



Programa de Pós-Graduação em  
**LINGUÍSTICA**

---

**ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

São Carlos  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS

ANDERSON MARQUES DA SILVA

**ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO  
LÍNGUA ADICIONAL À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

SÃO CARLOS -SP  
2025

ANDERSON MARQUES DA SILVA

**ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO  
LÍNGUA ADICIONAL À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges

São Carlos-SP  
2025

Marques, Anderson

Aconselhamento linguageiro na aprendizagem de Libras  
como língua adicional à luz da teoria da complexidade /  
Anderson Marques -- 2025.  
155f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Elaine Ferreira do Vale Borges  
Banca Examinadora: Walkyria Alydia Grahl Passos  
Magno e Silva, Eliziane Manosso Streiechen  
Bibliografia

1. Teoria da complexidade. 2. Aconselhamento  
linguageiro. 3. Libras. I. Marques, Anderson. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

---

### **Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Anderson Marques da Silva, realizada em 24/07/2025.

#### **Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva (UFPA)

Profa. Dra. Eliziane Manosso Streiechen (UNICENTRO)

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

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente à minha esposa, Jessica, por todo o suporte, paciência e encorajamento durante esse intenso período de escrita.

Agradeço à professora Elaine, por suas orientações atentas e pela confiança depositada no meu trabalho desde o início.

Aos meus familiares, sou grato pelas palavras de incentivo, e aos meus amigos, pelo apoio constante ao longo da jornada.

Agradeço também aos intérpretes da CoSeTILS, da UFSCar, por todo o amparo durante este tempo de tantos desafios e aprendizados.

E, por fim, agradeço a Deus — o Ser mais complexo de todos, o Pai Criador, o Filho Salvador e o Espírito que me sustenta — pois sem Ele, nada do que foi feito teria verdadeiro sentido ou valor. Que esta obra, ainda que limitada, possa refletir um pouco da beleza, da ordem e da vida que d’Ele provêm.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Libras como Língua Adicional (PEALibras-LAd) à luz da Teoria da Complexidade (Larsen-Freeman e Cameron, 2008; Paiva, 2011), entendendo-o como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Considera-se a crescente visibilidade da Libras como língua adicional no Brasil e a escassez de pesquisas que abordem seu ensino sob a perspectiva da complexidade, assim, propõe-se investigar de que maneira o conselheiro linguageiro (CL) pode contribuir para o PEALibras-LAd, especialmente no desenvolvimento da autonomia e motivação dos aprendentes. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo central desenvolver uma reflexão fundamentada na atuação do pesquisador como CL com aprendentes de Libras-LAd em um curso de graduação para formação de tradutores e intérpretes numa universidade federal no interior do estado de São Paulo. Os objetivos específicos envolvem: discutir o papel do CL nesse processo; refletir sobre a influência da motivação na aprendizagem; evidenciar a importância da autonomia e articular as experiências entre CL e professor e analisar seu aninhamento no sistema em estudo. A metodologia qualitativa e interpretativista contempla a modelagem de pensamento complexo (MPC), com base em registros do diário de campo e análise retrospectiva (Larsen-Freeman, 2011). A atuação do pesquisador como CL permitiu observar o PEALibras-LAd em diferentes níveis, promovendo articulações entre teoria e prática. A análise foi estruturada em quatro fases: (1) elaboração da MPC a partir das (auto)reflexões do CL; (2) desenho do sistema PEALibras-LAd como SAC, com desenvolvimento de língua, aprendizagem no limite do caos e o tensionamento entre currículos cartesianos e complexos; (3) discussão das hipóteses emergentes relacionadas à motivação e à autonomia; e (4) reflexão sobre a relação entre CL e professor complexo. Conclui-se que o PEALibras-LAd se configura como um SAC que demanda uma abordagem sensível às emergências, ao papel do CL como agente de escuta e reflexão, e à necessidade de um professor com perfil próximo ao do CL, capaz de atuar colaborativamente na promoção da autonomia e da motivação dos aprendentes de Libras-LAd.

Palavras-chave: teoria da complexidade; aconselhamento linguageiro; Libras

## ABSTRACT

This thesis examines the process of teaching and learning Brazilian Sign Language (Libras) as an additional language (PEALibras-LAd) through the lens of Complexity Theory (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Paiva, 2011), framing it as a Complex Adaptive System (CAS). Despite the growing visibility of Libras as an additional language in Brazil, research on its teaching from a complexity perspective remains scarce. The goal of this study is to investigate how language advising (LA) can contribute to PEALibras-LAd, particularly in fostering learner autonomy and motivation. The study was conducted in a Brazilian federal university with undergraduate students training to become translators and interpreters of Libras. Its objectives are to discuss the role of the language advisor in this process, reflect on the impact of motivation on learning, highlight the importance of autonomy, and analyze the articulation between advisor and language teacher. Methodologically, this qualitative and interpretivist research draws on Complex Thought Modeling (CTM), combining field notes with retrospective analysis (Larsen-Freeman, 2011). The researcher's role as advisor enabled observation of PEALibras-LAd at multiple levels, bridging theory and practice. The analysis followed four stages: (1) construction of a CTM based on the advisor's (self-)reflections; (2) modeling PEALibras-LAd as a CAS, with emphasis on language development, learning at the edge of chaos, and the tension between cartesian and complex curricula; (3) discussion of emergent hypotheses concerning motivation and autonomy; and (4) reflection on the relation between advisor and complex teacher. Findings indicate that PEALibras-LAd operates as a CAS that requires sensitivity to emergent dynamics, recognition of the advisor's role as a mediator of reflection and support, and a teacher profile aligned with the advisor's, capable of collaboratively promoting autonomy and motivation in Libras learners.

Keywords: complexity theory; language learning advising; Brazilian Sign Language

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACO	Aconselhado(a)
AL	Aconselhamento Linguageiro
AR	Análise Retrospectiva
CAA	Centro de Autoacesso
CL	Conselheiro Linguageiro
DC	Diário de Campo
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LAd	Línguas adicionais
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MPC	Modelagem de pensamento complexo
PC	Professor complexo
PEAL	Processo de ensino e aprendizagem de línguas
PEALibras-LAd	Processo de ensino e aprendizagem de Libras como Língua Adicional
PSE	Professora Supervisora de Estágio
PRS	Professores relacionados ao Sistema
SAADE	Secretaria de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
TC	Teoria da Complexidade
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradução e interpretação em língua de sinais e língua portuguesa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
1.1. Constituição de Dados.....	23
1.1.1. Estágio de docência.....	24
1.1.2. Sistematização do Aconselhamento Linguageiro.....	26
1.1.3. Diário de campo.....	29
1.2. Discussão dos dados.....	31
1.2.1. Modelagem de pensamento complexo.....	32
1.2.2. Análise retrospectiva.....	36
1.3. Apresentação dos resultados.....	38
<b>2. A COMPLEXIDADE.....</b>	<b>40</b>
2.1. Pensamento complexo.....	40
2.2. Paradigma da complexidade.....	44
2.3. Epistemologia da complexidade.....	47
2.3.1. Definição de sistemas.....	48
2.3.2. Sistemas complexos.....	50
2.4. Ensino e aprendizagem de línguas como SAC.....	52
2.4.1. Abordagem complexa de ensino de línguas.....	54
2.4.2. Professor complexo.....	56
<b>3. ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO.....</b>	<b>59</b>
3.1. Características do Aconselhamento Linguageiro.....	61
3.2. Conceitos-chave no AL.....	64
3.2.1. Motivação.....	65
3.2.2. Autonomia.....	68
3.3. Conselheiro linguageiro e professor complexo.....	71
<b>4. ENSINO DE LIBRAS.....</b>	<b>75</b>
4.1. Contextualização.....	76
4.2. Ensino de Libras no Brasil.....	77
4.3. Abordagens no ensino da Libras.....	80
4.4. Componentes do PEALibras-LAd.....	83
4.4.1. Professor e aprendente de Libras.....	84
4.4.2. Dificuldades no PEALibras-LAd.....	86
4.4.3. Um novo agente para o cenário.....	89
<b>5. O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NO PEALIBRAS-LAD.....</b>	<b>91</b>
5.1. Modelagem de pensamento complexo.....	92
5.1.1. Identificar os componentes do sistema.....	93
5.1.2. Determinar a escala temporal e níveis de organização.....	98
5.1.3. Mapear as relações entre e dentro dos componentes.....	100
5.1.4. Analisar a adaptação dos componentes com o contexto.....	103

5.1.5. Observar a evolução dos componentes ao longo do tempo.....	105
5.1.6. Investigar as mudanças nas relações entre os componentes.....	107
5.1.7. Analisar fatores externos que afetam o sistema.....	108
5.1.8. Procurar padrões de comportamento e estabilidade.....	109
5.1.9. Imaginar cenários alternativos - Emergências possíveis.....	111
5.2. O PEALibras-LAd como um sistema adaptativo complexo.....	112
5.2.1. Tempos de aprendizagem de cada aluno.....	115
5.2.2. Adaptação às emergências em sala de aula.....	116
5.2.3. Aprendizagem no limite do caos.....	118
5.2.4. Currículos cartesianos e currículos complexos.....	120
5.3. Atuação do conselheiro no PEALibras-LAd.....	121
5.3.1. Motivação no PEALibras-LAd.....	123
5.3.2. O desenvolvimento da autonomia.....	126
5.4. Relações entre conselheiro e professor.....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A - Plano de atividade de estágio.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B - Cronograma.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE C - Formulário de inscrição.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro para primeiro encontro.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE E - Tabela de rotina para estudo.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE F - Modelo de Diário de Campo.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE G - Primeira página do artigo publicado.....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

Minha formação acadêmica em Letras – Português e Inglês sempre foi marcada por um grande interesse no ensino de línguas, especialmente no contexto de minha atuação com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desde a adolescência, convivi com a comunidade surda, aprendendo Libras informalmente ao interpretar cultos na igreja. Essa vivência gerou uma base sólida para minha profissionalização como tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS). No entanto, o desejo de lecionar sempre esteve presente, e, quando a oportunidade de realizar uma pesquisa acadêmica surgiu, decidi me aprofundar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de Libras, visando contribuir para o aprimoramento do ensino dessa língua como língua adicional.

Na atuação como intérprete de Libras em uma universidade, ao acompanhar uma aluna surda do programa de pós-graduação em Linguística, tive a oportunidade de participar de uma disciplina sobre abordagens de ensino de línguas, ministrada pela professora Elaine Borges, minha orientadora nesta pesquisa. Foi nesse ambiente que me deparei com a teoria da complexidade (TC), uma abordagem que transformou meu entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas (PEAL). A TC, que considera a língua/gem como um sistema dinâmico (Larsen-Freeman, 2008; Paiva, 2011), passou a influenciar a forma como entendo os desafios do ensino de Libras, ampliando meu entendimento sobre a interdependência dos diversos fatores envolvidos nesse processo.

Nesse percurso acadêmico, tive a oportunidade de entrar em contato com área de estudo do aconselhamento languageiro (AL), sendo o conselheiro um agente que se propõe a atuar fora da sala de aula como mediador do PEAL, promovendo a motivação e autonomia dos aprendentes<sup>1</sup> (aconselhados) por meio de acompanhamento individualizado com foco na aprendizagem da língua em questão (Mozzon-McPherson, 2003; Mynard, 2012; Silva W. et al. 2013; Silva W.; Santos, 2014; Silva W. 2016; Santos Jr.; Silva W., 2016; Borges; Silva W., 2019).

---

<sup>1</sup> O uso do termo aprendente é por considerar que a pessoa que está desenvolvendo uma língua adicional está em um constante processo de aprendizagem, e não em um estado temporário de aprendiz. Para esse estudo, contudo, ambos termos, assim como aluno, serão referidos ao indivíduo que está nesse processo.

Para investigar o que a literatura dispõe da conexão desses temas realizou-se uma breve pesquisa em âmbito nacional. O levantamento bibliográfico, para esta investigação, ocorreu por meio do acesso ao periódico, utilizando a autenticação CAFe por meio do *login* institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No acervo, utilizou-se a ferramenta de busca avançada para identificar publicações que relacionassem a TC ou sistemas complexos ao ensino e aprendizagem da Libras. Para isso, foram inseridos os termos "complexidade" ou "sistema complexo" em qualquer campo, assim como "Libras" ou "língua brasileira de sinais" em qualquer campo, sem restrição de nacionalidade ou período de publicação.

A busca resultou em dois artigos. O primeiro, de Silva L. e Moreno (2021), discute a fluência em Libras como um fenômeno dinâmico e multidimensional, baseado na TC e em concepções de fluência, buscando preencher lacunas teóricas na aquisição da Libras como segunda língua (L2). O segundo, de Silva L. (2023), investiga a aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras em diferentes níveis de proficiência, analisando como a modalidade visual-espacial da Libras influencia o processo de aprendizagem dentro de um sistema complexo. Ambos os estudos contribuem para a compreensão da Libras sob a ótica da complexidade, evidenciando aspectos dinâmicos na aquisição da língua.

Apesar de serem os únicos artigos encontrados no Periódico da CAPES que se relacionam diretamente à TC ao ensino e aprendizagem de Libras, a produção acadêmica da professora orientadora desta pesquisa inclui outros três trabalhos que exploram essa interseção. Esses estudos, embora não tenham aparecido nos resultados da busca (por focarem em conceitos específicos da abordagem complexa de ensino de línguas (Borges e Paiva, 2011), como "*affordances*" por exemplo) são de conhecimento do pesquisador e são tratados a seguir.

Os estudos de Borges e Streiechen (2016), Puhl e Borges (2016) e Puhl, Borges e Silva R. (2018) exploram a interação entre a TC e o ensino de Libras. O primeiro investiga como a abordagem bilíngue multidimensional pode ser integrada à abordagem complexa para orientar as concepções na educação de surdos, destacando as dimensões do bilinguismo e as hipóteses de aquisição de L2. O segundo analisa o impacto das *affordances*, como sinais icônicos, no

desenvolvimento de Libras por ouvintes, sugerindo que a exposição contínua ao ambiente natural da língua facilita a aprendizagem. O terceiro investiga a emergência de classificadores na Libras sob a ótica ecológica, evidenciando como a iconicidade desses elementos facilita sua compreensão e uso na comunicação em Libras como língua adicional.

Embora seja possível que existam outros estudos que abordem a TC no ensino e aprendizagem da Libras, sua identificação pode ser dificultada pela utilização de palavras-chave mais específicas a determinados aspectos da complexidade. Essa dificuldade na localização de pesquisas reforça a hipótese de que há uma lacuna de estudos sobre Libras nessa perspectiva teórica. Tal ausência é comentada nos textos analisados (Borges; Streiechen, 2016; Puhl; Borges, 2016; Puhl; Borges; Silva R., 2018; Silva L.; Moreno, 2021; Silva L., 2023), o que ressalta a importância de investigações que aprofundem essa interseção teórica e contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na complexidade.

Após a primeira investigação bibliográfica, realizou-se uma nova busca no acervo do Periódico da CAPES, no mesmo padrão que o anterior. O objetivo foi identificar publicações que relacionassem o aconselhamento languageiro (AL) ao ensino e aprendizagem da Libras ou à educação de surdos. Para isso, foram inseridos os termos "conselheiro languageiro" ou "aconselhamento languageiro" juntamente com "Libras", "língua brasileira de sinais", "surdez" ou "surdo", sem restrição de período ou nacionalidade. No entanto, não foi encontrado nenhum trabalho que estabelecesse essa conexão diretamente.

Há apenas uma dissertação conhecida pelo pesquisador, intitulada "O Aconselhamento Languageiro na Autonomização de Aprendentes Surdos no Processo de Apropriação da Língua Portuguesa sob a Ótica da Complexidade" (Cruz, 2017). O estudo analisa como o AL, baseado no modelo de Mynard (2012) e na TC, pode promover a autonomia de alunos surdos na aprendizagem do português. Realizado com estudantes do sétimo ano de uma escola pública em Belém (PA), a pesquisa mostra que a adaptação do AL às necessidades dos surdos e à sua língua visuo-espacial favorece sua autonomia e aprimora a aprendizagem.

Embora a dissertação de Cruz (2017) não aborde diretamente o ensino de Libras, ela evidencia a relevância do AL no contexto da educação de surdos.

Além disso, a dificuldade em localizar outras pesquisas que integrem o AL e a Libras sugere uma lacuna na literatura, conferindo um caráter inédito à presente investigação, especialmente aos estudos da Libras como língua adicional.

Nesta pesquisa, o termo "língua adicional" (LAd) é preferido em vez de outros termos como "segunda língua" ou "língua estrangeira" por sua abrangência e adequação à perspectiva complexa e ao contexto contemporâneo de ensino de línguas. Como discutido por Leffa e Irala (2014), a língua adicional não se limita à geografia ou à ordem de aquisição<sup>2</sup>, reconhecendo que o aluno pode já dominar outras línguas antes de aprender uma nova. A ideia de "adicional" implica que a língua é acrescentada ao repertório linguístico do aluno, sem desconsiderar as línguas que ele já conhece, sejam elas nativas, de imigrantes ou adquiridas de outras formas. Além disso, o uso do termo reflete a flexibilidade das línguas no mundo globalizado, onde as distâncias geográficas e as fronteiras tradicionais entre "estrangeira" e "segunda" se tornam cada vez mais irrelevantes. A LAd, portanto, reconhece as múltiplas funções sociais e práticas de comunicação que uma nova língua pode desempenhar na vida do aluno, seja no trabalho, nos estudos ou no lazer, sem as limitações impostas pelas definições anteriores.

Durante as experiências profissionais do pesquisador como TILS na universidade onde trabalha, foram observadas dificuldades recorrentes entre alunos do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais e Português em relação à fluência na língua de sinais, dificuldades corroboradas por leituras na área da Libras (Lacerda, 2010; Martins; Nascimento, 2015; Silva; Stumpf, 2017; Torres, 2022). Essas observações se tornaram inquietações que foram aprofundadas por meio de uma investigação bibliográfica que abrangeu tanto a TC (destacando Larsen-Freeman, 1997; 2011; Morin, 2000; 2006; 2018; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Borges; Paiva, 2011; Morin; UNESCO, 2014; Borges, 2014; 2021a; Leffa, 2016; Folloni, 2016) quanto à atuação do CL no PEAL (com destaques para Mozzon-McPherson, 2003;

---

<sup>2</sup> Embora o termo "aquisição" possa ser associado a diferentes teorias e abordagens, sendo frequentemente distinguido de "aprendizagem" por alguns autores, nesta pesquisa opta-se por utilizá-lo como sinônimo de "aprendizagem", "desenvolvimento" e "emergência". A escolha por esse conceito está fundamentada na compreensão de que a complexidade é um aspecto intrínseco ao processo aquisicional, que é dinâmico e multifacetado. Embora existam correntes teóricas que busquem diferenciar aquisição de aprendizagem, reconhece-se que ambos os processos são complexos e apresentam inter-relações significativas.

Mynard, 2012; Silva W. et al., 2013; Silva W.; Santos, 2014; Silva W., 2016; Borges; Silva W., 2016; Santos Jr.; Silva W., 2016; Matos, 2019), além de aspectos da trajetória do ensino de Libras no Brasil (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Gesser, 2010; 2012; Pizzio; Quadros, 2011; Campos, 2015; Martins; Nascimento, 2015; Borges; Streiechen, 2016; Silva L., 2020; 2023; Torres, 2022, os mais recorrentes).

Em sentido geral, pesquisas sobre o PEAL se inserem dentro de um movimento mais amplo da Linguística Aplicada (LA), que se consolidou como uma área de estudos investigativos de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras e adicionais, com ênfase no inglês até as décadas de 1970 (Borges, 2009). Concomitante com o desenvolvimento da LA, a TC emerge como um paradigma científico, considerando a língua em uma perspectiva complexa, cuja aprendizagem é um processo não linear e marcado por padrões emergentes, para compreender o PEAL como um SAC – sistema adaptativo complexo (Paiva, 2011; Borges; Paiva, 2011; Borges, 2021a). Dada essa dinamicidade do processo, emerge o CL, para contribuir com um atendimento individualizado e voltado para que o aprendente (aconselhado) desenvolva autonomia e motivação para a aprendizagem da língua. Contudo os movimentos com as línguas de sinais normalmente estão um passo atrás, por se tratar de uma língua pouco prestigiada que foi reconhecida há pouco tempo (Silva L.; Stumpf, 2017) – como enfatizado a seguir.

Na década de 1980, a Libras – língua da comunidade surda<sup>3</sup> – começou a ganhar espaço, inicialmente em contextos informais, como igrejas e associações de surdos (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004). Contudo foi a partir de políticas públicas específicas, como a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, a Lei 12.319/2010 e o Decreto 7.612/2011, que a Libras passou a ter maior visibilidade e reconhecimento, assegurando o direito à educação bilíngue e à comunicação acessível (Gesser, 2010; 2012; Pizzio; Quadros, 2011; Albres, 2012). Esse reconhecimento também levou à expansão de cursos e à formação de

---

<sup>3</sup> A comunidade surda é composta por pessoas surdas sinalizantes, surdos oralizados, Codas (filhos ouvintes de pais surdos), intérpretes e tradutores de Libras, familiares de surdos, pesquisadores e educadores, além de amigos e aliados da comunidade. Esses grupos possuem diferentes graus de envolvimento com a cultura e identidade surda, compartilhando a Libras como elemento central de interação e pertencimento

profissionais especializados<sup>4</sup>, como professores de Libras, educadores bilíngues e TILS (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010; Gesser, 2010; 2012; Albres, 2012). A formalização do ensino da língua exigiu sua sistematização nas instituições educacionais, desde os níveis básicos até os avançados (Martins; Nascimento, 2015). Nesse cenário, surgiu a necessidade de tratar o ensino e aprendizagem da Libras com o mesmo rigor metodológico dedicado a outras línguas adicionais, ressaltando a importância de estratégias inovadoras para aprimorar esse processo (Silva L.; Stumpf, 2017).

A área de ensino e aprendizagem de Libras ainda apresenta lacunas significativas, que demandam aprofundamento teórico e metodológico (Gesser, 2010; 2012; Silva L., 2020). A fluência na língua não é amplamente alcançada nos cursos que formam profissionais para atuar diretamente com a comunidade surda, como TILS e professores de Libras (Martins; Nascimento, 2015; Silva L.; Stumpf, 2017). Além disso, a maior parte das pesquisas concentra-se no ensino de Libras para cursos de licenciatura<sup>5</sup> e nos níveis básicos da língua, deixando os níveis avançados ainda subexplorados (Campos, 2015; Torres, 2022). Essa situação reforça a necessidade de investigações que ampliem o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da Libras, especialmente no que diz respeito a metodologias eficazes para níveis mais avançados.

De acordo com Silva L. (2020) a literatura aponta que o ensino de Libras tem sido pautado predominantemente pela prática, com menor teorização e sem um consenso metodológico consolidado. A autora apresenta um panorama desse cenário, destacando que não há uma única metodologia aplicada ao ensino da Libras, mas sim um conjunto de práticas diversas, muitas vezes ancoradas em modelos de ensino de línguas orais, que podem não ser adequados à natureza visuo-espacial da Libras. A ausência de princípios pedagógicos específicos para o ensino dessa língua resulta em um ensino fragmentado e pouco sistematizado

---

<sup>4</sup> Os professores de Libras são responsáveis pelo ensino da Língua Brasileira de Sinais, tanto para surdos quanto para ouvintes, no contexto educacional. Os educadores bilíngues atuam no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, promovendo o bilinguismo entre a Libras e a Língua Portuguesa. Já os intérpretes de Libras facilitam a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, realizando a tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa em diversos contextos.

<sup>5</sup> O Decreto 5.626/2005 estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de graduação em licenciaturas, fonoaudiologia e pedagogia. Essa medida visa garantir a formação de profissionais capacitados para atuar com a comunidade surda, promovendo a inclusão e a acessibilidade linguística.

(Lacerda, 2010). Silva L. (2020) observa ainda que a discussão sobre o ensino de Libras como prática pedagógica acadêmica é recente, o que limita o acúmulo de conhecimento na área. As lacunas nas pesquisas incluem, entre outros aspectos, a influência de ações institucionais na propagação da Libras como língua adicional para ouvintes, as motivações individuais para sua aprendizagem e as relações de poder envolvidas nesse processo (Silva, 2020).

Dado todo esse contexto, destaca-se a TC como uma perspectiva relevante para repensar o ensino e a aprendizagem de Libras. Borges e Streiechen (2016) discutem a interseção entre a educação bilíngue para surdos e a abordagem complexa de ensino de línguas, demonstrando que há conciliações entre essas áreas. A educação de surdos está intrinsecamente ligada ao ensino da Libras (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010), e compreender essa relação a partir da complexidade permite explorar o processo de ensino e aprendizagem de Libras-LAd (PEALibras-LAd) de forma mais ampla, considerando a interdependência de fatores sociais, culturais e cognitivos.

Além das lacunas teóricas e metodológicas, a formação de professores de Libras também exige maior atenção. Historicamente, muitos professores de Libras atuavam sem uma formação específica, baseando suas práticas em experiências adquiridas em cursos intensivos promovidos por associações de surdos, projetos institucionais ou pesquisas estrangeiras (Lacerda, 2010; Gesser, 2010; 2012; Campos, 2015; Torres, 2022). A partir dos marcos legais do século XXI, cursos começaram a surgir e o cenário começou a se expandir, recebendo mais pesquisa na área (Gesser, 2010; Campos, 2015). No entanto, apesar dos avanços, a formação docente ainda enfrenta desafios, sobretudo no que se refere à consolidação de metodologias específicas e ao fortalecimento de uma base teórica que contemple a singularidade da Libras como língua visuo-espacial (Gesser, 2010; 2012; Silva L.; Stumpf, 2017).

Borges e Silva (2019) exploram as potencialidades da relação entre o professor e o conselheiro, ampliando a atuação do docente para além da sala de aula e fortalecendo um acompanhamento mais personalizado dos estudantes. Essa abordagem pode contribuir para superar dificuldades recorrentes no PEALibras-LAd, promovendo maior autonomia e motivação entre os aprendentes e favorecendo um ensino mais alinhado à complexidade do PEAL. Torna-se então fundamental promover pesquisas e estudos e assim aprofundar as discussões

sobre o cenário do ensino de Libras a partir da perspectiva da complexidade e sua possível interseção com o CL.

No paradigma da complexidade, a ciência rejeita abordagens deterministas e reducionistas, adotando uma visão sistêmica e dinâmica que impacta os estudos sobre linguagem e aprendizagem (Larsen-Freeman, 2019). A investigação de sistemas complexos exige a consideração de fatores como coadaptação, padrões emergentes e pontos de bifurcação, que mostram como os elementos do sistema interagem, se reorganizam e evoluem (Larsen-Freeman; Cameron 2008). No entanto, essa abordagem lida com incertezas, pois múltiplos fatores influenciam as transformações, tornando inviáveis generalizações. Além disso, a singularidade das condições iniciais reforça a necessidade de uma metodologia flexível e sensível ao contexto.

Aplicada à linguagem, a TC rompe com a visão tradicional de um sistema fixo e homogêneo, propondo que a língua é dinâmica, emergente e influenciada por múltiplos fatores, o que torna seu desenvolvimento não linear e imprevisível (Larsen-Freeman, 2019). Para a pesquisa em LA, isso significa priorizar processos em vez de resultados fixos, explorando mudanças reais em contextos dinâmicos e analisando como os aprendizes se adaptam ao longo do tempo. Dessa forma, a pesquisa na complexidade se afasta de experimentos tradicionais controlados, focando nas interações e na imprevisibilidade dos fenômenos estudados (Larsen-Freeman, 2011). A autora reforça a importância de evidências práticas para apoiar as pesquisas em LA, e enfatiza que a TC deve ir além da descrição e da teorização para explorar mudanças reais em sistemas dinâmicos.

Apresentado o cenário em que a TC se consolida como um paradigma emergente na LA para compreender o PEAL como um sistema adaptativo complexo (SAC), o CL se destaca como agente promissor no desenvolvimento da autonomia e motivação dos aprendentes (aconselhados) e o ensino de Libras no Brasil carente de pesquisas que articulem esses temas. Dentro dessa perspectiva, surge a seguinte questão que motivou o desenvolvimento desta pesquisa: **como o aconselhamento linguageiro embasado na teoria da complexidade pode contribuir para o PEALibras-LAd?**

Essa indagação desdobra-se em outras questões específicas: (I) de que forma o CL se configura no processo de ensino e aprendizagem da Libras-LAd?; (II) como a motivação dos aprendentes (aconselhados) interfere no

PEALibras-LAd?; (III) de que maneira o desenvolvimento da autonomia impacta a aprendizagem da Libras?; (IV) e quais as relações entre o CL e o professor no desenvolvimento dos aprendentes/aconselhados?

Para investigá-las, esta pesquisa tem como objetivo central **desenvolver uma reflexão sobre o PEALibras-LAd à luz da teoria da complexidade, a partir da atuação como CL com aprendentes de Libras**. A partir dessa reflexão, como objetivos específicos, busca-se: (I) discutir o papel do CL no PEALibras-LAd; (II) refletir sobre a influência da motivação na aprendizagem; (III) evidenciar a importância do desenvolvimento da autonomia para aprendentes de Libras; (IV) e articular as experiências do AL (sistema aprendizagem) e do Professor (sistema ensino), analisando seu aninhamento nas emergências do PEALibras-LAd.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa se baseia na atuação e (auto)reflexão do pesquisador como CL em um AL sistematizado no contexto de aprendizagem de Libras em uma disciplina de um curso de graduação para formação de TILS, registrando suas próprias (re)ações e (auto)reflexões como CL em um diário de campo (DC) visando posterior articulação entre teoria e prática. Essa atuação ocorreu concomitantemente à experiência do pesquisador como professor (na mesma disciplina e curso), por meio de um estágio de docência, permitindo a observação direta do PEALibras-LAd em diferentes níveis.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, voltada para uma compreensão dos fenômenos emergentes envolvidos no PEALibras-LAd em estudo. A investigação baseia-se em pesquisa bibliográfica sobre TC, sistemas complexos, AL, e o ensino e aprendizagem de Libras no Brasil. Metodologicamente, a reflexão sobre o PEALibras-LAd fundamenta-se na modelagem de pensamento complexo – MPC (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), que permite mapear as relações e processos do sistema. Por um lado, os dados de suporte às discussões – que fomentam a (auto)reflexão do pesquisador de como o CL pode atuar no contexto da língua de sinais – foram gerados a partir do DC do pesquisador. Por outro lado, a análise retrospectiva (AR) dos dados (Larsen-Freeman, 2011) possibilitou a identificação de padrões emergentes no sistema aprendizagem, como a necessidade de trabalhar a motivação e autonomia dos aprendentes. Além disso, a experiência docente no estágio permitiu articular o aninhamento entre os agentes envolvidos (como o conselheiro

e o professor) no PEALibras-LAd, contribuindo para a compreensão do sistema como um todo.

Com esse panorama, esta dissertação organiza-se em cinco capítulos.

O **primeiro capítulo** explora a metodologia adotada: detalhando a abordagem qualitativa e interpretativista; os métodos de constituição de dados; os fundamentos da pesquisa pela teoria da complexidade, como a MPC e a AR.

O **segundo capítulo** apresenta a complexidade como um paradigma, sua base epistemológica e suas características, destacando sua relevância como teoria científica para compreender processos dinâmicos e não lineares, como o ensino e a aprendizagem de línguas, que se consolidam numa abordagem complexa de ensino de línguas e na atuação do professor complexo.

No **terceiro capítulo** é discutido o aconselhamento linguageiro (AL). São analisadas as funções desempenhadas pelo CL no PEAL, bem como as implicações de sua atuação na motivação e autonomia dos aconselhados e sua relação com o professor de línguas.

O **quarto capítulo** aborda a trajetória histórica e contemporânea do ensino e aprendizagem de Libras, destacando suas características e desafios, traça os perfis de professores e aprendentes, além das dificuldades frequentemente relatadas na literatura acerca desse processo.

O **quinto capítulo** sistematiza as reflexões sobre a atuação do CL no PEALibras-LAd, articulando os aspectos teóricos e as discussões desenvolvidas ao longo dos capítulos anteriores.

Por fim, apresentam-se as **considerações finais**, que retomam os principais pontos discutidos ao longo da dissertação, respondendo às questões que nortearam a pesquisa e destacando as contribuições alcançadas. Além de sintetizar as reflexões construídas nos capítulos anteriores, este momento também abre espaço para indicar limitações do estudo e sugerir possibilidades para investigações futuras, visando ampliar a compreensão sobre o papel do aconselhamento linguageiro no ensino e aprendizagem de Libras como língua adicional.

## 1. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender, descrever e, em alguns casos, explicar fenômenos sociais a partir de suas particularidades e de uma perspectiva interna, considerando experiências individuais e coletivas, interações sociais e documentos diversos. Essa abordagem prioriza a análise aprofundada dos significados e das dinâmicas envolvidas nos fenômenos estudados, sem a intenção de quantificar dados ou generalizar resultados para outros contextos (Paiva, 2019).

Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é uma abordagem que busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos, considerando o contexto e os significados que atribuem às suas experiências. Diferente das abordagens positivistas, que buscam explicações generalizáveis, a pesquisa interpretativista enfatiza a subjetividade, a interação e a construção social do conhecimento. Essa perspectiva está alinhada com a LA contemporânea, que compreende a linguagem como prática social e valoriza a análise dos discursos e das interações em contextos situados, privilegiando a interpretação em vez da quantificação dos dados.

A pesquisa bibliográfica é um método investigativo que visa aprofundar a compreensão de conceitos, ideias e teorias sobre um objeto de estudo, fundamentando-se na análise criteriosa de materiais publicados (Lima; Miotto, 2007). Além de fornecer embasamento teórico, ela possibilita reflexões críticas e integra informações que sustentam análises e discussões em fases posteriores da investigação (Paiva, 2019). Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel essencial na construção do conhecimento e na formulação de propostas para futuras intervenções.

Nesta pesquisa, para possibilitar a observação direta do sistema PEALibras-LAd, como objeto de estudo (para além da pesquisa bibliográfica, simultânea à experiência como docente), a prática como CL permitiu que o pesquisador integrasse teoria e prática, e levantasse reflexões provocadas pelos registros em um diário de campo (DC) de suas percepções, (auto)reflexões e interpretações acerca dos processos e componentes do sistema. Dessa forma, o próprio pesquisador configura-se como participante da pesquisa.

O foco exclusivo na atuação do pesquisador enquanto CL foi uma decisão metodológica fundamentada na perspectiva da complexidade. O DC foi estruturado para registrar exclusivamente as impressões e (auto)reflexões do próprio pesquisador, sem incluir falas diretas, opiniões ou relatos de outros indivíduos envolvidos no processo. Essa delimitação permite centralizar a análise na perspectiva do pesquisador sobre sua prática, estabelecendo um diálogo com a literatura selecionada e dispensando a aprovação pelo Comitê de Ética.

Embora o único participante formal da pesquisa seja o próprio pesquisador, em sua atuação como CL e professor, outros agentes do sistema de ensino e aprendizagem de Libras são mencionados na apresentação dos dados e discussões, pois suas interações influenciam o contexto analisado. Entre essas menções estão: a professora supervisora do estágio de docência (PSE), demais professores do curso que contribuíram para o PEALibras-LAd (classificados como "professores relacionados ao sistema" – PRS) e os aprendentes de Libras que participaram do AL (classificados como "aconselhados" – ACO<sup>6</sup>). No entanto, as menções ocorrem exclusivamente a partir da percepção e interpretação do pesquisador, sem a coleta direta de suas falas ou opiniões. Essa abordagem está alinhada à teoria da complexidade, que reconhece a natureza multifacetada e imprevisível dos sistemas, permitindo uma investigação centrada na experiência do pesquisador sem comprometer a ética da pesquisa.

### **1.1. Constituição de Dados**

A geração de dados foi um processo que ocorreu no contexto de um AL oferecido a alunos de um curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP). A escolha desse público ocorreu pela familiaridade do pesquisador com o curso, onde já atua como intérprete e oferece suporte pedagógico. Para sistematizar os aconselhamentos, foi necessário definir um recorte, tanto de integrantes quanto de tempo, garantindo um vínculo institucional e a viabilidade da pesquisa. Assim, esse processo foi integrado ao desenvolvimento de um estágio de docência realizado como obtenção de créditos

---

<sup>6</sup> Não houve diferenciação entre os aconselhados na hora de apresentar os dados, todos são nomeados como ACO, para que não haja identificação ou especificação de nenhuma espécie.

para o mestrado, acompanhando uma disciplina do 6º perfil do curso de graduação em questão, com duração de um semestre letivo (15 semanas).

Dentro desse período, o AL foi oferecido aos alunos matriculados na disciplina, e as percepções do pesquisador sobre essa experiência de aconselhamento foram registradas em um DC. Dessa forma, a constituição de dados concentrou-se em sete semanas de aconselhamento, durante as quais foram anotadas (auto)reflexões sobre a atuação do pesquisador como CL e docente. Tal recorte aconteceu devido à organização da própria disciplina que (devido ao calendário acadêmico universitário) estava com o recesso de final de ano dividindo o semestre em duas partes. Esses registros constituem o principal material para análise, discussões e resultados desta pesquisa. Nos próximos tópicos, cada etapa desse processo será detalhada.

### **1.1.1. Estágio de docência**

Realizado ao longo de um semestre, em uma disciplina do bacharelado TILSP. Essa graduação forma TILS, profissionais responsáveis por garantir a acessibilidade linguística para as pessoas surdas sinalizantes, desempenhando um papel crucial na mediação entre a língua portuguesa e a língua de sinais (Lacerda, 2010). Após a aprovação dos trâmites institucionais para o estágio e a apresentação do plano de atividade de estágio (APÊNDICE A), houve participação no planejamento, execução e avaliação das aulas em parceria com a docente responsável pela disciplina.

A escolha pelo curso TILSP justifica-se pela necessidade de observar níveis mais avançados de aprendizagem da língua, pouco explorados em cursos livres ou disciplinas básicas de Libras (Torres, 2022), diferentemente das disciplinas obrigatórias de Libras em licenciaturas, que geralmente se restringem ao nível básico (Campos, 2015). A atuação nesse curso também se alinha à experiência prévia do pesquisador como profissional na área da tradução e interpretação, bem como à sua vinculação técnica efetiva ao bacharelado. A familiaridade com a dinâmica do curso e o acompanhamento contínuo de seu desenvolvimento ofereceram uma oportunidade estratégica e coerente para a condução da pesquisa, permitindo integrar o contexto prático à investigação teórica.

Para atuação no estágio, escolheu-se a disciplina “Tradução e Interpretação em Eventos Científicos”, com um total de 4 créditos – equivalentes a 60 horas,

distribuídas em 4 horas semanais, por 15 semanas – sendo 2 créditos práticos e 2 teóricos, oferecida no sexto semestre do curso (de um total de oito). De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC, atualização 2023), a disciplina tem como objetivo a “reflexão sobre a atuação do intérprete em diferentes eventos científicos, com foco nas atividades práticas de tradução e interpretação entre Libras e Português nesse contexto específico” (p. 50).

A disciplina visa desenvolver habilidades de interpretação nos sentidos Libras-Português e vice-versa no contexto de conferências. Além disso, busca-se analisar as estratégias tradutórias empregadas e os processos de transposição do discurso da língua de partida para a língua de chegada. Embora o foco da disciplina seja a interpretação, e não o ensino da Libras, a fluência na língua é um aspecto fundamental para o desempenho interpretativo (Lacerda, 2010). Durante o estágio, a atuação docente nas aulas contemplou aspectos gerais da disciplina, como práticas interpretativas e estratégias tradutórias, além de um acompanhamento das dificuldades relacionadas à fluência na língua. Buscou-se tratar essas questões no contexto do AL, criando uma rede de apoio aos alunos.

