

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

O ensino e a aprendizagem de Libras na Formação Inicial de Professores: Um Olhar Pautado na Interculturalidade Linguística.

Luciene dos Santos Soares
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

LUCIENE DOS SANTOS SOARES

O ensino e a aprendizagem de Libras na Formação Inicial de Professores: Um Olhar Pautado na Interculturalidade Linguística.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Luisa Borba Gediel

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S676e
2026

Soares, Luciene dos Santos, 2000-
O ensino e a aprendizagem de Libras na formação inicial de
professores: um olhar pautado na interculturalidade linguística /
Luciene dos Santos Soares. – Viçosa, MG, 2026.
1 dissertação eletrônica (135 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Luisa Borba Gediel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2026.

Referências bibliográficas: f.118-124.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.341>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Língua brasileira de sinais
- Estudos interculturais. 3. Professores - Formação. 4. Educação
multicultural. I. Gediel, Ana Luisa Borba, 1982-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 419

LUCIENE DOS SANTOS SOARES

O ensino e a aprendizagem de Libras na Formação Inicial de Professores: Um Olhar Pautado na Interculturalidade Linguística.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 4 de março de 2026.

Assentimento:

Luciene dos Santos Soares
Autora

Ana Luisa Borba Gediel
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 08/06/2026 às 17:16:15 e pela orientadora em 11/06/2026 às 16:16:38. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **IIXD.GC5W.QKU2** e clique no botão 'Validar documento'.

À minha família – aquela que a vida me presenteou pelo sangue e aquela que o coração me permitiu escolher ao longo do caminho, enquanto meus pés tocam a terra.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho se tornou possível graças às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta trajetória. Expresso, portanto, minha profunda gratidão, ainda que não seja possível nomear cada uma delas. Os gestos de apoio, incentivo, colaboração e carinho foram fundamentais para que esta jornada se tornasse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, a quem confiei minhas orações. Sou grata por ter me guiado, fortalecido e providenciado tudo o que foi necessário.

Agradeço aos meus pais Fernando e Maria Aparecida, que desde sempre enfrentaram o sol forte e o trabalho braçal na roça para sustentar a família. Com mãos calejadas, seguraram minha mão em todo este percurso, proporcionando-me uma vida confortável e saudável. O cuidado, os ensinamentos e o amor incondicional deles me permitiram trilhar caminhos que não tiveram oportunidade de seguir, mas que sempre incentivaram por reconhecerem o poder transformador do ato de aprender.

Minha gratidão também aos meus irmãos, Luiz Fernando e Amanda, pelo apoio constante, pela presença ao meu lado e pela disposição em ajudar sempre que necessário. Agradeço inclusive pelos sermões, que revelam toda preocupação e carinho.

Aos meus avós, que, mesmo sem compreenderem exatamente o que faço, torcem por mim e celebram cada conquista.

Aos meus amigos, que me ofereceram abrigo em forma de abraço e acolhimento em diversos momentos. Sou grata pela oportunidade de tê-los em minha vida. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho e cada risada compartilhada me incentivaram a seguir em frente.

À Michele (*in memoriam*), que me ensinou os primeiros sinais. Guardarei para sempre a lembrança da sua alegria e do amor pelo que fazia. Seus ensinamentos influenciaram escolhas importantes em minha vida.

À Bárbara Oliveira, agradeço por me encaminhar à minha primeira oportunidade de pesquisa e, além disso, pelas trocas e conselhos que tanto me enriqueceram.

À Ana Gediél, que, para além da orientação, me acolheu com carinho e me motivou em cada etapa. Sua presença marcou profundamente minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Minha gratidão à Comunidade Surda, que me acolheu e me proporcionou experiências transformadoras, essenciais para minha formação e para minha vida.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade em avaliar este

trabalho, pelas valiosas contribuições e pelo olhar atento e crítico que enriqueceram a pesquisa.

Ao Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (Celib), que foi um espaço de aprendizagem profissional e pessoal extremamente enriquecedor.

Agradeço também aos participantes da pesquisa, estudantes da disciplina de Libras, que me proporcionaram uma experiência inestimável e contribuíram de forma significativa para a pesquisa e para a minha formação.

À Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Letras e Artes (DLA), por me acolherem desde a graduação em Letras e me proporcionarem grandes aprendizados e sólida formação profissional.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Muito obrigada pela concessão da bolsa de estudos.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”
(Paulo Freire)

RESUMO

SOARES, Luciene dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **O ensino e a aprendizagem de Libras na Formação Inicial de Professores: Um Olhar Pautado na Interculturalidade Linguística..** Orientadora: Ana Luisa Borba Gediel.

A presente dissertação busca investigar a formação inicial de professores (Freire, 2000; 2014) no contexto da disciplina de Libras, pautando na articulação de três eixos principais: a interculturalidade (Guilherme, 2002; Mendes, 2008; Walsh, 2005, 2009, 2010); o uso de materiais didáticos (Almeida Filho, 2012; Leffa, 2008; Lopes, 2008) e a inclusão de estudantes surdos (Machado, 2015; Fonseca, 2021; Silveira; Lobato; Silva, 2022). O presente estudo objetiva analisar e compreender as influências da formação inicial de professores durante a disciplina de Libras através de uma perspectiva intercultural, levando em conta o desenvolvimento da habilidade pedagógica inclusiva dos futuros professores de diferentes licenciaturas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Zona da Mata Mineira. Para isso, essa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, em uma abordagem qualitativa, interpretativista, com foco em pesquisa-ação, através da observação participante (Minayo, 1992; Engel, 2000; Fonseca, 2023). Para a análise de dados foram construídas seis categorias (Gil, 2010), são elas: Ressignificação das crenças para uma perspectiva inclusiva; Aspectos linguísticos de aprendizagem; Formação de professores para ações libertadoras; Práticas pedagógicas; Aspectos visuais em materiais didáticos; e, Tecnologias digitais como aliadas nas práticas inclusivas. Os resultados indicam que os professores em formação passaram por um processo de resignificação de crenças, além de desenvolverem maior sensibilidade intercultural através do desenvolvimento de conhecimentos sobre a cultura e identidade surda. A pedagogia visual, aliada aos recursos digitais e materiais didáticos desenvolvidos, demonstrou ser eficaz na promoção de suporte da perspectiva inclusiva, ao considerar a modalidade visual-espacial da Libras e a cultura visual dos estudantes surdos. Conclui-se que a formação docente, quando orientada por princípios interculturais e inclusivos, contribui para práticas pedagógicas mais equitativas, capazes de transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem acessível e respeitoso para todos.

Palavras-chave: Libras; formação de professores; interculturalidade; educação

ABSTRACT

SOARES, Luciene dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **Teaching and Learning of Libras in Initial Teacher Education: A Perspective Based on Linguistic Interculturality..** Adviser: Ana Luisa Borba Gediel.

This dissertation seeks to investigate the initial teacher education (Freire, 2000; 2014) in the framework of the Libras discipline, based on the articulation of three main axes: interculturality (Guilherme, 2002; Mendes, 2008; Walsh, 2005, 2009, 2010); the use of teaching materials (Almeida Filho, 2012; Leffa, 2008; Lopes, 2008); and the inclusion of deaf students (Machado, 2015; Fonseca, 2021; Silveira; Lobato; Silva, 2022). The present study aims to analyze and understand the influences of initial teacher education during the Libras discipline through an intercultural perspective, taking into account the development of inclusive pedagogical skills among future teachers from different undergraduate programs at a Higher Education Institution in the Zona da Mata region of Minas Gerais. To this end, this research is situated in the field of Applied Linguistics, adopting a qualitative, interpretivist approach, with a focus on action research through participant observation (Minayo, 1992; Engel, 2000; Fonseca, 2023). For data analysis, six categories were constructed (Gil, 2010), namely: Re-signification of beliefs toward an inclusive perspective; Linguistic aspects of learning; Teacher education for liberating actions; Pedagogical practices; Visual aspects in teaching materials; and Digital technologies as allies in inclusive practices. The results indicate that the teachers in initial education went through a process of re-signifying beliefs, overcoming misconceptions derived from previous assumptions, and developing greater intercultural sensitivity through the acquisition of knowledge about Deaf culture and identity. Visual pedagogy, combined with digital resources and developed teaching materials, proved effective in promoting support from an inclusive perspective, by considering the visual-spatial modality of Libras and the visual culture of deaf students. It is concluded that teacher education, when guided by intercultural and inclusive principles, contributes to more equitable pedagogical practices, capable of transforming the school environment into a space of accessible and respectful learning for all.

Keywords: Libras; teacher education; interculturality; education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Etapas de produção de materiais	47
Figura 2: Print de uma página do slide dos Mitos e crenças	59
Figura 3: Print de uma página do slide dos parâmetros fonológicos	60
Figura 4: Print de uma questão da ANV2	60
Figura 5: Print de uma página do slide dos materiais concretos	62
Figura 6: Etapas de produção de materiais pelos futuros professores	80
Figura 7: Print de respostas da ANV2	91
Figura 8: Print do sinalário de uma aula de Biologia	93
Figura 9: Print do sinalário da aula de História	94
Figura 10: Print do Plano de aula sobre Gêneros Textuais	103
Figura 11: Print do Plano de aula sobre “De onde vem a água?”	103
Figura 12: Print do Plano de aula sobre Modelos Atômicos	104
Figura 13: Print do Plano de aula sobre Biologia Celular	106
Figura 14: Print do Plano de aula sobre Sistema Digestório Humano	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participantes da pesquisa	66
Gráfico 2: Respostas da autobiografia	67
Gráfico 3: Composição das turmas escolhidas	72
Gráfico 4: Composição da turma 1	73
Gráfico 5: Composição da turma 2	74
Gráfico 6: Feedback dos estudantes do minicurso	81
Gráfico 7: Respostas dos estudantes da T1	84
Gráfico 8: Respostas dos estudantes da T2	85
Gráfico 9: Respostas dos estudantes da T1	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudantes, Cursos e turmas	66
Tabela 2: Correspondência entre Instrumentos e Objetivos Atendidos	70
Tabela 3: Correspondência entre Instrumentos e Resultados Obtidos	71
Tabela 4: Organização dos temas dos planos de aula da Turma 1	75
Tabela 5: Organização dos temas dos planos de aula da Turma 2	76
Tabela 6: Resultados do ensino e aprendizagem da Libras	77
Tabela 7: Resultados da inclusão	78
Tabela 8: Resultados das futuras práticas	79
Tabela 9: Contribuições da pesquisa	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Abordagem Intercultural
ANV	Atividade Não Avaliativa
AV	Atividade Avaliativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação Pleno
CT	Comunicação Total
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Lic.	Licenciatura
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MD	Material Didático
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
TCLE	Termo de Consentimento Claro e Esclarecido
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa
T1	Turma 1
T2	Turma 2
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	15
1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Trajetória acadêmica/pessoal e o campo da pesquisa	15
1.2. Contexto e problema de pesquisa	16
1.3. Objetivos da pesquisa	20
CAPÍTULO 2	23
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA LIBRAS	23
2.1 Formação de professores	23
2.1.1 Formação de professores em uma perspectiva inclusiva	26
2.2 Políticas Linguísticas e Educacionais na formação da Disciplina de Libras	29
2.3 As crenças no ensino e aprendizagem	34
2.3.1 Crenças no ensino e aprendizagem da Libras	34
2.3.1.1 As crenças sobre a disciplina de Libras	35
2.3.1.2 As crenças sobre a Libras como Língua	37
2.3.1.3 As crenças sobre a cultura e identidade surda	39
CAP 3	42
INTERCULTURALIDADE, MATERIAIS DIDÁTICOS E LIBRAS	42
3.1 Materiais didáticos no ensino e aprendizagem da Libras	46
3.1.1 ODAs como materiais didáticos	51
CAPÍTULO 4	54
4. METODOLOGIA	54
4.1 Etapas e métodos empregados na pesquisa	55
4.1.1 Observação participante	57
4.1.2 Elaboração e desenvolvimento de ações de suporte para o desenvolvimento da disciplina	57
4.1.2.1 Mitos e crenças (ANV1)	58
4.1.2.2 Aspectos fonológicos da Libras (ANV2)	59
4.1.2.3 “Teoria sobre a Educação de Surdos - Atividade avaliativa (AV2)	61
4.1.2.4 Atividade avaliativa (AV3) - Planos de aula e lista de sinais	61
4.1.2.5 Apresentação dos trabalhos, com sinalização das frases e principais sinais (AV4)	63
4.1.3 Autobiografia Acadêmica	63
4.2 Contexto da coleta de dados	64
4.3 Categorização dos dados	68
CAPÍTULO 5	70
RESULTADOS	70
5.1 Diversidade na disciplina de Libras	71
5.2 Ensino e aprendizagem da Libras, inclusão e futuras práticas dos professores em formação	77

5.3 Retorno à comunidade	80
CAPÍTULO 6	83
ANÁLISES E DISCUSSÃO	83
6.1 Ressignificação das crenças para uma perspectiva inclusiva	83
6.2 Aspectos linguísticos de aprendizagem	90
6.3 Formação de professores para ações libertadoras	95
6.4 Práticas pedagógicas	99
6.4.1 Aspectos visuais em materiais didáticos	100
6.4.2 Tecnologias digitais como aliadas nas práticas inclusivas	107
CAPÍTULO 7	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
7.1 Ensino e aprendizagem da Libras	113
7.2 Inclusão	114
7.3 Futuras práticas	115
7.4 Projeções de pesquisa	116
8. REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A - Cronograma da Disciplina de Libras	125
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	132
APÊNDICE C - Perguntas norteadoras da Autobiografia Acadêmica	135

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória acadêmica/pessoal e o campo da pesquisa

O presente trabalho inicia-se em primeira pessoa, com o objetivo de apresentar a trajetória acadêmica que culminou nesta pesquisa. Nos capítulos seguintes, a postura linguística adotada será a terceira pessoa.

No presente tópico, apresentarei marcos relevantes que contribuíram tanto para minha trajetória pessoal quanto acadêmica e, em específico, me influenciaram a percorrer os caminhos que me resultam no presente trabalho. Tomo como ponto de partida a época em que cursava o ensino médio, pois foi quando tive meu primeiro contato com uma pessoa surda. Esse contato aconteceu porque estudávamos na mesma sala e desde o primeiro momento percebi que havia algo que não parecia estar certo.

Essa colega normalmente era colocada à margem do que acontecia em sala de aula, por vezes era nítido que alguns professores não conseguiam incluí-la nas aulas. Nessas situações eu tentava mobilizar algumas estratégias para auxiliá-la, mas apenas a boa vontade não era suficiente. Só quando foi contratado um intérprete é que a situação gradualmente mudou, mas já nos anos finais da formação escolar básica dessa aluna.

Durante a graduação em Letras, na disciplina de Libras, pude compreender de forma mais profunda a experiência vivida no ensino médio. Tive a possibilidade de refletir e analisar minha práxis docente sob uma perspectiva inclusiva a partir do contato com conteúdos relacionados a leis, decretos, estratégias de ensino e outros temas abordados na disciplina. Além de ampliar meu interesse e o desejo de estar em contato com a comunidade surda, de aprender mais sobre sua cultura e identidade, assim como aprender mais sobre a Libras. Esse interesse me levou a conhecer o CELIB (Curso de Extensão em Libras) e a me inscrever como estudantes, para dar continuidade à minha aprendizagem de Libras e desenvolver meu contato com a comunidade surda. Posteriormente, também atuei como professora no mesmo curso durante três anos.

Em 2021 iniciei meu contato com o campo de pesquisa, quando tive a oportunidade de participar do desenvolvimento de uma pesquisa intitulada “Mídias

digitais visuais no ensino da disciplina de Libras”. Esta visou o uso das tecnologias como ferramentas didáticas para o ensino e aprendizagem de Libras na formação inicial de professores. Assim se iniciou meu primeiro contato com pesquisa, e pude aprofundar ainda mais as reflexões sobre a importância da formação inclusiva, além do uso das tecnologias como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem nessa formação. Essa experiência também possibilitou a ponte para uma outra pesquisa, também em ensino, intitulada “A criação de um repositório para a disciplina de Libras por meio de mídias digitais” (2022/2023). A partir desta investigação que o interesse por repositórios *online* iniciou, além da vontade de analisar as contribuições que esse tipo de ferramenta poderiam oferecer para o ensino e aprendizagem da disciplina de Libras.

Ao longo da formação acadêmica, a participação em eventos, seminários, simpósios, grupos de estudo e desenvolvimento de minicursos também possibilitaram aprofundar uma visão de linguagem como prática social, permeada por aspectos culturais e históricos que moldam as interações humanas. O conjunto dessas experiências me encaminharam para o desenvolvimento do presente trabalho, que visa trazer contribuições em um viés aplicado ao aprimoramento da formação inicial dos professores. Isso intui que, através de uma boa formação, os professores possam ter arcabouço suficiente para se sentirem preparados para receber os alunos surdos em sala de aula e fazer valer o direito do acesso à educação, e educação de qualidade, que é direito de todo cidadão brasileiro.

1.2. Contexto e problema de pesquisa

O presente trabalho busca refletir sobre o ensino e aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em um contexto de formação inicial de professores e, para isso, se encontra alocado no campo da Linguística Aplicada (LA). De acordo com Moita Lopes (2009), a LA é um campo de pesquisa indisciplinar e mestiço. Indisciplinar por abrir espaços de diálogos com diferentes áreas de conhecimento, não se restringindo a um campo; e mestiço, por ser um campo que se constitui a partir dos atravessamentos das disciplinas que contribuem para a construção desse campo de estudo (Moita Lopes, 2009). Nesse sentido, este trabalho se insere na perspectiva indisciplinar e mestiça ao articular saberes da educação, da linguística e

da cultura surda na reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Libras na formação docente, reafirmando, assim, o caráter híbrido e dialogal da LA.

Vale ressaltar que dentro da LA há uma vertente que se aproxima mais da perspectiva adotada no presente trabalho, que é a vertente da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Essa vertente visualiza o processo de ensino e aprendizagem de uma língua como um compromisso com questões éticas e de transformação social. Segundo Rajagopalan (2003), a LAC nasce a partir do entendimento de que lidar com a linguagem é uma prática social, ou seja, trabalhar com ela implica em atuar sobre a realidade social da qual essa linguagem é integrante. Consequentemente, para intervir na linguagem e na prática social é necessário agir politicamente, de forma ética e responsável (Rajagopalan, 2003). Esta pesquisa se preocupa não apenas com o estudo de uma língua e seu uso pelos indivíduos, mas também com o diálogo de diferentes áreas de conhecimento e com atravessamentos que perpassam o ensino e a aprendizagem da Libras na formação inicial de professores. Considera-se ainda o contexto sociocultural em que esse processo se insere, assim como a responsabilidade ética, visando a inclusão de um grupo historicamente invisibilizado.

Para a presente investigação no contexto da disciplina de Libras, não se teve como objetivo o acompanhamento da prática efetiva de professores já atuando com estudantes surdos, muito menos a análise das transformações concretas decorrentes da disciplina em sua atuação profissional. Visou-se o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores, seus discursos e suas projeções acerca de como pretendem agir. Assim, o foco recai sobre os modos como a formação inicial produz deslocamentos discursivos, perspectivas críticas e possíveis reposicionamentos ético-políticos. Nesse sentido, considerou-se à partir da perspectiva de Freire (2000, 2014) o espaço de formação inicial como um ambiente propício para a reflexão sobre as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, portanto, um espaço em que se busca transformar consciências e realidades sociais. Além de possibilitar um espaço dinâmico e dialético que envolva a reflexão sobre a responsabilidade ética da docência e a prática educativa para uma educação libertadora (Freire, 2000, 2014).

O ensino de línguas em uma perspectiva que considere as questões éticas e de transformação social precisa contemplar as questões socioculturais dos sujeitos

envolvidos nesse processo. Nesse cenário, a interculturalidade emerge como uma abordagem teórica e metodológica que possibilita um olhar sobre o ensino de línguas considerando a identidade, as questões culturais e as relações de poder que perpassam o ensino e aprendizagem.

A interculturalidade, de acordo com Yonaha (2021), teve seu surgimento conceitual registrado no contexto da década de 1970 e se preocupava com a educação escolar bilíngue indígena na América Latina. Segundo a autora, as lideranças indígenas perceberam que o movimento monolíngue e homogeneizante apagava a língua e cultura indígena local. A interculturalidade surge como dimensão educacional, integrando-se ao currículo em um movimento de recuperação e reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, esse conceito ultrapassa a preocupação entre as relações culturais entre indígenas e não-indígenas e se estende para outros contextos da sociedade, como as contribuições de movimentos negros e as lutas contra o racismo e a discriminação (Yonaha, 2021); no cenário do ensino de línguas estrangeiras (Guilherme, 2002); tal como no cenário de ensino de língua materna (Mendes, 2008).

A vertente da qual esse trabalho se apoiará é a da interculturalidade crítica, que é postulada por Walsh (2005, 2009, 2010) como um projeto de transformação social e epistêmica, que questiona a colonialidade do sistema social vigente e busca superá-la construindo novas formas de convivência e conhecimento baseadas na justiça, na pluralidade e na dignidade das culturas historicamente marginalizadas.

A partir das intercessões entre a LAC e a interculturalidade crítica, é possível vislumbrar um campo propício para práticas pedagógicas críticas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em consequência, essas práticas buscam construir um espaço de luta contra movimentos opressivos e abrem espaços para o diálogo entre culturas, e a valorização dos saberes dos sujeitos subalternizados.

Ao pensar na Libras, essa articulação se demonstra significativa, já que envolve o reconhecimento da legitimidade de uma língua minoritária de uma comunidade historicamente marginalizada, em que os aspectos culturais e linguísticos são diferentes dos modelos de ensino ditados como tradicionais (Skliar, 1998). Legitimidade que é assegurada através de leis e decretos, tais como a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão

das pessoas surdas, e assegura que esta seja a primeira língua (L1) desse grupo (Brasil, 2002); o Decreto 5.626/2005, que dentre outros objetivos, visa assegurar a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005); e, mais recentemente, a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que reconhece a Libras como a primeira língua (L1) dos surdos e o português como segunda língua (L2), visando assegurar a modalidade de educação bilíngue para surdos (Brasil, 2021).

Essas conquistas refletem o reconhecimento da importância da inclusão e da valorização da cultura e da língua dessa comunidade, assim como a necessidade de proporcionar-lhes equidade de oportunidades em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. E ao analisar a formação inicial de professores, percebe-se que há uma necessidade que diz respeito à perspectiva da equidade educacional, que se relaciona com a diversidade e a multiculturalidade presentes na sala de aula e que, por vezes, não é plenamente atendida.

Pensar a disciplina de Libras sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica e da interculturalidade crítica implica na busca pela promoção de uma formação docente voltada para o desenvolvimento da capacidade de analisar, questionar e refletir acerca da realidade social. Trata-se de uma abordagem que incentiva práticas que sejam inclusivas e sensíveis às especificidades da comunidade surda. Nesse processo, os futuros professores desenvolvem competências não apenas linguísticas, mas também habilidades interculturais necessárias para se opor ao sistema opressivo, favorecendo a construção do conhecimento em contextos diversos, a fim de alcançar uma educação mais equitativa.

Nesse sentido, há uma forte demanda para o uso de materiais didáticos que contemplem e deem o suporte necessário ao processo de ensino e aprendizagem. Materiais que levem em consideração a pedagogia visual, aspecto fundamental para o ensino para estudantes surdos, a fim de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo. Ao observar o uso desses materiais didáticos, é possível notar uma forte demanda do uso de tecnologias digitais, dada a gama de possibilidades para a construção do conhecimento, a forma de acessá-lo e de compartilhá-lo. Conseqüentemente, as salas de aula também são influenciadas pela necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas sociais. Com o ensino da Libras não é diferente, de modo que as tecnologias digitais podem

ser vistas como possíveis aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rodrigues (2025), as ferramentas digitais não apenas ampliam o acesso ao conhecimento por parte da comunidade surda, como também promovem práticas pedagógicas mais inclusivas e interativas, ao integrar recursos multimodais. Essa perspectiva se fortifica com a possibilidade da aplicação da pedagogia visual, ou seja, a utilização de recursos visuais para o ensino (Almeida, 2013) através das tecnologias digitais que usam recursos visuais. Isso se torna relevante visto que a Libras, diferente das línguas orais, se trata de uma língua de modalidade visual-espacial (Quadros; Karnopp, 2004), e para o seu ensino é essencial considerar essa especificidade linguística.

Dessa forma, a presente pesquisa se localiza no campo da Linguística Aplicada Crítica e busca investigar a formação inicial de professores considerando a intersecção entre os três eixos apresentados anteriormente: Libras, interculturalidade crítica e o uso de materiais didáticos. Nesse contexto, surge a pergunta de pesquisa que norteará o trabalho: De que maneira a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura contribui para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural?

O foco deste trabalho é analisar o alinhamento dos três pontos acima, de modo que as contribuições advindas dos resultados possibilitem o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na formação inicial de professores e nas futuras práticas dos professores em formação no contexto da disciplina de Libras, visando a inclusão dos estudantes surdos, respaldando as políticas existentes que buscam assegurar os direitos dessa comunidade.

1.3. Objetivos da pesquisa

O presente estudo objetiva analisar e compreender as influências da formação inicial de professores durante a disciplina de Libras através de uma perspectiva intercultural. Ele leva em conta o desenvolvimento da habilidade pedagógica inclusiva dos futuros professores de diferentes licenciaturas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Zona da Mata Mineira.

Para alcançar esse objetivo e responder à pergunta de pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- verificar o desenvolvimento da interculturalidade na formação profissional dos participantes da pesquisa ao longo do ensino de Libras, em uma perspectiva inclusiva proporcionada pela disciplina de Libras;
- identificar como os aspectos interculturais influenciam a produção de materiais didáticos e o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem pelos licenciandos, a partir da elaboração de planos de aula no contexto da disciplina de Libras;
- verificar e identificar a percepção intercultural dos professores em formação inicial acerca de suas futuras práticas pedagógicas;

Para responder aos objetivos apresentados, devido à necessidade de proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa, o presente trabalho usufruiu do método qualitativo (Minayo, 1992), com a abordagem da pesquisa-ação (Engel, 2000) fundamentada na perspectiva interpretativista (Fonseca, 2023) com a coleta de dados e a intervenção na prática no decorrer do processo de pesquisa. A partir da compreensão desses dados, a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento da disciplina de Libras e, conseqüentemente, para a formação dos futuros professores, com efeitos em suas práticas futuras. Esse processo visa aproximações com a perspectiva da inclusão dos surdos e das políticas linguísticas existentes que buscam assegurar os direitos desses indivíduos.

Além da introdução, o trabalho está organizado em mais quatro capítulos de desenvolvimento. No próximo capítulo, será desenvolvida uma discussão voltada para a formação de professores, pensando principalmente na formação inicial e o ensino de Libras. O que se conectará com a apresentação da disciplina de Libras como um espaço de desenvolvimento da postura inclusiva dos futuros professores em relação aos estudantes surdos. Para isso, será abordado o surgimento da disciplina como parte do currículo das licenciaturas e seu *status* em âmbito nacional, bem como as contribuições para o campo de ensino e aprendizagem. Para fechar o capítulo, serão apresentadas crenças que envolvem tanto a disciplina quanto as percepções dos estudantes em relação à língua, à cultura da comunidade surda e à identidade dos sujeitos que participam dessa comunidade.

No capítulo três, serão abordados aspectos voltados para a interculturalidade, materiais didáticos e o ensino de Libras. Em um primeiro

momento, será construído um breve percurso histórico sobre o conceito de interculturalidade, além do apontamento da definição que será usada neste trabalho. Em seguida, tendo como base a perspectiva da interculturalidade, será apresentada a conceituação de material didático adotada neste trabalho, assim como a relevância do uso de materiais didáticos no ensino. Além da abordagem da pedagogia visual e da necessidade de integrar as tecnologias no ensino de línguas por meio dos materiais didáticos em uma perspectiva intercultural.

No quarto capítulo, será descrito o percurso metodológico empregado na pesquisa, com o detalhamento do processo aplicado, as estratégias e as ferramentas usadas para responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Enquanto o capítulo cinco será voltado para a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa.

Subsequentemente, no sexto capítulo, serão apresentadas as análises e discussões. Este capítulo será subdividido em quatro seções. A primeira seção será voltada para as crenças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e a ressignificação delas para a construção de uma perspectiva inclusiva; a segunda abordará os aspectos linguísticos da aprendizagem da Libras; enquanto a terceira serão desenvolvidas as análises voltadas para a formação de professores em uma perspectiva de práticas libertadoras; enquanto a quarta, e última seção, abarcará as práticas pedagógicas, voltadas principalmente para os materiais didáticos e o uso da pedagogia visual e recursos digitais tecnológicos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e conclusões acerca da pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO 2

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA LIBRAS

Neste capítulo, objetiva-se a abordagem de temáticas que circundam a formação de professores, em específico, a formação inicial de professores com enfoque no ensino de línguas e a perspectiva proposta por Freire (2014) da educação libertadora. Além disso, busca-se apresentar um breve histórico sobre a disciplina de Libras, quais os caminhos essa disciplina tem traçado e as temáticas abordadas, com vistas à formação de professores que possibilite a inclusão de estudantes surdos em sala de aula. Por fim, será desenvolvido um tópico sobre as crenças no ensino e aprendizagem de Libras, visando trabalhar as influências que as crenças podem ter no processo de formação de professores e o ensino de línguas, no caso, ensino de Libras. Influências que afetam o olhar dos futuros professores sobre a língua, a cultura surda e, conseqüentemente, a disciplina de Libras.

2.1 Formação de professores

Este subtópico tratará da formação de professores, compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão técnica e se insere em um contexto político e social mais amplo. Para fundamentar essa discussão, parte-se inicialmente da definição de formação de professores abordada no Conselho Nacional de Educação Pleno (CNE/CP), que busca assegurar o aprimoramento e a consolidação da educação de qualidade. Este aponta duas modalidades de formação de professores: a formação inicial e a continuada. De acordo com a resolução N° 2 de julho de 2015, a formação inicial de professores destina-se à preparação da atuação desses profissionais em diferentes etapas e modalidades da educação básica; enquanto a formação continuada está voltada para o aprimoramento desses profissionais que já estão desempenhando o magistério (Brasil, 2015).

Ambas as formações buscam assegurar a produção e a difusão de conhecimentos, a fim de garantir, “com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional” (Brasil, 2015, p. 3). A formação inicial de professores se preocupa com

os estudantes a nível de licenciatura, enquanto a formação continuada ocorre após a conclusão do ensino superior, em que o indivíduo busca dar continuidade à sua formação visando o aperfeiçoamento (Jesus, 2017).

