

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR OUVINTE BILÍNGUE
QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Porto Alegre

2015

VINICIUS MARTINS FLORES

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR OUVINTE BILÍNGUE
QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação de Mestrado em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, Linha de Pesquisa Linguística Aplicada. Apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dr^a Ingrid Finger, UFRGS

Co-orientadora: Prof. Dr^a Ana Beatriz Arêas
da Luz Fontes, UFRGS

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Martins Flores , Vinicius

Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos / Vinicius Martins Flores . -- 2015.
93 f.

Orientador: Ingrid Finger.

Coorientador: Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. libras . 2. bilinguismo bimodal. 3. professor ouvinte . 4. autoavaliação de proficiência . I. Finger, Ingrid , orient. II. Arêas da Luz Fontes, Ana Beatriz, coorient. III. Título.

VINICIUS MARTINS FLORES

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR OUVINTE BILÍNGUE
QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística Aplicada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: _____

Prof. Dr^a Ingrid Finger, UFRGS

Co-orientadora: _____

Prof. Dr^a Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes, UFRGS

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a Liliane Giordani, UFRGS.

Prof. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza, UNISINOS

Prof. Dr^a. Neiva Aquino Albres

Coordenadora do PPGLet/UFRGS:

Prof. Dr^a. Maria José Bocorny Finatto

Porto Alegre, Abril de 2015

Quando você fala na sua língua, você fala o que quer.

Quando fala na outra língua, você fala o que pode!

Teresa Savag

Dedico este trabalho a minha avó Emília da Rosa Martins
(in memoriam), por ter sido um exemplo e por ter me
incentivado a estudar desde sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Vanda Martins

Por ser essa pessoa que amo e que se dedicou aos meus estudos, abdicando de suas vontades para realizar meus sonhos.

À minha irmã Vanize Flores

Pelo carinho, amor, apoio e amizade nessa longa caminhada acadêmica e profissional.

Ao Sandro Fonseca

Por compartilhar tantos momentos, ruins e bons, pelo apoio de sempre, por estar dividindo cada instante de forma intensa.

À minha mestra Ingrid Finger

Por ensinar e dividir conhecimentos, pela dedicação valiosa, por ser uma pessoa especial em minha ida.

Ao grupo de pesquisa LABICO

Pelos momentos de trocas, dúvidas, muitas aprendizagens e muitas amizades. Em especial pelo apoio contínuo e amizade da Carina Rebello, e da Prof Ana Fontes, que foi essencial com contribuições especiais sem as quais não seria possível finalizar essa etapa.

Aos meus professores

De maneira especial à Patrícia Reuillard, Cléo Altenhofen, Cleci Bevilacqua e Lodenir Karnopp, por proporcionarem saberes preciosos para minha formação.

À minha amiga Ingrid Stürmer

Pela amizade de tantos anos, por dividir sonhos, por ser essa colega/amiga especial de trabalhos e de longa jornada de estudos.

Aos meus amigos

Tenho sorte de ser cercado de tantos amigos ouvintes e surdos. É difícil listar, mas arrisco em dizer alguns nomes como Luciana Real, Niliane Nickel, Giovani Gonçalves, Jéssica Groth, Anaclécia Flores, André Paixão, Patrícia Imaí, Flávia Britto, Filipe Silva, Juçara Bordin, Bruno Schwartzhaupt e todos que com carinho fizeram e fazem parte da minha vida social, profissional e acadêmica.

Aos professores ouvintes e à Comunidade Surda

Aos professores ouvintes bilíngues participantes desta pesquisa, às escolas de surdos que dedicaram horas no apoio da realização deste projeto e à comunidade surda por apoiar de forma indireta.

Aos meus discentes

Aos meus alunos e alunas, surdos ou ouvintes, que são especiais por compartilharem o sonho de que os espaços possam ser bilíngues, e que as línguas nas suas diferenças são únicas.

Aos meus amores

Não posso esquecer de agradecer a eles, não falantes de meu idioma, mas que se comunicam através do olhar e do carinho, meu cão Félix, e meus bichinhos de estimação Kadu, Loka e Rafiki, pelas horas de carinho que dedicam para me acalmar e apoiar nessas jornadas de estudos.

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, colaboraram para que esta etapa fosse realizada, meu sincero obrigado.