A escolha da disciplina baseou-se na familiaridade do pesquisador com a docente responsável, decorrente da experiência prévia como técnico de apoio pedagógico<sup>7</sup>, função na qual auxiliava no planejamento das atividades e na orientação dos alunos nas práticas de interpretação. A atuação como docente estagiário, por sua vez, possibilitou uma participação mais ativa no planejamento das aulas, na elaboração de materiais didáticos e na condução de algumas atividades, ampliando a experiência anterior e permitindo reflexões teóricas sobre a prática docente.

Com uma abordagem predominantemente prática, a disciplina iniciou-se com aulas teóricas sobre o papel do intérprete em conferências e a importância da fluência na Libras, seguidas por atividades focadas na interpretação de eventos científicos simulados e finalizada pelas avaliações de práticas reais de interpretação nesse contexto. O estágio docente envolveu o acompanhamento das aulas, a orientação dos alunos nas práticas e o esclarecimento de dúvidas, abrangendo

---

<sup>7</sup> A função, apesar de não ser comum a TILS, está prevista na descrição do cargo e plano de trabalho. A proposta dessa atuação é que os intérpretes contratados pela universidade que atuam diretamente com o curso TILSP, para além da acessibilidade, auxiliem em aulas práticas, trabalhem em parceria direta com os docentes para servir de modelo profissional aos alunos e fomentar uma formação mais vinculada à prática.

aspectos técnicos, estratégias interpretativas e questões linguísticas. As percepções do pesquisador sobre essa atuação foram registradas no DC, juntamente com as reflexões como CL.

A condução das aulas influenciou diretamente a atuação no AL. A observação das práticas em sala, aliada à proximidade com os alunos e ao acompanhamento longitudinal de seu desenvolvimento, possibilitou a formulação de estratégias de aconselhamento que não se limitassem aos aspectos linguísticos, mas considerassem o caráter complexo e multifacetado de cada aluno.

### **1.1.2. Sistematização do Aconselhamento Linguageiro**

Inicialmente concebido como um projeto piloto, funcionando como um suporte complementar às aulas, com o objetivo de oferecer um acompanhamento mais direcionado ao desenvolvimento da Libras em paralelo às atividades da disciplina.

A atuação do CL, no entanto, não se configura como uma monitoria, pois seu funcionamento deve ir além do apoio a uma disciplina específica. Trata-se de um espaço independente para a experimentação e adaptação de práticas de aprendizagem, respeitando a individualidade e as necessidades emergentes de cada aprendente (Silva W. et al., 2013; Silva W.; Santos, 2014; Silva W., 2016). No entanto, por se tratar de um processo novo na universidade e sem suporte institucional prévio, ancorá-lo a uma disciplina foi a estratégia adotada para viabilizá-lo, com potencial para futuras expansões. Assim, embora relacionado às práticas desenvolvidas em sala de aula, o AL tem uma proposta mais ampla, voltada para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos na aprendizagem de língua, podendo se estender além do período da disciplina, conforme a necessidade e o interesse dos aconselhados.

Justifica-se a oferta do projeto para a turma da disciplina de estágio de docência por dois motivos: primeiro, sendo um projeto piloto e com apenas um conselheiro, o número de aconselhados deveria ser limitado por questões de logística de tempo e organização da agenda; segundo, era de interesse do pesquisador olhar para os processos de aconselhamento e ensino concomitantemente, para traçar relações entre a atuação do CL e do professor.

Para viabilizar formalmente, essa proposta, o AL foi estruturado para acontecer com encontros sistematizados, organizados em conjunto com o planejamento da disciplina, foi elaborado um cronograma específico (APÊNDICE B)

para as sessões de aconselhamento, considerando a dinâmica das aulas e a disponibilidade dos alunos.

No início do semestre, durante a apresentação da disciplina, a proposta do AL foi introduzida aos alunos. Destacou-se que a participação no aconselhamento era opcional e não influenciaria aspectos formais da disciplina, como notas ou frequência, entendendo que a adesão ao aconselhamento deve ser voluntária e de interesse do próprio aprendente. Para garantir a clareza da proposta, foi realizada uma apresentação em sala de aula, esclarecendo que o aconselhamento não era uma monitoria da disciplina ou um reforço de Libras, mas sim de um espaço de apoio ao desenvolvimento da língua, com foco na autonomia e na motivação para a aprendizagem, alinhado às demandas e desafios individuais dos alunos ao longo do semestre.

Após essa apresentação inicial, foi criado um grupo no *WhatsApp*, incluindo a PSE e os alunos, para facilitar a comunicação, seguindo uma prática já estabelecida na condução da disciplina. Por meio desse grupo, foi compartilhado um formulário *online* via *Google Forms* (APÊNDICE C) para que os interessados no AL pudessem se inscrever. No formulário, os alunos foram convidados a indicar suas expectativas em relação ao aconselhamento, apontar dificuldades específicas relacionadas à língua e informar seus horários disponíveis para as sessões. Essa etapa inicial foi fundamental para compreender as demandas dos aconselhados e estruturar o acompanhamento de maneira personalizada e eficiente.

Seguido o prazo de três semanas para inscrição e com os horários de atendimento definidos, foram agendados os encontros de AL. Devido à adesão voluntária, era esperado que não fossem todos os alunos da disciplina que se inscrevessem, assim, sete dos quinze alunos se interessaram e preencheram o formulário. A comunicação com os ACOs ocorreu principalmente via *WhatsApp*, enquanto os encontros foram marcados, sempre que possível, de forma presencial, ocorrendo ocasionalmente de forma remota, via *Google Meet*, quando uma das partes não tinha a possibilidade de estar presencialmente.

Inicialmente, os encontros ocorreram em uma sala de reuniões da Secretaria de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade (SAADE), mas, com a chegada de novos equipamentos de acessibilidade, foram transferidos para uma sala do Serviço-Escola, espaço utilizado para os estágios do curso de Psicologia da universidade. O espaço escolhido era uma pequena sala de reunião, equipada com

uma mesa redonda e quatro cadeiras. Os aconselhamentos eram individuais, com duração média de 30 minutos semanais, previamente agendados e confirmados via *WhatsApp*. No dia marcado, o compromisso era reafirmado por mensagem, e, em caso de indisponibilidade do aluno, o encontro era remarcado ou cancelado. Durante as sessões, um *notebook* foi utilizado para registrar observações, apresentar materiais, indicar recursos online e demonstrar conteúdos relevantes, proporcionando um suporte mais direto e adaptado às necessidades de cada aluno.

Antes do início dos encontros, foram elaborados documentos baseados em leituras realizadas das obras de Silva W. et al. (2015), Silva W. e Santos (2014) e Matos (2019), com o objetivo de auxiliar na condução do AL. Para o primeiro encontro, foram seguidas as orientações da literatura sobre como estruturar a interação inicial. Embora a condução não tenha seguido exatamente os moldes apresentados pelas autoras, a proposta central foi proporcionar aos alunos uma experiência alinhada à abordagem descrita a seguir:

Logo no primeiro encontro, explicamos o trabalho que pretendemos desenvolver, o papel de cada um e tentamos fazê-lo perceber os ganhos que ele poderá obter com o processo. Ainda nessa primeira conversa, indagamos sobre a sua identidade futura e presente (DÖRNYEI, 2005). É sondando-o sobre projeções acerca de como ele se enxerga no futuro que esperamos gerar e manter motivação necessária para a aprendizagem no presente. Fica então posta a questão para reflexão desse aluno: qual é a sua concepção do aluno ideal e do aluno que ele precisa ser para alcançar esse ideal? A primeira concepção deve conter a descrição dos atributos que ele deseja possuir em relação à língua estrangeira estudada, e a segunda abrange a descrição dos atributos que ele precisa desenvolver para alcançar as suas expectativas e afastar os resultados negativos. Baseando-nos nessas respostas, elaboramos, em negociação contínua com o aprendente, um plano de ação e acompanhamos sua execução (Silva et al., 2015, p. 695).

Elaborou-se um roteiro (APÊNDICE D) para o primeiro encontro, com tópicos considerados relevantes a serem abordados no AL inicial. Apesar da estrutura proposta, o encontro não foi conduzido como uma entrevista tradicional, com perguntas sequenciais, mas sim como um diálogo, buscando explorar, de forma natural e fluida, todos os pontos previamente selecionados. Solicitou-se aos ACOs que preenchessem uma tabela de rotina acadêmica (APÊNDICE E), na qual poderiam registrar suas aulas, compromissos e horários de estudo, além de adicionar outras informações que considerassem relevantes para a organização de seus estudos. O objetivo desse exercício era conhecer melhor a rotina de cada um para adaptar as estratégias de aconselhamento às suas realidades. As tabelas preenchidas foram trazidas pelos ACOs no encontro seguinte, permitindo uma

análise mais detalhada de suas demandas e disponibilidade. Sobre a condução do segundo encontro, as experiências de Silva W. et al. (2015) relatam:

No segundo encontro, o aluno já deverá ter se decidido sobre a sua participação e deverá ter preenchido os seus objetivos de trabalho na ficha de metas. A partir de então, conselheiro e aconselhado elaboram juntos um plano de ação para alcançar tais objetivos. Faz parte desse momento, saber como o aconselhado irá organizar seu tempo para a execução de cada passo. Para isso, pedimos a ele que descreva a sua rotina e nos fale das tarefas e dos papéis que terá de desenvolver concomitantemente ao de aconselhado (Silva W. et al., 2015, p. 696).

No segundo encontro, foram discutidas propostas para otimizar o tempo disponível na semana, considerando as necessidades e dificuldades individuais de cada aluno para o estudo da língua. Com base nas tabelas de rotina trazidas pelos ACOs, houve uma negociação sobre o que seria viável dentro de suas agendas, buscando fomentar o início de um processo autônomo de estudo e aprendizagem da língua.

Os cinco encontros subsequentes mantiveram uma dinâmica estruturada em torno de revisão e reflexão. A cada sessão, discutiam-se as estratégias previamente estabelecidas, avaliando sua continuidade ou necessidade de ajustes. Ademais, os ACOs tinham a oportunidade de relatar as dificuldades enfrentadas, compartilhar soluções pensadas e, juntos, reavaliar as práticas em andamento.

Adicionalmente, quando as estratégias propostas incluíam interações fora dos encontros presenciais, havia trocas durante a semana, realizadas por meio de mensagens pelo *Whatsapp* em português ou em Libras. Essas interações incluíam o envio de vídeos sinalizados e materiais complementares para apoiar o processo de aprendizagem.

Para otimizar o tempo, os atendimentos foram organizados de forma sequencial, concentrando dois ou três ACOs em horários próximos, em um mesmo dia agendado. Após os encontros do dia, ou, quando necessário, no dia seguinte, era feito o registro no DC, com um resumo das principais informações discutidas e das estratégias utilizadas. Esse registro contribuiu para a análise e o acompanhamento contínuo do progresso dos ACOs.

### **1.1.3. Diário de campo**

As autoras Silva W. e Santos (2014) destacam a importância de o CL registrar notas sobre os aconselhamentos, tanto para acompanhar o que já foi

discutido e avaliar suas práticas, quanto para compartilhar dificuldades em grupos de apoio com supervisores ou conselheiros mais experientes. Com base nessa orientação, elaborou-se a proposta de um DC, que atendesse aos propósitos mencionados e consequentemente promovesse suporte para as reflexões.

O DC foi estruturado para registrar tanto a descrição individual de cada aconselhamento quanto impressões gerais sobre a atuação do CL ao longo da semana, incluindo a docência. Após cada encontro, as reflexões emergentes eram compiladas semanalmente, resultando em um registro que detalhava os aconselhamentos e um resumo das aulas do estágio de docência. O DC foi organizado com diferentes tópicos, cada um destinado a registrar aspectos específicos do processo de AL e da experiência docente. A organização semanal do DC seguiu um modelo (APÊNDICE F). A função de cada tópico e os tipos de informações que eram documentadas semanalmente são explicados abaixo:

- **Contexto:** Este tópico apresentava o panorama geral da semana, incluindo a numeração do encontro (primeiro, segundo, de rotina ou extraordinário), além de informações sobre o conteúdo abordado na disciplina naquele período.
- **Acontecimentos desde o último aconselhamento:** Registrava interações ocorridas entre os encontros, como contatos por mensagens (*WhatsApp*, *e-mails*) e eventos externos que pudessem influenciar o aconselhamento.
- **Atividades previstas para o dia:** Tópico que descrevia o planejamento do encontro, detalhando os temas a serem trabalhados com cada ACO, conforme suas demandas individuais.
- **Descrição do aconselhamento:** Relatava os principais acontecimentos da sessão, enfatizando aspectos relevantes e aprofundando o registro individual de cada aconselhamento realizado.
- **Destaques que chamaram atenção:** Identificava eventos significativos da semana, tanto nos aconselhamentos quanto nas aulas, que possuíam potencial para reflexões futuras pela perspectiva do pesquisador.
- **Impressões do pesquisador:** Apresentava as reflexões pessoais sobre os aspectos destacados, articulando-os com os referenciais teóricos da pesquisa e os objetivos da dissertação.
- **Material complementar:** Listava *links*, gravações, imagens, arquivos ou quaisquer outros materiais utilizados ou mencionados durante os encontros.

- **Condução da aula da semana:** Relatava o que ocorreu na disciplina acompanhada pelo estágio de docência, incluindo as atividades propostas e as percepções do pesquisador sobre sua atuação docente.
- **Autoavaliação:** Registrava uma (auto)reflexão retrospectiva sobre a atuação do pesquisador como CL e professor ao longo da semana, analisando como essa prática pôde possivelmente contribuir para a formação em Libras dos alunos.

Essa estrutura organizava os registros de maneira sistemática, permitindo uma análise das experiências vivenciadas ao longo do processo de aconselhamento e docência. A cada semana, todos os tópicos do modelo do DC eram preenchidos, reunindo as percepções do pesquisador sobre os acontecimentos e reflexões daquele período. Ao longo das sete semanas, foram produzidos sete registros completos no DC. Nas discussões (Capítulo 5), trechos desses registros foram apresentados em recortes textuais, contendo uma identificação do excerto, (por exemplo: “Recorte do DC #1”, “Recorte do DC #2” e assim por diante), seguido do “Trecho retirado do DC em itálico, com **pontos principais destacados em negrito** para as discussões<sup>8</sup>” e entre parênteses, a citação do tópico de origem e a respectiva semana do registro (Diário de campo, Tópico de onde foi retirado, Semana Y), conforme exemplo apresentado abaixo:

**Recorte do DC #X:** *“Trecho retirado do DC com ponto principal destacado em negrito para a discussão”* (DC, Tópico de onde foi retirado, Semana Y).

Além de documentar as práticas semanais, o DC foi essencial para fomentar (auto)reflexões durante essas atividades, possibilitando o diálogo com as teorias discutidas neste trabalho e auxiliando na identificação de aspectos relevantes para o desenvolvimento das reflexões levantadas no capítulo de discussões.

## 1.2. Discussão dos dados

Adotou-se uma metodologia alinhada à teoria da complexidade, buscando compreender as emergências dos sistemas dinâmicos envolvidos no

---

<sup>8</sup> Os trechos apresentados na dissertação foram ajustados para preservar identidade dos ACO e demais envolvidos, mantendo foco nas impressões do pesquisador.

PEALibras-LAd. Esse processo foi conduzido por meio de dois métodos: a modelagem de pensamento complexo e a análise retrospectiva.

### **1.2.1. Modelagem de pensamento complexo**

A teoria da complexidade, no contexto da LA, pode ser vista tanto como uma metáfora quanto como uma estrutura teórica real (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Segundo as autoras, inicialmente, a metáfora da complexidade surgiu como uma alternativa à metáfora computacional, que via a aprendizagem de línguas como um processamento de informações. No entanto, para que essa abordagem vá além da metáfora e se estabeleça como uma teoria sólida, é necessário desenvolver conceitos específicos, uma terminologia clara e explicações teóricas fundamentadas.

Larsen-Freeman (2011) apresenta três métodos para estudar sistemas dinâmicos, propostos por Van Gelder e Port (1995 apud Larsen-Freeman, 2011): a modelagem quantitativa, a modelagem qualitativa e a descrição dinâmica. A modelagem quantitativa, embora útil para pesquisas naturais, apresenta limitações ao estudar seres humanos, sendo frequentemente substituída pela modelagem qualitativa ou simulações computacionais, que permitem explorar uma variedade maior de fatores e mudanças temporais. Já a descrição dinâmica foca na análise de transformações ao longo do tempo, especialmente em sistemas não lineares, respeitando a complexidade das interações sociais e individuais. Esses métodos visam capturar a dinamicidade dos fenômenos complexos e oferecer uma compreensão mais ampla de sua evolução.

A modelagem qualitativa seria o mais adequado para tratar com humanos, pois prevê os contextos e busca entender as diversas nuances dos sistemas (Larsen-Freeman, 2011), contudo, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008) a modelagem qualitativa não precisa obrigatoriamente ser computacional. As autoras explicam que através do uso metafórico é possível fazer pesquisa na LA aplicando esse mesmo entendimento de forma metafórica como uma modelagem mental, o que as autoras chamaram de modelagem de pensamento complexo (MPC).

A MPC é um método que permite aplicar conceitos da TC à LA (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). De acordo com as autoras, a MPC funciona de maneira semelhante aos experimentos mentais usados em abordagens científicas tradicionais, mas, em vez de trabalhar com suposições fixas, ela descreve um

problema como um sistema dinâmico, no qual diferentes elementos interagem, mudam e se influenciam ao longo do tempo. Esse método pode ser utilizado para gerar hipóteses de pesquisa, criar estratégias para a resolução de problemas ou até mesmo desenvolver simulações computacionais. Essa modelagem consiste em identificar os sistemas envolvidos (como a interação entre CL e ACO), analisar seus componentes e conexões, observar como eles evoluem ao longo do tempo e interpretar os padrões emergentes. Esse processo ajuda a compreender melhor os fenômenos linguísticos e a formular hipóteses sobre a aprendizagem e uso da língua.

As autoras indicam algumas etapas para iniciar esse tipo de análise que foram compiladas, organizadas e reformuladas da seguinte forma:

- 1) **Identificar os componentes do sistema** – Isso inclui agentes (como indivíduos ou grupos), processos (como comunicação ou aprendizagem) e subsistemas (como o ambiente educacional em que ocorrem essas interações).
- 2) **Determinar a escala temporal e os níveis de organização** (social e humana) – Cada componente pode atuar em diferentes períodos (curto ou longo prazo) e em distintos níveis (individual, grupal, institucional).
- 3) **Mapear as relações entre e dentro dos componentes** – Compreender como os elementos do sistema interagem entre si é fundamental para entender a dinâmica geral.
- 4) **Analisar a adaptação dos componentes com o contexto** (a dinâmica do sistema) – Os sistemas complexos não existem isoladamente; eles se ajustam ao ambiente que também constituem o próprio sistema ao seu redor e são influenciados por ele.
- 5) **Observar a evolução dos componentes ao longo do tempo** – Como as partes do sistema mudam e se transformam com o passar do tempo?
- 6) **Investigar as mudanças nas relações entre os componentes** – Além das mudanças individuais, é preciso examinar como as interações entre os elementos se modificam.
- 7) **Analisar fatores externos que afetam o sistema** (como políticas educacionais, novas tecnologias, ou mudanças sociais).

- 8) **Procurar padrões de comportamento e estabilidade** (existem padrões previsíveis ou pontos de instabilidade?).
- 9) **Imaginar cenários alternativos** (o que acontece se um fator for alterado, como uma mudança no método de ensino?).

Assim, a MPC pode ajudar a entender padrões de comportamento dos alunos, do professor e do CL ao longo do tempo. Além disso, essa abordagem permite formular hipóteses para pesquisas futuras sobre o PEAL. Assim, de acordo com as autoras (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), essa modelagem “pode levar a uma compreensão dos padrões de comportamento em termos dos sistemas que os produzem” (p. 225)<sup>9</sup>.

Para uma clara exemplificação dessa modelagem – conforme a discussão realizada anteriormente – foi formulado um modelo de desenho da MPC na Figura 1, abaixo. Após a MPC do PEALibras-LAd discutida no capítulo 5 o mesmo desenho foi reformulado com as informações desse processo observado para uma melhor visualização dos componentes do sistema.

---

<sup>9</sup> can lead to understandings of behavior patterns in terms of the systems that produce them. The process may also help generate hypotheses to be investigated through classroom research-see (Larsen-Freeman and Cameron, 2008, p. 225)

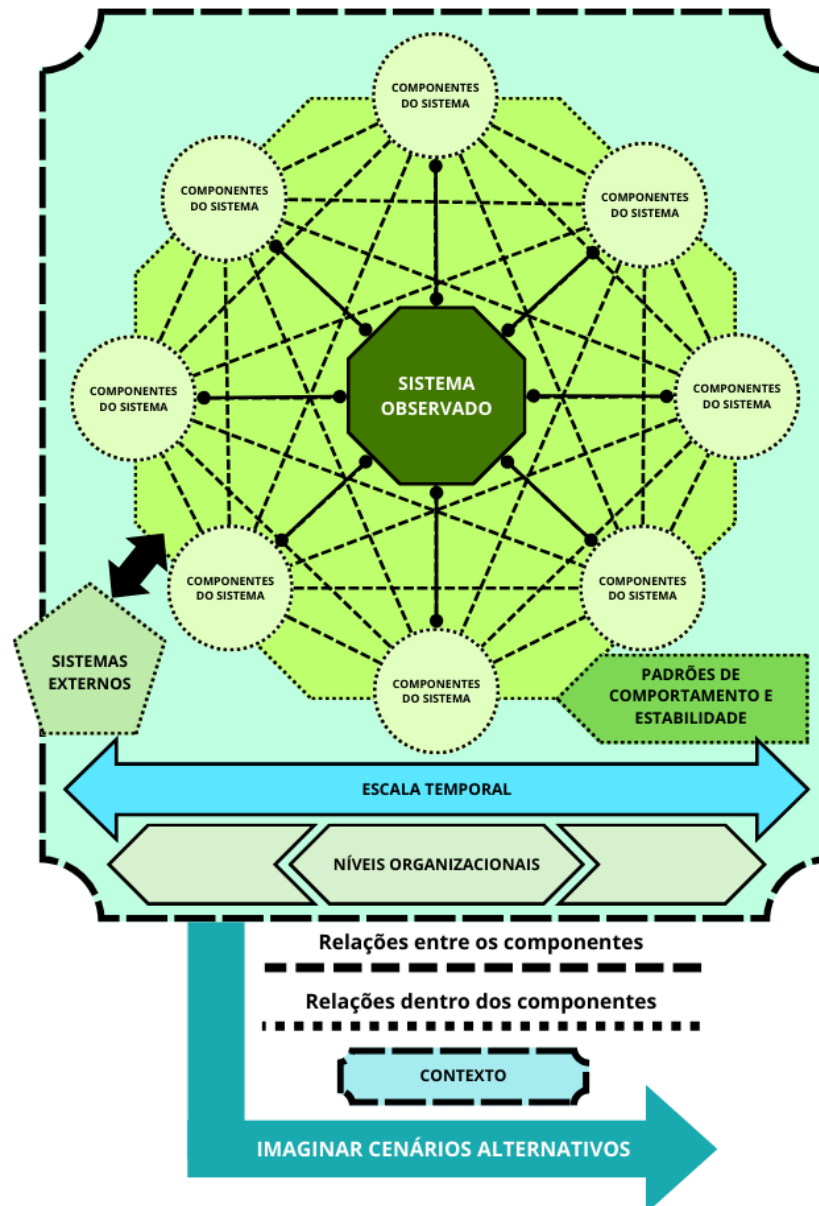


Figura 1: Modelo de design de MPC (autoria própria)

A proposta deste desenho é reunir, em uma única representação visual, as discussões desenvolvidas ao longo da Modelagem de Pensamento Complexo (MPC). A figura busca articular os diversos **componentes do sistema**, que, conforme ilustrado, estão interconectados e influenciam-se mutuamente, assim como afetam o sistema como um todo. Essa rede de relações e interações constitui um dos principais aspectos que caracterizam o sistema como complexo.

Além disso, a figura evidencia a influência de **sistemas externos** sobre o sistema observado, bem como a capacidade deste de gerar **padrões de comportamento e estabilidade**. O sistema observado, representado pelo octógono

central, está inserido em uma estrutura ainda maior, o que indica sua relação com um **contexto mais amplo**, no qual está imerso. Essa configuração permite considerar tanto a **escala temporal** quanto os **níveis organizacionais** que atravessam o sistema e contribuem para sua dinâmica. Por fim, o diagrama sugere a importância de **imaginar cenários alternativos**, como parte do exercício analítico e interpretativo característico da modelagem de pensamento complexo.

### 1.2.2. Análise retrospectiva

Segundo Larsen-Freeman (2011), a retrospectiva é um conceito central na teoria da complexidade, referindo-se ao processo de explicação de eventos passados com base no estudo das transformações ocorridas ao longo do tempo. Diferentemente da previsão, que busca antecipar eventos futuros, a retrospectiva concentra-se na reconstrução do passado, analisando a trajetória de um sistema a partir das mudanças já manifestadas, como a autora destaca:

As condições iniciais muitas vezes são imprevisíveis em um dado momento. Isso significa que o método científico usual, que exige fazer previsões e depois testá-las, apresenta problemas do ponto de vista da teoria da complexidade. Sistemas e comportamentos podem, é claro, ser descritos retrospectivamente – depois que a mudança aconteceu; na verdade, este é o trabalho central da teoria da complexidade. O que podemos observar no desenvolvimento da linguagem é o que já mudou – a trajetória do sistema. Esse é um "rastros" do sistema real, do qual tentamos reconstruir os elementos, interações e processos de desenvolvimento do sistema (Byrne, 2002). Tal abordagem exige retrodicção (ou *retrocasting*) em vez de previsão (ou *forecasting*), ou seja, explicar o próximo estado pelo anterior (Larsen-Freeman, 2011, p. 61 - Tradução livre<sup>10</sup>).

No contexto desta pesquisa, a aplicação da AR possibilita uma observação mais detalhada do PEALibras-LAd, principalmente sobre a atuação do CL, permitindo compreender as transformações ocorridas no decorrer do processo em vez de buscar previsões lineares de seus resultados. A partir dessa abordagem, torna-se viável examinar as percepções do CL, relacionadas às teorias estudadas, práticas vivenciadas e ao ambiente de aprendizagem, identificando os fatores e

---

<sup>10</sup> Initial conditions are often unknowable at a particular point in time. This means that the usual scientific method, which calls for making predictions and then testing them, is fraught with problems from a complexity theory perspective. Systems and behavior can of course be described retrospectively - once change has happened; in fact, this is the central work of complexity theory. What we can observe in language development is what has already changed - the trajectory of the system. This is a "trace" of the real system, from which we try to reconstruct the elements, interactions, and developmental processes of the system (Byrne, 2002). Such an approach calls for retrodiction (or retrocasting) rather than prediction (or forecasting), i.e., explaining the next state by the preceding one. (Larsen-Freeman, 2011, p. 61)

processos que contribuíram para o desenvolvimento da língua e das estratégias de ensino.

As autoras Larsen-Freeman e Cameron (2008) também destacam como o caráter não linear dos sistemas demanda da ciência um olhar de não predição, mas sim de explicação àquilo que ocorreu:

Sistemas complexos não são aleatórios, mas são não lineares. Eles podem ser descritos, mas a não linearidade significa que seu comportamento não pode ser previsto. Na ciência convencional, a explicação gera previsões na forma de hipóteses testáveis. Na teoria da complexidade, uma vez que um sistema mudou ou evoluiu, o processo pode ser explicado, por exemplo, por meio da emergência ou da auto-organização. Assim, a teoria da complexidade estabelece uma separação entre explicação e previsão (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 72 - tradução livre<sup>11</sup>).

Dado que o PEALibras-LAd envolve múltiplos elementos em um contexto dinâmico e em constante adaptação, a retrospecção constitui um método analítico mais adequado, pois permite observar as relações emergentes e os padrões resultantes das interações entre os diferentes componentes do sistema. Em vez de estabelecer previsões rígidas ou buscar resultados imediatos, essa abordagem possibilita que o pesquisador analise o sistema de forma ampla, discutindo possíveis explicações para as mudanças observadas, em consonância com os pressupostos da TC.

Embora seja possível formular expectativas sobre o desenvolvimento de um processo e até mesmo sobre seus possíveis resultados com base em experiências anteriores, a perspectiva dos sistemas complexos distingue claramente a explicação da previsão (Larsen-Freeman, 2011). Tal abordagem contribui para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da aprendizagem de Libras-LAd, e dos agentes CL e professor neste processo, reforçando a pertinência de uma perspectiva dinâmica e adaptativa no estudo desse fenômeno.

Nesse sentido, a retrospecção e a MPC operam de maneira complementar. Enquanto a retrospecção permite olhar para trás e identificar as transformações ocorridas no sistema, a MPC busca construir hipóteses sobre possíveis processos de emergência e auto-organização. Esse duplo movimento – AR e projeção de

---

<sup>11</sup> Complex systems are not random, but they are non-linear. They can be described, but non-linearity means that their behavior cannot be predicted. In conventional science, explanation produces prediction in the form of testable hypotheses. In complexity theory, once a system has changed or evolved, the process can be explained, for example through emergence or self-organization. Complexity theory thus brings about a separation of explanation and prediction. (Larsen-Freeman e Cameron, 2008, p. 72)

possíveis dinâmicas futuras – favorece uma compreensão mais profunda do PEALibras-LAd, possibilitando tanto a interpretação dos processos já ocorridos quanto a identificação de padrões que podem orientar novas mudanças no sistema.

### 1.3. Apresentação dos resultados

A complexidade estuda fenômenos e agentes como sistemas dinâmicos, nos quais tudo está interconectado. Assim, é essencial considerar todos os elementos que influenciam o sistema, incluindo ambiente e contexto (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2011, 2019). O grande desafio dessa abordagem foi analisar esses elementos sem incorrer em reducionismos, buscando compreender o processo em sua totalidade. No entanto, como ressalta Larsen-Freeman (2011), é impossível abarcar todas as variáveis em uma única pesquisa. Dessa forma, mesmo sob a perspectiva da complexidade, foi necessário estabelecer uma ordem linear para a apresentação dos dados e resultados. As discussões foram organizadas em duas etapas:

01. Na primeira, realizou-se a MPC do PEALibras-LAd para compreendê-lo como um SAC, seguindo os passos propostos por Larsen-Freeman e Cameron (2008). Foi elaborado um desenho (Figura 6 – Capítulo 5) dessa MPC, seguido de **reflexões sobre o PEALibras-LAd como um SAC**, servindo de base para a etapa seguinte.
02. Na segunda etapa, discutiram-se os elementos emergentes da MPC que se articulavam com os objetivos específicos da pesquisa. A partir da AR dos dados, levantaram-se reflexões aprofundadas organizadas em dois tópicos:
  - a. A **atuação do CL** no SAC PEALibras-LAd, com foco na **motivação e autonomia** dos ACOs.
  - b. As **relações entre o Professor Complexo e o CL**.

A análise dos pontos emergentes do DC permitiu mapear as dinâmicas do PEALibras-LAd e refletir sobre os desafios e possibilidades do CL nesse contexto. A combinação entre a TC e as vivências práticas do pesquisador possibilitou uma visão mais ampla e detalhada do PEALibras-LAd, buscando compreender não apenas os fenômenos observados, mas também os processos de auto-organização e emergência que permeiam as interações entre os agentes envolvidos. Assim,

entende-se que a metodologia apresentada neste capítulo forneceu a base necessária para as discussões e reflexões sobre o campo estudado.

## 2. A COMPLEXIDADE

Certa vez, em uma conferência de meteorologia, o cientista Edward Lorenz disse: “mesmo um simples bater de asas de uma borboleta no Brasil pode se tornar um furacão no Texas”, para ilustrar a sensibilidade dos sistemas complexos a pequenas mudanças. Esse princípio fundamenta a teoria do caos, uma das bases da teoria da complexidade (TC), que propõe uma visão interconectada e dinâmica dos fenômenos.

Este capítulo apresenta os fundamentos da teoria da complexidade (TC)<sup>12</sup> e sua organização, articulando-os ao ensino de Libras-LAd, ao professor e ao CL. Serão discutidos o pensamento complexo como filosofia, a TC como paradigma, os sistemas complexos e suas características, além da compreensão do ensino e aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo (SAC) apresentando uma abordagem complexa do ensino de línguas e o professor complexo que atua nesse cenário.

### 2.1. Pensamento complexo

Edgar Morin (2006) conceitua a complexidade como um tecido, isto é, algo que “é tecido junto”. Essa metáfora remete à ideia de entrelaçar múltiplos fios de maneira intrincada, de modo que o resultado não seja apenas um emaranhado, mas uma nova estrutura com função e características próprias. No entanto, apesar dessa transformação, os fios individuais preservam suas propriedades essenciais.

Ao se pensar em teorias científicas, há inúmeras perspectivas que buscam compreender e explicar os fenômenos naturais e sociais, contemplando

---

<sup>12</sup> A própria complexidade possui diversas vertentes. Aqui no Brasil, aplicada à área da educação, ela tem o caráter multirreferencial, devido a vertente conectada à filosofia da educação em caráter complexo de linha francesa pensada por Edgar Morin e a vertente norte-americana relacionada aos sistemas caóticos ligada diretamente à linguística aplicada, seminalmente discutida pelas autoras Larsen-Freeman e Cameron (2008). Ambas as vertentes partem desses mesmos desdobramentos epistemológicos, de forma que neste texto serão abordadas as duas, pelo próprio caráter multirreferencial da complexidade e por sua possibilidade de complementaridade. Larsen-Freeman e Cameron (2008), reconhecem que há divergências na origem da teoria, sendo que muitas reflexões emergiram contemporaneamente em diferentes áreas, em diferentes lugares, chegando a conclusões parecidas. Em uma tradução livre elas dizem que “A teoria da complexidade lida com o estudo de sistemas complexos, dinâmicos, não-lineares, auto-organizadores, abertos, emergentes, às vezes caóticos e adaptativos” (p. 04 – tradução livre). [Texto Original: Complexity theory deals with the study of complex, dynamic, non-linear, self-organizing, open, emergent, sometimes chaotic, and adaptive systems]

diferentes formas de enxergar o mundo. Muitas dessas perspectivas conseguem de maneira satisfatória cumprir essa missão, ainda que a maioria delas por vezes se preze a olhar o fenômeno por uma ótica específica ou explicar o evento por um dado recorte.

É possível generalizar, fazer suposições e controlar condições para compreender fenômenos e justificar suas causas ou consequências. No entanto, a realidade, especialmente nas humanidades, não é linear, previsível ou totalmente controlável. Isso ocorre porque o mundo é complexo. Desde um simples micro-organismo procarionte até sistemas econômicos e políticos que movem nações, tudo é constituído por sistemas complexos, formados por partes igualmente complexas, assim como o próprio ser humano.

Morin (2006) enfatiza que a complexidade exige considerar tanto a ordem quanto a desordem, o certo e o incerto. Tradicionalmente, a ciência busca organizar os fenômenos, eliminando incertezas e destacando apenas padrões previsíveis. No entanto, de acordo com o autor, essa abordagem pode limitar a compreensão do todo. Por isso, é essencial que o conhecimento também abrace o caos e a incerteza, reconhecendo-os como parte inseparável da realidade e fundamentais para a construção de um pensamento verdadeiramente complexo. O pensamento complexo, então, é a forma de enxergar o mundo abraçando todo o caos e a desordem que o envolvem.

A compreensão de caos, de acordo com Borges e Silva W. (2016), envolve a relação entre ordem e desordem, com instabilidades onde pequenas mudanças iniciais geram grandes variações ao longo do tempo. O caos não representa a ausência de ordem, mas sim a ausência de um tipo específico de organização. Na ciência clássica, ele representa um desvio das regularidades previstas, o chamado caos determinístico, enquanto na física moderna é descrito pela entropia, indicando um caos aleatório, onde causa e efeito são imprevisíveis.

Nesta tomada de cientificar o pensamento complexo, surge a TC como uma abordagem científica para compreender sistemas dinâmicos, não lineares e adaptativos, sendo aplicada a diversas áreas, incluindo a linguística aplicada (Paiva, 2011). De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a TC estuda sistemas complexos caracterizados por auto-organização, abertura e emergência, permitindo explorar os processos dinâmicos e não lineares presentes no ensino e aprendizagem de línguas.

A complexidade sempre fez parte do cotidiano, mas seu uso na ciência foi limitado pela visão reducionista, que buscava compreender os fenômenos fragmentando-os em partes menores (Morin, 2018). Esse método, responsável por avanços como os modelos atômicos na química e a compreensão dos sistemas biológicos, permitiu especializações profundas, mas também afastou a ciência da visão do todo. Ao focar apenas na ordem e na precisão, essa abordagem deixou de lado a desordem e a incerteza, elementos essenciais para uma compreensão mais ampla da realidade (Moraes, 2018).

Edgar Morin (2018) explica que a noção de complexidade começou a se desenvolver no final do século XIX, impulsionada pelas descobertas da termodinâmica sobre sistemas irreversíveis – aqueles cujas mudanças são permanentes e seguem uma única direção. A TC surge justamente para compreender essa instabilidade e investigar como sistemas desorganizados podem, de forma autônoma, buscar o equilíbrio, estabelecendo uma nova maneira de fazer ciência:

Inicialmente a complexidade surge como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade. Há, claro, várias espécies de complexidade. Eu digo a complexidade por comodidade. Mas há complexidades ligadas à desordem, outras complexidades que são, sobretudo, ligadas a contradições lógicas. Pode-se dizer que o que é complexo diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições (Morin, 2006, p.68).

Moraes (2018) aponta que a TC começou a ganhar espaço na física com o surgimento da microfísica e da física quântica, que revelaram limitações da macrofísica para explicar fenômenos microscópicos. O princípio da complementaridade de Niels Bohr ilustra essa mudança ao mostrar que objetos quânticos, como luz e elétrons, possuem simultaneamente propriedades de onda e partículas, embora essas características não se manifestem ao mesmo tempo. Essa dualidade demonstrou a necessidade de compreender a contrariedade e a multidimensionalidade tanto da matéria quanto do ser humano, ampliando as perspectivas da ciência clássica.

Assim, a ciência, que até então era rigidamente compartimentada em distintas disciplinas e abordada dentro de um paradigma cartesiano – caracterizado pela análise de elementos isolados e pela busca de relações lineares de causa e efeito – começa a reconhecer a necessidade de uma

perspectiva mais holística e integrada para compreender os fenômenos naturais e sociais. Esse reconhecimento emerge da constatação de que muitos sistemas, como ecossistemas, organismos vivos, e até mesmo sistemas sociais e econômicos, exibem comportamentos que não podem ser plenamente explicados por meio de uma abordagem fragmentada. Em vez disso, esses sistemas apresentam características emergentes, contraditórias e complementares entre si, o que demanda interações não lineares.

Consequentemente, essa nova compreensão da complexidade começa a permear as teorias científicas, incentivando a integração de conhecimentos e metodologias de diversas áreas para abordar questões intrincadas e multidimensionais (Morin, 2006). A TC marca uma evolução significativa no pensamento científico, desafiando os pesquisadores a abandonar suas perspectivas tradicionais de disciplinas reducionistas.

