de experiência, assinala que a disciplina intitulada “Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa” foi a disciplina frequentada que mais lhe oportunizou discussões a respeito do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na graduação, sobretudo das questões mais práticas, de sala de aula, que envolvem esse contexto.

Apesar de ter tido durante a minha graduação diversas disciplinas de língua inglesa, elas não abordavam majoritariamente o processo de ensino-aprendizagem da língua. O foco era, sobretudo, em desenvolver habilidades linguísticas, de nos aprofundarmos na estrutura da língua, de nos dar confiança para que pudéssemos ensiná-la de maneira satisfatória. É claro que isso é muito importante e fundamental para a carreira de um professor de línguas e deve acontecer. Sem isso, é como se um médico cirurgião não conhecesse bem os instrumentos que utilizará na cirurgia. Mas, além disso, ele precisa saber operar. Um professor, conhecedor profundo da língua que ensina, sem discussões didático-pedagógicas, é como um médico que conhece todos os seus instrumentos de trabalho, mas lhe falta habilidades para utilizá-los. Foi somente na disciplina de Linguística Aplicada que eu pude adquirir maiores conhecimentos sobre o fazer pedagógico, pois o foco estava nele.

[Monique – Professora-pesquisadora-autora – Relato de Experiência]

Reúnem-se, na tabela que se segue, como foi feito na tabela 30 sobre a UFCentroOeste, todas as menções à Educação Bilíngue possibilitadas pelas disciplinas

das matrizes curriculares dos cursos de Letras – Inglês de todas as universidades participantes desta pesquisa, ainda que elas sejam optativas.

Tabela 32 - Menções relacionada à Educação Bi/plurilíngue.

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CARÁTER	MENÇÃO
UFCentroOeste	LINGUÍSTICA ANTROPOLÓGIC A	Optativa	Bibliografia CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A. , 15, número especial. p. 385-418. (<i>grifos da autora</i>)
UFNordeste	-	-	-
UFNorte	-	-	-
UFSudeste	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	Optativa	Descrição A língua portuguesa no mundo: cenários e contextos. Português Língua Internacional. Plurilingualidade e bilingualidade . Fronteiras linguísticas e culturais: o português na América do Sul. Políticas linguísticas e ensino de PLE. Globalização e Mundialização da cultura. Interculturalismo, pluriculturalismo e multiculturalismo. Línguas, literaturas, culturas e vidas em língua portuguesa. Literatura brasileira: diálogos interculturais. Manifestações artísticas brasileiras: pesquisa e ensino. A formação do professor de PLE. (<i>grifos da autora</i>)
UFSul1	-	-	-
UFSul2	BILINGUISMO	Optativa	Não há qualquer descrição da disciplina disponível online para consulta.

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base na Matriz Curricular do curso de Letras - Inglês das universidades selecionadas.

Observa-se que há menções ao Bilinguismo ou à Educação Bilíngue em 3 das ementas analisadas (em um total de 5). Todas elas se fizeram presentes em disciplinas optativas disponíveis aos alunos dos cursos de Letras, disciplinas essas que podem ou não ser cursadas por eles, a depender de seus interesses acadêmicos e profissionais. Então,

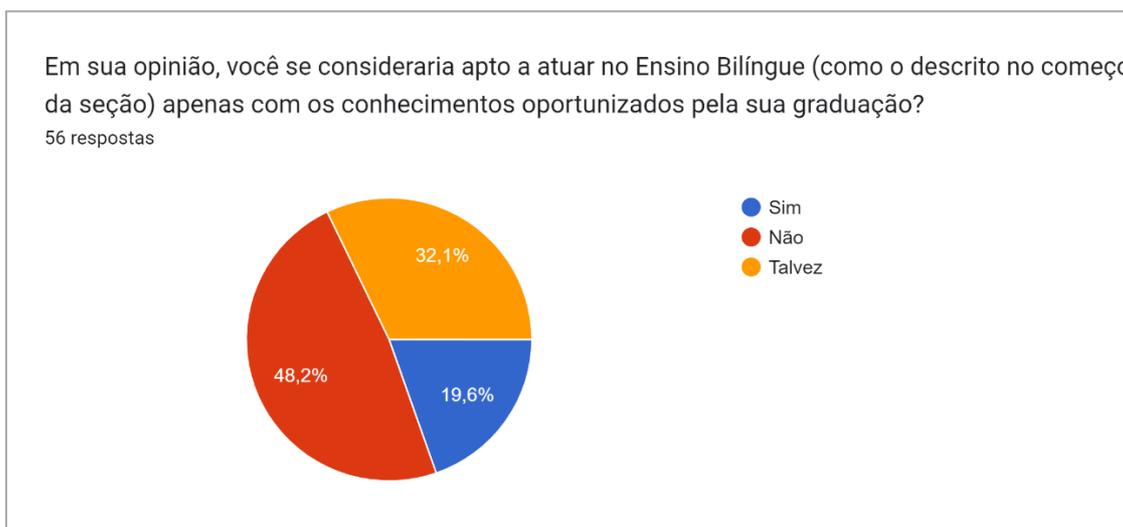
verifica-se que não há uma disciplina especificamente sobre o tema, ou tópicos dentro de outras disciplinas que possam oportunizar uma discussão maior sobre o assunto, que esteja na grade de disciplinas obrigatórias nas universidades selecionadas. Ainda assim, esse resultado é bastante significativo, pois mostra que tem havido espaço, ainda que limitado, para que a temática seja introduzida e debatida nos cursos de formação de professores de línguas. Salienta-se, mais uma vez, que não é porque o tema não está claramente indicado na ementa que ele não seja abordado em sala de aula pelo professor. Porém, em decorrência disso, o caminho inverso também é verdadeiro: se ele não está claramente expresso na ementa, ele não é propriamente uma obrigatoriedade.

Pelo exposto, verifica-se que a temática da Educação Bi/Plurilíngue em LI tem chances reduzidas de ser desenvolvida nos cursos de Letras de maneira suficiente e satisfatória, primeiro porque as disciplinas sobre a LI superam em quantidade as didático-pedagógicas, contextos ideais de desenvolvimento das peculiaridades presentes na Educação Bi/Plurilíngue em nosso país. Segundo, porque as menções ao Bilinguismo ou à Educação Bilíngue não se fizeram presentes em disciplinas obrigatórias do currículo, mas sim em disciplinas optativas disponíveis aos alunos dos cursos de Letras, as quais podem ser ou não cursadas por eles.

5.2 Formação de Professores e o Ensino Bi/Plurilíngue de Ouvintes

Os resultados obtidos por meio da análise documental das matrizes curriculares são complementados pelas respostas dos professores em formação e dos professores formados (Gráficos 5 e 6) aos questionários combinados com entrevistas, profissionais que indicam, em sua maioria, não estarem preparados para o ensino a alunos bi/plurilíngues ouvintes só com os conhecimentos oportunizados pela graduação em Letras.

Gráfico 5 - Formação para Atuação no Ensino Bilíngue Ouvinte (Português - Outras Línguas Orais (professor em formação))



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No que tange aos professores em formação (Pemf), o Gráfico 5 determina que 48,2% dos participantes não se sentem aptos, 32,1% talvez se sintam aptos e 19,6% se sentem aptos. Alguns dos Pemf que se consideram não aptos, justificam suas respostas da seguinte forma:

Apesar de conceitos da área de educação permearem todas as áreas do ensino, não me sentiria confortável em ministrar disciplinas que não língua já que nunca nem li um artigo sobre.

[Pemf Sul – Professor em Formação – Entrevista]

Meu curso de Letras Estrangeiras forma para o ensino da língua alvo, não de outras disciplinas em língua alvo.

[Pemf Sul – Professor em Formação – Entrevista]

Minha formação foi totalmente focada no ensino de inglês especificamente... tendo como base as especificidades do ensino de línguas, não me sinto preparada pra ensinar outras disciplinas, pois acredito que a didática seja completamente diferente... além é claro de não ter domínio nenhum sobre essas disciplinas (matemática, geografia, história, ciências, etc).

[Pemf Sudeste – Professor em Formação – Entrevista]

Os conteúdos do curso não costumam integrar outras áreas de conhecimento.

[Pemf Nordeste – Professor em Formação – Entrevista]

Todos os profissionais citados afirmam não estarem aptos para atuarem na educação bi/plurilíngue de ouvintes, uma vez que não foram formados pelos seus cursos de graduação para ensinarem outros componentes curriculares por meio da língua, que é um dos grandes princípios da Educação Bilíngue segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020). Conforme os Pemf, o foco do curso é no ensino da língua estrangeira especificamente.

Ainda sobre o gráfico 5, 32,1% dos professores em formação dizem estar “talvez” aptos para atuarem na Educação Bi/Plurilíngue, o que denota a presença de dúvidas em seus discursos. Entende-se que isso se deve ao fato de que, como esses professores ainda são graduandos, que podem estar cursando desde os primeiros anos de faculdade até os últimos, eles detêm a expectativa de ainda ter contato com disciplinas que oportunizem conhecimentos relacionados à temática e que “talvez” os preparem para esse cenário. Os próximos excertos descrevem essa posição:

Ainda não iniciei as disciplinas pedagógicas (da licenciatura) mas quanto ao nível do idioma ser satisfatório o suficiente para lecionar no ensino bilíngue depende apenas do estudante. Vários formandos não finalizam o curso com um bom nível, outros sim.

[Pemf Sul – Professor em Formação – Entrevista]

A pandemia trouxe novos desafios. Não pude desenvolver os estágios previstos na grade curricular de forma presencial, somente online, não tenho experiência com aulas presenciais ainda.

[Pemf Centro-Oeste – Professor em Formação – Entrevista]

Preciso experienciar o curso para ter essa noção.

[Pemf Sudeste – Professor em Formação – Entrevista]

Porque ainda estou no segundo semestre e não tenho total conhecimento do assunto.

[Pemf Nordeste – Professor em Formação – Entrevista]

Após a interpretação das respostas dos **professores em formação** às entrevistas, compilam-se na tabela seguinte (Tabela 33) as razões pelas quais eles se consideram não aptos para atuarem na Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes apenas com os conhecimentos oportunizados pela graduação.

Tabela 33 – Professores em formação e razões para se considerarem não aptos à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes

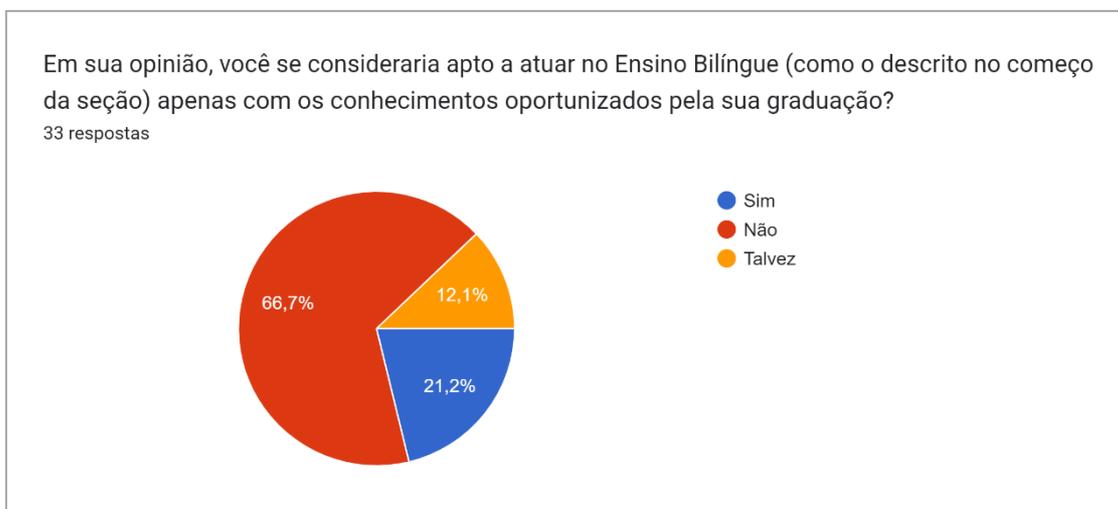
Respostas dos Professores em Formação em Letras	Razões para se considerarem não aptos à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes
<i>“Ainda não iniciei as disciplinas pedagógicas (da licenciatura) mas quanto ao nível do idioma ser satisfatório o suficiente para lecionar no ensino bilíngue depende apenas do estudante. Vários formandos não finalizam o curso com um bom nível, outros sim.”</i>	Não ter cursado ainda as disciplinas didático-pedagógicas. Conhecimento de língua oportunizado é insuficiente.
<i>“Insegurança em situações mais complexas do dia a dia”</i>	Foco em situações simples do cotidiano educacional. Foco em contextos simples de utilização e comunicação da língua.
<i>“Minha formação foi totalmente focada no ensino de inglês especificamente... tendo como base as especificidades do ensino de línguas, não me sinto preparada pra ensinar outras disciplinas, pois acredito que a didática seja completamente diferente... além é claro de não ter domínio nenhum sobre essas disciplinas (matemática, geografia, história, ciências, etc).”</i>	Foco no ensino da língua, e não em disciplinas/temáticas por meio da língua. Falta de conhecimento teórico e didático sobre outras disciplinas (como matemática, geografia, história, ciências etc.)
<i>“A língua estrangeira que aprendemos é apenas para comunicação básica, como um "cursinho" dentro da faculdade. Ao contrário do que muitos pensam, apesar de a docência ser algo que possa vir das entranhas, de dentro, ainda assim possui um sistema, possui uma receita, existem estudos.”</i>	Foco em contextos simples de utilização e comunicação da língua. Ausência de referencial e discussões teóricas sobre o assunto.
<i>“O curso possibilita um aporte teórico muito bom, mas pouco se vivência a prática docente.”</i>	Foco na teoria em detrimento da prática.