RESUMO

A formação de professores é atualmente uma área de investigação bastante explorada, mas quando envolve bilinguismo, principalmente quando essa forma de bilinguismo envolve modalidades e culturas diferentes, observa-se que essa área é pouco explorada. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral traçar um panorama da formação linguística bilíngue bimodal e da proficiência em Libras (Língua Brasileira de Sinais) de professores ouvintes que atuam na docência em escolas de surdos. A partir desse objetivo geral, foi aplicado o QueHLAP – Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência (FLORES; FINGER, 2014), um questionário que integra 30 perguntas fechadas e 5 perguntas abertas. São consideradas sete áreas nos grupos de perguntas, a saber: (a) Identificação Pessoal; (b) Características Familiares; (c) Formação Acadêmica; (d) Formação Linguística; (e) Proficiência; (f) Uso e Interação entre/de Línguas; e (g) Metalinguagem. As áreas de investigação do QueHLAP são constituídas a partir de características percebidas nos estudos bilíngues e/ou em estudos surdos, fornecendo dados valiosos para compreender a formação linguística individual e do coletivo. Os critérios de participação na pesquisa incluíram (a) ser professor ouvinte; (b) atuar em escola de surdos que utilize a Libras como primeira língua de instrução, cujas aulas sejam ministradas sem a presença ou necessidade de Tradutor/Intérprete de Libras; e (c) preencher pelo menos 90% do QueHLAP. Participaram deste estudo 65 docentes ouvintes bilíngues Libras/Português Brasileiro, de escolas da rede particular, estadual e municipal do Rio Grande do Sul, compreendendo as regiões da Serra Gaúcha, Litoral Norte, Vale dos Sinos, metropolitana e a capital do estado. Os participantes atuam desde a Educação Infantil aos diferentes níveis da Educação Básica em escolas de surdos e ou escolas com classes especiais para surdos. A amostra final foi composta por professores bilíngues com idade entre 21 e 61 (Média = 43,08; Desvio Padrão = 9,06); constituído por 90% ($n = 58$) são do sexo feminino, e apenas 11% ($n = 7$) possui familiar surdo. Esses 11% com familiares surdos são na sua maioria parentes fora do núcleo familiar de casa. Para análise de dados utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), para estudos de correlação de variáveis, que gerou correlações da proficiência autoavaliada com qualidade de uso de aspectos gramaticais, e outras variáveis correlacionadas como escrita de sinais; formação formal e aprendizagem através da experiência docente; e comparação entre grupos com formação de professores para surdos e com formação de Tradutor/Intérprete de Libras. Os resultados sugerem que a formação linguística dos professores ouvintes seja repensada para contribuir de uma forma mais efetiva na qualidade de uso dos aspectos gramaticais da Libras, bem como aumento da proficiência autoavaliada no ato de ensino-aprendizagem, para que a comunicação entre docentes ouvintes e discentes surdos possa ser ainda mais qualificada.

Palavras-chaves: Professor Ouvinte - Autoavaliação de proficiência – Libras – bilinguismo bimodal

ABSTRACT

Teaching training is a widely explored area of study, but when it comes to bilingualism, more precisely in cases in which being bilingual involves two different language modalities and cultures, research production seems to have received less attention. The present study aims at providing an overview of the bimodal bilingual linguistic training and proficiency in Libras (Brazilian Sign Language) of hearing teachers who work in deaf schools. To fulfill this goal, the QueHLAP – Language History and Self-Assessment Questionnaire (FLORES; FINGER, 2004) was applied to a group of bimodal bilingual teachers. The questionnaire has 30 closed questions and 5 open questions grouped into seven areas, as follows: (a) Personal Identification; (b) Family characteristics; (c) Academic Training; (d) Linguistic Training; (e) Proficiency; (f) Usage and Interaction among/in between the Languages; and (g) Metalanguage. The areas investigated in the QueHLAP comprised characteristics observed in Bilingualism and/or in Deaf Studies, and provide valuable data to understand individual and group linguistic training. The criteria to participate in this research included (a) to be a hearing teacher; (b) to work in schools for deaf people who use Brazilian Sign Language as the first language of instruction, where classes are taught without the presence or the need for a sign language interpreter of Brazilian Sign Language; and (c) to fill in at least 90% of QueHLAP. Sixty five bilingual Brazilian Sign Language-Portuguese hearing teachers who work private schools, local municipal schools and state schools participated in this study. Participants work in all levels of education in schools for deaf people or in schools which provide special classes for the deaf. The sample was made up by bilingual teachers aged in between 21 and 61 ($M = 43,08$; $SD = 9,06$); 90% of which female ($n = 58$). In addition to that only 11% ($n = 7$) of the sample reported having a deaf family member, who in most cases is a relative who does not live in the same house. SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) was used to carry on the analyses of the data, which consisted of variables correlation. Through correlations of the self-assessed proficiency with quality of usage of grammatical aspects and other correlated variables such as sign writing, formal training and learning through teaching experience, and teacher training and sign language interpreters courses. The results suggest that linguistic training of hearing teachers needs improvement in order to contribute to a more effective quality of usage of Brazilian Sign Language, as well as for the improvement of self-assessed proficiency during the act of teaching and learning, in order for the communication between hearing teachers and deaf students to be even more qualified.