A TC surge em campos como química, biologia e física se ancorando em desdobramentos epistemológicos e características específicas como as de sistemas complexos, não-lineares, auto-organizadores, emergentes e adaptativos. Com o tempo, essas ideias foram aplicadas a outras disciplinas, como a economia, educação e a LA, para oferecer novas perspectivas e métodos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Inicialmente, os conceitos da TC são usados como metáforas. Por exemplo, uma organização pode ser vista como um "sistema complexo" para melhor compreender sua dinâmica. A metáfora ajuda a introduzir novas formas de pensar, facilitando a compreensão inicial e o engajamento com conceitos que podem ser abstratos ou difíceis de entender. Gradualmente, essas metáforas se tornam mais do que apenas uma maneira de pensar; elas se desenvolvem em teorias específicas do campo. A metáfora se concretiza em pesquisas e práticas que aplicam os princípios da teoria da complexidade para resolver problemas específicos da área (Larsen-Freeman; Cameron, 2008)

As metáforas podem contribuir de diferentes formas: simplificam conceitos complexos, tornando-os mais acessíveis; ajudam a fazer conexões entre ideias novas e conhecimentos pré-existentes; podem inspirar novas maneiras de pensar e abordar problemas; permitem a introdução de inovações teóricas e práticas que podem ser rigorosamente desenvolvidas com o tempo; ajudam a integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, facilitando uma abordagem mais

holística e compreensiva. Com o tempo, essas metáforas evoluem para teorias e práticas rigorosamente desenvolvidas e específicas do campo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Em aspectos metodológicos de pesquisa na complexidade, é esse princípio do uso metafórico para a compreensão de conceitos na LA que as autoras formularam o MPC, metodologia utilizada nesta pesquisa.

A principal contribuição da TC para a linguística aplicada está justamente em sua capacidade de reconciliar diferentes perspectivas sobre o ensino e a aquisição de línguas. Menezes (2013) destaca que, ao invés de tratar as teorias de forma excludente, o pensamento complexo propõe uma visão integradora, na qual abordagens distintas podem ser vistas como complementares e não contraditórias. Por meio do uso de metáforas, da aceitação da incerteza e da valorização da emergência, a complexidade possibilita compreender a aprendizagem de línguas como um processo dinâmico, multifacetado e em constante adaptação. Nesse sentido, mais do que escolher entre teorias concorrentes, trata-se de reconhecê-las como fios que, entrelaçados, formam um tecido mais amplo de compreensão – um espaço em que ensino, aquisição e abordagens dialogam entre si, ampliando as possibilidades de análise e intervenção no processo de aprender línguas.

Consequentemente, a área da Libras pode se beneficiar ao pensar em como aplicar esses desdobramentos epistemológicos para pensar nas soluções de problemas atuais da área, como por exemplo: novas estratégias para o ensino de Libras para ouvintes; questões que permeiam a diferença entre as modalidades das línguas orais-auditivas e visuo-espaciais; falta de materiais didáticos para o ensino e para as práticas autônomas dos aprendentes.

## **2.2. Paradigma da complexidade**

Nessa perspectiva a TC ganha espaço não somente como uma teoria mas como um novo paradigma para compreender a ciência e seu papel. Isso é interessante pois ela pode influenciar não somente a forma de se enxergar e produzir conhecimento, mas também o próprio funcionamento da sociedade (Folloni, 2016). Para iniciar essa discussão é importante compreender o que é paradigma no campo científico:

Um paradigma é um tipo de relação lógica (indução, conjunção, disjunção, exclusão) entre certo número de noções ou categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isto que um paradigma controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar ao mesmo tempo o lógico e o semântico (Morin, p.112).

O autor também elucida acerca do papel de um paradigma e sua importância ao fundamentar pesquisas, teorias e práticas do objeto de um estudo. Em resumo, um paradigma é a base para fomentar as teorias científicas:

O paradigma desempenha um papel, ao mesmo tempo, subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais, que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração (Morin; Unesco, 2014, p.25).

Assim sendo, o paradigma está para além de uma teoria, é o pensamento que está por detrás dela. É o pensamento científico ligado à leitura e compreensão da realidade. Quando se adota ou se acredita em um novo paradigma, tudo muda ou assume outra dimensão (Martinazzo, 2019). O autor complementa que “um paradigma abre um canal de compreensão para algo e, ao mesmo tempo, bloqueia a compreensão de outros pontos de vista” (p. 408).

Diferentes áreas do conhecimento podem ter diferentes termos para significar um mesmo conceito ou um mesmo termo para tratar de conceitos diferentes, isso acontece por causa do paradigma no qual estão imersos. O próprio termo “paradigma” pode ser entendido por outras concepções de maneira diferente. O mesmo acontece com o termo complexidade, apesar de em geral trazer essa ideia de muitas partes que se juntam em um todo, pode ter significações levemente distintas dependendo do paradigma subjacente (Borges, 2014).

Diante das rápidas transformações e crises que afetam as sociedades – sejam políticas, econômicas, sociais ou educacionais – torna-se necessário um novo paradigma capaz de lidar com a incerteza e a complexidade (Morin, 2006). No campo da educação, especialmente no ensino de línguas, essa necessidade se intensifica, pois a língua não é apenas um código, mas um fenômeno interligado à cultura, história, interações sociais e emoções (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). O processo de ensino e aprendizagem, por sua vez, envolve

múltiplos agentes e dinâmicas, tornando-se um sistema complexo que demanda novas abordagens para além das soluções tradicionais.

Isso não significa que pesquisas, abordagens ou estudos no paradigma cartesiano, que olhem recortes ou expliquem partes de fenômenos pelo método científico simplificador sejam ruins ou não tragam contribuições científicas. Apenas é importante pensar que há um potencial na compreensão do todo e nas incertezas que não pode ser desperdiçado.

Por esse caminho, o paradigma da complexidade elucida a necessidade de transformações sociais, e implica que as instituições, inclusive as educacionais, se reestruturem considerando as mudanças que estão ocorrendo no mundo, na sociedade e, conseqüentemente, na vida de todos os seres que habitam este planeta (Morin, 2000).

O paradigma possibilitará ao professor um entendimento real do mundo como sendo transdisciplinar, em contraste com a produção de práticas disciplinares isoladas. No contexto do ensino de línguas, isso implica a adoção de um pensamento que una as distinções entre língua, cultura e sociedade, mesmo dentro de um sistema escolar ainda marcado pelo paradigma cartesiano. Assim, é necessário entender que uma língua, sendo multifacetada, requer um ensino igualmente multifacetado. Em resumo, trata-se de defender a ideia da complexidade como um novo paradigma, que integra as diversas dimensões do conhecimento e da prática pedagógica.

Os autores que sustentam a complexidade como um "novo paradigma" ampliam essa noção a tal ponto em que um paradigma não governa apenas a Ciência mas também a Filosofia ou, mais que isso, toda a forma de pensar e de agir no mundo. A noção de paradigma passa a refletir uma espécie de pano de fundo uniforme de toda a racionalidade, arte, cultura e organização sociais praticadas no Ocidente, baseado na fragmentação, na disjunção e na redução". Segundo Edgar Morin, por exemplo, as pessoas conhecem, pensam e agem de acordo com paradigmas que estão nelas culturalmente inscritos. Os paradigmas regulam as formas de pensar e os mecanismos e conceitos necessários à inteligibilidade nele desenvolvida, mas também organizam a própria sociedade. Regulam não só o pensamento racional como a organização social, a ordem cultural, o mito, a cosmologia, o rito e a linguagem, que, ao se desenvolverem, retroagem sobre o próprio paradigma, fortalecendo-o, em um círculo recursivo. Isso significaria que algum paradigma estaria no coração de toda organização sociopolítica e de toda organização das ideias de cada uma das civilizações (Folloni, 2016, p. 116).

Nesse entendimento mais aprofundado de paradigma, fica claro que essa mudança não é algo rápido, simples ou revolucionário, mas algo que pode começar por pequenas práticas.

Por meio desse novo paradigma, é necessário entender o funcionamento dos sistemas vivos, como sistemas complexos, buscar um enfoque que conduza a uma abertura epistemológica, permitindo expandir a noção de sistema para além dos domínios da física e da biologia. Este enfoque visa compreender não apenas a natureza ordenada e desordenada da matéria e o funcionamento dos sistemas vivos, mas também as organizações sociais como sistemas complexos, facilitando assim uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais (Moraes, 2018).

De acordo com Silva L. (2023), existe uma lacuna nas inter-relações entre essa teoria e a área da surdez, especialmente no que diz respeito ao ensino de Libras para ouvintes. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

### 2.3. Epistemologia da complexidade

A TC é um campo de estudo que integra conceitos e metodologias de diversas disciplinas para entender sistemas complexos e dinâmicos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Folloni, 2016). A TC começa a dialogar com outras disciplinas e abordagens, assim, novos princípios vão sendo traçados desse emaranhado, formando uma epistemologia da complexidade.

Essa epistemologia é um campo de estudo que examina o conhecimento e compreensão dos sistemas complexos, propondo maneiras específicas de investigar e interpretar esses fenômenos. Com base nessa epistemologia e seus princípios lógicos, novas exigências na forma de operar e conhecer o real surgiram. Moraes (2018) destaca alguns aspectos importantes destes desdobramentos epistemológicos:

- A **autopoiese**: no qual o “ser se autoproduz continuamente em relação com o meio, se auto-eco-organiza constantemente” (p.67), um processo permanente de existência, permanência em seu cotidiano.
- **Contextualismo**: a ideia de que o contexto em que algo ocorre é crucial para entender e interpretar o fenômeno.
- O terceiro incluído ou as **emergências**: refere-se ao entendimento que, em qualquer situação ou fenômeno, há sempre uma terceira possibilidade ou dimensão que ainda não foi explorada e compreendida. Isso ocorre porque a

capacidade de perceber e entender a realidade é limitada. Portanto, o conhecimento é sempre incompleto e há sempre algo mais além do que se consegue captar.

- O **contraditório**: não mais como uma exceção ou um obstáculo da pesquisa mas sim como uma complementação.
- **Reconhecimento da incerteza ontológica**: a incerteza não é apenas uma limitação do conhecimento ou das ferramentas de medição, mas uma característica fundamental e inerente da própria realidade.
- A **multirreferencialidade**: uma mesma realidade pode ser entendida e interpretada de múltiplas maneiras diferentes, dependendo do ponto de vista, contexto ou referencial teórico adotado.
- **Níveis de realidade**: Refere-se à ideia de que a realidade não é única e homogênea, mas pode ser dividida em diferentes níveis, cada um com suas próprias características, leis e fenômenos. Esses níveis podem incluir, por exemplo, o nível físico, biológico, social, psicológico etc.
- **Níveis de percepção**: Relaciona-se à forma como se dá a percepção e compreensão desses diferentes níveis de realidade. Cada nível de realidade requer um nível de percepção correspondente, ou seja, diferentes maneiras de ver, interpretar e compreender o mundo.

Nessa conjuntura é possível organizar novos pensares para a produção científica, e compreender os fenômenos como sendo sistemas complexos.

### 2.3.1. Definição de sistemas

De acordo com Folloni (2016), sistemas podem ser definidos como conjuntos de elementos inter-relacionados que adquirem uma determinada ordenação. Esses sistemas são compostos por elementos ou partes e pelas relações que os estruturam, formando um todo organizado. Essa estrutura distingue o sistema do ambiente que o cerca, permitindo que seja compreendido como uma unidade composta por outras unidades.

A teoria dos sistemas permite compreender tanto fenômenos macro, (galáxias e planetas) quanto micro, (moléculas e átomos) como sistemas interconectados. Na biologia, por exemplo, o ser humano é um sistema composto por diferentes subsistemas, como tecidos e células, sendo cada célula também um sistema autônomo formado por elementos que a individualizam e a conectam

ao coletivo. Esse conceito se aplica a outras áreas, como a sociologia, que interpreta o indivíduo não apenas como um sistema biológico, mas também histórico, social, emocional, espiritual etc, inserido em núcleos como família, comunidade, sociedade e trabalho, todos compreendidos como sistemas inter relacionados.

Embora essas definições se fundamentem na noção de ordem e em formas organizadas de estruturação, os sistemas em sua maioria, não apresentam uma organização previsível ou linear. Eles podem incorporar características caóticas e manifestar estados de desordem. Isso não desconstrói a compreensão do fenômeno como um sistema, mas o complementa, compreendendo que os sistemas podem também ser caóticos, e que a desordem, a incerteza e o imprevisto fazem parte dos componentes da organização de um sistema.

Sistemas caóticos, conforme a teoria do caos, exibem comportamentos imprevisíveis e desordenados, sendo caracterizados pela sensibilidade às condições iniciais, pela imprevisibilidade a longo prazo e pelos chamados "atratores estranhos" — padrões que se repetem sem jamais serem idênticos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam o "efeito borboleta", descoberto por Edward Lorenz, para ilustrar como pequenas mudanças iniciais podem gerar grandes consequências, refletindo a incerteza inerente desses sistemas. Ademais, Larsen-Freeman e Cameron (2008) apontam que a ciência da complexidade se concentra no "limiar do caos"<sup>13</sup>, onde ordem e desordem coexistem, e reconhecem que sistemas complexos sempre contêm elementos de imprevisibilidade e incerteza, sem que isso represente um aspecto negativo, mas sim, uma característica natural da organização desses fenômenos. Assim, compreende-se que sistemas caóticos também buscam organização de formas variadas, sendo classificados como sistemas complexos.

---

<sup>13</sup> Tradução livre do inglês "the edge of chaos" expressão da qual nem o próprio autor neste texto aparenta estar confortável, (But that are situated somewhere in between, in the zone that is commonly (though perhaps misleadingly) called the edge of chaos, p.04), entendendo que talvez ele não seja a melhor forma de expressar a ideia de um limite, há de considerá-la como uma fronteira onde o cientista se coloca entre a ordem e a desordem.

### 2.3.2. Sistemas complexos

São sistemas compostos por muitos componentes interagentes que resultam em um comportamento global emergente com incertezas e imprevisibilidades. Esses sistemas possuem uma organização, contudo sua ordem é inseparável da desordem, a própria incerteza é constituinte do sistema e é o que complementa o entendimento de seu próprio processo de auto organização.

Para a complexidade, os sistemas complexos têm por sua natureza uma realidade multidimensional

Em sua dimensão organizacional, a complexidade revela-nos que a realidade é multidimensional em sua natureza complexa, interdependente, mutável, entrelaçada e nutrida pelos fluxos que acontecem no ambiente e com base no que cada um faz. É contínua e descontínua, indeterminada em sua dinâmica operacional que se manifesta dependendo do contexto, das situações vividas e das circunstâncias criadas (Moraes, 2018, p.43).

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), os sistemas complexos possuem características como heterogeneidade, não-linearidade, adaptatividade e abertura. A heterogeneidade refere-se à composição por partes diversas, como em uma cidade, cujos elementos variam em propriedades e funções. A não-linearidade caracteriza as relações entre as partes, onde pequenas mudanças podem gerar grandes efeitos e vice-versa. A adaptatividade destaca a capacidade desses sistemas de se ajustarem às condições internas e externas. Por fim, a abertura indica que sistemas complexos não são isolados, interagem continuamente com outros sistemas, influenciando e sendo influenciados por eles.

Esses aspectos de adaptatividade e abertura, ou seja, da dinamicidade dos sistemas complexos, são essenciais para compreensão, pois os sistemas complexos estão sempre em processo de mudança, e os componentes que se relacionam para os constituírem tendem a se adaptar apesar das imprevisibilidades e incertezas. Os sistemas são dinâmicos, eles mudam ao longo do tempo, frequentemente de maneiras imprevisíveis e são emergentes, pois comportamentos complexos surgem a partir das interações simples entre os componentes do sistema.

Moraes (2018) complementa que o sistema é reconstrutivo, não simplesmente reprodutivo ou replicativo, ou seja, a complexidade da natureza nunca se replica, se reconstitui. Isso implica que o sistema está constantemente

passando por mudanças estruturais internas, demandando processos de auto-eco-organização quando necessário. Essa dinâmica tem implicações significativas para a educação, especialmente no que se refere à mediação pedagógica.

Fundamental para os sistemas complexos é seu caráter auto-eco-organizador – ou autopoietico. De maneira geral, autopoiese é a capacidade que um sistema tem de se criar e se manter autonomamente. Um sistema autopoietico é capaz de se auto-organizar, se auto-manter e se auto-reproduzir, mantendo sua identidade ao longo do tempo. Em mais detalhes:

Autopoiese, então, é uma noção ligada aos processos de produção e reprodução de si mesmo que um sistema vivo apresenta. A preocupação do estudioso volta-se para os processos que se desenvolvem no sistema. Um sistema autopoietico é uma rede de processos de produção de componentes. Esses processos produzem os componentes que, por meio de suas interações e transformações, continuamente regeneram e mantêm a rede de processos, de relações, que os produzem. Essa constante produção e reprodução de componentes constituiu o sistema como uma unidade, como um todo, algo individualizável em relação ao seu meio. O sistema autopoietico continuamente gera sua própria organização por meio de sua operação como um sistema de produção de seus próprios componentes, especificando-se (Folloni, 2016, p. 44).

Isso implica que os sistemas complexos são autônomos, mas não independentes, pois sua sobrevivência depende de como selecionam e traduzem as influências do meio em seu próprio código de funcionamento. A autonomia, portanto, não significa autossuficiência, mas uma relação complexa com o ambiente que não ocorre de forma causal direta. Esses sistemas filtram e interpretam os estímulos externos segundo seus próprios processos internos, destacando a importância da interação como elemento constitutivo da autopoiese. A língua, como sistema autopoietico, é moldada pela agência humana enquanto também transforma seus falantes além de suas intenções conscientes. Assim, a autonomia, tanto em organismos vivos quanto em sistemas sociais ou linguísticos, é sempre relacional e interdependente.

Sistemas complexos são classificados com um caráter não linear. Isso significa que nesses sistemas a causalidade, não se baseia na premissa da regra de causa e efeito. Moraes (2018) reconhece a existência dessa causalidade linear, mas a considera uma exceção e não regra. Em sua definição, “não linearidade implica dinâmicas desencontradas que podem bifurcar a qualquer instante, dependendo das condições do sistema” (p.49). Folloni (2016) destaca

que “um sistema é não linear quando a sua configuração num determinado momento não pode ser compreendida pela simples soma das partes que o compõem (p. 54).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) contrapõem a lógica determinista baseada em causalidade linear e previsível, à lógica da liberdade, característica de sistemas dinâmicos complexos. Nesta abordagem, os sistemas não seguem trajetórias pré-definidas, mas têm liberdade para se desenvolverem de formas imprevisíveis, permitindo a emergência de novos padrões e comportamentos. Essa capacidade de auto-organização e evolução interna destaca que, embora a história de um sistema possa impor limitações, ela não determina completamente seu futuro, abrindo espaço para mudanças e novas emergências em um mundo dinâmico e em constante transformação.

Dinamismo e emergência também são uma marca de sistemas complexos. Por exemplo, a situação do professor que precisa adaptar sua aula devido a um imprevisto reflete a constante transformação e a incerteza presentes nos sistemas complexos. A emergência, que surge das interações entre os componentes do sistema e gera características novas e imprevisíveis, é um aspecto fundamental dessa complexidade. A adaptação constante às mudanças e a aceitação da incerteza, como enfatizado por Morin e Unesco (2014), e Moraes (2018), reforçam a necessidade de flexibilidade e introspecção para lidar com as rotas não lineares e os imprevistos. Adotar a perspectiva da educação como um sistema complexo, permite uma compreensão mais ampla e realista dos processos de ensino e aprendizagem.

#### **2.4. Ensino e aprendizagem de línguas como SAC**

O PEAL pode ser categorizado como um SAC, pois envolve uma série de elementos inter relacionados, como o aluno, o professor, o conteúdo, os métodos pedagógicos, os recursos disponíveis, o ambiente de aprendizagem e as interações entre esses componentes. Esses elementos, quando organizados de forma estruturada, formam um todo, com dinâmicas próprias que se distinguem do contexto externo. Não somente dentro da sala de aula, o ato de aprender uma língua se enquadra também nessa definição, pois também relaciona elementos como os aprendentes, os materiais pesquisados, a motivação para aprender, rotinas de estudo, relações com a língua etc.

O processo é também dinâmico, adaptativo e emergente, pois suas interações se modificam constantemente em resposta ao ambiente e aos agentes envolvidos. Essas mudanças refletem o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aprendente, a adaptação do ensino às necessidades individuais e a evolução das práticas pedagógicas, caracterizando-o como um sistema complexo. Borges e Paiva (2011) entendem o ensino de línguas como um sistema semiótico complexo, abrangendo processos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos. Nesse sentido, Matos (2019) destaca que Larsen-Freeman e Cameron (2008) utilizam o termo SAC para enfatizar a aprendizagem como um sistema aberto, no qual a adaptação ocorre continuamente.

Paiva (2011) evidencia a natureza complexa e adaptativa da aprendizagem de línguas, sugerindo que este processo não pode ser totalmente compreendido por meio de explicações lineares ou leis causais. A crescente ênfase em pesquisas qualitativas reforça essa visão, conforme citado abaixo:

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de línguas parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade (Paiva, 2011, p. 3).

A autora também aponta que a própria língua é considerada um sistema complexo. Em sua perspectiva, o desenvolvimento de línguas deve ser entendido como um processo contínuo, dinâmico e interminável, em vez de um produto acabado. Essa visão reflete a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio de uma dinâmica recorrente, onde padrões se sobrepõem a outros, configurando um sistema em constante evolução, destacando nesse processo, a própria língua, enquanto objeto dessa aprendizagem e todo o processo de aquisição de línguas.

O PEAL, enquanto um SAC, manifesta-se de maneiras diversas e dinâmicas, refletindo a riqueza das vivências e experiências dos agentes envolvidos. Cada indivíduo traz consigo uma trajetória única de aprendizagem, influenciada pela maneira como o professor aprendeu a língua, pelas necessidades específicas de cada aluno e pelas circunstâncias que cercam o processo educacional. As interações no ambiente de ensino são permeadas por emergências sociais, como a atualidade de determinados temas, ou por questões pessoais e sociais que podem surgir e impactar diretamente o processo de

aprendizagem. Em nível do aprendente, questões cruciais como motivação e autonomia também impactam nesse processo. Assim, o ensino de línguas não se limita a um conjunto rígido de métodos, mas é moldado por uma rede de influências que se entrelaçam de forma imprevisível, destacando a adaptabilidade e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem em uma realidade em constante transformação, demandando dessa forma uma abordagem complexa para o ensino de línguas adicionais.

#### **2.4.1. Abordagem complexa de ensino de línguas**

Segundo Anthony (1963), uma abordagem de ensino de línguas constitui o nível mais abrangente na hierarquia do ensino, servindo como base para a definição dos métodos e técnicas empregadas na prática pedagógica. Ela representa um conjunto de pressupostos inter-relacionados sobre a natureza da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas, estabelecendo um ponto de vista filosófico ou teórico sobre como a língua deve ser concebida e ensinada. De acordo com o autor, métodos são planos sistemáticos que organizam o ensino de línguas com base em uma abordagem, garantindo coerência nos conteúdos e estratégias; enquanto técnicas são ações específicas aplicadas em sala de aula para atingir objetivos imediatos, alinhadas ao método adotado. Dessa forma, a abordagem é axiomática, ou seja, fornece princípios fundamentais que orientam as escolhas metodológicas e pedagógicas, mesmo que não sejam diretamente comprováveis (Baranhuke, 2021).

Borges (2009) argumenta que, além das concepções de linguagem e ensino/aprendizagem, as abordagens de ensino de línguas priorizam o desenvolvimento de uma competência específica da linguagem, o que também influencia diretamente os métodos e técnicas utilizadas.

Nesse sentido, uma abordagem de ensino de línguas funciona como o alicerce que dá direção ao ensino, estabelecendo parâmetros teóricos e práticas pedagógicas que são sustentadas, essencialmente, por concepções de língua(gem), aprendizagem e competência.

No paradigma da complexidade na LA, a emergência de uma abordagem complexa de ensinamentos de língua (Borges; Paiva, 2011) é ancorada por uma pedagogia de LAd igualmente complexa como a defendida por Borges (2021a).

A pedagogia complexa emerge como uma perspectiva integradora e dinâmica, fundamentada no pensamento complexo e na necessidade de compreender a educação de forma holística e contextualizada (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Borges; Paiva, 2011; Sá, 2015, 2021; Borges, 2021a). Diferente das pedagogias tradicionais, reflexivas e críticas, que, embora tenham contribuído para o ensino, apresentam limitações ao tratar a aprendizagem de forma segmentada (Santos, 2003; Ghedin, 2006; Bailey, 2012), a pedagogia complexa reconhece a imprevisibilidade e a não-linearidade dos processos educativos, permitindo a adaptação e o aprimoramento constante das práticas pedagógicas (Morin, 2014; Borges; Silva W., 2019). Essa pedagogia enfatiza a inter-relação entre diferentes perspectivas e a necessidade de um docente preparado para lidar com a complexidade do ensino e da aprendizagem, o professor complexo (PC) (Borges; Silva W., 2019), cuja formação inicial e continuada deve possibilitar sua atuação em contextos diversos e dinâmicos (Borges; Paiva, 2011).

A evolução da LA reflete no desenvolvimento da pedagogia de línguas resultando, em termos históricos – conforme discutido por Borges (2021a) –, em três principais correntes. A pedagogia dos métodos, vinculada à LA Tradicional, caracteriza-se pela emergência de abordagens de ensino de línguas estruturadas e sistematizadas em torno da gramática e de uma habilidade apenas da língua (Borges 2009, 2021a; Baranhuke, 2021). Na sequência, questionamentos sobre a existência de um método ideal levou ao surgimento da denominada pedagogia do pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2002) no contexto da LA crítica, que rompe com modelos fixos e enfatiza a autonomia docente por meio dos princípios da particularidade, possibilidade e praticabilidade. No entanto, enquanto Prabhu (1990) argumenta que a eficácia de qualquer ensino de língua depende do contexto sociocultural e dos agentes envolvidos, autores como Borges (2009, 2021a), Borges e Paiva (2011) e Baranhuke (2021), no contexto brasileiro, alertam que a falta de embasamento teórico-metodológico nesse processo também pode comprometer essa autonomia. Como resposta a essa complexidade, se consolida uma pedagogia complexa de LAdS (Borges, 2021a), fundamentada na dinamicidade e imprevisibilidade do ensino de línguas (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Inserida no debate do PEAL, essa perspectiva reconhece a validade de diferentes perspectivas e destaca a

importância de uma mediação pedagógica consciente e autônoma, promovendo uma relação dinâmica entre teoria e prática pedagógica.

A abordagem complexa de línguas – nos moldes preliminares discutidos por Borges e Paiva (2011) – apresenta-se como uma proposta que reconhece a natureza dinâmica, adaptativa e multifacetada da educação no ensino e na aprendizagem de LAds. Essa abordagem compreende o desempenho na linguagem do aprendente (distanciando-se do foco apenas em uma competência da linguagem – como nas demais abordagens) como dinâmico, auto-organizável, tendo as práticas sociais da linguagem como foco central. Propõe-se um currículo semiótico-ecológico e valoriza a autopoiese humana, bem como a dimensão reconstrutiva do ensino e da aprendizagem. Em termos de sua evolução, a agora denominada Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas (ACEAL), é reconhecida como uma meta-abordagem no domínio da TC (Borges, 2021b), integrando (entre outras vertentes) princípios teóricos, métodos e técnicas de outras abordagens de ensino de língua como subelementos do fenômeno multifacetado do ensino.

Nesse modelo, o sistema aprendizagem (desempenho) emerge como um dos principais impulsionadores do processo, juntamente com as ações do professor no sistema ensino. Com a centralidade do desempenho, que é particular a cada aprendente, o papel do professor torna-se mais desafiador, exigindo uma fundamentação teórica abrangente. Essa base teórica, já presente em métodos e abordagens previamente desenvolvidos, é essencial para que o professor diagnostique quais elementos de cada método são mais adequados à emergência de aspectos específicos do desempenho de cada aprendente, promovendo uma prática pedagógica sensível e adaptativa (Borges; Paiva, 2011). Nesse modelo emerge o agente professor complexo de línguas (PC) (Borges; Silva W., 2019).

#### **2.4.2. Professor complexo**

Pela perspectiva da complexidade, o aprendente, como um SAC, é responsável por sua própria aprendizagem, uma vez que o sistema aprendizagem é auto-organizado (Paiva, 2011). No entanto, o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, atuando como um dos provocadores de mudanças (condições iniciais) no sistema aluno e

aproximando-o do limite do caos, onde a aprendizagem ocorre (Paiva, 2011; Leffa, 2016). Assim, mesmo que o aluno seja o foco central do ensino, é o professor quem media e direciona (dinamiza) o processo, visando impulsionar o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de aprender a aprender.

O PC é aquele que atua no PEAL fundamentando-se em filosofias que concebem o ensino, aprendizagem e a linguagem como SAC. Essa perspectiva permite ao professor integrar diferentes teorias da linguagem e da aprendizagem, ajustando abordagens, métodos e técnicas às necessidades emergentes do contexto da sala de aula em tempo real, promovendo, assim, uma prática pedagógica dinâmica e adaptativa (Borges; Paiva, 2011; Baranhuke, 2021).

Borges e Silva W. (2019) comentam sobre esse agente, que tem como finalidade dinamizar os sistemas ensino e aprendizagem nos quais está intrinsecamente envolvido. De acordo com Paiva (2011) o papel do professor de línguas no contexto da complexidade é:

Pensar a aquisição de línguas sob o prisma dos sistemas complexos leva-me a concluir que o professor deveria permitir que a criatividade de seus alunos afluísse como no ditado chinês, 'deixe que uma centena de flores floresça' (...), em vez de impor a sua própria forma de aprender, ou suas crenças sobre a aquisição de uma língua. É também papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as mais diversas formas de input e promover as interações entre os diversos falantes (aprendizes, falantes competentes e nativos). A aprendizagem de uma língua, um processo também social, depende dessas conexões entre falantes (Paiva, 2011, p.12).

No PEAL, o PC é aquele que, compreendendo as concepções de aprendizagem e de linguagem como SAC em seu fazer docente, domina diversas abordagens de ensino de línguas (Borges, 2021a; Baranhuke, 2021). Esse conhecimento não se limita a uma aplicação teórico-pedagógica estática, mas é colocado em prática de maneira dinâmica e responsiva as demandas do sistema aprendizagem. O professor precisa estar preparado para identificar as necessidades específicas e as emergências que surgem no ambiente de aprendizagem, ajustando sua metodologia (Borges, 2010) em acordo com as características individuais de seus alunos. Essa flexibilidade pedagógica – que é o que Borges e Silva W. (2019) salientam ser a importância do senso de plausibilidade (Prabhu, 1987) no âmago do PC – é essencial para criar um ambiente de ensino que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, promovendo não apenas o aprimoramento das competências da linguagem, mas

também a capacidade de refletir criticamente sobre seu próprio processo de aprendizagem (desempenho). Assim, o PC atua como um dinamizador que energiza, equilibra conhecimento teórico, prática pedagógica e sensibilidade à singularidade de cada situação de ensino.

Embora a trajetória pedagógica tenha avançado significativamente ao longo do tempo, o campo científico relacionado à complexidade no ensino apenas emergiu com um arcabouço teórico estruturado na educação nas últimas décadas. No campo específico do ensino e da aquisição de LADs na LA, Diane Larsen-Freeman (no contexto internacional) e Vera Lúcia Menezes e Paiva (no panorama nacional) são as principais precursoras. Contudo, é necessário reconhecer que a TC não cria o agente ou a prática em si, ao contrário, ela nomeia e sistematiza práticas que já existiam. Muitos professores, ainda que não tenham consciência do vínculo de suas práticas com a TC, atuam de certa maneira alinhados a seus princípios (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Borges; Paiva, 2011; Borges; Silva W., 2019). Isso se deve ao fato de que, ao vivenciarem o ambiente educacional, esses profissionais naturalmente reconhecem e respondem ao caráter mutável, não linear, dinâmico, incerto e multifacetado da sala de aula e dos próprios alunos.

Em suma, o PC é aquele que trabalha no paradigma da complexidade, que tem um olhar para as emergências da sala de aula, que se adapta ao sistema caótico e enxerga a si mesmo, seus alunos e o processo de ensino e de aprendizagem como sistemas complexos. Com essa complexidade em vista, o PC atua de forma multifacetada, tendo que, muitas vezes, atender interferências externas à sala de aula para poder contextualizar seu ensino.

A complexidade exige reconhecer e refletir sobre as incertezas, o que torna desafiador abarcar todos os aspectos do PEAL. A presença de um agente complementar torna-se um potencial para considerar a diversidade dos alunos e as múltiplas formas de ensinar e aprender. Segundo Borges e Silva, W (2019), o CL surge, nesse cenário, como um agente essencial dentro do SAC, interagindo com o PC e aprendentes (aconselhados), todos compreendidos como sistemas complexos em constante influência mútua. Tanto o CL quanto o PC são agentes dinâmicos cujas ações não podem ser dissociadas da natureza multifacetada do ensino de línguas. Essa perspectiva, fundamentada na TC, amplia a compreensão sobre o ensino da Libras e suas implicações educacionais.

### 3. ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO

O ensino de línguas é compreendido como um SAC, no qual o desenvolvimento de cada aprendente é único devido à natureza multifacetada dos sistemas complexos (Paiva, 2011; Leffa, 2016). À medida que os alunos avançam na fluência, a aprendizagem se expande para além da sala de aula, exigindo ambientes diversos e flexíveis (Benson, 2017). Nesse contexto, muitos aprendentes recorrem a estratégias e recursos variados, especialmente com a ampla disponibilidade de ferramentas digitais (Menezes, 2019). Benson (2017) ressalta que o ambiente de aprendizagem deve incluir não apenas o espaço formal da sala de aula, mas também bibliotecas, espaços de lazer e ambientes virtuais, destacando a importância da orientação no uso desses recursos para uma aprendizagem contínua e autônoma.

O AL emerge como um processo pedagógico colaborativo que complementa o ensino de línguas, auxiliando os aprendentes a desenvolverem maior consciência sobre seu processo de aprendizagem e promovendo a autonomia. Diferente do ensino tradicional, o AL ocorre predominantemente em interações individuais entre conselheiro e aprendente, nas quais o diálogo reflexivo desempenha um papel central (Mozzon-McPherson, 2003; Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020). Esse diálogo, construído conjuntamente, permite que o conselheiro incentive a autorreflexão, forneça suporte metodológico e motivacional e ajude o aprendente a identificar ferramentas adequadas para sua aprendizagem.

Embora não haja uma definição única de AL, devido às variações contextuais, sua aplicação pode ocorrer como suporte adicional a cursos formais, em ambientes de aprendizagem autônoma ou como um serviço oferecido por centros de autoacesso (Mozzon-McPherson, 2003; Mynard, 2012; Silva W., 2016; Magno e Silva; Castro, 2018). O CL busca oferecer um suporte personalizado e adaptável, permitindo que cada aprendente molde sua trajetória de aprendizagem de forma mais eficaz e significativa (Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020). Silva (2016) menciona a seguinte definição de aconselhamento:

Segundo Mozzon-McPherson e Visman (2001), o campo do aconselhamento linguageiro está se desenvolvendo como importante apoio ao aluno, às vezes até substituindo o professor, na aprendizagem de línguas em nível superior. Um conselheiro linguageiro (CL) precisa ter três habilidades básicas: ser um guia (especialmente de estratégias), conhecer o ambiente do aprendente e o que ele oferece para que ocorra o propiciamento em interações enriquecedoras, e ter boas habilidades de aconselhamento (Silva W., 2016 p. 201).

Silva W. e Santos (2014) também dialogam com outros autores para ampliar essa definição:

Conforme Riley (1997), o conselheiro é a pessoa que ajuda o aprendente: (1) a tomar suas próprias decisões, tornando-o consciente de suas representações, crenças e atitudes com um olhar mais acurado sobre o processo de aprendizagem; (2) a identificar seu estilo de aprendizagem, suas preferências, suas necessidades e objetivos de aprendizagem de línguas; (3) a escolher atividades, técnicas e materiais apropriados; (4) a elaborar um programa de aprendizagem, monitorar e avaliar seu progresso (Silva W.; Santos, 2014, p. 93).

Silva W. (2016) explica que a formação dos CLs pode ocorrer de maneira espontânea, quando professores atentos às necessidades individuais de seus alunos buscam formas de aprimorar sua orientação, ou por meio de cursos preparatórios oferecidos por instituições, geralmente conduzidos por conselheiros experientes. De acordo com a autora, essa formação costuma incluir dois componentes principais: teórico e prático. O componente teórico abrange o estudo de estratégias de aprendizagem, autoavaliação, autorregulação e aspectos da psicologia da aprendizagem, como motivação e autonomia. Já o componente prático envolve atividades como a análise de sessões gravadas, a observação de sessões realizadas por conselheiros mais experientes e o treinamento entre pares, proporcionando uma formação mais completa e contextualizada para o exercício dessa função.

O CL é um agente relativamente novo no cenário do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil (Magno e Silva; Castro, 2018). A introdução dessa prática no Brasil teve origem na Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>) da Universidade Federal do Pará (UFPA), um centro de autoacesso<sup>14</sup> voltado à aprendizagem autônoma de línguas.

---

<sup>14</sup> Os centros de autoacesso são espaços que oferecem recursos e suporte para que os aprendizes de línguas estudem de forma autônoma, fora da sala de aula. Eles disponibilizam materiais variados, como livros, áudios, vídeos e ferramentas online, além de, em alguns casos, contar com tutores ou orientadores para auxiliar no processo de aprendizagem. O objetivo é estimular a autonomia dos alunos, permitindo que escolham estratégias e recursos conforme suas necessidades e interesses.

A adoção do CL no Brasil começou como um processo de autoformação, dado que não havia referenciais específicos sobre a prática no país. Professores e pesquisadores da UFPA buscaram fundamentação teórica em estudos internacionais (Mozzon-McPherson, 2003; Mynard, 2012; entre outros) e, a partir de experimentações locais, estruturaram um modelo de AL adequado ao contexto brasileiro. A formação desse agente ocorre essencialmente na prática, por meio de programas de capacitação que seguem três etapas principais: seleção criteriosa, fundamentação teórica e prática supervisionada (Magno e Silva; Castro, 2018). Os treinamentos envolvem discussões sobre a distinção entre ensino e aconselhamento, além do desenvolvimento de habilidades como escuta ativa, empatia e flexibilidade.

Esse agente pode participar de cursos, oficinas, grupos de estudo e de pesquisa, como ocorre na FALEM<sup>15</sup> desde 2011. Ele pode ser contratado para exercer exclusivamente sua função vinculada a um centro de autoacesso, como acontece na Universidade de Kanda, no Japão, ou atuar como conselheiro voluntário e pesquisador, como ocorre na UFPA. No contexto da aprendizagem de línguas adicionais, o CL é a pessoa mais experiente no uso da língua adicional alvo do aconselhamento e, geralmente, possui alguma formação como professor de línguas (Matos; Niwa; Silva B. 2024).

Apesar do avanço desse modelo, a presença do AL no Brasil ainda é limitada. O número de profissionais capacitados para atuar como CL é reduzido, e a institucionalização desse papel ainda está em fase inicial (Magno e Silva; Castro, 2018). De acordo com os autores, a consolidação dessa função no Brasil depende da ampliação de programas de capacitação e do reconhecimento desse agente como peça fundamental na promoção da autonomia no ensino de línguas.