<p><i>“O ensino de língua estrangeira ministrado em meu curso (Inglês) é de maneira insatisfatória, uma vez que são aplicados conceitos desde muito iniciantes até os mais avançados de maneira desmedida.”</i></p>	<p>Conhecimento de língua oportunizado é insuficiente.</p> <p>Ausência de balanceamento e nivelamento dos aspectos linguísticos oportunizados.</p>
<p><i>“Creio que me sentiria mais segura se fizesse especializações na área.”</i></p>	<p>Foco em conhecimentos gerais, e não especializados.</p>
<p><i>“Os conteúdos do curso não costumam integrar outras áreas de conhecimento.”</i></p>	<p>Falta de integração curricular.</p>
<p><i>“Acredito que existe uma defasagem no ensino da língua estrangeira, pois não temos o contato diário (todos os dias) com ela nos quatros anos do curso. Sabemos que para conseguir a fluência necessária a carga horária das aulas de língua estrangeira deveria ser maior.”</i></p>	<p>Conhecimento de língua oportunizado é insuficiente.</p> <p>Carga horária de língua insuficiente.</p>
<p><i>“O curso requer conhecimento já aplicado da língua inglesa.”</i></p>	<p>Exigência de um conhecimento prévio de língua.</p>
<p><i>“Muita teoria e pouca prática.”</i></p>	<p>Foco na teoria em detrimento da prática.</p>
<p><i>“Não estaria totalmente preparada, pois os conhecidos obtidos em sala são muito técnicos e aplicado em um tempo extremamente curto. Assim, não é possível absorver e praticar a maioria dos assuntos ensinados, o que, naturalmente, dificulta muito a possibilidade de ensinar o idioma que está sendo "aprendido" na disciplina.”</i></p>	<p>Exigência de um conhecimento prévio de língua.</p> <p>Carga horária de língua insuficiente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Acerca dos **professores formados** (Pfor), percebe-se pelo gráfico seguinte (Gráfico 6) que 66,7% dos participantes não se sentem aptos para o ensino a alunos bi/plurilíngues ouvintes só com os conhecimentos oportunizados pela graduação em Letras, percentual maior se comparado aos professores em formação, uma vez que os Pfor já concluíram o curso e podem ser mais assertivos. 21, 2% dizem se sentir aptos e 12,1 % afirmam que talvez se sintam aptos.

Gráfico 6 - Formação para Atuação no Ensino Bilíngue Ouvinte (Português - Outras Línguas Orais (professor formado)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Alguns dos professores formados que responderam “Não” justificam suas respostas desta maneira:

Não há nenhuma formação no curso de Letras que nos habilite a ensinar outras disciplinas em contexto bilíngue.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

A graduação em Letras não me daria um suporte completo para atuar como professor de inglês no contexto bilíngue uma vez que o curso apenas se ateu nas questões linguísticas específicas. Para conseguir ministrar disciplinas de outras áreas do conhecimento em inglês eu precisaria buscar outras fontes de conhecimento, como fiz a minha segunda graduação em história.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

Não tive formação para o Ensino Bilíngue.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Nas justificativas dos Pfor que responderam “Sim” (Gráfico 6), constataram-se algumas incoerências nas respostas:

Não tivemos aulas práticas neste sentido. Os estágios também não colaboraram. Não houve ao menos discussões profundas sobre o assunto.

[Pfor Nordeste - Professor formado – Entrevista]

Na verdade quando iniciei o curso de graduação em Letras, eu já fazia curso de inglês em escola de idiomas, então tinha muita facilidade com a língua inglesa. Por esse motivo, me sentia preparada para ministrar aulas de inglês. Mas percebia que vários de meus colegas que não tiveram a mesma oportunidade de estudar em escolas de idiomas sentiam dificuldades em ministrar aulas de inglês.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

Acredito que tenha condições de dar aulas em um contexto bilíngue de acordo com tudo que aprendi tanto na faculdade como com minha experiência.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Pfor Nordeste, mesmo respondendo “Sim”, comentou exatamente o oposto: que, durante a sua graduação, houve a ausência de aulas práticas e reflexões sobre o assunto, além de estágios que pudessem contribuir com a temática. Já os Pfor Sul e Pfor Sudeste mencionam outros conhecimentos, que não aqueles exclusivamente proporcionados pela graduação, que os fazem se sentirem capazes para atuarem na educação bi/plurilíngue.

Após a interpretação das respostas dos **professores formados** às entrevistas, reúnem-se (Tabela 34) algumas razões pelas quais eles se consideram não aptos para atuarem na Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes apenas com os conhecimentos oportunizados pela graduação.

Tabela 34 - Professores formados e razões para se considerarem não aptos à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes

Respostas dos Professores Formados em Letras	Razões para se considerarem não aptos à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes
<i>“Sai da graduação com os mesmos conhecimentos em inglês de quando entrei nela.”</i>	Ausência de aprofundamento teórico e prático.
<i>“Eu comecei a trabalhar já no segundo semestre da faculdade, portanto, é um pouco difícil separar “o que aprendi” na faculdade ou na prática e nos treinamentos da escola. Mas, afirmo que eu</i>	Ausência de aprofundamento teórico e prático.

<p><i>estudei muito por conta própria, [...]Tendo tudo isso em vista, tenho certeza que se eu tivesse tido só o estudo proporcionado pela faculdade e não tivesse tido a chance de já estar em sala de aula e estudar tudo isso "por fora", eu não seria a professora de inglês que sou hoje."</i></p>	
<p><i>"Não tenho inglês fluente, por isso não me sinto capacitada para ministrar aulas no ensino bilíngue."</i></p>	<p>Ausência de um trabalho linguístico que oportunize a fluência em LE.</p>
<p><i>"A graduação em Letras não me daria um suporte completo para atuar como professor de inglês no contexto bilíngue uma vez que o curso apenas se ateve nas questões linguísticas específicas. Para conseguir ministrar disciplinas de outras áreas do conhecimento em inglês eu precisaria buscar outras fontes de conhecimento, como fiz a minha segunda graduação em história."</i></p>	<p>Foco no ensino da língua somente, e não em disciplinas/temáticas por meio da língua.</p> <p>Falta de conhecimento teórico e didático sobre outras disciplinas (como matemática, geografia, história, ciências etc.)</p>
<p><i>"Falta de conteúdos e metodologias específicas."</i></p>	<p>Ausência de referencial e discussões teóricas sobre o assunto.</p> <p>Foco na teoria em detrimento da prática.</p>
<p><i>"Pois para atuar em um contexto bilíngue o professor deve estar muito imerso na língua alvo, há que existir fluência."</i></p>	<p>Ausência de um trabalho linguístico que oportunize a fluência em LE.</p>
<p><i>"Considero que, só com o Ensino da graduação, não seria possível estar apta a atuar no Ensino Bilingue, com um Ensino de qualidade. Desse modo, busquei um curso de idiomas, por quatro anos, para compreender um pouco melhor a Língua Inglesa, pois eu acredito que um professor qualificado pode doar o seu melhor para os alunos."</i></p>	<p>Ausência de um trabalho linguístico que oportunize a fluência em LE.</p>
<p><i>"Não tive formação para o Ensino Bilíngue."</i></p>	<p>Falta de conhecimento teórico e didático sobre a Educação Bilíngue.</p>
<p><i>"A graduação ensinou de forma ampla, as especificidades precisei buscar fora e além da graduação."</i></p>	<p>Foco em conhecimentos gerais, e não específicos.</p>
<p><i>"Precisaria de formações específicas para tal."</i></p>	<p>Foco em conhecimentos gerais, e não específicos.</p>
<p><i>"O ensino de língua estrangeira na faculdade é muito básica e precisa de uma formação maior"</i></p>	<p>Foco em conhecimentos gerais, e não específicos.</p>

<i>para poder utilizar a língua em diferentes contextos que não sejam só o ensino da língua e sim de outras matérias ou assuntos na língua.”</i>	Foco no ensino da língua somente, e não em disciplinas/temáticas por meio da língua.
<i>“Muita teoria e pouca prática.”</i>	Foco na teoria em detrimento da prática.
<i>“A ausência de associação entre a teoria e a prática, o que nos faria perceber o processo de ensino de modo contextualizado com a realidade.”</i>	Ausência de associação entre a teoria e a prática.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, integrando as justificativas dos Pempf e dos Pfor, tem-se uma lista de aspectos presentes nas universidades públicas brasileiras nos cursos de licenciatura em Letras que contribuem para o impedimento da preparação satisfatória dos licenciandos para suas atuações futuras na Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes (Tabela 35).

Tabela 35 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/plurilíngue de ouvintes

Contato tardio com as disciplinas didático-pedagógicas.	Ausência de aprofundamento teórico e prático de uma forma geral.
Ausência de discussões e aprofundamentos teórico-didáticos sobre a Educação Bilíngue.	Falta de conhecimento teórico e didático sobre outras disciplinas (como matemática, geografia, história, ciências etc.)
Foco no ensino da língua, e não em disciplinas/temáticas por meio da língua.	Ausência de um trabalho linguístico que oportunize a fluência em LE dos licenciandos.
Preocupação com os contextos educacionais mais comuns.	Enfoque na comunicação e utilização da língua para contextos básicos.
Foco na teoria em detrimento da prática.	Conhecimento insuficiente de língua.
Ausência de balanceamento e nivelamento dos aspectos linguísticos.	Foco em conhecimentos gerais, e não específicos.
Exigência de um conhecimento prévio de língua.	Ausência de associação entre a teoria e prática.
Falta de integração curricular.	Carga horária de língua insuficiente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Determinados **professores formadores** (Pfore) concordam com esse cenário, contribuindo para o fortalecimento de alguns desses aspectos:

Não há disciplinas no curso que possibilitem esses conhecimentos.

[Teacher - Nordeste - Professor formador – Entrevista]

Os cursos ofertados na minha universidade não têm o objetivo específico de formação para a educação bilíngue (ainda, pelo menos), então não é possível avaliar a formação ofertada para cursos dessa natureza.

[Hector - Sul - Professor formador – Entrevista]

Nossos currículos são antigos e ainda muito voltados para uma formação tecnicista.

[Bituca - Nordeste - Professor formador – Entrevista]

Para o contexto especificado não há conteúdo curricular. Há disciplina optativa de ensino bi/multilíngue - mas não especificamente content based.

[Abigail - Sul - Professor formador – Entrevista]

Professores formadores como Teacher, Hector e Abigail corroboram a ideia de que não há, nos cursos superiores de Letras, disciplinas propriamente direcionadas à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes, o que favorece a ausência de discussões e aprofundamentos teórico-didáticos sobre a temática. Indiretamente, Hector também reforça a questão de que as disciplinas ofertadas nos cursos de Letras têm objetivos mais gerais, e não tão específicos a ponto de formarem profissionais exatamente para o contexto bi/plurilíngue. Já Bituca entende que o currículo dos cursos de Letras ainda é muito técnico, indicando ou que há um foco na teoria em detrimento da prática ou que há pouca associação com a prática.

Em contrapartida, Abigail aponta algo já evidenciado na análise das matrizes curriculares dos cursos de Letras: que não há uma disciplina especificamente sobre o tema, ou tópicos dentro de outras disciplinas que possam oportunizar uma discussão maior sobre o assunto, que esteja na grade de disciplinas obrigatórias nas universidades públicas. O que pode haver são disciplinas optativas, que são ou não cursadas por alunos dos cursos de Letras, a depender de seus interesses acadêmicos e profissionais. Mesmo assim, essa possibilidade é bastante positiva, e mostra que tem havido espaço, ainda que limitado, para que a temática seja introduzida e debatida.

Se existissem mais discussões, ainda que iniciais ou optativas sobre a temática, os alunos seriam incentivados a buscar conhecimentos de maneira independente e, quem

sabe, os desconhecimentos e confusões relacionados ao assunto seriam reduzidos. Para ilustrar essa discussão, apresentam-se os excertos abaixo:

Não teria a menor noção de como ensinar um surdo. Não sei nem dizer oi a ele.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

O nosso único contato com Libras é de uma disciplina. Os outros professores nem sonham em falar/agir sobre fazer uma integração.

[Pemf Sul – Em formação – Entrevista]

Quando esses professores foram questionados se se considerariam aptos a atuarem no Ensino Bilíngue de ouvintes (português-outras línguas orais) apenas com os conhecimentos oportunizados pela graduação em Letras, apesar de haver um descritivo no início da seção sobre esse formato de educação, os participantes fizeram erroneamente alusão à Educação Bilíngue de surdos, ambos apontando que não se sentem capacitados pois não dominam a língua de sinais e/ou não têm conhecimento didático para ensinar o aluno surdo. Isso mostra que a Educação Bilíngue de ouvintes ainda é pouco conhecida por alguns e que, quando se fala em Educação Bilíngue, a de surdos pode ser a primeira a ser lembrada⁴⁵.

Felizmente, a educação em LE de surdos também vem ganhando visibilidade:

Frequentemente os alunos de graduação têm curiosidade sobre o ensino de inglês, principalmente quando entendem que os surdos, obrigatoriamente, já devem ser bilíngues. Há muitos questionamentos sobre o ensino e a aprendizagem de uma terceira língua e como isto se daria em uma sala de aula inclusiva e com intérpretes.

[Liz – Sudeste - Professor Formador - Questionário]

⁴⁵ Esse reconhecimento é derivado de intensas lutas e embates político-ideológicos da comunidade surda brasileira e daqueles que se dedicam diariamente a trazer visibilidade à área e oportunidades iguais aos alunos surdos.

Liz, professora formadora da área de Educação de Surdos de uma universidade pública da região sudeste, indica que tem havido interesse no ensino de LE a alunos surdos pelos discentes de graduação, que se inicia, principalmente, quando há a compreensão de que os surdos já são alunos propriamente bilíngues.

Alunos do curso de Letras Inglês da UFSul tem me procurado para orientar TCC ou IC deles sobre o ensino de inglês para surdos e para atuarem como observadores ou monitores no curso de extensão de inglês que ministro para surdos na UFSul desde 2011.

[Kiara – Sul - Professor Formador - Questionário]

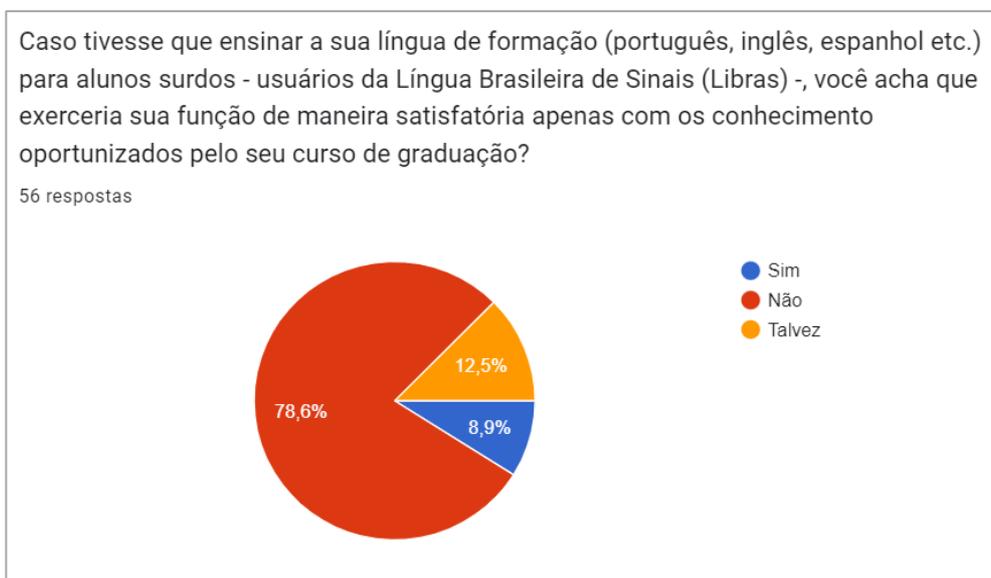
Corroborando com esse cenário, Kiara, professora formadora da área de Educação de Surdos de uma universidade pública da região sul, revela que, para além de um simples interesse, os alunos dos cursos de Letras têm buscado desenvolver conhecimentos teóricos, acadêmicos e práticos (com a observação/atuação no curso de extensão) sobre a temática.