Keywords: hearing teacher –self-assessed proficiency – Brazilian Sign Language – bimodal bilingualism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 BILINGUISMO	18
1.1.1 Bilinguismo Bimodal e biculturalismo	24
1.1.2 Atitudes e consciência linguística	27
1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE	31
1.2.1 Escola Bilíngue para surdos: conceito e discussões	31
1.3 DOCENTES OUVINTES: OS DESAFIOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	38
1.3.1 Legislação na influência de formação linguística do docente bilíngue	38
1.3.2 Questões de uso da Libras pelo docente bilíngue	43
1.4 QUESTIONÁRIOS COMO FERRAMENTA: QUEM É O BILÍNGUE	46
2. METODOLOGIA	51
2.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA	51
2.2 OBJETIVO GERAL	51
2.2.1 Objetivo Específico	51
2.3 PARTICIPANTES	52
2.4 MATERIAIS	53
2.5 DESCRIÇÃO DA TAREFA: QUEHLAP	53
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	56
3. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	57
3.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA ANALISADA	57
3.2 ACHADOS DE PESQUISA	62
3.2.1 A proficiência autoavaliada e qualidade de uso	62
3.2.2 O efeito da formação na proficiência autoavaliada e na qualidade de uso	65
3.2.3 Aprendizagem formal e experiência docente	68
3.2.4 Filosofias educacionais e as práticas comunicacionais	71
3.2.5 Escrita de Sinais, autoavaliação de proficiência e qualidade de uso	73
3.2.6 Idade de aprendizagem e de proficiência	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
ANEXO A - QUEHLAP	87
ANEXO B - TCLE	92
ANEXO C – ACEITE INSTITUCIONAL	93

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Área de atuação docente	58
GRÁFICO 2: Formação acadêmica.....	59
GRÁFICO 3: Docentes multilíngues.	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Documentos	39
TABELA 2: Região de atuação	58
TABELA 3: Formação acadêmica – Pós-graduação, extensão e Certificação PROLIBRAS.....	59
TABELA 4: Ordem de aquisição de línguas.....	60
TABELA 5: Ordem de proficiência das línguas.....	61
TABELA 6: Classificação de nível de vocabulário.....	62
TABELA 7: Correlação de Média de produção, compreensão, autoavaliação de proficiência e qualidade de uso	64
TABELA 8: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação de Professor para surdos	64
TABELA 9: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação TILS.....	66
TABELA 10: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação formal	68
TABELA 11: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação através de experiência docente	69

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ASL – *American Sign Language*
- DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
- LABICO – Laboratório de Bilinguismo e Cognição
- LEAP-Q – *The Language Experience and Proficiency Questionnaire*
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- ONU – Organizações das Nações Unidas
- PB – Português Brasileiro
- PPGLet – Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS
- PROLIBRAS – Proficiência de Libras
- QECR - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*
- QueHLAP – Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SLSCO – *Sign Language Skills Classroom Observation*
- SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
- TILS – Tradutor/Intérprete de Libras
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

A presente dissertação discute a formação de professores ouvintes bilíngues que atuam na educação de surdos, mais especificamente, analisando a formação linguística desses professores que possuem a Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) como sua segunda língua.

Para compreender a origem da escolha do tema, registro minhas vivências e experiências como professor bilíngue na educação infantil e séries iniciais. Com necessidade de aprimorar minha formação inicial que era Magistério, (Ensino Médio Técnico - 1997) que habilita o indivíduo a atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ingressei na Licenciatura em Pedagogia (1999). Foi nesse curso que conheci essa nova língua, a Libras, com uma colega surda e seu TILS (Tradutor/Intérprete de Libras). De imediato, busquei cursos de Libras, que na época (ano 1999) eram escassos na minha região, o que me levou a buscar a convivência com surdos na Associação de Surdos e em escolas bilíngues para surdos (na época, denominadas Escolas Especiais para Surdos).

Na convivência com a comunidade surda, aprendi a usar a língua de sinais de maneira informal, e meu interesse pela área resultou no meu ingresso em um curso de extensão universitária, denominado Formação de Professores – Educação Especial/Surdez (2003), que apresentava o sujeito surdo a partir de perspectivas clínica e pedagógicas, e não envolvia nenhuma formação em relação à formação linguística, deixando a desejar em termos de oportunidade de aprimoramento do meu uso de Libras. Nesse período de formação, atuei na Educação Infantil em escolas de surdos, como professor de turno inverso, e iniciei a realizar interpretações no Ensino Médio e, em seguida, no Ensino Superior. Entre essas vivências, buscava ampliar meu uso da Libras, e estar presente entre usuários de Libras fazia-se necessário, em minha visão leiga do assunto. O curso superior em Letras Libras (Bacharelado) chegou em 2008 como um sonho materializado, pois me oportunizou cursar disciplinas nas quais me foi possível compreender muitas de minhas vivências e angústias em relação à Libras e à interpretação, bem como ter maior contato com a discussão de aspectos educacionais, culturais e políticos que envolvem a comunidade surda.