### **3.1. Características do Aconselhamento Linguageiro**

O AL emerge como uma prática profissional com fundamentos e práticas próprias, mas também com influências de outras áreas, como a orientação acadêmica e o aconselhamento psicológico, e ainda em processo de definição (Mynard, 2012). Segundo a autora, o AL se distingue por ser uma prática que apoia a aprendizagem autônoma de línguas, sendo orientada por três pilares

---

<sup>15</sup> Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Federal do Pará (UFPA),

fundamentais: o diálogo, os instrumentos e o contexto. Esses pilares promovem um ambiente propício para a aprendizagem, condizente à perspectiva da complexidade, onde todos os fatores se interconectam, conforme a figura abaixo:

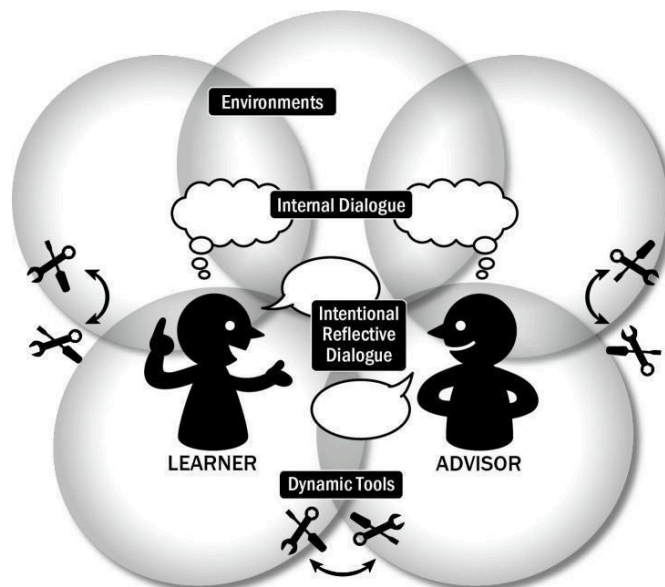


Figura 2: Modelo dos 3 pilares do aconselhamento linguageiro. Fonte: Mynard (2021)<sup>16</sup>

Segundo Mynard (2012), o diálogo é o processo contínuo de comunicação entre o CL e o aprendente, essencial para entender as necessidades e os objetivos do aprendente e ajudá-lo a refletir sobre seu progresso. Os instrumentos referem-se às ferramentas, recursos e estratégias disponibilizadas para apoiar a aprendizagem, como materiais didáticos, tecnologias e abordagens de aprendizagem. O contexto abrange o ambiente em que o AL ocorre, incluindo fatores culturais, sociais e institucionais que influenciam tanto o processo quanto as práticas de aprendizagem.

O CL não tem como função prescrever ações aos aprendentes, mas sim incentivá-los a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas de sua jornada. Seu papel é facilitar a identificação de necessidades, a definição de objetivos, a escolha e a avaliação de estratégias,

<sup>16</sup> Fonte: Mynard (2021, slide 23), com base em Mynard (2020). A imagem representa os três pilares do aconselhamento linguageiro descritos por Mynard: ambientes (environments), diálogos internos (internal dialogues) e ferramentas dinâmicas (dynamic tools). Esses pilares sustentam a interação entre o aprendente (learner) e o conselheiro (advisor), mediados pelo diálogo intencional e reflexivo (intentional reflective dialogue), que constitui o núcleo do processo de aconselhamento.

além de monitorar o progresso e tomar decisões para a continuidade do desenvolvimento (Mynard, 2012; Borges; Silva W., 2019). O AL, enquanto prática profissional, envolve o apoio à autonomia do aprendente por meio da escolha de recursos, definição de metas e promoção da reflexão sobre estratégias de estudo (Mozzon-McPherson, 2003; Mynard, 2012). Assim, o CL se configura como um campo interdiscursivo, absorvendo influências de outras áreas, como o aconselhamento centrado na pessoa e a terapia cognitivo-comportamental (Mynard, 2012).

Para desempenhar sua função, o CL deve possuir competências que vão além do conhecimento linguístico, abrangendo aspectos emocionais, motivacionais e de autoconhecimento do aprendente (Mozzon-McPherson, 2003; Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020). Isso inclui auxiliar o aluno na ressignificação de crenças, no enfrentamento do erro de maneira construtiva e na manutenção da motivação e autonomia (Matos; Niwa; Silva B., 2024). Além disso, o conselheiro não apenas apresenta estratégias de aprendizagem, mas também demonstra e propõe diferentes possibilidades, incentivando o aluno a incorporá-las em sua prática até que se tornem automáticas (Silva W.; Santos, 2014). Nesse sentido, ele atua como um agente provocador de mudanças, perturbando positivamente a trajetória do aconselhado para impulsionar sua aprendizagem (Silva W.; Matos; Rabelo, 2015).

O CL também precisa compreender o contexto do aprendente, levando em conta aspectos pessoais, sociais e culturais que influenciam sua motivação, como gostos, amizades, ambiente familiar e experiências linguísticas (Matos, 2019). Esse acompanhamento contínuo permite um aconselhamento mais eficaz e personalizado. Ademais, a escuta ativa é um componente essencial no aconselhamento, sendo auxiliada por técnicas como o espelhamento, a paráfrase e a sumarização, que ajudam o aprendente a organizar suas ideias e aprofundar sua reflexão (Stickler, 2001 *apud* Silva W., Matos; Rabelo, 2015). Dessa forma, o CL não apenas orienta, mas se torna um parceiro no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação do aconselhado.

Silva W. e Santos (2014) comentam sobre como deve-se dar o processo de aconselhamento. De acordo com eles, a sequência de procedimentos para apoiar o desenvolvimento linguageiro dos aconselhados segue uma estrutura

organizada que abrange análise, planejamento, intervenção e avaliação, conforme detalhado abaixo:

A sequência de procedimentos para apoiar o desenvolvimento linguageiro dos aconselhados foi idealizada da seguinte forma: em primeiro lugar, estabelece-se uma tomada de posição para analisar a experiência pessoal de aprendizagem de LE e identificar uma área de preocupação pessoal do aconselhado; em seguida, planeja-se proativamente, para enfrentara a área de preocupação pessoal; o terceiro passo é exercer uma intervenção monitorada, agindo e refletindo, coletando e analisando informações por meio de observação, notas de campo, narrativas, listas de checagem avaliativas, questionários, análise do trabalho dos alunos, entre outros materiais produzidos durante o aconselhamento. Como último passo, dá-se a avaliação e o replanejamento, levantando os pontos positivos e negativos da intervenção, planejando uma nova intervenção para o mesmo problema ou, se ele estiver resolvido, deve-se planejar uma intervenção para um novo problema. Nesta última fase, é fundamental celebrar as pequenas ou grandes vitórias, pois isso valoriza o sucesso dos aprendentes, contribuindo assim para a melhoria da sua autoestima (Silva W.; Santos, 2014, p. 94-95).

O objetivo de trabalhar com essa sequência, segundo os autores, é o de alcançar o auto aconselhamento, ou seja, quando o aconselhado consegue explorar a interdependência das relações na rede de apoio à aprendizagem em que participa de forma consciente e começa a contribuir e expandir essa rede, sem a necessidade que o conselheiro tenha um papel decisivo. Matos (2019) afirma que esse é o momento em que o aconselhamento termina.

Um outro ponto interessante de se destacar sobre o trabalho do CL, é que o processo pode acontecer também de forma coletiva. Nesse fenômeno, discutido por Silva W. et al. (2013), os aprendentes compartilham suas experiências e estratégias de aprendizagem, estabelecendo um ambiente colaborativo em que os resultados e descobertas de um podem ser aproveitados pelos demais. Esse trabalho em parceria fomenta um sentido coletivo de aprendizagem, no qual os envolvidos não apenas desenvolvem sua própria autonomia, mas também contribuem para o progresso do grupo. Nesse cenário, o conselheiro atua como mediador, facilitando essa interação e promovendo um espaço em que a troca de saberes potencializa a aprendizagem individual e coletiva.

### **3.2. Conceitos-chave no AL**

Nas leituras sobre o CL e seu trabalho em conjunto com o professor e o aluno (Mozzon-McPherson, 2003; Mynard, 2012; Silva W. et al., 2013; Silva W.;

Santos, 2014; Silva W.; Matos; Rabelo, 2015; Silva W., 2016; Santos Jr.; Silva W., 2016; Borges; Silva W., 2016, 2019; Matos, 2019; Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020; Mato; Niwa; Silva B. 2024), dois conceitos se destacam como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional: motivação e autonomia. A motivação é essencial como força propulsora para que os aprendentes trilhem o caminho rumo à autonomia (Santos Jr.; Silva W., 2016). Já a autonomia é a característica que se busca desenvolver nos aprendentes por meio do aconselhamento, capacitando-os a serem os agentes gerenciadores de suas próprias aprendizagens (Silva W. et al., 2013). Ambos os conceitos também recebem destaque pois foram identificados nos dados e possuem relevância para o capítulo de discussões.

### **3.2.1. Motivação**

A motivação tem um papel fundamental no PEAL, pois influencia diretamente o envolvimento e a persistência dos aprendentes (Dörnyei; Ushioda, 2011). Na LA, uma das discussões sobre a motivação no ensino de línguas foi abordada por Krashen (1987), em sua hipótese do filtro afetivo, que sugere que fatores emocionais, como motivação, ansiedade e autoestima, influenciam a aquisição de uma língua adicional ao atuar como uma barreira emocional que pode facilitar ou dificultar esse processo. Em consonância, Gardner (1990 *apud* Cittolin, 2003) distingue dois tipos principais de motivação: a integrativa, associada ao interesse genuíno pela cultura e pelos falantes da língua-alvo, e a instrumental, voltada para benefícios práticos, como oportunidades profissionais e acadêmicas. Ambas as formas motivacionais impactam significativamente a aprendizagem e estão diretamente relacionadas ao filtro afetivo, pois influenciam o engajamento do aprendente e sua capacidade de adquirir a língua de maneira natural.

Santos Jr e Silva W., (2016) exploram o conceito de motivação, compreendendo o fenômeno como dinâmico e emergente, influenciado pelo caráter multifacetado dos indivíduos e seus contextos, entendendo também que aprender uma língua vai para além de conhecimentos técnicos, mas demanda uma transformação na autoimagem do indivíduo. Compreender a motivação, portanto, requer abordar tanto os aspectos internos e identitários do aprendente

quanto os fatores externos que influenciam seu percurso. Sobre isso os autores destacam que:

a partir de uma abordagem relacional, Ushioda (2009) entende a motivação como fenômeno que emerge a partir das relações entre o indivíduo, sua identidade social e o contexto cultural em que ele está inserido. Nessa perspectiva, a autora (2009; 2011a; 2011b) enfatiza as múltiplas identidades do indivíduo, isto é, ele, além de aprendente de língua, é também estudante de graduação, membro de uma comunidade religiosa, filho, jogador de futebol, entre outras, que influenciam o seu processo motivacional. Além de dinâmica e emergente, a motivação para aprender uma LE envolve também uma reconfiguração na autoimagem do indivíduo (DÖRNYEI, 2005, 2009). Williams (1994)', citada em Dörnyei (2005, p. 68), afirma que aprender uma língua é muito mais do que adquirir um conjunto de vocabulário ou um instrumento de comunicação. Pelo contrário, envolve uma "modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser". Diante disso, Dörnyei (2005) associa tal construto às visões que o aprendente projeta de si em um estado futuro. Essas visões modelam seu comportamento na medida em que envolvem imagens e sensações particulares de cada um, conforme veremos a seguir (Santos Jr; Silva W., 2016, p. 142).

A motivação pode ser compreendida como um SAC aninhado no sistema mais amplo da aprendizagem de línguas (Santos Jr.; Silva W., 2016). Citando Larsen-Freeman e Cameron (2008) os autores Santos Jr e Silva (2016) explicam que os sistemas dinâmicos são regidos por parâmetros de controle, ou seja, fatores que determinam os estados ou comportamentos que o sistema pode assumir ao longo de sua trajetória. No contexto da aprendizagem de línguas, a motivação é vista como um desses parâmetros de controle, sendo fundamental para manter o sistema em movimento e favorecer a continuidade do processo de aprendizagem. Essa perspectiva ressalta que a motivação não é estática, mas varia em intensidade e forma ao longo do tempo, influenciada por múltiplos fatores contextuais, sociais e individuais (Dörnyei; Ushioda, 2011). Assim, compreender a motivação como um SAC implica reconhecê-la como um fenômeno dinâmico, instável e intrinsecamente conectado a outros elementos do processo de aprendizagem. (Santos Jr; Silva W., 2016, p. 151)

Silva W. e Santos (2014) apresentam o seguinte conceito de motivação como:

[...] um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (Silva W.; Santos, 2014, p. 92).

Dörnyei (2001) destaca a motivação como um fenômeno dinâmico e mutável, estruturado em três fases temporais: a pré-acional, em que o aprendente define intenções e objetivos; a acional, momento de engajamento e execução da tarefa; e a pós-acional, fase de reflexão sobre o processo e os resultados, influenciando desafios futuros. No ensino de línguas, ele propõe estratégias motivacionais que sustentam o comportamento orientado para objetivos, organizadas de acordo com a estrutura da aula, a resolução de problemas motivacionais ou aspectos como autonomia e interesse intrínseco. Adotando um modelo processual, Dörnyei enfatiza a necessidade de acompanhar todo o ciclo motivacional, desde sua ativação até a avaliação da ação, garantindo uma compreensão mais abrangente e sistemática da motivação na aprendizagem.

Dörnyei e Ushioda (2011) comentam sobre o sistema identitário motivacional para a aprendizagem de línguas. Esse sistema baseia-se na teoria dos eus possíveis de Markus e Nurius (1986 apud Dörnyei; Ushioda, 2011) e na reformulação da motivação integrativa de Gardner e Lambert (1959). Segundo essa abordagem, a aprendizagem de uma língua adicional não se resume à aquisição de um sistema linguístico, mas envolve uma reconfiguração da autoimagem do aprendente, incluindo novas formas de interação social e construção identitária. Os “eus” possíveis atuam como forças motivacionais que impulsionam o aprendente do presente para um estado futuro desejado, tornando concretas suas aspirações e temores.

Esse sistema é composto por três dimensões interdependentes. O eu-ideal na língua adicional representa o que o indivíduo deseja se tornar como falante da língua, funcionando como um motivador interno que impulsiona a aprendizagem. O eu-que-deve-ser na língua adicional reflete expectativas e pressões externas, como exigências acadêmicas, profissionais e sociais, que impõem obrigações ao aprendente. Por fim, as experiências de aprendizagem da língua adicional englobam fatores situacionais, como o ambiente educacional, a relação com professores e colegas e as oportunidades de uso da língua. Embora a dimensão futura dos eus possíveis seja essencial para sustentar a motivação, são as experiências concretas do presente que determinam o desenvolvimento do aprendente, podendo aproximá-lo ou afastá-lo de seu eu-ideal.

Dörnyei e Ushioda (2011) discutem como o eu-ideal está fortemente associado à motivação para aprender uma língua, superando a tradicional noção de integratividade. Além disso, a distinção entre motivação voltada ao crescimento (instrumentalidade-promoção) e motivação baseada na evitação de consequências negativas (instrumentalidade-prevenção) evidencia a complexidade desse processo. Dessa forma, ao integrar a dimensão identitária e a multiplicidade de influências na aprendizagem, o modelo dos autores contribui para uma compreensão mais ampla da motivação, alinhada à natureza dinâmica e não linear desse fenômeno.

A motivação é mutante, podendo agir de diferentes formas dependendo da pessoa. Matos (2019, p. 69) explica que a motivação é “capaz de se reinventar para acompanhar as diversas etapas da aprendizagem, influenciando, positivamente ou não, a disposição do aluno para continuar vencendo obstáculos para que o desempenho desejado possa ocorrer”.

Devido ao seu caráter complexo, trabalhar com a motivação é trabalhar com incertezas. Isso significa que a motivação é influenciada por diversos componentes interligados, o que resulta em efeitos variados e, por vezes, inesperados ou indesejados para diferentes aprendentes (Dörnyei; Ushioda, 2011). Essa abordagem desafia a busca por certezas absolutas, tão almejadas mas raramente presentes na realidade, exigindo uma postura aberta e flexível. Trata-se de adotar um pensamento que reconheça a imprevisibilidade e a dinamicidade do fenômeno motivacional, valorizando a adaptação e a reflexão contínua no enfrentamento dos desafios do ensino e aprendizagem (Matos, 2019).

Para enfrentar a complexidade do fenômeno motivacional no ensino de línguas, é essencial que os agentes envolvidos no processo de aprendizagem estejam preparados para compreender e gerenciar esse aspecto de forma eficaz. Silva W. et al. (2013) ressaltam que os CLs em particular, devem desenvolver habilidades para lidar com a motivação de seus aconselhados, auxiliando-os a gerenciá-la de maneira estratégica.

### **3.2.2. Autonomia**

Mozzon-McPherson (2003) destaca que a autonomia na aprendizagem pode assumir diferentes formas, dependendo do contexto e do papel

desempenhado pelo educador. Ela pode ser entendida como uma autonomia técnica, quando o aprendiz assume total responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, buscando recursos e estratégias de forma independente. No entanto, a autonomia também pode ser orientada, quando o apoio de um professor ou CL é fundamental para guiar o aprendiz ao longo de sua jornada. Nesse caso, o CL desempenha um papel crucial em facilitar a reflexão, apoiar a definição de metas e promover a autorregulação da aprendizagem, de forma que o aprendiz se torne cada vez mais capaz de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem de forma autônoma.

A autonomização na aprendizagem de línguas envolve diversos elementos-chave que desempenham papel fundamental nesse processo. Dentre esses elementos, destacam-se a negociação, o treinamento, a transferência e a motivação (Silva W. et al., 2013). De acordo com os autores, cada um desses aspectos contribui de maneira única para o desenvolvimento da autonomia, sendo a negociação e o treinamento particularmente interligados. Eles afirmam ainda que a negociação, entendida como a capacidade do aprendiz de estabelecer acordos sobre sua aprendizagem, e o treinamento, que se refere à prática contínua e estruturada para desenvolver habilidades específicas, são habilidades que não surgem de forma espontânea. Autonomia não é uma metodologia de ensino ou conteúdo a ser estudado em sala de aula (Silva W.; Santos, 2014), pelo contrário, ela requer exercício constante para que se torne natural e eficaz no contexto de aprendizagem.

Dessa forma, a autonomização é construída progressivamente, com a prática e o fortalecimento de habilidades essenciais, sempre acompanhada pela motivação que impulsiona o aprendiz a buscar novas estratégias e a transferir conhecimentos para novos contextos de aprendizagem. Esses elementos, inter-relacionados, constituem a base para que o aprendiz possa se tornar protagonista de sua jornada educacional, destacando o papel central do exercício contínuo e da reflexão ao longo do processo (Silva W. et al., 2013).

Para Benson (2001), o ser autônomo é aquele que controla três níveis diferentes de atuação: os processos cognitivos; gerenciamento da aprendizagem e os conteúdos da aprendizagem. O autor também ressalta que a autonomia não é um atributo fixo ou estático; pelo contrário, ela possui um caráter

multidimensional, assumindo formas diferentes de acordo com o perfil de cada aprendiz e podendo variar ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Essa variabilidade demonstra que a autonomia não depende exclusivamente do aprendiz, mas também está atrelada a fatores externos que podem influenciar sua manifestação, como ilustrado na citação abaixo:

Assim, ao se compreender a relação entre professor e aluno, e, no caso deste texto, entre conselheiro e aconselhado, como uma cooperação de um lado e outro, pode-se resgatar a ideia de adaptabilidade e auto-organização do sistema de aprendizagem de LA e seus avanços e recuos em direção à autonomia. Um estudante autônomo em uma disciplina que tem a frente um professor que fomenta a autonomia de seus alunos, promovendo discussões e negociações de toda a ordem, pode não se comportar assim frente a um professor controlador e simpático à hierarquia existente no sistema escolar. É possível que um aluno que pareça autônomo em sala de aula de fato não o seja, apresentando apenas o comportamento já esperado pelo professor. Assim, é possível que a autonomia em vias de ser construída pelo aluno coadapte-se de acordo com os outros sistemas e agentes com os quais está interagindo no momento (Silva W., 2016, p. 210).

Borges e Rabelo (2016) dialogam com outros autores ao discutirem a definição de autonomia:

Em linhas gerais, o aprendiz autônomo seria capaz de, entre outras coisas, estabelecer objetivos de aprendizagem, definir conteúdos a serem estudados, selecionar materiais, métodos e estratégias de aprendizagem e avaliar os resultados. A partir de Holec, as pesquisas sobre a autonomia se tornaram mais frequentes, e "viraram moda" entre os estudos em Linguística Aplicada, tomando as palavras de Little (1995) [...] Littlewood (1996), por exemplo, preocupa-se em estabelecer uma taxonomia, na qual autonomia estaria relacionada à capacidade e à disposição do aprendiz. Segundo ele, a capacidade seria composta pelos conhecimentos das alternativas possíveis e de sua habilidade em executá-las. A disposição, por sua vez, depende da motivação e da confiança do aprendiz em assumir responsabilidade sobre as escolhas que devem ser feitas (Borges; Rabelo, 2016, p. 164).

Um dos aspectos centrais do desenvolvimento da autonomia é a capacidade do aprendiz de transferir o que aprendeu para outros contextos, o que amplia a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Little (1991) citado em Silva W. et al. (2013) destaca essa característica. Esse processo de transferência é fundamental para consolidar a autonomia como uma habilidade prática e funcional, permitindo ao aprendiz não apenas adquirir conhecimentos, mas também aplicá-los de maneira eficaz em novas situações.

Segundo Matos (2019), todo ser humano é autônomo, contudo, ser autônomo não significa ser totalmente independente ou não solidário, como ela explica na citação abaixo:

Em se tratando disso, Mariotti (2010, p. 22), afirma que, o desenvolvimento da autonomia do indivíduo é diferente do desenvolvimento do individualismo, uma vez que o primeiro “não exclui a solidariedade”, pelo contrário, reforça-a. Segundo o autor todo ser humano é autônomo, pois é autoprodutor: repõe constantemente suas células mortas, regenera-se de modo incessante. No entanto, para poder se autoproduzir e auto-organizar-se, ele precisa de aportes do meio ambiente: água, ar, alimentos e, evidentemente, dos outros seres vivos. Assim, se todo ser vivo é autônomo (autoprodutor, auto-organizador), é ao mesmo tempo dependente (Matos, 2019, p. 83).

Assim, ser um agente com autonomização no PEAL, implica ao aprendente uma tomada de consciência da necessidade de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Silva W. et al., 2013). Pois de acordo com os autores, “ao contrário do que o termo pode sugerir, autonomia não é sinônimo de auto-instrução; não prescinde do papel do professor ou do CL, pelo contrário, a intervenção desses agentes pode favorecer um comportamento autônomo nos alunos” (Silva W. et al., 2013, p. 57).

Isso significa que o propósito principal de trabalhar com a autonomia no PEAL é fomentar uma aprendizagem contínua e independente, em que o aprendente desenvolva gradualmente a capacidade de gerir e conduzir sua própria aprendizagem de forma autônoma. Para isso, assim como Silva W. (2016) opta-se por tratar o processo de autonomização enquanto sistema aninhado com o foco final, porque ele representa o objetivo central a ser promovido, seja em contextos de sala de aula ou nas práticas de AL.

### **3.3. Conselheiro linguageiro e professor complexo**

O PC e o CL possuem papéis complementares no PEAL, enraizados na perspectiva dos SACs. Os dois compartilham a habilidade de adaptar suas práticas às emergências dos contextos educacionais, valorizando a autonomia e a motivação dos aprendentes como fatores centrais. Enquanto o professor é responsável por mediar e dinamizar a sala de aula, planejando e ajustando suas ações para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos (Borges; Silva W., 2019), o CL atua diretamente na personalização da aprendizagem, focando em trajetórias individuais e ajudando o aprendente a refletir sobre seu processo e a adotar estratégias eficazes (Silva W. et al., 2013).

Borges e Silva W. (2019) refletem que o CL e sua prática podem influenciar tanto os professores quanto os aprendentes no contexto da aprendizagem de línguas sob a perspectiva da complexidade:

Ao discutir o papel do estudante e do professor em uma abordagem baseada na complexidade, Magno e Silva e Paiva (2016) enfatizam a influência que as práticas de aconselhamento podem ter nas do professor, tornando-o mais consciente das necessidades individuais das trajetórias distintas dos alunos. Santos Junior (2018) apresenta o conselheiro como mais um agente no sistema de aprendizagem de línguas, com o poder de perturbar as trajetórias dos estudantes, influenciando consideravelmente seus caminhos, especialmente em sistemas aninhados, como a motivação para aprender uma língua adicional. O conselheiro linguageiro ajuda o aprendiz a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de autonomização (Borges; Silva W., 2019, p. 05).<sup>17</sup>

Outro ponto de convergência é o compromisso desses agentes com a promoção da autonomia e da motivação dos aprendentes. Para o PC (sistema ensino), isso implica encorajar o protagonismo do aluno e oferecer oportunidades de reconhecimento de *affordances* e interações linguísticas, permitindo que a aprendizagem seja adaptada às necessidades emergentes dos alunos (Borges; Silva W., 2019). O CL (sistema aprendizagem), por sua vez, atua mais diretamente para fomentar a autonomização, ajudando o aluno a identificar necessidades, estabelecer objetivos e escolher estratégias eficazes para seu processo de aprendizagem (Silva W., 2016).

A principal diferença entre os dois agentes está no foco de atuação: o PC trabalha em um ambiente coletivo, considerando as dinâmicas da sala de aula como um sistema, enquanto o CL dedica-se mais ao aconselhamento individualizado, promovendo reflexões que visam decisões autônomas dos aprendentes (Silva W.; Matos; Rabelo, 2015). Ademais, o CL é descrito como um "agente perturbador" que provoca mudanças positivas nos aconselhados ao ajudá-los a identificar necessidades, estabelecer objetivos e monitorar seu progresso (Silva W.; Matos; Rabelo, 2015); enquanto o PC foca em criar um ambiente adaptativo e responsivo que favoreça a aprendizagem como um todo (Borges; Silva W., 2019). Juntos, esses agentes enriquecem o processo

---

<sup>17</sup> Citação original: "When discussing the role of the student and of the teacher in a complexity approach, Magno e Silva and Paiva (2016) stress the influence the practices of advising can have on the ones of a teacher, making him/her more aware of the individual needs of different students' trajectories. Santos Junior (2018) shows the adviser as one more agent in the language learning system, with the power of disturbing trajectories of students, considerably influencing students' paths, especially in nested systems, as motivation for learning an additional language. The language adviser helps the learner to reflect upon his own learning process enhancing possibilities of autonomization."

educacional, ampliando as possibilidades de sucesso no ensino de línguas. Sobre essa atuação, os autores Silva W., Matos e Rabelo (2015) confirmam:

Diante das atividades desenvolvidas, é possível constatar que o papel de um conselheiro difere da função de um professor, principalmente porque o conselheiro não está disponível para dar aulas ou disponibilizar um reforço particular em determinada disciplina e nem o professor poderá realizar atendimento personalizado aos alunos com dificuldades, uma vez que está responsável por uma turma inteira e não dispõe do tempo para tal. A grande diferença entre um conselheiro e um professor está na personalização da atenção dada ao aprendente (Silva W.; Matos; Rabelo, 2015, p. 692).

Embora diferentes em foco, as funções do professor e conselheiro se complementam (Borges; Silva W., 2019). Ambos compartilham a visão de que a aprendizagem é um processo dinâmico e integrado, no qual o aluno é o protagonista, mas se beneficia do suporte de agentes que reconhecem a complexidade das interações educacionais. De acordo com Borges e Silva W. (2019), essa complementaridade é particularmente relevante no ensino de línguas adicionais, onde a diversidade de contextos, estilos de aprendizagem e necessidades exige múltiplas abordagens de ensino para alcançar uma aprendizagem eficaz e significativa. Silva W. (2016) reflete a importância dessa complementaridade:

Grande parte da literatura sobre aconselhamento linguageiro procura fazer a distinção do papel deste agente daquele do professor (KELLY, 1996; MOZZON-MCPHERSON, 2000; AOKI, 2012 entre outros). Entendo que esta é uma preocupação pertinente enquanto desejosa de estabelecer um campo de atuação para este profissional. Neste capítulo, embora respeite esse posicionamento, coloco-me em uma posição conciliadora, argumentando que o professor cada vez mais volta-se para a necessidade de ser mais conselheiro, oferecendo possibilidades de ação, e tendo um discurso menos impositivo. (Silva W., 2016, p. 203).

Assim, o PEAL, quando concebido sob a perspectiva dos SACs, revela-se um processo intrinsecamente multifacetado (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011; Leffa 2016). A complexidade ligada a essa visão exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo a abranger a diversidade e a imprevisibilidade que caracterizam os aprendentes enquanto SACs.

Conforme discutido neste capítulo, compreende-se que a educação, em sua totalidade, caminha para uma percepção cada vez mais complexa do mundo. Nesse contexto, o ensino de línguas por meio de uma abordagem e pedagogia complexas não apenas se torna viável, mas também essencial (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2021a). Essa abordagem possibilita uma maior efetividade no

PEAL, ao mesmo tempo que valoriza a singularidade de cada indivíduo (Borges; Silva W., 2019).

Dada a magnitude e a complexidade do PEAL, à luz da TC, torna-se evidente a importância do trabalho articulado entre esses agentes (Borges; Silva W., 2019): o PC; o CL; e os próprios aprendentes, que devem ser vistos como indivíduos capazes de desenvolver autonomia para alcançar sucesso nesse processo. Considerando essa perspectiva, surge a necessidade de refletir sobre como esse cenário pode ser aplicado ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como Língua adicional (PEALibras-LAd).

#### 4. ENSINO DE LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem ganhado maior visibilidade nas últimas décadas, impulsionada pela luta histórica da comunidade surda por inclusão e reconhecimento (Albres, 2012; Borges; Streiechen, 2016; Puhl; Borges; Silva R., 2018; Viana; Silva L., 2018; Silva L., 2020). Esse crescimento reflete-se no aumento do interesse pela aprendizagem da Libras e na necessidade de ampliar pesquisas sobre seus aspectos linguísticos, sociais e pedagógicos (Silva L., 2020). No entanto, estudos sobre o desenvolvimento da Libras como LAd ainda são escassos, tornando fundamental aprofundar a compreensão sobre seu ensino e aprendizagem (Pizzio; Quadros, 2011).

A Libras, além de ser a língua da comunidade surda, desempenhando um papel central na construção de sua identidade cultural e social (Gesser, 2010; Campos, 2015), é um sistema linguístico completo, com estrutura gramatical própria e características singulares devido à sua modalidade visuo-espacial (Lacerda, 2010; Gesser, 2012; Campos, 2015). Diferente das línguas orais, seu ensino se baseia na expressão em sinais e na compreensão visual, exigindo um alto nível de empenho cognitivo do aprendiz (Pizzio; Quadros, 2011; Gesser, 2012). Sua gramática é composta por parâmetros como configuração de mão, movimento, locação, orientação das mãos e expressões não manuais, sendo estas últimas essenciais tanto para a expressão afetiva quanto para funções gramaticais (Pizzio; Quadros, 2011; Campos, 2015; Puhl; Borges; Silva R., 2018).

Nesse sentido, este capítulo aborda a Libras e sua comunidade no contexto nacional, explorando suas características linguísticas e culturais, bem como os desafios e abordagens pedagógicas no ensino da Libras-LAd. Compreender esse processo não apenas contribui para a formação de aprendentes e profissionais mais preparados, mas também reforça a importância da Libras na promoção da inclusão e do reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Albres, 2012; Gesser, 2010, 2012).

Reconhece-se, que a comunidade surda alcançou diversas conquistas significativas em áreas como políticas públicas, linguística, educação, saúde, cultura e justiça, ao mesmo tempo que ainda enfrenta inúmeras barreiras a serem superadas (Albres, 2012; Campos, 2015; Torres, 2022). No entanto, para manter

a delimitação temática, a discussão será restrita à influência desses avanços no ensino e aprendizagem de Libras-LAd. Essa abordagem não desconsidera a relevância de ampliar investigações para as demais áreas mencionadas, mas reforça a sugestão de que a teoria da complexidade pode oferecer novas perspectivas teóricas que inspirem estudos futuros nessas esferas.

#### **4.1. Contextualização**

A trajetória de reconhecimento das línguas de sinais começou a se consolidar a partir da década de 1960 nos Estados Unidos, com avanços significativos na área da linguística, que passou a reconhecer essas línguas como legítimas (Albres, 2012; Borges; Streiechen, 2016; Viana; Silva, 2018). No Brasil, antes da década de 1980, a Libras era pouco conhecida fora das comunidades surdas e utilizada quase exclusivamente em seus círculos internos (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010).

Foi a partir desse período que ouvintes, sem laços familiares com pessoas surdas, começaram a aprender Libras, inicialmente motivados por atividades missionárias em igrejas cristãs de matriz protestante. Conforme apontam Lacerda (2010), Martins e Nascimento (2015) e Torres (2022), esses espaços religiosos desempenharam um papel central ao promover a interação entre surdos e ouvintes, criando oportunidades para a convivência, a ampliação de conhecimentos e a mediação de situações comunicativas, tanto formais quanto informais.

Esses ambientes não só se tornaram o ponto de partida para a formação inicial e prática de TILS, que surgiram em contextos informais a partir de relações sociais e comunitárias, sobretudo nos chamados ministérios de surdos, como também foi o espaço onde começou a se pensar no ensino da Libras para as pessoas ouvintes, e onde surgiram os cursos de Libras<sup>18</sup>, ainda que sem professores formados (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda 2010).

A primeira sistematização do ensino de Libras no Brasil reconhecida, apontada por Campos (2015) foi em 1997. Pouco tempo depois, graças a luta da própria comunidade surda (Borges; Streiechen, 2016), no início do século XXI, a

---

<sup>18</sup> Pelos registros é possível interpretar que ainda que esses espaços não tenham sido cronologicamente os primeiros, foi a partir deles que o ensino de Libras começou a se expandir.

Libras é reconhecida legalmente, destacando-se a Lei Federal nº 10.436/2002 e o Decreto Federal nº 5.626/2005 (Lacerda, 2010; Gesser, 2010; Albres, 2012; Lebedeff, 2017). Torres (2022) compila esse processo, ao comentar que a publicação da Lei de Libras (10.436/2002) marcou um avanço significativo para a comunidade surda brasileira, ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Albres (2012) ressalta que, com a publicação de instrumentos legais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, houve um aumento significativo no número de cursos voltados ao ensino de Libras. Lebedeff (2017) corrobora e reafirma que esse crescimento gerou uma demanda ampliada tanto por profissionais especializados quanto por materiais didáticos, evidenciando o impacto direto dessas regulamentações no fortalecimento e na estruturação do ensino da língua.

A formação em Libras, antes restrita a espaços informais e voluntários, passou a integrar o ambiente universitário, promovendo a profissionalização de professores de Libras e TILS. Esse avanço possibilitou uma maior sistematização do ensino, embora sua teorização ainda seja recente. Como explica Silva L. (2020), até 2006, o ensino da Libras no Brasil estava mais associado a uma defesa ideológica de seu status linguístico do que a uma estruturação pedagógica. Somente com a criação do primeiro curso de licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina, iniciou-se um debate mais sistemático sobre o tema, ainda que com desafios decorrentes da incipiência desse processo.

#### **4.2. Ensino de Libras no Brasil**

A luta por reconhecimento e pela garantia de direitos básicos tem um impacto direto na forma como a língua e seus falantes são percebidos, influenciando também o seu ensino. Gesser (2012) comenta que nos cursos voltados ao ensino dessa língua, observa-se uma constante necessidade de reafirmá-la como uma língua legítima. Contudo, a autora complementa que essa dinâmica pode, por vezes, gerar uma pressão sobre os aprendentes, que se sentem responsáveis por abraçar essa luta, dificultando uma abordagem mais leve e natural do processo de aprendizagem. Ela ressalta a necessidade de

legitimação da Libras em sala de aula, apontando que, em alguns casos, isso pode relegar aspectos metodológicos a um papel secundário. Streiechen e Fontana (2018) reforçam que a Libras deve ser tratada como língua e não como um instrumento.

O PEALibras-LAD está ligado à formação dos profissionais que atuam na comunidade surda, e os cursos de Libras, em sua maioria, servem a esses propósitos formativos (Lacerda, 2010). Martins e Nascimento (2015) discutem a necessidade do ensino de Libras formal, que recentemente chegou aos espaços acadêmicos, ir para além das disciplinas com o intuito de “promover um intercâmbio real, vivo e profícuo entre as comunidades surdas e a universidade, visando, com isso, formar profissionais que corroborem e se articulem com a realidade surda e com as suas necessidades de comunicação” (Martins; Nascimento, 2015, p. 104).

Pizzio e Quadros (2011) ressaltam que as línguas de sinais possuem as mesmas restrições das línguas faladas, e os aprendizes de Libras como língua adicional enfrentam desafios semelhantes aos de qualquer outro idioma. No entanto, por se tratar de uma língua em modalidade distinta, a aprendizagem pode ser mais desafiadora para falantes de línguas orais, fazendo com que os aprendentes ouvintes, principalmente os adultos, dependam da iconicidade para lembrar de aspectos referentes à língua.

Campos (2015, p. 65) afirma que, para ensinar Libras, “não basta apenas conhecer e decorar uma lista de palavras e sinais descontextualizados, e sim conhecer a sua gramática própria e reconhecer o contexto das expressões pretendidas”. Para a autora, o ensino da língua demanda metodologias e materiais específicos que dependem das competências que o professor deseja ou precisa desenvolver em seus alunos.

Gesser (2012) discute a relação entre L1 e L2 no ensino de línguas adicionais, destacando que a língua materna interfere na aprendizagem de uma nova língua. O desenvolvimento de uma LAd envolve sempre a comparação com o sistema linguístico já conhecido pelo aluno, tornando o uso da L1 um recurso essencial nesse processo. A autora ressalta que o uso da L1 é amplamente aceito por especialistas, sendo apropriado para esclarecer mal-entendidos e aspectos gramaticais, culturais ou avaliativos.

A inclusão obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, devido ao Decreto Federal de 2005, impulsionou pesquisas acadêmicas sobre seu ensino como segunda língua (L2), com foco na formação de profissionais para a inclusão de surdos na educação e na sociedade (Albres, 2012; Lebedeff, 2017; Torres, 2022). Esse contexto intensificou investigações sobre metodologias específicas para a aprendizagem da Libras por ouvintes, ampliando os estudos sobre suas particularidades e impactos na formação docente e na educação de surdos (Campos, 2015). Contudo, segundo Torres (2022) as pesquisas recentes focam seus esforços nessas disciplinas, portanto, voltadas a aprendentes iniciantes. Assim, apesar de haverem pesquisas em métodos ou em técnicas para o aprofundamento na aprendizagem de Libras, e seu ensino em níveis mais avançados, como Torres (2022), ainda há a necessidade de se teorizar acerca desse assunto.