Dito isso, disserta-se sobre a formação de professores para o ensino bi/plurilíngue em LE de surdos na próxima seção.

5.3 Formação de Professores para o Ensino Bi/Plurilíngue em LE de Surdos

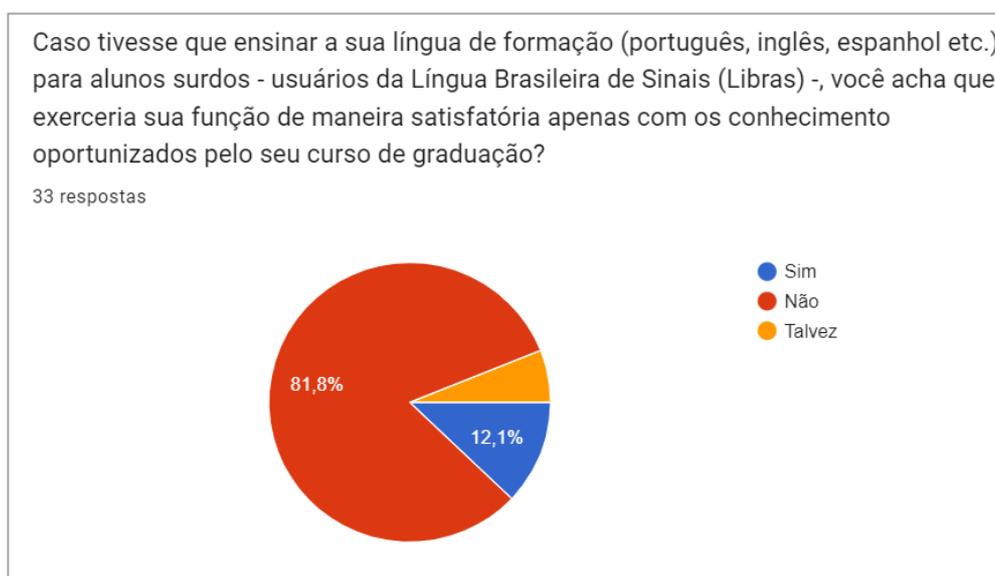
No que se refere à formação de professores para o ensino bi/plurilíngue em LE de surdos, tem-se os seguintes percentuais provenientes das respostas dos participantes aos questionários combinados com entrevistas (Gráfico 7 e 8):

Gráfico 7 - Formação para Atuação no Ensino B/Plurilíngue em LE de Surdos (professor em formação)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 8 - Formação para Atuação no Ensino Bi/Plurilíngue em LE de Surdos (professor formado)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Segundo os gráficos anteriores, 78,6% dos professores em formação (Gráfico 7) e 81,8% dos professores formados (Gráfico 8) não se sentem aptos para atuarem na Educação Bi/Plurilíngue em LE de surdos apenas com os conhecimentos oportunizados

pelos seus cursos de graduação, o que são resultados bastante expressivos. Em sua maioria, as justificativas para essas respostas acabam convergindo para um determinado aspecto: o linguístico. Os próximos excertos trazem discursos de **professores formados** que ilustram essa questão:

[...] estudamos apenas um semestre de LIBRAS no último ano onde aprendemos sinais e conceitos básicos da língua.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

A disciplina não dá embasamento para isso. Apenas oferece reflexões, entendimento de alguns conceitos, sinais elementares. Não tem carga horária para oferecer mais que isso.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

Só tive uma disciplina de LIBRAS na faculdade, na modalidade EAD. Foi insuficiente para que eu me sinta confortável e apta a ensinar qualquer idioma em Língua de Sinais

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Não tive uma formação sólida na área de Libras.

[Pfor Centro-Oeste - Professor formado – Entrevista]

Embora o programa conte com uma disciplina específica para o ensino de alunos surdos, a oferta da matéria acerca de Libras é minúscula e precisa atender a todos os outros cursos da universidade.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Não, o ensino de LIBRAS é muito precário na faculdade.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Os excertos seguintes dizem respeito às opiniões dos **professores em formação**:

Deveria estudar melhor a Libras, acho que não é suficiente o curso de 1 semestre.

[Pempf Centro-Oeste - Professor em formação – Entrevista]

Não sei ainda a língua de sinais.

[Pmf - Professor em formação – Entrevista]

Apesar do meu curso oferecer a matéria de Libras, acredito não ser o suficiente, pois só aprendemos o básico da língua e suas políticas... É um curso mais geral, não existe preparo nenhum para o ensino de inglês (que é o meu caso) nesses contextos, até porque cursamos a matéria de Libras com alunos da biologia... prova de que não há especificidade quanto à metodologia de ensino.

[Pmf - Professor em formação – Entrevista]

Isso tudo vai depender do meu conhecimento em Libras. E já digo que só ter libras em um/dois semestres está longe de ser o suficiente para que, não apenas eu seja fluente a fim de passar as informações corretas com as palavras corretas, mas também que eu consiga usar esses conhecimentos da maneira certa - retomo a questão da licenciatura e dos sistemas de ensino.

[Pmf - Professor em formação – Entrevista]

Temos pouquíssimo contato durante todo o curso com o ensino de libras. Não houve aprofundamento em libras. Foram 60 horas aula o que não é tempo suficiente para trabalhar com ela.

[Pmf - Professor em formação – Entrevista]

O ensino de libras é muito superficial, não é suficiente para exercer a função de maneira satisfatória.

[Pmf Sul - Professor em formação – Entrevista]

68h de Libras para uma formação docente, chega a ser hilário.

[Pmf - Professor em formação – Entrevista]

Pelos conhecimentos oferecidos pela minha instituição somente, não. Pois trata-se de algo muito básico e muito corrido diante dos cronogramas da mesma.

[Pmf - Professor em formação – Entrevista]

Apesar de ser uma das línguas oficiais do Brasil, Libras é uma disciplina dada em segundo plano, de modo optativa e só aparece uma vez na grade, então não tem como aprender o suficiente da língua de sinais para poder ensinar através dela. O que vemos é o conteúdo básico introdutório, letras, números, cores, comida, família, meses do ano...

[Pemf - Professor em formação – Entrevista]

A gente tem apenas um componente de LIBRAS em todo o curso, o que, por si só, já é insuficiente para o aprendizado da língua. Unir esse pouco conhecimento com o de outra (ING/PT) torna-se uma tarefa impossível apenas com a graduação.

[Pemf - Professor em formação – Entrevista]

Sei apenas o básico da língua de sinais.

[Pemf Nordeste - Professor em formação – Entrevista]

Nesse sentido, para além das razões “Conhecimento de língua (Libras) insuficiente”, “Aprofundamento linguístico (Libras) inexistente”, “Carga horária da disciplina de Libras reduzida” que são a maioria, há outras razões, segundo os participantes desta investigação, que impedem os cursos de licenciatura em Letras de prepararem professores para a Educação Bi/plurilíngue em LE de surdos. Elas, juntamente com as que se relacionam aos aspectos linguísticos, são listadas na Tabela 36.

Tabela 36 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/Plurilíngue em LE de Surdos

Conhecimento de língua (Libras) insuficiente.	Aprofundamento linguístico (Libras) inexistente.
Carga horária da disciplina de Libras reduzida.	Ausência de formação/discussão sobre o ensino da LE por meio da Libras.
Foco na língua (Libras) em detrimento da Educação de Surdos.	Formação em Libras para todas as licenciaturas, e não especificamente para professores de LE.
Ausência de associação entre a teoria e prática.	Contato tardio com a disciplina de Libras.
Falta de professores de Libras ou professores com pouca habilidade para ensinar Libras.	Contato reduzido com a Libras na graduação, o que impossibilita a fluência e oportuniza o esquecimento.
Educação de Surdos é voltada para o Ensino da língua portuguesa, e não da LE.	Conteúdos acelerados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Recupera-se aqui que os alunos surdos se desenvolvem por meio de uma Educação Bilíngue (português-libras) e que, ao acrescentar à essa dinâmica uma LE (inglês), tem-se uma Educação Bi/Plurilíngue (português-libras-inglês) de surdos, que pode se assemelhar em alguns aspectos à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes, vertente educacional que cresce diariamente. Ao cruzar os resultados registrados na Tabela 35 e na Tabela 36, apresenta-se em seguida a Tabela 37, que trata dos aspectos que impedem os cursos de licenciatura em Letras, de acordo com os participantes deste estudo, de prepararem os professores para suas atuações na Educação Bi/Plurilíngue, seja de surdos e/ou de ouvintes.

Tabela 37 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/Plurilíngue (surdos e ouvintes).

1. Contato tardio com as disciplinas didático-pedagógicas e com a disciplina de Libras.	2. Ausência de aprofundamento teórico e prático de uma forma geral.
3. Foco em contextos educacionais e conhecimentos mais gerais, não específicos. No caso da disciplina de Libras, há a oferta para todas as licenciaturas, não havendo uma disciplina especificamente para professores de LE.	4. Foco no ensino da língua, e não em conhecimento teórico e didático sobre ensinar outras disciplinas por meio da língua (como matemática, geografia, história, ciências etc. para o ensino bi/plurilíngue ouvinte e LE para o ensino bi/plurilíngue de surdos).
5. Ausência de discussões e aprofundamentos teórico-didáticos sobre a Educação Bi/Plurilíngue de surdos e ouvintes.	6. Aprofundamento linguístico na LE e na Libras inexistente, com enfoque na comunicação e utilização dessas línguas para contextos básicos.
7. Ausência de balanceamento e nivelamento dos aspectos linguísticos da LE e aceleração dos tópicos e aspectos linguísticos na disciplina de Libras.	8. Contato reduzido ou ausência de um trabalho linguístico que oportunize um conhecimento adequado e a fluência dos licenciandos em LE e em Libras
9. Foco na língua (Libras) em detrimento da Educação de Surdos.	10. Exigência de um conhecimento prévio de língua quando se trata de LE.
11. Carga horária das disciplinas de LE e de Libras insuficiente e/ou reduzida.	12. Ausência de associação entre a teoria e prática.
13. Educação de Surdos é voltada para o Ensino da língua portuguesa, e não da LE.	14. Falta de professores de Libras ou professores com pouca habilidade para ensinar Libras.
15. Foco na teoria em detrimento da prática.	16. Falta de integração curricular.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando todos esses impeditivos evidenciados na Tabela 37, indaga-se se os cursos de graduação em Letras das universidades públicas analisadas e, conseqüentemente, de todas as universidades públicas do Brasil, estão propiciando aos alunos uma formação adequada e satisfatória para que eles atuem como professores de LE na Educação Bi/Plurilíngue (surdos e ouvintes) e desenvolvendo as competências necessárias para que haja um desempenho profissional eficiente e relevante.

Destarte, na seção seguinte, passa-se a refletir especificamente sobre essas competências, relacionando-as aos dados construídos neste estudo por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados.

5.4 As Competências e o Professor de Línguas Bi/Plurilíngue de Surdos e Ouvintes

Retoma-se aqui que, conforme o modelo de competências de Almeida Filho (1993) discutido na seção 2.2 deste trabalho, são 5 as competências mínimas presentes ou a serem desenvolvidas nos professores de línguas: (a) Competência Implícita; (b) Competência Linguístico-Comunicativa; (c) Competência Teórica; (d) Competência Aplicada; e (e) Competência Profissional.

Inicia-se esta análise com a mais básica das competências, a **competência implícita**. Caso o professor a possua somente, não buscando desenvolver as demais competências durante sua atuação profissional, nota-se que o ensino-aprendizagem de LE de alunos bi/plurilíngues (surdos ou ouvintes) estará fadado ao fracasso. Conforme frisado anteriormente, o autor (ALMEIDA FILHO, 1993) entende a competência implícita como o conjunto de crenças e saberes derivados da vivência do professor como aluno, do que ele entende por ensinar baseado naquilo que ele viveu como aprendiz. Nesse sentido, sem uma instrução formal, há de se ter pouca clareza a respeito do que seja ensinar alunos bi/plurilíngues, até porque esse é um assunto recente, que diverge até mesmo entre os pesquisadores da área (MEGALE, 2005; MAHER, 2007; MARCELINO, 2009; FLORY E SOUZA, 2009; LIBERALI E MEGALE, 2011, entre outros).

Em relação a isso, quando questionados sobre estarem aptos ou não para atuação na Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes, alguns professores ressaltaram:

Considero que, só com o Ensino da graduação, não seria possível estar apta a atuar no Ensino Bilingue, com um Ensino de qualidade. Desse modo, busquei um curso de idiomas, por quatro anos, para compreender um pouco melhor a Língua Inglesa, pois eu acredito que um professor qualificado pode doar o seu melhor para os alunos.

[Pfor Centro-Oeste – Professor Formado – Entrevista]

Eu não consegui aprender língua inglesa, não falo quase nada do idioma, e me considero incapaz por completo de ensinar a língua.

[Pmf Sul – Professor em Formação – Entrevista]

Tenho um inglês bem básico e acho que tenho muito a melhorar.

[Pmf Sudeste – Professor em Formação – Entrevista]

Acredito que existe uma defasagem no ensino da língua estrangeira, pois não temos o contato diário (todos os dias) com ela nos quatros anos do curso. Sabemos que para conseguir a fluência necessária a carga horária das aulas de língua estrangeira deveria ser maior.

[Pmf Sul – Professor em Formação – Entrevista]

Não tenho inglês fluente, por isso não me sinto capacitada para ministrar aulas no ensino bilíngue.