O presente capítulo se preocupa em abordar a formação inicial, os conceitos que perpassam essa formação em um contexto de ensino de língua e o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica inclusiva. Desse modo, a preocupação se localiza em observar como esses pontos se alinham para cumprir um elemento assegurado pela Legislação, que prevê uma formação de qualidade, visando uma boa formação acadêmica, tecnológica, científica e que perpassa as questões culturais (Brasil, 2015).

As licenciaturas, âmbito em que ocorre a formação inicial de professores, são um espaço propício para a aquisição de técnicas e de conhecimentos que subsidiarão as práticas profissionais, além de ser um contexto de construção da configuração profissional (Nóvoa, 1992). Segundo Flores (2010, p. 182), tornar-se professor não é um processo simples, pois envolve múltiplas dimensões e implica “[...] o ‘aprender a ensinar’ (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional”.

Essa compreensão abre espaço para reconhecer que, no campo da formação de professores, a identidade profissional não se constitui de forma isolada, mas é constantemente analisada e conceituada como parte de um movimento de investigação e aprimoramento da prática docente. Jesus (2017) contribui ao destacar conceitos centrais que atravessam a formação docente, tais como: o saber docente, que abarcam o conjunto de saberes necessários para a prática pedagógica, uma vertente abordada por Tardif (2002); a reflexão da prática, em que há o movimento de sair da rotina e olhar para a prática de forma reflexiva, esse pensamento aparece na obra de Nóvoa (1995). Há também a abordagem sobre as competências na formação, em que entende que os professores possuem saberes e competências profissionais que vão além do domínio de conteúdo, e que é necessário mobilizar essas competências para o ensino (Perrenoud, 2001); formação para uma educação libertadora, em que há a preocupação de não se limitar à mera transmissão de conteúdos, mas busca transformar consciências e realidades sociais (Freire, 2000; 2014).

Nesse sentido, Freire (2000) aponta sobre a inconclusão do ser humano, ou seja, da consciência de que é inacabado e, portanto, força motora da busca permanente pelo conhecimento. Nessa busca, há a necessidade do olhar crítico sobre a própria formação e a reflexão a fim de buscar a transformação. Isso demarca a responsabilidade ética da docência, que não pode ser separada da prática educativa. Ao seguir essa perspectiva, a formação de professores não pode se limitar à conduta conteudista técnica

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção (Freire, 2000, p. 24).

Sob essa perspectiva, Freire (2000) propõe que a formação de professores deve ser um âmbito que possibilite o desenvolvimento da consciência do papel do professor enquanto mediador do processo de construção do conhecimento. Além disso, Freire (2000, p. 39) aponta que a prática docente envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Tal movimento de reflexão é fundamental e constante quando se pensa na formação dos professores. Mas, para que a reflexão seja fonte da transformação “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (Freire, 2000, p. 43). Ou seja, é necessário criar condições para que a curiosidade ingênua possa gradualmente transformar-se em uma postura crítica.

A percepção de sua inconclusão leva os futuros docentes a compreenderem que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção permanente que exige uma busca constante por aprimoramento. Nesse processo, o movimento de ação-reflexão-ação torna-se essencial, pois possibilita a análise crítica da prática e a abertura para transformações significativas (Freire, 2014). Inspirados por Freire, essa prática deve ser libertadora, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma educação que promova autonomia, consciência crítica e transformação social, assim como a emancipação dos sujeitos.

Para que essa prática libertadora se efetive, é necessário aos professores a leitura contextualizada do mundo, para conseguir efetivamente agir, pois é a ação e

reflexão sobre o mundo, de forma ciente e contextualizada, que torna possível transformar as pessoas que transformarão o mundo (Freire, 2014).

Em uma perspectiva inclusiva, esse desenvolvimento deve suscitar nos futuros profissionais a valorização da diversidade encontrada em sala de aula, além de motivar o enfrentamento das desigualdades nos campos educacionais (Machado, 2015). Essa perspectiva, especialmente no que diz respeito à comunidade surda, percorre o caminho de reconhecimento da Libras como língua legítima e a cultura surda como parte integrante do ambiente escolar (Batista; Silva, 2024). Isso exige dos futuros docentes não apenas competências linguísticas, mas também sensibilidade intercultural e o compromisso com práticas pedagógicas que promovam a equidade. A inclusão, portanto, não se configura como um apêndice da formação, mas como eixo estruturante que desafia os modelos tradicionais de ensino e convoca os professores a atuarem como agentes de transformação social.

2.1.1 Formação de professores em uma perspectiva inclusiva

Como mencionado anteriormente, a formação de professores, ainda mais em sua etapa inicial, representa um momento essencial na construção da identidade profissional docente, que é atravessada por diversas dimensões que vão além da técnica e do conteúdo disciplinar. Os atravessamentos que acontecem na formação dos futuros professores não se limitam às questões pedagógicas, mas emergem nas questões sociais que permeiam o contexto educacional, como a diversidade cultural, linguística e identitária (Mendes, 2008). Conforme aponta Mendes (2008), compreender tais dimensões implica reconhecer que a docência se constrói em diálogo constante com realidades históricas e sociais, exigindo dos educadores uma postura crítica e transformadora diante das diferenças.

A compreensão da diversidade em sala de aula evidencia a necessidade de uma formação docente que incorpore práticas que reconheçam e valorizem as diferenças, criando condições favoráveis à educação inclusiva. Dessa forma, torna-se essencial que o processo formativo esteja alinhado aos princípios da inclusão e da equidade.

Equidade, associada à política educacional, ainda é um termo que merece aperfeiçoamento conceitual segundo Levinson, Geron e Brighthouse (2022). No

entanto, é assumido como a necessidade de tratar de forma desigual aqueles que já partem de condições desiguais, considerando as disparidades iniciais entre os estudantes. Nesse sentido, o tratamento diferenciado busca corrigir a desigualdade. Enquanto a inclusão, de acordo com Campos (2011), significa eliminar quaisquer práticas discriminatórias, preconceituosas, que formem barreiras na esfera social, cultural ou pessoal. Ainda conforme Campos (2011), promover a inclusão significa reconhecer e respeitar as particularidades das pessoas com deficiência, o que implica na garantia de que possam usufruir de serviços públicos, dos benefícios gerados pelo progresso nas áreas social, política, econômica, científica e tecnológica, além das manifestações culturais e artísticas. Nesse sentido, também é abordada a educação de qualidade. Com o reconhecimento da educação como um direito social fundamental na Constituição Federal de 1988, o compromisso com o desenvolvimento da educação é reforçado, assim como a garantia do acesso e da permanência de todos os sujeitos no espaço escolar (Brasil, 1988, Art. 6º). Ainda que o direito à educação para todos seja pautado pela Constituição, não é uma realidade plenamente viabilizada a todos.

Segundo Fonseca (2021), essa perspectiva não é efetivada por si só, no plano da vida cotidiana social e econômica, dadas as diferentes questões sociais, econômicas, de gênero e classe. Para Silveira, Lobato e Silva (2022), para que a educação se torne efetivamente um direito de todos, é necessário promover mudanças estruturais e sociais profundas, como o enfrentamento das desigualdades nos níveis social, econômico, de gênero e classe que dificultam o acesso e a permanência na escola. Outras ações que podem ser adotadas para a promoção da educação para todos são o investimento em políticas públicas que assegurem a acessibilidade; a adaptação curricular; a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos que atendam às necessidades de todos os estudantes (Campos, 2011; Machado, 2015; Jesus, 2017; Xavier, 2018). Para que essas ações funcionem, é necessário que elas sejam tomadas com comprometimento e de forma integrada, já que ações isoladas possuem um potencial menor de mudança frente ao panorama social complexo e multifacetado. Dentre essas ações possíveis, também é essencial incluir a garantia de uma formação docente que possibilite a sensibilização dos futuros docentes para as questões relacionadas à inclusão e às especificidades dos alunos (Machado, 2015; Fonseca, 2021).

Nesse contexto, a formação docente deve incorporar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades de grupos historicamente marginalizados, como a comunidade surda, cuja língua e cultura desafiam os modelos tradicionais de ensino. Assim, a inclusão exige políticas e práticas integradas que assegurem acessibilidade e participação efetiva (Campos, 2011; Machado, 2015; Jesus, 2017). Essa perspectiva dialoga com Freire (2000; 2014), que compreende a educação como prática libertadora, orientada pela busca da equidade, enquanto Walsh (2009) reforça, a partir da interculturalidade crítica, que a valorização das diferenças culturais e linguísticas é condição para a construção de uma educação transformadora e socialmente justa. Assim, pensar a formação de professores em uma perspectiva inclusiva implica promover uma educação que seja sensível às diferenças, comprometida com a construção de ambientes escolares acessíveis e capaz de formar educadores que sejam considerados agentes de transformação social.

De acordo com Machado (2015), a inclusão acontecerá no momento em que as diferenças forem respeitadas, não esquecidas. Segundo a autora, respeitar é pensar e propor soluções diferentes para dar suporte aos estudantes e atender suas demandas. Além disso, outro movimento essencial para que a inclusão se torne mais concreta é a compreensão de que a sociedade deve fazer o movimento de se adaptar para incluir as pessoas que são marginalizadas (Fonseca, 2021). Desse modo, a inclusão não pode ser vista como um esforço pontual, mas um compromisso assumido por todos, inclusive na esfera educacional. Nesse cenário, o desenvolvimento da perspectiva inclusiva na formação de professores torna-se central, já que os futuros docentes precisam ser capazes de reconhecer as especificidades dos estudantes e utilizar metodologias e estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem essas diferenças (Campos, 2011; Machado, 2015; Fonseca, 2021). Isso implica o desenvolvimento de uma postura reflexiva e sensível às questões sociais que permeiam o ambiente escolar. Ao assumir esse compromisso, o professor deixa de ser mero transmissor de saberes e passa a ser agente de transformação (Freire, 2000), contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, onde todos os estudantes tenham condições reais de aprender. Para uma escola ser inclusiva, é necessária uma mudança de forma ampla e estrutural. Se essa responsabilidade recair exclusivamente sobre os professores,

haverá sobrecarga e, como consequência, o risco de fracasso na consolidação de um ensino inclusivo. E

Mais do que inserção da pessoa com deficiência na escola, a educação inclusiva deve se constituir num modelo de pensamento tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade como um todo. Ou seja, ela precisa se tornar uma cultura geral. (Fonseca, 2021, p. 60)

De acordo com Fonseca (2021), a educação inclusiva objetiva que o estudante tenha a oportunidade de participar ativamente da vida social, além do território escolar. Essa perspectiva corrobora com a educação libertadora, uma vez que pode auxiliar na emancipação e empoderamento dos estudantes, de modo que a autonomia destes seja desenvolvida (Freire, 2000). Assim, a formação de professores, em conjunto com os sistemas de ensino e toda a comunidade, deve assumir o compromisso com a qualidade da educação, assegurando-a através da elaboração e implementação de práticas pedagógicas que respeitem as características dos estudantes. Nesse sentido, compreender a formação de professores para uma perspectiva inclusiva e intercultural implica também analisar as políticas linguísticas e educacionais que fundamentam e regulamentam a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

2.2 Políticas Linguísticas e Educacionais na formação da Disciplina de Libras

As lutas sociais em defesa das pessoas surdas no Brasil possibilitam mudanças para a melhoria da garantia de acessibilidade, promovendo avanços significativos na inclusão e na participação social desse grupo. Um reflexo significativo dessas lutas é o marco do reconhecimento da legitimidade linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, assegurando sua modalidade linguística e sistema linguístico próprio (Brasil, 2002). Posteriormente, outro marco legislativo importante é a regulamentação da Lei 10.436 (Brasil, 2002) por meio do Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), que discorre sobre a formação dos professores de Libras e instrutores de Libras; a formação dos tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa; da garantia do direito à

educação e à saúde; da difusão da Libras e da Língua Portuguesa, o acesso das pessoas surdas à educação; além de outros aspectos, com o enfoque para a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória para os cursos de formação de professores e cursos de Fonoaudiologia, além de disciplina optativa aos demais cursos no ensino superior.

A inserção da Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura através do Decreto 5.626/2005 é um meio de garantir que os futuros professores tenham contato com metodologias e estratégias que favoreçam a construção de práticas inclusivas, a fim de desenvolverem as habilidades necessárias para atender aos estudantes surdos em sala de aula, possibilitando o ensino e aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2005).

Outra política que impactou diretamente a educação dos surdos foi a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo objetivo central é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Ao orientar os sistemas de ensino para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais, essa política contribuiu para o movimento de inclusão no âmbito educacional.

Além disso, dando continuidade ao movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, em 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Nela é consolidada a perspectiva de que a deficiência deve ser vista como resultado da interação entre barreiras sociais e ambientais, não como limitação individual. Dessa forma, ela coloca o Estado, a sociedade e as instituições como agentes responsáveis por remover os obstáculos e garantir inclusão e acessibilidade.

Essa legislação voltada às pessoas com deficiência tem uma ampla abrangência, buscando contemplar diferentes grupos e assegurar direitos fundamentais. Nesse escopo, os surdos também são incluídos como parte do público-alvo visado pelo Estatuto. Embora estejam contemplados, os surdos se percebem como um grupo culturalmente distinto, cuja identidade se constrói a partir da utilização da Libras como principal meio de comunicação e expressão. Essa especificidade evidencia que, mais do que uma questão de acessibilidade, trata-se do reconhecimento de uma comunidade linguística e cultural própria. A legislação,

ao abranger os surdos, precisa considerar não apenas a dimensão da deficiência, mas também a legitimidade da Libras como língua minoritária e a valorização da cultura surda (Skliar, 1998).

Pensando a partir da perspectiva cultural e identitária, que valoriza e respeita a língua e a cultura próprias desse grupo, adota-se o termo “surdos” para referir-se a eles. Essa escolha se distancia da expressão “deficiente auditivo”, que carrega uma conotação clínica, reduzindo a experiência à falta ou à incapacidade, sem considerar as características culturais, linguísticas e sociais que constituem a identidade surda (Menezes *et al.*, 2009).

Diante dessa perspectiva, é importante observar um marco educacional mais recente que leva em consideração os aspectos linguísticos e culturais na esfera do ensino. Promulgada em 2021, a Lei nº 14.191 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e institui oficialmente a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Esse marco legal também assegura a Libras como meio de comunicação e garante a oferta de educação bilíngue, estabelecendo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Ao assegurar que a escolarização dos estudantes surdos seja realizada em conformidade com sua especificidade linguística e cultural, a legislação fortalece o direito à aprendizagem e à participação plena, além de orientar os sistemas de ensino a promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade surda (Brasil, 2021).

Em nível internacional, houve o lançamento da Agenda 2030 (ONU, 2015), que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) voltados à erradicação da pobreza, proteção ambiental e promoção da equidade social. Dentre os ODSs, um se aproxima de maneira significativa da perspectiva do presente trabalho, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação de Qualidade. O ODS4 visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). Desse modo, esse objetivo também visa

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (ONU, 2015).

Essa diretriz dialoga diretamente com a proposta de formação inicial de professores, especialmente no que se refere à disciplina de Libras, pois evidencia a necessidade de preparar futuros docentes para assegurar práticas inclusivas. A formação docente torna-se um instrumento essencial para concretizar o compromisso da Agenda 2030 com uma educação de qualidade, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

Ainda observando políticas educacionais relevantes a nível internacional, em 2016 foi publicada pela UNESCO a Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Educação 2030, que estabelece inclusão e equidade como fundamentos da educação, destacando que atender às diversas necessidades dos aprendizes requer adaptação de currículos, metodologias de ensino e estruturas institucionais adequadas. Nesse sentido, a formação de professores assume papel central na capacitação dos futuros docentes para lidar com a diversidade, incluindo minorias linguísticas e culturais, como a comunidade surda. Essa perspectiva reforça a importância de desenvolver sensibilidade intercultural nos futuros docentes e de incorporar recursos digitais no ensino de Libras, ampliando as possibilidades de comunicação, acessibilidade e participação plena dos estudantes surdos no processo educativo.

No entanto, voltando o olhar para o âmbito nacional, mesmo diante das diversas políticas educacionais e linguísticas, ainda é possível notar algumas fragilidades em relação à disciplina de Libras. Segundo Lopes (2023), a falta de aprofundamento no detalhamento da legislação referente ao estabelecimento da disciplina de Libras na grade curricular das licenciaturas propicia lacunas em relação à forma como a disciplina deve ser ofertada. Essas lacunas dizem respeito à inexistência de parâmetros específicos para a construção da disciplina referente aos conteúdos e à carga horária, por exemplo. Pesquisas, como as desenvolvidas por Batista e Silva (2024); Lopes (2023); Bizzo (2022); Silveira, Lobato e Silva (2022); e Freitas, Faria e Figueiredo (2020), apontam que os conteúdos abordados na disciplina de Libras normalmente são mais voltados ao conhecimento teórico, abrangendo conteúdos que trazem reflexões acerca dos aspectos educacionais, históricos e socioantropológicos sobre a pessoa surda. Elas também apontam que o conteúdo prático é desenvolvido de forma limitada, ao redor de sinais básicos, devido à carga horária da disciplina e à quantidade de conteúdos teóricos

abrangidos em uma só disciplina. Desse modo, os professores em formação podem se sentir inseguros para atender alunos surdos em sala de aula. Para evitar essa sensação, há a urgência da reestruturação da disciplina de Libras pensando em, por exemplo, no que é proposto por Lopes (2023):

Acreditamos que são muitos conteúdos para uma só disciplina e isso pode afetar em sua condução e efetividade. Pensamos que o principal foco deveria ser de cunho teórico, tendo em vista a impossibilidade de ensinar a língua com uma curta carga horária, em apenas um período letivo. Consideramos que o viés prático do ensino da língua poderia ser oferecido em outra disciplina em caráter optativo para os estudantes, ou até mesmo obrigatório, mas como uma continuidade à primeira disciplina. A amplitude de conceitos, temas e o espaço que a teoria e prática ocupam podem contribuir para um resultado contrário da disciplina, ou seja, para formação de visões estereotipadas e/ou mal concluídas na mente dos estudantes, e obviamente o não aprendizado da língua. (Lopes, 2023, P. 85).

Enquanto essa reestruturação não acontece, é importante a reflexão das práticas desenvolvidas na disciplina de Libras, principalmente a fim de evitar a construção de uma visão estereotipada na mente dos futuros professores. Ainda assim, mesmo com as necessidades de mudança em relação à estrutura da disciplina, é importante retomar a pertinência que essa disciplina tem ao ser inserida nas grades curriculares dos cursos de graduação. Pertinência que vai de encontro à promoção de um espaço que proporciona tanto o contato (por vezes, o primeiro contato) com a Libras, com as questões culturais, históricas e sociais que fazem parte da comunidade surda, quanto o contato com metodologias e estratégias que favoreçam a construção de práticas inclusivas (Lopes, 2023).

A disciplina de Libras também se mostra como um espaço que corrobora para a desconstrução de ideias preconcebidas e de visões reducionistas sobre a pessoa surda e sobre a Libras (Silveira; Lobato; Silva, 2022); para a disseminação e reflexão sobre os direitos e as características culturais dos Surdos, de modo que a formação de professores seja um espaço de conscientização que possibilita transformações no contexto educacional e social em sala de aula nas quais os surdos estão inseridos (Batista; Silva, 2024). De acordo com Batista e Silva (2024), mesmo que não seja possível desenvolver plenamente a fluência da Libras na disciplina, o contato com a língua de sinais auxilia na desconstrução de crenças e na construção de novos olhares em torno do aprendizado da língua de sinais, contribuindo para o

reconhecimento da cultura surda e desconstrução de crenças equivocadas sobre o assunto.

2.3 As crenças no ensino e aprendizagem

Como apresentado no final do tópico anterior, a crença de que as imagens são suficientes e conseguem transmitir toda a informação necessária para a construção do conhecimento afeta o processo de ensino e aprendizagem. Nesse tópico será aprofundada a discussão sobre essa e outras questões que envolvem as crenças na formação de professores, no contexto da disciplina de Libras.

Desse modo, serão abordadas as crenças dos professores em formação inicial em três níveis principais: a crença em relação à disciplina de Libras (Santos; Pimentel; Jesus, 2017; Silveira; Lobato; Silva, 2022); a crença sobre a língua (Gesser, 2009; Santos; Pimentel; Jesus, 2017; Silveira; Lobato; Silva, 2022); e as crenças sobre a cultura e identidade surda (Gesser, 2009; Santos; Pimentel; Jesus, 2017; Silveira; Lobato; Silva, 2022). A importância dessa temática está expressa nos efeitos das crenças no processo de aprendizagem da língua, o que também afeta a perspectiva inclusiva dos futuros docentes.

2.3.1 Crenças no ensino e aprendizagem da Libras

O campo de pesquisa em crenças é amplo, principalmente quando se pensa no ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. Essas pesquisas perpassam focos diversificados, seja o foco nas crenças dos alunos (Leffa, 1991; Silva, 2005), ou com as crenças dos professores, ou na formação de professores, ou mesmo no processo de ensino e aprendizagem (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000; Silva, 2005). Desse modo, o conceito de crença escolhido foi aquele apontado por Barcelos (2006), que considera as crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p. 18).

Ao pensar que as crenças são construções da realidade iniciadas a partir das experiências, percebe-se que a construção dessas crenças pode ocorrer em diversos contextos do ensino. Almeida Filho (1993) aponta que o filtro afetivo do estudante é um dos aspectos que influenciam no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Então, as crenças que os estudantes possuem, que são as maneiras de ver e perceber o mundo, podem ser consideradas como parte do filtro afetivo deles, influenciando no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, a abordagem dos estudos de crenças se alinha com a presente pesquisa por considerar a influência das crenças no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Neste estudo, especificamente, não serão trabalhadas as discussões envolvendo as crenças no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, embora a literatura seja ampla. No entanto, busca-se focar nos estudos voltados para as crenças sobre a disciplina de Libras, pensando na língua, na identidade, na cultura surda, visto que estes pontos se alinham aos objetivos do estudo.

Dessa forma, se faz necessário o trabalho com as crenças que impactam, limitando a visão ampla do cenário no processo de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente ao observar que estas exercem um papel na percepção do mundo e de seus fenômenos. Ao trazer essa perspectiva para o ensino de Libras nas licenciaturas, deve-se levar em conta que a Libras é uma segunda língua para os ouvintes, e que o ensino e aprendizagem podem ser influenciados por diversos fatores, sejam sociais, políticos ou metodológicos (Gesser, 2010), assim como pelas crenças. Desse modo, é preciso pensar nas crenças limitantes que os estudantes de licenciatura possuem em relação ao ensino e aprendizagem da Libras. Assim, observam-se três categorias a serem trabalhadas: (a) as crenças sobre a disciplina de Libras; (b) as crenças sobre a Libras como língua; e (c) as crenças sobre a cultura e identidade surda.

2.3.1.1 As crenças sobre a disciplina de Libras

No que diz respeito às crenças dos futuros professores sobre a disciplina de Libras, estas se iniciam antes mesmo da primeira aula, como pode ser observado nos trabalhos de Silveira, Lobato e Silva (2022) e Santos, Pimentel e Jesus (2017). De acordo com Silveira, Lobato e Silva (2022), uma crença que diz respeito à

expectativa dos discentes em relação à disciplina de Libras está vinculada à ideia de que apenas serão trabalhados sinais e aspectos gramaticais da Libras durante as aulas. No entanto, como os próprios autores apontam, existem outras temáticas que são abordadas durante as aulas de Libras, além dos aspectos gramaticais da língua. Nesse tipo de disciplina também são abordados conteúdos que trazem reflexões acerca dos aspectos educacionais e socioantropológicos sobre a pessoa surda, por exemplo. A abordagem desses outros pontos possibilita a reflexão, a problematização de ideias concebidas equivocadamente e o conhecimento sobre a surdez, o sujeito surdo. Esses são pontos essenciais de serem trabalhados, principalmente visando a ressignificação do olhar dos futuros professores a respeito da inclusão dos estudantes surdos em sala de aula (Xavier, 2018; Jesus, 2017; Fonseca, 2021).

Outra crença que pode ser observada é a expectativa de alguns discentes que pensam que sairão fluentes após cursar a disciplina, já que normalmente consta a nomenclatura “Libras” na grade curricular e, de acordo com Santos, Pimentel e Jesus (2017), esse tipo de nomenclatura pode desencadear esse pensamento nos estudantes. Santos, Pimentel e Jesus (2017) também apontam que, apesar de oferecer um conhecimento sobre a estrutura da língua, este não é suficiente para alcançar a fluência, considerando apenas as experiências em sala de aula. Principalmente considerando a quantidade de conteúdos a serem abordados e o tempo disponível para a realização da disciplina.

Segundo Santos, Pimentel e Jesus (2017), alguns dos futuros professores acreditam que a disciplina de Libras possibilitará o ensino em Língua Portuguesa e Libras simultaneamente, ou seja, utilizando o que historicamente ficou conhecido como Comunicação Total (CT). Nesse caso, a presente crença se divide em duas partes, sendo a primeira a crença de que, ao fim da disciplina, será alcançada a fluência e a segunda parte, que o uso da CT seria um meio eficiente de comunicação. No entanto, a filosofia educacional da Comunicação Total perpassa por um problema comunicacional, já que o uso simultâneo de duas línguas com estruturas diferentes e modalidades diferentes prejudica o desenvolvimento pleno de uma das duas línguas, que normalmente é a língua minoritária, no caso, a Libras (Santos; Pimentel; Jesus, 2017). Dessa forma, é impossível lecionar usando as duas línguas simultaneamente. Sendo assim, se faz extremamente necessário o papel do

tradutor-intérprete de língua de sinais em sala de aula, a fim de mediar a comunicação (Xavier, 2018).

2.3.1.2 As crenças sobre a Libras como Língua

Já no que diz respeito às crenças sobre a Libras, uma que pode surgir é em relação à crença da universalidade da língua de sinais (Gesser, 2009). Essa crença surge pela falta de conhecimento acerca da língua e desconsidera a riqueza linguística que as línguas de sinais possuem. Desse modo, a autora propõe o paralelo de que, bem como existem diferentes línguas orais, há diferentes línguas de sinais, portanto, as línguas de sinais não são universais.

Outra crença, advinda da visão superficial e simplista que alguém que não conhece a língua pode ter, é a associação das línguas de sinais com mímica. Isso pode ocorrer devido à modalidade linguística das línguas de sinais, que é a modalidade de base visual-espacial (Gesser, 2009; Brito; Morais, 2025). Além disso, considerar que as línguas de sinais são meramente mímicas também é desconsiderar que essas línguas possuem gramática, por exemplo. É importante reforçar que as línguas de sinais possuem todas as características necessárias de uma língua - como as características morfológicas, fonológicas, sintáticas, semânticas, que compõem parte fundamental da gramática e demais parâmetros utilizados para o reconhecimento do caráter linguístico de uma língua - possibilitando a comunicação entre os indivíduos que desta língua são usuários e por ela expressam sentimentos, emoções como qualquer outra língua (Silveira; Lobato; Silva, 2022).

Nesse sentido, caem por terra as crenças de que as línguas de sinais não possuem gramática, ou que não é possível expressar conceitos abstratos através delas, ou até mesmo que elas não possuem forma escrita. Essas crenças, advindas da falta de contato aprofundado com essas línguas e o que as rodeia, são preconceitos que se constroem a partir de achismos e questionam a legitimidade da língua de sinais. No entanto, a legitimidade das línguas de sinais é amplamente reconhecida e assegurada por dispositivos legais que consolidam seu status linguístico (Brasil, 2002; 2005).

Outra crença recorrente, ainda presente no imaginário de muitos, é a de que as línguas de sinais seriam meras versões sinalizadas das línguas orais, como se fossem traduções visuais de línguas faladas (Gesser, 2009). Essa concepção equivocada ignora a complexidade linguística das línguas de sinais e reforça uma visão reducionista que compromete a compreensão da Libras como sistema que possui sua estrutura própria, distinta das línguas orais (Silveira; Lobato; Silva, 2022).

Em relação à crença de que as línguas de sinais não possuem forma escrita (Gesser, 2009), tal concepção revela a falta de contato com essas línguas. Essa crença pode se dar pelo pensamento de que a modalidade linguística das línguas de sinais (visual-espacial) não se adequa ao formato em que a escrita se apresenta, dada a uma possível complexidade de representação de uma língua de sinais em uma forma imagética estática. Contudo, essa ideia é refutada pela existência de sistemas de escrita específicos para línguas de sinais, como o *SignWriting*, que é um sistema que permite representar graficamente os sinais por meio de símbolos visuais que indicam a configuração das mãos, o movimento, a orientação e as expressões faciais para a execução dos sinais, estes são elementos fundamentais da estrutura fonológica das línguas de sinais. O *SignWriting*, portanto, não é uma transcrição da língua oral, mas sim uma escrita própria da língua de sinais, que respeita à modalidade visual-espacial da Libras e de outras línguas de sinais ao redor do mundo.

Além disso, outra crença que normalmente precisa ser desconstruída é a crença de que a língua de sinais é icônica, ou seja, os sinais sempre terão algum elemento que remete a alguma característica daquilo que está sendo expressado, como uma representação pantomímica (Gesser, 2009). Há momentos em que essa iconicidade existe, no entanto, não é um elemento que ocorre sempre. Já outra crença fundada em uma visão superficial das línguas de sinais é a de que estas são formadas apenas pelo alfabeto manual. Muito dificilmente a comunicação aconteceria de forma prática se fosse necessário soletrar todas as palavras oralmente, igualmente seria inviável usar o alfabeto manual para a comunicação de modo geral, desse modo o recurso do alfabeto manual é usado em momentos específicos, como para soletrar o nome de uma pessoa, por exemplo. Além disso, é importante estar atento que, para a forma de soletramento usando o alfabeto

manual, tanto quem soletra quanto quem recebe a mensagem precisam ser letrados, caso contrário, a comunicação falhará.

Desse modo, ao abrir espaço para reflexão sobre essas crenças no processo de ensino e aprendizagem, há a abertura para a mudança destas (Barcelos, 2006), promovendo não apenas o conhecimento linguístico, mas também a transformação de atitudes e práticas pedagógicas. Esse movimento de ressignificação é fundamental para que a Libras seja ensinada com responsabilidade, sensibilidade cultural e compromisso com a inclusão.