Entre os momentos relatados até aqui, em visitas às diversas escolas de surdos que existem no Rio Grande do Sul, conheci um grande número de professores ouvintes que, em seus relatos, manifestaram o desejo de desenvolver uma melhor sinalização. Nessas oportunidades, também conheci um grande número de alunos surdos que também relataram que vários de seus docentes não eram claros na sinalização, ou que a Libras era limitada ou precária, dificultando o entendimento no processo de ensino-aprendizagem.

Em minha atuação na formação de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e de Professores para o ensino de surdos na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) desde 2008, a grande pergunta que se coloca refere-se à de que modo qualificar a proficiência dos professores ouvintes que atuaram ou que atuam na educação de surdos. Na busca de uma melhor compreensão do processo, em 2013 ingressei no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da UFRGS. Destaco que uma das inquietações que me motivaram foi o fato de observar professores ouvintes com diferentes níveis de proficiência em Libras atuando em mesma escola. Assim nasceu o desejo de investigar, nesta dissertação, o bilinguismo de professores bilíngues, usuários de Libras e Português Brasileiro, que atuam na educação de surdos, com vistas a futuramente contribuir para a formação desses docentes.

Nesse contexto, a pesquisa que deu origem a esta dissertação tem como objetivo geral traçar um panorama da formação linguística bilíngue bimodal e da proficiência em Libras de professores ouvintes que atuam na docência em escolas de surdos. A partir desse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram formulados:

(a) Verificar a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras;

(b) Verificar a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras em indivíduos com formação de professores para surdos ou com formação de Tradutor/Intérprete de Libras;

(c) Averiguar se a correlação entre proficiência autoavaliada e percepção de uso de Libras varia conforme a forma de aprendizagem da Libras: formal ou através de experiência docente.

(d) Verificar as práticas comunicacionais na sala de aula estão de acordo com a filosofia educacional indicada pelos docentes;

(e) Esboçar a correlação entre o uso da escrita de sinais e a autoavaliação de proficiência dos professores;

(f) Averiguar se a idade de aprendizado inicial de Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras.

(g) Verificar se a idade em que o indivíduo se tornou fluente em Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras.

O estudo foi desenvolvido a partir da aplicação de um Questionário de Histórico da Linguagem e de Autoavaliação da Proficiência em Libras (QueHLAP) elaborado por Flores e

Finger (2014). Participaram da pesquisa 65 professores ouvintes bilíngues de Libras e PB que atuam em escolas de surdos ou classes de surdos. Os mesmos ministram suas aulas em Libras sem auxílio de Tradutor/Intérprete de Libras, sendo classificados dessa forma como professor bilíngue. As escolas de surdos ou escolas especiais para surdos eram de regiões diversas, mas todas do Estado do Rio Grande do Sul. Os 65 participantes analisados fazem parte de um universo de 174 professores ouvintes bilíngues identificados em 19 escolas no Estado do Rio Grande do Sul. Uma descrição completa e detalhada dos participantes será apresentada no capítulo da metodologia, na seção de descrição da amostra.

O estudo apresentado organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o aporte teórico, discutindo os estudos de bilinguismo em duas sessões: a primeira apresenta o conceito de bilinguismo e de bilinguismo bimodal, analisando principalmente domínio de uso, atitudes e consciência linguística, visto que o estabelecimento de um panorama desses temas facilita a compreensão da complexidade que envolve o tema bilinguismo e os diferentes critérios que devem ser considerados para compor uma pesquisa nessa área.

Na segunda parte do primeiro capítulo, a seção enfoca a educação bilíngue e suas concepções, apresentando discussões acerca da formação de professores bilíngues e sua atuação, bem como questões de formação linguística, que têm como objetivo de caracterizar quem é esse bilíngue que atua como professor. Buscando argumentar essa discussão acerca da formação de professores, a legislação vigente ligada à acessibilidade e educação é abordada, com destaque para o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado por um grupo de trabalho designado pelas portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI e publicado em 2014, que orienta e direciona as discussões recentes no campo da educação bilíngue para surdos.