[Pfor Nordeste – Professor Formado – Entrevista]

Os excertos anteriores confirmam que os professores, sem uma formação acadêmica específica sobre o assunto, pensam equivocadamente que, para atuarem na Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes, é necessário que tenham apenas um domínio/fluência da língua-alvo, o que eles acreditam não ter, por isso se sentem incapacitados. Como defendido por Megale (2020), uma das principais características da Educação Bilíngue é a integração entre língua e conteúdo, logo, a formação de professores deve prepará-los para lidar não só com a língua (como fantasiam os professores participantes), mas com o emprego da língua na construção de conhecimentos diversos.

Ainda sobre a competência implícita na Educação Bi/plurilíngue de ouvintes, a PPA compartilha o seu relato:

Durante a minha graduação, não tive nenhum contato formal com as teorias que envolvem a Educação Bi/Plurilíngue e nem busquei informações sobre ela, já que essa modalidade ainda não havia chegado nas escolas da cidade e meu foco de atuação estava no ensino tradicional de línguas (aquele ofertado por institutos de idioma). Depois de formada, mudei-me para uma capital, onde iniciei minha carreira profissional como educadora bilíngue, ministrando outras disciplinas (matemática e ciências, por exemplo) por meio da língua (abordagem CLIL). Sem conhecimento teórico no assunto, imaginava que a minha tarefa seria ensinar o conteúdo como se eu estivesse utilizando a língua portuguesa, sem muita preocupação com a questão linguística, já que o foco estaria no conteúdo. Com muitos estudos formais (em minhas especializações e mestrado) e conforme eu experienciava esse contexto, fui percebendo uma visão completamente equivocada da minha parte, pois descobri que o foco das minhas aulas era duplo: em conteúdo e língua. Que eu também tinha que estar consciente das necessidades linguísticas dos alunos e promover uma gradação da língua, já que não estávamos falando de língua materna.

[Monique – Professora-Pesquisadora-Autora – Relato de Experiência]

O relato de Monique, além de fortalecer a teoria de Megale (2020, fortalece a visão de Harrop (2012) sobre o CLIL, já que o pesquisador o classifica como uma abordagem em que o foco é tanto em língua quanto em conteúdo, sendo necessário que ambos sejam trabalhados em benefício da aprendizagem. Assim, se Monique não tivesse se envolvido em contextos formais de instrução, refletidos em suas pós-graduações, ou persistido em sua experiência com a Educação Bilíngue, ela teria mantido as suas práticas pedagógicas iniciais, ensinando da forma como ela achava que fosse ser ensinar a alunos bi/plurilíngues, o que acarretaria dificuldades para os aprendizes.

No que tange ao desenvolvimento apenas da competência implícita na Educação Bi/plurilíngue de surdos, tem-se um cenário ainda mais delicado, e também discriminatório. Isso porque os surdos foram, por muito tempo, considerados seres incapazes de desenvolver língua e linguagem e de aprenderem formalmente, conforme pontua Fernandes (2011):

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que não poderiam falar, não

desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não haveria possibilidades de aprendizagem formal (FERNANDES, 2011, p. 20).

Por conta disso, o passado educacional desses alunos está muito atrelado ao oralismo, sendo recentes (e crescentes) as discussões sobre o bilinguismo como a melhor abordagem de ensino para o contexto. Segundo Andrade, o oralismo:

[...] tem como objetivo fazer com que o surdo adquira a ‘fala’, como o intuito de que o mesmo possa ser ‘incorporado’ na comunidade ouvinte, aprendendo a se expressar da forma como a comunidade majoritária impõe. (ANDRADE, 2001, p. 10).

No passado, por exemplo, reinava uma visão completamente equivocada sobre como os surdos deveriam ser ensinados. Os surdos, aprendendo a falar, poderiam ser inseridos na comunidade de ouvintes e terem a mesma educação de ouvintes, sem nada que lhes ajudasse nos seus aprendizados e sem nenhuma preocupação com suas peculiaridades.

Assim, caso o professor não tenha formação acadêmica e conhecimentos sobre os tópicos da diversidade e sobre as questões da surdez e se apoie apenas em sua competência implícita, ele ensinará do jeito que ele pensa que seja ensinar para surdos, baseando-se, provavelmente, em uma concepção errada de educação, completamente dissociada de seu público.

Semelhante à discussão para os ouvintes, quando questionados sobre estarem aptos para atuação na Educação Bi/Plurilíngue em LE de surdos, os professores apontaram:

[...] estudamos apenas um semestre de LIBRAS no último ano onde aprendemos sinais e conceitos básicos da língua.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

A disciplina não dá embasamento para isso. Apenas oferece reflexões, entendimento de alguns conceitos, sinais elementares. Não tem carga horária para oferecer mais que isso.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

Não tive uma formação sólida na área de Libras.

[Pfor Centro-Oeste - Professor formado – Entrevista]

Não, o ensino de LIBRAS é muito precário na faculdade.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Deveria estudar melhor a Libras, acho que não é suficiente o curso de 1 semestre.

[Pemf Centro-Oeste - Professor em formação – Entrevista]

Não sei ainda a língua de sinais.

[Pemf - Professor em formação – Entrevista]

Isso tudo vai depender do meu conhecimento em Libras. E já digo que só ter libras em um/dois semestres está longe de ser o suficiente [...]

[Pemf - Professor em formação – Entrevista]

*Temos pouquíssimo contato durante todo o curso com o ensino de libras
Não houve aprofundamento em libras. Foram 60 horas aula o que não é tempo suficiente para trabalhar com ela.*

[Pemf - Professor em formação – Entrevista]

O ensino de libras é muito superficial, não é suficiente para exercer a função de maneira satisfatória.

[Pemf Sul - Professor em formação – Entrevista]

68h de Libras para uma formação docente, chega a ser hilário.

[Pemf - Professor em formação – Entrevista]

Sei apenas o básico da língua de sinais.

[Pemf Nordeste - Professor em formação – Entrevista]

Os excertos anteriores determinam que os professores, por não usufruírem de uma formação específica sobre a temática ou terem contato com o universo da surdez apenas na disciplina de Libras, acreditam que, para atuação na Educação Bi/Plurilíngue em LE de surdos, é preciso ter um domínio/fluência da Libras, o que eles alegam não ter, por isso se sentem inaptos a ministrarem aulas nesse cenário. Compreende-se que é muito importante que se saiba Libras para atuar com alunos surdos e que, por motivos como carga horária reduzida da disciplina de Libras ou de um ensino muito básico, o conhecimento da língua pode ser dificultado. No entanto, esse não é o único aspecto que

contribui para o sucesso do ensino-aprendizagem de LE desse público, já que, conforme pontuam Lacerda, Santos e Caetano (2014), autores discutidos no arcabouço teórico deste trabalho, apenas saber Libras para ensinar surdos não é suficiente; é preciso uma metodologia adequada para servir de base para o que será explicado, e apoiar o trabalho do intérprete; aulas visualmente claras podem facilitar bastante.

Ademais, alguns professores, por desconhecimento e falta de formação acadêmica, não compreendem o papel da LE na Educação de Surdos:

Não temos professores de libras disponíveis no campus, por falta de funcionários no próprio sistema [...], e por falta de recursos graças aos cortes de verbas do atual governo federal (Julho de 2022). É ainda mais difícil ter acesso à instrução educativa em ASL (língua de sinais americana), para que seja possível ensinar os dois idiomas, tendo em vista que, não só de acordo com o idioma original do país, mas também da região e de características culturais, os gestos na comunicação de sinais são muito diferentes entre a LIBRAS e a ASL.

[Pemf Nordeste - professor em formação – Entrevista]

Conforme mencionado nos aspectos teóricos, por meio da educação bilíngue, os surdos se desenvolvem em LE apenas nas habilidades escritas da língua-alvo (leitura e escrita), porque a abordagem não propõe o desenvolvimento da fala nos alunos, ainda que ela não seja impedida para os surdos oralizados. Logo, acredita-se que o ensino das habilidades escritas da língua inglesa a alunos surdos é indispensável, além de um caminho fundamental para a igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes, mesmo com a quantidade de línguas a que os alunos surdos estão expostos, o que confirma a posição de Sousa (2014).

Sendo o inglês a língua mais utilizada no mundo (ASSIS-PETERSON e COX, 2007), percebe-se que a sua aprendizagem, ainda que apenas na modalidade escrita, é insubstituível, inclusive pela American Sign Language (ASL – Língua Americana de Sinais)⁴⁶, como sugeriu o Pemf Nordeste. Assim como os ouvintes, os alunos surdos

⁴⁶ Sobre cada país ter a sua própria língua de sinais, Strobel e Fernandes (1998) afirmam que: “Na maioria do mundo, há, pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas. A Língua de Sinais

precisarão da língua inglesa (e não da ASL) para o ingresso nas universidades (por meio do vestibular), para viagens, para acesso à informação, para o acesso ao conhecimento acadêmico, para participação social etc., sendo o seu aprendizado um direito e o seu ensino um dever (SOUSA 2014; SPASIANI, 2018).

Em relação à **competência profissional**, primeiramente, ela diz respeito ao professor sempre se atualizar como profissional. Reconhece-se, juntamente com Delory-Momberger (2014), que, mesmo em um cenário ideal em que professor tenha uma formação satisfatória oportunizada pelo seu curso de graduação em Letras, ele sempre terá de buscar uma formação continuada na área, visto que toda formação é um processo evolutivo interminável, que tende a se desenvolver ao longo de toda a vida.

Como professor-formador da área de línguas exponho a necessidade de enriquecer meu repertório profissional quanto às adversidades representadas no contexto da educação bilíngue, em especial com o ensino e aprendizagem de Libras. Durante a minha graduação, o currículo daquele momento não corroborava com essas questões e não fui exposto à um debate expressivo sobre as complexidades do ensino para alunos especiais. Somente no intercuro das aulas do mestrado é que fui incluído ao universo teórico da educação bilíngue, porém os aspectos da educação especial também foram de algum modo contemplados. De fato, sinto a urgente necessidade de desenvolver meus conhecimentos de ordem teórica e prática, no sentido de possibilitar o gerenciamento em sala de aula - tanto na formação inicial dos professores-aprendizes como nas atitudes com possíveis acadêmicos que possuam algum tipo de necessidade especial. Adicionado à estas urgentes expectativas profissionais, sinto o desejo de ampliar meus conhecimentos práticos direcionados para o ensino-aprendizagem de inglês no contexto de aprendizes da educação especial.

[Freedom – Norte – Professor Formador – Entrevista]

Mesmo já formado e professor formador de uma universidade pública, Freedom reconhece a necessidade de que ele desenvolva seus conhecimentos, tanto de maneira teórica quanto prática, sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE de alunos com

Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL), que difere, por sua vez, da Língua de Sinais Francesa (LSF)”. (STROBEL e FERNANDES, 1998, p. 02).

necessidades educacionais especiais, o que contribui ainda mais para o entendimento de que a formação profissional é algo que é contínuo e que deve sempre se renovar de acordo com os paradigmas da contemporaneidade.

A competência profissional, em um segundo momento, liga-se ao perfil ético e respeitoso do educador em relação às singularidades e necessidades do aluno bi/plurilíngue, seja ele surdo ou ouvinte.

No que tange à Educação Bi/Plurilíngue de ouvintes, incentiva-se aqui a formação crítica dos profissionais, semelhante à Megale (2020), que defende que o professor deve ser/estar preparado para discutir sobre os privilégios que envolvem os sujeitos e o contexto de seu trabalho, principalmente se considerarmos a Educação Bilíngue de Prestígio, que normalmente lida com alunos e famílias de alto poder aquisitivo. Assim como a autora, entende-se que a formação de professores deve englobar saberes que lhes possibilitem desenvolver em seus alunos uma consciência e uma visão de mundo que transcendem o lugar social e econômico que ocupam. Na prática, conforme também interpretam Pretini Junior et al (2022), a formação do educador bi/plurilíngue deve ir além da preocupação com os aspectos linguísticos, deve se vincular às outras dimensões da docência, como a técnica, a humana e a política.

Especificamente sobre alunos bi/plurilíngue surdos, faz-se necessário que o professor se posicione positivamente em relação à surdez, caracterizando-a pelo viés da diferença e não da falta. Desta forma, concordamos com Formozo quando ela diz que a surdez deve ser tomada como “[...] diferença estabelecida por meio da experiência visual que produz uma cultura própria, mediada pelo uso da língua de sinais.” (FORMOZO, 2009).

Essa posição é de extrema importância, principalmente em relação à família dos surdos e à comunidade escolar como um todo, que muitas vezes são constituídas por ouvintes, que podem não compreender as questões da surdez profundamente. De acordo com Quadros (1997), por volta de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Fica a cargo do professor, então, estabelecer essa posição de mediador entre seus alunos, suas famílias, seus colegas e outros profissionais que fazem parte do contexto escolar, ajudando-os a entender e respeitar o mundo singular do sujeito surdo.

Em adição, assumir, de fato, o papel de professor de surdos em sala de aula também faz parte do desenvolvimento da competência profissional, uma vez que o professor costuma delegar o ensino dos alunos surdos ao intérprete, o que pode trazer ainda mais dificuldades para esse processo:

O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física. (REILY, 2008, p.125).

É arriscado delegar ao intérprete toda a responsabilidade de transmitir um conteúdo ao aluno surdo, principalmente se considerarmos que ele, em sua maioria, não tem formação acadêmica para tal (quando tem, é generalista, não tendo conhecimentos específicos em determinada área de atuação, como em língua inglesa). Deste modo, como o intérprete nem sempre domina o inglês e o professor de inglês nem sempre domina a Libras, confirmando os resultados de Marinheiro e Lodi (2016) e acusando um problema de formação profissional, é necessário que esses profissionais compartilhem informações e conhecimentos relacionados à sua área de concentração no intuito de potencializarem o aprendizado dos alunos bi/plurilíngues surdos e de minimizarem as consequências geradas por esta lacuna.

Já tive a oportunidade de ministrar aulas em uma turma de Ensino Médio regular que tinha uma aluna surda. Tive auxílio de uma professora intérprete de Libras. Foi muito difícil. Minha comunicação com a aluna era principalmente pela escrita em línguas portuguesa e inglesa, uma vez que não sei Libras.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

Já trabalhei com alunos surdos na Universidade, lá os alunos têm intérpretes, assim podemos realizar um bom trabalho.