2.3.1.3 As crenças sobre a cultura e identidade surda

Também são frequentes as crenças sobre a cultura e identidade surda, muitas vezes marcadas por estereótipos e generalizações que invisibilizam a diversidade cultural e a identidade surda. Dessa forma, faz parte do processo de ensino na disciplina de Libras a etapa de desmistificar essas concepções equivocadas, e a promoção e valorização da cultura visual, das práticas sociais que caracterizam a identidade surda. Assim, um primeiro passo é o reconhecimento de identidades e culturas surdas (Quadros, 1997; Perlin, 1998; Skliar, 1998; Gesser, 2009), considerando os atravessamentos sociais, históricos, políticos, econômicos e tantos outros que contribuem para a construção identitária plural. Desse modo, ao usar “identidade surda”, “cultura surda” nesse trabalho, será considerada a diversidade cultural plural da comunidade surda.

Pensando nas questões identitárias e culturais, de acordo com Gesser (2009), grande parte dos ouvintes não compreende os termos “mudo”, “surdo-mudo” e “deficiente auditivo”, o que contribui para a perpetuação de estigmas e preconceitos. A crença de que surdo não fala acaba acarretando a ideia de que os surdos são mudos, no entanto, o uso de termos como “mudo” e “surdo-mudo” para pessoas surdas é incorreto e ofensivo. A mudez é resultado da impossibilidade da fonação, ou seja, a impossibilidade de produção de voz, o que não é uma condição diretamente relacionada à surdez (Souza *et al.*, 2021). Através de uma perspectiva socioantropológica¹, sejam oralizados ou sinalizados, os surdos possuem a

¹ A visão socioantropológica da surdez rompe com a perspectiva de surdez como deficiência, e entende a surdez como uma diferença cultural e linguística, reconhecendo os sujeitos surdos como membros de uma comunidade com identidade própria, língua (como a Libras) e práticas sociais distintas (Bisol; Sperb, 2010).

capacidade de comunicação, assim não podem ser considerados mudos (Melo, 2024).

Já o termo “deficiente auditivo” vem de uma perspectiva clínico-terapêutica², em que alguém possui perda auditiva comprovada por exames clínicos específicos e a partir dos resultados dos exames é categorizado em grau leve, moderado, severo e profundo de surdez (Menezes *et al.*, 2009), no entanto, essa perspectiva não leva em consideração os aspectos culturais.

Desse modo, o termo “surdo” é considerado o mais adequado, por levar em consideração o componente cultural e identitário que perpassa esses sujeitos. Ainda há a distinção do uso desse conceito com o uso do “S” maiúsculo, o qual é utilizado para se referir aos indivíduos pertencentes à comunidade surda e que compartilham os traços identitários dessa comunidade, que vai além do uso de uma língua de sinais (Menezes *et al.*, 2009).

Outro ponto a ser trabalhado na formação de professores diz respeito ao papel do intérprete em sala de aula. Isso acontece porque as crenças relacionadas ao trabalho do intérprete de Libras, especialmente no contexto educacional, podem afetar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. O papel dos profissionais tradutores-intérpretes de língua de sinais é a mediação linguística, no entanto, é comum que professores em formação atribuam ao intérprete funções que extrapolam sua atuação profissional, como o ensino direto de conteúdos ou a responsabilidade pelo desempenho acadêmico do aluno surdo. A responsabilidade de ensinar ao estudante surdo é do professor, enquanto o Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa (TILSP)³ atua como mediador linguístico nesse processo (Santos; Lacerda, 2015; Santos; Pimentel; Jesus, 2017 Xavier, 2018).

Além disso, no contexto educacional, é essencial desmistificar qualquer tipo de crença que coloque a surdez como comprometedora do desenvolvimento cognitivo-linguístico do estudante (Gesser, 2009). O que realmente interfere nesse desenvolvimento não é a ausência da audição, mas sim a falta de acesso precoce a uma língua de sinais desde a infância (Quadros, 1997; Melo, 2024). Quando a

² A visão clínico-terapêutica da surdez é uma abordagem que enxerga a pessoa surda principalmente sob o prisma da deficiência e da reabilitação (Bisol; Sperb, 2010).

³ O presente trabalho não se deterá diretamente na discussão sobre o papel do intérprete, ainda que sua presença perpassa o estudo, pois não constitui o foco central da análise. Ressalta-se, contudo, que se trata de um sujeito fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

criança surda é exposta desde cedo a uma língua visual, ela desenvolve plenamente suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, bem como qualquer criança ouvinte exposta à língua oral. A falta de uma língua faz com que o contato com o mundo e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social sejam prejudicados. Portanto, é essencial romper com essa visão limitada e promover ambientes que respeitem a identidade linguística da pessoa surda, garantindo seu pleno desenvolvimento intelectual e comunicativo (Quadros, 1997; Gesser, 2009, 2010).

Dessa forma, superar as crenças e ressignificá-las ao aprofundar o conhecimento sobre as características identitárias e culturais dos surdos implica também no movimento essencial de mudança das práticas enquanto sociedade. A partir do momento que conhecemos a cultura surda é possível atuar sobre a realidade em uma perspectiva intercultural, proporcionando uma quebra dos padrões sociais que excluem essa comunidade.

CAP 3

INTERCULTURALIDADE, MATERIAIS DIDÁTICOS E LIBRAS

O presente capítulo objetiva abordar o conceito de interculturalidade, a perspectiva da interculturalidade crítica e os desafios no Século XXI para o ensino em uma abordagem intercultural. Outro ponto a ser abordado é em relação à criação de materiais didáticos, a importância desse recurso para o ensino, podendo proporcionar o uso da pedagogia visual e o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) na composição dos materiais didáticos. A partir dessas perspectivas, serão apresentados os entrecruzamentos da abordagem intercultural crítica no ensino de Libras e a necessidade da produção de materiais didáticos que considerem o contexto dos estudantes, principalmente, no ensino de línguas.

Dessa forma, a fim de desenvolver a discussão, o primeiro passo a ser dado nesse contexto é o de reconhecer as características que compõem o sujeito e a sua identidade cultural, como abordado por Freire (2000), em que aponta ser necessário

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2000, p. 42).

Como visto, assumir o caráter social e histórico do indivíduo é reconhecer que a identidade cultural não se constrói de forma isolada, mas em constante troca com o outro e com o mundo em que se encontra. A autoconsciência de ser sujeito pensante, comunicante e transformador implica compreender que a identidade é atravessada por experiências, afetos, contradições e relações sociais que moldam o modo como se ensina e se aprende (Freire, 2014). Nesse processo, a “outredade”, o reconhecimento do outro como legítimo, torna-se essencial para que o eu se constitua de forma ética e crítica. Nesse sentido, a abordagem intercultural abre margem para compreender a própria identidade e “negociar suas próprias identificações culturais, sociais e ideológicas e as do Outro”, surgindo o comunicador intercultural (Guilherme, 2002, p. 197). Ainda segundo Guilherme (2002), outra característica atribuída ao comunicador intercultural é apreciar as diferentes

narrativas que o cercam, refletir como elas se articulam e se posicionam, além de entender como esses posicionamentos orientam as perspectivas que evidenciam.

A interculturalidade, segundo Walsh (2005), enquanto conceito e prática, vai além do contato entre culturas, propondo um intercâmbio cultural pautado na equidade de condições. Deve ser compreendida como um processo contínuo de interação, comunicação e aprendizagem entre sujeitos, saberes, valores e tradições distintas (Guilherme, 2002). Esse movimento busca promover o respeito mútuo e o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, independentemente das diferenças culturais e sociais. Ao romper com a lógica hegemônica que privilegia uma cultura dominante em detrimento de outras, a interculturalidade fortalece identidades historicamente excluídas e propõe uma convivência legítima e respeitosa entre todos os grupos sociais.

De acordo com Walsh (2005), a interculturalidade expande seu papel para além da educação, alcançando outros cantos da sociedade, como os campos políticos, sociais e jurídicos. Isso reforça o papel crítico e central da interculturalidade nas relações e práticas fundamentadas no respeito e na igualdade ao reconhecer as diferenças entre os cidadãos e na convivência de modo democrático. Nesse sentido, Walsh (2005) aponta que o conceito de interculturalidade é intrínseco à questão da identidade, já que para se relacionar de forma simétrica com outras pessoas é necessário o autoconhecimento sobre a própria identidade.

Ao reconhecer a própria identidade, há o movimento de compreender as identidades de outras pessoas e identificar as similaridades e as diferenças. Conforme a autora, a partir das diferenças e desse reconhecimento é que são construídos os processos de interculturalidade através do desenvolvimento dialético entre as identidades, a pertença, a diferença e a “outredade”. Através desse movimento dialético entre identidades, é construído o que Walsh (2005) chama de um “terceiro espaço”, em que acontecem os movimentos de negociação dos elementos formadores das identidades dos envolvidos, sendo um espaço propício para a emergência de novas formas de pertencimento e significação cultural. Este espaço não se limita à simples coexistência entre culturas distintas, mas se configura como um espaço simbólico em que os sujeitos podem ressignificar suas experiências e reconstruir suas identidades em diálogo com o outro (Walsh, 2005).

Ao não se limitar apenas à coexistência entre culturas, a interculturalidade em sua vertente crítica é entendida como uma perspectiva que vai além da simples convivência ou reconhecimento das diferenças culturais. Ela busca questionar e transformar as estruturas de poder que historicamente produziram desigualdades, exclusões e hierarquizações entre culturas (Walsh, 2009). Nesse sentido, observa-se a necessidade de enfrentar as relações coloniais e assimétricas que moldam a sociedade, desconstruindo as práticas educacionais que desvalorizam os saberes e modos de vida historicamente marginalizados, como aponta Walsh (2009):

Ou seja, preocupa-se também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, adicionalmente, preocupa-se com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem apesar da desumanização e da subordinação (Walsh, 2009, p. 11, tradução nossa).

A partir da citação apresentada, é importante evidenciar que a luta contra o processo de exclusão, negação e subalternização de grupos marginalizados é uma das principais preocupações da interculturalidade crítica. Nessa perspectiva, a educação dos surdos pode ser compreendida como um campo privilegiado de luta contra-hegemônica, pois enfrenta práticas que historicamente invisibilizaram a língua de sinais e os conhecimentos produzidos pela comunidade surda. Ao reconhecer a Libras como língua legítima e ao incluir sua utilização na formação docente, promove-se não apenas a acessibilidade, mas também a valorização de saberes e culturas que resistem à subordinação (Jesus, 2017). A educação dos surdos, alinhada à interculturalidade crítica, torna-se um espaço de transformação e criação, capaz de questionar desigualdades estruturais e afirmar a diversidade linguística e cultural como fundamento da prática pedagógica.

Desse modo, pensando na construção da interação entre as identidades considerando a interculturalidade, Guilherme (2002) propõe a Competência Intercultural, que consiste na capacidade de interação eficaz com pessoas de culturas diferentes. Segundo a autora, a eficácia na interação envolve a negociação baseada nas semelhanças e diferenças culturais, de hábitos, valores e crenças, de modo que se chegue a um ponto que seja equitativo e respeitador (Guilherme, 2002). Nesse sentido, trata-se de uma habilidade que envolve uma base crítica e

ética para a construção da interação, fazendo com que diante das diferenças, sejam construídas pontes sem apagar as identidades. Além disso, a Comunicação Intercultural proposta por Guilherme (2002) no ensino universitário se baseia na interdisciplinaridade que a interculturalidade pode proporcionar. Isso acontece com vistas a uma busca pela interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento, em diferentes disciplinas, a fim de desenvolver uma formação pessoal e profissional.

Para uma abordagem da interculturalidade numa perspectiva educacional, Mendes (2008) propõe que essa deva ser uma prática intencional e orientada voltada à promoção de atitudes baseadas em respeito mútuo, na valorização das diferenças e na diversidade cultural que permeia os processos educativos. Trata-se de uma iniciativa que busca fomentar o diálogo, a colaboração e a convivência entre sujeitos advindos de contextos culturais distintos, além de implicar na partilha de experiências, favorecendo a construção coletiva de novos sentidos e significados.

Nesse sentido, Mendes (2008) postula a perspectiva da Abordagem Intercultural (AI) como uma prática pedagógica que orienta o ensino de línguas, focando na proposição de uma metodologia que transforma o fazer pedagógico, tornando-o mais sensível às identidades culturais dos estudantes. A autora também aborda algumas características da Abordagem Intercultural em sala de aula, na qual ela explica que:

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do debate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos. (Mendes, 2008, p. 58).

Nessa perspectiva, a interculturalidade se mostra de grande valia na construção de saberes em salas de aula, nas quais é possível encontrar diversas identidades e, através de diálogos respeitosos, que buscam um território equitativo de aprendizagem, é possível construir uma aprendizagem mais sensível culturalmente e, conseqüentemente, mais significativa.

Para além disso, os futuros professores precisam desenvolver a habilidade de refletir sobre suas práticas e modificá-las a fim de estabelecer um movimento

contra a hegemonia opressiva que busca apagar as minorias em sala de aula. Dessa forma, há a necessidade do movimento decolonial por parte dos professores que entra em consonância com o que é postulado por Walsh (2010, p. 91, tradução nossa) quando aponta que “a interculturalidade crítica se entende como processo, projeto e estratégia que busca construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas”. Nesse sentido, a interculturalidade crítica, conforme Walsh (2010), orienta a formação docente para que os professores se tornem agentes de transformação, capazes de questionar ausências e legitimar emergências, ampliando o espaço para epistemologias plurais. Assim, preparar futuros educadores para o ensino de Libras e para a sensibilidade intercultural significa não apenas atender a demandas de acessibilidade, mas também participar de um projeto contra-hegemônico que busca reconfigurar o poder e o conhecimento na educação, alinhando-se às práticas de resistência e re-existência que sustentam o movimento decolonial.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é que a formação identitária não ocorre em um vácuo, mas em meio a interações culturais, políticas e tecnológicas que atravessam o cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, o cenário contemporâneo é marcado pela mundialização da cultura, fenômeno que intensifica os fluxos de informação, valores e práticas culturais entre diferentes partes do mundo. Como afirmam Narikawa e Saraiva (2022, p. 70), vivemos em um tempo em que “o mundo está em nós e nós estamos no mundo em momentos de aproximações e distanciamentos, ora maior, outras menores”, revelando a fluidez das fronteiras culturais e a complexidade das relações identitárias. Essa dinâmica pode ser potencializada por meio de materiais didáticos que levem em consideração o contexto social do processo de ensino e aprendizagem, além do uso de tecnologias digitais disponíveis. Dessa forma, cria-se a possibilidade da mediação de encontros interculturais, possibilitando a ampliação do acesso a diferentes repertórios culturais e o surgimento de novas formas de pertencimento.

3.1 Materiais didáticos no ensino e aprendizagem da Libras

Quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem, observa-se a necessidade do uso de recursos diversificados que facilitem a mediação entre

professor, estudante e conhecimento. Dentre as possibilidades dos recursos disponíveis, têm-se os materiais didáticos, que, quando construídos de forma intencional e com objetivos bem estruturados, possuem o potencial de dar suporte à pluralidade existente em salas de aula, que são compostas por sujeitos heterogêneos. Nesse espaço marcado pela diversidade de identidades e necessidades, os materiais didáticos (MD) se tornam fundamentais para o processo de mediação e construção do conhecimento, capazes de dialogar com diferentes estilos de aprendizagem e favorecer práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

De acordo com Almeida Filho (2012), os materiais didáticos devem ser produzidos a partir de um momento de pesquisa e com sensibilidade para observar os interesses e objetivos das turmas. Além disso, Almeida Filho (2012, p. 62) propõe alguns pontos para a construção desses materiais, dentre eles:

“[...] (2) respaldo em teoria adequada sobre os processos de ensinar e de adquirir línguas; (3) grande capacidade reflexiva para fazer crescer o MD no atendimento de demandas específicas do público a que ele se destina; (4) tempo disponível para dedicação a análises, revisões e sessões de prática com esse material por parte de outros professores que tenham sido engajados na sua utilização [...] (Almeida Filho, 2012, p. 62).

Esses pontos reafirmam a necessidade da produção de MD de forma intencional, orientada e com objetivos claros visando a qualidade do material produzido. Leffa (2008), pensando no ensino de línguas, propõe quatro principais etapas de produção de materiais:

Figura 1: Etapas de produção de materiais



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Leffa (2008).

Segundo o autor, esses quatro passos são cíclicos, em que termina-se uma avaliação e começa-se uma nova análise. Na etapa de (1) análise, o autor propõe a observação do nível de aprendizagem dos estudantes e suas necessidades; a etapa de (2) desenvolvimento parte dos objetivos definidos de forma clara na análise, e segue para a escolha da abordagem, a definição do conteúdo, das atividades e dos recursos. Nessa etapa, também é realizado o ordenamento das atividades conforme a necessidade ou facilidade; a (3) implementação é a etapa em que o material é colocado em prática; e, a (4) avaliação, que consiste na reflexão dos resultados do uso do material e as possibilidades de melhoria. Essas etapas garantem que o material produzido realmente atenda às necessidades dos estudantes por meio da adequação e aprimoramento que levam em consideração os estudantes como público-alvo.

Lopes (2008) afirma a capacidade dos professores de construir materiais didáticos partindo da necessidade desse material, da criatividade e da habilidade do professor em realizar etapas como a avaliação, seleção e modificação de materiais já existentes. Segundo a autora, não é sempre que os materiais disponíveis dão o suporte necessário à diversidade encontrada em sala de aula, assim a criação de MDs se faz necessária para atender os interesses e as necessidades dos estudantes.

Ao pensar na construção de MDs para o ensino de Libras, é preciso levar em consideração que se trata de uma língua com algumas especificidades linguísticas e culturais que a diferencia das línguas orais e, conseqüentemente, influencia no processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Como Quadros e Karnopp (2004) apontam, a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, o que significa que durante o ensino dessa língua é imprescindível a utilização de recursos visuais. Além disso, a cultura visual faz parte da constituição da identidade cultural da comunidade à qual o surdo pertence, ou seja, os surdos são sujeitos que vivem através da experiência visual que se expressam pela língua de sinais (Vilhalva, 2024). Dessa forma, a articulação entre a cultura visual do surdo e o processo de ensino e aprendizagem precisa ser levada em consideração, já que é a partir dessa articulação que se pode explorar atividades próprias para alunos surdos através de

artefatos visuais, tais como imagens, fotografias, vídeos, desenhos, maquetes, entre outros.

O uso dessas estratégias se alinham à pedagogia surda que tem como fundamento a visualidade, compreendendo que o processo de ensino e aprendizagem deve respeitar essa forma de percepção e interação com o mundo (Skliar, 1998; Campello, 2008; Vilhalva, 2024). Essa pedagogia compreende que o processo de ensino-aprendizagem deve respeitar a língua, identidade e cultura surda, valorizando a Libras como língua do processo de ensino e aprendizagem e a visualidade como forma legítima de construção de conhecimento. Em seu trabalho, Vilhalva (2024, p. 22) aponta para a pedagogia surda considera que os estudantes surdos percebem, refletem, compreendem e agem no mundo através das experiências visuais, mas que a visualidade vai além da representação do que é visto, “pois ela envolve uma interação complexa entre o observador e a imagem, incluindo a interpretação subjetiva, a cultura, as experiências passadas e as diferentes formas de classificar e categorizar as informações visuais”. Dessa forma, a visualidade é um elemento que precisa ser utilizado em ambientes educacionais nos quais os estudantes surdos fazem parte.

Desse modo, urge a necessidade da utilização de metodologias e materiais didáticos que levem em conta as características específicas da identidade linguística e cultural dessa comunidade, a fim de estabelecer as condições necessárias para a interação e a construção de sentidos durante o ensino e aprendizagem. Assim, a pedagogia visual, articulada à pedagogia visual, “[...] não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual” (Campello, 2008, p. 34). Ou seja, a pedagogia visual é uma proposta voltada para a educação de pessoas surdas que coloca a visualidade como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, valorizando imagens, sinais e recursos visuais como meios de construção de conhecimento e de comunicação (Campello, 2008). Nesse sentido, a utilização de recursos visuais variados pode colaborar significativamente para a aprendizagem de estudantes surdos, desde que esses recursos sejam usados com estratégias pedagógicas direcionadas a esse público-alvo (Almeida, 2013).

A estratégia pedagógica, a metodologia e os materiais didáticos levando em consideração a pedagogia visual são essenciais para a construção de um ambiente

favorável à aprendizagem. Além disso, é importante que os professores tenham em mente que o recurso visual deve ser construído de forma crítica, refletindo sua adequação ao contexto. Oliveira e Nogueira (2024) apontam que essa reflexão crítica é essencial, pois alguns professores podem ter desenvolvido uma crença equivocada de que a exposição dos estudantes a imagens ou materiais imagéticos já seria o suficiente para garantir a construção de sentidos pelos estudantes, dada a falsa sensação de transparência das imagens. O uso da pedagogia visual é essencial para os estudantes surdos, pois leva em consideração a cultura e a identidade destes, mas o uso desses recursos deve ser feito de forma reflexiva, intencional e através de metodologias adequadas, se aliando ao processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos materiais didáticos para o ensino da Libras, Santos (2014, p. 2) destaca que esses são escassos “tanto de suporte tradicionais como aqueles disponíveis na internet, diferente do que acontece com a maior parte das línguas estrangeiras orais que já têm material disponível para seus aprendizes a contento”. Observa-se que os materiais didáticos encontrados em sites e aplicativos são, em sua maioria, glosas, cartilhas e dicionários. Além disso, Santos (2014, p. 5) também destaca que os materiais didáticos tradicionais, como as cartilhas e glosas, foram “uma das poucas estratégias de ensino desenvolvidas para o seu ensino, que consistia na simples reprodução dos grupos de palavras das cartilhas de Libras impressas (fotocopiadas)”.

Nesse sentido, tendo em vista que a maioria dos materiais didáticos para o ensino de Libras como L2 se resumem a cartilhas e glosas, Albres (2012) destaca que um grande desafio para os professores de línguas de sinais está na produção de materiais didáticos que contemplem os elementos linguísticos da Libras e incluam os contextos comunicativos. Dessa forma, Pereira (2009) acrescenta a necessidade de se refletir sobre a produção de materiais didáticos para o ensino da língua de sinais, a fim de promover uma percepção da Libras como uma língua própria.

Outro ponto importante a se pensar acerca da criação de MDs é o uso de tecnologias digitais. Guimarães (2020) afirma que a internet possui uma ampla variedade de recursos que podem ser explorados com finalidade pedagógica, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais prazeroso, interativo e significativo para os estudantes, além de possibilitar a multimodalidade.

No entanto, ao desenvolver trabalhos com tecnologias digitais, é importante refletir sobre alguns aspectos sobre as possibilidades e limitações que estas possuem, e para isso, em um primeiro momento, é necessário saber ao menos o básico sobre a tecnologia digital, a fim de refletir mais profundamente sobre ela. Considerando esse aspecto, nota-se a relevância de se desenvolver, mesmo que brevemente, uma contextualização do que seriam os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), que será abordada abaixo.

3.1.1 ODAs como materiais didáticos

Em um panorama mais geral, percebe-se que a tecnologia está presente na vida da população como um todo e diariamente. A tecnologia influencia o ambiente/sociedade, da mesma forma que o ambiente/sociedade influencia a tecnologia, estabelecendo um caráter dialético e de troca mútua (Vieira-Pinto, 2005; Benakouche, 1999). Segundo Lévy (2010, p. 22), as tecnologias “são produtos de uma sociedade e de uma cultura”, colocando como base desse pensamento três entidades principais: técnica, cultura e sociedade. Assim, percebe-se a importância de reconhecer a tecnologia e o contexto em que ela está inserida, pois ela traz consigo algumas marcas relevantes para a reflexão de seu papel.

Ao observar em nível educacional, é perceptível o diálogo entre sociedade e tecnologia e suas influências no desenvolvimento social. Um exemplo dessa influência se dá no campo das tecnologias na aprendizagem de língua (Garret, 2009; Rojo, 2017), de forma que a tecnologia influencia no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, e a língua influencia no processo de desenvolvimento da tecnologia.

No ano de 2017, Rojo discutia a urgência do uso de tecnologias de forma significativa na esfera do ensino, a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao emprego de multiletramentos nesse processo. A autora aponta que os materiais digitais mais evidentes são os ODAs, que são encontrados por toda a *Web*. Em seu trabalho, Rojo (2017) recorre à definição de ODAs apontada por Araújo (2013), que trata esses objetos como recursos digitais que servem de ferramenta de ensino em diversos contextos digitais. Desse modo, os ODAs não se constituem como plano de ensino ou material

didático, mas como objeto de explanação e discussão que auxilia no processo de aprendizagem (Rojo, 2017).

Já de acordo com Vilhalva (2024, p. 22) os ODAs são “recursos educacionais digitais interativos os quais abrangem diversos formatos, como textos, imagens e vídeos, projetados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem”. Isso significa que são recursos multimodais que, segundo a autora, possuem papel fundamental no ensino de línguas de sinais ao permitir a projeção visual e o acompanhamento das informações em meio imagético. Ainda segundo a autora, os ODAs fazem parte de uma categoria “focada em conteúdos multimídia no contexto educacional, utilizando o audiovisual, video games educativos, simuladores e, entre outros, infográficos animados, viabilizando o acesso a línguas de sinais” (Vilhalva, 2024).

Dentre as possibilidades das tecnologias, vale ressaltar que elas, por si só, não promovem as condições necessárias para a aprendizagem, é necessária a mediação do professor para que os estudantes se apropriem dos conceitos e a partir disso consigam ter um olhar crítico (Dotta; Aguiar; Oliveira, 2013). A tecnologia só se torna uma ferramenta de ensino quando amplia as possibilidades de interação entre os sujeitos. Esse processo depende também do uso de metodologias eficazes. Dessa forma, são necessárias metodologias que respeitem as características das línguas, o que pode ser possibilitado pelo uso das tecnologias multimodais.

Para melhor acompanhar esse ideal, Figueredo, Oliveira e Félix, (2020) apontam que para efetivar o uso das tecnologias de forma produtiva, é necessário substituir as metodologias tradicionais por metodologias que envolvam saberes significativos dos envolvidos para superar concepções tradicionais. É importante levar em consideração as experiências reais ou simuladas baseadas na realidade do estudante, com intuito de solucionar situações-desafios que surgem na prática social em diferentes contextos (Borges; Alencar, 2017).

Isso se alinha à perspectiva de Diesel, Baldez e Martins (2017) sobre as metodologias ativas. Essas metodologias consideram a realidade do estudante e o colocam como protagonista da formação crítico-social. Buscam desafiá-lo e provocá-lo para promover reflexão, compreensão e construção do conhecimento, incentivando sua autonomia no processo de aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Ainda de acordo com esses autores, essa metodologia busca incentivar o protagonismo dos estudantes, bem como favorece a motivação destes ao ocupar o

centro das ações educativas, construindo o conhecimento de forma colaborativa. Assim, o uso de ODAs se torna significativo quando são utilizadas as metodologias adequadas, que considerem o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto a ser levado em consideração ao se pensar em uma mediação pedagógica ideal, é a necessidade da busca por materiais que possibilitem o estabelecimento de uma aprendizagem autônoma (Bévort; Belloni, 2009). Assim vai ao encontro aos ideais de Freire (2000), que concebe a educação como meio de promover a autonomia dos sujeitos. Em que o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino; onde o educador à medida que ensina também aprende.

Dessa forma, como apontado por Vilhalva (2024), os ODAs podem incentivar a autonomia dos estudantes surdos através dos recursos multimodais. Graças a essa multimodalidade, também possibilita o trabalho com a visualidade, de modo que respeite a cultura dos estudantes surdos, além de auxiliar no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades linguísticas. Nesse sentido, os ODAs se revelam como instrumentos pedagógicos que podem contribuir para uma educação inclusiva e intercultural, ao possibilitar a valorização da visualidade no ensino.

CAPÍTULO 4

4. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi escolhido o método qualitativo, devido a necessidade de proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa parte de um princípio interpretativo, esta base metodológica consiste em desenvolver a pesquisa que não pode ser quantificada. De acordo com Minayo (1992, p. 22) a pesquisa qualitativa possibilita uma análise dos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”, os quais distanciam-se de uma análise por meio de variáveis.

A abordagem interpretativista possibilita, por sua vez, a análise partindo da compreensão de que a cultura deve ser vista como um sistema de significados compartilhados, exigindo uma descrição atenta às práticas sociais (Fonseca, 2023). Nesse sentido, o pesquisador busca interpretar os sentidos para além do que é observado em relação aos comportamentos, e estende a análise sobre o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações e contextos, reconhecendo que cada prática cultural está carregada de símbolos e significados (Fonseca, 2023). Essa perspectiva valoriza a proximidade entre pesquisador e objeto de estudo, pois somente pela imersão e pela interpretação cuidadosa é possível captar a complexidade das experiências humanas e dar visibilidade às vozes e narrativas dos grupos investigados.

A escolha do método da pesquisa-ação ocorreu por se tratar de uma abordagem que permite ao pesquisador atuar diretamente no contexto investigado, promovendo transformações enquanto observa e analisa os fenômenos. Segundo Engel (2000), este método surgiu para superar a lacuna entre teoria e prática. A pesquisa-ação se caracteriza por seu caráter interventivo, no qual a ação e a reflexão caminham juntas, possibilitando que os sujeitos envolvidos participem ativamente do processo investigativo. Diferentemente de outras metodologias que concentram a intervenção apenas ao final do estudo, como consequência das recomendações oriundas da análise dos dados, a pesquisa-ação propõe que a intervenção ocorra simultaneamente à coleta e análise, permitindo ajustes contínuos e uma compreensão mais profunda da realidade.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a pesquisa-ação é guiada pela definição de um problema, que para o presente estudo é representado pela busca da compreensão de “que maneira a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura contribui para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural?”. A partir dessa pergunta de pesquisa, seguindo os pressupostos da pesquisa-ação, o estudo foi dividido em etapas que foram executadas conforme descritos abaixo.

4.1 Etapas e métodos empregados na pesquisa

No primeiro semestre de 2024 ocorreu a primeira etapa da pesquisa, que foi voltada ao planejamento e a organização do cronograma da disciplina⁴, elaborado em conjunto com a professora responsável por ministrar as aulas. O cronograma serviu como eixo orientador para a criação de materiais didáticos, tais como slides, dinâmicas, seleção de vídeos para compor as atividades, formulários avaliativos e não avaliativos, além da produção de materiais de orientação para a realização de atividades práticas. Também foram selecionados *links* de repositórios digitais, como sinalários, glossários e dicionários *online* em Libras, com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos visuais e promover uma aprendizagem mais inclusiva e alinhada à especificidade linguística da Libras como língua de modalidade visual-espacial. Esse planejamento levou em consideração a organização de tópicos essenciais, visando a estruturação dos tópicos de modo que possibilitasse uma evolução intuitiva e coerente dos assuntos. Além disso, a organização conjunta da disciplina possibilitou a adequação das temáticas e atividades, de modo que proporcionasse momentos propícios para a aplicação da pesquisa e, conseqüentemente, a coleta de dados.