Para concluir essa seção são apresentados modelos de questionários que originaram o QueHLAP (FLORES; FINGER, 2014), tais como o LEAP-Q – *The Language Experience and Proficiency Questionnaire* (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007), o SLSCO – *Sign Language Skills Classroom Observation* (REEVES et al., 2000) e o Questionário de Atitudes Linguísticas (KAUFMANN, 2011). Fechando o capítulo, apresenta-se o PROLIBRAS (Proficiência em Libras) e as observações expostas nos estudos sobre a autoavaliação de proficiência bilíngue no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação – QECR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), de 2001.

A metodologia encontra-se no segundo capítulo, que contém informações como o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, a delimitação de tema e descrição

detalhada da amostra, a construção do instrumento e o protocolo de aplicação, bem como o procedimento utilizado para análise dos resultados.

No terceiro e último capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa e a discussão desses achados, proporcionando uma visão geral das informações obtidas e um olhar sobre os pontos destacados nos objetivos específicos. Finalizando o estudo, são apresentadas as considerações finais.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearam a realização da pesquisa que deu origem a esta dissertação. Iniciaremos discutindo o conceito de bilinguismo e as noções de bilinguismo bimodal e de biculturalismo, enfatizando a importância do domínio de uso. Em seguida, trataremos de atitude e consciência linguística. Na segunda parte do capítulo, apresentaremos uma breve revisão da literatura sobre a educação bilíngue, perfazendo uma discussão sobre a formação do professor bilíngue tanto no viés das pesquisas como perante a legislação. Finalizamos o capítulo apresentando modelos de questionários que originam o QueHLAP e as percepções sobre autoavaliação de proficiência abordada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação – QECR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), de 2001.

1.1 BILINGUISMO

O bilinguismo pode parecer, a primeira vista, algo compreendido e de conceitos estabelecidos na área em que os pesquisadores sobre o tema transitam, mas é importante frisar que nem todos compartilham da mesma concepção sobre o que significa ser bilíngue. Trata-se de um fenômeno extremamente complexo e polêmico, sendo que, na literatura, temos diversas formas de narrar e conceituar o ser bilíngue. Essas formas variam desde julgamentos negativos, segundo os quais ser bilíngue é ruim e pode acarretar prejuízo cognitivos e de aprendizagem (Saer, 1923), ou positivos, a partir da afirmação de que a experiência bilíngue contribui para que as pessoas sejam mais tolerantes, abertas, inteligentes, flexíveis e tenham facilidade de adaptação, conforme retratam Kielhöfer e Jonekeit (1983), por exemplo.

Na busca de uma melhor compreensão do que é bilinguismo e o que caracteriza o sujeito bilíngue, que pode ser usuário de duas línguas ou mais, Titone (1972) observa que uma questão que pode nortear os estudos não é o quanto bilíngue o indivíduo pode ser, mas sim qual o sentido de ser bilíngue.

Esta dissertação concorda com os estudos de Mackey (1972), que considera o bilinguismo como uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Dessa forma, envolvendo e variando graus de prática de uso das línguas, considera-se grau, função, alternância e interferência nesse processo, que serão discutidos abaixo. Mackey (1972) propõe a ideia de não criar um perfil único do que é composto o bilíngue, mas em quais medidas o determinado sujeito é bilíngue. Dessa forma, é possível compreender melhor as situações em que a pessoa, num determinado ato, é bilíngue e em outros não demonstra tamanha

competência bilíngue. Nesse sentido de buscar compreender como o bilinguismo transparece no sujeito, podemos, segundo Mackey (1972), utilizar quatro medidores do nível de bilinguismo, que podem ser o (1) Grau: que corresponde ao quanto o sujeito conhece da língua, que contempla a produção oral e escrita, e a percepção de leitura e de fala, (2) Função: finalidades de uso e circunstâncias em que são utilizadas as línguas envolvidas, (3) Alternâncias: a mudança e trocas das línguas acontecem em quais momentos e necessidades, e (4) Interferências: em que medida existe separação das línguas e quais interferências pode ocorrer. Com esse núcleo de medidas sugeridas, podemos criar uma uniformidade para as discussões do que o QueHLAP pode investigar, realizando uma mensuração geral do bilíngue nas diferentes formas, não focando num tipo de variável, mas abrindo uma opção de possibilidades de bilíngues.

Para Fishman (1972), o conceito de domínio deve ser considerado nos estudos sobre bilinguismo. Sendo o ‘domínio’ um termo que se refere às áreas de uso da língua, observando os contextos de uso da língua, há diferentes formas de uso da língua, em ocasiões e esferas da vida dos usuários bilíngues. Ao não estabelecer um conceito rígido de que bilinguismo é o domínio das duas línguas de forma nativa, Grosjean (1985, 1989) corrobora com a proposta e afirmação de Fishman (1972) de que um bilíngue não é composto por dois monolíngues, ou que ser bilíngue é possuir proficiência de forma igual nas línguas envolvidas. Grosjean (1985, 1994) defende a concepção de domínios de uso da língua, desconsiderando a proposta de que para ser bilíngue o indivíduo teria que ser usuário de duas línguas da mesma forma. Enfatiza que existe sim diferentes níveis de uso das línguas considerando contextos e as necessidades de uso.