Silva L. (2020) realizou um levantamento bibliográfico em bases acadêmicas online, analisando estudos sobre Libras como L2 para ouvintes entre 2008 e 2018. Após a triagem dos resumos, encontrou 90 trabalhos, organizando-os em cinco categorias: políticas linguísticas (43%), prática pedagógica (22%), aprendizagem da Libras (18%), cenário da educação básica (9%) e professor de Libras (8%). A maioria dos estudos focou na regulamentação da Libras como disciplina obrigatória, enquanto a prática pedagógica destacou metodologias e recursos para seu ensino, evidenciando a relação entre políticas linguísticas e sua aplicação no contexto educacional. Sobre essa predominância de trabalhos acerca de políticas públicas, a autora comenta:

Encontram-se muitos trabalhos que tratam sobre a implantação da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nas licenciaturas (pedagogia e outras) e na fonoaudiologia das universidades brasileiras. Os estudos dividem-se entre aqueles que apresentam uma contextualização global seguida de asserções a respeito dos vieses burocrático e institucional que recobrem a iniciativa, e aqueles que tecem uma avaliação sobre essa ocorrência. Na parte em que se avalia a implantação, destacam-se pontos positivos e negativos. Os positivos, em grande medida, referem-se à reviravolta discursiva causada pela disciplina e, dentre os negativos, destaca-se a insuficiência da carga horária da disciplina (Silva, 2020, p. 5).

A autora denuncia a falta de preparo para as disciplinas de Libras, que são inseridas apenas como mera obrigação política – Ponto também levantado por autoras como Albres (2012) e Lebedeff (2017) – Silva L. (2020) afirma que “sua

efetivação em ambientes universitários foi (e ainda é) marcada pela imposição legal, somada a inexperiência por parte dos agentes envolvidos em relação a este tema” (p. 09). De acordo com a autora “esse quadro resultou em práticas desnorteadas que precisam, urgentemente, ser avaliadas, coletivamente, com vistas ao aperfeiçoamento do processo” (p.09). O que vai ao encontro da incipiência de estudos que olhem para questões metodológicas, de práticas e estratégias de ensino (Gesser, 2010; 2012).

Acerca das práticas pedagógicas, Silva L. (2020) comenta que:

Prática pedagógica, que é o segundo tema no ranking dos estudos que envolvem Libras e estão abrigados no campo da ASL, converge para conclusão de que não há uma solidez metodológica em relação ao ensino dessa língua, e aponta para algumas possibilidades de materiais e recursos que podem ser aplicados em sala de aula como facilitadores do processo, entre eles o dicionário, as músicas e os blogs. Nesse sentido, observa-se que a principal defasagem da área é o registro de princípios pedagógicos que se pautem na natureza espaço visual da Libras, e não se ancoram nos mesmos procedimentos utilizados no ensino de línguas orais. (Silva, 2020, p. 18)

Especificamente sobre o ensino de Libras, Silva L. (2020) faz um compilado de trabalhos que exemplificam esse cenário atual como sendo: um ensino pouco teorizado, mais pautado pela prática, sem ter uma única metodologia, comentando inclusive da era do pós-método (Kumaravadivelu, 2002), ou a prevalência de uma única abordagem.

#### **4.3. Abordagens no ensino da Libras**

Borges e Streiechen (2016) delineiam que a história da educação de surdos pode ser compreendida a partir de dois paradigmas distintos. O primeiro, de base cartesiana, concebe o conhecimento de forma linear e mecanicista, considerando o surdo como um indivíduo homogêneo, centrado e indivisível. Nessa perspectiva, a surdez é vista como uma patologia que precisa ser corrigida para permitir a integração do surdo na sociedade ouvinte, o que fundamentou abordagens de ensino da Libras como o oralismo e a comunicação total. O segundo paradigma, de caráter pós-moderno, entende o indivíduo como dinâmico, múltiplo e em constante transformação, adotando uma visão sistêmica e não linear do conhecimento. Nesse contexto, o surdo é reconhecido como parte de uma minoria linguística e cultural, cuja identidade é construída social e

historicamente. As autoras complementam que essa concepção sustenta a educação bilíngue, na qual a Libras é valorizada como língua natural da comunidade surda, como a educação de surdos foi marcada.

Entendendo que as abordagens de ensino de língua são constituídas por uma concepções de língua(gem) e de aprendizagem (Anthony, 1963), essa compreensão reflete no ensino da língua, considerando que as abordagens utilizadas nesse processo ainda são influenciadas por esses paradigmas. O que permite observar também um primeiro momento de base cartesiana de ensino de línguas – mais pautado em ensino de vocabulários descontextualizados (Lacerda, 2010; Campos, 2015) e um segundo momento, no qual há a tentativa de olhar para diferentes abordagens de ensino (Gesser, 2010, 2012; Silva L.; Stumpf, 2017; Silva L., 2023).

Segundo Lacerda, Caporali e Lodi. (2004), durante muito tempo, o ensino de línguas priorizou metodologias que destacavam apenas partes isoladas da gramática, baseando-se em exercícios repetitivos e em uma perspectiva metalinguística limitada, que desconsiderava a linguagem em sua totalidade e funcionalidade conforme destacado:

Historicamente, o ensino da língua de sinais foi realizado por pessoas ouvintes “fluentes” em sinais, que visando passar seu conhecimento criaram pequenos “dicionários” de sinais, divulgados como material básico para a aprendizagem da língua. Em sua maioria, estes “dicionários” trazem termos lexicais organizados por categorias semânticas, com desenhos das configurações de mãos e posição no espaço, além de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita, se resumindo a aprendizagem daquele léxico mínimo. Entretanto, percebeu-se em outros países, e também no Brasil, que essa forma de ensinar a língua de sinais não favorecia o desenvolvimento real dos interlocutores, o que provocou discussões sobre a necessidade de contextualização da aprendizagem da língua de sinais e da necessidade de propiciar situações educacionais da Libras em contextos de uso (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004, p.60).

De acordo com as autoras, esse enfoque reducionista, desinteressado no uso real da língua para a construção de significados e interação, contrasta com abordagens mais recentes e contextualizadas, que buscam integrar aspectos linguísticos, culturais e comunicativos no ensino, especialmente no caso da Libras.

Com o reconhecimento da língua brasileira de sinais, e a expansão da abordagem bilíngue para educação de surdos (Borges; Streiechen, 2016), concomitante com a criação dos cursos de Letras-Libras e o início da

sistematização do ensino de Libras, migrando de cursos livres em organizações não governamentais para espaços acadêmicos, esse ensino passa por um “tensionamento de sua identidade no ponto de vista didático, programático e curricular” (Torres, 2022, p. 52), com um questionamento sobre o modelo de ensino da “gramática tradução”, evidenciando a ausência de teorias de ensino de línguas de sinais.

Nesse cenário, o ensino de Libras, influenciado pelas teorias interacionistas educacionais e psicológicas, tem se pautado principalmente em abordagens comunicativas, que veem a língua como um fenômeno de interação (Borges; Streiechen, 2016). Gesser (2010), Albres (2012) e Silva L. (2020) destacam que essa abordagem, amplamente utilizada em cursos de línguas adicionais, vai além do ensino gramatical, abrangendo aspectos sociais, culturais e pragmáticos, promovendo a comunicação real em sala de aula. Gesser (2012) observa que, embora essa abordagem seja prevalente, ela é muitas vezes mal desenvolvida devido à diversidade de interpretações e práticas no seu uso. Campos (2015) complementa ao defender abordagens enunciativo-discursivas, com foco na competência interativa e dialógica, considerando a contribuição de Bakhtin para o ensino de línguas. Apesar da predominância das abordagens interacionistas, Silva L. (2020) questiona a falta de teorias alternativas sobre o desenvolvimento de Libras:

Maciçamente, os estudos que se debruçam a descrever o processo de aprendizagem da Libras pelo ouvinte têm como pano de fundo teorias de base interacionistas e/ou socioculturais. Para os pesquisadores dessa linha, a interação é defendida como condição de aprendizado, ou seja, considera-se que a influência da mediação é fator preponderante para aquisição da L2. É defensável a ideia de que a permanência no nicho em que naturalmente se usa a Libras é determinante para a evolução na língua. São ausentes estudos de viés conexcionista, cognitivista, gerativistas e tantos outros que recobrem a área de ASL (Silva, 2020, p. 03).

Nesse movimento de busca por novas perspectivas na área da surdez, Borges e Streiechen (2016) discutem o conceito de bilinguismo multidimensional aplicado à educação de surdos. As autoras estabelecem conexões entre essa abordagem e a TC, destacando a possibilidade de um diálogo enriquecedor entre essas duas áreas. Ao integrar a complexidade ao bilinguismo, defende-se que essa abordagem pode fornecer subsídios valiosos para o contexto educacional dos surdos, e assim potencialmente para o PEALibras-LAd.

Por isso, defende-se uma abordagem de ensino de Libras que considere o desenvolvimento da língua sob múltiplas perspectivas, reconhecendo tanto os aspectos linguísticos quanto os culturais, sociais e pragmáticos envolvidos nesse processo. Com base na visão de aprendizagem e língua como SAC, é possível integrar e aproveitar de forma eficaz as diferentes estratégias, técnicas e recursos proporcionados pelas diversas metodologias e abordagens (Paiva 2011; Borges; Paiva, 2011; Leffa, 2016; Borges, 2021a). Tal visão permite compreender a sala de aula como um espaço dinâmico e adaptativo, onde os aprendentes trazem experiências, conhecimentos e desafios diversos, demandando práticas pedagógicas que respeitem e valorizem esse caráter multifacetado. Assim, ao adotar essa perspectiva, busca-se aprimorar o PEALibras-LAd e fomentar um ambiente inclusivo e significativo para todos os envolvidos.

#### **4.4. Componentes do PEALibras-LAd**

Dois agentes centrais no PEALibras-LAd são os professores e os aprendentes da língua. Compreender quem são esses indivíduos, seus perfis, trajetórias e motivações é fundamental para um entendimento mais profundo das dinâmicas que permeiam esse contexto educacional. É essencial considerar suas características e contextos para melhor compreender as particularidades e desafios que envolvem o ensino e a aprendizagem de Libras.

Ao discutir sobre o professor de Libras, é crucial considerar que, em muitos casos, há uma defesa política e social para que esse papel seja preferencialmente ocupado por professores surdos (Gesser, 2010; 2012). Essa perspectiva está fundamentada na importância da língua de sinais como a língua da comunidade surda, carregando valores culturais, identitários e inclusivos. De acordo com a autora, o professor surdo, nesse contexto, não apenas ensina a língua, mas também representa a vivência e a cultura surda, promovendo um ambiente de aprendizagem que vai além da gramática e da prática linguística.

Contudo, não defendemos, que apenas o surdo deva ensinar Libras. Entende-se que professores ouvintes também desempenham um papel importante, desde que estejam imersos na língua e na cultura surda. No entanto, não basta apenas ser fluente na Libras para ser um bom professor. O ensino exige conhecimentos pedagógicos específicos, bem como domínio das

abordagens e métodos adequados para promover uma aprendizagem eficaz (Gesser, 2010). Afinal, ensinar uma língua envolve não apenas transmiti-la, mas compreender os processos de desenvolvimento da língua, adaptar estratégias ao perfil dos alunos e criar oportunidades de interação significativa em sala de aula.

Além disso, as instituições ainda enfrentam dificuldades para preencher as vagas de professores de Libras, pois a formação acadêmica por si só não garante a preparação necessária para o ensino dessa língua. Streiechen e Fontana (2018) apontam que a graduação em Libras, embora essencial, nem sempre capacita plenamente os docentes para atuar em diferentes contextos de ensino, evidenciando a necessidade de uma formação continuada que contemple tanto aspectos linguísticos quanto pedagógicos. Dessa forma, a capacitação sólida e contextualizada é fundamental tanto para professores surdos quanto para ouvintes, garantindo que o ensino de Libras ocorra de maneira qualificada e alinhada às necessidades dos aprendentes. Portanto, ainda que algumas características discutidas a seguir pareçam particulares ao contexto de professores surdos, é importante considerar que elas são referência para o ensino de Libras e influenciam o cenário da mesma forma.

#### **4.4.1. Professor e aprendente de Libras**

Muitos professores surdos, que ocupam os espaços de ensino de Libras, não possuem formação formal e acabam reproduzindo as práticas que vivenciaram enquanto alunos, baseadas em abordagens estruturais e fragmentadas do ensino da gramática (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010; Torres, 2022). Gesser (2012) complementa que “o trabalho da maioria dos instrutores<sup>19</sup>/professores surdos vem sendo construído de forma muito intuitiva e com base nos próprios modelos de professores de línguas que tiveram em sua trajetória educacional” (p. 121).

Torres (2022) aponta que a formação de professores de Libras no Brasil ainda é incipiente, embora tenha avançado ao longo dos anos. Gesser (2012) aponta que dado o caráter recente formação de professores de Libras, a experiência para cursos mais avançados ainda é limitada:

---

<sup>19</sup> Instrutores surdos são surdos fluentes em Libras que atuam no ensino da língua, geralmente em cursos livres e formações específicas, sem necessariamente possuir formação acadêmica em Letras Libras ou Pedagogia.

Nos primeiros níveis, por outro lado, percebem-se conhecimento e conforto maiores por parte dos professores ao conduzirem suas aulas de LIBRAS. Os primeiros encontros, por exemplo, são sempre cheios de novidades, descobertas e curiosidades, e o professor surdo mais experiente, por sua vez, já possui um arsenal de atividades em LIBRAS para praticar com seus alunos. Sabem prever e lidar com as dificuldades mais típicas de aprendizagem dos ouvintes em seus primeiros contatos: falta de coordenação motora, dificuldade visual para conceber linguagem, inabilidade com expressões faciais e corporais etc. Posteriormente, os encontros vão perdendo corpo e ritmo, restringindo-se, no máximo, a dois anos consecutivos de curso. Por isso, encontrar turmas formais em níveis mais avançados em LIBRAS são situações raras, exceto quando se contempla um trabalho voltado para a interpretação, e mesmo assim, em cursos com outros propósitos (Gesser, 2012, p. 123).

Nesse contexto, Campos (2015) defende que o docente deve proporcionar aos alunos o uso vivo da língua em diversos contextos. No ensino de línguas, a formação do professor é um processo contínuo, no qual identidade e práticas pedagógicas estão em constante construção (Kumaravadivelu, 2002). Para isso, o professor deve atuar como um pensador estratégico, analisando e avaliando seu próprio ensino, ajustando suas estratégias conforme as necessidades da aprendizagem, tornando-se um agente ativo na transformação de sua prática.

Não é fácil traçar um perfil do aprendente de Libras, pois conforme Gesser (2010), há uma variedade e diversidade na sala de aula de Libras. A autora afirma que “via regra, os cursos de LIBRAS apresentam uma elevada heterogeneidade, variando a idade, gênero, proficiência e/ou conhecimento na língua, área de formação educacional, nível de escolaridade, necessidades e objetivos individuais dos alunos para a aprendizagem da língua de sinais” (p. 57).

A autora os categoriza principalmente em três grupos: familiares, para melhor se comunicar com um parente surdo; profissionais, para ser intérprete ou para ser professor bilíngue; ou por serem aprendizes de outras línguas, nesse caso a motivação seria por curiosidade ou por serem amigos de surdos. A autora ainda fala da importância em distinguir a motivação dos aprendentes para uma abordagem mais assertiva pelo professor:

Fazer a distinção das motivações dos ouvintes é relevante porque veremos que o professor deverá ter sensibilidade para um ensino que contemple conteúdos linguísticos pertinentes às necessidades de uso. Enquanto para o profissional que atua como intérprete há uma demanda para trabalhar a competência linguística em diversos contextos (jurídico, de saúde e educação, por exemplo), observando-se tanto os elementos de formalidade e informalidade da LIBRAS como a familiaridade dos gêneros discursivos recorrentes em cada um deles, para o aluno curioso em aprender a LIBRAS tal empreendimento de aprendizagem da língua segue outros caminhos (Gesser, 2012, p. 46).

Observado também pela autora, os alunos com dificuldade em desempenhar bom desenvolvimento da língua, de forma geral, não o alcançam, pois não têm orientação suficiente para conseguirem realizar as estratégias que os ajudariam em sua aprendizagem:

Os estudos, de modo geral, têm apontado uma diversidade de estratégias usadas, bem como significativas diferenças de uso entre alunos. Um estudo em especial, realizado por Vann & Abraham (1990), chama a atenção, porque centrou a investigação apenas em aprendizes considerados "malsucedidos". O que os autores perceberam é que não se tratava de eles não terem ou não fazerem uso das estratégias, mas sim da falta de habilidade em fazer as escolhas corretas para a realização de cada tarefa. Isto nos indica que todos os alunos certamente usam algum tipo de estratégia de aprendizagem; muitos a empregam equivocadamente. A implicação significativa do estudo é que os professores devem devotar momentos nas aulas para despertar a consciência dos alunos, compartilhando com o grupo as possibilidades e os caminhos para facilitar a resolução de uma atividade na língua-alvo (Gesser, 2012, p. 60).

Dessa forma, conclui-se que, os alunos, ainda que bem intencionados e com boa motivação, carecem de orientação e autonomia para desenvolverem as habilidades e estratégias corretas para desenvolverem a língua e superarem as dificuldades que surgem nesse processo.

#### **4.4.2. Dificuldades no PEALibras-LAd**

O processo de aprendizagem de uma língua adicional é intrinsecamente desafiador e envolve uma série de dificuldades que variam de acordo com o contexto e o perfil de cada aprendente (Leffa, 2016). Sob a perspectiva da complexidade, compreende-se que essas dificuldades não são uniformes (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011). Assim, o que pode ser um obstáculo significativo para um aluno, pode ser facilmente superado por outro, e vice-versa. Essa diversidade reflete a singularidade de cada indivíduo e as interações dinâmicas entre suas experiências, habilidades e contexto de aprendizagem. Apesar dessas diferenças, padrões podem ser observados em sistemas.

Uma das principais dificuldades encontradas é quanto a diferença de modalidade linguística (Pizzio; Quadros, 2011; Albres, 2012; Campos 2015). Enquanto a maioria das línguas aprendidas pelos ouvintes pertence à modalidade oral-auditiva, Libras se destaca por ser uma língua visuo-espacial, característica que gera estranhamento e torna o processo mais complexo (Campos, 2015).

Esse estranhamento linguístico, de acordo com a autora, não se limita à gramática ou estrutura da língua, mas também envolve aspectos culturais relacionados à comunidade surda, podendo impactar negativamente os processos de aprendizagem e dificultar que os aprendentes alcancem seus objetivos. Silva L. e Moreno (2021) afirmam que é mais complexo aprender uma língua de outra modalidade. Além disso, como ressaltam Lacerda, Caporali e Lodi, (2004), a aprendizagem de uma nova língua está intrinsecamente ligada a fatores pessoais e psicológicos. Assim, é essencial que os docentes de Libras considerem tanto as características específicas da língua quanto às particularidades dos aprendizes, utilizando abordagens metodológicas que respeitem essas diferenças e promovam um ensino eficaz.

Gesser (2012) aponta diversos desafios no PEALibras-LAd por ouvintes, destacando fatores que influenciam sua percepção sobre a língua e suas dificuldades. A ausência de tradição no ensino de Libras para ouvintes, a falta de formação adequada para professores surdos, a escassez de materiais didáticos e a baixa valorização social da língua, pertencente a uma comunidade minoritária, dificultam a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, os aprendentes enfrentam desafios específicos relacionados à modalidade visual da Libras, como o controle motor das mãos, a expressão corporal, a necessidade de correção pelo professor, o uso contextualizado em atividades em grupo, a explicitação gramatical e a dependência do registro escrito para fixação dos conteúdos. Esses fatores tornam o ensino da Libras um processo que exige adaptação de seus agentes.

Oliveira, Streiechen e Angelo (2023) destacam diversas dificuldades enfrentadas por aprendizes de Libras, abrangendo aspectos cognitivos, motores e estruturais da língua. A memorização do vocabulário em língua de sinais é um dos principais desafios, pois exige que o aprendente compreenda o funcionamento da língua para incorporar os sinais ao discurso, sendo que alguns não desenvolvem estratégias eficazes para essa assimilação (Gesser, 2010). As expressões faciais e corporais, essenciais para a gramática da Libras, também representam um obstáculo, uma vez que ouvintes tendem a subestimar seu papel linguístico e enfrentam receios culturais em expressar-se corporalmente (Pizzio; Quadros, 2011). Além disso, a estrutura sintática da Libras, baseada na manipulação dos sinais no espaço e na categorização dos verbos, requer uma

reorganização cognitiva para os aprendentes acostumados à linearidade da escrita e da oralidade. O alfabeto manual, embora seja um recurso auxiliar, também demanda um esforço cognitivo-motor significativo, pois exige a transposição da linguagem vocal para a manual (Gesser, 2010). Essas dificuldades evidenciam a complexidade da aprendizagem da Libras e a necessidade de abordagens pedagógicas que contemplem esses desafios (Oliveira; Streiechen; Angelo, 2023).

A escassez de materiais didáticos é uma das dificuldades centrais no ensino de Libras, prejudicando tanto a aprendizagem quanto a prática docente. Diferente de outras línguas, há uma procura menor para se aprender Libras, o que contribui para a limitação nos recursos didáticos para seu ensino (Gesser, 2010). Com a inclusão da disciplina em universidades, a necessidade de materiais didáticos se tornou ainda mais evidente, exigindo recursos pedagógicos adequados à formação acadêmica (Lebedeff, 2017; Torres, 2022). No entanto, a falta de materiais multimodais ainda leva muitos professores a adotarem abordagens monomodais, como o uso isolado de dicionários ilustrados, sem contextualização para uma aprendizagem efetiva (Campos, 2015).

Diante dessa carência, autores apontam as tecnologias como ferramentas essenciais para aprimorar o ensino de Libras e tornar suas práticas pedagógicas mais eficazes (Albres, 2012; Campos, 2015; Lebedeff, 2017; Torres 2022). A integração de recursos digitais é fundamental para suprir a ausência de materiais impressos e adaptar o ensino às necessidades contemporâneas, incluindo o contexto do ensino a distância (Campos, 2015). No caso da Libras, por ser uma língua visuo-espacial, a tecnologia possibilita a criação de materiais dinâmicos, como vídeos que demonstram expressões faciais, movimentos e configurações de mãos, favorecendo a compreensão e a prática linguística (Torres, 2022). Ademais, os aprendizes precisam desenvolver habilidades técnicas, como edição de vídeos e uso de gravações, para otimizar seu processo de aprendizagem. Assim, as tecnologias não apenas complementam o ensino, mas tornam-se indispensáveis para garantir materiais didáticos eficazes e acessíveis a diferentes modalidades de ensino.

Percebe-se que os fatores identificados como dificultadores no PEALibras-LAd são variados e de naturezas distintas. Essa diversidade sugere que a adoção de uma ampla gama de abordagens, métodos e técnicas seja a

estratégia mais adequada para superar tais desafios (Silva L.; Stumpf, 2017; Silva L., 2020). Em acréscimo, é fundamental considerar que as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes não se limitam a aspectos exclusivamente linguísticos. Fatores sociais, emocionais e físicos também desempenham um papel significativo nesse processo, exigindo do professor um conhecimento mais aprofundado e diversificado. Esse contexto reforça a necessidade de uma prática pedagógica que leve em conta não apenas o ensino da língua, mas também o caráter complexo de cada aprendente.

#### **4.4.3. Um novo agente para o cenário**

O PEALibras-LAd passou por duas perspectivas distintas: a primeira, influenciada pelo paradigma cartesiano, caracterizava-se pela ausência de reconhecimento da língua e pela aprendizagem informal nas comunidades surdas, motivada por interesses pessoais; a segunda, resultado das lutas e conquistas da comunidade surda, marcou a transição para uma abordagem pós-moderna, com ensino formal e sistematizado, voltado para objetivos profissionais e técnicos (Borges; Streiechen, 2016).

Martins e Nascimento (2015) destacam que essas duas perspectivas que marcam o ensino de línguas e conseqüentemente a formação dos profissionais que atuam diretamente com a comunidade surda, por vezes, se distanciam, competem e se atritam. Contudo, pelo pensamento complexo, é possível entender essas diferenças como complementares.

Isso significa que ensinar Libras, é uma tarefa que requer dos agentes envolvidos, uma imersão cultural e social para além de uma aula bem sistematizada e planejada. Gesser (2010) reconhece a importância desses dois momentos para o processo de aprendizagem, contudo comenta da importância do professor disponibilizar essa experiência para os alunos que não podem experienciá-las de forma natural:

A sinalização (expressão em sinais) é uma importante habilidade para se enfatizar no ensino. O aluno ouvinte precisa desenvolvê-la e o professor precisa dispor de estratégias e técnicas que façam com que os alunos efetivamente usem os sinais. Sabe-se que alguns lugares como as associações, federações, igrejas e algumas escolas existe o encontro de surdos. A ida a estes lugares oferece ao aluno uma oportunidade de contato diferente da sala de aula. Entretanto, nem sempre todos os alunos poderão frequentar os locais. A interação com usuários da língua de sinais, em contextos cotidianos, é um fator relevante para o desenvolvimento e fluência na língua, mas é também responsabilidade do professor promover situações para este aspecto ser trabalhado, especialmente para que suas questões inter-relacionadas de cadência, entonação, ênfase, velocidade e continuidade e a regras conversacionais da LIBRAS sejam adquiridas. (Gesser, 2010, p. 70).

Diante desse cenário, o ensino de Libras exige novas perspectivas, e o CL emerge como uma possibilidade para complementar esse processo. Esse agente tem ganhado espaço recentemente no ensino de línguas orais e desempenha um papel fundamental no suporte à aprendizagem (Silva W., 2016; Borges; Silva W., 2019). No entanto, sua atuação no contexto da Libras ainda é pouco explorada, o que torna esta pesquisa particularmente relevante.

Silva e Stumpf (2017) observam que, assim como ocorre com as línguas orais, a Libras necessita avançar significativamente nas discussões sobre metodologias de ensino. As autoras destacam que o estado atual da prática pedagógica para o ensino de Libras-LAd ainda está distante do nível de desenvolvimento alcançado pelo ensino de línguas orais. Enquanto este conta com uma vasta base de materiais didáticos, recursos tecnológicos, publicações acadêmicas e reflexões consolidadas, o ensino de Libras está em um estágio de construção de seu arcabouço teórico. Muitas das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da Libras derivam de iniciativas que estão sendo simultaneamente criadas e aplicadas (Silva L.; Stumpf, 2017). Nesse processo dialético de desenvolvimento, ainda há muito a ser construído e sistematizado no que diz respeito aos fundamentos metodológicos, procedimentos, materiais didáticos, recursos e técnicas de ensino (Silva L., 2020).

## 5. O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NO PEALIBRAS-LAD

Neste capítulo, discutem-se as contribuições das concepções e práticas do AL, à luz da TC, para o processo de ensino e aprendizagem de Libras como língua adicional (PEALibras-LAd). A perspectiva adotada integra relatos de experiências e reflexão teórica, fundamentando-se na premissa de que a prática pedagógica é essencial para pesquisas em complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008) e indissociável entre ação e reflexão (Ghedin, 2006). Para isso, foram discutidos, por meio de análise retrospectiva – AR (Larsen-Freeman, 2011), registros em diário de campo (DC) das práticas de AL e estágio de docência, buscando identificar elementos emergentes e relacioná-los às teorias estudadas. Essas reflexões visam aprofundar o debate sobre a formação e atuação do CL, contribuindo para a compreensão desse agente no contexto do PEALibras-LAd.

Assim, as reflexões estão estruturadas em quatro fases:

- 01.A primeira fase (desenvolvida no tópico 5.1) **apresenta a MPC** (modelagem de pensamento complexo) desenvolvida a partir das reflexões providas dos DC e também da (auto)reflexão possível a partir da vivência e experiência no sistema observado.
- 02.A segunda fase (desenvolvida no tópico 5.2), baseado nas reflexões levantadas na fase 1 e na figura 1 da MPC apresentada na metodologia, constitui um **desenho do sistema PEALibras-LAd**, defendendo a compreensão desse **processo como um SAC** aprofundando-se em quatro características destacadas que corroboram para essa compreensão:
  - a. Tempos de aprendizagem de cada aluno
  - b. Adaptação às emergências em sala de aula
  - c. Aprendizagem no limite do caos
  - d. Currículos cartesianos x currículos complexos
- 03.A terceira fase (tópico 5.3), discorre de três das quatro hipóteses levantadas na MPC, tendo como principal a defesa do **AL para o PEALibras-LAd**, a partir das discussões de dois conceitos chave emergentes no sistema:
  - a. A importância da **motivação** dos aprendentes de Libras;
  - b. O desenvolvimento da **autonomia** na aprendizagem de Libras;

04. Nesta última fase (tópico 5.4) é levantada uma (auto)reflexão acerca da quarta hipótese emergente pela MPC: **relações entre o CL e o PC** nesse processo.

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo buscam dialogar com os recortes do DC. No entanto, é importante destacar que alguns aspectos nomeados como componentes do sistema não emergem diretamente desses registros. Tais elementos foram identificados a partir das percepções e interpretações do próprio pesquisador, que está inserido no sistema investigado e participa ativamente de sua dinâmica. Considerando que se trata de um sistema complexo, reconhece-se que nem todos os elementos que o compõem se manifestam de forma explícita nos dados empíricos. Ainda assim, esses elementos exercem influência sobre o sistema e, portanto, são relevantes para sua compreensão. A complexidade implica, justamente, em reconhecer a existência de dimensões não imediatamente observáveis, mas perceptíveis e significativas para a análise. Dessa forma, componentes que não aparecem objetivamente nos recortes apresentados são incluídos na discussão por refletirem a expansão e a natureza multifacetada do sistema PEALIBRAS-LAD.

### **5.1. Modelagem de pensamento complexo**

A MPC proposta por Larsen-Freeman e Cameron (2008), constitui um método de investigação que permite aplicar os princípios da TC ao estudo de fenômenos linguísticos e educacionais. Fundamentado na ideia de que os sistemas são dinâmicos, interconectados e sensíveis às condições iniciais, essa modelagem busca compreender como diferentes elementos interagem, evoluem e influenciam-se mutuamente ao longo do tempo. A modelagem, nesta pesquisa, foi enriquecida pelos registros do DC da experiência vivenciada pelo pesquisador tanto na atuação como CL quanto na prática docente como PC no estágio. Essas contribuições empíricas possibilitaram observar a emergência e o funcionamento do sistema PEALIBRAS-LAD, permitindo um olhar mais aprofundado sobre suas dinâmicas, desafios e potencialidades.

Conforme apresentado na metodologia, baseado em Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Larsen-Freeman (2011), a modelagem para essa pesquisa foi organizada em nove etapas, refletidas na sequência:

1. **Identificar os componentes do sistema;**
2. **Determinar a escala temporal e os níveis de organização**
3. **Mapear as relações entre e dentro dos componentes**
4. **Analisar a adaptação dos componentes com o contexto**
5. **Observar a evolução dos componentes ao longo do tempo**
6. **Investigar as mudanças nas relações entre os componentes**
7. **Analisar fatores externos que afetam o sistema**
8. **Procurar padrões de comportamento e estabilidade**
9. **Imaginar cenários alternativos - Emergências possíveis.**

#### **5.1.1. Identificar os componentes do sistema**

No processo de MPC para o PEALibras-LAd, a primeira etapa consiste na identificação dos componentes do sistema, que envolvem agentes, processos e subsistemas (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2011). Nesse contexto, foram identificados diversos componentes (Figura 3, abaixo) que interagem e influenciam a dinâmica desse fenômeno, a saber: aprendente de Libras; professores; língua; conselheiro languageiro; – os diretos – ambiente educacional; universidade; comunidade surda; família, amigos e contexto social – os indiretos. .

O primeiro componente destacado são os próprios **aprendentes de Libras**, que têm como principal objetivo desenvolver proficiência na língua. Esses aprendentes apresentam características multifacetadas e não lineares, típicas de SAC, uma vez que seu processo de aprendizagem é dinâmico, adaptativo e influenciado por variáveis individuais e contextuais (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011; Leffa, 2016). Cada aprendente, além de ser um sistema em si, integra um coletivo de aprendizagem, no qual as interações entre pares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência linguística (Torres, 2022).

O **ambiente educacional** no qual ocorre formalmente esse processo constitui um componente do sistema. No PEALibras-LAd observado, esse ambiente formal é o bacharelado em TILSP. Os alunos ingressam nesse curso (em sua grande maioria) sem conhecimento prévio da língua de sinais e necessitam traçar um percurso formativo até alcançar a fluência necessária para a atuação profissional (Torres, 2022). Esse percurso não se limita ao desenvolvimento da proficiência linguística, mas inclui também conhecimentos sobre a cultura e a

identidade surda, aspectos legais relacionados à acessibilidade linguística e o desenvolvimento de estratégias e técnicas interpretativas para atuar em diferentes contextos (Martins; Nascimento, 2015). Dessa forma, o curso se configura como um SAC no qual múltiplos fatores interagem para a construção do conhecimento dos aprendentes.

Outro componente do sistema é a **universidade**, que representa a instituição onde ocorre o ambiente educacional formal. A universidade não apenas oferece o espaço físico e acadêmico para a aprendizagem, mas também impõe suas próprias regras, normas e burocracias, que influenciam a trajetória dos estudantes. Além disso, a universidade também se configura como um espaço de profissionalização, pesquisa, politização, convívio social etc. no qual os aprendentes têm acesso a oportunidades de estágio, eventos acadêmicos, culturais, sociais, políticos e contato com profissionais da área. A universidade como componente do sistema é destacada em trechos do DC:

**Recorte do DC#1:** [...] **A diversidade de contextos de estágio e interações dentro da universidade** possibilitou que ACO explorasse diferentes formas de uso da Libras, evidenciando a importância de espaços variados para a aquisição da língua. (Diário de campo, Destaques que chamaram atenção, Semana 7)

**Recorte do DC#2:** A reflexão sobre o **papel da universidade como um ambiente rico em oportunidades para a prática da Libras** reforça a ideia da aprendizagem como um sistema dinâmico e interconectado, em que diferentes agentes, contextos e experiências contribuem para o desenvolvimento linguístico. **Ao considerar a universidade como um espaço de aprendizagem**, percebe-se que a exposição a múltiplas situações comunicativas pode favorecer o desenvolvimento da língua de forma mais contextualizada e significativa. (Diário de campo, Impressões do pesquisador, Semana 7)

A estrutura universitária, suas demandas administrativas, organizacionais e políticas institucionais impactam diretamente a experiência dos aconselhados e o PEALibras-LAd, como destacado em negrito nos recortes acima, nos quais apontam o espaço universitário e sua diversidade como um fator importante para a promoção de espaços de circulação e uso efetivo da língua em diferentes contextos. Dessa forma, além de fornecer o espaço físico para a aprendizagem, a universidade integra aspectos acadêmicos, profissionais e sociais, afetando significativamente o processo.

No interior desse sistema, o **professor** assume um papel central como agente direto no processo de ensino (Borges; Silva W., 2019). Dentro da perspectiva

da complexidade, o professor pode ser compreendido como um professor complexo (PC). Nas práticas observadas, esse papel foi desempenhado pelo próprio pesquisador em atuação conjunta como CL. No entanto, a professora supervisora do estágio (PSE) e os demais professores (PRS) tanto das disciplinas de Libras, quanto de outras áreas, também integram esse sistema, contribuindo para a dinâmica do PEALibras-LAd.

Além dos agentes diretos, há também componentes que exercem influência indireta sobre o sistema. A **família, amigos e contexto social** de uma forma geral, pode desempenhar um papel significativo na trajetória acadêmica dos aprendentes, seja oferecendo suporte emocional e financeiro, seja impactando a forma como esses estudantes organizam seu tempo e suas prioridades. A **comunidade surda local** também se apresenta como um componente relevante, visto que a Libras é uma língua de uso social e sua aprendizagem não se restringe ao ambiente acadêmico (Martins; Nascimento, 2015), ademais, alguns dos PRS são surdos, membros dessa comunidade. A interação com pessoas surdas, a participação em eventos da comunidade e a vivência em contextos nos quais a Libras é a língua principal contribuem diretamente para a consolidação da proficiência dos aprendentes (Lacerda, 2010; Gesser, 2012).

**Recorte do DC#3:** ACO mora atualmente só, [...]. Essa configuração coloca diversas responsabilidades que precisam ser equilibradas com seus estudos, demandando uma gestão cuidadosa do tempo e de suas prioridades. (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#4:** Sua prática com a Libras se estende além do ambiente acadêmico: ACO atua como intérprete em sua igreja, onde interpreta para uma **participante surda** que ACO convidou a frequentar os cultos. [...] **esse foi o estopim para que ACO tivesse mais coragem de sinalizar**, pois uma vez com uma pessoa surda na igreja a Libras teria maior circulação. (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

Os dados analisados evidenciam a influência de fatores externos ao ambiente acadêmico no PEALibras-LAd, reforçando a importância da família e da comunidade como componentes indiretos, porém determinantes, para a aprendizagem da Libras, como no caso do DC#3 onde a ausência da família é um elemento influenciador do sistema e da forma como ACO se auto organiza e em DC#4 cujo sistema de ACO sofre influências devido a presença de um membro da comunidade surda em suas atividades cotidianas. Esse contexto demonstra como

fatores externos podem impactar diretamente a dedicação e o engajamento na aprendizagem da Libras, demandando estratégias personalizadas de apoio por parte do CL. Também destaca-se o papel da comunidade surda na ampliação das oportunidades de uso da Libras. A atuação como intérprete de ACO em um contexto religioso, impulsionou sua autoconfiança e prática na língua. Essa observação confirma a relevância de interações sociais significativas para a consolidação da aprendizagem, mostrando que o contato direto com falantes de Libras em contextos autênticos favorece o desenvolvimento linguístico e a autonomia do aprendente. Dessa forma, os dados corroboram a ideia de que o PEALibras-LAd não se restringe ao ambiente acadêmico, sendo influenciado por múltiplos fatores e agentes interligados.

As próprias línguas envolvidas no processo, como a **língua de sinais e a língua portuguesa**, compreendidas como SAC (Paiva, 2011), são componentes desse sistema. Como qualquer língua, a Libras está em constante evolução, sujeita a variações linguísticas, contextuais e geracionais. Além disso, por ser uma língua de modalidade visual-espacial, apresenta características específicas que a diferenciam das línguas orais (Gesser, 2010; 2012; Albres, 2012; Campos, 2015), exigindo dos aprendentes um processo de desenvolvimento que envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também cognitivos e motores. E a língua portuguesa como língua materna dos aprendentes (em sua grande maioria) também tem um peso significativo nesse processo.

Dentro desse sistema observado, um agente emergente é o **conselheiro linguageiro**, que atua como um elemento complementar ao PEAL. Na modelagem deste contexto, o CL é considerado um agente emergente, uma vez que sua atuação decorre da proposta da pesquisa. Nesse caso, o próprio pesquisador assume esse papel dentro do sistema, inserindo-se no processo para observar as mudanças que emergem a partir dessa interação.

Por fim, um componente essencial a ser considerado é o **contexto individual de cada aprendente**. Fatores como moradia, sustento, carga horária de trabalho e outras responsabilidades acadêmicas e pessoais influenciam diretamente a dedicação à aprendizagem da Libras. Muitos estudantes, ao ingressarem na universidade, passam por um processo de adaptação a uma nova rotina, o que pode impactar sua motivação e disponibilidade para os estudos. Além disso, a necessidade de conciliar múltiplas demandas pode gerar desafios adicionais,

tornando o processo de aprendizagem ainda mais dinâmico e particularizado, conforme identificado no trecho do DC abaixo:

**Recorte do DC#5** A Teoria da Complexidade nos ensina que a aprendizagem de uma língua é um processo dinâmico e não linear, influenciado por uma rede de fatores interconectados. **Elementos externos**, como desafios de saúde, responsabilidades familiares e a percepção de diferença etária em relação aos colegas, interagem com características individuais, como resiliência, dedicação e métodos de estudo. Essas interações podem tanto facilitar quanto dificultar a aprendizagem de Libras. (Diário de Campo, Impressões do pesquisador, Semana 1)

Os dados do DC evidenciam como o contexto individual do aprendente influencia diretamente o PEALibras-LAd, reforçando sua natureza dinâmica e interdependente. Nesse contexto, a atuação do CL pode auxiliar na mediação desses desafios, ajudando o aprendente a desenvolver estratégias para gerir melhor o tempo e manter a motivação. A impressão registrada evidencia que o PEALibras-LAd não pode ser compreendido de maneira linear, mas sim como um processo em constante adaptação, no qual elementos internos e externos se reorganizam continuamente, influenciando os percursos individuais na aprendizagem da Libras.