A segunda etapa realizada no início do segundo semestre de 2024, refere-se à realização do levantamento das disciplinas de Libras que seriam ofertadas no período de aplicação da pesquisa em uma Universidade da Zona da Mata Mineira. Nesse levantamento foram considerados o número de turmas referentes à disciplina de Libras que iriam ter no período de aplicação da pesquisa; os horários em que as aulas ocorreriam, para evitar que as turmas escolhidas coincidisse os horários das

⁴ Cronograma disponível no Apêndice A.

aulas, o que dificultaria a aplicação da pesquisa; também foram analisadas a disponibilidade do professor responsável de cada turma em aplicar o cronograma adaptado da disciplina para a desenvolvimento da pesquisa; e, por fim, foram consideradas analisadas as turmas que possui o maior número de estudantes em cursos de habilitação em licenciatura, já que essa pesquisa está voltada para a formação de professores. Assim, selecionou-se duas turmas após o levantamento das informações descritas anteriormente, além da realização da análise das possibilidades de aplicação do estudo.

Na terceira etapa, após a escolha das turmas, realizou-se o primeiro contato com os estudantes, o que ocorreu já na metade do segundo semestre de 2024. A fim de respeitar os princípios éticos para a coleta de dados referente às atividades, os estudantes foram orientados sobre a aplicação da pesquisa, em relação ao que se tratava, assim como os objetivos e os métodos a serem utilizados, e também as possíveis implicações. Após todos estarem cientes, os estudantes que concordaram em participar do estudo receberam o Termo de Consentimento Claro e Esclarecido (TCLE)⁵, seguindo o compromisso ético com a pesquisa envolvendo seres humanos. Vale afirmar que o interesse dos licenciandos em participar deste estudo não teve relação com nenhuma demanda ou cobrança institucional, assim como constava de forma clara e objetiva o modo como os participantes colaborariam com a pesquisa. Além disso, no termo estava descrito, de forma explícita, quais os possíveis impactos na pesquisa no meio investigado. Dessa forma, com o intuito de seguir a rigorosidade ética da pesquisa, os licenciandos que concordaram em fazer parte da pesquisa tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios desenvolvidos à partir da primeira letra do curso deles, como por exemplo: um estudante de Geografia será nomeado como “Gregório”, uma estudante de Letras será nomeada como “Lua”, etc.

A quarta etapa da pesquisa, que ocorreu no segundo semestre de 2025, diz respeito a apresentação das contribuições da pesquisa, realizou-se um minicurso a partir dos resultados obtidos na pesquisa. O minicurso foi voltado à comunidade acadêmica em formação inicial, com o objetivo de contribuir para a qualificação dos futuros professores. Dessa forma, buscou-se oferecer uma ação prática à sociedade

⁵ TCLE disponível no Apêndice B.

por meio do minicurso intitulado “Libras e práticas interculturais na formação de professores”, aplicado no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA) em 2025⁶.

4.1.1 Observação participante

Após a entrada em campo e a aplicação do TCLE, foi realizada a observação participante das aulas. De acordo com Minayo (2012), a observação participante é um procedimento que o pesquisador necessita estar presente no campo de investigação. Ao considerar as afirmações da autora, para a coleta dos dados buscou-se interagir com os sujeitos envolvidos na pesquisa, além de realizar apontamentos através de notas e de um diário de campo.

A observação participante ocorreu por meio do acompanhamento de duas turmas selecionadas, a fim de entender o contexto educacional para elaborar hipóteses e compreender quais as problemáticas e perspectivas que os estudantes tinham em relação ao aprendizado da Libras. Outro aspecto que visou-se notar foi o entendimento sobre as perspectivas dos futuros docentes em relação à futura atuação em sala de aula com estudantes surdos. Através da observação participante de todas as aulas nas duas turmas foram registradas notas em diário de campo, com as percepções do contexto em que a pesquisa se insere. Essas notas serão retomadas ao longo do trabalho para complementar a construção das análises dos dados.

4.1.2 Elaboração e desenvolvimento de ações de suporte para o desenvolvimento da disciplina

Durante o desenvolvimento da disciplina foram planejadas e executadas em colaboração com a docente responsável pelas turmas selecionadas as seguintes atividades ao longo da aplicação da pesquisa:

- Leitura dos textos teóricos propostos para as aulas: com o objetivo de acompanhar as discussões desenvolvidas;

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Simpósio de Integração Acadêmica (SIA)**. Disponível em: <<https://sia.ufv.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2025.

- Reuniões com a professora responsável pela disciplina: a fim de alinhar e organizar o planejamento dos conteúdos e as demandas, assim como definir os aspectos relacionados à atuação da pesquisadora ao longo do desenvolvimento da disciplina;
- Observação das aulas: desde o início da aplicação da pesquisa, foi realizado o acompanhamento das aulas e a tomada de notas em diários de campo, acerca do desenvolvimento da disciplina;
- Produção de materiais para suporte das aulas: produção de materiais à partir de demandas dos estudantes e/ou professor responsável observadas ao longo da aplicação da pesquisa. Assim foram desenvolvidos materiais como formulários, slides, dinâmicas, atividades e manuais de orientação;
- Atendimento aos alunos: realizada por meio do E-mail ou em sala de aula durante o desenvolvimento das aulas, principalmente referente ao desenvolvimento das duas atividades avaliativas finais (AV3 e AV4), em que a pesquisadora auxiliava a tirar dúvidas e orientar a preparação dos planos de aula elaborados pelos estudantes.

A aplicação dessas atividades foi cuidadosamente alinhada ao cronograma da disciplina, garantindo a pertinência temática em cada momento do percurso formativo. Após a reunião de todos os materiais e dados, foi realizado um recorte a ser utilizado no estudo, com a escolha de cinco dinâmicas pedagógicas⁷, duas delas não avaliativas (ANV) e três avaliativas (AV), sendo elas: Dinâmica sobre Mitos e crenças; Dinâmica sobre os aspectos fonológicos da Libras; Teoria sobre a Educação de Surdos; Planos de aula e lista de sinais; Apresentação dos trabalhos, com sinalização das frases e principais sinais.

4.1.2.1 Mitos e crenças (ANV1)

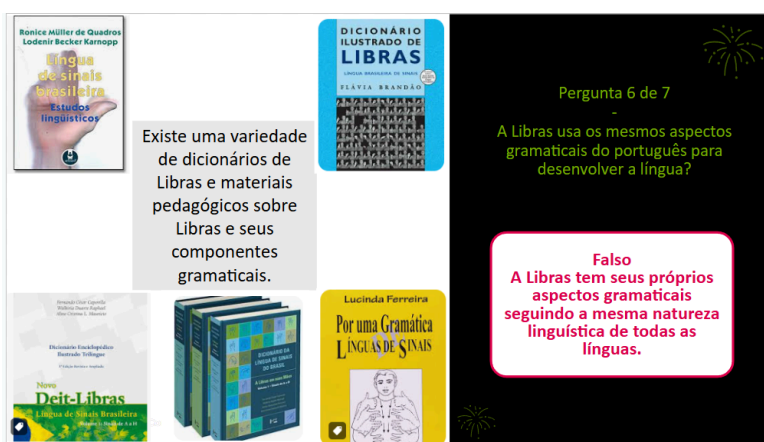
Essa dinâmica foi desenvolvida no formato de perguntas, com o objetivo de estimular a reflexão dos estudantes ao responderem, apresentando as respostas

⁷ As dinâmicas pedagógicas foram testadas anteriormente em turmas de Libras da mesma instituição para garantir a eficácia das metodologias propostas, assegurando que os recursos utilizados fossem adequados às necessidades dos estudantes surdos e contribuíssem para a consolidação de práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem.

como verdadeiras ou falsas conforme a pergunta, além de uma breve explicação sobre o que motivou a resposta deles.

Foram elaborados slides para abarcar a dinâmica dos Mitos e crenças (ANV1), construída em formato de perguntas sobre a comunidade surda, a identidade surda e a Libras. O formato de perguntas teve como objetivo instigar a reflexão crítica dos estudantes e fomentar um ambiente interativo, no qual a colaboração se tornasse elemento central na construção coletiva do conhecimento.

Figura 2: Print de uma página do slide dos Mitos e crenças



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após as respostas havia um momento de perspectiva ou complementação, caso a resposta se apresentasse de modo incoerente ou que necessitasse de maior aprofundamento. Essa dinâmica foi aplicada na Semana 3, em que foram abordados os “Mitos e crenças e introdução à Libras”, conforme o calendário. Nesse caso os dados foram coletados através da observação da interação dos estudantes.

4.1.2.2 Aspectos fonológicos da Libras (ANV2)

Para o desenvolvimento desse conteúdo foram elaborados diferentes materiais didáticos. Inicialmente, os slides foram dedicados ao trabalho com os parâmetros fonológicos da Libras, destacando as características que compõem os sinais e reforçando o reconhecimento da Libras como uma língua legítima, cujos parâmetros fonológicos constituem parte essencial de sua gramática.

Figura 3: Print de uma página do slide dos parâmetros fonológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Posteriormente, foi desenvolvida por meio da plataforma *Google*, a partir do formulário do *Google Forms*, uma dinâmica com o objetivo de desenvolvimento da descrição fonológica dos sinais. Para esta atividade, foi solicitada a organização em trios, em que os estudantes precisavam lembrar os cinco parâmetros que compõem um sinal (Configuração de mão, movimento, orientação da palma da mão, locação, expressão facial e corporal) e descrever em Língua Portuguesa esses parâmetros conforme o sinal apresentado.

Para a construção da dinâmica, foram utilizados recortes de vídeos de um repositório de sinais *online*, a fim de compor a dinâmica para caso os estudantes não conhecessem o sinal previamente, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 4: Print de uma questão da ANV2

Primeiro sinal: feliz



Descrição fonológica do primeiro sinal: *

Sua resposta

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Semana 8, abordou os conteúdos relacionados aos “Aspectos gramaticais da Libras”, quando esta foi aplicada. Nesse caso os dados foram coletados através das respostas enviadas através do formulário.

4.1.2.3 “Teoria sobre a Educação de Surdos” - Atividade avaliativa (AV2)

Essa atividade avaliativa teve o objetivo de compreender o nível de entendimento dos estudantes em relação aos conteúdos teóricos abordados em sala de aula, a partir das seguintes temáticas: o papel do profissional tradutor e intérprete de Libras (TILSP) educacional; educação de surdos na perspectiva inclusiva; História da Educação de Surdos e concepções educacionais; Mitos e crenças e introdução à Libras.

Para essa atividade, foi elaborado um formulário da plataforma *Google*, via *Google Forms*. Em sala de aula, os estudantes usufruíram de um espaço de laboratório, com diversos computadores da instituição, o que possibilitou realizar a atividade em duplas. Cada dupla teve a oportunidade de interagir e trocar os conhecimentos para desenvolver a atividade que ocorreu na Semana 7.

4.1.2.4 Atividade avaliativa (AV3) - Planos de aula e lista de sinais

Esta atividade objetivava o desenvolvimento de um plano de aula de 50 (cinquenta) minutos que buscasse a inclusão de estudantes surdos. Além disso, dentro do plano de aula, 10 (dez) minutos deveriam ser descritos de forma mais detalhada por ser uma parte que os estudantes desenvolveriam em Libras, preferencialmente sendo uma atividade prática. Outra exigência era a elaboração de uma lista de sinais que eles utilizariam para o desenvolvimento do plano de aula, como forma de dar suporte à sinalização em Libras.

Ocorreu também a elaboração de slides compostos por imagens ilustrativas de materiais concretos. Esse teve o propósito de exemplificar o que seriam os materiais concretos que os estudantes poderiam produzir para tornar as aulas mais acessíveis e inclusivas por meio da pedagogia visual. Além de reforçar o respeito com a modalidade visual-espacial da Libras e valorização dos recursos visuais como ferramentas pedagógicas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 5: Print de uma página do slide dos materiais concretos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para o suporte na busca de sinais, uma tabela com repositórios de sinais foi desenvolvida, a fim de auxiliar no processo de busca por sinais específicos das áreas de conhecimento e atuação dos estudantes.

A AV3 e Av4 foram elaboradas tendo um caráter de continuidade de desenvolvimento, por isso são atividades interligadas. Essas atividades poderiam ser desenvolvidas em grupos, trios, duplas ou de forma individual, de acordo com a escolha dos estudantes. No entanto, foi sugerido que os grupos, trios e duplas estivessem alinhados quanto a área de atuação, para que fosse mais tranquilo a escolha do tema e o desenvolvimento dele. Caso alguns estudantes de áreas diferentes quisessem realizar o trabalho juntos também seria possível, assim seria necessário o trabalho da habilidade interdisciplinar entre campos distintos. Os estudantes a realizaram de forma individual ou coletiva, a partir da área e perfil do plano de aula ou atividade pensada, conforme a escolha de cada um. Essa atividade foi desenvolvida em sala de aula com suporte do professor responsável e da pesquisadora, que buscavam orientar os estudantes. O desenvolvimento dessa atividade ocorreu entre a Semana 9 e a Semana 11, já na Semana 12 os estudantes realizaram a socialização dos planos de aula.

4.1.2.5 Apresentação dos trabalhos, com sinalização das frases e principais sinais (AV4)

O objetivo da atividade era proporcionar um momento de laboratório experimental para os estudantes e para que a experiência se tornasse ainda mais real. Os estudantes desenvolveram as aulas em Libras conforme havia planejado nas semanas anteriores. Cada estudante teve um tempo entre 8 (oito) minutos e 12 (doze) minutos para a aplicação da parte do plano de aula que constava em Libras.

A professora responsável pela disciplina convidou surdos da região para participar da avaliação dos trabalhos, que ocorreu durante as Semanas 14 e 15. A participação de pessoas da comunidade surda local foi relevante para a construção da dinâmica das aulas apresentadas, já que através do *feedback* dos convidados os estudantes puderam compreender se os materiais estavam alinhados à uma perspectiva inclusiva, além visualizarem outras possibilidades de desenvolvimento das aulas através dos *feedbacks* recebidos.

4.1.3 Autobiografia Acadêmica

Como parte do processo investigativo, utilizou-se a autobiografia acadêmica como método de coleta de dados, por meio de uma atividade que, diferentemente das demais, não estava prevista no cronograma oficial da disciplina.

No início da disciplina, ao apresentar a pesquisa e o TCLE aos estudantes, a pesquisadora explicou sobre a existência da autobiografia, que seria desenvolvida no final do período de realização da disciplina.

A proposta desta narrativa está alinhada com a metodologia de investigação narrativa conforme discutida por Barkhuizen (2016), que entende as narrativas como formas legítimas de construção de conhecimento e identidade. Os textos produzidos não apenas descrevem experiências, mas também funcionam como espaços de negociação identitária e empoderamento dos sujeitos envolvidos. Para a construção orientada da narrativa, intitulada como Autobiografia Acadêmica, foram desenvolvidas perguntas norteadoras⁸, com o objetivo de incentivar os estudantes a escreverem sobre suas experiências vividas ao longo da disciplina de Libras.

⁸ Perguntas norteadoras da autobiografia disponíveis no Apêndice C.

As questões buscavam provocar reflexões sobre o ensino de surdos, os métodos pedagógicos utilizados em sala de aula, os sentimentos despertados durante o processo formativo e os recursos que pretendem utilizar em suas futuras práticas como docentes. Essa abordagem permitiu acessar narrativas pessoais que revelam não apenas o percurso de aprendizagem, mas também os sentidos atribuídos à formação e à inclusão educacional.

4.2 Contexto da coleta de dados

No que diz respeito ao contexto de coleta de dados da presente pesquisa, é importante salientar que essas informações foram coletadas a partir da observação das aulas da disciplina de Libras e da aplicação de atividades avaliativas ao longo da disciplina. As atividades propostas nesta pesquisa foram previamente aplicadas em turmas anteriores, demonstrando eficácia e bons resultados no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados. A escolha dessas atividades contou com a orientação direta da professora regente das turmas participantes, assegurando a pertinência metodológica e a adequação ao contexto escolar.

As turmas escolhidas para a aplicação da pesquisa, ambas realizaram a disciplina no segundo semestre do ano de 2024, em um formato diferente do calendário tradicional da Instituição. Essa mudança foi ocasionada pelo período de paralisação das aulas⁹. Desse modo, a forma como desenvolveu-se a disciplina também levou-se em consideração o formato diferente do calendário escolar no momento de aplicação da pesquisa, assim, algumas alterações no cronograma foram realizadas ao longo das aulas para se adequar ao contexto e as novas demandas emergentes.

Os conteúdos abordados na disciplina tinham como principal objetivo desenvolver o conhecimento teórico e prático dos estudantes acerca das noções básicas sobre a Libras, a comunidade surda e suas culturas, além da abordagem de caráter de retrospectiva histórica sobre os surdos ao redor do mundo e, principalmente, no Brasil, além de leis que respaldam seus direitos no contexto brasileiro, assim como o desenvolvimento de noções básicas para a atuação dos

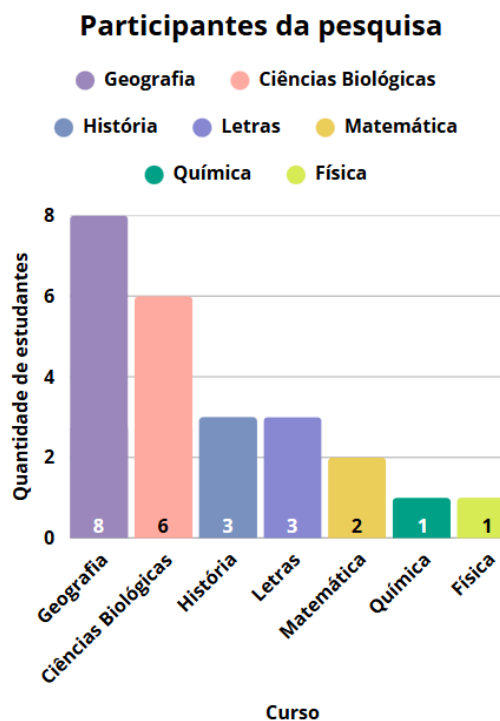
⁹ A paralisação mencionada ocorreu em decorrência de uma greve mobilizada por funcionários técnico-administrativos e docentes da instituição, que reivindicavam melhorias nas condições de trabalho e a valorização profissional das categorias.

futuros profissionais para incluir estudantes surdos. Também é importante salientar que para a abordagem dos tópicos acima, a disciplina possui uma carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas de aula distribuídas em 15 semanas. As aulas de ambas as turmas ocorriam no período noturno e apresentavam um número semelhante de estudantes: a T1 apresentava um total de 35 estudantes, dos quais 7 estavam em cursos da modalidade de bacharelado, enquanto 28 faziam cursos de licenciatura; já a T2 apresentava um total de 34 estudantes, em que 20 faziam cursos de bacharelado, e os outros 14 estudantes faziam cursos de licenciatura.

Realizou-se o primeiro contato com os estudantes à partir da perspectiva de observação das aulas nas turmas selecionadas. Ao longo do desenvolvimento destas realizou-se observações das percepções dos estudantes através dos acompanhamentos em sala de aula. Assim como também elaborou-se atividades e materiais para dar suporte ao desenvolvimento da disciplina, que foram descritos anteriormente.

Após a aplicação do Termo de Consentimento Claro e Esclarecido (TCLE)¹⁰, o conjunto de estudantes que concordaram em participar desta pesquisa possui um total de 24 colaboradores. Desses 24 colaboradores, 10 eram estudantes da T1 e 14 estudantes da T2. Como a presente pesquisa se preocupa com a formação inicial de professores, os dados dos estudantes que cursavam bacharelado não foram considerados. Desses estudantes, obteve-se o seguinte panorama conforme as áreas do conhecimento:

¹⁰ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) sob o número do parecer substanciado: 5.471.120.

Gráfico 1: Participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como pode ser observado no gráfico, os participantes da pesquisa são compostos por estudantes das áreas da Geografia, Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática, Química e Física. Para melhor demonstrar a divisão dos participantes a tabela abaixo foi criada:

Tabela 1: Estudantes, Cursos e turmas

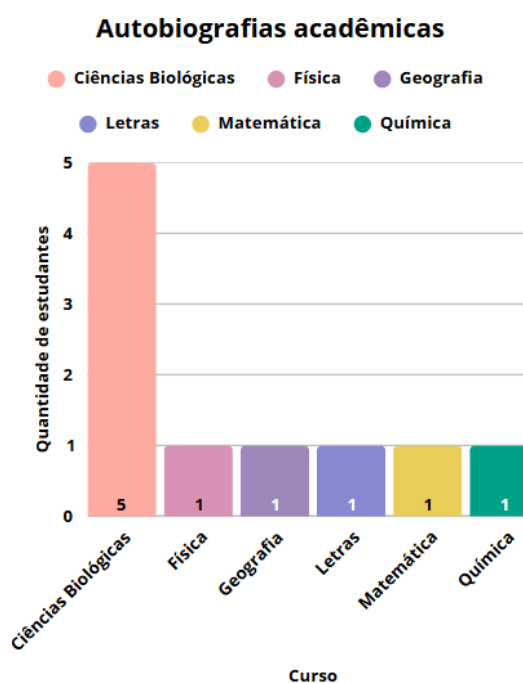
Curso	Turma	Estudante(s)
Ciências Biológicas	T1	Caliope
Ciências Biológicas	T2	Calebe, Carmem, Celina, César, Constantino
Física	T2	Fausto
Geografia	T1	Gael, Gerson, Gino, Gilda, Gleice, Gregório
Geografia	T2	Graça
História	T2	Helena, Hellen, Hermes
Letras	T1	Lua
Letras	T2	Lis, Lorena
Matemática	T2	Matias, Moisés
Química	T1	Quitéria

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Através da tabela, torna-se possível visualizar a distribuição dos participantes segundo o curso e a respectiva turma a qual participaram. Além de constar os nomes fictícios atribuídos aos participantes da pesquisa, para preservar sua identidade e garantir a confidencialidade das informações coletadas.

Por fim, é apresentado gráfico com a indicação dos participantes que responderam às autobiografias acadêmicas e seus respectivos cursos:

Gráfico 2: Respostas da autobiografia



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que diz respeito aos participantes às Autobiografias Acadêmicas, como é possível observar no gráfico acima, um total de 10 (dez) estudantes contribuíram com suas Autobiografias. As contribuições das autobiografias vieram de:

- 5 (cinco) estudantes das Ciências Biológicas: Calfope, Calebe, Carmem, Celina e Constantino;
- 1 (um) estudante da Física: Fausto;
- 1 (um) estudante de Geografia: Gregório;
- 1 (uma) estudante de Letras: Lua;
- 1 (um) estudante de Matemática: Matias;
- 1 (uma) estudante de Química: Quitéria.

Vale ressaltar que a autobiografia acadêmica não era uma das atividades obrigatórias para a disciplina de Libras, por isso a contabilização dos respondentes desta atividade se deu de forma separada. Além disso, o foco das análises se deu a partir do grupo que desenvolveu a autobiografia, mas não se limitou apenas a ele.

Essa escolha parte de duas justificativas, a primeira delas é em relação ao grande número de documentos produzidos ao longo da pesquisa, que totalizam cerca de 150 documentos (respostas das atividades, planos de aula, autobiografias acadêmicas, entre outros desenvolvidos a partir das atividades propostas já citadas anteriormente). Já a segunda justificativa, se pauta na possibilidade de observar três momentos do processo de ensino e aprendizagem: reflexão-ação-reflexão.

O primeiro momento, de reflexão, está voltado para o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores em relação à disciplina de Libras; o segundo momento, de ação, diz respeito ao planejamento e desenvolvimento das atividades por parte dos participantes da pesquisa, de acordo com as metodologias ativas; e, o terceiro momento, de reflexão acontece nas autobiografias, quando os participantes refletem acerca do processo de ensino e aprendizagem pelo qual passaram. Contudo, essas análises não se limitaram apenas a esse conjunto, já que em determinadas situações utilizaram-se dados de outros participantes.

4.3 Categorização dos dados

Essa etapa se constitui a partir da organização dos dados coletados por meio das etapas descritas anteriormente. Para isso, foram seguidas algumas etapas para o processo de categorização dos dados (Gil, 2010), sendo elas: leitura geral para um panorama global do que foi obtido; descrição dos dados obtidos; agrupamento dos dados a partir do panorama geral e da descrição; categorização dos dados para a discussão; e, por fim, a interpretação dos dados a partir de uma análise minuciosa.

Dessa forma, as categorias de análise estabelecidas foram: (1) Ressignificação das crenças para uma perspectiva inclusiva; (2) Aspectos linguísticos de aprendizagem; (3) Formação de professores para ações libertadoras; e, (4) Práticas pedagógicas. A última categoria se subdivide em dois subtópicos:

Aspectos visuais em materiais didáticos e Tecnologias digitais como aliadas nas práticas inclusivas. Os resultados, serão apresentados no próximo capítulo, enquanto as análises e discussão serão apresentados no capítulo seis.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

No capítulo 5, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, de modo a evidenciar como os dados coletados dialogam com a problemática investigada, que é: “De que maneira a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura contribui para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural?”. Também serão retomados os objetivos da pesquisa, a fim de compreender em quais momentos e de que maneira eles foram alcançados ao longo do processo investigativo.

O primeiro objetivo visado foi “verificar o desenvolvimento da interculturalidade na formação profissional dos participantes da pesquisa ao longo do ensino de Libras, em uma perspectiva inclusiva proporcionada pela disciplina de Libras”; enquanto o segundo: “identificar como os aspectos interculturais influenciam a produção de materiais didáticos e o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem pelos licenciandos, a partir da elaboração de planos de aula no contexto da disciplina de Libras”; e, por fim, o terceiro objetivo “verificar e identificar a percepção intercultural dos professores em formação inicial acerca de suas futuras práticas pedagógicas”. Cientes dos objetivos, é importante observar as correspondências entre os instrumentos de pesquisa utilizados e os objetivos que cada um deles possibilitou responder, o que pode ser visualizado a partir da tabela:

Tabela 2: Correspondência entre Instrumentos e Objetivos Atendidos

Instrumentos	Objetivos
Mitos e crenças (ANV1)	Objetivo 1
Aspectos fonológicos da Libras (ANV2)	Objetivo 1 e 2
“Teoria sobre a Educação de Surdos” - Atividade avaliativa (AV2)	Objetivo 1
Atividade avaliativa (AV3) - Planos de aula e lista de sinais	Objetivo 1, 2 e 3
Apresentação dos trabalhos, com sinalização das frases e principais sinais (AV4)	Objetivo 1, 2 e 3
Autobiografia Acadêmica	Objetivo 3
Observação participante	Objetivo 1, 2 e 3

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como pode ser observado, para responder ao objetivo 1, que visa verificar o desenvolvimento da interculturalidade na formação profissional dos participantes da pesquisa, em uma perspectiva inclusiva, foram utilizados os dados coletados nas atividades não avaliativas 1 e 2, nas atividades avaliativas 2, 3 e 4, assim como na observação participante. Já para responder ao objetivo 2, que busca identificar como os aspectos interculturais contribuem na produção de materiais didáticos e uso de ODAs na formação de professores, utilizaram-se os dados coletados por meio da atividade não avaliativa 2 e das atividades avaliativas 3 e 4, além da observação. E, por fim, para o objetivo 3, foram respondidos por meio dos dados das atividades avaliativas 3 e 4, além da observação e autobiografias acadêmicas.

Com isso, foi possível criar a tabela de correspondência entre os instrumentos usados na pesquisa e os resultados obtidos:

Tabela 3: Correspondência entre Instrumentos e Resultados Obtidos

Processo/ objetivos	Ensino e aprendizagem da Libras	Inclusão	Futuras práticas
Compreensão	Aspectos fonológicos da Libras	Mitos e crenças/ "Teoria sobre a Educação de Surdos"	"Teoria sobre a Educação de Surdos"
Reflexão/ Narrativas	Mitos e crenças	Mitos e crenças/ Autobiografia acadêmica	Planos de aula e lista de sinais
Produção/ Elaboração	Planos de aula e lista de sinais/ Apresentação dos trabalhos	Planos de aula e lista de sinais/ Apresentação dos trabalhos	Autobiografia acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

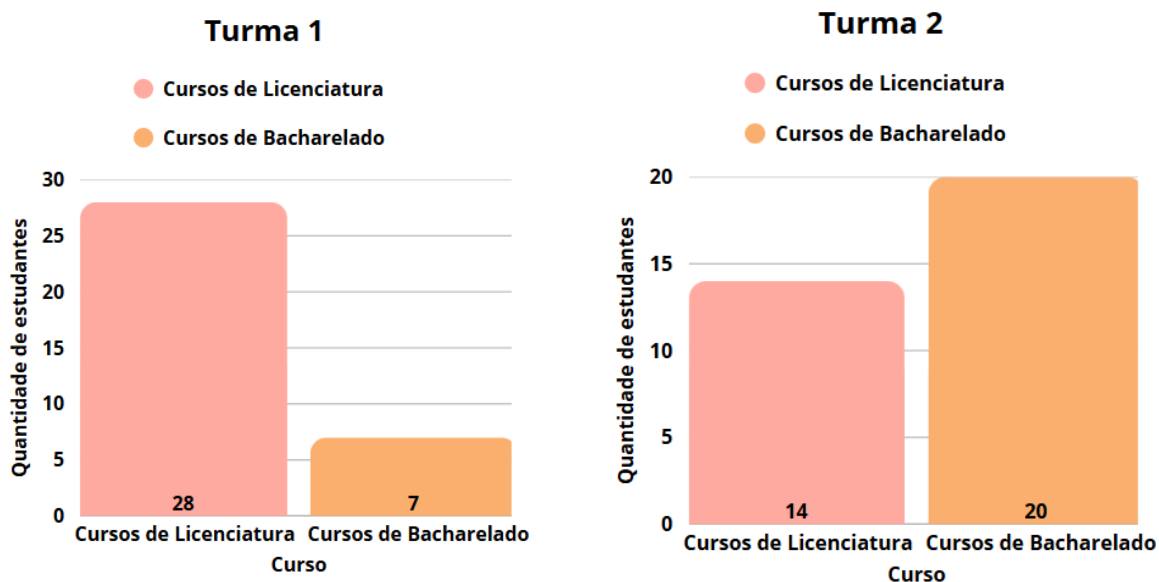
A partir desta tabela, é possível evidenciar três tópicos centrais, sendo eles: ensino e aprendizagem da Libras, inclusão e futuras práticas dos professores em formação. Esses pontos serão desenvolvidos para a análise dos resultados. Além deles, acrescentam-se dois outros subtópicos, um voltado para a diversidade da disciplina e outro para o retorno à comunidade.