[Pfor Sudeste - Professor formado – Entrevista]

Pfor Sudeste revela já ter lidado com alunos surdos na universidade, concordando que a presença do intérprete oportuniza que se realize um bom trabalho com esse público. No entanto, a sua presença não é garantia do sucesso do processo, conforme indica o Pfor Sul. Mesmo com a presença do intérprete de Libras, por não saber a língua, ele não conseguia se comunicar com seus alunos em sua língua 1, o que o faz classificar a experiência como “muito difícil”. Certamente, intérprete educacional não deve atuar como professor, nem tão pouco o professor deve assumir as funções do intérprete, mas

devem trabalhar em parceria (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014), para que os alunos surdos sejam beneficiados e aprendam LI em um contexto favorável.

Já as **competências teórica e aplicada** do professor bi/plurilíngue estão fortemente vinculadas a sua formação, de modo que desenvolvê-las permite que o professor tome decisões acertadas para o ensino de LE a alunos bi/plurilíngues (surdos ou ouvintes) e contribua, de fato, para elevar o conhecimento linguístico-comunicativo desses alunos. É indispensável que o professor, principalmente em situações formais de aprendizagem, reflita sobre as teorias e aplicações para o ensino de LE a alunos bi/plurilíngues surdos ou ouvintes, considerando suas especificidades linguísticas e a maneira peculiar com que eles aprendem, o que lhes premiará com oportunidades diárias de refinar suas práticas pedagógicas e seus recursos metodológicos a fim de beneficiar não só esses tipos específicos de alunos, mas toda uma comunidade escolar e acadêmica.

É relevante reforçar que, respaldando-se nos conceitos de Fávoro (2009), Megale (2014) e Pretini Junior et al (2022) discutidos ao longo deste trabalho, têm-se ciência da falta de formação acadêmica específica para que o professor atue como educador bi/plurilíngue em LE, o que é o grande fator limitador para o desenvolvimentos das competências teórica e aplicada desses profissionais.

Atualmente, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020) e os cursos superiores ofertados no país, os professores com formação em Pedagogia ou especialistas em determinada disciplina teriam o desafio de, para atuarem na Educação Bilíngue, adquirir uma proficiência suficiente na língua estrangeira para que as aulas fossem ministradas por meio dela, sem esquecer de considerar os objetivos linguísticos ao longo do processo, já que o foco é duplo, em língua e em conteúdo (MEGALE, 2020; HARROP, 2012). Já os professores com formação em Letras precisariam adquirir conhecimento em relação aos conteúdos que seriam desenvolvidos em suas aulas por meio da língua, trazendo materiais, discussões e estratégias didáticas compatíveis com as exigências da atualidade e com a faixa-etária dos seus alunos.

Ao transpormos essa questão para a formação do professor bi/plurilíngue em LE de surdos, tais lacunas e dificuldades novamente se fazem presentes. Sem dúvida, o profissional com formação em Letras – Libras ou em Educação Especial está apto a lidar com o aluno surdo e sua subjetividade, suas experiências, limitações e suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, não é capaz de lidar com a língua estrangeira (inglês) nas suas mais variadas formas e utilizações, principalmente no que tange ao ensino (por meio)

dela. Em contrapartida, o profissional formado em Letras – Inglês (ou em qualquer outra LE), apesar de ter estudado as teorias gerais de aprendizagem, teve sua formação focada em alunos ouvintes, tendo contato com as questões da surdez apenas na disciplina de Libras na graduação, que ainda traz uma visões de língua e cultura surda bastante superficiais (PEREIRA, 2008; ALMEIDA E VITALINO, 2012; MARTINS E NASCIMENTO, 2015).

De certo, ao desenvolver suas competências teórica e aplicada, o professor compreende, primeiramente, que ensinar LE a alunos bi/plurilíngues (surdos ou ouvintes) não envolve somente o ensino e/ou controle pleno do código linguístico, mas sim uma série de outras características e estratégias (GARCÍA e LI WEI, 2014).

Tenho um inglês bem básico e acho que tenho muito a melhorar.

[Pemf Sudeste – Professor em Formação – Entrevista]

Não tenho inglês fluente, por isso não me sinto capacitada para ministrar aulas no ensino bilíngue.

[Pfor Nordeste – Professor formado – Entrevista]

[...] estudamos apenas um semestre de LIBRAS no último ano onde aprendemos sinais e conceitos básicos da língua.

[Pfor Sul - Professor formado – Entrevista]

Não tive uma formação sólida na área de Libras.

[Pfor Centro-Oeste - Professor formado – Entrevista]

Deveria estudar melhor a Libras, acho que não é suficiente o curso de 1 semestre.

[Pemf Centro-Oeste - Professor em formação – Entrevista]

Não sei ainda a língua de sinais.

[Pemf Nordeste - Professor em formação – Entrevista]

O ensino de libras é muito superficial, não é suficiente para exercer a função de maneira satisfatória.

[Pemf Sul - Professor em formação – Entrevista]

Sei apenas o básico da língua de sinais.

[Pemf Nordeste - Professor em formação – Entrevista]

Pelos excertos anteriores, recupera-se aqui que alguns professores em formação e alguns professores formados se consideram não aptos para atuarem na Educação Bi/Plurilíngue em LE de ouvintes ou de surdos por não dominarem a língua inglesa ou a Libras. Destaque para um registro do Pempf Sul, que se diz incapacitado para ensinar a língua na Educação Bi/Plurilíngue (e não *por meio da língua*).

Eu não consegui aprender língua inglesa, não falo quase nada do idioma, e me considero incapaz por completo de ensinar a língua.

[Pempf Sul – Professor em Formação – Entrevista]

Há de se ter clareza entre os profissionais da área que, assim como pontua Garcia (2009), a Educação Bi/Plurilíngue é diferente do ensino de línguas tradicional, que objetiva apenas o ensino da língua-alvo.

Concorda-se com Megale (2020) quando ela aponta que a Educação Bi/Plurilíngue objetiva o ensino integrado entre língua e conteúdo em que, além da língua ser objeto de estudo, com o ensino de estruturas linguísticas e discursivas que possibilitem que os aprendizes lidem e operem no conteúdo específico, ela é utilizada como um meio para o ensino desse conteúdo. Assim, não basta apenas que os professores tenham conhecimento de língua, é preciso que eles saibam utilizá-la na aplicação do conteúdo, que eles dominem os conhecimentos relacionados aos diferentes componentes curriculares lecionados e que eles conheçam a linguagem técnica necessária, planejando atividades de ensino que sejam coerentes com os objetivos traçados, sejam eles relativos aos conteúdos sejam eles relativos à língua(gem). É o que Megale (2020) chamou de *conhecimento profissional e prática profissional*, dimensões que devem ser consideradas quando se discute sobre os saberes necessários ao docente para que ele atue em contextos com duas línguas de instrução.

Ademais, confirmando as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, o trabalho com a língua e conteúdo na Educação Bi/Plurilíngue deve vir acompanhado de metodologias e práticas específicas como a abordagem CLIL (TARDIEU e DOLITSKY, 2012; HARROP 2012) e a Perspectiva Translíngue (BAKER, 2001; GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA e LI WEI, 2014; GARCIA e YIP, 2015).

Guardadas as peculiaridades de cada contexto, essa discussão também é válida quando se trata da Educação Bi/Plurilíngue em LE de surdos. Para que seja considerada a capacidade particular de se expressar e entender o mundo em que vive do aluno surdo, para além do domínio da Libras e sua consequente presença como língua de instrução, é importante que o professor utilize metodologias de ensino e materiais didáticos que privilegiem a visualidade, pois, para compensar a falta de audição, os alunos surdos tendem a ser muito visuais (STUMPF, 2008; CAMPELLO, 2008; LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014; entre outros).

Essa visualidade acaba por colaborar com a visão de Lacerda, Santos e Caetano (2014), concernente à Pedagogia Visual, que reconhecem o quanto as tecnologias visuais podem ser pertinentes ao ensino de alunos surdos, sobretudo porque há outras formas de produzir sentido para além da língua. Colabora também com os pressupostos de Spasiani (2018), os quais devem ser sempre lembrados e considerados quando se fizer alusão especificamente à Educação em LE de surdos. Como visto, a autora sustenta que, para os materiais didáticos (MD) e as estratégias de ensino (EstEn) serem apropriados ao contexto de aprendizagem de língua inglesa (LI) de alunos surdos, eles devem se basear em dois grandes eixos: um visual e outro linguístico, que são dependentes entre si e atuam conjuntamente. Em adição, esses eixos devem estar ancorados em uma perspectiva comunicativa, sempre na intenção de viabilizar a real comunicação e interação na língua-alvo, e promoverem o Letramento Visual (LV) (REILY, 2003; BURMARK, 2008) em LE dos alunos, já que recursos visuais podem impulsionar diversos entendimentos sobre a língua e sobre o mundo.

Sabendo disso, o professor é capaz de elaborar um currículo e planejar, conscientemente, suas práticas bi/plurilíngues considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos. E um currículo que proponha a inclusão dos surdos é um currículo que deve “[...] pensar os surdos, com os surdos, desde os surdos, para os surdos.” (SKLIAR, 2004, p. 8).

5.5 Formação de Professores Bi/Plurilíngues e a Pedagogia Translíngue

Em relação à **competência linguístico-comunicativa** dos professores de línguas, a última competência correlacionada aqui, retoma-se que ela diz respeito à combinação

do conhecimento da gramática da língua com o domínio das regras socioculturais de uso que regem a mesma. Nas palavras do autor, a competência linguístico-comunicativa é:

[...] capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Por tudo o que foi mencionado, em um contexto bi/plurilíngue de ouvintes, os professores devem ter conhecimento sobre todas as línguas que envolvem esse processo, que no caso desta investigação, refletem-se na língua portuguesa e na língua inglesa.

Entretanto, quando se fala em Educação Bi/Plurilíngue em LE de surdos, faz-se necessário que o professor, além de dominar a gramática e as regras socioculturais de uso da língua inglesa, também tenha conhecimento da Libras, que servirá como língua mediadora do processo de ensino-aprendizagem:

O professor que domina a língua do aluno surdo tem como aliada a comunicação direta e os diálogos claros com a confiabilidade requerida por parte destes alunos. Esse profissional começa a se inserir na cultura surda e a conhecer um mundo diferente do que está acostumado. É importante o professor ser a pessoa inserida e não o contrário, pois a tendência atual ainda é centrar o trabalho no aluno a ser incluído como se ele tivesse a tarefa de alcançar os outros (BARBOZA, CAMPELLO e CASTRO, 2016, p. 195).

É fato que, com a presença do intérprete educacional de Libras em sala de aula, muitos professores acabam por não se aprofundarem na língua de sinais, não promovendo a verdadeira inclusão:

[...] com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente. (ROSA, 2006, p. 88).

Os excertos subsequentes sustentam esta reflexão e mostram que, na Educação Bi/Plurilíngue - seja de ouvintes (português-língua estrangeira) ou de surdos aprendendo uma LE (Libras-português-língua estrangeira), – todas essas línguas precisam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, como já havia apontado autores como Sousa (2015) e Spasiani (2018).

Eu tentaria buscar meios de ensinar que favorecesse esse(a) aluno(a), além de retomar meus estudos em Libras.

[Pfor – Professor-formado – Entrevista]

Não domino bem a língua brasileira de sinais e ensinar o inglês usando a LIBRAS seria algo muito desafiador.

[Pfor - Professor-formado – Entrevista]

Eu teria que aprender / estudar como lidar com as crianças [crianças surdas]. Não me considero capacitada nesse momento.

[Pfor – Professor-formado – Entrevista]

Como eu disse anteriormente saberia apenas o alfabeto e algumas possibilidades de diálogo que decorei

[Pemf – Professor em formação – Entrevista]

Não domino a libras.

[Pemf – Professor-formado – Entrevista]

Os referidos professores entendem a importância do domínio da Libras nesse contexto, mas indicam, cada um de sua forma, não dispõem de conhecimentos ou capacitação suficientes para utilizarem esta língua com alunos surdos em situações de aprendizagem.

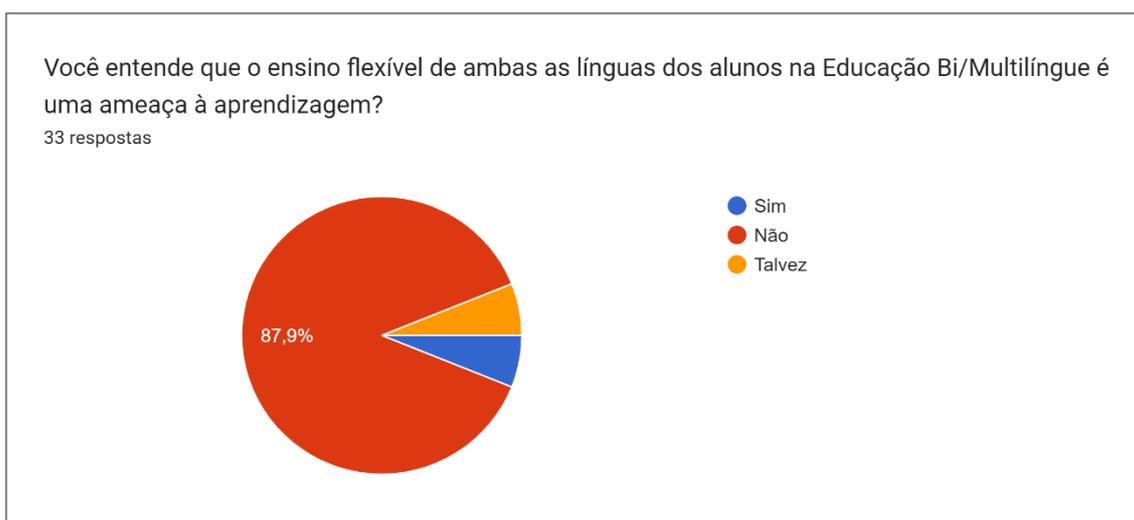
Tendo todas essas línguas em coexistência, acredita-se que a Perspectiva Translúgüe discutida ao longo desta tese (BAKER, 2001; GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA e LI WEI, 2014; GARCIA e YIP (2015) pode ser útil nessas circunstâncias, já que, retomando a definição de García e Kano (2014):

O translanguagem é um processo em que alunos e professores se engajam em práticas discursivas complexas que incluem TODAS as práticas linguísticas de TODOS os alunos em sala de aula a fim de desenvolver novas práticas linguísticas e manter as velhas, comunicar a apropriar-se do conhecimento, e dar voz às novas realidades sociopolíticas interrogando as desigualdades linguísticas (GARCÍA e KANO, 2014, *ênfases dos autores, tradução nossa*)⁴⁷.