Nessa perspectiva, Grosjean (1994) proporciona o início das discussões sobre a noção de “contínuo”, explicando que esse contínuo é situacional, sendo variável a ponto de dar conta de bilíngues sem habilidades de alternar as línguas mas que dominam de forma menor alguns contextos de comunicação em um extremo do contínuo. No outro extremo, encontram-se os bilíngues com habilidade de alternar línguas em diferentes contextos e domínios de uso, e assim podemos compreender que o bilíngue apresenta-se em distintas formas.

Romaine (1995) cita alguns mitos sobre como é visto o bilinguismo, apresentando o bilíngue ideal (*ideal bilingual*), o bilinguismo pleno (*full bilingualism*) e o bilinguismo balanceado (*balanced bilingual*). Esses conceitos que normatizam que um bilíngue é dessa ou daquela forma, que conhece de forma equilibrada ou na totalidade determinada língua, não se sustentam dentro dos estudos linguísticos bilíngues atuais, que contemplam as diversas

variáveis que envolvem um bilíngue, seja ele precoce ou tardio nos processos de aquisição das línguas adquiridas.

A visão de que um bilíngue seria dois monolíngues em uma só pessoa também é desconsiderada nos estudos de Gravelle (1996), que apresenta que ser bilíngue vai além dessa concepção de uso de forma nativa das duas línguas, pois o bilinguismo pode ser constituído de variadas formas de uso. Esse uso da língua pode ser a escolha linguística, o ato de definir ou estabelecer uma língua para determinado contexto comunicativo. Assim propõe Maher (1997), que define a necessidade de compreender a função que cada língua possui, assim como o repertório de vocabulário estabelecido para as funções. Nesse sentido, por exemplo, podemos fazer uma escolha de língua para o contexto de trabalho, outra para conversar com amigos, sendo que o uso de uma ou outra em contextos/situações diferentes pode ser definido por diversos fatores.

O debate sobre as classificações de bilinguismo retorna com as investigações de Barker e Prys Jones (1998), que apresentam questionamentos sobre: (a) a competência linguística equivalente nas duas línguas; (b) se a fluência e a proficiência devem ser os únicos itens considerados para a classificação; ou (c) se como essas línguas são utilizadas teria relevância. Nesse debate, os autores consideraram diferentes possibilidades e concluíram que o bilinguismo deve considerar as duas línguas e que pode ser um fenômeno que ocorre de formas diferentes. Wei (2000), que continua esse debate, aumenta o leque de possibilidades, questionando quais habilidades linguísticas devem ser consideradas como, por exemplo, quando um sujeito utiliza a segunda língua somente na modalidade escrita ou somente na compreensão auditiva.

Para Harmers e Blanc (2000), o bilinguismo é complexo, sendo um fenômeno multidimensional que, portanto, deve ser investigado dessa forma. Nesse viés, os autores citados anteriormente definem bilinguismo no sentido que envolve: (a) comportamento individual em relação ao comportamento social de uso da língua; (b) identidade cultural, não sendo um produto biológico; (c) questões emocionais, cognitivas e de experiência de língua; (d) e tendo a relação de valor/status aplicado as línguas e o equilíbrio do mesmo.

Para compreender essa questão multidimensional, Harmers e Blanc (2000) apontam que se deve ponderar outras áreas como: psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística. É necessário compreender o bilinguismo na sua composição, com diferentes aspectos e formas, perpassando os cenários distintos que estão interligados, como foi o processo da aquisição das línguas envolvidas, a forma de utilização das mesmas, considerando as

diferentes variáveis que compõem o sujeito bilíngue em sua comunidade que pode ou não ser bilíngue.

Dessa forma, Hamers e Blanc (2000) consideram a bilinguagem e bilinguismo como sinônimos. Bilinguagem diz respeito aos aspectos individuais do sujeito, sendo um estado psicológico da pessoa que acessa mais de um código linguístico. Já o termo 'bilinguismo' é global e simultâneo de um estado psicológico do indivíduo, numa situação de línguas em contato tanto no nível interpessoal como coletivo. Hamers e Blanc (2000) definem também que o bilinguismo divide-se em três dimensões. A primeira é o bilinguismo infantil (*childhood bilinguality*), que pode ser dividido em dois tipos: bilinguismo infantil simultâneo e o bilinguismo infantil consecutivo. No caso do bilinguismo infantil simultâneo, a aquisição de duas línguas ocorre no mesmo período, sendo que a criança é exposta às duas línguas desde o nascimento. No bilinguismo infantil consecutivo, a criança necessita ter adquirido sua primeira língua de forma quase completa antes de iniciar a aquisição da segunda língua. A segunda dimensão é o bilinguismo adolescente (*adolescent bilinguality*), quando a aquisição da segunda língua ocorre entre os 11 e 17 anos. Por fim, existe o bilinguismo adulto (*adult bilinguality*), que é quando a segunda língua é adquirida pelo indivíduo somente após os 17 anos de idade.