5.1 Diversidade na disciplina de Libras

A disciplina, como já abordado anteriormente, é um requisito obrigatório na grade curricular dos cursos de licenciatura e ofertada como optativa para os demais

curso, além de as turmas compostas serem heterogêneas, ou seja, com um público de diferentes áreas do conhecimento (Lopes, 2023). Essa perspectiva não é diferente da composição das turmas observadas, nas quais tem-se o seguinte panorama:

Gráfico 3: Composição das turmas escolhidas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

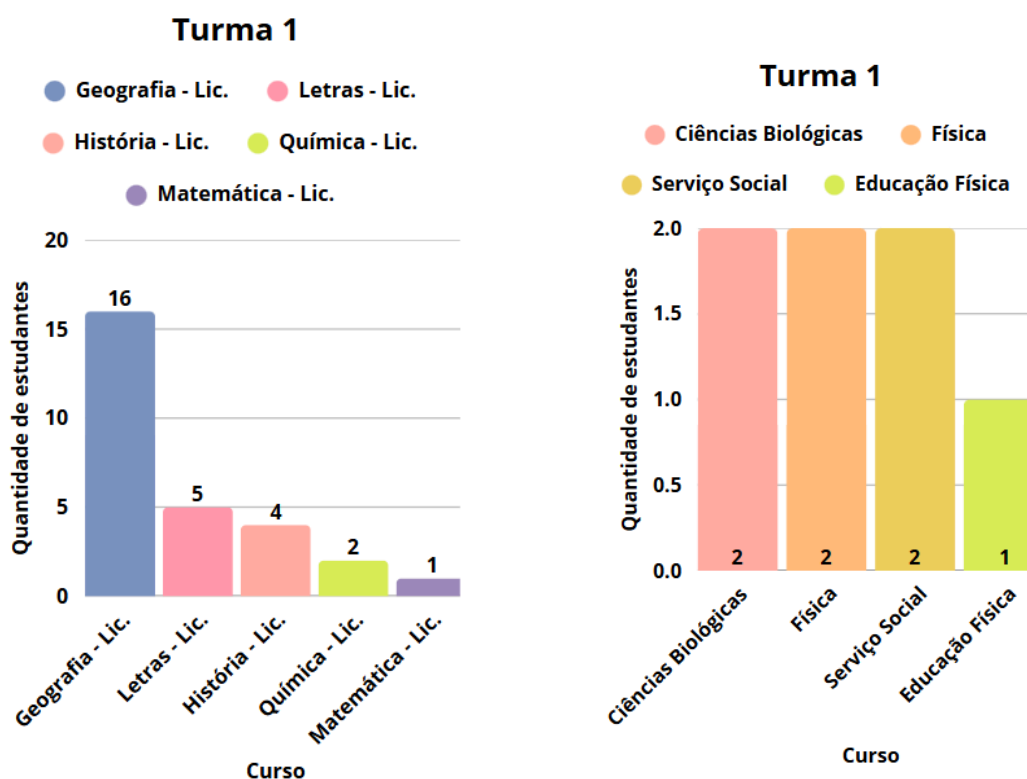
Como é possível observar, esse resultado demonstra que a disciplina de Libras abrange diferentes públicos, para além das Licenciaturas, necessitando explicações e adaptação de atividades que contemplem diferentes perfis estudantis. Ou seja, a disciplina de Libras, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), tem como foco a formação de professores e a discussão de uma educação bilíngue e inclusiva. Contudo, coloca-se o desafio de como abordar questões mais aprofundadas relacionadas à educação bilíngue em sala de aula e à educação de surdos, considerando que muitos estudantes apresentam um perfil inicial sem conhecimentos prévios nessa área.

No início da disciplina, foram contabilizados um total de 69 (sessenta e nove) estudantes, sendo 42 (quarenta e dois) estudantes de licenciatura e 27 (vinte e sete) estudantes de cursos de bacharelado. É importante destacar que a disciplina de Libras desperta interesse não apenas entre estudantes das licenciaturas, mas também entre aqueles de outras áreas do conhecimento. No entanto, o formato atual

da disciplina, estruturado especificamente para atender aos cursos de licenciatura, não contempla plenamente esse público ampliado. Essa limitação impõe ao professor o desafio de se desdobrar para lidar com a diversidade de perfis presentes em sala de aula, exigindo adaptações constantes nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, de modo a garantir que todos os estudantes possam se beneficiar do processo de aprendizagem.

Em relação à Turma 1, é possível observar o seguinte repartimento por cursos:

Gráfico 4: Composição da turma 1



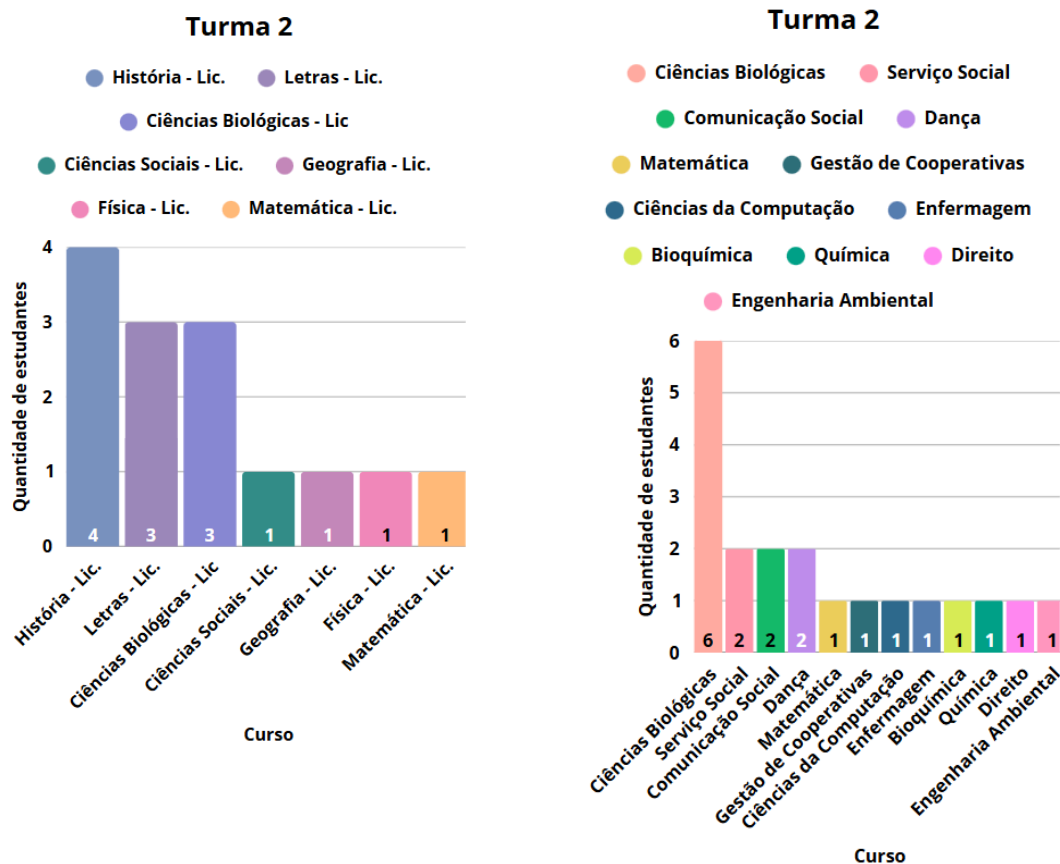
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

À esquerda estão organizadas as informações dos cursos na modalidade de licenciatura. Nessa turma, totalizaram-se 28 (vinte e oito) estudantes de licenciatura distribuídos em cursos como o de Geografia, Letras, História, Química e Matemática. Já à direita, constam 7 (sete) estudantes de cursos de bacharelado, distribuídos pelos cursos de Ciências Biológicas, Física, Serviço Social e Educação Física. Vale destacar que os cursos de Ciências Biológicas, Física e Educação Física também são ofertados na modalidade licenciatura, o que pode indicar que os estudantes

dessas áreas podem estar cursando a disciplina já planejando realizar a modalidade licenciatura dos cursos em que estão matriculados.

Em relação à Turma 2, observa-se o seguinte repartimento por cursos:

Gráfico 5: Composição da turma 2



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A turma 2 possui um panorama mais diversificado, com uma gama maior de cursos em uma mesma turma. Em relação aos cursos de licenciatura, foram observados cursos como História, Letras, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, Física e Matemática, totalizando 14 (quatorze) estudantes. Já em relação aos cursos em modalidade de bacharelado, foram observados os cursos de Ciências Biológicas, Serviço Social, Comunicação Social - Jornalismo, Dança, Matemática, Gestão de Cooperativas, Ciências da Computação, Enfermagem, Bioquímica, Direito e Engenharia Ambiental, totalizando 20 (vinte) estudantes de cursos de bacharelado. No entanto, os estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Dança, Matemática e

Química também possuem a possibilidade de realizar a modalidade de licenciatura nos seus respectivos cursos.

Diante dessa variedade de perfis presentes nas turmas, torna-se imprescindível a adoção de metodologias que deem conta da diversidade, favorecendo a participação de todos os estudantes (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Dessa forma, assim como foi destacado na metodologia referente à AV4, a proposta se fundamentou em uma perspectiva das metodologias ativas, oferecendo aos estudantes a possibilidade de escolherem a temática que desejavam desenvolver, articulando um trabalho metodológico em Libras e materiais didáticos. Esse processo de definição das áreas de interesse foi acompanhado por orientações, mas coube aos próprios participantes a busca pelos temas, bem como a decisão sobre as turmas ou realidades em que desejariam aplicar suas atividades. Como resultado desse movimento autônomo e reflexivo, verificou-se uma ampla diversidade de trabalhos, abrangendo distintas áreas do conhecimento e revelando a riqueza das escolhas realizadas pelos futuros professores, como demonstra o resultado nas tabelas 4 e 5:

Tabela 4: Organização dos temas dos planos de aula da Turma 1

Estudante(s)	Curso	Tema do plano de aula	Público-alvo
Gael e Gerson	Geografia	Região Sudeste: Minas Gerais e São Paulo	7º Ano do Ensino Fundamental
Gleice e Gilda	Geografia	O Sujeito e Seu Lugar no Mundo - A Identificação do Sujeito a partir dos Mecanismos de Pesquisa e Estatística Geográfica.	6º ano do Ensino Fundamental
Gregório	Geografia	Domínio Araucária	7º Ano do Ensino Fundamental
Gino	Geografia	Mapa Mental	5º ao 9º do Ensino Fundamental
Lua	Letras	Gêneros Textuais	8º ano do Ensino Fundamental
Quitéria	Química	Modelos atômicos	9º do Ensino Fundamental
Calíope	Ciências Biológicas	4 grupos do Reino <i>Plantae</i>	8º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na turma 1 foram elaborados 4 (quatro) planos de aula voltados para a área da Geografia, 1 (um) trabalho voltado para a área de Letras, 1 (um) trabalho voltado para a área da Química e 1 (um) trabalho voltado para a área das Ciências Sociais. As temáticas abordadas em cada trabalho foram diversificadas, assim como o público-alvo selecionado. Em relação ao público-alvo, há a predominância de nível do Ensino Fundamental.

Tabela 5: Organização dos temas dos planos de aula da Turma 2

Estudante(s)	Curso	Tema do plano de aula	Público-alvo
César	Ciências Biológicas	Propagação de ondas sonoras pelo ambiente	9º do Ensino Fundamental
Carmem	Ciências Biológicas	Bactérias	2º ano do Ensino Médio
Celina	Ciências Biológicas	Célula: unidade básica da vida	6º Ano do Ensino Fundamental
Calebe	Ciências Biológicas	Biologia celular	6º Ano do Ensino Fundamental
Constantino	Ciências Biológicas	Sistema Digestório Humano	8º do Ensino Fundamental
Hermes	História	História e Tempo	6º Ano do Ensino Fundamental
Helena e Hellen	História	A Vida em uma Fazenda de Engenho no Brasil Colonial	7º do Ensino Fundamental
Lis	Letras	Vocabulario de vestuario y estaciones del año	7º ano do Ensino Fundamental
Lorena	Letras	Histórias em Quadrinhos	6º ano do Ensino Fundamental
Matias	Matemática	Introdução à Multiplicação	2º do Ensino Fundamental
Moisés	Matemática	Frações	6º ano do Ensino Fundamental
Graça	Geografia	De onde vem a água?	6º ano do Ensino Fundamental
Fausto	Física	Propriedades dos Materiais; Processo e Unidades de Medida.	1º ano do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Já na turma 2, é possível observar 5 (cinco) planos de aula desenvolvidos na área de Ciências Biológicas, 2 (dois) trabalhos na área de História, 2 (dois) trabalhos na área de Letras, 2 (dois) trabalhos desenvolvidos na área da Matemática, 1 (um) na área da Geografia e 1 (um) na área da Física. As temáticas abordadas também foram diversificadas, assim como o público-alvo, que variou do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Para dar conta de um público tão diversificado, dentre as metodologias, destacam-se aquelas que incentivam o desenvolvimento da autonomia, permitindo que cada estudante se engaje de forma crítica e criativa na construção do conhecimento (Freire, 2000). Essa perspectiva pode ser observada nos trabalhos realizados na AV4, nos quais os futuros professores têm a oportunidade de identificar questões relacionadas à sua própria prática e desenvolver propostas de intervenção, fortalecendo, assim, sua formação docente e sua capacidade de atuar em contextos inclusivos e complexos.

5.2 Ensino e aprendizagem da Libras, inclusão e futuras práticas dos professores em formação

Esse subtópico apresentará os resultados em três vertentes principais: a primeira abordará o processo de ensino e aprendizagem; a segunda tratará da inclusão; e, por fim, a terceira tratará das futuras práticas dos professores. Em relação aos resultados voltados para a primeira vertente sobre o ensino e aprendizagem, nota-se o seguinte panorama:

Tabela 6: Resultados do ensino e aprendizagem da Libras

Condutor do processo	Processo	Ensino e aprendizagem da Libras
Disciplina de Libras	Compreensão e reflexão	Aspectos fonológicos da Libras; Mitos e crenças
Autonomia	Produção/Elaboração	Planos de aula e lista de sinais/ Apresentação dos trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela evidencia duas vertentes complementares: a primeira, é voltada àquilo que a disciplina oferece como base de ensino e aprendizagem; a segunda, é

em relação ao modo como os professores em formação, a partir da base da disciplina, passam a desenvolver suas práticas, além do desenvolvimento do conhecimento da língua. Nesse percurso, percebe-se um processo de compreensão na atividade com os aspectos fonológicos, em que os futuros professores iniciam o contato com a Língua, assim como na atividade de mitos e crenças. Esse movimento se concretiza nas atividades AV3 e AV4, quando os futuros professores dão início à ação/elaboração, buscando sinais-termos para construir os sinalários de suas aulas, revelando protagonismo e engajamento na construção de saberes.

Já em relação à segunda vertente, nota-se o seguinte em relação à inclusão:

Tabela 7: Resultados da inclusão

Condutor do processo	Processo	Inclusão
Disciplina de Libras	Compreensão	“Teoria sobre a Educação de Surdos”
Autonomia	Produção/Elaboração/ Reflexão	Planos de aula e lista de sinais/ Apresentação dos trabalhos; Autobiografia acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como pode ser observado, há dois condutores do processo, sendo um a disciplina de Libras e outro o processo autônomo dos professores em formação. Por meio da disciplina de Libras, os futuros professores conseguiram avançar no processo de entendimento sobre a inclusão a partir da reflexão proposta pela disciplina, especialmente durante as discussões realizadas e na atividade avaliativa sobre a teoria da educação dos surdos. Já no âmbito da ação, de forma autônoma, puderam testar seus conhecimentos ao aplicar metodologias inclusivas voltadas a estudantes surdos, ao elaborar planos de aula que consideravam as características visuais de aprendizagem dos estudantes surdos, essenciais para a inclusão.

Nesse movimento, foram mobilizados os saberes sobre a cultura e identidade dos surdos, como a importância da visualidade para o aprendizado dos estudantes surdos (Vilhalva, 2024), o que demonstra o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica em relação às necessidades dos estudantes. Dessa forma, é observável a reflexão e o desenvolvimento da interculturalidade, ao considerar a cultura e identidade do sujeito, além de usar mecanismos para ir contra um sistema que exclui esse sujeito (Walsh, 2009, 2010).

A terceira vertente, que diz respeito às práticas futuras, apresenta o seguinte panorama:

Tabela 8: Resultados das futuras práticas

Processo	Futuras práticas
Compreensão / Reflexão	Autobiografia acadêmica
Produção/ Elaboração	Planos de aula e lista de sinais/ Apresentação dos trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

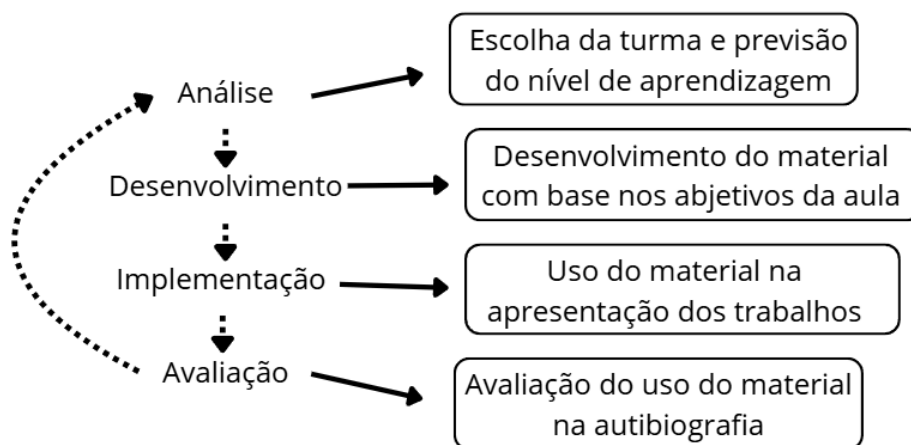
Como observado acima, para as futuras práticas foram notadas duas vertentes principais: a da compreensão e reflexão, que se manifestaram durante o processo de escrita da autobiografia, momento em que os futuros professores puderam analisar o que foi desenvolvido na disciplina, identificar as práticas que foram aplicadas e reconhecer os pontos que necessitam de aprimoramento, tendo em vista o que foi realizado nas AV3 e AV4.

A segunda vertente refere-se ao processo de produção e elaboração, em que os estudantes, autonomamente, precisaram colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina, considerando as características que tornam um plano de aula inclusivo para estudantes surdos. Dessa iniciativa resultaram o desenvolvimento das listas de sinais, a criação de materiais concretos e o uso dos ODAs, evidenciando o compromisso com a construção de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e para a valorização da diversidade linguística e cultural.

Essa prática reflete diretamente a perspectiva freiriana, pois considera o contexto do estudante para o processo educativo. Além de reconhecer a realidade concreta dos sujeitos e pensar em ações que orientem a construção do conhecimento, de modo que favoreçam a autonomia e a emancipação deste.

Outro resultado em relação à prática dos professores foi a produção de materiais didáticos elaborados por eles de forma autônoma, fruto de um processo marcado pelo movimento de ação-reflexão acerca das escolhas e estratégias pedagógicas que desejavam desenvolver. Os futuros professores, ao elaborarem os materiais didáticos, passaram por passos metodológicos, como os propostos por Leffa (2008), como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 6: Etapas de produção de materiais pelos futuros professores



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, a atividade não apenas resultou em produtos concretos, mas também promoveu um exercício formativo que articulou teoria e prática, possibilitando o fortalecimento da autonomia e a consciência reflexiva dos futuros professores na produção de materiais didáticos inclusivos.

5.3 Retorno à comunidade

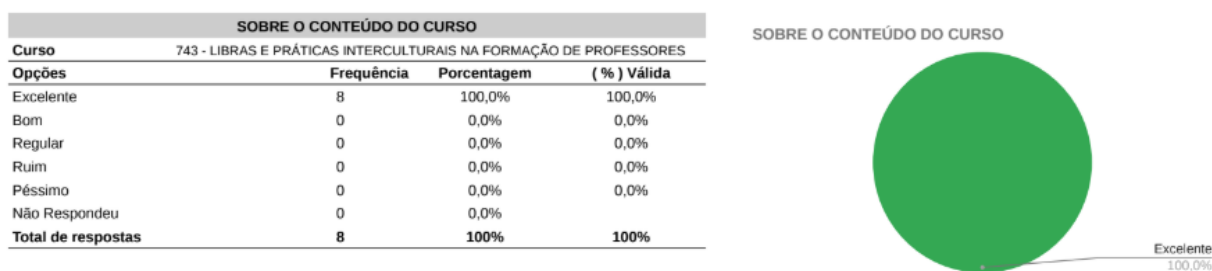
Com base nos resultados obtidos na pesquisa, foi realizada ação extensionista articulada ao estudo em formato de minicurso no período de 2025/2, com o objetivo de apresentar as contribuições identificadas ao longo do estudo. O minicurso, intitulado “Libras e práticas interculturais na formação de professores”, teve como público-alvo os estudantes de licenciatura que estavam cursando ou que já haviam concluído a disciplina de Libras. A iniciativa buscou promover reflexões acerca da importância da Libras na formação docente e estimular práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. Para isso, durante as quatro horas de minicurso, foram desenvolvidas discussões sobre a inclusão e o papel do professor (Campos, 2011; Machado, 2015; Fonseca, 2021); o que é a interculturalidade (Walsh, 2005; 2009; 2010) e exemplos de práticas interculturais; e em como alinhar os conhecimentos sobre a cultura, identidade surda e aspectos linguísticos da Libras (Perlin, 1998; Skliar, 1998; Gesser, 2009; Quadros; Karnopp, 2004) na prática em sala de aula a partir de uma perspectiva intercultural; além de apontar a importância

da pedagogia visual e o uso de materiais didáticos para o ensino de estudantes surdos (Almeida, 2013; Vilhalva, 2024).

A iniciativa teve como objetivo oferecer um retorno da pesquisa em forma de contribuição à sociedade, em especial aos professores em formação inicial, principalmente àqueles que já cursaram a disciplina, através da apresentação da perspectiva intercultural. Isso aconteceu pois ao longo da pesquisa notou-se que essa abordagem pode ser um recurso valioso no processo de inclusão de estudantes surdos em sala de aula, ao favorecer uma compreensão mais ampla das diferenças culturais e linguísticas e promover práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Ao término do minicurso, como procedimento padrão do evento, foi distribuído aos participantes um formulário de satisfação, através do qual foi possível coletar o *feedback* dos participantes. Entre os 14 participantes do minicurso, 8 responderam ao formulário de *feedback*, o que possibilitou avaliar a percepção dos participantes em relação à pertinência da proposta do minicurso. Como retorno dessa iniciativa, obteve-se o resultado expresso no gráfico de *feedback* dos participantes:

Gráfico 6: *Feedback* dos estudantes do minicurso



Fonte: Minicurso SIA+ UFV (2025)

Como é possível observar acima, os professores em pré-serviço que participaram do minicurso ofereceram *feedbacks* positivos, evidenciando o reconhecimento da relevância de se trabalhar práticas interculturais voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

O minicurso, realizado em um evento que visa a divulgação científica e o aprimoramento profissional, possibilitou um momento de reflexão para os

professores em pré-serviço acerca da necessidade de superar os mecanismos excludentes presentes em modelos tradicionais de ensino, além de possibilitar a promoção de reflexões sobre práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas em sala de aula. Entre essas práticas, destaca-se a produção e o uso de materiais didáticos que considerem a pedagogia visual e as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos, contribuindo para uma formação docente mais inclusiva e comprometida com a diversidade.

CAPÍTULO 6

ANÁLISES E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada a partir da triangulação dos diferentes *corpus* coletados durante a pesquisa. Isso ocorreu para compreender como as práticas pedagógicas, em uma perspectiva intercultural, poderiam corroborar com o processo de ensino e aprendizagem da Libras, de reflexão e sensibilização em relação à inclusão e às futuras práticas a serem desenvolvidas pelos professores em formação.

As autobiografias elaboradas pelos futuros professores revelaram temas diversificados apresentados e enfatizados durante o semestre letivo da disciplina de Libras. Para compreender se as temáticas trabalhadas foram realmente empregadas em suas práticas, buscamos comparar os dados coletados e embasá-los de acordo com as discussões teóricas que permeiam este estudo. Para isso, elencamos algumas reflexões que enfatizam a importância da ressignificação das crenças dos futuros professores (Campos, 2011; Gesser, 2009), a dinâmica que envolve a formação de professores de uma maneira libertadora (Freire, 2000; 2014), assim como práticas pedagógicas que considerem a inclusão dos estudantes (Campos, 2011), o uso de materiais didáticos (Almeida Filho, 2012; Leffa, 2008) e as tecnologias como forma de amparar o processo de ensino e aprendizagem (Almeida, 2013; Vilhalva, 2024).

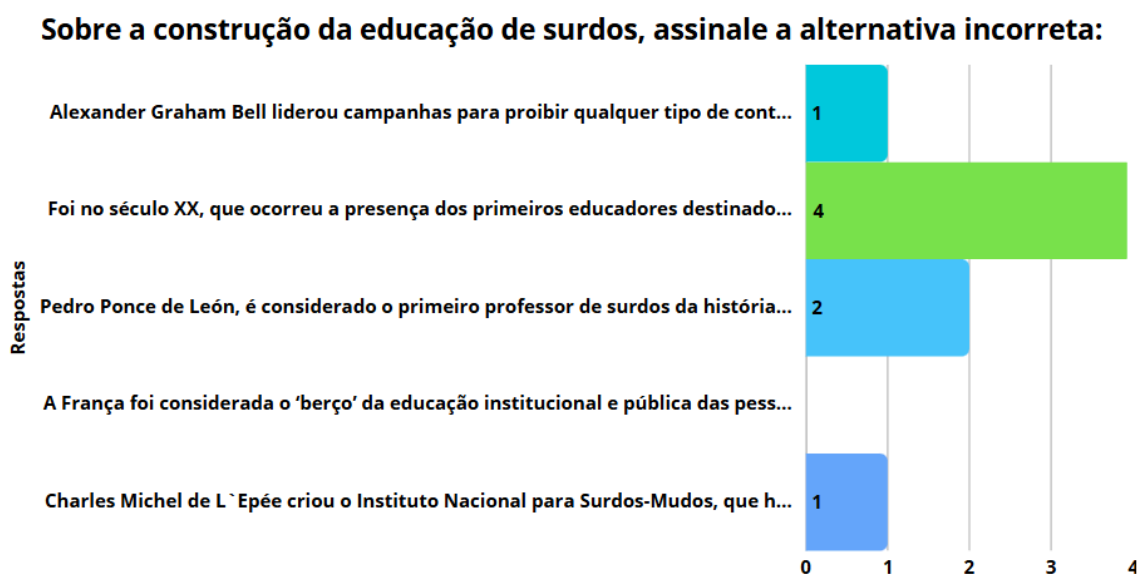
6.1 Ressignificação das crenças para uma perspectiva inclusiva

Ressignificar crenças e abandonar preconceitos que constituem barreiras culturais, sociais e pessoais é um dos primeiros passos para a construção de um movimento de inclusão (Campos, 2011). Nesse sentido, a disciplina de Libras assume como um de seus primeiros objetivos a problematização de mitos e crenças, buscando esclarecer algumas ideias preconcebidas que possam destoar das identidades surdas, de sua língua e de sua cultura. Esse processo não se limita às concepções individuais, mas se estende também à prática pedagógica, que precisa ser constantemente revisitada e transformada (Flores, 2010; Nóvoa, 1995).

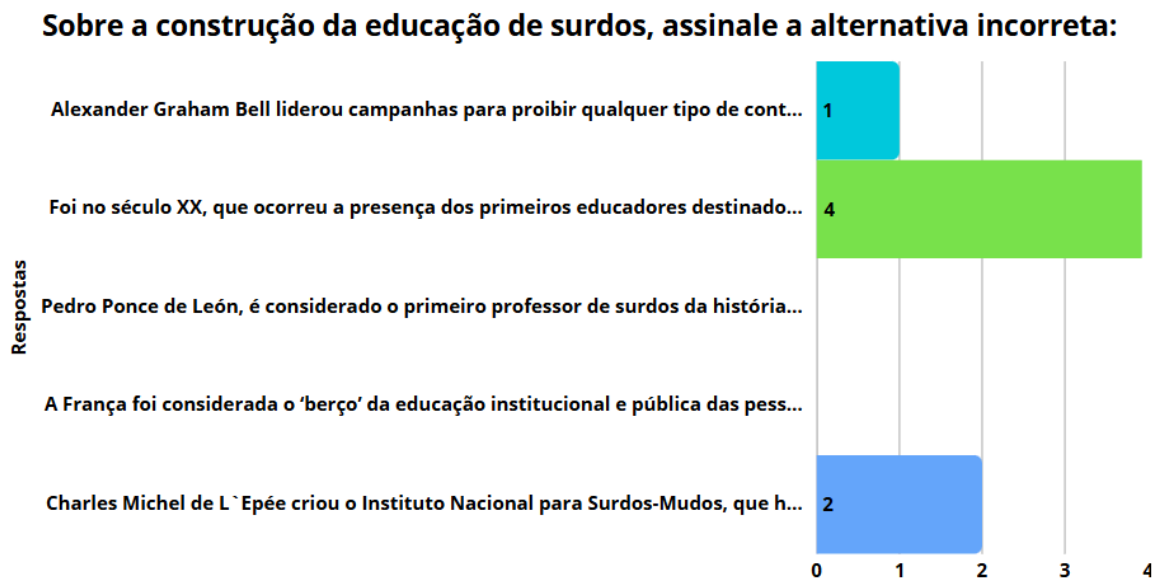
Para este subtópico foram realizadas triangulações, com o objetivo de evidenciar as mudanças de perspectiva em relação às crenças dos professores em pré-serviço, de modo que se favoreçam as práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão. Observou-se quatro pontos centrais de ressignificação entre os sujeitos da pesquisa: a ressignificação de aspectos históricos, o reconhecimento do sujeito surdo, o reconhecimento da Libras como língua, e as expectativas acerca da disciplina.