⁴⁷ Citação original: “[...] *translanguaging is a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop*

Quando os professores formados foram questionados se o uso flexível das línguas dos alunos na Educação Bi/Plurilíngue seria uma ameaça à aprendizagem, 87,9% responderam que não (gráfico 9).

Gráfico 9 - Uso flexível das línguas dos alunos na Educação Bi/Plurilíngue para os professores formados



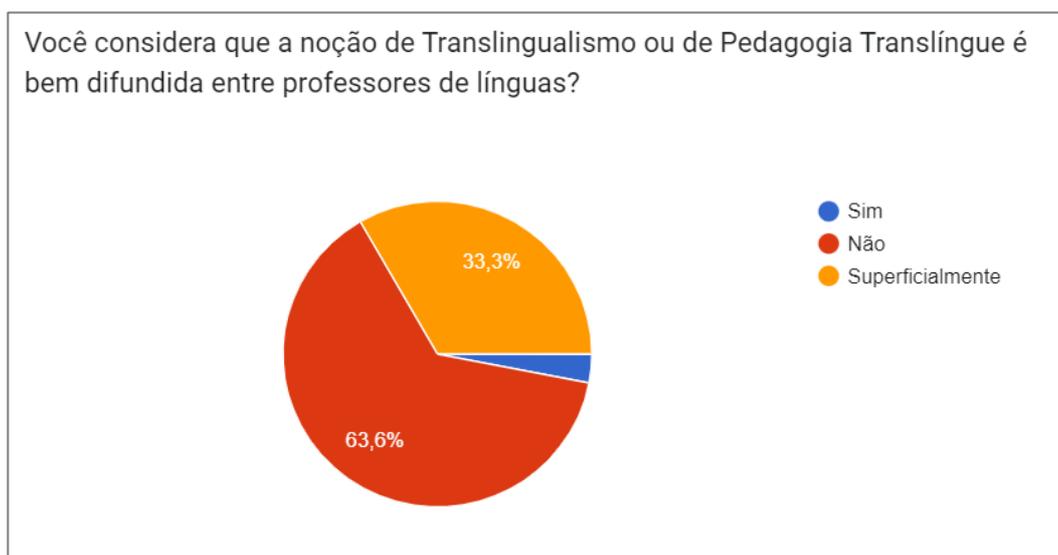
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esse posicionamento faz alusão à Pedagogia Translíngue, que, conforme Garcia et al (2012), refere-se à construção flexível das práticas linguísticas dos alunos bi/plurilíngues, com o propósito de desenvolver novos conhecimentos e novas práticas linguísticas e ajudar os alunos a entenderem que o seu repertório linguístico pode ser verdadeiramente acolhedor em sala de aula.

Mesmo sendo um conceito em potencial, os gráficos 10 e 11 indicam que, segundo os professores formados e em formação participantes desta pesquisa, a noção de Translingualismo ou de Pedagogia Translíngue não é bem difundida entre professores de línguas ou entre os graduandos de Letras.

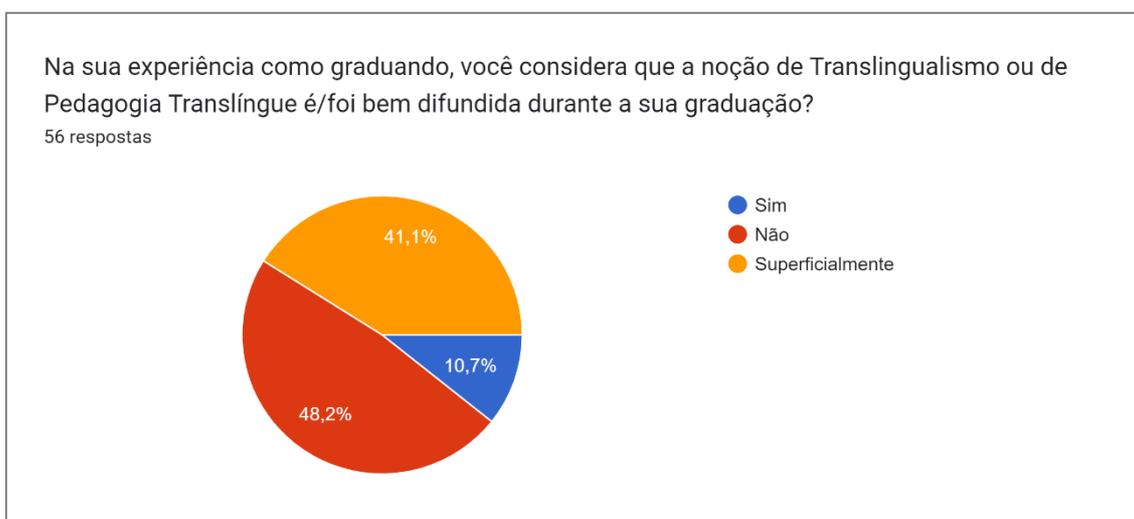
Gráfico 10 - Difusão da Perspectiva Translíngue para professores formados

new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality.”



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 11 - Difusão da Perspectiva Translúngua para professores em formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os discursos dos professores formadores também fortalecem a ideia de que o Translingualismo e a Pedagogia Translúngua ainda não estão tão presentes nos cursos de formação de professores.

Muito pouco difundida ainda. Os cursos q formam professores de línguas, em geral, ainda estão muito voltados pra um visão monolíngue ou "bilíngue tradicional" - ou seja, de promover a separação entre as línguas nos espaços

de estudo, de ensino, de uso... Uma educação plurilíngue (cf. Conselho Europeu, 2007), que promova o desenvolvimento de todas as línguas do repertório dos estudantes, que veja com bons olhos essa mistura entre línguas (que faz parte do processo de comunicação e de aprendizagem bi/plurilingue) ainda se vê pouco, pelo q observo, sobretudo na área de educação de surdos.

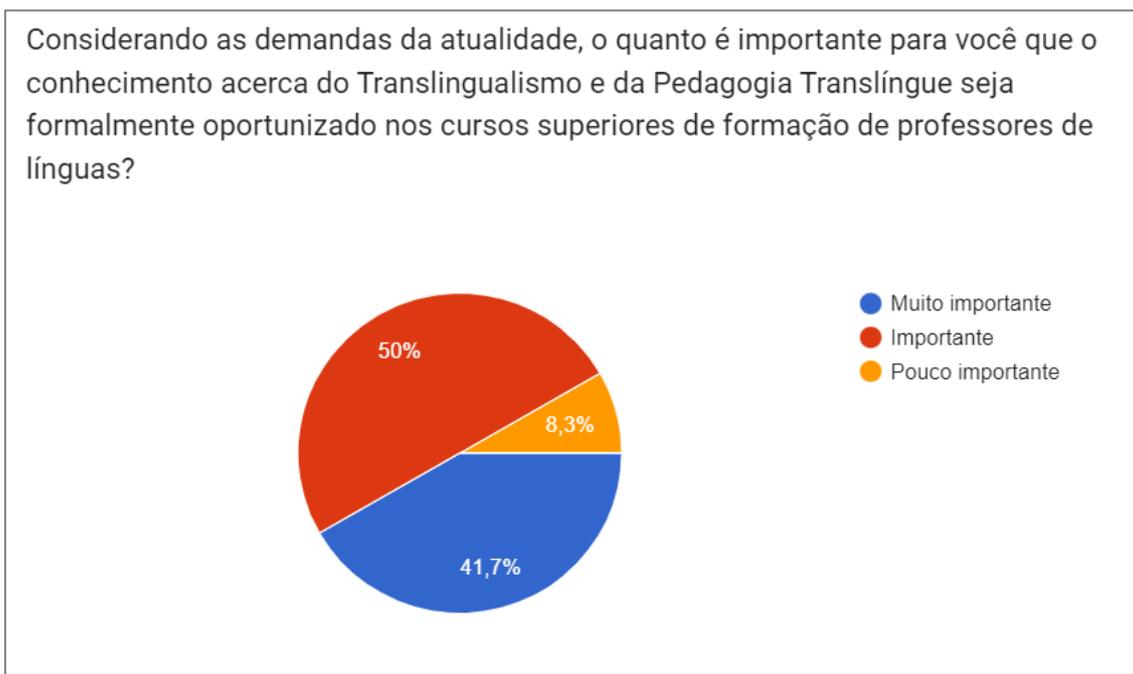
[Kiara – Sul - Professor Formador - Entrevista]

As acepções de translanguagem não estão de maneira completa abordadas nos cursos de formação. Nas disciplinas que atuo, tento abordar essas questões e relacionar com as identidades formativas dos professores em pré-serviço, apontando para características que sejam desmistificadas sobre o novo panorama contextual de ensino. É válido ainda desenvolver pesquisas que ressaltem valores relativos aos conceitos de translanguagem, de modo que convivemos com trânsitos contínuos de sujeitos sociais em todos os contextos.

[Freedom – Norte - Professor Formador - Entrevista]

Mesmo assim, os profissionais formadores, de uma forma geral, entendem que oportunizar conhecimentos acerca do Translingualismo e da Pedagogia Translínque nos cursos de formação em de professores de língua é importante (50%) ou muito importante (41,7%), como arremata o gráfico 12.

Gráfico 12 – Importância da Perspectiva Translúngua para professores formadores



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

5.6 Conclusões

Por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos de Letras das universidades selecionadas, verificou-se que a temática da Educação Bi/Plurilíngua em LE tem chances reduzidas de desenvolvimento satisfatório nos cursos de Letras - Inglês, uma vez que as disciplinas sobre a LE superam em quantidade as disciplinas didático-pedagógicas, sendo essas últimas contextos ideais de desenvolvimento das peculiaridades presentes na Educação Bi/Plurilíngua em nosso país. Em adição, as menções ao Bilinguismo ou à Educação Bilíngua não se fizeram presentes em disciplinas obrigatórias do currículo, mas sim em disciplinas optativas, as quais podem ser ou não cursadas pelos discentes.

Destarte, sugere-se que as universidades públicas brasileiras ainda são principiantes quando se trata da formação de professores de línguas bi/plurilíngues, seja de surdos de ouvintes, até porque, além da ausência da temática nas matrizes curriculares, os cursos de licenciatura em Letras - Inglês se deparam com alguns aspectos que os impedem de preparar os professores para suas atuações na Educação Bi/Plurilíngua de uma forma geral. Tais aspectos são retomados na próxima tabela (Tabela 39).

Tabela 38 - Aspectos impeditivos nos cursos de licenciatura em Letras para a atuação de professores na Educação Bi/Plurilíngue (surdos e ouvintes)

1. Contato tardio com as disciplinas didático-pedagógicas e com a disciplina de Libras.	2. Ausência de aprofundamento teórico e prático de uma forma geral.
3. Foco em contextos educacionais e conhecimentos mais gerais, não específicos. No caso da disciplina de Libras, há a oferta para todas as licenciaturas, não havendo uma disciplina especificamente para professores de LE.	4. Foco no ensino da língua, e não em conhecimento teórico e didático sobre ensinar outras disciplinas por meio da língua (como matemática, geografia, história, ciências etc. para o ensino bi/plurilíngue ouvinte e LE para o ensino bi/plurilíngue de surdos).
5. Ausência de discussões e aprofundamentos teórico-didáticos sobre a Educação Bi/Plurilíngue de surdos e ouvintes.	6. Aprofundamento linguístico na LE e na Libras inexistente, com enfoque na comunicação e utilização dessas línguas para contextos básicos.
7. Ausência de balanceamento e nivelamento dos aspectos linguísticos da LE e aceleração dos tópicos e aspectos linguísticos na disciplina de Libras.	8. Contato reduzido ou ausência de um trabalho linguístico que oportunize um conhecimento adequado e a fluência dos licenciandos em LE e em Libras
9. Foco na língua (Libras) em detrimento da Educação de Surdos.	10. Exigência de um conhecimento prévio de língua quando se trata de LE.
11. Carga horária das disciplinas de LE e de Libras insuficiente e/ou reduzida.	12. Ausência de associação entre a teoria e prática.
13. Educação de Surdos é voltada para o Ensino da língua portuguesa, e não da LE.	14. Falta de professores de Libras ou professores com pouca habilidade para ensinar Libras.
15. Foco na teoria em detrimento da prática.	16. Falta de integração curricular.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante disso, indagou-se se os cursos de graduação em Letras - Inglês das universidades públicas analisadas e, conseqüentemente, de todas as universidades públicas do Brasil, estariam propiciando aos alunos uma formação adequada e satisfatória para que eles atuassem como professores de LE na Educação Bi/plurilíngue (surdos e ouvintes) e tivessem o desenvolvimento das competências necessárias para um desempenho profissional eficiente e relevante.

Por meio da triangulação dos dados, concluiu-se que o modelo de Competências de Professores de Línguas de Almeida Filho (1993) e a Perspectiva Translíngue (GARCÍA e YIP, 2015; GARCÍA e LI WEI, 2014) têm muito a orientar e agregar

positivamente na formação de professores bi/plurilíngues, vindo a suprir necessidades e fazer ajustes nesse cenário, que ainda é deficitário.

Isto posto, parte-se agora para as considerações finais deste estudo, em que se faz um fechamento sobre o tema e se indicam, além das limitações encontradas no decorrer de seu desenvolvimento, suas possíveis contribuições e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se a ciência de que o processo de ensino-aprendizagem de alunos bi/plurilíngue surdos e/ou ouvintes no Brasil é um campo educacional que ainda carece de muitas reflexões, principalmente no que tange à formação (ou falta de) profissional para a atuação nesse contexto. Intentando promover um desfecho para esta investigação, resgata-se aqui o título desta tese, que é “A formação de professores de Línguas Estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte): um diálogo entre o previsto, o praticado e a Perspectiva Translíngue.”

E, então, o que é previsto?

Compreendeu-se que a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, indica a necessidade de que sejam contempladas na formação de quaisquer licenciandos, o que inclui os licenciandos em Letras – Inglês, as questões da diversidade e de que se assuma um compromisso com uma educação emancipatória e sem discriminações.