Com as definições de bilinguismo conforme Hamers e Blanc (2000) que institui a idade como parâmetro, pode-se pensar sobre a provocação estabelecida pelos estudos de Bialystok (2001), que afirma que definir se o sujeito é bilíngue ou não depende do modo como define-se a proficiência de língua e de quão proficiente é a pessoa nas línguas que domina. Para Bialystok (2001), ser um sujeito bilíngue significa ter capacidade e habilidade de usar cada uma das línguas adquiridas conforme os espaços e necessidades. Assim, o bilinguismo é um contínuo que engloba desde a não consciência da existência de outras línguas até uma fluência completa em duas línguas.

A questão mais polêmica gira em torno dessa fluência completa em duas línguas. Cook (2002) defende que ser bilíngue é ter um sistema linguístico de maior complexidade, pois, ao utilizar as línguas com diferentes finalidades, um sujeito pode possuir melhor habilidade de comunicação oral-auditiva numa língua, mas ter o registro escrito mais desenvolvido em outra língua. Baker (2006) sugere precaução ao extremismo de definições do bilinguismo, argumentando que a classificação do tipo de bilinguismo torna-se complexa quando existem questões, por exemplo, como a preferência de uso de uma língua por parte do bilíngue, onde há escolha das situações nas quais usará uma determinada língua.

Na busca de definir bilinguismo, Baker (2006) e Edwards (2006) concordam que o bilinguismo pode envolver um conhecimento passivo ou até casos de bilinguismo incipiente, que engloba pessoas que conheçam de forma superficial a segunda língua, dominando somente um vocabulário restrito ou um conjunto de frases. Essa concepção ampla de bilinguismo abrange casos em que um aprendiz ou uma pessoa em contato inicial com a segunda língua possa ser visto como bilíngue.

Considerar aspectos individuais faz-se necessário nos estudos sobre o bilinguismo. Nessa retomada de posições de diferentes autores percebe-se que existem critérios que podem ser mais ou menos determinantes. Em suas investigações, Grosjean (2006) enfatiza a importância de valorizar as experiências bilíngues individuais, como uma investigação, por exemplo, de como e quando ocorreu a aquisição das línguas e as relações das mesmas na aquisição; questões de processo de aquisição e aprendizagem; objetivo e locais de uso, demandas de uso; proficiência de uso das línguas nas quatro habilidades das línguas (produção, percepção, escrita e leitura); tempo e frequência de uso das línguas, ponderando espaços monolíngues e bilíngues; e pontos biográficos como a idade, gênero, nível educacional e socioeconômico.

Bem como citado anteriormente, os estudos de Fishman (1972), o domínio de uso é analisado por Chin e Wigglesworth (2007), que defendem que a aquisição das línguas sofre influência da sociedade, gerando a percepção que os bilíngues possuem da aquisição e uso de duas línguas. Conforme os autores, há duas formas de comunidades, sendo a primeira endógena, onde a segunda língua é presente na comunidade, e a segunda a exógena, que é quando a segunda língua não está presente no contexto em que o indivíduo se insere. As características desses dois tipos de comunidade podem influenciar nas atitudes dos bilíngues, definindo a quantidade de uso das línguas assim como as situações de uso. Um contexto de comunidade exógena, que se caracteriza por ser uma comunidade em que a segunda língua é de um contexto específico como, por exemplo, quando a língua é utilizada somente na escola, poderá gerar um efeito sobre o grau de bilinguismo individual, já que a segunda língua não é utilizada diariamente e em diversos contextos.

Os estudos de Chin e Wigglesworth (2007) consideram que a dominância da língua varia conforme o tema e a necessidade do bilíngue nos contextos onde ele está inserido, podendo existir uma perda de proficiência caso exista um uso da língua menos frequente. Em relação ao contexto de aquisição das línguas, os autores mencionam a distinção entre contexto primário, quando a aquisição das duas línguas do falante se dá em ambiente natural, sem mediação formal, ou secundário, quando uma das línguas é adquirida em contexto formal,

geralmente na escola. Essa distinção retoma os conceitos de bilinguismo natural e de bilinguismo escolar, proposta por Skutnabb-Kangas (1981).