No que tange ao primeiro ponto, na atividade avaliativa “Teoria sobre a Educação de Surdos” (AV2), foi possível observar que boa parte dos estudantes conseguiu alcançar um bom desempenho ao final da avaliação. O que pode demonstrar que os futuros professores estavam a par dos conhecimentos acerca da perspectiva histórica da educação dos surdos e dos mitos e crenças, que foram abordados durante a disciplina. Ainda que o resultado geral tenha sido satisfatório, foi possível notar que algumas questões apresentaram um grau maior de dificuldade, o que pode demonstrar que o conhecimento ainda não estava muito bem consolidado, como é o caso de uma pergunta que abordava uma temática histórica sobre a educação dos surdos:

Gráfico 7: Respostas dos estudantes da T1.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 8: Respostas dos estudantes da T2.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para responder à pergunta apresentada no gráfico, os estudantes precisariam mobilizar um conhecimento histórico amplo, construído ao longo das discussões em sala de aula, de modo a relacionar os conteúdos já trabalhados com a análise crítica das alternativas. Esse exercício exigia não apenas lembrar os acontecimentos, mas também a capacidade de compreender processos históricos em sua complexidade, o que lhes permitiria identificar qual das opções estava incorreta.

Tanto no Gráfico 7 quanto no Gráfico 8, foi possível observar que aproximadamente metade das respostas apresentadas não se mostrou adequada à pergunta, o que pode indicar a dificuldade dos estudantes em recordar e organizar de maneira consistente as informações específicas relativas ao histórico da educação dos surdos ao longo do tempo. No entanto, é importante frisar que conhecer a história dos surdos é essencial para compreender as lutas, conquistas e identidades da comunidade surda ao longo do tempo (Silveira; Lobato; Silva, 2022). Esse conhecimento também é essencial por constituir parte essencial de uma perspectiva inclusiva, pois ao considerar os processos históricos é possível evitar a reprodução de posturas equivocadas e preconceituosas que marcaram práticas educacionais no passado. Esse reconhecimento permite compreender os avanços e desafios já enfrentados, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e respeitosas (Silveira; Lobato; Silva, 2022; Batista; Silva, 2024).

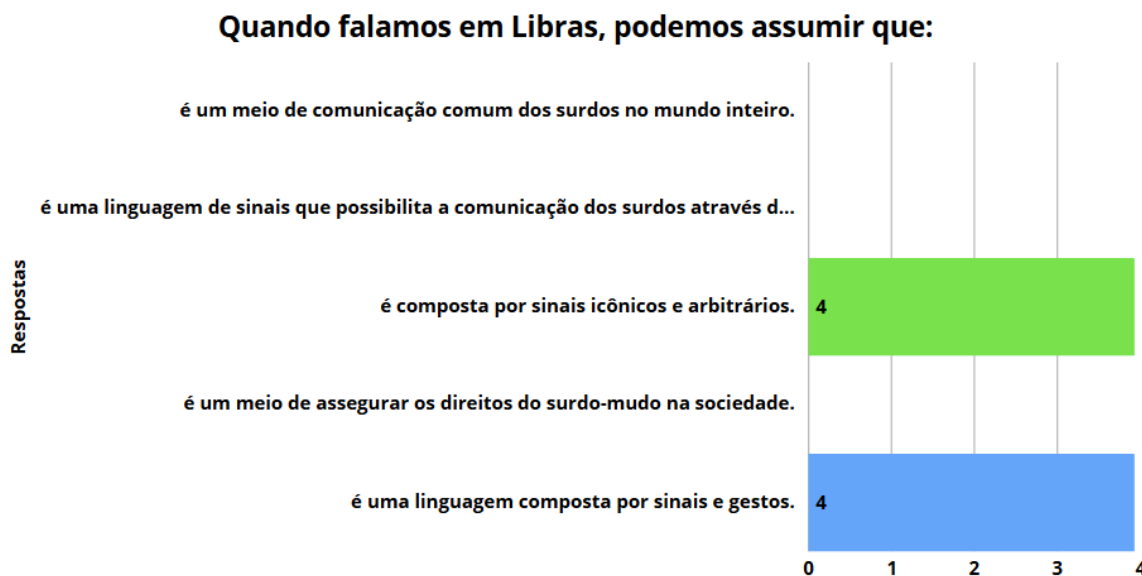
Outro ponto que merece destaque e que se interliga à abordagem histórica é a abordagem da identidade surda através do tempo. Esse ponto implica reconhecer as especificidades dos surdos e superar visões limitadas que historicamente reduziram suas possibilidades de participação social e educacional. Esse tipo de reflexão pode ser visto através do relato de Matias, que disse ter tido um breve contato com um surdo em um outro contexto anterior ao da disciplina de Libras, o que fez surgir o interesse de cursar a disciplina:

Com este curso, consegui criar uma ampla bagagem que me proporcionou [...] conhecer curiosidades históricas, como a de que antes os surdos eram vistos como “aberrações” e defeituosos, sofrendo até pena de morte. Depois de várias leis e lutas por direito, hoje em dia se tem um nível menor de preconceito, mas mesmo assim, seu espaço na educação é ofuscado por um sistema implantado que trata todos com igualdade e que não vê as características individuais (Matias, T2, Autobiografia Acadêmica, 2025).

Através do contato com a perspectiva histórica, o futuro professor reconhece a evolução que as lutas dessa comunidade alcançaram, mas também observa que há muito o que se fazer ainda (Xavier, 2018; Jesus, 2017; Fonseca, 2021). Em se tratando da perspectiva da educação, o futuro professor pontua o sistema que visa a igualdade como falho ao desconsiderar as características específicas dessa comunidade. A interculturalidade crítica aponta para a importância desse reconhecimento e para a urgência de transformar um sistema educacional que historicamente oprime essa comunidade (Walsh, 2005; 2009). Nesse processo, o movimento dos professores em repensar suas práticas e abrir mão de crenças enraizadas torna-se um passo essencial para construir uma educação inclusiva, capaz de valorizar a diversidade e promover mudanças reais no âmbito escolar (Campos, 2011). É a partir do reconhecimento das lacunas das próprias práticas e do sistema educacional que é possível pensar em estratégias que possam superar os entraves estruturais e pedagógicos que dificultam a construção de uma educação inclusiva e equitativa.

Já no terceiro ponto que emergiu durante as análises em relação aos mitos e crenças observados, foi possível notar a recorrência do uso do termo “linguagem” ao se referir à Libras na fala de alguns dos futuros professores. Abaixo é possível notar os resultados de uma questão que abordava o caráter linguístico da Libras e suas características e que também pode demonstrar que essa era uma crença enraizada:

Gráfico 9: Respostas dos estudantes da T1.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A questão exigia dos estudantes uma análise interpretativa, articulada ao conhecimento de que a Libras é uma língua plena, com estrutura gramatical própria e legitimidade cultural (Gesser, 2009; Silveira; Lobato; Silva, 2022). Mas entende-se que um dos possíveis motivos para os equívocos ao responder à pergunta apontada no Gráfico 9 pode ser a desatenção à palavra “linguagem”. Ainda assim, para garantir a compreensão e a superação dessa crença, foram realizadas intervenções como a revisão da prova com os estudantes, frisando o *status* de língua que a Libras possui. Em decorrência dessas ações e do processo contínuo de estudo e reflexão ao longo da disciplina, tal crença foi se tornando cada vez menos evidente nas falas dos participantes, à medida que avançavam em sua experiência com a Libras durante o percurso de aprendizagem. Dessa forma, as ações para reforçar o tópico, possibilitar o contato dos futuros professores com a língua e proporcionar reflexões acerca dela acabam influenciando e mudando o filtro afetivo dos estudantes e, conseqüentemente, a forma com que percebem o mundo (Almeida Filho, 1993), assim como a forma que agem nele.

Por fim, o último ponto observado diz respeito às crenças relacionadas à disciplina de Libras. Referente a esse ponto, foi possível observar que as expectativas dos futuros professores não estavam alinhadas ao formato da disciplina em determinados momentos, como evidencia a autobiografia de Gregório, ao relatar

que esperava “[...] apreender tudo sobre Libras, mas vi nas aulas que tratava de algo bem mais amplo” (Gregório, T1, Autobiografia Acadêmica, 2025). Através desse apontamento, percebe-se a crença de que a disciplina abordaria apenas aspectos linguísticos da Libras, mas não apenas isso, dado dois aspectos interessantes:

(1) a expectativa de sair fluente da disciplina ao considerar aprender tudo sobre Libras, que pode demonstrar tanto o desconhecimento da ementa da disciplina quanto uma expectativa criada através do nome da disciplina “Libras”, que não expressa a abrangência dos conteúdos trabalhados (Santos; Pimentel; Jesus, 2017). Além disso, vale destacar que a carga horária da disciplina (45 horas, no contexto em que a pesquisa foi aplicada) não é tempo suficiente para que os estudantes saiam fluentes em Libras (Lopes, 2023);

(2) o outro ponto interessante da autobiografia de Gregório é a percepção de que a disciplina de Libras ultrapassa o aprendizado meramente linguístico, abrangendo também dimensões históricas e culturais, bem como o estudo de leis e decretos que sustentam a educação inclusiva. Além disso, contempla a discussão de estratégias e metodologias pedagógicas voltadas para a construção de práticas efetivamente inclusivas, evidenciando que o ensino da Libras não se restringe ao domínio da língua, mas se articula com uma formação crítica e comprometida com a valorização da diversidade (Xavier, 2018; Jesus, 2017; Fonseca, 2021).

Retomando a questão da duração da disciplina, Lua aponta que:

Meu interesse inicial ao cursar a disciplina de Libras (Let 290) era tanto conhecer mais sobre essa língua quanto cumprir uma exigência curricular. Minhas expectativas eram aprender um pouco sobre Libras e, ao mesmo tempo, adquirir estratégias que me ajudassem a oferecer uma educação de qualidade para todos os meus futuros alunos, incluindo os alunos surdos. Acredito que essas expectativas foram parcialmente atendidas, pois consegui aprender algumas estratégias e tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a língua. No entanto, considero que, se houvesse mais aulas, essa aprendizagem poderia ter sido mais aprofundada (Lua, T2, Autobiografia Acadêmica, 2025).

Por meio do relato apresentado, observa-se que a participante da pesquisa manifestou a percepção de que a disciplina necessitaria de uma duração maior, de modo a possibilitar um aprofundamento mais consistente dos conteúdos abordados. Essa percepção também é notada no relato de outra participante que afirma: “Ainda fiquei com certa dificuldade em como incluir o aluno surdo nas aulas, é algo que quero desenvolver mais, pois entendi que não basta apenas um intérprete para

haver inclusão” (Calfope, T1, Autobiografia Acadêmica, 2025). A problemática apontada diz respeito à insuficiência de carga horária para o aprofundamento de sua aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados durante a disciplina (Lopes, 2023). Essa limitação de carga horária pode fazer com que os estudantes terminem a disciplina com a sensação de que ainda não estão preparados para receber um estudante surdo em sala de aula (Santos; Pimentel; Jesus, 2017).

Torna-se fundamental que os professores em pré-serviço desenvolvam também habilidades de autonomia, capazes de orientá-los na busca de soluções criativas e críticas para os desafios que emergem no cotidiano escolar (Freire, 2000). A autonomia docente, nesse sentido, não se limita à execução de metodologias previamente estabelecidas, mas envolve a capacidade de refletir, adaptar e propor alternativas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e as demandas de um ensino inclusivo e intercultural. Além disso, outro ponto importante a ser pensado é a abordagem dessas temáticas em outras disciplinas, voltadas para o desenvolvimento de pontos como a inclusão, a interculturalidade e a construção de materiais didáticos. Essa ação possibilitaria um aprofundamento dos conhecimentos dos futuros professores, possibilitando maior confiança em suas práticas.

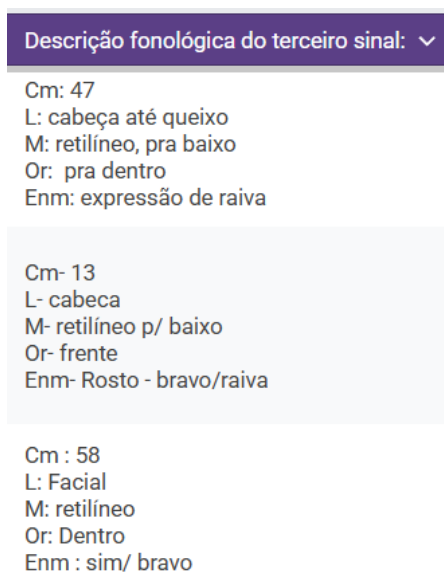
Por fim, a ressignificação das crenças constitui o primeiro passo para a mudança de perspectiva e para a reflexão crítica acerca do papel docente, abrindo caminho para o movimento seguinte, que é a ação voltada à promoção da inclusão através das práticas adotadas em sala de aula e à contestação das estruturas tradicionais de ensino. Nesse processo, a interculturalidade crítica emerge como eixo fundamental, pois não se limita a reconhecer a diversidade, mas busca problematizar as relações de poder e questionar os modelos hegemônicos que historicamente marginalizaram determinados grupos (Walsh, 2005). O trabalho com as crenças dos futuros professores revela-se como etapa inicial e indispensável para que a prática pedagógica se configure em uma perspectiva intercultural, comprometida com a transformação social e com a construção de ambientes escolares inclusivos.

6.2 Aspectos linguísticos de aprendizagem

Para o desenvolvimento dessa categoria, foram considerados dois movimentos principais relacionados à aprendizagem dos aspectos linguísticos da Libras. Em um primeiro momento, será trabalhada a perspectiva de aprendizagem das bases da língua pelos professores em pré-serviço e, em segundo momento, será abordado o uso da língua para trabalhar com sinais voltados para as áreas específicas do conhecimento em que o futuro professor irá atuar.

Em relação à perspectiva de aprendizagem das bases da língua, ainda que o objetivo inicial não seja a conquista da fluência, mas sim o estabelecimento de um primeiro contato com a Libras, torna-se essencial considerar as especificidades de seu ensino, especialmente por se tratar de uma língua na modalidade visual-espacial (Quadros; Karnopp, 2004). Nesse sentido, a utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) desempenha papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita práticas multimodais (Araújo, 2013; Rojo, 2017) capazes de ampliar a compreensão dos professores em pré-serviço sobre a estrutura e funcionamento da Libras. Em consonância com essa perspectiva, têm-se as dinâmicas aplicadas na disciplina de Libras, como foi o caso da ANV2.

Na dinâmica ANV2, os estudantes precisavam retomar os conhecimentos trabalhados em sala de aula acerca dos cinco parâmetros que compõem um sinal (configuração de mão, movimento, orientação da palma da mão, locação, expressão facial e corporal), analisar o sinal apresentado em cada questão da dinâmica e descrever os parâmetros fonológicos conforme o sinal apresentado. Com as respostas da ANV2, foi possível observar que os estudantes conseguiram realizar a descrição dos parâmetros fonológicos, mesmo que de forma mais simplificada, como pode-se observar na imagem abaixo:

Figura 7: Print de respostas da ANV2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como demonstrado na imagem acima, tem-se as descrições do sinal de “bravo”, em que algumas respostas expressam que a locação é a cabeça sem a especificação do subespaço em que o sinal é realizado, no entanto, o sinal de bravo é realizado no espaço neutro, na região da cabeça, no subespaço localizado frente ao nariz. Ou, em relação ao sinal de “feliz”, que apenas uma das respostas considerou descrever o uso de ambas as mãos para realizar o sinal ao usar “mãos em ‘F’”¹¹, enquanto as demais respostas faziam menção apenas à configuração de mão sem indicar que o sinal de referência foi realizado usando duas mãos. Dessa forma, é possível notar o que Lopes (2023) aponta acerca do pouco tempo para um maior aprofundamento do estudo linguístico. Ainda assim, não se pode desconsiderar que esse contato inicial pode possibilitar noções básicas acerca dos aspectos linguísticos, auxiliando na desconstrução de ideias preconcebidas acerca da língua de sinais (Batista; Silva, 2024). Dessa forma, através desse primeiro contato, os futuros professores ressignificam ideias preconcebidas e equivocadas, como a que desconsidera a Libras como língua, ou que julga que esta não possui complexidade linguística, ou mesmo as que consideram como uma língua simples.

¹¹ Ao desenvolver a atividade, foram consideradas duas formas de descrição da configuração de mão: o alfabeto datilológico e a tabela com configurações de mãos disponibilizada pelo MEC (MEC. **ALFABETO E CM 2018-2.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfz9QckvHsfajjXjyabW2O_joQE/view. Acesso em: 5 ago. 2025.)

Vale ressaltar que a ANV2 foi desenvolvida através da plataforma do *Google Forms*, que é uma ferramenta digital que foi usada como ODA a partir do momento que foi empregada com intencionalidade didática no ensino da Libras. Desse modo, retoma-se a importância do uso intencional das tecnologias no processo de ensino (Rojo, 2017) para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma significativa. Nesse contexto, destaca-se a relevância do uso de um ODA pela possibilidade de incorporar recursos multimodais, como a inserção de vídeos na construção das atividades, aspecto que favorece o ensino da Libras por se tratar de uma língua visual-espacial. Os reflexos do uso desse ODA são possíveis de observar através do relato de Calíope (T1, Autobiografia Acadêmica, 2025) que diz que “[...] os vídeos também foram essenciais para poder entender com calma os sinais”, evidenciando como tais recursos contribuem para a compreensão mais aprofundada da língua e para a consolidação de aprendizagens significativas. Contudo, tais potencialidades só se concretizam quando há intencionalidade pedagógica, o que reforça a necessidade da mediação do professor nesse processo (Dotta; Aguiar; Oliveira, 2013), garantindo que o recurso digital seja efetivamente orientado para a promoção da inclusão e para a valorização da cultura surda.

O uso intencional dos ODAs no processo de ensino e aprendizagem da Libras contribui de maneira significativa para a apropriação da língua, uma vez que amplia as possibilidades de interação e compreensão por meio de recursos multimodais. Mesmo que não seja possível desenvolver a fluência, o contato com a língua possibilita a construção de novos olhares sobre a Libras e contribui para o reconhecimento da cultura vinculada à língua (Batista; Silva, 2024).

Esse tipo de prática, ao ir além da mera instrumentalização tecnológica, favorece a construção de um “terceiro espaço” de dialogicidade entre culturas, no qual se estabelecem trocas, reconhecimentos e ressignificações (Walsh, 2009). Isso acontece quando os estudantes compreendem mais sobre a cultura do outro, nesse caso, a cultura vinculada à Libras e às identidades dos sujeitos que fazem parte dela. Através desse contato, há o espaço de reflexão que os futuros professores podem usufruir para refletir sobre suas práticas e, conseqüentemente, sobre os materiais usados em sala de aula e as tecnologias que podem dar apoio a esse movimento. Nesse sentido, a formação dos futuros professores é enriquecida por uma perspectiva intercultural crítica, que não apenas valoriza a diversidade

linguística e cultural, mas também promove a reflexão sobre o papel docente na construção de ambientes educacionais inclusivos.

Para analisar o uso da Libras no trabalho com conhecimentos de áreas específicas de atuação docente, foram usados principalmente os dados da AV3 e AV4. Nessas duas atividades, os aspectos linguísticos de aprendizagem aparecem na montagem da lista de sinais do plano de aula e durante a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores em pré-serviço. Além do desenvolvimento da autonomia dos futuros professores através da metodologia ativa, em que os futuros professores foram colocados em papel ativo de reflexão, compreensão e busca de elementos necessários para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Nesse sentido, o papel ativo dos futuros professores foi essencial para o desenvolvimento das atividades, principalmente em relação à construção dos sinalários.

Ao analisar os trabalhos, apesar de serem trabalhos diferentes entre si, nota-se que há uma característica presente em todos: a construção de listas de sinais com uso de diversos dicionários, glossários e sinalários *online*. Esse aspecto é possível observar no plano de aula de Carmem (T2, plano de aula, 2025), que contém sinais do glossário de uma universidade federal e de sinalários contidos no *Youtube*:

Figura 8: Print do sinalário de uma aula de Biologia

2. Sinalário	
Bacilos:	nenhum sinal atribuído
Bactéria:	https://glossario.libras.ufsc.br/sinal/901
Célula:	https://glossario.libras.ufsc.br/sinal/912
Cocos:	nenhum sinal atribuído
Colônia:	nenhum sinal atribuído
Corpo humano:	https://youtu.be/HODzU817t30?si=0osGu5SwOXCxJGAw
Esgoto:	https://youtu.be/0itDZQTyyyU?si=g25yIWUO10RzxKhb
Espécie:	https://glossario.libras.ufsc.br/sinal/932

Fonte: Carmem, T2, Plano de aula (2025)

Como pode ser observado acima, alguns dos sinais escolhidos por Carmem (T2, plano de aula, 2025) estão com a descrição de “nenhum sinal atribuído”. Isso ocorreu pela dificuldade da futura professora em achar sinais que representassem os conceitos que seriam necessários para o desenvolvimento da aula sobre bactérias. Como é relatado em sua autobiografia:

Acho que as dinâmicas foram muito importantes para o processo de aprendizado e, mesmo que tenha sido difícil, a construção e apresentação da aula em libras me deram alguma noção do que eu posso fazer no futuro, do que deu certo e do que ainda precisa ser melhorado. (Carmem, T2, Autobiografia, 2025).

A mesma dificuldade em achar todos os sinais referentes aos conceitos necessários para a construção da aula também pode ser observada no plano de aula de Helena e Hellen (T2, Plano de aula, 2025):

Figura 9: Print do sinalário da aula de História

Sinalário:

Capela: [Capela - Sinal](#)

Senzala: <https://www.youtube.com/watch?v=Wleo0iPQ66Y>

Moenda:

Casa de Purgar:

Casa Grande:

Escravidados: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras>

Fazenda de engenho:

Açúcar: [Açúcar Sinal em Libras.](#)

Mão de Obra:

Resistência: [RESISTÊNCIA | RESISTIR - SINAL EM LIBRAS](#)

Fonte: Helena e Hellen, T2, Plano de aula (2025)

É possível notar, através do relato de Carmem, do seu plano de aula e do plano de aula de Helena e Hellen, que houve certa dificuldade em achar todos os sinais necessários para lecionar os conteúdos específicos. Essa dificuldade reflete a falta de catalogação de sinais, ainda mais se tratando de sinais que representam termos técnicos ou científicos, os chamados sinais-termos, o que pode dificultar o

acesso do estudante surdo aos conteúdos trabalhados em sala de aula (Rodrigues, 2025). Esse cenário evidencia a urgência de iniciativas voltadas à sistematização e catalogação dos sinais-termos para garantir que as pessoas surdas tenham qualidade ao acesso ao conhecimento por meio da sua L1.

A mobilização desses conhecimentos na graduação é fundamental para prepará-los para as futuras práticas, auxiliando os futuros professores a compreender que a realização de buscas e pesquisas sobre os sinais-termos em Libras são práticas que refletem na qualidade do ensino. Assim como é importante o trabalho em conjunto entre professor e intérprete, favorecendo a clareza e a precisão da comunicação. O docente, detentor do conhecimento específico do conteúdo, em articulação com o intérprete, responsável pelo domínio linguístico da Libras, pode analisar quais sinais-termos se adequam de forma mais precisa ao contexto da aula. Esse movimento de mobilização de conhecimentos, adequação da prática levando em consideração as características de aprendizagem do estudante surdo, abre um espaço de conscientização e transformação que refletirá no contexto educacional em sala de aula (Batista; Silva, 2024). Por se tratar de uma prática experimental, os estudantes tiveram a possibilidade de testar o que haviam construído durante a disciplina de forma autônoma e contextualizada à área em que irão atuar, buscando a responsabilidade ética no fazer docente ao construí-la através dessa prática educativa (Freire, 2000).

Assim, nota-se que a aprendizagem linguística da Libras na formação inicial de professores é fundamental, pois permite compreender não apenas o domínio técnico da língua, mas também os sentidos culturais e sociais que ela carrega. Além disso, esse acompanhamento contribui para que os professores em formação desenvolvam uma consciência crítica sobre o papel do uso da Libras na promoção da equidade educacional, fortalecendo o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade e combate modelos tradicionais excludentes.

6.3 Formação de professores para ações libertadoras

Em relação à formação de professores, em uma perspectiva crítica e sensível às diferenças presentes em sala de aula, exige-se o (re)pensar a prática, assim como exige-se mudanças de perspectiva. Um exemplo de mudança de

perspectiva nas autobiografias acadêmicas é observado no relato de Gregório (T1, Autobiografia Acadêmica, 2025), quando este aponta que

[...] Estratégias são o uso do alfabeto datilológico, devo passar a matéria no quadro de maneira diferente, eu enquanto professor devo trabalhar o conteúdo antes com o tradutor [TILSP] e depois passar ele [o conteúdo] em aula, fazer um plano de aula inclusivo (Gregório, T1, Autobiografia Acadêmica, 2025).

É essencial que o professor compreenda sua responsabilidade para com o estudante surdo e compreenda o papel do TILSP como mediador linguístico (Santos; Lacerda, 2015), a fim de que não seja negligenciado ou comprometido o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Essa preocupação apontada pelo futuro professor também aparece no plano de aula produzido por ele, quando ele aborda que

[O professor] deve conhecer conceitos básicos das libras, como o alfabeto datilológico e o sinalário e que busque alternativas para que não haja a diminuição da complexidade das atividades para os surdos em comparação aos outros alunos, para isso é necessário adaptações no conteúdo pelo professor com a ajuda do intérprete (Gregório, T1, Plano de aula, 2025).

Através desse ponto, pode-se perceber a preocupação com as práticas em relação aos estudantes surdos, considerando suas características comunicativas e culturais, além de considerar as capacidades de aprendizagem desses sujeitos ao não diminuir a “complexidade das atividades para os surdos em comparação aos outros alunos”, como descrito por Gregório, mas pensando em adaptações necessárias. Nesse movimento, é possível observar que o futuro professor está refletindo sobre as próprias práticas e em meios de torná-las mais inclusivas. Ao construir práticas sensíveis que se alinham às demandas dos que precisam, sem que haja discriminação, também é construída a inclusão (Campos, 2011). Assim, é possível observar o aspecto da interculturalidade atuando quando os futuros professores iniciam o desenvolvimento de competências éticas e sensíveis à alteridade (Mendes, 2008).

A prática proposta por Gregório se aproxima de uma prática libertadora quando se aproxima de uma pedagogia dialógica e inclusiva, considerando a cultura e as necessidades dos estudantes surdos. Para Freire (2000), essa postura é libertadora porque respeita o sujeito em sua integralidade, reconhece sua voz e o

coloca como protagonista na construção do saber. Nesse sentido, o uso da Libras, do intérprete e das adaptações de conteúdo promove a participação ativa dos estudantes surdos, valorizando sua autonomia e assegurando que possam se engajar criticamente no aprendizado.

Em relação à formação de professores, assim como sustenta Nóvoa (1995), é importante que o professor tenha a habilidade de refletir acerca de suas práticas, buscando desacomodar suas rotinas e lançar novos olhares acerca de suas próprias práticas. Esse processo foi evidenciado por Celina ao relatar que:

[...] para incluir esses alunos nem sempre exige grandes atividades ou grandes mudanças nas atitudes do professor. Às vezes uma simples atenção, um vídeo legendado, atividades práticas que envolvam esses alunos e claro, pronunciar pelo menos termos gerais em libras, já garantem uma maior inclusão dos alunos surdos na sala de aula (Celina, T2, Autobiografia Acadêmica, 2025).

As pequenas mudanças sugeridas por Celina podem ser de grande valia para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Sua narrativa está coerente com o apresentado em seu plano de ensino, em que ela desenvolve uma atividade voltada para a compreensão do conteúdo sobre o sistema circulatório do corpo humano. Na descrição da metodologia, ela sugere a utilização de um vídeo legendado e uma animação do funcionamento do coração, conforme segue:

Explicação do tema a ser abordado [Sistema Circulatório], apresentando o sinalário das palavras-chave da aula aos alunos. Após esse primeiro contato dos alunos com a libras e o conteúdo a ser trabalhado, **ocorre a apresentação de um vídeo sobre o sistema circulatório com legendas. O vídeo pode incluir animações para facilitar a visualização do funcionamento do coração e a circulação do sangue.** Na sequência, o professor irá passar aos alunos uma atividade prática para incentivar que eles utilizem dos conhecimentos prévios, somado aos conhecimentos adquiridos à partir do vídeo (Celina, T2, Plano de aula, 2025, grifo nosso).

A apresentação sobre o sistema circulatório, usufruindo um vídeo legendado, possibilita a compreensão do vídeo pelo estudante surdo. A animação, por sua vez, possibilita a visibilidade do estudante em relação ao processo de circulação do coração em funcionamento, que se aproxima de uma perspectiva concreta. Esses materiais não foram elaborados pela futura professora, mas foram selecionados de forma consciente e com objetivo claro de possibilitar que os estudantes tenham acesso ao conteúdo planejado. Percebe-se que tais atitudes

demonstram que é por meio desses movimentos de considerar o contexto de sala de aula e as especificidades dos alunos que há o distanciamento de uma educação que só visa a mera transmissão de conteúdos, e uma aproximação da educação que vise a transformação de realidades sociais (Freire, 2000; 2014).

Outro ponto que é possível observar no plano de aula de Celina é o uso de ODAs para o desenvolvimento da aula. A partir dos exemplos de ODAs utilizados em sala de aula, os futuros professores também os usaram em seus trabalhos. Dessa forma, como proposto por Rojo (2017), os ODAs se constituem como objeto de explanação e discussão que auxilia no processo de aprendizagem. No caso apontado, para auxiliar na explanação referente ao sistema circulatório, a fim de que o estudante surdo possa ter acesso a ele.

Na autobiografia da professora Carmem percebemos a ressignificação da ideia que ela tinha sobre como o processo de inclusão do estudante surdo seria realizada

Antes eu pensava que ter uma intérprete na sala de aula e propor atividades que integrasse este aluno com os demais seria suficiente para a inclusão do aluno. Depois aprendi sobre os materiais concretos e em como dedicar parte da aula para me comunicar em Libras pode fazer a diferença no processo aprendido deste aluno, além da importância de enviar os materiais antecipadamente para a intérprete (Carmem, T2, Autobiografia, 2025).