No tocante especificamente à Educação de Surdos, depreendeu-se que a Lei da Libras (Lei Federal nº 10.436/2002) foi uma das mais importantes conquistas dos surdos brasileiros, pois reconheceu a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do país. Seguiu-se a ela, regulamentando-a, o Decreto nº 5.626/2005, que discorreu detalhadamente sobre o significado do sistema bilíngue de ensino para os surdos e salientou o compromisso do Poder Público em efetivar políticas sociais para que os surdos usufruam satisfatoriamente de seus direitos. O Decreto também dispôs sobre a formação de professores de Libras e de professores bilíngues (Libras – Português), e apontou a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos superiores de licenciatura, o que abarca os cursos de Licenciatura em Letras – Inglês (ou qualquer outra língua estrangeira). Em conformidade com alguns autores como Martins e Nascimento (2015), Lemos e Chaves (2012), Almeida e Vitalino (2012) e Pereira (2008), discutiu-se sobre a realidade da inclusão da disciplina de Libras nesses cursos, enfatizando a generalidade ou, até mesmo, a superficialidade da mesma.

Ademais, em uma realidade mais recente, houve a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que representa um momento histórico para aqueles que estudam, trabalham ou pesquisam na área de Educação Bilíngue. Isso porque o documento - que foi aprovado, mas ainda não foi homologado - traz definições e regulamentações valiosas, que podem direcionar nacionalmente o trabalho das escolas, dos profissionais, dos pesquisadores da temática, e, sobretudo, dos cursos superiores de formação de professores. Entretanto, em consonância com Megale (2020, 2014), percebeu-se que, embora haja um intenso crescimento das escolas bilíngues e uma consequente busca por profissionais atuantes nesses espaços, os cursos de Letras – Inglês pouco acolhem essa realidade.

E o que é, de fato, praticado?

Constatou-se que o previsto, juntamente com o ideal, está longe de ser praticado nos cursos superiores de licenciatura em Letras – Letras, uma vez que eles lidam continuamente com alguns aspectos limitadores (apresentados nas tabelas 37 e 39), os quais impedem que o professor de LE de alunos bi/plurilíngues (surdos e/ou ouvintes) seja preparado de maneira satisfatória e condizente com o seu público. Assim, este estudo buscou oferecer condições para que se compreenda e se reflita a respeito da formação desses profissionais, com vistas a contribuir concretamente com esse âmbito, orientando a atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) de acordo com as necessidades e os paradigmas da contemporaneidade.

E qual a relação com a Perspectiva Translíngue?

Ao longo deste estudo, desenvolveu-se um debate sobre as competências necessárias do professor para o ensino de LE a aluno bi/plurilíngues (ouvintes e surdos), por meio da reflexão sobre o modelo de Almeida Filho (1993), as quais poderiam servir de guia para os cursos superiores de Letras – Inglês que tentam se adequar a essa área tão pujante. É fato que todas as competências propostas pelo autor estão interligadas, sendo as fronteiras entre uma ou outra não muito bem claras ou definidas. Uma se sobrepõem às outras, umas precisam das outras para que o processo de ensino-aprendizagem se faça completo. Logo, é importante ter em mente que o professor de inglês para alunos bi/plurilíngues (surdos ou ouvintes) precisa desenvolvê-las e

aperfeiçoá-las para que ele possa contribuir cada vez mais com o sucesso desse processo. Sob essa perspectiva, evidenciou-se que a Perspectiva Translínque (GARCÍA e YIP, 2015; GARCÍA e LI WEI, 2014), por se ligar fortemente à competência linguístico-comunicativa, pode vir a ser parte integrante de todo esse cenário.

Assim sendo, espera-se que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para o ensino-aprendizagem de alunos bi/plurilíngues no contexto brasileiro, orientando a formação dos professores de LE e os despertando, cada vez mais, para a busca de seus aperfeiçoamentos profissionais e do combate às desigualdades, educacionais e sociais. Ademais, torce-se para que a trajetória vivenciada durante esta tese encoraje o desenvolvimento de estudos e pesquisas futuras que discutam, na prática, os currículos dos cursos de Letras, que devem alinhar, cada vez mais, o previsto ao praticado e corresponder ao mundo plurilinguístico e pluricultural em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. **Language shock**: Understanding the culture of conversation. New York: William Morrow, 1994.
- ALMEIDA, J. J. F; VITALINO, C. R. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. **Anais da IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Cambridge: Multilingual Matters LTD, 2001.
- BARTOLOMÉ, L. Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 2, p. 173-194, 1994.
- BARTOLOMÉ, L. Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004.
- BARTOLOMÉ, L. Democratizing bilingualism: the role of critical teacher education. In: BEYKONT, Z. F. (ed.). **Lifting every voice**: pedagogy and politics of bilingualism. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 2000. p. 167-186.
- BARTOLOMÉ, L. **The misteaching of academic discourses**: the politics of language in the classroom. Boulder: Westview Press, 1998.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**: an Introduction to Theory and Methods, Boston: Allyn & Bacon. Bogdewic, S. P., 1992.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRASIL, MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB No 2/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>, Acesso em: 11 ago. 2020.
- BRASIL. 1996. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de Dezembro. Brasília, MEC/SEF, 5 p.
- BRASIL. **Decreto Federal 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, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República, Casa

Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.098**, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CP/CNE 04/2004, homologação publicada no DOU 12/08/2004, Seção 1, p. 17. Parecer CP/CNE 09/2001, homologação publicada no DOU 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Parecer CP/CNE 28/2001, homologação publicada no DOU 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Resolução CP/CNE 01/2002, publicada no DOU 04/03/2002, Seção 1, p. 8. Resolução CP/CNE 02/2002, publicada no DOU 04/03/2002, Seção 1, p. 09. Resolução CP_SN 2002, publicada no DOU 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Resolução CNE 02/ 2004, publicada no DOU 01/09/2004, Seção 1, p. 17.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing second language research**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

BURMARK, L. **Visual Literacy: Learn to see, See to Learn**. 2004.

CAMARGO, H. R. E. Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equívocos sobre o bom falante de inglês. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 45 (2): p. 651-665, 2016.

CAMARGO, R. G.; SILVA, C. J. C. Flexibilizações curriculares nas Línguas Estrangeiras: experiências educacionais junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. **Revista Do Centro De Ciências Da Educação**. Volume 38, n. 2 – p. 01 – 15, abr./jun. 2020 – Florianópolis.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2008.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CARDOSO, A. C.; MOURA, S. A.; GOLDMEYER, M.C. (Org.). **Práticas Reflexivas em Educação Bilíngue**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. 182p.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.

CAVALCANTI, M.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o Surdo In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**, Heinemann. 1984.

DAMULAKIS, G. **Cooficialização de línguas no Brasil: características, desdobramentos e desafios**. 2017. Disponível em: <https://lefufrj.wordpress.com/2017/12/21/cooficializacao-de-linguas-no-brasil-uma-visao-panoramica/> Acesso em: 06 ago. 2022.

DAROQUE, S. C.; QUEIROZ, G. A. de. Inclusão de Surdos No Ensino Superior. O Que Tem De Bilíngue? In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G, (Orgs). **Libras em estudo: política educacional – São Paulo: FENEIS**, 2013. P. 139-163.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. **RMIE** [online]. 2014, vol.19, n.62, pp.695-710

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.L. Introduction – Entering the Field of Qualitative Research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.L. **Strategies of Qualitative Inquiry**. USA: SAGE Publications, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press. 2006.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Occasional Paper No. 81. Michigan State Univ. National Inst. of Education (ED), Washington, DC, 1985.

FALCAO, L. A. B. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: MEC/TEC-NET/IFET. 2010.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**. v. 7, p. 11-25. 2006.

FIORIN, J. L. Cursos De Letras: Um Balanço No 10.º Aniversário Da Unesp. **Alfa**, São Paulo 30/31:1-10, 1986/1987.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

FREEMAN, D. **Doing Teacher Research**. From Inquiry to Understanding. Heinle & Heinle Publishers, Canada, 1998, 258p.

GARCÍA, O. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: RUBDY, R.; ALSAGOFF, L. (eds.), **The global-local interface, language choice and hybridity** (pp. 100-118). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters. 2014.

GARCÍA, O. Translanguaging, pedagogy and creativity. In ERFURT, J., CARPORAL, E. e WEIRICH, A. (eds.). **Éducation plurilingue et pratiques langagières: Hommage à Christine Hélot** (pp.39-56). Berlin: Peter Lang. 2018. Disponível em: <<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/12/Garcia-Translanguaging-pedagogy-and-creativity.pdf>> Acesso em: 17 ago 22

GARCÍA, O.; KANO, N. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (eds.), **The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges**. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters. 2014.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan. 2014.

GARCÍA, O.; YIP, J. Introduction: Translanguaging: Practice Briefs for Educators. **Theory, Research, and Action in Urban Education**, 4(1). 2015.

GARDNER, H. **Frames of Mind**. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. 1983.

GARDNER, H. **The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach**. New York: Basic.1991.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GATTOLIN, S. R. B. **O Ensino De Vocabulário Em Língua Estrangeira: Uma Proposta Para Sua Sistematização**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GESSER, A. Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2. In: PEREIRA, A. T. C.; STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. (Orgs) **Letras Libras Coleção**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf> Acesso em: 10 fev 2017.

GOMES, F. W. B. **Letramento Digital e Formação de Professores nos Cursos de Letras de Universidades Brasileiras**. Teresina: EDUFPI, 2019. 139 p.

GROSJEAN, F. **What bilingualism is NOT**. 2010. Disponível em: <https://www.francoisgrosjean.ch/bilingualism_is_not_en.html> Acesso em: 31 ago 2022.

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE et al. **Resposta ao Edital de Chamada Pública: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue**. 2020. Disponível em: . Acesso em: 10/06/2020.

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

GUIMARÃES, E. Brasil: País Multilíngüe. **Ciência e Cultura**. vol.57. no.2. São Paulo Abril/Jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev 2017.

HARROP, E. **Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities**. Encuentro, 21, 57-70. 2012.

HAWKINS, M., NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In A. Burns, & J. Richards (Eds.), **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education** (pp. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HOLDEN, S. e RODGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 1997.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41

LEMOES, A. M.; CHAVES, E. P. Disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. **XVI ENDIPE – UNICAMP** - Campinas – 2012.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MACRI, G. G. Educação bilíngue e autismo um estudo de caso a partir do olhar de professores. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6066-6097 mai./jun. 2020.

MAHER, T. M. A Educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. 2007. p. 255-270.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x TERRA. Notícias. Disponível em <<https://www.terra.com.br/noticias/dino/95-da-populacao-brasileira-nao-fala->

ingles,9f848f68ed451de99742216570b7ccf9gc7gj8du.html >. Acesso em: 02 de Mai de 2019.

MARINHEIRO, E. H.; LODI, A.C.B. Ensino De Inglês Para Surdos: Revisão Sistemática. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**. São Carlos, SP. 2016.

MARTINS, D. A.; SOUSA, S. F; Educação Infantil E Aquisição Da Linguagem: Contrapontos De Uma Política Inclusiva E Bilíngue Para Surdos In: ALBRES, N. A; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. Algumas análises da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. **Revista Intellectus**. Nº 30. Vol 3. 2015.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. Algumas análises da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. **Revista Intellectus**. Nº 30. Vol 3. 2015.

MEGALE, A. H. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, A. (Orgs.) **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MEGALE, A. (Org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, 10(2). 1994.

MOURA, S. A. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. São Paulo, SP. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo, 141 p., 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2003.

PARDINHO, J. A. O; SILVA, A. A. P. Cursos De Letras: Algumas Reflexões Sobre Os Critérios De Avaliação Do Mec, Abril 2017 vol. 2 num. 2 - **VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas** p. 358-373. 2017.

PEDRONI, V. H. Contribuições do ensino de libras nos cursos de licenciatura.2021.106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R., Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para que? In: ALBRES, N. A.; Neves, S. L. G. (org.) **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014, p. 91-108.

PEREIRA, T. L. Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior. 2008. 94 f. **Dissertação de Mestrado** - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2008. Disponível em: http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/%20dissertacoes/dissertacao_69.pdf . Acesso em: 15 nov 2016.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T.; CURSOS DE LETRAS: o (quase não) lugar da formação tecnológica do professor. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 3. p. 1043-1075, maio. 2018.

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

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 81-111, 1997.

QUADROS, R.M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, 26(69), 2006, 141-161.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA** [online]. 2015, vol.31, n.2, pp.411-445. 2015.

ROCHA, L. A. C. Os Desafios da Formação do Professor para Educação de Surdos. **Educação & Linguagem** • v. 21 • n. 2 • 83-100 • jul.-dez. 2018

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F; OLIVEIRA, J. P., REIS, M. R; **Panorama da educação de surdos e deficientes auditivos no Brasil**: da educação básica à educação superior. In: ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P., REIS, M. R. (Orgs.). **Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. Educação Especial E Educação Bilíngue Para Surdos: As Contradições Da Inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.

SILVA, E. T. Cursos de Letras: natureza política e formação intelectual. **Seminário Interlinhas**. Número Vol. 1 Núm. 2, 2013.

SILVA, L. C. S. da; FARIA, J. G.; REIS DUARTE, S. B. Revisão sistemática da disciplina de libras nos cursos de licenciatura no Brasil. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65230>. Acesso em: 9 set. 2022.

SOUSA, A. N. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018

SOUSA, A. N. Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua) **Tese – Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2015.

SOUSA, A. N. Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua) **Tese – Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2015.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014

SOUZA, A. B.; SOUSA, A. N.; PEREIRA, M. G. D. A mediação de uma intérprete educacional de Libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro. **SIGNÓTICA**, v. 32, p. 1-43, 2021.

SOUZA, R. A. de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões**, 3(4-5), 13-26, 2016.

SPASIANI, M. V. Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SPASIANI, M. V. **O Método Total Physical Response (TPR) No Ensino De Inglês Para Crianças (LIC):** considerações sobre a motivação dos alunos. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos – SP. 2015.

SPASIANI, M. V. O Método Total Physical Response (TPR) no ensino de inglês para crianças (LIC): considerações sobre a atmosfera educacional possibilitada. In: Solange Aparecida de Souza Monteiro. (Org.). **A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições** 5. 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2020, v. 5, p. 1-310.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005, p. 108-132.

TARDIEU, C; DOLITSKY, M. Integrating the task-based approach to CLIL teaching. Juan de Dios. *Teaching and Learning English through Bilingual Education*, Cambridge Scholars Publishing, pp.3-35, 2012

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, T. S. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras** (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. Disponível em: [http://dmd2.webfactional.com/media%20/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media%20/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf). Acesso em: 15 de nov 2016.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.E E NUNAN, D. (Eds). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**. Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, v. 09, n.1, 2017, p. 13- 25.

VAN EK, J. A. **The threshold level for modern language learning in schools**. London: Longman. 1977.