A partir da identificação desses componentes, torna-se possível compreender a complexidade envolvida no SAC PEALibras-LAd. A identificação desses componentes é um passo fundamental na MPC, pois permite visualizar o sistema em sua totalidade e reconhecer as múltiplas relações que constituem esse fenômeno. Para melhor visualização, os componentes do SAC PEALibras-LAd desta modelagem foram organizados no esquema abaixo que constituiu o desenho do PEALibras como SAC:

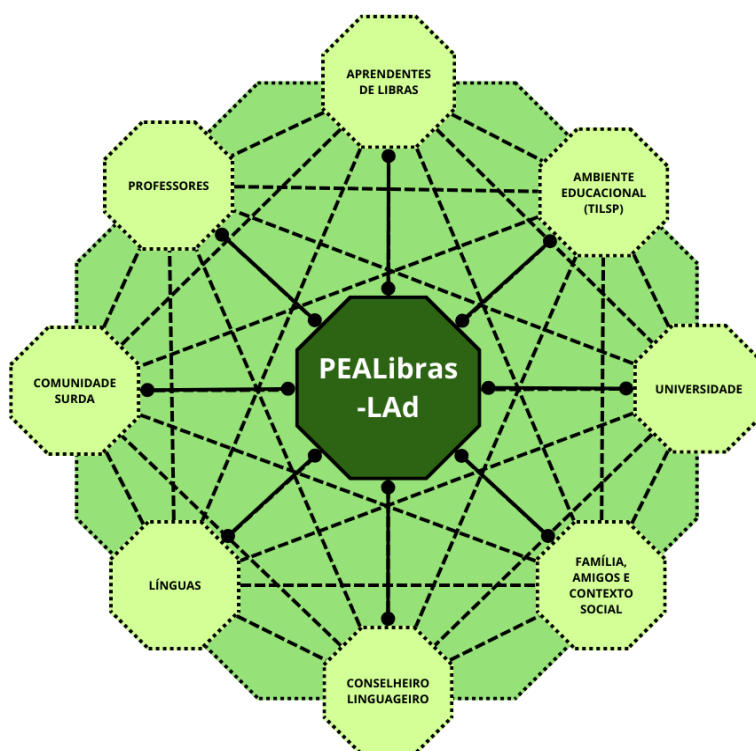


Figura 3: Componentes do sistema PEALibras-LAd (autoria própria)

A figura apresentada sintetiza os componentes identificados no sistema PEALibras-LAd a partir da MPC. Dispostos de forma relacional em torno do núcleo central – o próprio processo de ensino e aprendizagem da Libras como língua adicional –, os elementos ilustram a interdependência dinâmica entre aprendentes, professores, conselheiro linguageiro, comunidade surda, línguas, ambiente institucional, universidade e demais componentes do sistema. Embora nem todos os elementos se conectem diretamente, suas interações indiretas e múltiplas influências configuram o caráter não linear e emergente do sistema, em consonância com os pressupostos da teoria da complexidade. Dessa forma, o gráfico não representa uma estrutura hierárquica ou sequencial, mas sim um ecossistema de relações em constante transformação, no qual cada componente, ao se modificar, afeta e é afetado pelos demais.

#### **5.1.2. Determinar a escala temporal e níveis de organização**

A segunda etapa destacada pelas autoras (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2011) envolve a determinação da escala temporal e dos níveis de organização social e humana do PEALibras-LAd. Isso implica reconhecer que cada componente pode atuar em diferentes períodos – curtos ou longos prazos – e em distintos níveis, sejam eles individuais, grupais ou institucionais.

No contexto institucional, observa-se um período definido para a aprendizagem da língua: a duração do curso de graduação de quatro anos destinado à formação de TILS. Esse prazo estabelecido exerce uma pressão temporal sobre os aprendentes, que precisam desenvolver proficiência linguística dentro desse intervalo. O ensino é estruturado de maneira sequencial, com disciplinas distribuídas em semestres consecutivos, seguindo uma abordagem linear que envolve aulas e avaliações periódicas (PPC, atualização 2023). Espera-se que, ao final desse ciclo, os alunos tenham alcançado um nível de competência compatível com as exigências profissionais da área (Martins; Nascimento, 2015).

No recorte temporal desta pesquisa, dentro desses quatro anos, divididos em 8 semestres, no sexto semestre, aconteceu a disciplina de estágio, correspondendo a 15 semanas da escala temporal total do sistema. Dentro dessas 15 semanas há o

recorte dos registros do AL, no total de 7 semanas, de acordo com a representação abaixo:

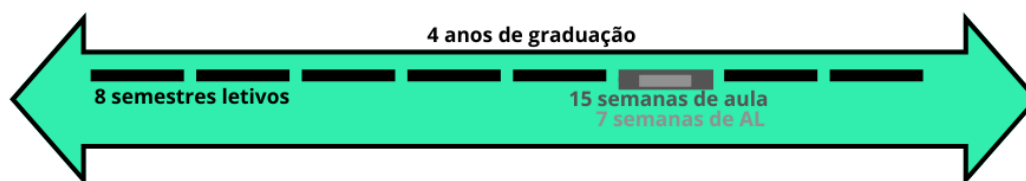


Figura 4: Escala temporal do sistema PEALibras-LAd (autoria própria)

A escala temporal na figura é exemplificada com uma seta em ambas direções, considerando que apesar de ser um recorte fechado, a continuidade do tempo, para o passado ou para o futuro, para além do recorte também podem interferir no sistema. Apesar de ser um período curto, comparado ao total da escala, para a complexidade e os sistemas caóticos, uma pequena mudança no sistema pode afetar o resultado final, devido à não linearidade dos sistemas.

Veja a seguir a apresentação dos níveis organizacionais destacados nessa MPC:

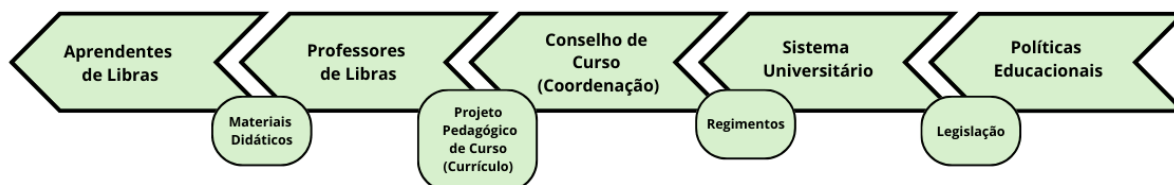


Figura 5: Níveis de Organização do sistema PEALibras-LAd (autoria própria)

Em nível organizacional, o sistema é estruturado de forma a seguir uma hierarquia que pode interferir na maneira de ensinar. Os aprendentes, em contexto formal de ensino, estão sob a perspectiva do docente suas mediações por meio dos materiais didáticos utilizados para o ensino. Os professores por si também estão sob uma coordenação e respondem a um conselho de curso, direcionados pelo PPC e o currículo. Essa organização, no entanto, também está sob a organização do sistema universitário como um todo, por seus regimentos, e esse sistema segue as políticas públicas que apesar de serem a instância máxima, ainda são influenciadas pelos primeiros níveis, ilustrando a complexidade do sistema em níveis organizacionais conforme a figura 5.

### 5.1.3. Mapear as relações entre e dentro dos componentes

Na terceira etapa da MPC, o foco está na identificação de como os elementos do sistema se conectam e se influenciam mutuamente, permitindo compreender a dinâmica geral que se estabelece (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2011). No contexto do PEALibras-LAd, diversas interações podem ser observadas, algumas das quais foram destacadas a partir dos dados gerados.

**Relação entre aprendentes:** Os estudantes apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos, o que pode resultar em diferentes níveis de proficiência. Também possuem histórias diferentes, e alguns já entram no curso com um conhecimento básico ou avançado da língua. Essa disparidade pode gerar sentimentos de competitividade, exclusão ou inferioridade entre os alunos, conforme mostrado no Recorte #6. Sem uma abordagem pautada na complexidade, há o risco de nivelar as expectativas, desconsiderando as individualidades e potencialidades de cada aprendente.

**Recorte do DC#6:** A insegurança gerada pelo medo de errar e **receber uma avaliação negativa pelos colegas** é um fator que impacta diretamente sua confiança e disposição para experimentar novas abordagens na aprendizagem da Libras. (Diário de Campo, Destaques que chamaram atenção, Semana 7).

**Recorte do DC#7:** Já em relação à **pressão social e ao julgamento dos colegas**, é fundamental reconhecer como fatores externos podem influenciar a motivação e o engajamento de ACO. (Diário de Campo, Impressões do pesquisador, Semana 7).

**Recorte do DC#8:** [...] ACO entende que a aprendizagem é um processo contínuo, que cada um tem seu próprio ritmo e **tenta não se comparar aos colegas**, e demonstra disposição para enfrentar os desafios com perseverança. (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#9:** No entanto, um dos desafios relatados é a falta de vocabulário, principalmente em situações em que se vê esquecendo sinais básicos durante as interações. Essa dificuldade gera um sentimento de frustração e vergonha, especialmente quando está ao redor de colegas, **pois considera que em seu nível já deveria saber, e sente um julgamento dos colegas que já possuem um nível avançado da língua**. (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 7).

Os dados apresentados destacam um aspecto relevante sobre os efeitos da insegurança social no processo de aprendizagem da Libras, especialmente em um ambiente onde o julgamento dos outros aprendentes afeta diretamente a motivação e a confiança de um aprendente. Em cada um dos recortes, a presença dos colegas é ressaltada e indica que são elementos que interferem no sistema de aprendizagem da língua, seja no sentido de avaliação ou julgamento como aparece

nos DCs #6, #8 e #9 ou mesmo como uma necessidade de distanciamento e não comparação como no DC#7.

Essa pressão social pode gerar sentimentos de competitividade, exclusão ou inferioridade, exacerbando as disparidades no nível de proficiência entre os alunos e dificultando a personalização do processo de aprendizagem. Quando não abordados dentro de um paradigma da complexidade, esses fatores emocionais e sociais podem resultar em uma abordagem homogênea do ensino, desconsiderando as individualidades e potencialidades de cada aprendente. A visão proposta pelo CL, pautada na TC, enfatiza a importância de um ambiente de apoio, onde o erro é encarado como parte natural da aprendizagem, o que pode promover a autonomia e reduzir as barreiras emocionais no processo de aprendizagem.

Os excertos também ressaltam como **os aprendentes possuem tempos diferentes de aprendizagem. Os trechos confirmam que o PEALibras-LAD pode ser analisado como um SAC**, pois cada aprendente segue um ritmo próprio, sendo influenciado por múltiplos fatores internos e externos que fazem com que a aprendizagem seja um processo emergente e não padronizado.

**Interação dos aprendentes com professores (PRS):** Nessa modelagem, a maioria dos professores que atuam diretamente com o ensino da Libras são os surdos. De acordo com Gesser (2010; 2012), quando os docentes são surdos, é exigido dos alunos o uso constante da Libras para comunicação. Embora essa imersão seja benéfica para o desenvolvimento da língua, também pode intensificar a pressão sobre os aprendentes, que se sentem constantemente avaliados, desde interações informais até em sala de aula. Além disso, os professores exercem autoridade acadêmica, sendo responsáveis por atribuir notas e determinar a progressão dos alunos, o que adiciona uma camada adicional de tensão, identificado no trecho abaixo:

**Recorte do DC#10** ACO demonstrou boa compreensão da Libras, mas revelou grande dificuldade na exposição e produção da língua, travando mesmo em situações básicas de comunicação. Percebi que sua timidez é uma barreira significativa, especialmente em uma língua que demanda expressividade corporal e facial. **E a questão dos professores (PRS) serem surdos, causa uma pressão que por vezes impede o pedido de ajuda, pelo constrangimento por não conseguir se comunicar com eles e por sentir-se em constante avaliação.** (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 3)

A abordagem do CL, fundamentada na TC sugere que a aprendizagem não ocorre de maneira linear ou sem tensão, e que um ambiente de apoio emocional é fundamental para que os aprendentes possam superar essas barreiras, promovendo um espaço mais seguro para a prática da língua e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento.

**Relação dos aprendentes com o CL:** No contexto apresentado para essa MPC, o conselheiro é também reconhecido como um modelo para os aprendentes, estabelecendo uma relação de confiança e identificação. Por ser um falante experiente e profissional na área, ele oferece suporte, escuta ativa e respeito, promovendo o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem. Essa dinâmica incentiva uma participação mais ativa e autônoma dos estudantes:

**Recorte do DC#11** Este encontro reforçou a importância do aconselhamento linguageiro como um espaço de escuta e orientação. **A abordagem adotada permitiu que ACO refletisse sobre suas dificuldades e traçasse estratégias para superá-las**, demonstrando a relevância desse processo para a aprendizagem da Libras. Pelo comentário de ACO ficou evidente **a importância em ter diálogos mais próximos com os intérpretes do curso, pois os feedbacks dos profissionais são motivadores, seja no estágio ou no aconselhamento.** [...] (Diário de Campo, Autoavaliação, Semana 7).

Os dados apresentados ressaltam o papel essencial do CL como modelo e facilitador no PEALibras-LAd. No DC#11 ACO dá um *feedback* geral sobre a atuação do CL e sua relação com os intérpretes em uma perspectiva positiva, colocando essas relações como motivadores de seu processo. A relação de confiança e identificação estabelecida entre o CL e ACO é um ponto central que contribui para o fortalecimento de sua participação ativa e autônoma no processo de aprendizagem.

**Adaptação mútua:** Tanto professores quanto aprendentes ajustam-se reciprocamente. Os docentes adaptam suas metodologias ao perfil da turma, enquanto os estudantes moldam-se às demandas e estilos de cada professor. Essa coadaptação reflete a auto-organização característica de sistemas complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, Folloni, 2016) conforme ilustrado abaixo:

**Recorte do DC#12:** Entre suas dificuldades práticas, destacou **problemas com a datilologia e a numeração feitas de forma rápida**, além de apontar limitações em sua expressão facial, e português sinalizado, algo que lhe foi sugerido para melhoria durante o estágio (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1);

Outras barreiras destacadas por ACO são quanto a **datilologia rápida** e a falta de vocabulário, tanto cotidiano quanto específico (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1);

mas ainda assim, ACO enxerga a necessidade de melhorar a fluência. os pontos dos quais mais comentou ter dificuldade foi quanto a **datilologia da língua** e a desprender do português sinalizado (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 3);

Conversei com PRS da disciplina de Libras da qual os alunos estão cursando e comentei da possibilidade de abordar em aula, técnicas e práticas para treinar a datilologia e os numerais de forma mais rápida e orgânica, **PRS mostrou interesse no projeto (AL) e disse que iria trazer isso em suas aulas e agradeceu a sugestão** (Diário de Campo, Material complementar, Semana 3).

Esses trechos ilustram claramente o processo de adaptação mútua entre professores e CL, um fenômeno característico de sistemas complexos, conforme destacado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Folloni (2016). Vários ACOs indicaram dificuldade em um aspecto específico da língua (datilologia rápida) e PRS ao demonstrar interesse em adaptar suas metodologias para incluir práticas que atendam às necessidades específicas dos aprendentes apresentadas pelo CL, reflete a flexibilidade dos docentes em ajustar suas abordagens conforme o perfil da turma. Por outro lado, essa adaptação também exige que os alunos ajustem suas expectativas e formas de interação, respondendo às novas demandas e estilos de ensino implementados durante as aulas. Esse processo de coadaptação entre professores e aprendentes fortalece a auto-organização no contexto do PEALibras-LAd, promovendo um ambiente dinâmico onde tanto professores quanto aprendentes moldam suas práticas e estratégias em função das necessidades e contextos emergentes, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Além das relações destacadas, todos os componentes estão conectados, influenciam e são influenciados uns pelos outros, assim como exemplificado na figura 3, onde essas conexões estão representadas pelos traços que criam uma rede complexa de interações.

#### **5.1.4. Analisar a adaptação dos componentes com o contexto**

Os sistemas complexos se constituem em permanente interação com seu ambiente, que não lhes é externo, mas parte integrante, em um processo de influências mútuas e contínuas. (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, Folloni, 2016). No contexto do PEALibras-LAd, é essencial reconhecer que esse processo está aninhado com outros sistemas que o afetam.

A aprendizagem de Libras ocorre dentro do ambiente universitário, onde a disciplina é oferecida como parte do currículo, com créditos, provas, pré-requisitos e outras características específicas de um curso de graduação. Essa estrutura influencia diretamente o modelo de aprendizagem, pois a disciplina deve seguir padrões de avaliação, cumprir ementas e respeitar prazos estabelecidos (como previsto no PPC, 2023). Conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem precisa se adaptar e se auto-organizar dentro desse sistema.

É necessário considerar os desafios inerentes ao ambiente universitário que podem gerar estresse nos aprendentes (DC#13). Esses fatores, aliados aos desafios de aprender uma nova língua, exigem que o processo de ensino e aprendizagem seja flexível e adaptável às necessidades dos estudantes.

**Recorte do DC#13:** [...] ACO mostrou interesse em aprimorar os conhecimentos, contudo comentou que tem bastante dificuldades em manter uma disciplina de estudos, minha percepção é que ACO tem uma tendência desanimar com as atividades da universidade, por sentir-se sempre sob muita pressão, são muitas coisas para fazer, mas ACO ainda assim enxerga a necessidade de melhorar a fluência. [...] (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 3).

O trecho ilustra a necessidade dos aprendentes em se adaptarem ao ambiente de aprendizagem, no caso a universidade, ao ACO comentar da dificuldade em manter uma rotina de estudos mediante à pressão das muitas coisas a se fazer na graduação. A própria escolha de ACO, nesse cenário, em se inscrever no AL indica que apesar da pressão, ACO busca formas de compensar as dificuldades e aprimorar a fluência na língua; isso evidencia como o sistema de aprendizagem se reorganiza em integração com as condições contextuais, e como esses fatores interagem para moldar a trajetória dos aprendentes em seu processo de aprendizagem.

A adaptação às emergências em sala de aula também foi observada a partir de um trecho do registro da condução de uma das aulas do estágio:

**Recorte do DC#14: Foi aplicada uma adaptação sugerida pelos próprios alunos em aulas anteriores:** antes da atividade principal, eu e PSE realizamos uma “interpretação simulada modelo”. Essa abordagem serviu como referência e também como um momento de quebra-gelo, ajudando os alunos a se sentirem mais confiantes. O feedback sobre essa adaptação foi muito positivo, pois aumentou a motivação dos alunos para participarem ativamente.

Outro ponto destacado pelos alunos foi a importância de tratar a atividade como um evento contínuo, em vez de dividir os grupos em recortes isolados e desconectados. A abordagem integrada, com os áudios (das práticas simuladas) sendo usados para criar um fluxo narrativo coeso, contribuiu para

uma experiência mais imersiva e realista. **Essa percepção influenciou diretamente a organização das aulas seguintes**, reforçando a necessidade de manter uma estrutura mais contextualizada e dinâmica. (Diário de Campo, Condução da aula da semana, Semana 3)

A mudança na condução da atividade, originada a partir do *feedback* dos alunos, resultou na inclusão de um modelo de interpretação antes da prática principal, gerando novas dinâmicas que influenciaram a motivação e o engajamento dos alunos. Além disso, a reorganização da estrutura da atividade para um formato mais contínuo surgiu da percepção dos próprios aprendentes, demonstrando como o PEALibras-LAd se ajusta constantemente às novas configurações que emergem da interação entre os agentes e o ambiente de aprendizagem.

O excerto destacado, juntamente com o trecho do DC#12 “**PRS [...] disse que iria trazer isso em suas aulas...**” demonstra como o PEALibras-LAd pode ser compreendido como um **SAC, evidenciando que as adaptações e mudanças no sistema são influenciadas pelas emergências do próprio PEALibras-LAd** (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

#### **5.1.5. Observar a evolução dos componentes ao longo do tempo**

No contexto do PEALibras-LAd, é essencial considerar as expectativas e motivações dos alunos desde o início do curso. Compreender os motivos que os levaram a escolher essa formação e seus objetivos profissionais auxilia na adaptação do modelo às necessidades individuais, conforme identificado na autoavaliação do pesquisador da primeira semana, após ouvir e conhecer a história e motivação de cada um dos ACOs.

**Recorte do DC#15:** Percebo que estou conseguindo manter uma escuta ativa durante os aconselhamentos. Tenho me esforçado para ouvir atentamente o que os alunos falam, repetindo suas palavras para garantir que compreendi corretamente e demonstrando atenção em cada conversa. Por ser a primeira semana, acredito que estabelecer esse nível de atenção gerou confiança, pois foi bom ouvir dos alunos e conhecer um pouco de suas histórias, fez pensar como realmente cada indivíduo é único e vai demandar uma forma para aprender a língua. Isso tem me ajudado a estabelecer uma conexão mais próxima e a entender melhor as necessidades individuais de cada um (Diário de Campo, Autoavaliação, Semana 1).

A escuta ativa, destacada no relato, não apenas fortalece o vínculo entre CL e aprendente, mas também permite mapear como os componentes do sistema —

nesse caso, os aprendentes e suas motivações — se transformam ao longo do tempo (Silva; Matos; Rabelo, 2015). Essa perspectiva reforça a necessidade de um modelo adaptável, que leve em consideração as mudanças nas percepções e nas necessidades dos alunos, promovendo um PEALibras-LAd mais alinhado às suas particularidades e objetivos.

Durante a trajetória acadêmica, é fundamental estabelecer metas claras e realistas, permitindo que os alunos acompanhem seu progresso de forma contínua. Em vez de focar apenas na fluência ao término dos quatro anos, o modelo deve valorizar o processo de aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento linguístico ocorre de maneira não linear, com momentos de estabilidade e picos de avanço, ocorrendo frequentemente no limite do caos (Paiva, 2011). Essa perspectiva enfatiza a importância de criar oportunidades que desafiem os alunos, estimulando seu crescimento linguístico.

O trecho destacado no DC#11 **“A abordagem adotada permitiu que ACO refletisse sobre suas dificuldades e traçasse estratégias para superá-las”** ocorrido na sétima semana do AL traz indícios que pequenas mudanças aconteceram na trajetória, e que houve uma evolução por parte dos ACOs a partir do AL, indicando que apesar do curto período, houve uma evolução na forma como ACO enfrenta suas dificuldades, enxergando o apoio do CL, ou de profissionais mais experientes, como motivadores para o PEALibras-LAd.

Por meio de uma observação mais longitudinal, dos dados, percebe-se também que a evolução ao longo do tempo não se desenvolve em um estado de total previsibilidade, mas sim em um equilíbrio dinâmico, no qual desafios e incertezas se tornam impulsionadores da aprendizagem. O limite do caos se manifesta nas situações que exigem reorganização constante, permitindo que novas habilidades e estratégias surjam conforme o sistema se adapta às necessidades emergentes (Larsen-Freeman e Cameron, 2008; Paiva, 2011):

**Recorte do DC#16:** Ao aderir ao processo de aconselhamento linguageiro, ACO **busca preencher a lacuna de prática e se desafiar a explorar formas mais criativas e expressivas de uso da Libras**. O interesse por temas culturais e sociais, aliado à predisposição ao aprendizado, indica um perfil engajado e com potencial de desenvolvimento tanto técnico quanto comunicativo (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#17:** Durante o encontro, ACO comentou sua percepção sobre os diferentes espaços de estágio que experimentou na universidade, como na área cultural, na sala de aula e em contextos mais formais. ACO destacou que essa diversidade de experiências **foi enriquecedora para sua**

**aprendizagem, pois lhe permitiu usar a Libras em diferentes contextos comunicativos** (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 7).

Os destaques acima, ao ressaltar um uso mais criativo e expressivo da língua (DC#16) e seu uso em diferentes contextos comunicativos (DC#17) juntamente com o DC#4 “[...] **esse foi o estopim para que ACO tivesse mais coragem de sinalizar**” destacam que o **PEALibras-LAd pode ser compreendido como um SAC, demonstrando como a aprendizagem se dá no limite do caos**, ou seja, em um estado de tensão produtiva entre ordem e desordem, no qual ocorrem desafios que impulsionam adaptações e crescimento no processo (Heylighen; Cilliers; Gershenson, 2006; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011).

#### **5.1.6. Investigar as mudanças nas relações entre os componentes**

No contexto do PEALibras-LAd, isso implica analisar como as interações entre os aprendentes, professores e conselheiro evoluem durante o processo de aprendizagem.

As mudanças nessas relações ocorrem de forma processual, pois cada indivíduo é único e aprende de maneira diferente. Leffa (2016) enfatiza que as transformações são contínuas e dinâmicas, refletindo a natureza complexa do processo de desenvolvimento de uma nova língua. Como o recorte temporal da pesquisa foi de apenas 7 semanas, para observar mudanças mais significativas seria necessário mais tempo acompanhando os componentes do sistema, contudo uma mudança na relação pode ser destacada:

**Recorte do DC#18:** Como estava ocupado com a dissertação fiquei um pouco ausente durante o recesso de final de ano, quando demos uma pausa nos aconselhamentos, tempo depois, pouco antes de retornarmos, **Três ACOs me procuraram por mensagem querendo saber quando voltaríamos** com os aconselhamentos. (Diário de Campo, Acontecimentos desde o último aconselhamento, Semana 6).

Nas primeiras semanas do AL, era o CL quem procurava os ACO para confirmar os compromissos, uma vez que era uma atividade que ainda não estava em suas rotinas, contudo, já depois de 5 semanas de AL, os próprios ACOs procuraram o CL, o que indica um reconhecimento da importância desse agente no processo. Isso significa que houve uma mudança na relação entre os componentes

ACO e CL, pois houve um movimento de autonomização dos ACOs em buscarem o AL por si por reconhecerem a importância dele em suas trajetórias.

### 5.1.7. Analisar fatores externos que afetam o sistema

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), questões como políticas educacionais, novas tecnologias ou mudanças sociais interferem no sistema. No contexto da Libras, diversos elementos externos influenciam o PEALibras-LAd, destacam-se:

- **O currículo do ensino de Libras**, que determina a abordagem pedagógica e os objetivos de aprendizagem. A forma como a língua é ensinada, a abordagem adotada e o paradigma subjacente influenciam diretamente a eficácia do ensino (Gesser, 2010).
- O uso de **recursos tecnológicos** é fundamental, dado que a Libras é uma língua visual (Campos, 2015; Torres, 2022). Ferramentas como gravação de vídeos, plataformas online e aplicativos específicos facilitam o registro, estudo e prática da língua, ampliando as oportunidades de exposição e interação.
- **A escassez de material didático** específico para o ensino de Libras (Campos, 2015; Lebedeff, 2017; Torres, 2022). Essa limitação exige que os alunos desenvolvam autonomia na busca por recursos e que os professores sejam criativos na elaboração de materiais.
- **Mudanças sociais e políticas**, como legislações que reconhecem e promovem a Libras, influenciam a visibilidade e a valorização da língua (Lacerda, 2010; Martins; Nascimento, 2015), afetando a motivação dos aprendizes e a disponibilidade de recursos educacionais.

**Recorte do DC#19:** Em nossa conversa, (pesquisador e PSE) no intervalo da aula, enquanto os alunos se organizavam e estudavam, PSE destacou a importância de aulas mais dinâmicas e práticas, que considerem as emergências do processo de ensino e aprendizagem. Embora sua abordagem não esteja ancorada na teoria da complexidade, PSE reconhece que cada turma possui dinâmicas específicas e que a flexibilidade e as adaptações feitas na disciplina são fundamentais para avançar no desenvolvimento dos alunos.

Além disso, PSE comentou sobre os **desafios estruturais que limitam a implementação de metodologias mais abertas e interdisciplinares**. O **formato curricular vigente**, muitas vezes fragmenta os conteúdos e dificulta a preparação adequada dos alunos para situações reais de interpretação. Apesar da autonomia para realizar adaptações na disciplina, percebe-se a necessidade de uma abordagem mais integrada e transdisciplinar, que favoreça a articulação entre

teoria e prática ao longo da formação dos estudantes. (Diário de Campo, Condução da aula da semana, Semana 5)

Ao considerar o PEALibras-LAd como um SAC, é essencial reconhecer sua inserção em um contexto mais amplo, no qual fatores externos, como políticas educacionais, recursos tecnológicos e materiais didáticos, interagem com elementos internos, como motivações e interações dos alunos, influenciando o desenvolvimento da proficiência na língua (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011). A percepção de PSE sobre a necessidade de maior flexibilidade e inserção progressiva dos alunos em contextos reais de interpretação reforça a importância de estratégias que articulem teoria e prática para uma aprendizagem mais efetiva da Libras.

Planejar e implementar programas de ensino de Libras, é essencial considerar tanto as dinâmicas internas quanto os fatores externos que influenciam o sistema, garantindo uma adaptação contínua às necessidades dos aprendentes e ao contexto. Os exemplos do DC#14 – que demonstram adaptações nas aulas mediante *feedback* dos alunos – reforçam que o PEALibras-LAd é um SAC, no qual as mudanças não ocorrem de forma linear ou fixa, mas emergem organicamente a partir das interações e necessidades do processo de aprendizagem.

#### **5.1.8. Procurar padrões de comportamento e estabilidade**

A preocupação com o **português sinalizado**<sup>20</sup> foi um padrão de comportamento que emergiu no AL que chamou a atenção do pesquisador. Um grande número de aprendentes demonstrou incômodo com o fato de sua sinalização ainda ser fortemente marcada pela estrutura da língua portuguesa, indicando essa característica como uma dificuldade no desenvolvimento da Libras e expressando o desejo de aprimoramento nesse aspecto. Essa característica recorrente foi destacada nos trechos abaixo retirados de percepções provenientes de diferentes ACOs:

---

<sup>20</sup> A Libras, por ser uma língua natural, possui estrutura linguística, morfológica, sintática e gramatical própria, distinta da língua portuguesa. No processo inicial de aprendizagem, é comum que falantes misturem elementos das duas línguas e transponham a estrutura do português oral para os sinais, produzindo enunciados que, embora sinalizados, não correspondem à gramática da Libras. Esse fenômeno é conhecido como português sinalizado, ou seja, o uso de sinais em Libras organizados segundo a estrutura da língua portuguesa.

**Recorte do DC#20:** Com uma boa compreensão da Libras, ACO sente que seu principal desafio está na expressão, especialmente ao incorporar nuances mais criativas e literárias à língua, pois sente sua  **sinalização muito linear** (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#21:** No entanto, enfrenta desafios específicos, como interpretar músicas e lidar com textos mais complexos, especialmente aqueles de linguagem acadêmica. ACO também expressou o desejo de  **se desprender do português sinalizado**, buscando maior fluidez e autenticidade na produção em Libras (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#22:** Entre suas dificuldades práticas, ACO destacou problemas com a datilografia e a numeração feitas de forma rápida, além de apontar limitações em sua expressão facial, e  **português sinalizado**, algo que lhe foi sugerido para melhoria durante o estágio (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#23:** Os pontos dos quais ACO mais comentou ter dificuldade foi quanto a datilografia da língua e a  **se desprender do português sinalizado** [...] (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 3).

De acordo com Gesser (2010; 2012), o português sinalizado ocorre quando a sinalização segue a estrutura gramatical do português em vez da língua de sinais, resultando na perda de características essenciais da visualidade e simultaneidade da Libras, tornando a comunicação mais linear e aproximada da estrutura oral. A autora também aponta que é comum professores surdos não aceitarem o uso da estrutura do português em sala de aula, cobrando dos alunos que ajustem sua sinalização para se aproximar da forma usada pela comunidade surda. Assim, os aprendentes enfrentam um desafio duplo: reconhecer e modificar padrões enraizados em sua sinalização, ao mesmo tempo que buscam compreender e internalizar as especificidades linguísticas da Libras.

Os dados evidenciam a recorrência do português sinalizado como um desafio comum entre os aprendentes no PEALibras-LAd, corroborando a identificação desse fenômeno como um padrão emergente no sistema.

Outro Padrão observado é a percepção da Libras como uma tarefa ou instrumento para a conclusão do curso:

**Recorte do DC#24:** [...] ACO demonstra enxergar a Libras e o aprender a língua como mais uma  **atividade que tem que fazer**, contudo, a impressão que tive foi que apesar de já ter cumprido várias disciplinas de Libras, ACO ainda tem muita dificuldade, pois não se sente à vontade em interagir e prefere estudar a língua como um conjunto de tarefas, senti que falta uma afetividade, em abraçar a aprendizagem da Libras como algo mais cotidiano e menos técnico [...] (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 1).

**Recorte do DC#25:** Percebi que muitos alunos enxergam a  **Libras de forma instrumentalizada**, como mais uma disciplina do curso que precisa ser cumprida e dominada por obrigação acadêmica, sem que haja necessariamente um envolvimento emocional ou uma vontade genuína de aprender a língua. Esse olhar mais "técnico" parece contribuir para algumas dificuldades no aprendizado, já que

a relação com a Libras se torna mais mecânica do que vivencial (Diário de Campo, Detalhes que chamaram atenção, Semana 1).

Os aprendentes desenvolvem a Libras com o objetivo de utilizá-la profissionalmente, como destacado em DC#24 e DC#25, o que requer uma adaptação no ensino para atender a essa finalidade específica. A língua em si é um sistema complexo (Paiva, 2011), isso significa que ela também pode servir a propósitos técnicos e objetivos, como a aprovação em exames ou a obtenção de oportunidades de emprego, da mesma forma que carrega aspectos de identidade, comunidade e cultura, que também influenciam o processo de aprendizagem. Outro aspecto relevante é a função da Libras em termos de acessibilidade. Reconhecida legalmente através de conquistas da comunidade surda (Borges; Streiechen, 2016), a Libras está intrinsecamente ligada às questões de inclusão (Lacerda; Carporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010). Essa dimensão social da língua afeta a forma como a aprendizagem é concebida e deve ser interpretada dentro desse modelo.

Essa percepção para com a língua foi um padrão observado em vários ACOs, e é uma característica que precisa ser levada em consideração ao trabalhar o PEALibras-LAd principalmente por afetar a motivação dos aprendentes. Abordar a língua por aspectos emotivos e por afetividades é um fator crucial para seu desenvolvimento, tal abordagem fica comprometida quando a aprendizagem da língua se torna uma tarefa da universidade, ou uma obrigação profissional.

#### **5.1.9. Imaginar cenários alternativos - Emergências possíveis.**

Para concluir essa modelagem, é essencial formular hipóteses sobre o processo à luz da complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2011) que servem como base para as discussões que serão aprofundadas a seguir.

Um dos cenários centrais emergentes é a **relevância do AL no PEALibras-LAd**, uma abordagem ainda não adotada nesse contexto, conforme apontado na revisão bibliográfica. O CL atua como mediador, criando um ambiente propício para que o aprendente identifique dificuldades, explore métodos próprios de aprendizagem e desenvolva sua autonomia, além de ajustar suas motivações conforme necessário (Silva W. et al., 2013; Silva W., 2016). Assim, considera-se que

a **motivação** se destaca como fator essencial: além da necessidade instrumental da língua, é crucial estimular os aprendizes a utilizá-la em contextos diversos e significativos, favorecendo o engajamento e a continuidade do processo. Nesse sentido, a **autonomia** dos aprendentes (Silva W., 2016) também é um aspecto fundamental do PEALibras-LAd, pois possibilita que os estudantes aproveitem interações reais, como o contato com a comunidade surda, para aprimorar suas habilidades linguísticas.

Outra emergência relevante é a necessidade de uma **atuação integrada entre o PC e o CL** sob uma perspectiva complexa. Ambos podem desempenhar papéis complementares no desenvolvimento da motivação e autonomia dos aprendentes (Borges; Silva W., 2019). Esse cenário demanda reflexões sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, garantindo que estejam em constante adaptação e aprendizagem, por meio da aquisição de novas técnicas, métodos de ensino e abordagens diversificadas.

De forma geral, essas hipóteses consolidam a MPC no PEALibras-LAd, permitindo a construção de um desenho que articula os elementos discutidos e reforça sua caracterização como SAC.

## **5.2. O PEALibras-LAd como um sistema adaptativo complexo**

O SAC compreende a dinâmica entre diversos elementos inter-relacionados, como os aprendentes, os professores, o ambiente educacional, a universidade, a comunidade surda, a família, as línguas envolvidas no processo, o CL e o contexto envolvido. Esses elementos, chamados de agentes, se transformam ao longo do tempo em resposta a estímulos internos e externos (como as mudanças políticas e sociais, os recursos tecnológicos, o currículo de ensino de Libras e a escassez de materiais didáticos), formando um SAC. A evolução desses agentes ao longo do tempo, em resposta a estímulos do ambiente e das interações com outros componentes, a emergência de padrões de estabilidade para a auto-organização, como a instrumentação da língua e o português sinalizado são parte fundamental do modelo.