Nesse relato, é possível observar que houve um amadurecimento acerca da perspectiva da inclusão, principalmente ao reconhecer que apenas o intérprete e atividades que integram o aluno não são práticas suficientes para que a inclusão ocorra de maneira plena. Nesse sentido, o reconhecimento da lacuna do conhecimento é o ponto de partida para o processo de busca do saber. Essa consciência possibilita a reflexão sobre as práticas e sobre os modos de agir no mundo. Nessa perspectiva, a ação pedagógica é transformadora ao buscar recursos que possibilitem a emancipação dos estudantes (Freire, 2002).

Para que a inclusão ocorra plenamente, além dos pontos apresentados no relato, é preciso uma mudança estrutural e social, a fim de enfrentar as desigualdades existentes que dificultam o acesso e a permanência na escola (Silveira; Lobato; Silva, 2022). Nesse sentido, a ação conjunta de professor e intérprete se aproxima das práticas inclusivas. Além disso, é possível notar a construção da responsabilidade como professora através do reconhecimento do seu

papel, pensando principalmente na construção de materiais didáticos (materiais concretos), o pensamento da mobilização para se comunicar em Libras com o estudante surdo e da relação a ser estabelecida com o TILSP, para melhor atender os estudantes. Por meio desses pontos, é possível notar a construção da preocupação em uma educação inclusiva, em que é a sociedade que faz o movimento de se adaptar para incluir (Fonseca, 2021).

Dessa forma, os futuros professores devem assumir uma postura reflexiva e sensível às questões sociais que permeiam o ambiente escolar (Freire, 2000). Através da postura de agente da transformação no ambiente educacional, os futuros professores devem considerar as diferenças encontradas em sala de aula e valorizá-las, a fim de realizar o que Walsh (2009) propõe em relação ao movimento de superar as barreiras educacionais que as práticas tradicionais de ensino criam. Assim, as práticas estarão mais próximas e mais alinhadas à perspectiva inclusiva.

6.4 Práticas pedagógicas

Não há como falar de formação de professores em uma perspectiva libertadora sem refletir sobre as práticas pedagógicas desses indivíduos. As práticas pedagógicas, na perspectiva freiriana, são ações educativas intencionais que buscam promover diálogo, reflexão crítica e transformação social. Sua importância está em romper com a educação bancária e construir uma educação libertadora, que reconhece os sujeitos como protagonistas do processo de aprendizagem (Freire, 2000; 2014). Essa perspectiva traz muito mais que técnica em seu desenvolvimento, trata-se também de atos políticos e éticos que buscam libertar, conscientizar e humanizar. Elas são fundamentais para que a educação cumpra seu papel de transformar a realidade e formar sujeitos críticos, capazes de lutar contra injustiças e construir uma sociedade mais inclusiva.

Essa perspectiva se alinha à interculturalidade crítica na formação de professores na busca de questionar as relações de poder e combater desigualdades que marginalizam grupos sociais, além de buscar a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e plural, ainda mais em um contexto educacional (Walsh 2005; 2009; 2010). Esse tópico visa analisar as práticas dos

futuros professores no que diz respeito à produção dos materiais didáticos que levem em consideração a pedagogia visual e o uso de tecnologias digitais.

6.4.1 Aspectos visuais em materiais didáticos

Um dos pontos principais que deve ser considerado na produção de materiais didáticos que visem a inclusão de estudantes surdos é o uso da pedagogia visual, articulada aos princípios da pedagogia surda (Skliar, 1998; Campello, 2008; Vilhalva, 2024). Dessa forma, os materiais didáticos precisam estar alinhados com o uso de recursos visuais que deem suporte ao processo de ensino e aprendizagem (Almeida, 2013). Ao se preocuparem com a construção e elaboração desses materiais, é possível notar que os futuros professores precisam levar em consideração as especificidades dos estudantes surdos.

Através da Autobiografia Acadêmica de Carmem é possível observar a preocupação em relação ao desenvolvimento de materiais didáticos que sejam adequados aos estudantes surdos, possibilitando a pedagogia visual:

Caso eu receba um estudante surdo em minha turma, irei tentar sempre levar materiais concretos para a sala de aula, aprender os sinais dos principais conceitos que utilizarei na sala de aula e conversar frequentemente com este aluno para sanar dúvidas e receber *feedbacks* (Carmem, T2, Autobiografia, 2025).

A preocupação da futura professora em utilizar materiais didáticos também leva em conta a preocupação com a visualidade desses materiais. Essa preocupação se reflete no uso da palavra “concreto” ao se referir ao material didático. Levar em conta a visualidade é considerar o uso de recursos visuais diversos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos (Vilhalva, 2024). A pedagogia visual no ensino de estudantes surdos representa um compromisso ético com o ensino, pensando na construção de um ambiente favorável de aprendizagem aos estudantes surdos (Almeida, 2013).

Além disso, Carmem demonstra preocupação em manter contato com o estudante e se propor a receber *feedbacks* dele. Essa preocupação transmite um reflexo de uma prática libertadora, pois ao se propor a escutar as necessidades do estudante, o professor aprende e transforma sua maneira de dialogar com o

estudante, assim como suas práticas, visando a emancipação desse sujeito (Freire, 2002).

Essa perspectiva também dialoga com o princípio da interculturalidade, que se alinha ao reconhecer e valorizar as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade, além de buscar criar um espaço seguro de trocas e de construção de saberes (Walsh, 2005). Essa proposta de *feedbacks* se alinha à criação de um “terceiro espaço”, que segundo Walsh (2005), é um espaço dialético onde ocorrem os movimentos de negociação dos elementos formadores das identidades dos envolvidos. Nesse sentido, a negociação de identidade pode ser observada em relação ao papel do professor e do estudante. O professor abandona o papel de “transmissor” do conhecimento e passa a ser “mediador”, enquanto o estudante abandona o papel passivo para assumir uma postura ativa em relação ao próprio processo de aprendizagem, o que se alinha à perspectiva freiriana.

Ao analisar esse relato e refletir sobre as futuras práticas dos professores, é possível observar o papel da disciplina de Libras como sendo um laboratório experimental, em que se abre espaço para que práticas inclusivas sejam desenvolvidas, testadas e lapidadas pelos professores em formação, a fim de prepará-los para a prática futura. Dentre o desenvolvimento dessas práticas, nota-se o desenvolvimento de materiais didáticos que usufruem da pedagogia visual, como podemos observar no plano de aula elaborado por Carmem para trabalhar um conteúdo sobre bactérias:

[...] Além disso, um cartaz com as formas bacterianas modeladas em massinha será utilizado como recurso didático. [...] Posteriormente, serão apresentadas placas de Petri contendo meio de cultura inoculado com isolados de bactérias, devidamente vedadas para a segurança dos alunos. Cada placa será identificada com a espécie a que o isolado pertence. Ao final, os alunos receberão uma placa de Petri e orientações sobre a tarefa de pesquisa, com a turma sendo dividida em seis grupos de cinco pessoas. (Carmem, T2, Plano de aula, 2025).

Ao planejar o uso de materiais didáticos como cartaz com as formas bacterianas em massinha e o uso de placas de Petri, notamos que a preocupação demonstrada na autobiografia reflete o planejamento da prática da futura professora ao usar a pedagogia visual nos materiais didáticos. A estratégia pedagógica em conjunto com os recursos visuais contribui para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, já que a experiência de aprendizagem destes

perpassa o espaço visual (Vilhalva, 2024). Desse modo, os planos de aula auxiliaram os futuros professores a desenvolverem a compreensão do que faz com que um plano de aula seja inclusivo. Para isso, os futuros professores precisaram compreender o que é postulado por Fonseca (2021), de que a educação inclusiva consiste em um modelo de pensamento que adapta o ambiente para a recepção do estudante, o que inclui nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Essa preocupação com os recursos didáticos visuais também é observada na fala de uma outra professora em formação:

Eu, como professora, preciso ter um conhecimento específico do vocabulário relacionado à matéria que estou ensinando, **além de adaptar os materiais didáticos para promover uma inclusão mais eficaz. Por exemplo, posso utilizar imagens, vídeos legendados e empregar o sinalário próprio da matéria em Libras** para apresentar termos que os alunos não conheçam, além disso, posso ensinar utilizando a Libras como base, já que ela é a primeira língua do aluno surdo, é fundamental para garantir uma educação mais acessível e de qualidade (Lua, T1, Autobiografia Acadêmica, 2025, grifo nosso).

Nesse sentido, é possível perceber a preocupação linguística e a visão do uso das listas de sinais como recursos didáticos no processo de ensino, em conjunto com materiais didáticos diversos que abarcam a pedagogia visual, levando em conta as características específicas da identidade linguística e cultural dessa comunidade, a fim de estabelecer as condições necessárias para a interação e a construção de sentidos durante o ensino e aprendizagem (Campello, 2008). Compreende-se que a futura professora refletiu sobre como associar sua futura prática a uma prática que seja inclusiva, considerando as especificidades dos estudantes surdos ao planejar a aula (Machado, 2015). Além da abordagem intercultural ao pensar em práticas sensíveis à diversidade cultural e identitária dos estudantes, baseada no princípio da alteridade (Mendes, 2008).

É possível observar que essa preocupação da futura professora também se refletiu na elaboração do plano de aula para o ensino de Gêneros Textuais quando ela propõe a exemplificação dos conceitos com exemplos reais de textos:

No terceiro momento explicarei sobre o próximo gênero textual a ser trabalhado, que será o gênero notícia. Serão abordadas as principais características do gênero, como título, o lide e o corpo da notícia. Utilizarei slides para apresentar os sinais em um vídeo previamente gravado e eles serão reforçados, um a um, após cada apresentação por mim durante a aula. Serão utilizados, também, recortes de jornais, inseridos nos slides, que

apresentem os elementos do gênero notícia, como manchete e corpo da notícia, por exemplo, de forma a facilitar o entendimento e a visualização mais precisa do conteúdo de forma acessível e inclusiva (Lua, T1, Plano de aula, 2025).

Figura 10: Print do Plano de aula sobre Gêneros Textuais



Fonte: Lua, T1, Plano de aula (2025)

Nesse sentido, é possível observar a pedagogia visual através do uso de recursos como o vídeo, além dos próprios recortes de jornais, para exemplificar os conceitos principais da aula. É válido retomar Oliveira e Nogueira (2024) quando apontam que a pedagogia visual não é apenas a exposição dos estudantes a imagens, mas sim a exposição de materiais que foram construídos através de um objetivo claro e reflexão, a fim de construir um ambiente favorável à aprendizagem, usufruindo da visualidade. Essa característica também é observável no material didático construído por Graça, que consta em seu plano de aula:

Figura 11: Print do Plano de aula sobre “De onde vem a água?”



Fonte: Graça, T2, Plano de aula (2025)

E para finalizar irei mostrar para os alunos uma maquete onde será exposto um recorte do relevo, mostrando o processo da circulação da água e da bacia hidrográfica, e como esse processo promove a vegetação natural. A maquete terá em cada processo, uma legenda em sinais datilológico e em escrita portuguesa. (Graça, T2, Plano de aula, 2025).

Como é possível observar em seu plano de aula, a construção da maquete representa visualmente o ciclo da água, auxiliando tanto na explicação do conteúdo quanto na compreensão pelos estudantes, através de um material didático que usufrui da visualidade. Pensando na construção de materiais didáticos, retoma-se Leffa (2008) em relação aos passos para a construção de materiais didáticos e a importância das duas primeiras etapas de análise e desenvolvimento do material. Essas etapas são essenciais quando se pensa o ensino de surdos e a pedagogia visual, pois através da análise o professor busca entender as necessidades dos estudantes e através de objetivos claros e bem estruturados é que é feito o desenvolvimento. Essas são etapas que não podem ser desconsideradas, ainda mais para o ensino e aprendizagem de surdos.

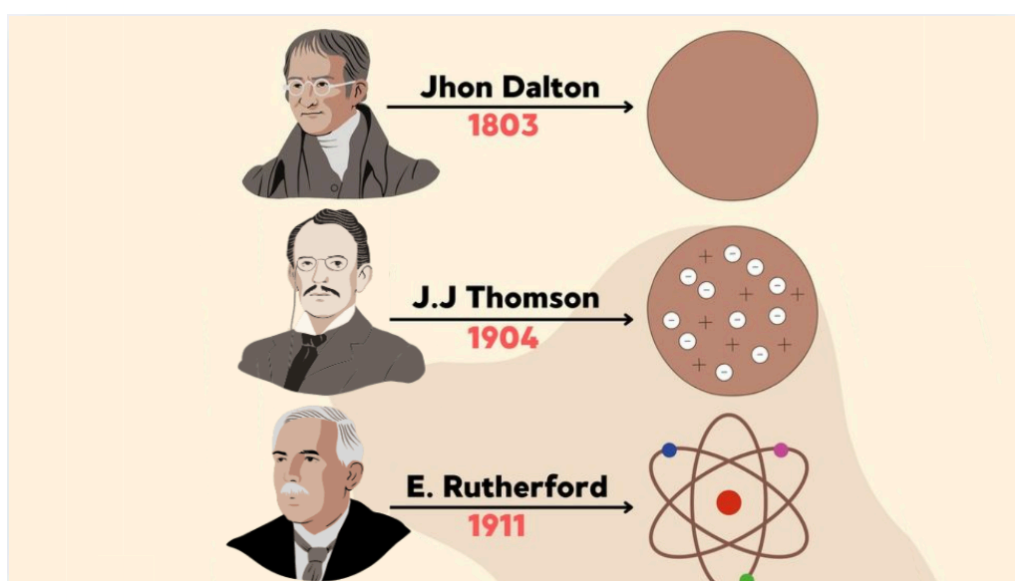
Outra futura professora, considerando que os estudantes têm suas vivências construídas fortemente através da visualidade, relatou ter aprendido que “os recursos pedagógicos específicos além de recursos visuais são de extrema importância. Também aprendi que a sala em formato de “U” favorece muito o aprendizado dos estudantes surdos” (Quitéria, T1, Autobiografia Acadêmica, 2025). Aqui é possível observar dois pontos importantes: o primeiro é em relação à organização da sala de aula, de modo que favoreça a visualização de todos e, conseqüentemente, pode ser um fator de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, de modo que envolva toda a classe. Nesse sentido, é possível retomar Fonseca (2021) quando afirma que a inclusão se torna mais concreta quando a sociedade faz parte do movimento de se adaptar para incluir as pessoas que são marginalizadas. Além disso, Quitéria (T1, Autobiografia Acadêmica, 2025) propõe o uso de “recursos visuais: slides, objetos palpáveis, entre outros” para a promoção de uma aula mais inclusiva.

Esse aspecto de materiais que abordem a pedagogia visual também aparece no plano de aula sobre os Modelos Atômicos feito por ela, como se pode observar abaixo:

Segundo momento (10 minutos): Será feita uma contextualização histórica e científica dos modelos atômicos, com destaque para a evolução das ideias desde os filósofos gregos até os cientistas modernos, como Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr. Será utilizado um slide com uma **linha do tempo ilustrada, combinada com imagens e palavras que facilitem a compreensão e percepção dos estudantes surdos e ouvintes da sala.**

Terceiro momento (25 minutos): Serão utilizados materiais concretos, como bolinhas de isopor e palitos, para construir representações tridimensionais dos modelos atômicos. Durante a atividade prática, os professores circularão pela sala, auxiliando na compreensão e incentivando a participação ativa de todos os alunos, promovendo a troca de ideias e dúvidas (Quitéria, T1, Plano de aula, 2025).

Figura 12: Print do Plano de aula sobre Modelos Atômicos



Fonte: Quitéria, T1, Plano de aula (2025)

O plano de aula de Quitéria tanto possui a pedagogia visual nos slides contendo a linha do tempo ilustrada, a fim de facilitar o entendimento da ordem cronológica dos modelos atômicos quanto o uso de um material palpável (material concreto) construído à partir de bolinhas de isopor e palitos, remontando os modelos de forma tridimensional. Dessa forma, essa estratégia valoriza a visualidade como forma de construir o conhecimento, colaborando significativamente para a aprendizagem de estudantes surdos (Almeida, 2013).

Essa preocupação com a construção de materiais didáticos palpáveis, concretos, também é observada na autobiografia de Fausto:

Outra metodologia muito importante a ser inserida nas aulas é a **utilização de materiais concretos no planejamento de aula, como o quadro, slides, vídeos, objetos físicos que se relacionem com a aula e**

realização de atividades que coloquem o aluno como protagonista da aula. No contexto da física, sempre se bate na tecla de que ensinar apenas de maneira abstrata, sem trazer uma conexão com o mundo real, é muito prejudicial aos alunos. No caso dos alunos surdos, ainda existe uma barreira maior para a comunicação, tornando ainda mais importante a utilização desses materiais (Fausto, T2, Autobiografia Acadêmica, 2025).

Através da reflexão de Fausto é possível observar o desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo acerca do seu papel enquanto professor e da importância do uso de materiais concretos que possibilitem a conexão entre teoria e prática. Além disso, o futuro professor reconhece as barreiras comunicacionais que os estudantes surdos enfrentam e observa o uso de materiais didáticos concretos como mediadores, auxiliando na superação dessas dificuldades e promovendo um espaço de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

As preocupações de Fausto também refletem no plano de aula elaborado por ele para trabalhar as unidades de medida:

Para isso, formaremos entre 2 e 3 duplas, onde cada dupla estará munida com um instrumento de medir comprimentos (régua, trena, fita métrica, etc.). A dupla escolherá algum objeto disponível para realizar a medida do comprimento do mesmo, utilizando o número correto de algarismos e casas decimais (a depender da precisão do instrumento). Posteriormente, cada dupla irá ao quadro escrever o valor encontrado e a(s) outra(s) dupla(s) será responsável por deduzir qual a graduação do instrumento de medida utilizado (isto é, se o instrumento tem precisão de centímetros, milímetros, decímetros etc.) (Fausto, T2, Plano de aula, 2025).

Em seu plano de aula, Fausto usa materiais concretos como régua, trenas, fitas métricas para trabalhar as unidades de medidas. Com isso é possível perceber que os materiais didáticos nem sempre precisam ser elaborações de grande complexidade, por vezes é possível utilizar elementos do dia a dia dos estudantes para trabalhar conceitos durante uma aula. Como aponta Lopes (2008), a partir da necessidade, da criatividade e habilidade do professor, os materiais didáticos são criados para atender as demandas do ensino. Os materiais didáticos, por sua vez, favorecem a compreensão de conteúdos ao mostrar como a teoria se aplica ao mundo real, além de permitir a relação dos conceitos abstratos ao cotidiano dos estudantes.

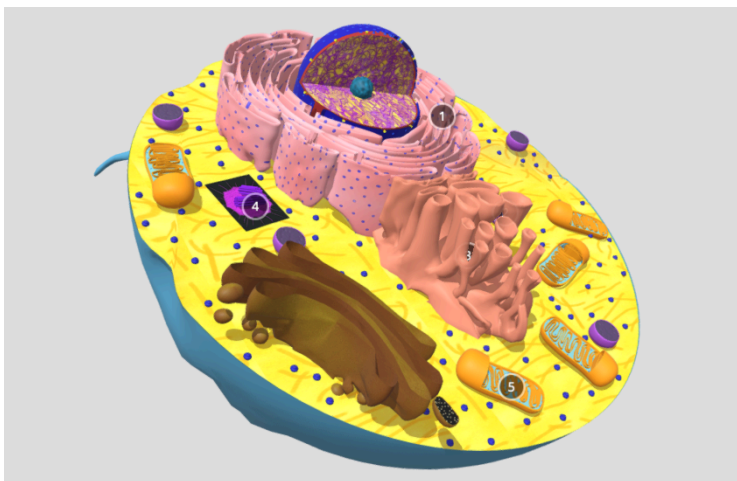
6.4.2 Tecnologias digitais como aliadas nas práticas inclusivas

Já no que tange o uso de tecnologias digitais no contexto educacional tem se mostrado um recurso propício para potencializar práticas inclusivas, desde que empregado de forma consciente e intencional. Mais do que ferramentas de apoio, essas tecnologias podem se tornar facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando configuradas como ODAs. Essa perspectiva de ODAs como facilitadores pode ser observado no plano de aula de Calebe e também em sua autobiografia. Para o plano de aula, em que visava trabalhar sobre a biologia celular, Calebe propôs o seguinte:

Nos últimos 10 minutos de aula será feita uma revisão sobre as estruturas e organelas com o uso de um modelo digital em 3D. Os últimos 10 minutos de aulas terão como base teórica o capítulo 1 do Manual de Libras: a célula e o corpo humano.

1. Apresentação geral com auxílio do slide
2. Uso do modelo em 3D para análise de estruturas (Calebe, T2, Plano de aula, 2025)

Figura 13: Print do Plano de aula sobre Biologia Celular



Fonte: Calebe, T2, Plano de aula (2025)

Através dessa proposta é possível observar o uso de ODAs para a revisão de uma estrutura da célula através de um modelo digital em 3D, o que favorece a visualização detalhada dos componentes celulares e possibilita ao estudante estabelecer conexões mais claras entre teoria e prática, ampliando a compreensão dos conceitos de forma interativa e inclusiva. De acordo com Araújo (2013), os ODAs são recursos digitais que servem como ferramentas para o processo de

ensino e aprendizagem. No caso do modelo digital 3D, ele desempenha um papel de ODA ao dar suporte ao processo de mediação do conhecimento em relação às estruturas da célula, permitindo ao estudante surdo a visualização dos conceitos.

Em sua autobiografia, Calebe também demonstra uma perspectiva de uso de diversos recursos que possibilitem a compreensão do estudante acerca dos conteúdos trabalhados, dentre eles a “Utilização da tecnologia, material concreto, professor de apoio ou intérprete, se disponível, tentar um contato mais próximo com o aluno surdo sempre buscando que o aluno e a turma caminhem juntos.” (Calebe, T2, Autobiografia Acadêmica, 2025). Como podemos observar pela narrativa do futuro professor, as tecnologias digitais podem ser uma das aliadas no processo de ensino e aprendizagem, mas ela sozinha não é suficiente para que a aula se torne inclusiva. Como proposto por Jesus (2017) são necessários outros recursos, como o intérprete, o uso de materiais didáticos adequados, a organização da sala de aula, dentre outros, para que ocorra a inclusão e participação efetiva dos estudantes.

Essa mesma preocupação acerca do uso de recursos diversos também é observada tanto na autobiografia quanto no plano de aula de Constantino:

Figura 14: Print do Plano de aula sobre Sistema Digestório Humano

Recursos Didáticos:

Modelo anatômico do corpo humano, apresentação de slides, vídeo na plataforma YouTube.



Foto: Modelo anatômico (Retirado da internet). Será solicitado empréstimo no dia da atividade ao PLI – Biologia (Prédio das Licenciaturas).

Fonte: Constantino, T2, Plano de aula (2025)

Como recursos didáticos, Constantino aponta um modelo anatômico do corpo humano, slides e vídeo bilíngue sobre o sistema digestório. Além de ver o uso de ODAs como uma forma de fazer com que as aulas sejam mais inclusivas, Constantino se preocupa com o uso da pedagogia visual que ODAs podem agregar

no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Assim ele propõe o seguinte uso dos recursos didáticos para a aula:

Para facilitar o entendimento e deixar o momento mais dinâmico, será exibido um vídeo na apresentação de Slides, abordando as principais funções dos órgãos do Sistema Digestório. O vídeo em questão, apresentado em português oral e em Libras, abordará conceitos-chave para o entendimento do funcionamento do Sistema Digestório, revisando os órgãos e estruturas abordados no momento anterior e aprofundando um pouco mais na função e funcionamento de cada um deles (Constantino, T2, Plano de aula, 2025).

O uso de um vídeo para trabalhar conceitos relacionados ao sistema digestório em sala de aula é uma forma de usar os ODAs para possibilitar que o ensino seja mais inclusivo. Ao considerar recursos visuais como imagens, vídeos e modelos anatômicos para facilitar a aprendizagem, estimular a percepção e promover maior compreensão dos conteúdos, o ensino se torna mais inclusivo (Jesus, 2017). Essa perspectiva também é abordada por Constantino em sua autobiografia:

Além disso, implementaria o uso de recursos visuais, como apresentações em PowerPoint, vídeos com legendas, e materiais didáticos ilustrados, para reforçar o conteúdo e torná-lo mais acessível. Também consideraria o uso de tecnologias assistivas, como aplicativos de tradução em tempo real e plataformas de aprendizado online adaptadas (Constantino, T2, Autobiografia Acadêmica, 2025).

Dessa forma, o uso de materiais didáticos, dentre eles os ODAs, para um ensino mais acessível é essencial para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva no ensino. Estratégias diferentes são necessárias dependendo do tema, da abordagem escolhida, bem como dos estudantes presentes na turma. Quando o futuro professor compreende a realidade cultural e social do estudante e dialoga esses pontos com a própria prática, adquirindo uma postura transformadora, vê-se a abordagem intercultural (Mendes, 2008). A tecnologia só se torna uma ferramenta de ensino quando amplia as possibilidades de interação entre os sujeitos, ajudando a mediar o processo de ensino e aprendizagem (Rojo, 2017), o que também depende do uso de metodologias eficazes.

Assim, as tecnologias, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica voltada para a inclusão, podem se tornar recursos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento

e favorecem a participação de diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, contribuem para práticas interculturais ao permitir o diálogo entre distintas linguagens, culturas e modos de aprender, fortalecendo a equidade e a valorização da diversidade no espaço educativo.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se preocupou em compreender as influências de uma perspectiva intercultural na formação inicial de professores durante a disciplina de Libras, assim como observar o desenvolvimento da habilidade pedagógica inclusiva dos futuros professores. Para isso, buscou-se responder a pergunta de pesquisa “De que maneira a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura contribui para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural?”, além de buscar alcançar os objetivos que visavam verificar o desenvolvimento da perspectiva intercultural e inclusiva nos participantes da pesquisa ao longo da disciplina de Libras; identificar a influência da interculturalidade na produção de materiais didáticos e o uso de ODAs pelos futuros professores, além de verificar a percepção em relação às suas futuras práticas.

O presente trabalho possibilitou a contribuição em três níveis: das mudanças das percepções dos futuros professores; dos conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina; e das habilidades pedagógicas.

Tabela 9: Contribuições da pesquisa

Contribuições da pesquisa	Reflexos das contribuições
Mudanças das percepções	Reconhecimento e respeito da cultura e identidade surda; Superação de preconceitos; Valorização da Libras como meio de comunicação e expressão do estudante surdo.
Conhecimentos adquiridos	Conhecimento sobre acessibilidade e inclusão; Entendimento da surdez como diferença; Desconstrução de estereótipos; Conhecimento sobre questões culturais e identitárias da comunidade surda.
Habilidades pedagógicas	Planejamento e adaptação de práticas utilizando recursos visuais e tecnológicos; Uso da Libras para o processo de ensino e aprendizagem; Valorização da identidade dos estudantes surdos; Consciência sobre o papel social do professor para a promoção da equidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas contribuições serão abordadas ao longo do presente capítulo. Vale ressaltar que estas puderam ser observadas ao longo da disciplina de Libras, o

ambiente de aplicação da pesquisa, onde foi realizado o contato com os futuros professores para verificar o desenvolvimento destes ao longo da disciplina. Mesmo a disciplina de Libras sendo ofertada como um único componente curricular nos cursos de licenciatura, ela pode se constituir como um espaço potente de reflexão intercultural. Isso pode ser observado no desenvolvimento da ressignificação de crenças limitantes, que poderiam vir a podar as ações dos futuros professores, através do contato com os conhecimentos acerca da língua, cultura e identidade surda (Silveira; Lobato; Silva, 2022; Batista; Silva, 2024).

Ao aprofundar esses conhecimentos, os futuros professores passaram a compreender estratégias, metodologias e materiais que podem ser usados para que a aula se torne mais inclusiva (Campos, 2011; Nóvoa, 1995). Nesse sentido, os materiais didáticos e os ODA demonstraram ser recursos valiosos ao pensar em uma aula que atenda às necessidades de um estudante surdo, levando em conta seu aprendizado através da visualidade (Vilhalva, 2024).

Para além do movimento de reflexão, os futuros professores desenvolveram ações interculturais ao construírem planos de aulas considerando a inclusão de estudantes surdos. Esse movimento, posteriormente, possibilitou mais reflexões acerca da postura assumida pelos próprios participantes da pesquisa. Dessa forma, o movimento de reflexão-ação-reflexão é central na formação inicial de professores, especialmente em contextos inclusivos como o ensino de Libras, em que a prática docente como um processo contínuo de construção crítica e consciente (Flores, 2010).

O movimento de reflexão crítica na formação docente possibilita romper com padrões educacionais tradicionais e excludentes ao incentivar que o professor considere, no planejamento de suas aulas, as necessidades e especificidades das minorias (Walsh, 2009; 2010), como os estudantes surdos. Esse processo amplia a consciência pedagógica, deslocando o foco de uma prática homogênea para uma abordagem inclusiva, que reconhece a diversidade linguística e cultural presente no âmbito escolar. Ao integrar a Libras e valorizar a experiência dos surdos, o professor em formação constrói práticas mais democráticas e equitativas, contribuindo para uma educação que respeita e acolhe diferentes sujeitos.

Nesse sentido, outro ponto fundamental a ser destacado é que, mesmo a disciplina de Libras sendo ofertada como um único componente curricular nos

cursos de licenciatura, ela pode se constituir como um espaço potente de reflexão intercultural. Dessa forma, ao se basear na interculturalidade crítica, essa pesquisa buscou contribuir para o campo da Linguística Aplicada e a formação de professores ao desconsiderar a visão meramente instrumental para se preocupar com práticas que reconhecem e problematizam as relações de poder, identidade e diferença em sala de aula. Ao observar o âmbito do ensino de Libras, o estudo buscou romper com os modelos tradicionais de ensino para evidenciar que ensinar uma língua é também promover diálogo entre culturas, questionar hegemonias e valorizar saberes historicamente marginalizados.

7.1 Ensino e aprendizagem da Libras

Em relação ao tópico do processo de ensino e aprendizagem da Libras, esse perpassa dois pontos essenciais: a ressignificação das crenças e a aprendizagem dos aspectos linguísticos da Libras.

A ressignificação das crenças em relação à disciplina de Libras envolve a compreensão de seus objetivos e das contribuições que o formato da disciplina pode oferecer à formação dos futuros professores. Nesse processo são trabalhadas reflexões que possibilitam uma formação mais crítica, em acordo com o que é visado pela inclusão, adequada ao âmbito escolar de sala de aula e ao atendimento de estudantes surdos.