WEINREICH, U. **Languages in contact: finding and problems**. The Hague: Mouton, 1953.

WILLIAMS, C. **A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11-16 years of age**. University of Wales, Bangor, 2002.

WILLIAMS, C. Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished PhD thesis). University of Wales, Bangor, 1994.

WITKOSKI, S.A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, 14(42), 2009, 565-575.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

APENDICÊS

Apêndice A - Questionário combinado com Entrevista: Professores Formadores (Pfore) do Ensino de Línguas.⁴⁸

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Sobre a minha participação nesta pesquisa: *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios e concordo com minha participação nesta pesquisa.

Não concordo com minha participação nesta pesquisa.

Questionário: Informações Iniciais

3. Nome completo: *

4. Nome fictício pelo qual gostaria de ser chamado na pesquisa (não deve ter

*

relação com o seu nome real):

5. Instituição de ensino superior em que atua como professor: *

⁴⁸ Todos os questionários combinados com entrevistas foram aplicados via Google Formulários. Logo, os *layouts* apresentados aqui diferem dos originais.

6. Graduação em que atua como professor: *

Marque todas que se aplicam.

- Letras - Português/Inglês
- Letras - Português/Libras
- Letras - Português/Espanhol
- Letras - Bacharelado
- Letras - Outras línguas
- Pedagogia
- Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (TILS).
- Outro: _____

7. Experiência como professor no ensino superior até o momento: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - 11 meses
- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- 16 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- Outro: _____

Pular para a pergunta 8

Entrevista: Formação para Atuação no Ensino Bi/Plurilíngue Ouvinte (Português – Outras Línguas ORAIS, como Português- Inglês, Português- Espanhol etc.)

Entenda aqui como Ensino Bilíngue Ouvinte o ensino de Línguas Estrangeiras orais (inglês, português, português como língua estrangeira, espanhol etc.) a alunos/indivíduos que são concomitantemente expostos à outra língua oral em contexto educativo. Não se trata nesta seção da educação de surdos.

Trata-se do contexto de escolas bilíngues, em que o professor de inglês (ou de qualquer outra língua estrangeira) não somente ensina a língua-alvo, mas ministra outras disciplinas escolares (matemática, ciências, história, geografia etc.) Por meio da língua-alvo e o estudante se envolve em um contexto educacional com duas línguas de instrução.

8. De uma forma geral, como você avalia a formação possibilitada pelo curso de graduação em que atua para o trabalho futuro dos estudantes com o contexto bilíngue conforme descrito acima? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito Insatisfatória
- Insatisfatória
- Satisfatória
- Muito Satisfatória

9. Justifique a resposta anterior aqui. 🖱️ 🖱️

10. A temática da Educação Bi/Plurilíngue no Brasil é desenvolvida formalmente em algum momento do curso de graduação em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Superficialmente

11. Há discussões formais durante o curso de graduação em que atua sobre o uso flexível de todas as línguas dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem em contextos de Educação Bi/Plurilíngue? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Superficialmente

12. Você entende que o uso flexível de todas as línguas (língua-fonte e língua-alvo) na Educação Bi/Plurilíngue é uma ameaça à aprendizagem da língua-alvo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. Podemos relacionar o uso flexível de todas as línguas (língua-fonte e língua-alvo) na Educação Bi/Plurilíngue à uma educação respeitosa e livre de preconceitos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. A visão monoglóssica (que defende a utilização de apenas uma língua, a língua-alvo normalmente) na atuação de professores de línguas ainda predomina no curso de graduação em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

15. É importante que o professor se mostre positivo em sala de aula com relação à alternância de códigos dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

16. Você considera que a noção de Translingualismo ou de Pedagogia Translínque é bem difundida no curso de graduação em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Superficialmente

17. Considerando as demandas da atualidade, o quanto é importante para você que o conhecimento acerca do Translingualismo e da Pedagogia Translúngua seja formalmente oportunizado nos cursos superiores de formação de professores de línguas? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito importante
- Importante Pouco
- importante

18. Reflexões acerca da Educação em Língua Estrangeira (inglês, espanhol etc.) de Surdos são oportunizadas formalmente (para além da disciplina obrigatória de Libras) aos alunos nas disciplinas do curso de graduação em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Superficialmente

19. Comentários relevantes sobre a temática aqui. 🙌 🙌

Fim do Formulário

Apêndice B - Questionário combinado com Entrevista: Professores Formados (Pfor) do Ensino de Línguas

*Obrigatório

E-mail *

1. Sobre a minha participação nesta pesquisa: *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios e concordo com minha participação nesta pesquisa.

Não concordo com minha participação nesta pesquisa.

Questionário: Informações Iniciais

2. Nome completo: *

3. Nome fictício pelo qual gostaria de ser chamado na pesquisa (não deve ter relação com o seu nome real): *

4. Graduação: *

Marque todas que se aplicam.

- Letras - Português/Inglês Letras
- Português/Libras Letras -
- Português/Espanhol Letras -
- Bacharelado
- Letras - Outras línguas
- Pedagogia
- Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (TILS).

- Outro: _____

5. Nome da instituição de graduação: *Informe o nome da instituição de cada graduação selecionada *

6. Experiência na área de ensino de línguas até o momento: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - 11 meses
- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- 16 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- Outro: _____

8. Funções profissionais com as quais se envolveu e/ou se envolve atualmente: *

Marque todas que se aplicam.

- Professor de inglês em contexto Bilíngue (Português/Outras Línguas)
- Professor de inglês em contextos não-bilíngues
- Assessor Pedagógico (Inglês)
- Coordenador Pedagógico em contexto Bilíngue (Português/Outras Línguas)
- Coordenador Pedagógico em contexto não-bilíngue
- Professor de inglês na presença de alunos surdos (Português-Inglês-Outras Línguas)
- Pedagogo
- Professor de línguas estrangeiras (com exceção do inglês)
- Tradutor e Intérprete de Libras
- Tradutor e Intérprete (línguas orais: inglês, espanhol, francês etc.)
- Professor de Libras para Surdos
- Professor de Libras para Ouvintes
- Outro: _____

Formação para Atuação no Ensino Bilíngue Ouvinte (Português - Outras Línguas ORAIS, Como Português- Inglês, Português- Espanhol etc.)

Entenda aqui como Ensino Bilíngue Ouvinte o ensino de Línguas Estrangeiras orais (inglês, português, português como língua estrangeira, espanhol etc.) a alunos/indivíduos que são concomitantemente expostos à outra língua oral em contexto educativo. Não se trata nesta seção da educação de surdos.

Trata-se do contexto de escolas bilíngues, em que O PROFESSOR DE INGLÊS (OU DE QUALQUER OUTRA LÍNGUA ESTRANGEIRA) NÃO SOMENTE ENSINA A LÍNGUA-ALVO, MAS MINISTRA OUTRAS DISCIPLINAS ESCOLARES (MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA ETC.) UTILIZANDO A LÍNGUA-ALVO E O ESTUDANTE SE ENVOLVE EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL COM DUAS LÍNGUAS DE

9. De uma forma geral, como você avalia a formação possibilitada pelo seu curso de graduação para o trabalho com o contexto bilíngue conforme descrito acima?

Marcar apenas uma oval.

- Muito Insatisfatória
- Insatisfatória
- Satisfatória
- Muito Satisfatória

10. Em sua opinião, você se consideraria apto a atuar no Ensino Bilíngue (como o * descrito no começo da seção) apenas com os conhecimentos oportunizados pela sua graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

11. Justifique a resposta anterior:

Formação para Atuação com Alunos Surdos

Entenda aqui alunos surdos como qualquer aluno que se comunica por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

12. De uma forma geral, como você avalia a formação possibilitada pelo seu curso *
de graduação para o trabalho com alunos surdos (usuários de Libras)?

Marcar apenas uma oval.

Muito Insatisfatória

Insatisfatória

Satisfatória

Muito Satisfatória

13. Caso tivesse que ensinar a sua língua de formação (português, inglês, *
espanhol etc.) para alunos surdos - usuários da Língua Brasileira de Sinais
(Libras) -, você acha que exerceria sua função de maneira satisfatória apenas
com os conhecimentos oportunizados pelo seu curso de graduação?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

14. Justifique a resposta anterior.

Educação Bi/Multilíngue

Por gentileza, responda às perguntas sempre de acordo com sua opinião e experiência como professor de línguas.

15. A temática da Educação Bi/Multilíngue no Brasil foi desenvolvida em algum momento do seu curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Superficialmente

16. Há/houve discussões formais durante a sua graduação sobre o uso flexível de todas as línguas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em contextos de Educação Bi/Multilíngue? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Superficialmente

17. Você entende que o ensino flexível de ambas as línguas dos alunos na Educação Bi/Multilíngue é uma ameaça à aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

18. Podemos relacionar o uso flexível de ambas às línguas à uma educação respeitosa e livre de preconceitos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

19. A visão monoglóssica (que defende a utilização de apenas uma língua, a língua-alvo normalmente) ainda predomina em seu contexto profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

20. É importante que o professor se mostre positivo em sala de aula com relação à alternância de códigos dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

21. Você considera que a noção de Translingualismo ou de Pedagogia Translínque é bem difundida entre professores de línguas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Superficialmente

Fim do Formulário

Apêndice C - Questionário combinado com Entrevista: Professores em Formação (Pemf) do Ensino de Línguas

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Sobre a minha participação nesta pesquisa: *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios e concordo com minha participação nesta pesquisa.

Não concordo com minha participação nesta pesquisa.

Questionário: Informações Iniciais

3. Nome completo: *

4. Nome fictício pelo qual gostaria de ser chamado na pesquisa (não deve ter relação com o seu nome real): *

5. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- 17 - 19 anos.
- 20 - 25 anos.
- 26 - 30 anos.
- 31 - 35 anos.
- 36 - 40 anos.
- 41 - 45 anos.
- 46 - 50 anos.
- 51 - 55 anos.
- 56 - 60 anos.
- 61 - 65 anos.
- 66 - 70 anos.
- Outro: _____

6. Graduação atual: *

Marque todas que se aplicam.

- Letras - Português/Inglês Letras
- Português/Libras Letras -
- Português/Espanhol Letras -
- Bacharelado
- Letras - Outras línguas
- Pedagogia
- Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (TILS).
- Outro: _____

7. Ano de formatura/ previsão de formatura: *

Marcar apenas uma oval.

- 2028
- 2027
- 2026
- 2025
- 2024
- 2023
- 2022
- Outro: _____

8. Nome da instituição de graduação: *

9. Experiência na área de ensino de línguas: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - 11 meses
- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- 16 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- Outro: _____

10. Funções profissionais com as quais já se envolveu e se envolve atualmente: *

Marque todas que se aplicam.

- Professor de inglês em contextos não-bilíngues (ensino de línguas)
- Professor de inglês em contexto Bilíngue (Português/Inglês)
- Coordenador Pedagógico em contexto Bilíngue (Português/Inglês)
- Coordenador Pedagógico em contextos não-bilíngues
- Professor de línguas estrangeiras (com exceção do inglês)
- Professor de inglês na presença de alunos surdos (Português-Inglês-Libras)
- Tradutor e Intérprete (línguas orais: inglês, espanhol, francês, etc.)
- Pedagogo
- Tradutor e Intérprete de Libras
- Professor de Libras para Ouvintes
- Professor de Libras para Surdos
- Revisor de Texto
- Professor de Literatura
- Professor de Português como Língua Materna
- Professor de Português como Língua Estrangeira
- Outro: _____

Formação para Atuação no Ensino Bilíngue Ouvinte (Português - Outras Línguas ORAIS, como Português- Inglês, Português- Espanhol etc.)

Entenda aqui como Ensino Bilíngue Ouvinte o ensino de Línguas Estrangeiras orais (inglês, português, português como língua estrangeira, espanhol etc.) a alunos/indivíduos que são concomitantemente expostos à outra língua oral em contexto educativo. Não se trata nesta seção da educação de surdos.

Trata-se do contexto de escolas bilíngues, em que O PROFESSOR DE INGLÊS (OU DE QUALQUER OUTRA LÍNGUA ESTRANGEIRA) NÃO SOMENTE ENSINA A LÍNGUA-ALVO, MAS MINISTRA OUTRAS DISCIPLINAS ESCOLARES (MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA ETC.) UTILIZANDO A LÍNGUA-ALVO E O ESTUDANTE SE ENVOLVE EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL COM DUAS LÍNGUAS DE INSTRUÇÃO.

11. De uma forma geral, como você avalia a formação possibilitada pelo seu curso * de graduação para o trabalho com o contexto bilíngue conforme descrito acima?

Marcar apenas uma oval.

- Muito Insatisfatória
- Insatisfatória
- Satisfatória
- Muito Satisfatória

12. Em sua opinião, você se consideraria apto a atuar no Ensino Bilíngue (como o * descrito no começo da seção) apenas com os conhecimentos oportunizados pela sua graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. Justifique a resposta anterior: *

Formação para Atuação com alunos Surdos

Entenda aqui alunos surdos como qualquer aluno que se comunica por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

14. De uma forma geral, como você avalia a formação possibilitada pelo seu curso *
de graduação para o trabalho com alunos surdos (usuários de Libras)?

Marcar apenas uma oval.

- Muito Insatisfatória
- Insatisfatória
- Satisfatória
- Muito Satisfatória

15. Caso tivesse que ensinar a sua língua de formação (português, inglês, *
espanhol etc.) para alunos surdos - usuários da Língua Brasileira de Sinais
(Libras) -, você acha que exerceria sua função de maneira satisfatória apenas
com os conhecimentos oportunizados pelo seu curso de graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

16. Justifique a resposta anterior. *

Educação Bi/Multilíngue

Por gentileza, responda às perguntas sempre de acordo com sua opinião e experiência
como aluno de graduação.

17. A temática da Educação Bi/Multilíngue no Brasil foi desenvolvida em algum momento do seu curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Superficialmente

18. Há/houve discussões em seu curso de graduação sobre o uso flexível de todas as línguas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em contextos de Educação Bi/Multilíngue? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Superficialmente

19. A visão monoglóssica (que defende a utilização de apenas uma língua, a língua-alvo normalmente) é predominante no seu curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. Na sua experiência como graduando, você considera que a noção de Translingualismo ou de Pedagogia Translíngue é/foi bem difundida durante a sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Superficialmente

21. Você estudou ou se aprofundou em alguma dessas teorias (Translingualismo ou Pedagogia Translínque) durante alguma disciplina em sua graduação?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Superficialmente

Fim do Formulário