A partir da MPC, para essa segunda fase das discussões, compilou-se as observações levantadas para a organização de um desenho do PEALibras-LAd

buscando ilustrar seus componentes e aspectos discutidos que o caracterizam como um SAC:

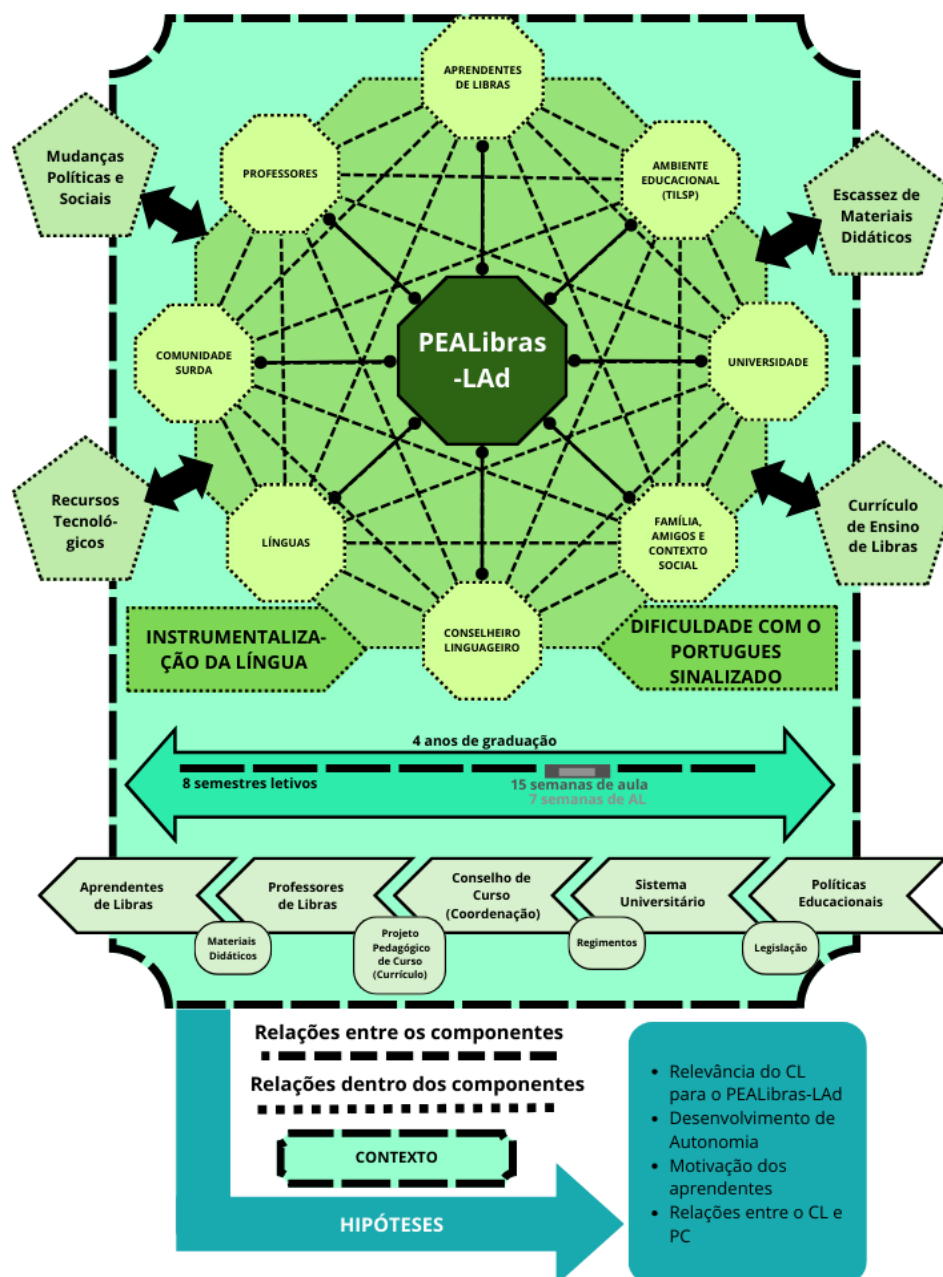


Figura 6: O PEALibras-LAd como um SAC (autoria própria)

A figura apresentada visa representar visualmente o sistema complexo do PEALibras-LAd, considerando os múltiplos elementos e interações que o constituem. O retângulo maior com bordas tracejadas simboliza o **contexto mais amplo** entendido como parte indissociável do sistema, reforçando uma das premissas da TC: nenhum sistema existe de forma isolada, e sempre está em relação com outros sistemas e com o ambiente envolvido.

No centro da imagem, o octógono menor representa o sistema PEALibras-LAd propriamente dito, conectado a diversos componentes internos que o constituem, como aprendentes de Libras, professores, conselheiro languageiro, universidade, currículo, entre outros. As linhas que ligam todos esses componentes entre si evidenciam a interdependência entre os elementos do sistema, característica fundamental dos sistemas complexos, nos quais cada parte influencia e é influenciada pelas demais. Isso revela a dinâmica relacional e a imprevisibilidade típica de SACs, nos quais padrões emergem da interação entre os elementos.

Nas extremidades, encontram-se pentágonos que representam outros sistemas externos, como as políticas educacionais, as mudanças sociais, os recursos tecnológicos, entre outros. Esses sistemas não são menos complexos, mas são representados de forma simplificada na figura para facilitar a visualização. Apesar disso, interferem diretamente no PEALibras-LAd, configurando um sistema em constante interação com o meio externo.

Abaixo do sistema, dois retângulos emergem como padrões ou estabilizações que resultam das interações internas e externas do sistema: a instrumentalização da língua e a dificuldade com o português sinalizado. Esses elementos ilustram como, mesmo em meio à complexidade, certos comportamentos ou tendências podem se estabilizar, tornando-se traços recorrentes do sistema.

A seta horizontal embaixo representa uma escala temporal, que abrange desde os quatro anos de duração da graduação, passando pelos semestres letivos, até chegar ao recorte específico das sete semanas em que o aconselhamento languageiro foi realizado e os dados foram gerados. Essa linha do tempo, representada por uma seta bidirecional, reforça a ideia de que o tempo, em sistemas complexos, não é linear nem limitado: eventos passados, presentes e futuros podem influenciar o sistema de maneiras não previsíveis, revelando a noção de tempo contínuo e multifacetado.

Por fim, a linha inferior composta por setas em sequência indica a escala organizacional, indo das políticas educacionais até os aprendentes de Libras. Essa estrutura sugere uma certa hierarquia nas instâncias institucionais e pedagógicas, mas também permite compreender, dentro de uma lógica complexa, que os movimentos não ocorrem apenas em sentido vertical descendente — das políticas aos indivíduos —, mas também de forma ascendente e transversal, conforme os aprendentes, professores e demais atores também influenciam os níveis superiores

do sistema. Ao final, as hipóteses emergem como resultado das análises e discussões propostas, constituindo-se como formulações reflexivas que se sustentam nas relações, padrões e influências identificadas ao longo do estudo.

A partir desse desenho, defende-se o PEALibras-LAd como um SAC. Essa defesa fundamenta-se em diversas características evidenciadas ao longo da modelagem desenvolvida na primeira fase das discussões. Essas características dialogam com a literatura e foram evidenciadas por meio das observações dos dados, com destaque para quatro: a **variação dos tempos de aprendizagem entre os aprendentes**, evidenciada na etapa 3 da MPC, demonstrou que cada trajetória é única, influenciada por fatores individuais e sociais (Paiva, 2011); a **necessidade de adaptação contínua às emergências da sala de aula**, levantada na etapa 4 da MPC, ressaltou a importância de métodos flexíveis e responsivos ao contexto (Larsen-Freeman; Cameron, 2008); a **aprendizagem ocorre no limite do caos**, destacada na etapa 5 da MPC, no qual interações dinâmicas moldam o processo de forma não linear, mas organizada (Paiva, 2011; Folloni, 2016); e que **currículos rígidos são incompatíveis com SACs**, conforme evidenciado na etapa 7 da MPC, exigindo abordagens mais dinâmicas que se ajustem às necessidades emergentes dos aprendizes e à evolução do sistema (Paiva, 2011; Moraes, 2018). A seguir, essas características serão aprofundadas, consolidando o PEALibras-LAd como um SAC.

### 5.2.1. Tempos de aprendizagem de cada aluno

Diante da discussão dos dados, torna-se evidente que o PEALibras-LAd apresenta características de um SAC, no qual a aprendizagem se dá de maneira dinâmica, não linear e influenciada por múltiplos fatores internos e externos (Paiva, 2011; Leffa, 2016).

A partir da MPC e compreensão do PEALibras-LAd como SAC, destaca-se a importância de reconhecer e respeitar os diferentes tempos de aprendizagem de cada aprendente, compreendendo que o ritmo de progresso pode ser variado para cada um. No DC#8, "**a aprendizagem é um processo contínuo, tem seu próprio ritmo e (ACO) tenta não se comparar aos colegas**" observa-se que essa variação é reconhecida pelo aprendente. Esse reconhecimento é essencial no PEALibras-LAd, uma vez que a aprendizagem de uma língua de modalidade

visuo-espacial demanda conexões cognitivas específicas, diferentes das exigidas para línguas orais (Gesser, 2010; 2012).

Além da memorização lexical e da construção sintática, o PEALibras-LAd exige o desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras, como o treino da visualidade e o uso de expressões faciais não apenas como recursos emotivos, mas também como elementos gramaticais da língua (Lacerda, 2010; Albres, 2012). Esse aspecto reforça que a aprendizagem não segue um percurso linear e homogêneo, mas sim caminhos singulares, moldados pelas experiências individuais e pela forma como o aprendente integra a Libras em sua vivência cotidiana.

No entanto, a aprendizagem não ocorre isoladamente, e fatores externos também desempenham um papel fundamental nesse processo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011; Leffa, 2018). O trecho do DC#9 **“pois considera que em seu nível já deveria saber, e sente um julgamento dos colegas que já possuem um nível avançado da língua”** evidencia isso ao mostrar que ACO sente frustração e vergonha ao esquecer sinais básicos, especialmente quando está cercada por colegas que julga ter um nível mais avançado. Esse impacto emocional infere que o PEALibras-LAd é influenciado por dinâmicas sociais, cuja comparação e o julgamento dos pares podem tanto motivar quanto desestimular o aprendente, contudo, a comparação não é adequada uma vez que a aprendizagem ocorre em tempos distintos, por picos de aprendizagem e estabilidade (Paiva, 2011).

Dessa forma, compreender o PEALibras-LAd como um SAC implica reconhecer que a aprendizagem ocorre em ritmos distintos, influenciada tanto por fatores internos, como a capacidade de adaptação e perseverança do aprendente, quanto por fatores externos, como as interações sociais e as exigências do contexto acadêmico. A variabilidade na trajetória de cada aluno reforça a necessidade de abordagens flexíveis e adaptativas no ensino de Libras, garantindo que os aprendentes tenham o suporte necessário para avançar em seu próprio tempo, sem que a pressão por resultados homogêneos comprometa sua motivação e envolvimento com a língua.

### **5.2.2. Adaptação às emergências em sala de aula**

O PEALibras-LAd se caracteriza como um SAC, no qual as adaptações emergem organicamente das diversas interações, como as relações entre aprendentes, professores e CL. O envolvimento ativo de todos os agentes no

processo de ensino e aprendizagem demonstra que a construção do conhecimento não ocorre de forma linear ou pré-determinada, mas sim de maneira dinâmica e interdependente, moldada pelas necessidades e desafios que surgem ao longo do percurso (Paiva, 2011).

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de constante adaptação por parte dos professores, CL e aprendentes, que precisam revisar e ajustar estratégias, recursos e abordagens conforme o processo de aprendizagem evolui (Paiva, 2011; Leffa, 2016). O DC#12 **“PRS mostrou interesse no projeto e disse que iria trazer isso em suas aulas e agradeceu a sugestão”**, evidencia como a demanda dos alunos em relação ao treino da datilologia e dos numerais resultou em uma mudança na condução da disciplina, incorporando essa necessidade ao planejamento da professora. Esse movimento reforça a ideia de que a aprendizagem na Libras-LAd não é estática e que ajustes contínuos são fundamentais para garantir um percurso significativo.

A adaptação também se estende à forma como as atividades são conduzidas, como demonstrado na reformulação da prática de interpretação que foi apresentada no DC#14 **“Foi aplicada uma adaptação sugerida pelos próprios alunos em aulas anteriores: antes da atividade principal, eu e PSE realizamos uma “interpretação simulada modelo”**. A inclusão de um modelo de interpretação antes da atividade principal emergiu da percepção dos próprios alunos e resultou em maior engajamento e segurança na realização da tarefa. Essa mudança está alinhada com a ideia de auto-organização dos aprendentes, uma característica essencial de um SAC, na qual diferentes elementos do sistema interagem e se reorganizam continuamente em resposta às necessidades que emergem no processo (Paiva, 2011).

Outro ponto central, nessa reflexão, é a imprevisibilidade do PEALibras-LAd, que se relaciona com o conceito do efeito borboleta, segundo o qual pequenas mudanças no sistema podem desencadear grandes transformações (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011; Leffa, 2016; Folloni, 2016). No contexto educacional, isso significa que intervenções aparentemente simples – como a sugestão de um modelo de interpretação antes da atividade ou a reorganização de uma prática de ensino – podem gerar impactos profundos no engajamento e na aprendizagem dos alunos. Assim, ao invés de evitar essa

imprevisibilidade, é essencial reconhecê-la como uma oportunidade para fomentar flexibilidade e inovação nas práticas pedagógicas.

Por fim, essa abordagem evidencia a importância de ouvir os alunos e permitir que suas percepções influenciem o processo. O PEALibras-LAd, enquanto um SAC, não pode ser rigidamente estruturado, pois seu desenvolvimento depende das interações entre os agentes envolvidos e das transformações que emergem ao longo do percurso (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

### **5.2.3. Aprendizagem no limite do caos**

O conceito de aprendizagem no "limite do caos" representa um estado de equilíbrio dinâmico entre ordem e desordem, promovendo criatividade, inovação e adaptação (Heylighen; Cilliers; Gershenson, 2006). Nesse contexto, os aprendentes enfrentam desafios que impulsionam sua evolução, auto-organização e capacidade de resposta à mudanças, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011).

Paiva (2011, p. 76) reforça essa ideia ao apontar que o limite do caos corresponde a “um ponto de emergência de aprendizagem [...] sensível a variações de partes do sistema”, destacando que a aquisição de línguas ocorre em uma zona de criatividade e potencial máximo para o desenvolvimento linguístico. Essa perspectiva permite compreender como os aprendentes da Libras no PEALibras-LAd enfrentam situações que os forcem a se reorganizar, ajustando-se constantemente às demandas do ambiente. Silva L. (2023) dialoga com essa concepção ao aplicar o conceito ao PEALibras-LAd, evidenciando como o desenvolvimento da Libras se dá por meio de desafios e experiências imersivas, conforme citação abaixo:

Tendo em vista que há um sistema de aquisição da Libras como L2M2<sup>21</sup>, podemos compreender que ele nunca está em total equilíbrio e se auto-organiza a partir dos estímulos externos. Por exemplo, se um sinalizante ouvinte demonstra a capacidade de conversar informalmente em Libras, mas não de proferir uma palestra, e se vê diante da necessidade de realizar tal tarefa, o seu sistema linguístico poderá se mover ao limite do caos, caso aceite o desafio. Nesse movimento, (...) haverá transições, progressos e retrocessos nos comportamentos linguísticos apresentados, mas sempre existirá um potencial máximo disponível (limite do caos) que pode levar ao sucesso na realização da empreitada comunicativa (Silva L., 2023, p. 11).

Essa compreensão da aprendizagem, no limite do caos, pode ajudar a explicar a diferença entre a aprendizagem de Libras no passado, quando ocorria diretamente dentro da comunidade surda de maneira espontânea, e a aprendizagem atual, estruturada em cursos formais. Estudos anteriores (Lacerda, 2010; Martins; Nascimento, 2015) sugerem que os aprendentes de Libras que se formavam no contato direto com a comunidade surda passavam por um processo mais intenso e imersivo, sendo constantemente desafiados a se adaptar, da mesma forma que os DC#1 **“A diversidade de contextos de estágio e interações dentro da universidade possibilitou que ACO explorasse diferentes formas de uso da Libras”** e DC#4 **“esse foi o estopim para que ACO tivesse mais coragem de sinalizar”** corroboram. Em contraste, os cursos formais oferecem uma estrutura curricular mais rígida e previsível, o que pode limitar a exposição dos alunos a situações que os impulsionam ao limite do caos.

No caso específico da formação de TILS, essa mudança é particularmente relevante. Se antes os primeiros intérpretes eram formados sem cursos estruturados, aprendendo por meio da prática direta, atualmente a formação ocorre em ambientes acadêmicos com metodologias organizadas (Martins; Nascimento, 2015). Embora isso tenha trazido avanços significativos, na profissionalização e na qualidade da formação (Lacerda, 2010), também gerou desafios relacionados à imersão prática e à espontaneidade da aprendizagem. Como apontam Gesser (2012) e Martins e Nascimento (2015), a rigidez curricular pode dificultar a experiência de aprendizagem dinâmica, exigindo que se repensem as metodologias de ensino para aproximá-las da realidade de uso da língua.

---

<sup>21</sup> Segunda língua e segunda modalidade – conceito apresentado pela autora para enfatizar que o processo de aprender Libras para ouvintes, para além de uma língua adicional (ou segunda língua) é um processo que também exige do aprendente um deslocamento da modalidade da língua, considerando que ouvintes têm sua língua materna (ou primeira língua) na modalidade oral-auditiva (Silva L., 2023).

Dessa forma, torna-se essencial criar estratégias que permitam aos alunos vivenciarem a Libras de maneira mais envolvente e prática, aproximando-se do limite do caos dentro do ambiente acadêmico. Isso não significa retornar a um modelo de formação sem estrutura ou suporte, mas sim encontrar formas de integrar desafios autênticos e oportunidades experiências reais nos cursos formais. No contexto do PEALibras-LAd, cabe aos agentes envolvidos ouvirem os aprendentes e criarem condições que favoreçam seu progresso dentro dessa perspectiva dinâmica e complexa.

#### 5.2.4. Currículos cartesianos e currículos complexos

A partir das discussões levantadas, é necessário repensar a organização curricular dos cursos de Libras à luz do pensamento complexo. A percepção de PSE sobre a importância de práticas dinâmicas e da adaptação constante às emergências do processo de ensino e aprendizagem evidencia uma compreensão intuitiva da complexidade envolvida na formação dos aprendentes como retomado abaixo no DC#19.

**Recorte do DC#19:** Além disso, PSE comentou sobre os **desafios estruturais que limitam a implementação de metodologias mais abertas e interdisciplinares. O formato curricular vigente**, muitas vezes fragmenta os conteúdos e dificulta a preparação adequada dos alunos para situações reais de interpretação. Apesar da autonomia para realizar adaptações na disciplina, percebe-se a necessidade de uma abordagem mais integrada e transdisciplinar, que favoreça a articulação entre teoria e prática ao longo da formação dos estudantes. (Diário de Campo, Condução da aula da semana, Semana 5)

No entanto, a crítica de PSE à fragmentação curricular vigente ilustra um desafio estrutural mais amplo, típico de currículos cartesianos, que tendem a separar rigidamente teoria e prática, dificultando a articulação entre os conhecimentos adquiridos e sua aplicação em contextos reais de interpretação (Santos, 2010).

Seguindo essa lógica, a estruturação dos currículos de Libras se beneficiaria significativamente de uma abordagem ecológica e complexa. Como apontam Lacerda, Caporali e Lodi (2004), Lacerda (2010) e Gesser (2012), os cursos de Libras ainda operam sob modelos que descontextualizam o ensino da língua, resultando em um acúmulo de informações fragmentadas. Segundo Morin (2000) e Santos (2010), essa organização curricular dificulta a conexão entre os

conhecimentos adquiridos, prejudicando a construção de uma aprendizagem significativa. Para superar essa limitação, é essencial romper com os padrões cartesianos e avançar para currículos que priorizem a autonomia dos aprendentes e a interconexão dos saberes, promovendo planejamentos ecológicos que considerem o PEALibras-LAd como um SAC (Borges, 2014).

Na perspectiva ecológica da LA, conforme Van Lier (2002; 2004 apud Puhl; Borges; Silva R., 2018), o foco recai sobre as relações interpessoais e a interação dos indivíduos com o ambiente, enfatizando a emergência da linguagem em contextos situados. A linguagem é vista como uma atividade corporificada, em que o contexto fornece múltiplas oportunidades para a construção de significados (Puhl; Borges; Silva R., 2018). Larsen-Freeman e Cameron (2008) ampliam essa concepção ao utilizar a metáfora do sistema ecológico para descrever como aprendentes e usuários da língua interagem com seus contextos em múltiplos níveis, destacando as interconexões entre indivíduos, pares, comunidades e sistemas.

Pensar o currículo de Libras sob essa ótica possibilita maior liberdade para que professores desenvolvam práticas pedagógicas dinâmicas e situadas, enquanto os aprendentes ganham mais espaço para construir sua autonomia e participar ativamente de sua formação. Além disso, essa abordagem permite a inclusão de outros agentes no PEALibras-LAd, como o CL, desde a concepção curricular. No entanto, para que essa mudança se concretize de maneira eficaz, é necessário investir em pesquisas e formação específica, garantindo que a transição para um currículo mais integrado e adaptativo seja feita de forma estruturada e sustentável.

### **5.3. Atuação do conselheiro no PEALibras-LAd**

Esse processo revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora. Colocar em prática as leituras e os estudos realizados sobre a função desse agente permitiu compreender com mais clareza a importância do seu papel no desenvolvimento da língua de aprendentes de Libras.

Destaca-se nesse contexto o contato com as variadas vivências e experiências que os aprendentes trouxeram em relação à língua. Para acessar esse conhecimento, foi essencial estabelecer um espaço de escuta ativa, onde o CL se disponibilizou a ouvir genuinamente os aprendentes. A partir deste ouvir, a relação

entre CL e ACOs foi construída de forma natural, fundamentando-se em uma parceria que compartilha o mesmo objetivo: o progresso na aprendizagem e desenvolvimento da língua. Essa parceria não só promoveu confiança mútua, mas também atuou como um motor de motivação para os aprendentes.

Um aspecto interessante, nesse processo, foi a construção de confiança entre CL e ACOs. Inicialmente, presumiu-se que essa relação demandaria tempo e esforços significativos para ser estabelecida. No entanto, observou-se o oposto – desde os primeiros encontros, a parceria surgiu como algo esperado pelos aprendentes. Essa predisposição natural possibilitou a criação de um ambiente de confiança logo nos primeiros momentos, o que, por sua vez, favoreceu a negociação de estratégias e ações voltadas para o desenvolvimento linguageiro.

Silva W. et al. (2013, p. 56) discutem a relação CL e aconselhados nesse processo. Os autores destacam que "um enquadre que acolha os papéis de conselheiro e aconselhado dentro de uma atmosfera de confiança prevê que o primeiro instigue o segundo a traçar, por meio da auto-reflexão, um planejamento de ações para pôr em prática". Essa perspectiva evidencia que a atuação do CL não é impositiva, mas colaborativa, enfatizando o papel do aprendente como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

A proximidade estabelecida entre CL e ACO pode ter sido facilitada pela atuação concomitante como docente-estagiário, aliada à familiaridade construída como TILS do curso ao longo da formação dos alunos. Inicialmente, supunha-se que essa visibilidade poderia gerar receio em expor dificuldades, mas a experiência demonstrou o contrário: o reconhecimento do papel do conselheiro e sua presença constante na formação dos alunos criaram um ambiente seguro para a partilha de inseguranças e a busca por apoio. Esse contexto evidenciou que a confiança no processo de AL pode ser fortalecida quando o CL é percebido como um facilitador da aprendizagem, e não como um avaliador, destacando o impacto da proximidade na dinâmica conselheiro-aprendente.

De certa forma, essa facilidade em estabelecer a dinâmica entre CL e aconselhado evidencia a necessidade e a importância desse agente no processo de ensino e aprendizagem de Libras. Como também ressalta a importância que o CL tenha conhecimentos aprofundados na língua alvo (Magno e Silva; Castro, 2018; Matos; Niwa; Silva B., 2024) e na atuação profissional para a qual o aprendente está buscando aprender a língua, no caso TILS.

Ao refletir sobre essas experiências, fica evidente que o trabalho do CL no PEALibras-LAd não é apenas técnico, mas profundamente humano. Ele exige sensibilidade para lidar com as subjetividades de cada aluno, flexibilidade para adaptar estratégias e, sobretudo, empatia para compreender os desafios enfrentados pelos aprendentes como destacado por Silva W. et al. (2013) na citação abaixo:

É necessário que o CL conscientize-se de seu papel nesse processo. Esse papel é primordialmente ir ao encontro das necessidades do aconselhado provendo escolhas que dizem respeito à sua aprendizagem, servindo de andaime, isto é, Oferecendo-lhe uma orientação que possibilitará ao aconselhado realizar uma tarefa que não seria capaz de realizar sozinho (Silva W. et al., 2013, p. 60).

A partir dessas experiências, identificaram-se dois aspectos fundamentais tanto para o aprimoramento da aprendizagem de Libras quanto para as lacunas no processo observado até o momento. Esses aspectos, que devem ser abordados no aconselhamento e demandam maior atenção nos espaços coletivos de sala de aula, orientaram as estratégias e intervenções realizadas: a necessidade de estímulos contínuos para a manutenção da motivação na aprendizagem de Libras e o fortalecimento da autonomia dos aprendentes no desenvolvimento da língua.

### **5.3.1. Motivação no PEALibras-LAd**

As observações do DC mostraram que a motivação desempenha um papel central no processo de aprendizagem dos alunos, mas que sua manifestação é profundamente individual e contextual. Cada aluno traz consigo perspectivas, experiências e desejos distintos, o que significa que uma mesma motivação, como o objetivo de se tornar um bom profissional, pode não ser suficiente ou eficaz para todos os aprendentes. Essa constatação aponta para a importância do papel do CL em explorar as camadas mais profundas que sustentam a motivação de cada aluno. Investigar a motivação no processo de aprendizagem de uma língua, vai além da superfície, é um trabalho que busca identificar os fatores internos e externos que impulsionam o engajamento com a língua que busca-se aprender.

Um aspecto que se destacou, durante a experiência como CL, foi a instrumentalidade atribuída à língua de sinais, especialmente no contexto de um curso de formação de TILS. Esse fator emergiu como um tema recorrente nos aconselhamentos, uma vez que muitos alunos demonstravam uma abordagem

predominantemente pragmática em relação à aprendizagem da língua, priorizando seu uso para finalidades acadêmicas ou profissionais específicas, como já apresentado na oitava etapa da MPC. Tal perspectiva, embora válida, pode limitar o engajamento emocional e o interesse intrínseco pela aprendizagem da língua, aspectos essenciais para a construção de uma base motivacional mais robusta e sustentável. Esse contexto dialoga com a teoria de Krashen (1987) acerca do filtro afetivo, que sugere que fatores emocionais, como ansiedade, autoconfiança e motivação, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da língua.

No contexto dos alunos do curso TILSP – no qual precisam se formar fluentes na língua para a atuação profissional – as análises das práticas evidenciaram uma predominância da motivação instrumental. Isso significa que muitos estudantes veem a aprendizagem de Libras principalmente como um meio para alcançar objetivos específicos, como a qualificação profissional ou o cumprimento de requisitos acadêmicos. Embora essa forma de motivação seja válida e muitas vezes essencial, uma ênfase exagerada na instrumentalidade da língua pode, paradoxalmente, elevar o filtro afetivo. Isso ocorre porque, quando a aprendizagem é percebida como uma obrigação ou um passo meramente burocrático, as emoções negativas, como ansiedade e desmotivação, tendem a surgir, dificultando o processo de desenvolvimento natural da língua. Essa constatação aponta para a necessidade de implementar estratégias que promovam uma relação mais ampla e significativa com a língua, indo além de sua utilidade funcional e cultivando uma conexão emocional que favoreça o engajamento e o interesse genuíno dos aprendentes.

Uma das estratégias mais promissoras para motivar os alunos no ensino de Libras, utilizada nos aconselhamentos, foi apresentar a língua em contextos variados e conectá-la aos interesses e preferências individuais, o que motivou os aprendentes, como destacado em DC#26 e DC#27 abaixo.

**Recorte do DC#26:** Foi apresentado a ACO o canal “BibleProject” com histórias ilustradas com a proposta que fosse usada a visualização explorada nos vídeos para **aprimorar a própria visualidade na Libras com um assunto que fosse significativo** [...] (Diário de Campo, Material complementar, Semana 2).

**Recorte do DC#27:** Foi produzida por ACO e trazida para discussão no AL, uma apresentação em Libras da sinopse do livro “O Hobbit” uma vez que ACO gosta de literatura, **signalizar com um uso mais artístico da Libras** é o que traz mais motivação para os estudos (Diário de Campo, Descrição do aconselhamento, Semana 4).

Explorar o uso da língua nos contextos trazidos pelos aprendentes é um aspecto que ainda requer maior desenvolvimento nos cursos formais de Libras. Historicamente, a aprendizagem dessa língua ocorria de maneira mais informal e “natural,” frequentemente impulsionada por um interesse genuíno na língua, na comunidade surda ou no que ela simboliza (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010; Martins; Nascimento, 2015). Atualmente, observa-se uma predominância da motivação instrumental entre os aprendentes, que tendem a enxergar a língua exclusivamente como um meio para a profissionalização. Essa visão pode aumentar o filtro afetivo e reduzir o interesse intrínseco na aprendizagem, dificultando o processo de desenvolvimento da Libras-LAd.

Nesse contexto, o papel do CL torna-se fundamental, especialmente na mediação entre a motivação voltada à profissionalização e o desenvolvimento de um interesse mais amplo e significativo pela língua. Embora a busca pela profissionalização seja válida e relevante, é essencial estimular nos alunos um envolvimento que transcenda o aspecto funcional da Libras. Isso inclui incentivá-los a explorar seus usos comunicativos, sua estrutura gramatical e os significados culturais que a língua carrega. A percepção da Libras como um sistema linguístico pleno contribui para uma aprendizagem mais significativa.

A motivação para o desenvolvimento da língua pode ser trabalhado no aconselhamento pela perspectiva dos sistemas identitários motivacionais (Dörnyei; Ushioda, 2011). A partir dessa perspectiva, os “eus possíveis” emergem como uma importante força propulsora na jornada de aprendizagem (Santos Jr.; Silva W., 2016). Esses estados futuros idealizados, temidos ou desejados configuram-se como elementos fundamentais que integram visão e ação, conectando o presente e o futuro.

No contexto do PEALibras-LAd, o papel do CL revela-se essencial para apoiar os aprendentes na identificação e projeção do “eu” que desejam alcançar em relação à língua, às suas práticas e à profissão. Dentro da perspectiva complexa, os indivíduos são compreendidos como multifacetados, o que implica a coexistência de múltiplos “eus” possíveis (Dörnyei; Ushioda, 2011). Nesse cenário, o “eu intérprete” emerge como uma projeção profissional frequentemente almejada pelos alunos, mas é igualmente importante reconhecer e estimular outras facetas que compõem

suas identidades, as quais podem ser igualmente relevantes para o processo de aprendizagem.

Ao considerar essa pluralidade de "eus", o CL desempenha um papel estratégico ao ajudar os aprendentes a integrar diferentes dimensões de si mesmos, promovendo um equilíbrio entre a motivação instrumental e a integrativa da teoria de Gardner e Lambert (1959). Dessa forma, não apenas o "eu" intérprete é fortalecido, mas também outras perspectivas e interesses podem ser incorporados, como o "eu sinalizante" – enfatizando as riquezas culturais da língua de sinais por si e da inserção na comunidade surda como uma identidade cultural – enriquecendo o processo de desenvolvimento linguístico e profissional. Esse trabalho integrado potencializa a capacidade dos aprendentes de traçar caminhos adaptáveis e significativos, alinhados tanto às suas aspirações profissionais quanto às suas experiências e valores pessoais.

Ademais, conforme explicam Santos Jr. e Silva W. (2016), o CL pode desempenhar um papel central ao auxiliar os aprendentes a lidar com a incerteza inerente à trajetória de aprendizagem, lembrando-os de que, embora o futuro seja sempre imprevisível, é possível reavaliar, ajustar e redirecionar suas ações quando necessário. Essa abordagem permite não apenas apoiar a motivação instrumental, frequentemente predominante no contexto de cursos de formação de TILS, mas também estimular reflexões sobre o "eu possível" que conecta aspectos emocionais e cognitivos à aprendizagem (Dörnyei; Ushioda, 2011).

Portanto, a atuação do CL no PEALibras-LAd está intrinsecamente relacionada à capacidade de inspirar aprendentes a encontrar sentido em sua jornada de aprendizagem. Ao ajudá-los a reconhecer e nutrir seus "eus possíveis", o CL não apenas promove a motivação, extremamente importante para o PEAL (Krashen, 1987; Dörnyei, 2001; Dörnyei; Ushioda, 2011; Silva W., 2016; Santos Jr.; Silva W., 2016) como também a autonomização.

### **5.3.2. O desenvolvimento da autonomia**

No contexto do ensino de Libras, o AL pode criar condições para que o aprendente explore suas possibilidades, tome decisões informadas e desenvolva um senso mais forte de responsabilidade e agência sobre sua aprendizagem. Esse planejamento não controla o resultado final, mas oferece um caminho que facilita a emergência da autonomização como um SAC. O CL pode planejar atividades que

estimulem esse processo de desenvolvimento de autonomia, como propor tarefas que desafiem o estudante a buscar soluções ou explorar temas que o conectam emocionalmente com a língua. Isso não significa controlar o processo, mas oferecer suporte que permita ao estudante encontrar seu próprio caminho.

Antes, as pessoas que buscavam aprender Libras eram, em sua grande maioria, aprendentes autônomos, buscando a língua por meio do contato direto com a comunidade surda, para fins profissionais ou pessoais. Já com o ensino formalizado, observa-se que os alunos não necessariamente buscam aprender a língua por uma motivação integrativa ou por imersão espontânea, mas sim dentro de um processo estruturado e institucionalizado (Martins; Nascimento, 2015; Silva; Stumpf, 2017).

Neste contexto, é comum que os professores de Libras incentivem seus alunos a participar de interações com a comunidade surda para aprimorar a língua que estão aprendendo nos cursos (Gesser, 2012; Martins; Nascimento, 2015; Torres, 2022). A importância desses encontros é inegável, e como a história das práticas de ensino e aprendizagem de Libras revela, muitos profissionais TILS e professores de Libras, aprenderam dessa maneira (Martins; Nascimento, 2015). No entanto, simplesmente enviar os alunos para esses espaços não garante que a língua será de fato desenvolvida, uma vez que as formas de aprendizagem de cada indivíduo são únicas (Paiva, 2011; Leffa, 2016). Ademais, os contextos sociais e educacionais de Libras atuais são muito diferentes dos de décadas passadas (Torres, 2022), exigindo uma abordagem mais estratégica por parte dos educadores. Cabe, portanto, ao professor não apenas aproveitar esses espaços de interação, mas também preparar seus alunos para maximizar os benefícios de tais experiências (Martins; Nascimento, 2015).

Nesse cenário, é essencial desenvolver nos alunos, a motivação integrativa e a autonomia. A motivação integrativa é fundamental para que os estudantes compreendam a importância de se engajar nesses espaços e para que desejem participar ativamente, reconhecendo seu valor para o processo de desenvolvimento da língua. No entanto, é crucial trabalhar a autonomização dos alunos, de modo que, uma vez imersos nos espaços de interação com a comunidade surda, eles possam se tornar aprendentes autônomos. Para isso, o professor deve criar condições que permitam aos alunos se apropriar desses espaços, ajudando-os a desenvolver habilidades de autorregulação e reflexividade em seu processo de

aprendizagem, fatores essenciais para a construção de uma fluência genuína e consciente na Libras.

Esse ponto reforça a relevância do papel do CL no PEALibras-LAd. Conforme discutido anteriormente, a aprendizagem ocorre no limite do caos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Paiva, 2011; Leffa, 2016; Silva L., 2023). Nesse contexto, o CL atua como o agente que incentiva o aprendente a explorar e habitar esse espaço, auxiliando no desenvolvimento de sua autonomia, indispensável para o progresso em Libras, como nos casos de DC#1 – **“A diversidade de contextos de estágio e interações dentro da universidade possibilitou que ACO explorasse diferentes formas de uso da Libras”** – e DC#4 – **“ACO atua como intérprete em sua igreja, onde interpreta para uma participante surda que ACO convidou a frequentar os cultos. [...] esse foi o estopim para que ACO tivesse mais coragem de sinalizar”** – seja na igreja, em espaços culturais ou qualquer outra oportunidade incentivando os ACOs no desenvolvimento da língua nos espaços de uso real da Libras e explorando essas experiências como parte formativa.

A autonomia fomentada pelo CL pode ser aplicada em diferentes dimensões da aprendizagem. Dentro da sala de aula, essa autonomia é fundamental para que o aprendente processe de forma ativa e reflexiva as informações apresentadas pelo professor, integrando-as ao seu repertório linguístico. Fora da sala de aula, ela se torna essencial para que os alunos saibam como aproveitar de maneira produtiva as interações com a comunidade surda, utilizando esses encontros não apenas como momentos de prática, mas também como oportunidades ricas de desenvolvimento da língua.

#### **5.4. Relações entre conselheiro e professor**

As práticas vivenciadas como professor estagiário, aliadas à atuação como CL, revelaram-se profundamente enriquecedoras. Por tomar a própria atuação docente, os alunos e a percepção do sistema de ensino como SACs, pela TC, considera-se a atividade no estágio como a de um professor complexo (PC).

Segundo a literatura estudada (Paiva, 2011; Borges; Paiva, 2011; Borges; Silva W., 2019; Borges, 2021a), o PC caracteriza-se por sua complexidade, exigindo adaptações constantes no planejamento das aulas e na resposta a elementos emergentes na sala de aula. Compreendido como um SAC, sua prática envolve integrar múltiplos fatores e lidar com desafios de forma não linear (Borges; Paiva,

2011; Borges; Silva W., 2019; Baranhuke, 2021). Além do ambiente de ensino formal, é necessário considerar os contextos externos que influenciam a aprendizagem, permitindo que o planejamento, a avaliação e a reestruturação das aulas sejam guiados pelas necessidades dos aprendentes e pelas dinâmicas observadas durante os encontros pedagógicos (Borges; Silva W., 2019). No ensino de línguas adicionais, essa abordagem é especialmente relevante, pois o professor deve preparar os alunos para desenvolverem autonomia em sua aprendizagem, ajudando-os a identificar estratégias e recursos que possibilitem a continuidade do processo em contextos informais e independentes (Paiva, 2011; Leffa, 2016).

A atuação como PC, na condição de estágio, ultrapassou o planejamento e a elaboração de materiais, envolvendo o acompanhamento contínuo das aulas, a condução de atividades, o esclarecimento de dúvidas e a orientação dos alunos, especialmente na preparação para as práticas simuladas de interpretação. Essa orientação abrangeu tanto aspectos técnicos da interpretação quanto diferentes níveis linguísticos e gramaticais como léxico, sintaxe, semântica e pragmática, promovendo uma formação para além da transmissão de informações e preparando os aprendentes para os desafios da prática profissional. A experiência docente possibilitou uma percepção ampliada da dinâmica da sala de aula, considerando a aprendizagem como um fenômeno fractal, no qual múltiplas dimensões interligadas influenciam o processo. Esse entendimento favoreceu ajustes contínuos no planejamento das aulas, baseados no feedback emergente e nas necessidades específicas dos alunos, tornando a prática pedagógica mais responsiva e voltada para a autonomia e participação ativa na aprendizagem.

Para complementar a reflexão, acerca das relações entre o CL e o PC no PEALibras-LAd, retoma-se o recorte #11 completo do DC, referente a autoavaliação da sétima semana que concluiu o processo de geração de dados:

**Recorte do DC#11 (Completo)** Este encontro reforçou a importância do aconselhamento linguageiro como um espaço de escuta e orientação. **A abordagem adotada permitiu que ACO refletisse sobre suas dificuldades e traçasse estratégias para superá-las**, demonstrando a relevância desse processo para a aprendizagem da Libras. Pelo comentário de ACO ficou evidente **a importância em ter diálogos mais próximos com os intérpretes do curso, pois os feedbacks dos profissionais são motivadores, seja no estágio ou no aconselhamento**. Além disso, a percepção de ACO sobre **a necessidade de um professor que incentive o protagonismo dos alunos reforça a importância de um olhar mais amplo sobre o ensino**, considerando a formação docente sob uma perspectiva mais complexa e integrada. Tal percepção gerou um sentido de responsabilidade, motivando-me a levar o aconselhamento adiante. Foi satisfatório ouvir isso, mas acredito que há pontos a melhorar (Diário de Campo, Autoavaliação, Semana 7).

A experiência no AL e na docência, representada no trecho acima, evidenciou que, no atual cenário de ensino e aprendizagem de línguas, o papel do professor de Libras deve integrar características de um CL, indo além do suporte oferecido por esse agente. Como apontam Silva W. (2016), Borges e Silva W. (2019), o PC deve incorporar estratégias de escuta, orientação e estímulo à autonomia, elementos centrais do AL. Isso não significa uma sobreposição completa de funções, mas sim uma convergência epistemológica e uma complementaridade nas atuações, permitindo que ambos os agentes contribuam para um processo de aprendizagem mais dinâmico e responsivo.