Como pontos principais, foi possível observar a superação de visões equivocadas trabalhadas durante a disciplina: em relação à Libras (Gesser, 2009; Santos; Pimentel), à cultura e comunidade surda (Gesser, 2009; Silveira; Lobato; Silva, 2022), ou até mesmo em relação à disciplina de Libras (Santos; Pimentel; Silveira; Lobato; Silva, 2022) e as próprias práticas em sala de aula enquanto professores que visam a inclusão (Machado, 2015; Jesus, 2017). Houve também a mudança de postura pedagógica, em relação ao planejamento de práticas que consideram a modalidade visual-espacial da Libras, com uso de recursos didáticos e digitais que favorecem a acessibilidade (Vilhalva, 2024); além do ambiente favorável à construção de uma identidade docente inclusiva (Machado, 2015), que envolve a percepção do papel do professor como agente de transformação (Freire, 2000), para promover equidade e participação dos estudantes surdos no âmbito educacional.

Desse modo, em relação à aprendizagem linguística da Libras, nota-se que esta é fundamental na formação inicial de professores, pois permite compreender as bases linguísticas, mas também as questões culturais, sociais e identitárias que ela carrega. Esse processo contribui para que os futuros docentes desenvolvam uma consciência da importância do papel da Libras na promoção da inclusão e da equidade educacional, opondo-se aos modelos tradicionais excludentes de ensino. No entanto, não é uma temática que se possa desenvolver profundamente devido ao tempo da disciplina e à heterogeneidade dos estudantes atendidos, por exemplo.

Os principais pontos observados neste tópico são: o reconhecimento da Libras como língua legítima e a valorização dela no ambiente escolar para o ensino do estudante surdo, levando em conta que se trata da L1 desse sujeito; o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, possibilitando maior abertura para compreender e respeitar a diversidade, além da mobilização de ações que valorizem a Libras como língua legítima dos surdos, portanto, parte integrante no âmbito da escola; e, a ampliação da competência comunicativa, que diz respeito às habilidades de interação básica em Libras, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis.

O trabalho com os dois pontos anteriores também demonstraram ser essenciais para o desenvolvimento dos próximos subtópicos, já que repensar as próprias crenças e aprender sobre a língua e a cultura surda são um dos primeiros passos para se pensar a inclusão e as futuras práticas enquanto professores em sala de aula.

7.2 Inclusão

Em relação à inclusão educacional, esta constitui um dos pilares fundamentais da formação docente. Isso ocorre por ser uma necessidade para a atuação em sala de aula, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade presente na escola. No contexto da disciplina de Libras, a inclusão vai além do acesso de estudantes surdos às salas de aula, envolve também a construção de práticas pedagógicas que promovam equidade de oportunidades, a participação plena no contexto educacional e o respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Dessa forma, nesse tópico emergem os seguintes pontos voltados para a inclusão à partir da formação inicial: a possibilidade do desenvolvimento da

consciência crítica dos futuros professores em relação ao papel que precisam assumir em sala de aula, que vai de encontro à elaboração de práticas que busquem acolher os estudantes e suas diferenças; e o compromisso com práticas inclusivas, em que os resultados indicam que os professores em formação reconhecem a importância de elaborar materiais didáticos acessíveis e de utilizar recursos digitais que favoreçam a inclusão no processo de aprendizagem.

Esse tópico revela que a formação inicial de professores, quando orientada por princípios libertadores, contribui para a construção de uma identidade docente crítica, autônoma e comprometida com a inclusão.

7.3 Futuras práticas

Nesse subtópico, no qual abordará a reflexão sobre as práticas pedagógicas, é possível observar que a perspectiva inclusiva se fortalece ao ser combinada com recursos visuais e tecnologias digitais, para promover acessibilidade.

No que diz respeito aos aspectos visuais em materiais didáticos, foi possível observar que os futuros professores compreenderam que em suas práticas eles devem valorizar a pedagogia visual como recurso essencial para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos; houve, assim, a compreensão de que a visualidade de materiais didáticos, favorecem a acessibilidade dos estudantes surdos.

Em relação às tecnologias digitais foi possível observar que ao serem usadas de forma consciente elas podem funcionar como suporte pedagógico relevante, por possibilitarem o uso da visualidade através da característica multimodal que apresentam. Assim, podem possibilitar a interação e aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, os futuros professores passam a compreender que a inclusão não pode se prender às metodologias tradicionais, mas às práticas que visam a emancipação dos estudantes surdos, o que pode ser possibilitado por materiais e ferramentas que dialoguem com a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

7.4 Projeções de pesquisa

A disciplina de Libras é espaço para que os futuros docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, para valorizar a diversidade linguística e cultural. Ela também funciona como um ambiente de sensibilização e engajamento político, ao reconhecer direitos dos estudantes surdos e proporcionar o combate às desigualdades historicamente construídas. No entanto, para que a disciplina possibilite o cumprimento pleno desses papéis, é necessário que esta passe por reestruturações, tanto em relação à carga horária quanto de caráter curricular.

Dessa forma, as opções de reestruturação da disciplina de Libras pode se dar tanto pela extensão de sua duração quanto pela criação de disciplinas que assegurem a progressão dos conteúdos trabalhados, ainda que em caráter optativo. Outro aspecto que deve ser considerado consiste no agrupamento de público-alvo que a disciplina abrange. Ou seja, a especificação de uma disciplina voltada para as licenciaturas e outra destinada a outros cursos, uma vez que as perspectivas de formação são distintas. Na formação de professores, o foco está no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas em âmbito escolar, enquanto, para cursos de bacharelado, a disciplina poderia priorizar o desenvolvimento de estratégias voltadas ao atendimento da comunidade surda. Dessa forma, preserva-se o objetivo central da disciplina na grade curricular das licenciaturas, ao mesmo tempo em que se amplia seu alcance para outros campos profissionais.

Para que a reestruturação da disciplina ocorra, um caminho viável é o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a análise da disciplina de Libras em âmbito nacional, que se atentem especialmente à sua grade curricular e às políticas educacionais e linguísticas que orientam tanto os caminhos da disciplina quanto a formação de professores e a própria comunidade surda. Para que a reestruturação proposta possa ocorrer de forma adequada, torna-se fundamental investigar como essas políticas se materializam nos diferentes contextos institucionais.

Além disso, outra projeção que se destaca a partir desse trabalho, é a importância de pesquisas voltadas para a abordagem intercultural e para a forma como ela se insere nos currículos das licenciaturas, na perspectiva de fortalecer uma

formação docente inclusiva, crítica e sensível às especificidades da diversidade cultural presente nas escolas.

Outra projeção aponta para a necessidade de aprofundar o olhar sobre os dados que revelam como os professores compreendem o papel que os intérpretes desempenham na mediação entre estudantes e conhecimento, dentro de uma perspectiva de formação crítica e intercultural.

A importância dessas ações se respalda na inclusão, ao garantir acesso educacional e equidade de condições, e, para tanto, a Linguística Aplicada precisa assumir o compromisso de orientar a formação de professores nesse sentido. Dessa forma, espera-se a melhoria no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos e a inclusão destes em ambiente escolar.

8. REFERÊNCIAS

ALBRES, N de 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.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA, S. D'. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: **VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2013, São Carlos.

ARAÚJO, N. M. S.. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa: Análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Orgs.) **Ead em tela**: Docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013, s/p. Disponível em: https://www.academia.edu/6472457/Referência_ARAÚJO_Nukácia_M_A_AVALIAÇÃO_DE_OBJETOS_DE_APRENDIZAGEM_PARA_O_ENSINO_DE_LÍNGUA_PORTUGUESA_ANÁLISE_DE_ASPECTOS_TECNOLÓGICOS_OU_DIDÁTICOPEDAGÓGICOS. Acesso em: 20 jul. 2025.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARKHUIZEN, G. Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 25–42, mar. 2016.

BENAKOUCHE, T. Tecnologia é sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], Cadernos de Pesquisa, n. 17, 1999. Disponível em: http://www.geocities.ws/ecdemoraes/texto_tamara.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 07–13, jan. 2010.

BIZZO, L. S. C. **Percepção e observação da didática e ensino na disciplina de língua brasileira de sinais em curso da graduação na UFAM**. 2022. Monografia

(Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://www.riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6455>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica da estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Revista Práxis, v. 9 n. 18, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a regulamentação da LIBRAS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Acesso em: 01 jul. 2025.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12.

_____. **Lei n. 14.191, de 20 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRITO, G. dos S.; MORAIS, F. B. C. de. **Crenças, mitos e realidades sobre a Libras e as pessoas surdas no Brasil**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15477011>. Acesso em 01, jul. 2025.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, A. M. Educação inclusiva: subsídios para discussão sobre a educação especial no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 135–142, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/28>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras**: crenças e mitos. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N.. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 24 ago. 2025.

DOTTA, S.; AGUIAR, P. H. L.; OLIVEIRA, C. Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência. In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2013, Belém. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém: Unirede/UFPA, 2013.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000.

FIGUEIREDO, C. A. D. de M.; OLIVEIRA, A. J. F. de; FÉLIX, N. M. R. **Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância**. Revista científica de educação a distância, v. 12, n.21, 2020.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FONSECA, A. A. da. Aspectos da teoria interpretativa da cultura de Clifford Geertz na História Cultural. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 78, p. 341–364, 2023. DOI: 10.23925/2176-2767.2023v78p341-364. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/60828>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FONSECA, D. de C. **O ensino de Libras Língua Brasileira de Sinais na formação de professores**. Orientador: Marili Moreira da Silva Vieira. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/c8948f00-3e43-4a79-aedc-8312e4ef22e1/content>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, G. G. de; FARIA, J. G.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A disciplina de libras em cursos de licenciatura na UFG: um estudo sobre dificuldades e estratégias na aprendizagem. **Signótica**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 1-31, 2020. Universidade Federal de Goiás. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/sig.v33.63206>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63206/36332>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GARRET, N. Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. **The Modern Language Journal**, 93, Focus Issue, 2009, Ilha do Desterro v. 74, nº 3, p. 067-090, Florianópolis, set/dez 2021 89 pp. 719-740. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>. Acesso em: 10 ago. 2025.

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

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5° ed. São Paulo, Editora Atlas S. A., 2010.

GUILHERME, M. Comunicação Intercultural, Globalidade e Diversidade. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, Dossier Línguas e Culturas. 2002, p. 195-198.

GUIMARÃES, E. G. **A Produção de Material Didático Digital para o Ensino de Inglês:** o desafio da transposição didática. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21244/DIS_PPGTER_2020_GUIMARAES_ELVANDIR.pdf?sequence=1. Acesso em: nov. 2022.

JESUS, L. F. de. **Formação inicial de professores:** contribuição da disciplina LIBRAS para futuros professores da educação básica. Orientador: Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/73>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, jan./jun. 1991, p. 57-65.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino:** prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008a. p. 15-41.

LEVINSON, M.; GERON, T; BRIGHOUSE, H. Conceptions of Educational Equity. **AERA Open**, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584221121344>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LÉVY, P. **Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, J. **Especificidades do uso do inglês (LE) na área técnica empresarial:** a relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008.

LOPES, C. M. **Libras nas licenciaturas:** análise da organização de disciplinas e suas contribuições para uma formação crítica. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023.

MACHADO, E. da S. C. O surdo na rede regular de ensino: integração X inclusão. **Revista Transformar**. 7. ed. Itaperuna-RJ. 2015. Disponível em: <https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/27>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MELO, P. A. G. de. Percepções e crenças de professores do Ensino Fundamental de Palmeira dos Índios/AL sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Revista Fios de Letras**, [S.l.], v. 1, n. 02, p. e12243 | 01-24, jun. 2024. ISSN 2966-0130. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/fiosdeletras/article/view/3465>>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.) **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008, 57-77.

MENEZES, D. B.; OLIVEIRA, F. B. de; MARTINS, L. M.; RODRIGUES, P. C.; GLORIA, S. A. **Mitos sobre a Língua de Sinais e o Surdo**: percepção de professores da Universidade Federal de Goiás. Universidade Federal de Goiás/ Goiânia. 2009. Disponível em: <https://socepel.com.br/LIVRES/ARTIGOS/Mitos_Sobre_a_Lingua_de_Sinais_e_o_Surdo.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. SP: Ed. Contexto, 2009. p. 11-24.

NARIKAWA, T. A.; SARAIVA RODRIGUES, O. Colcha de retalhos: humanidades digitais e interculturalidade no aprendizado de línguas. **Revista Mediação**, [S. l.], n. 13, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/6233>. Acesso em: 23 ago. 2025.

NÓVOA, A., coord. – **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

OLIVEIRA, M.R.N.S.; NOGUEIRA, A.S. Explorando educação de surdos e uso de recursos visuais imagéticos na disciplina obrigatória de Libras para as licenciaturas. In: ROSA, E.F.; BRESCIANI, L.L. (Orgs.) **Aprender, debater e praticar**: temáticas para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior. Pimenta Cultural, 2024, p. 241-262. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/aprender-debater>. Acesso em: 19 out. 2025.

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015.

PEREIRA, M. **A Língua de Sinais Brasileira**: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/327703879_A_Lingua_de_Sinais_Brasileira_a_analise_de_material_didatico_de_ensino_como_segunda_lingua_para_ouvintes>. Acesso em: 25 nov. 2025.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

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

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, p. 123-129, 2003.

RODRIGUES, L. M. **Linguística aplicada crítica e libras**: análise de tecnologias digitais de produção e circulação do conhecimento em diferentes áreas. 2025. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2025.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, E. F.; PIMENTEL, S. C.; JESUS, W. P. de. O ensino de libras na formação inicial do professor para a docência aos surdos nas classes regulares: quais perspectivas?. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 37–62, 2017. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/7433>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANTOS, L. F. dos; LACERDA, C. B. F. de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, [S. l.], v. 35, n. esp. 2, p. 505–533, 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, K. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

SILVEIRA, A. P.; LOBATO, H. K. G.; DA SILVA, L. F. R. Representações sociais sobre o ensino de libras: impactos, emoções, ideias e crenças / Social representations about the teaching of libras: impacts, emotions, ideas and beliefs. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 9402–9418, 2022. Disponível

em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43751>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SOUZA, I. P. de; PINTO, R. G.; JUZ, B. de S.; NASCIMENTO, L. C. R. Mitos sobre a surdez no imaginário de alunos jovens e adultos de uma escola inclusiva bilíngue. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 143–154, 2021. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p143-154. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11026>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKILIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Educação 2030: rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016.

VIEIRA-PINTO, A. Capítulo IV: Tecnologia. In.: VIEIRA-PINTO, A. **O conceito de tecnologia**, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Volume 1, p. 219 – 355.

VILHALVA, S. **Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos** : desafios e proposições. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_0461b505708f08ebc1951f45ec784a24>. Acesso em: 3 out. 2025.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Quito: UNICEF; Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEN); Ministerio de Educación del Ecuador, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 22 nov. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

XAVIER, A. N. De que forma a disciplina “libras” pode contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva?. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 3–24, 2018. DOI: 10.5216/rs.v3i2.55188. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55188>. Acesso em: 25 ago. 2025.

YONAHÁ, T. Q. **Cultura e Interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo bibliográfico-documental**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15343>.
Acesso em 01, jul. 2025.

APÊNDICE A - Cronograma da Disciplina de Libras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

LET 290
Período 2024/II
Cronograma dos
conteúdos

DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS		CÓDIGO: LET 290	
DURAÇÃO SEMANAS: 15	EM	CARGA SEMANAL: 3h	HORÁRIA
SEMESTRE LETIVO: 2024/2		PERÍODO: Out/2024 - Fev/2025	
Professora: Ana Luisa Gediel			
Monitora II: Luciene Soares			
SEMANAS	CONTEÚDOS		
SEMANA 01 ROTEIRO 01/10 a 05/10	<p>Apresentação do Conteúdo programático da disciplina</p> <p>Bibliografias obrigatórias:</p> <p>1. MELO, Érica F.; GOULART NETO, E. B.; SILVA, M. de L. M. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE SURDOS E INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS. Revista Campo da História, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 447–457, 2024. DOI: 10.55906/rcdhv9n1-026. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/221> . Acesso em: 25 jul. 2024.</p>		

<p>SEMANA 02</p> <p>ROTEIRO 06/10 a 12/10</p>	<p align="center">Conteúdo: Introdução aos aspectos linguísticos</p> <p>Alfabeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao vídeo “Alfabeto em Libras”. Disponível em: <https://youtu.be/Bfnx1xy-vJk?si=1kmYd0MX2H3Xq4xK>. - Dicionário on-line bilíngue Libras Português <https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario/> - Aplicativo Hand Talk - tradutor para Libras <https://www.handtalk.me/br/aplicativo>. <p>-Apostila de introdução à Libras: Introdução+aos+aspectos+linguisticos+da+língua+de+sinais (1).pdf</p>
<p>SEMANA 3</p> <p>ROTEIRO 13/10 a 19/10</p>	<p align="center">Conteúdo: Mitos e crenças e introdução à Libras</p> <p>Referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler o artigo; <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/fiosdeletras/article/view/346> <p>Cumprimentos e apresentação pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir aos vídeos sobre saudações em Libras: <https://youtu.be/6dDheEoiZrA?si=t6HCGqLWs479_ykE>. <https://youtu.be/xQ7tOBqq6LQ?si=PdTW7gL66yOy5EmU>. - Assistir aos vídeos sobre rotina em Libras: <https://youtu.be/PvHzyp5jUZ0?si=VsVWSAqEgXN6uec9>. <https://youtu.be/PvHzyp5jUZ0?si=4fMLAhIhzOIGqb_g>. <p>Bibliografia obrigatória:</p> <p>1. MELO, Pedro Antônio Gomes de. Percepções e crenças de professores do Ensino Fundamental de Palmeira dos Índios/AL sobre a Língua Brasileira de Sinais. Revista Fios de Letras, [S.l.], v. 1, n. 02, p. e12243 01-24, jun. 2024. ISSN 2966-0130. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/fiosdeletras/article/view/3465>. Acesso em: 08 ago. 2024. doi: https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.v1i02.3465.</p>
<p>SEMANA 04</p> <p>ROTEIRO 20/10 a 26/10</p>	<p align="center">Revisão para a avaliação 1 - Prática da Libras</p> <p align="center">AVALIAÇÃO 1 - prática (20 pontos)</p>
<p>SEMANA 5</p> <p>ROTEIRO 28/10 a 02/11</p>	<p>Conteúdo: História da Educação de Surdos e concepções educacionais</p> <p>Observação: 28/10 Feriado Servidor público (segunda-feira)</p> <p>Documentário</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sou Surda e não sabia” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc&t=6s>. <p>Bibliografia obrigatória:</p>

	<p>1. COELHO, Evene Thais Austriaco et al. Uma perspectiva histórica sobre a educação dos surdos no Brasil: um olhar sobre as leis que tratam sobre a educação inclusiva. Conjecturas, v. 24, n. 1, p. 872-892, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366557334_Uma_perspectiva_historica_sobre_a_educacao_dos_surdos_no_Brasil_um_olhar_sobre_as_leis_que_tratam_sobre_a_educacao_inclusiva.</p>
<p>SEMANA 6</p> <p>ROTEIRO 03/11 a 09/11</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdo: Educação de surdos na perspectiva inclusiva</p> <p>Bibliografias obrigatórias:</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>1. MARILENE, Domanovski e MEYER, Vassão Adriane. A importância da LIBRAS para inclusão escolar do surdo. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume 1. Governo do Estado do Paraná. Paraná. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf.</p> <p style="text-align: center;">Conteúdo: O papel do profissional tradutor e intérprete de Libras (TILSP) educacional</p> <p>Vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reportagem intitulada “Dia do tradutor e intérprete: a importância de valorizar o tradutor e intérprete de Libras”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hSRHM4InQWc <p>Bibliografia obrigatória:</p> <p>1. LIRA, Wilsynnara; VIANA, Flávia. Atuação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e as vivências de alunos surdos nas instituições de ensino superior do Brasil. Revista Pró-discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória-ES, v. 31, n. 1, p. 118-133, jan./jun. 2024. Disponível em: 7-NARA+FLAVIA+2023 (1).pdf.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>2. QUADROS, Ronice. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC; SEESP, 2004. 94 p. : il. Cap; 1, 2, 3 e 8.</p>
<p>SEMANA 7</p> <p>ROTEIRO 10/11 a 16/11</p>	<p style="text-align: center;">REVISÃO</p> <p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO 2 - Teoria sobre a Educação de Surdos (30 pontos)</p>
<p>SEMANA 8</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdo: Aspectos gramaticais da Libras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer leitura do PDF-Apostila intitulada “Aspectos Gramaticais da Libras”;

<p>ROTEIRO 17/11 a 23/11</p>	<p>Assistir à aula narrada intitulada “5 parâmetros da Libras”. Disponível em: <https://youtu.be/gSPp8uxj0kA>; Assistir à aula narrada intitulada “Cursos e profissões”. Disponível em: <https://youtu.be/9e3s3C1wh-4>.</p> <p>Bibliografias obrigatórias: 1. APOSTILA: -Apostila de introdução à Libras: Introdução+aos+aspectos+linguísticos+da+língua+de+sinais (1).pdf</p>
<p>SEMANA 9</p> <p>ROTEIRO 24/11 a 30/11</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdo: Aspectos Linguísticos da Libras</p> <p>Bibliografias obrigatórias: 1. APOSTILA: -Apostila de introdução à Libras: Introdução+aos+aspectos+linguísticos+da+língua+de+sinais (1).pdf</p>
<p>SEMANA 10</p> <p>ROTEIRO 01/12 a 07/12</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdo: Revisão dos aspectos linguísticos da Libras</p> <p>Vídeos: - Assista ao vídeo de revisão. Disponível em: <https://youtu.be/BokKS3rGyng>.</p> <p>Bibliografias obrigatórias: 1. APOSTILA: Introdução+aos+aspectos+linguísticos+da+língua+de+sinais (1).pdf</p> <p>Bibliografias complementares: 1. QUADROS, Ronice M; KARNOPP, Lodenir B. Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. BRITO, L. F. et. al. Língua Brasileira de Sinais-Libras. In:_____. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.</p>
<p>SEMANA 11</p> <p>ROTEIRO 08/12 a 14/12</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdo: Revisão dos sinais</p>
<p>SEMANA 12</p> <p>ROTEIRO 15/12 a 21/12</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdo: Formação de professores e intérpretes AVALIAÇÃO 3 TEÓRICO-PRÁTICA (20 pontos) Entrega do Plano de Aula com a lista dos sinais</p> <p>Bibliografia obrigatória de acordo com a área de formação ou similar*:</p> <p>Letras - DANIEL, D. et al.. O Homem Que Calculava em Libras: Tradução, Contação de História e Matemática. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, p. e0041, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0041>.</p> <p>História - Azevedo, C. B. de, & Perales, H. L. (2020). Docência em história no</p>

ensino médio, em turma regular, com a presença de aluno surdo . Revista Exitus, 10(1), e020087. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID967>

Química - FERNANDES, F.; PEREIRA, G. de F. dos S.; SILVA, B. S. da; LUZ, S. P. da; SOUZA, V. C. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE O TEMA TABELA PERIÓDICA PARA ALUNOS SURDOS. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e4859, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n4-061. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4859>. Acesso em: 8 aug. 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4859>>.

Geografia - PEREIRA, Fernando Henrique de Jesus. O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS: um olhar partindo do aluno, interprete e professor de geografia em Imperatriz- MA. 2024. Disponível em: <<https://repositorio.uemasul.edu.br/server/api/core/bitstreams/0d9a4b79-8496-40f6-b-e80-e56d76ddea60/content>>.

Matemática - DE SÁ, Osilene Maria et al. Estratégias para o ensino de matemática para alunos surdos do ensino fundamental. Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 15, n. 2, p. 1-21, 2020. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e67667>

Física - DE CARVALHO, Fernanda Nicolay Freires; SOUZA, José Carlos Ferreira. Materiais didáticos para o ensino de física para alunos surdos. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 26534-26547, 2020. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9861>

Biologia - MARTINS, Joseane Maria Rachid; DA ROCHA PIEMONTE, Mariana. Ensino híbrido de histologia em turmas de inclusão de surdos. Revista Prática Docente, v. 5, n. 3, p. 1865-1883, 2020. <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/403>

Educação Física - NASCIMENTO, S. INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: A importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em: <<https://host-client-assets.s3.amazonaws.com/files/educont/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Completa%20-%20Revista%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20-%20vol%205%20N7%20JUL%202023.pdf#page=5>>.

Formação de professores - Mallmann FM, Conto J de, Bagarollo MF, França DMVR. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. Rev bras educ espec [Internet]. 2014 Jan; 20 (Rev. bras. educ. espec., 2014 20(1)):131–46. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100010>

Escrita e leitura - WELTER G, VIDOR DCGM, CRUZ CR. Intervenções e Metodologias Empregadas no Ensino da Escrita e Leitura de Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura. Rev bras educ espec [Internet]. 2015 Jul; 21 (Rev. bras. educ. espec., 2015 21(3)):459–70. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300011>

Educação Infantil - OLIVEIRA LIPPE, E. M. Educação de Surdos: A importância da

	<p>disciplina Língua Brasileira de Sinais na formação de pedagogos : Education of the Deaf: The importance of the Brazilian Sign Language discipline in the training of pedagogues . Revista Cocar, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7777. Acesso em: 8 ago. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7777>.</p> <p>Educação Inclusiva - Neves, L. R.; Dias, E. C. ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA COMUM: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE. Scielo Preprints, 2021. Available from: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2713</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para os estudantes que não encontrarem a texto na área específica, poderão encontrar um texto de sua área ou realizar a leitura de textos gerais sobre estratégias de ensino, formação de professores ou educação inclusiva.
--	---

SEMANA 13 ROTEIRO 13/01 a 18/01	Conteúdo: Revisão dos conteúdos
SEMANA 14 ROTEIRO 19/01 a 25/01	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS - Prática da Libras (30 pontos)
SEMANA 15 26/01 a 01/02	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS - Prática da Libras
SEMANA 16 04/02 a 07/02	<ul style="list-style-type: none"> - Exames Finais - A data será combinada.

Cronograma das atividades avaliativas LET 290 PER 2024/2:

SEMANA	ATIVIDADE	DATA DA ENTREGA	PONTUAÇÃO
04	Atividade avaliativa: "Postagem do vídeo com o Alfabeto datilológico e a Apresentação pessoal"	Até 25/10	20 pontos
07	Atividade avaliativa: "Teoria sobre a Educação de Surdos"	Até 14/11	30 pontos
11	Atividade avaliativa: Planos de aula e lista de sinais	Até 13/12	20 pontos
RECESSO			

14	Apresentação dos trabalhos, com sinalização das frases e principais sinais	19/01 a 25/01	30 pontos
14	Apresentação dos trabalhos, com sinalização das frases e principais sinais	26/01 a 01/02	/
16	Exames Finais	(combinar data)	100 pontos

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pesquisa

Prezado (a),

O Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa: **“Impactos de dois ODAs para a formação inicial de professores na disciplina de Libras”**¹², sob coordenação da pesquisadora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Ana Luisa B. Gediel. Nesta pesquisa, pretendemos investigar de que forma dois Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) impactam no ensino e aprendizagem da língua e como estratégias de ensino inclusivas na formação inicial de professores.

No que se refere a sua colaboração, para obtenção dos dados pertinentes à pesquisa, prevemos a sua participação em sala de aula durante a aplicação de dinâmicas com a aplicação dos ODAs. Durante a aplicação das dinâmicas, caso o (a) Sr. (a) nos autorize, realizaremos as coletas das respostas destas, para que nossos dados possam ser coletados com mais riquezas de detalhes. Importa mencionar que o (a) Sr. (a) terá sua identidade preservada. Objetivando preservar sua imagem e resguardar sua identidade, informamos que as respostas geradas durante as dinâmicas serão armazenadas pelos pesquisadores e outras pessoas não terão acesso. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse período, os mesmos serão destruídos.

Para participar deste estudo, o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. Os riscos potenciais da participação na pesquisa são mínimos, mas durante a realização das dinâmicas você poderá se sentir cansado(a) em relação a alguma tarefa que seja demandada ou se sentir constrangido. Visto que, a exposição do pesquisador e a interação deste com os interlocutores de pesquisa podem impactar a própria realidade social investigada, correndo o risco de compreensão dos problemas do ambiente universitário e intervindo positiva ou

¹² Inicialmente esse era o título da pesquisa.

negativamente na própria realidade social. Nesse sentido, o pesquisador estará atento a qualquer desconforto e o (a) Sr. (a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de comunicado prévio e sem qualquer prejuízo. Garantimos que todas as informações serão tratadas com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Diretamente e indiretamente os benefícios desta pesquisa vão ao encontro do desenvolvimento da competência formativa e profissional dos estudantes e a implementação do fazer pedagógico do futuro professor a respeito do ensino-aprendizagem da Libras, diante do uso de tecnologias digitais. O principal benefício é auxiliar os estudantes da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, em contexto universitário.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Posteriormente, você receberá uma cópia da sua resposta a este TCLE via e-mail.

Pesquisador responsável: Luciene dos Santos Soares (Programa de Pós-graduação em Letras, UFV); E-mail: luciene.soares@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

EMAIL: cep@ufv.br

TELEFONE: (31) 3612-2316

Site: www.cep.ufv.br

Nome completo:

E-mail para contato:

Número de celular para contato (com DDD):

Aceita participar voluntariamente da pesquisa e manifesta ciência acerca dos objetivos e dos procedimentos metodológicos do estudo?

() Sim. Fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa “Impactos de dois ODAs para a formação inicial de professores na disciplina de Libras” de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar da pesquisa e estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ao pesquisador e desistir do estudo se assim o desejar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre, via e-mail, e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas. Também concordo que os dados possam ser usados em pesquisas futuras, mantendo-me sempre no anonimato.

() Não tenho interesse em participar desta pesquisa.

APÊNDICE C - Perguntas norteadoras da Autobiografia Acadêmica

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Letras PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS	
<i>Campus Universitário - Viçosa, MG - 36570-900 - Telefone: (31) 3612-7156 - E-mail: posgradla@ufv.br</i>		

LET 290- Libras**Perguntas norteadoras:**

- O que te levou a escolher esta disciplina?
- Com quais expectativas você iniciou o curso? Essas expectativas foram alcançadas?
- Ao longo das aulas houve alguma mudança na sua percepção em relação aos estudantes surdos e como inclui-los em sala de aula? Se sim, por favor, descreva.
- Com os conhecimentos que você possui agora, quais métodos ou estratégias você utilizaria para ensinar um estudante surdo?
- Quais recursos você observou durante as aulas que você acha que influenciaram o processo de aprendizagem de Libras?

Autobiografia Acadêmica**Nome:****Turma:**