O recorte em DC#11 ilustra essa necessidade ao demonstrar como o diálogo e o acompanhamento individualizado fortaleceram a motivação de ACO e promoveram maior engajamento no processo de aprendizagem da Libras. A reflexão de ACO sobre a importância de feedbacks e do incentivo ao protagonismo destaca a relevância de um ensino que vá além da transmissão de conhecimento, valorizando a construção ativa da aprendizagem para além das atividades realizadas em sala de aula. Assim, tanto professores quanto conselheiros devem compartilhar uma base teórica comum e uma abordagem alinhada às necessidades dos aprendentes, garantindo um ensino que fomente autonomia e confiança na língua-alvo.

De acordo com Silva W. (2016), o conceito de PC está intimamente ligado à ideia de um SAC. Esse professor não se limita a cumprir as expectativas tradicionais associadas ao papel docente, mas também incorpora funções que se aproximam daquelas desempenhadas por um CL. Essa integração entre os dois agentes no PEAL permite uma abordagem mais holística e dinâmica:

Embora as publicações tenham feito questão de diferenciar os papéis do professor daqueles do conselheiro, o que este texto traz é uma aproximação entre os dois. Esta virada do professor em direção às práticas do aconselhamento parece ser o que se enquadra em um professor na complexidade: atento às diferenças individuais, mediador de práticas de aprendizagem (Silva W., 2016, p. 219).

Pode-se afirmar que o PC, também desempenha, em certa medida, o papel de CL (Silva, 2016; Borges; Silva, 2019). Ainda que não necessariamente atue com o mesmo grau de dedicação individual descrito nas práticas de AL, o PC é aquele que, em sua abordagem formativa, teórica e epistemológica, compreende o PEAL sob uma perspectiva integradora e dinâmica. Isso significa que esse professor reconhece o caráter fractal de cada aluno, enxergando-o como um sistema único e

complexo, cujas necessidades, trajetórias e contextos exigem uma abordagem negociada e adaptada. Ele entende que o PEAL não é um processo linear, mas sim uma interação contínua de fatores que emergem tanto no ambiente formal de ensino quanto nos espaços informais dos contextos dos aprendentes.

Para sustentar essa ideia, Borges e Silva (2019) apontam três fatores principais que justificam a integração do papel de conselheiro ao do professor:

1. **A crescente atenção ao aconselhamento na LA** – as autoras destacam que "algumas das habilidades de um conselheiro, quando empregadas por um professor, podem aprimorar o clima favorável para a aprendizagem nas salas de aula" (p. 15). Essa afirmação sublinha a importância de habilidades interpessoais e de apoio individual no ambiente escolar, promovendo um espaço mais dinâmico e que atente à aspectos complexos dos alunos, como desenvolvimento de motivação e autonomia.
2. **A inclusão gradual de fatores afetivos nos contextos tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas** – as autoras enfatizam que o desenvolvimento inicial de professores frequentemente negligencia a dimensão afetiva, que é, por sua vez, evidenciada no aconselhamento. Essa lacuna, se preenchida, poderia transformar significativamente o papel do professor, alinhando-o mais diretamente às necessidades emocionais e sociais dos aprendentes.
3. **A compreensão do ecletismo na pedagogia complexa de línguas** – sob a influência da perspectiva pós-método (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 2002), torna-se essencial reconhecer e adotar o senso de plausibilidade como uma prática inevitável e necessária. Essa visão valoriza a integração de diferentes métodos e estratégias pedagógicas para atender aos variados contextos e perfis de alunos, refletindo a complexidade do ensino e da aprendizagem de línguas.

Ademais, as autoras Borges e Silva W. (2019) apresentam conclusões relevantes para refletir sobre o papel do professor no ensino de línguas adicionais, especialmente na perspectiva de um PC que também atue como CL:

Nós alocamos o papel do professor de língua adicional na Linguística Aplicada Complexa como um professor/conselheiro complexo, então argumentamos que ele/ela deve: 1) valorizar as interconexões de todos os subsistemas (sala de aula, cada aluno individual, plano de aula, currículo, livro didático, materiais de aprendizagem, outros professores, etc.) e supra-sistemas (currículo escolar, escola, comunidade local, governo, etc.) em ação – promovendo a compreensão e a ativação de diferentes sistemas ligados à profissão, compreendendo reflexivamente a conexão em rede entre eles; 2) abraçar as identidades fractais dos alunos (Sade, 2009) no sistema de aprendizagem – também com uma visão voltada às dimensões afetivas; 3) compreender a pedagogia complexa de línguas inserida no sistema de ensino – utilizando vários métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas (desde os mais tradicionais até os mais contemporâneos), combinando-os (mesmo em uma única aula) em uma tentativa de atender aos diferentes sistemas de aprendizagem de cada aluno individual; 4) conciliar diversas concepções históricas associadas a essa profissão (mesmo aquelas que não são compatíveis entre si) (Borges; Silva W., 2019, p. 18 - tradução livre).<sup>22</sup>

Com base nas pesquisas e nas práticas discutidas, defende-se que o CL desempenha um papel essencial no PEALibras-LAd, não apenas proporcionando um acompanhamento individualizado, mas também fomentando a motivação e a autonomia dos aprendentes. Sua atuação como agente fundamental nos espaços de desenvolvimento da Libras contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Em decorrência disso, os dados e a literatura indicam que os professores de Libras devem desenvolver o perfil de conselheiros, assumindo uma abordagem pedagógica que transcenda o ensino tradicional. Como apontam Borges e Silva W. (2019), quando os docentes se comprometem com a atenção individualizada aos alunos, considerando-os em sua totalidade e compreendendo a sala de aula como um sistema dinâmico composto por subsistemas integrados, os efeitos positivos dessa interação tornam-se perceptíveis.

Borges e Silva W. (2019) destacam ainda que as habilidades desenvolvidas pelo conselheiro podem fortalecer a atuação do professor, afirmando que “quando professores em formação inicial se envolvem em práticas como conselheiros, eles desenvolvem habilidades emocionais e sociais que lhes permitirão dar atenção à

<sup>22</sup> We have allocated the role of the additional language teacher in Complex Applied Linguistics as a complex teacher/ adviser, so we argue that he/she must: 1) value the interconnections of all subsystems (classroom, each individual student, lesson plan, syllabus, textbook, learning material, others teachers, etc.) and suprasystems (curriculum, school, local community, government, etc.) in action – conducive to understanding and energizing different systems linked to the profession, reflexively understanding the network connection among them; 2) embrace the student’s fractalized identities (Sade, 2009) in the learning system – with also a view to affective dimensions; 3) comprise the complex language pedagogy nested in the teaching system – using several methods and approaches to language teaching and learning (from the most traditional to the most contemporary ones), combining them (even in a same lesson) in an attempt to meet the different learning systems of each individual student; 4) conciliate assorted historical conceptions associated to this profession (even those that are not compatible with each other) (Borges e Silva, 2019, p. 18).

dimensão afetiva do ensino e aprendizagem de línguas de forma complexa e abrangente” (p. 16)<sup>23</sup>. Dessa forma, a formação do professor de Libras deve incluir aspectos fundamentais do AL, assim como a formação do conselheiro deve contemplar elementos essenciais da formação do professor, estabelecendo um vínculo entre essas duas funções dentro do PEALibras-LAd.

Observa-se que o cenário educacional tem se transformado progressivamente em direção a um modelo de aprendizagem mais autônomo. Como apontado por Menezes (2019), os aprendentes têm cada vez mais acesso a recursos tecnológicos que possibilitam a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, por meio de dispositivos móveis e plataformas digitais. Esse contexto amplia a necessidade de repensar o papel do professor, que, além de ser um mediador do conhecimento, pode se beneficiar das habilidades e estratégias do AL para orientar os estudantes nesse processo de aprendizagem autônoma.

Dessa forma, reforça-se não apenas a relevância do CL no PEALibras-LAd, mas também a importância de que o professor de Libras integre em sua formação elementos desse papel, desenvolvendo competências que lhe permitam atuar como um orientador no percurso formativo dos alunos configurando-se em uma prática complexa. A convergência entre ensino e AL torna-se, assim, um diferencial fundamental para acompanhar as transformações educacionais e oferecer suporte mais eficaz aos aprendentes de Libras em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado.

---

<sup>23</sup> When preservice teachers engage in practices as advisers, they develop emotional and social skills that will enable them to give attention to the affective dimension of language teaching and learning in a complex and thorough way. (Borges e Silva, 2019, p. 16)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender o Processo de Ensino e Aprendizagem de Libras como Língua Adicional (PEALibras-LAd), como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), partindo da vivência do pesquisador como conselheiro linguageiro (CL) e professor, em uma perspectiva que articula teoria e prática a partir da Teoria da Complexidade (Larsen-Freeman e Cameron, 2008; Paiva, 2011). Ainda que tenha se debruçado sobre um recorte específico – sete semanas de aconselhamento no contexto de uma disciplina universitária – reconhece-se, à luz do efeito borboleta, que pequenas ações, gestos e interações podem desencadear impactos significativos na trajetória de aprendizagem dos aprendentes. Conforme afirma Leffa (2016), é justamente essa desproporcionalidade entre ação inicial e efeito causado que torna a atuação docente tão potente no contexto de sistemas complexos: o gesto do professor pode ser o gatilho de uma reação em cadeia de descobertas, motivações e aprendizagens.

Tendo em vista que esta pesquisa buscou compreender de que maneira o AL, fundamentado na TC, pode contribuir para o PEALibras-LAd, os achados aqui apresentados emergem como respostas possíveis a esse movimento investigativo. Ao longo do percurso, procurou-se compreender o papel do CL no processo de aprendizagem da Libras, as relações entre motivação, autonomia e ensino, e os modos pelos quais esses elementos se entrelaçam na trajetória dos aprendentes. As discussões apontam que tais dimensões não atuam de forma isolada, mas como componentes interdependentes de um sistema vivo e dinâmico, no qual o CL ocupa lugar de escuta, mediação e estímulo contínuo ao desenvolvimento linguístico-discursivo, pessoal e profissional dos indivíduos. Nesse sentido, os resultados encontrados revelam a complexidade do PEALibras-LAd e sinalizam caminhos potentes para repensar práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Libras como LAd.

O reconhecimento do PEALibras-LAd como um SAC constitui uma das principais contribuições desta pesquisa. Ao analisar as interações, componentes e padrões que emergem do PEALibras-LAd, percebeu-se que o sistema se comporta de maneira dinâmica, relacional e imprevisível, características centrais dos SACs. Com base na modelagem de pensamento complexo (MPC) elaborada a partir dos dados e reflexões vividas no campo, foi possível evidenciar que o PEALibras-LAd é

constituído por múltiplos elementos interdependentes — como aprendentes, professores, conselheiro, currículo, recursos tecnológicos, língua e sistemas externos — que se reorganizam continuamente em resposta às emergências contextuais. Reconhecer esse processo como um SAC permite ampliar a compreensão sobre a aprendizagem da Libras e a forma de se ensinar a língua, afastando-se de abordagens lineares, mecânicas ou mesmo exclusivistas, e abrindo espaço para estratégias pedagógicas mais sensíveis e flexíveis às singularidades dos indivíduos, ao tempo de cada aprendente e às transformações que ocorrem durante o percurso formativo.

A trajetória investigativa permitiu observar como o CL se configura como um agente legítimo e promissor dentro do PEALibras-LAd. A literatura explorada, (especialmente os estudos de Mozzon-McPherson, 2003; Mynard, 2012; Silva W. et al., 2013; Silva W.; Santos, 2014; Silva W., 2016; Borges; Silva W., 2016; Santos Jr.; Silva W., 2016; Matos, 2019), contribuiu para consolidar esse papel e ampliou o diálogo entre a área de Libras e as pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de outras línguas adicionais. A experiência vivida como CL demonstrou, na prática, que esse agente é capaz de acolher, escutar, orientar e refletir junto aos aprendentes, promovendo uma atuação que ultrapassa o papel tradicional de ensino e cria espaço para o fortalecimento de aprendizagens mais significativas e conscientes. A atuação do CL mostrou-se fundamental não apenas como suporte, mas como provocador de movimento e transformação dentro do sistema.

Outro aspecto que emergiu foi a centralidade da motivação no processo de aprendizagem da Libras. Ao aproximar-se dos aprendentes e observar suas trajetórias, anseios, bloqueios e estratégias, foi possível identificar a motivação como um elemento estruturante da relação com a língua. Não se trata apenas de ensinar conteúdos linguísticos, mas de tocar dimensões afetivas, culturais e identitárias que fazem com que a Libras ocupe um espaço real no cotidiano dos indivíduos. Nesse sentido, o CL atua como um catalisador, ajudando o aprendente a construir um vínculo mais autêntico com a língua, indo além de uma perspectiva instrumentalizada ou restrita ao ambiente acadêmico (Silva, 2016).

A autonomização, por sua vez, revelou-se um processo que precisa ser acompanhado de forma intencional e contextualizada. A ideia de que basta estar exposto à língua ou à comunidade surda para desenvolver autonomia mostrou-se limitada. A aprendizagem da Libras-LAd requer orientação, planejamento e reflexão

constante sobre como aproveitar oportunidades, mobilizar recursos e lidar com as dificuldades que emergem ao longo do processo. A presença do CL, nesse contexto, viabilizou a criação de espaços de metacognição e análise crítica, favorecendo a construção de uma autonomia ativa e sustentada por escolhas conscientes dos aprendentes.

No entrelaçamento entre os sistemas aprendizagem e ensino, observou-se que o professor complexo (PC) e o CL compartilham cada vez mais responsabilidades e modos de atuação. A experiência docente do pesquisador, vivida paralelamente ao papel de CL, evidenciou como esses agentes se aproximam em suas práticas e objetivos. O professor, dentro de uma lógica complexa, já não se limita à transmissão de conteúdos, mas assume uma postura de acompanhamento, mediação e escuta ativa – características que também definem a atuação do conselheiro (Borges; Silva W., 2019). Essa aproximação aponta para a necessidade de repensar a formação docente, ampliando-a para incluir competências relacionadas ao AL, especialmente frente aos desafios contemporâneos impostos pelas tecnologias no ensino de línguas adicionais (Menezes, 2019), pela busca crescente por autonomia e pelos novos modos de aprender.

Embora a complexidade não ofereça soluções definitivas, ela se apresenta como um convite epistemológico à reflexão, à aceitação da incerteza e à valorização das inter-relações que estruturam os sistemas vivos. Como destaca Morin (2006), a complexidade é, antes de tudo, um desafio – não uma resposta pronta. A proposta desta pesquisa é reconhecer a imperfeição e as limitações das abordagens tradicionais, e, ao olhar para o ensino de Libras como um fenômeno complexo, vislumbrar novos caminhos possíveis. Nesse sentido, retoma-se Moraes (2018), ao afirmar que somente métodos abertos, sensíveis e revisáveis podem responder à instabilidade e à riqueza dos contextos educacionais reais.

Diante do cenário apresentado, evidencia-se a urgência de novas pesquisas que aproximem a área da surdez e do ensino de Libras à Teoria da Complexidade, contribuindo para consolidar epistemologias mais sensíveis às dinâmicas reais de aprendizagem e formação. Há uma lacuna significativa no campo da Libras quanto à articulação entre o papel do CL e os desafios do ensino da língua em tempos marcados por transformações tecnológicas, múltiplas formas de acesso à informação e mudanças no perfil dos aprendentes (Silva L. 2023). Além disso, destaca-se a necessidade de ampliar a produção de materiais pedagógicos que

contemplem diferentes abordagens de ensino, como apontam Campos (2015), Silva L. (2020) e Torres (2022), favorecendo uma didática que atenda à diversidade de contextos e indivíduos. Iniciativas como a criação de centros de autoacesso em Libras, ainda inexistentes, também merecem atenção enquanto propostas que valorizam a autonomia e o protagonismo dos aprendentes. Espera-se, portanto, que este trabalho não apenas contribua com reflexões teóricas e práticas, mas que também inspire desdobramentos futuros, como projetos de extensão, publicações científicas – a exemplo do artigo proveniente desta pesquisa apresentado no Apêndice G, que discute o papel das tecnologias no ensino de Libras — e a ampliação de estudos que explorem o aconselhamento linguageiro como estratégia formativa em contextos de ensino de Libras-LAd.

Por fim, almeja-se que esta pesquisa, embora incipiente, contribua para preencher lacunas na literatura sobre o ensino de Libras como língua adicional e incentive outras iniciativas que ampliem o diálogo entre a TC, o aconselhamento linguageiro e a formação docente. A consolidação do CL como figura presente no ensino de Libras demanda investimentos em formação, pesquisa e práticas pedagógicas que reconheçam sua relevância, sobretudo para fomentar a autonomia e motivação dos aprendentes. Dessa forma, propõe-se não apenas delinear um novo campo de atuação, mas também repensar o ensino de línguas em sua totalidade, em um movimento que extrapola o caso da Libras e pode inspirar transformações mais amplas nas formas de ensinar e aprender em contextos contemporâneos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão.** *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 1 dez. 2024.

ANTHONY, E. M. **Approach, method, and technique.** *English Language Teaching Journal*, v. 17, n. 2, 1963, p. 63-67.

BAILEY, K. M. Chapter 2 Reflective Pedagogy. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 23–29.

BARANHUKE Jr., C. F. **Ensino Complexo de Línguas Adicionais: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Methodológicas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in foreign languages learning.** Harlow, England: Pearson, 2001.

BENSON, P. Language learning beyond the classroom: Access all areas. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, n. 2. 2017, p. 135-146. Disponível em: <https://doi.org/10.37237/080206>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BIBLEPROJECT PORTUGUÊS. BibleProject Português. [YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/BibleProjectPortugu%C3%AAs>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada.** 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-110539/ptbr.php> Acessado em: 1 maio. 2024.

BORGES, E. F. V. **Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s).** *Linguagem & Ensino*, vol. 13(2), pp. 397-414, 2010.

BORGES, E. F. V. **Paradigm shift in language teaching and language teacher education.** *ESpecialist*, 2014. Disponível em: <https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:116581441?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:gcd:116581441>. Acesso em: 1 maio. 2024.

BORGES, E. F. V. Por uma pedagogia complexa de línguas adicionais. In: FINARDI, K. R.; SANT'ANA, C.; AMORIM, G. B. (Eds.). **Linguística aplicada na contemporaneidade: temáticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 195–227.

BORGES, E. F. V. **CALTeL as an object theory of the complexity theory domain on language teacher development**. International Journal of Complexity in Education, vol. 2(2), 2021b, p. 75-92.

BORGES, E. F. V; PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de língua**. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, 2011, p. 337-356.

BORGES, E. F. V; SILVA, W. M. E. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: SILVA, W. M. E; BORGES, E. F. V (Org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

BORGES, E. F. V; RABELO, J. A. A. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. In: SILVA, W. M. E; BORGES, E. F. V (Org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.

BORGES, E. F. V; STREIECHEN, E. M. Interfaces entre a abordagem complexa e o bilinguismo multidimensional na educação de surdos. In: SILVA, W. M. E; BORGES, E. F. V (Org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 241-260.

BORGES, E. F. DO V.; SILVA, W. M. E. **The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 35, p. e2019350308, 22 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 20 dez. 2024.

BROWN, J. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. ed. 3rd. Englawoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.

CAMPOS, M. L. I. L. **O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar**. 2015. 206 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CITTOLIN, S. F. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. Revista de Letras, n. 6, 13 fev. 2003.

CRUZ, E. B. **O aconselhamento linguageiro na autonomização de aprendentes surdos no processo apropriação da Língua Portuguesa sob a ótica da complexidade**. 1 CD-ROM, 15 ago. 2017.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the Language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z ; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2011.

FOLLONI, A. **Introdução à Teoria da Complexidade**. Curitiba: Juruá Editora, 2016.

GARDNER, R.C; LAMBERT, W.E. **Motivational variables in second language acquisition**. Canadian Journal of Psychology, v 13 n.4, 1959, p.266-272.

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

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

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Eds.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. [S.l.]: [s.n.], 2006. p. 129–150.

HEYLIGHEN, F.; CILLIERS, P.; GERSHENSON, C. **Complexity and Philosophy**. arXiv, , 19 abr. 2006. Disponível em: <<http://arxiv.org/abs/cs/0604072>>. Acesso em: 29 mar. 2024

KRASHEN, S. D.( 1987) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. PrenticeHall International.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. [S.l.]: Yale University Press, 2002.

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, 2010, p. 133-153.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Distúrbios da Comunicação, 2004, p. 53-63. Disponível em: <[revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/11620/8352](http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/11620/8352)>. Acesso em: 01 dez. 2024.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics, 18(2), 1997, 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. In: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. Routledge: Taylor & Francis Group, 2011, p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D. Foreword: Taking the Next Step. In: HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. **Research Methods for Complexity Theory in Applied Linguistics. Bristol: Multilingual Matters**, 2019. p. 5-7. DOI: 10.21832/9781788925754.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEBEDEFF, T. B. **Vídeos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica**. Veredas Online – Revista de Estudos Linguísticos - As Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas, v. 21, n. 1, 2017, p. 129-143. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27984>. Acesso em: 03 dez. 2024.

LEFFA, V. J. **ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo**. ReVEL, v. 14, n. 27, 2016 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

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

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007, p. 37-45.

MAGNO e SILVA, W.; CASTRO, E. **Becoming a language learning advisor: Insights from a training program in Brazil**. Studies in Self-Access Learning Journal, 9(4), 2018, 415-424. disponível em <https://doi.org/10.37237/090402> acesado em 13/03/2025

MARTINAZZO, C. J. **O sentido do ato de educar em Edgar Morin. Educação e Filosofia**, v. 33, n. 67, 2019, p. 401–426.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. **Da formação comunitária à formação universitária (e vice-versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro.** Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, 2015, p. 78-112.

MATOS, M. C. V. S. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro.** [S.l.]: Universidade Federal do Pará, 27 fev. 2019.

MATOS, M. C. V. S.; NIWA, S. L.; SILVA, B. C. Caminhos para a formação de conselheiro linguageiro sob o viés da complexidade. In: PARREIRAS, V. A. (org.). **Complexidade em Linguística Aplicada.** Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2024. p. 13-26.

MENEZES, V. **Second language acquisition: reconciling theories.** Open Journal of Applied Sciences, v. 3, n. 7, p. 404-412, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050>.

MENEZES, V. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas - SP: Papyrus Editora, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2018.

MORIN, E.; UNESCO. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MOZZON-McPHERSON, M. **Language Learning Advising and Advisers: Establishing the Profile of an Emerging Profession.** Actes de la IX Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Generalitat de Catalunya, 2003. p. 179-196. Col·lecció COM/Materials didàctics 9. Disponível em: [\[http://llengua.gencat.cat/permalink/50a3ea09-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219\]](http://llengua.gencat.cat/permalink/50a3ea09-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219)(<http://llengua.gencat.cat/permalink/50a3ea09-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>). Acesso em: 11 mar. 2025.

MOZZON-McPHERSON, M.; TASSINARI, M. G. **From Language Teachers to Language Learning Advisors: A Journey Map**. PH, v. 34, n. 34, 2020, p. 121–139. Disponível em: <https://doi.org/10.12795/PH.2020.V34.I01.07>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MYNARD, J. A suggested Model for advising in Language Learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. **Advising in Language Learning: dialogue, tools and contexto**. Harlow: Pearson, 2012, p. 26-37.

MYNARD, J. Advising for language learner autonomy: Theory, practice, and future directions. In: JIMÉNEZ RAYA, M.; VIEIRA, F. (Org.). **Autonomy in language education: Present and future avenues**. 2020.

MYNARD, J. **Supporting learners outside the language classroom: Theory and Practice**. Apresentação em slides. Kanda University of International Studies, 20 abr. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351066404\\_Supporting\\_learners\\_outside\\_the\\_language\\_classroom\\_Theory\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/351066404_Supporting_learners_outside_the_language_classroom_Theory_and_Practice) acessado em 11 mar. 2025

OLIVEIRA, D. G.; STREIECHEN, E. M.; ANGELO, C. M. P. O processo de aprendizagem da Libras como L2 na perspectiva de professores em formação. In: LAU, H. D.; SOUZA-SILVA, A. L.; MICHALKIEWICZ, Z. A. (orgs.). **Linguagens em múltiplas faces: uma agenda de estudos teóricos e aplicados**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 179-201. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97778>. Acesso em: 11 mar. 2025.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da língua de sinais. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD**. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

PORTELLA, B. M. **O papel dinamizador do professor complexo: uma análise de planos de aula em ação**. 30 ago. 2022.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. **There Is No Best Method—Why?** TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, 1990, p. 161–176.

**Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/Língua Portuguesa).** Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), 2023 (Atualização). p. 1-81. Disponível em: [http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp\\_download.html](http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_download.html). Acesso em: 14 dez. 2024.

PUHL, J.; BORGES, E. F. V. **O papel das affordances na aquisição da Libras como segunda língua.** Práxis Educativa, v. 11, n. 2, 2016, p. 434–448.

PUHL, J.; BORGES, E. F. V.; SILVA, R. C. **Abordagem ecológica e emergência de classificadores na Libras.** Calidoscópico, v. 16, n. 1, 2018, p. 87–102.

RABELO, J.; MORHY, S. Centros de autoacesso e aprendizagem de línguas. In: RABELO, J.; MORHY, S. (orgs.). **Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras.** São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 17-36.

SÁ, R. A. de. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (Eds.). **Complexidade e transdisciplinaridade.** Curitiba: Appris Editora, 2015. p. 61–74.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Eds.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.** Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 15–38.

SANTOS JR., E. C.; SILVA, W. M. E. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In: SILVA, W. M. E.; BORGES, E. F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba: CRV, 2016. p. 139-158.

SILVA, L. **Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras.** Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Impresso), v. 64, 2020, p. 1-29.

SILVA, L.. **A aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras como L2M2.** DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 39.4, 2023, p. 1-29.

SILVA, L.; STUMPFT, M. R. **Fluência e acurácia em ouvintes usuários de Libras como segunda língua: autoavaliação de acadêmicos do Letras Libras.** Revista Leitura, v. 1, 2017, p. 252-285.

SILVA, L.; MORENO, D. **Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva**. REVISTA DA ANPOLL (ONLINE), v. 52, 2021, p. 162-187.

SILVA, L.; BENTO, J. S. **SAELL: uma ferramenta de apoio aos estudos de Libras como L2 e um objeto de aprendizagem Professores**. THE ESPECIALIST (PUCSP), v. 43, 2022, p. 140-157.

SILVA, W. M. E. Conselheiros linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: SILVA, W. M. E.; BORGES, E. F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 199-220.

SILVA, W. M. E.; DANTAS L.; MATOS M. C. V. S.; MARTINS, M. F. **Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 52, 2013, p. 53–72.

SILVA, W. M. E.; SANTOS, E. M. dos. **Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 13, n. 1, 2014.

SILVA, W. M. E.; MATOS, M. C. V. S. E.; RABELO, J. A. A. **Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, 2015, p. 681–710.

STREIECHEN, E. M. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

STREIECHEN, E. M.; FONTANA, E. C. **Expectativa dos acadêmicos e os desafios dos professores de Libras no ensino superior**. RE-UNIR, Porto Velho-RO, v. 5, n. 2, 2018, p. 100-120.

TORRES, R. C. **Ensino de Libras para ouvintes: Design Educacional de Ambiente de Aprendizagem Dialógico (AVA)**. 2022. 228p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2022.

VIANA, D. B.; SILVA, H. F. da. **A aquisição de Libras como segunda língua por estudantes ouvintes de Letras-Libras a partir do contato com alunos surdos**. Anais do COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos, n. 0, 2018, p. 59–75

# **APÊNDICE A - Plano de atividade de estágio**

**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós Graduação em Linguística**  
**Linha: Ensino e Aprendizagem de Línguas**  
**Orientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges**  
**Aluno: Anderson Marques da Silva**

## **PLANO DE ATIVIDADE DE ESTÁGIO PESCD**

A realização do Estágio Supervisionado de Capacitação Docente em Linguística (PESCD) constitui uma experiência altamente enriquecedora para os pós-graduandos, ao oferecer oportunidades para o desenvolvimento de atividades que contribuirão significativamente para o aprimoramento de suas competências como docentes. Esse processo é especialmente relevante ao proporcionar o contato direto com ambientes acadêmicos em que provavelmente atuarão no futuro, como os cursos de graduação nas universidades.

Embora o estágio proposto seja em um departamento distinto do de Letras, a oportunidade de atuar na disciplina de Tradução e Interpretação em Eventos Científicos, destinada exclusivamente ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais e Português (TILSP), promove um diálogo interdisciplinar entre os departamentos. Além disso, essa experiência permite uma interação direta com a língua alvo da minha pesquisa de mestrado, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar de a disciplina ser voltada para o ensino prático de técnicas de interpretação, ela também abrange o uso instrumental da língua no contexto de eventos científicos, o que enriquece ainda mais a formação dos estudantes e traz mais significado para minha atuação como aluno do PPGL do eixo de ensino e aprendizado de línguas adicionais.

Dada a natureza da minha pesquisa, que se concentra em estratégias para o ensino de Libras e na promoção da autonomia dos alunos em seu aprendizado da língua, acompanhar pedagogicamente estudantes de graduação que estão em um estágio avançado de aquisição da Língua de Sinais representa uma valiosa oportunidade científica. Além disso, é importante destacar que minha formação inicial é em licenciatura em Letras, e minha atuação profissional atual é como tradutor-intérprete. Dessa forma, essa disciplina oferece a possibilidade de integrar as teorias que venho aperfeiçoando durante o mestrado com minha prática profissional, ao mesmo tempo em que aprimoro minhas habilidades pedagógicas no ensino.

### **ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**

- Planejamento das aulas em conjunto com a docente ministrante da disciplina
- Participação em aulas e condução de parte das atividades propostas
- Contribuição na criação de materiais didáticos e na escolha de textos a serem utilizados nas atividades de ensino.
- Atendimento aos alunos e apoio para aprimoramento da língua de sinais
- Engajamento em atividades de avaliação dos estudantes da turma monitorada.
- Apoio aos alunos, com orientação em atividades, seminários, tanto em sala de aula quanto fora dela.

São Carlos, 29 de AGOSTO de 2024.

---

ESTAGIÁRIO

---

ORIENTADORA

---

DOCENTE RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA

---

Ciente: COORDENAÇÃO DO PPGL

## APÊNDICE B - Cronograma

### CRONOGRAMA PARA ACONSELHAMENTO:

Data	Programação
Semana 1 14/10 - 18/10	Apresentação da proposta de aconselhamento. Inscrição de voluntários (GRUPO DA DISCIPLINA)
Semana 2 21/10 - 25/10	Apresentação da proposta de aconselhamento. Inscrição de voluntários (GRUPO DA DISCIPLINA)
Semana 3 28/10 - 01/11	COLIR
Semana 4 04/11 - 08/11	Organização da agenda para os encontros - Primeiro Contato
Semana 5 11/11 - 15/11	Primeiro Encontro - Questionário de avaliação e rotina, expectativas.
Semana 6 18/11 - 22/11	Discussão sobre desenvolvimento de plano de estudo
Semana 7 25/11 - 29/11	Apresentação da proposta para plano de estudo
Semana 8 02/12 - 06/12	Aconselhamento de rotina
Semana 9 09/12 - 13/12	Aconselhamento de rotina - Proposta para desenvolvimento durante recesso
Semana 10 16/12 - 20/12	Aconselhamento Virtual
Recesso	Apoio virtual
Semana 10 20/01 - 24/01	Retorno das atividades, feedback do recesso e avaliação do plano (Virtual)
Semana 11 27/01 - 31/01	Aconselhamento de rotina - preparação para a avaliação da disciplina (Virtual)
Semana 12 03/02 - 07/02	Aconselhamento de rotina - Período de avaliação da disciplina
Semana 13 10/02 - 14/02	Aconselhamento de rotina - Período de avaliação da disciplina
Semana 14 17/02 - 21/02	Questionário de avaliação do Aconselhamento
Semana 15 24/02 - 28/02	Feedback final do aconselhamento

## APÊNDICE C - Formulário de inscrição

13/01/2025, 11:32

Inscrição para Aconselhamento Linguageiro

# Inscrição para Aconselhamento Linguageiro

Formulário de inscrição para o aconselhamento linguageiro com o intérprete e mestrando Anderson Marques.

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. Nome \*

2. Email \*

3. Telefone \*

4. Qual o seu ano de ingresso no curso TILSP? \*

5. Está cursando neste atual semestre (2024-2) a disciplina de Tradução e Interpretação em eventos científicos com a professora Vanessa Martins? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

**6. Horários disponíveis para Realizar o Aconselhamento \***

Escolha mais de uma opção, conforme a sua disponibilidade (lembrando que os aconselhamentos levam cerca de 30 minutos cada)

*Marque todas que se aplicam.*

Segundas-Feiras das 13h20h - 14h

Segundas-feiras das 15h20 - 16h

Terças-feiras das 9h20 - 10h

Terças-feiras das 11h20 - 12h

Quartas-Feiras entre as 13h20 - 14h

Quartas-feiras entre as 15h20 - 16h

Outro: \_\_\_\_\_

**7. Por que o interesse em fazer o aconselhamento linguageiro? \***

---

---

---

---

---

**8. Observação Complementar**

Adicionar algum detalhe ou característica específica que você considere relevante.

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários

## APÊNDICE D - Roteiro para primeiro encontro

### Aconselhamento Linguageiro Roteiro para Entrevista no Primeiro Dia

- **Identificação**

Nome

Idade

Ano de ingresso no curso

Por que você escolheu fazer o curso?

De onde você é?

Onde você mora?

Mora com quem?

- **Organização Pessoal**

Quais são seus Hobbies

Quais são seus medos quanto a aprendizagem da língua?

Quais suas aspirações profissionais e pessoais?

Você tem motivação para ser intérprete de Libras?

Comente um caso significativo de aprendizado de algo que você goste de fazer.

- **Rotina**

Como é sua rotina durante a semana?

Pela manhã, a partir do horário em que acorda, o que você faz em casa?

Qual o horário que deixa sua casa para ir à UFSCar? Qual é o horário de sua chegada à UFSCar?

Quais os horários que você fica em sala de aula?

Qual o horário que deixa a UFSCar?

Para onde vai depois das aulas na UFSCar? O que faz lá?

Ao voltar para casa: - O que faz à noite até dormir (tarefas domésticas e tarefas de estudo, atividades com a família, atividades de lazer)?

Costuma separar um horário fixo para estudar?

O que faz no final de semana (tarefas domésticas e tarefas de estudo, atividades com a família, atividades de lazer)?

- **Aprendizagem de Línguas**

Já fala outra língua além de Português?

Se sim, qual? Como foi que aprendeu? Qual nível de fluência?

Se não? porque? Já teve oportunidade, mas nunca quis? Tentou, mas teve dificuldades?

Gosta da Língua de Sinais?

Qual o contato que você tem ou já teve com a Libras?

Quantas disciplinas já fez?

Tem contato com pessoas surdas e sinalizantes?

Se considera fluente? - O que é ser fluente?

O que mais gosta em aprender Libras?

O que é mais difícil?

Comente um momento de aprendizado significativo da língua.

## APÊNDICE E - Tabela de rotina para estudo

TABELA DE ROTINA

Nome \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
Manhãzinha antes das 8h							
Manhã 08h - 12h							
Almoço 12h - 14h							
Tarde 14h - 18h							
Início de Noite 18h - 21h							
Noite Após as 21h							
Observações:							

## APÊNDICE F - Modelo de Diário de Campo

### Diário de Campo

<b>Data</b> ___/___/___ <b>Horário</b> _____ <b>Local</b> _____ <b>Gravação:</b>
<b>Contexto:</b> <i>Dar contexto do encontro, primeiro encontro, segundo, de rotina, extraordinário etc.</i>
<b>Acontecimentos desde o último aconselhamento:</b> <i>Relatar contatos, interações ou qualquer ocorrido fora dos aconselhamentos desde o último encontro.</i>
<b>Atividades previstas para o dia:</b> <i>Descrever o que foi planejado para o aconselhamento do dia.</i>
<b>Descrição do aconselhamento:</b> <i>Relatar fatos acontecidos durante o aconselhamento, destacar pontos principais</i>
<b>Destaque que chamou atenção:</b> <i>Levantar um ponto que chamou atenção no dia que pode levantar uma discussão</i>
<b>Impressões do pesquisador:</b> <i>escrever as próprias impressões sobre o destaque já tentando articular com as teorias estudadas e dialogar com a dissertação.</i>
<b>Material complementar:</b> <i>Adicionar Links para gravações, imagens, arquivos e outros materiais que possam ter sido usados no dia ou complementar a discussão</i>
<b>Condução da aula da semana:</b> <i>Relatar o que ocorreu na disciplina acompanhada pelo estágio de docência, incluindo as atividades propostas e as percepções do pesquisador sobre sua atuação docente.</i>
<b>Autoavaliação:</b> <i>Olhar retrospectiva sobre a própria atuação como conselheiro e como esse papel pode ajudar na formação de Libras</i>

## APÊNDICE G - Primeira página do artigo publicado



Coletânea  
Brasileira sobre  
Tecnologias e  
Linguagens na  
Educação



### TECNOLOGIA DIGITAL E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O PAPEL DO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO

### DIGITAL TECHNOLOGY AND AUTONOMY IN LEARNING LIBRAS AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: THE ROLE OF LANGUAGE LEARNING ADVISING

Anderson MARQUES

[andersonmarques@ufscar.br](mailto:andersonmarques@ufscar.br)

PPGL-UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil

Elaine Ferreira do Vale BORGES

[elainefvb@ufscar.br](mailto:elainefvb@ufscar.br)

PPGL-UFSCar São Carlos, São Paulo, Brasil

**Resumo:** O ensino de Libras tem ganhado maior visibilidade, assim como crescem os recursos tecnológicos digitais voltados à aprendizagem de línguas. Nesse cenário, destaca-se a importância de orientar os aprendentes para o uso autônomo dessas ferramentas. Este artigo apresenta o conselheiro linguageiro como um agente emergente nesse processo, cuja atuação visa promover a autonomia na aprendizagem da Libras como língua adicional. A pesquisa é fundamentada na teoria da complexidade, que entende o ensino e a aprendizagem como sistemas adaptativos complexos. A partir de uma modelagem de pensamento complexo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), analisou-se a experiência de aconselhamento linguageiro em um curso de formação em tradução e interpretação em Libras. As reflexões foram construídas com base em registros da prática, evidenciando a importância de um acompanhamento individualizado para que os aprendentes desenvolvam estratégias próprias, façam uso mais eficaz da tecnologia digital e avancem rumo à autonomia. Os resultados indicam que o conselheiro linguageiro pode atuar como mediador entre recursos tecnológicos e as necessidades específicas dos aprendentes, contribuindo para um processo mais significativo e personalizado.

**Palavras-chave:** Libras; Aconselhamento Linguageiro; Teoria da Complexidade; Autonomia; Tecnologia

**Abstract:** The teaching of Brazilian Sign Language has gained greater visibility, alongside the growing availability of digital technological resources for language learning. In this context, the importance of guiding learners toward autonomous use of these tools becomes evident. This article presents the language learning advisor as an emerging agent in this process, whose role is to foster autonomy in learning Libras as an additional language. Grounded in complexity theory, which views teaching and learning as complex adaptive systems, the study draws on a model of complex thinking (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) to analyze the experience of language advising in a training course for sign language interpreters. Reflections were based on practice records, highlighting the importance of individualized support for learners to develop personal strategies, make more effective use of digital technology, and progress toward autonomy. The results suggest that the language learning advisor can act as a mediator between technological resources and learners' specific needs, contributing to a more meaningful and personalized learning process.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; Language Learning Advising; Complexity Theory; Autonomy; Technology