Outra distinção mencionada por Chin e Wigglesworth (2007), ainda com relação aos contextos de aquisição bilíngue, refere-se à opção que os falantes possuem de se tornarem bilíngues. Nesse sentido, os bilíngues eletivos são aqueles que optam por ser bilíngues, ao decidirem aprender uma segunda língua através de instrução ou pelo contato com falantes dessa língua. O bilíngue circunstancial, ao contrário, não tem opção no que se refere à aprendizagem de uma outra língua. Isso ocorre com populações indígenas colonizadas ou com grupos minoritários, cujas línguas maternas diferem da língua dominante e de maior prestígio no país.

Como nos estudos anteriores, no que se refere ao fator idade de aquisição, Chin e Wigglesworth (2007) distinguem entre bilíngues precoces e bilíngues tardios. Os bilíngues precoces são indivíduos expostos a duas línguas antes da adolescência, ao passo que os bilíngues tardios são aqueles expostos à segunda língua após a adolescência. Questões relacionadas à idade de aquisição seguidamente permeiam as discussões relacionadas ao bilinguismo, principalmente devido à forte associação que existe entre idade de aquisição e nível de sucesso na segunda língua. Para os autores, há estudos que apontam para a ideia de que o bilinguismo precoce possa ofertar vantagens, principalmente no que se refere à aquisição de aspectos fonológicos da segunda língua. Por outro lado, os autores citam também estudos que defendem que os indivíduos maduros, os bilíngues tardios, estão em vantagem para adquirir a segunda língua de forma mais rápida do que crianças, por demonstrarem atitude, aptidão, motivação diferenciados e, principalmente, por compreenderem e analisarem as estruturas complexas das línguas. Analisar as evidências dessas duas hipóteses, entretanto, foge do escopo desta dissertação.

A partir da discussão apresentada anteriormente, fica claro que considerar o histórico de linguagem dos indivíduos é essencial para que se possa avançar na pesquisa sobre bilinguismo. No decorrer dos estudos sobre o bilinguismo, percebemos que as discussões mencionam a idade de aquisição e a experiência linguística, que envolvem o contexto de aquisição e, principalmente, o domínio de uso como medidas de descrição da proficiência do bilíngue nas línguas que domina. Todos esses fatores foram levados em consideração na elaboração do QueHLAP, instrumento que foi utilizada no estudo relatado nesta dissertação.

Até aqui, foi retomada a literatura que trata de bilinguismo. A seguir, serão abordados os conceitos de bilinguismo bimodal e biculturalismo, essenciais para a compreensão do estudo realizado.

1.1.1 Bilinguismo Bimodal e biculturalismo

Na sequência dos estudos do bilinguismo, abordar os conceitos de bimodalismo e biculturalismo faz-se necessário para continuar com os detalhamentos teóricos. Pensar em bimodalismo é resgatar o conceito de modalidade de língua, que seria a forma como ocorre a comunicação de determinada língua. Segundo Swanwick (2000), existem três modalidades de língua presentes nos estudos de bilinguismo. A primeira é a modalidade oral-auditiva, também conhecida como modalidade oral, que engloba as línguas orais. A segunda é a modalidade visual-gráfica, que se refere ao registro da língua. A terceira é a modalidade visuo-espacial, que se refere às línguas de sinais. Quando tratamos de bilinguismo, portanto, esse pode ser unimodal, quando se utiliza uma modalidade de língua, ou bimodal, no qual um indivíduo utiliza línguas de modalidades diferentes, sendo uma língua na modalidade oral-auditiva e a outra na modalidade visuo-espacial.

Swanwick (2000) afirma que um bilíngue usuário de duas línguas na modalidade oral-auditiva não conseguirá produzir as duas línguas simultaneamente, visto que na oralidade os sons são produzidos em um mesmo espaço articulatório. Da mesma forma, não é possível que um bilíngue utilize duas línguas de sinais simultaneamente, pois as duas são da mesma modalidade, o que torna inviável produzi-las ao mesmo tempo. Entretanto, é comum vermos situações em que um bilíngue utiliza duas línguas de diferentes modalidades de forma alternada, podendo expressar-se numa língua na modalidade oral-auditiva ao mesmo tempo que registra sua produção em uma modalidade visual-gráfica de outra língua.

Vemos que a produção da fala em língua oral e em língua de sinais (LS) realiza-se de maneiras bem distintas. Nas LS, diferentemente das orais, a produção da fala articula-se de maneira externa ao corpo do falante, as partes do corpo é que se articulam e dão forma à língua. Nesse sentido, o falante torna-se fisicamente visível na produção da fala. Além disso, tem-se na produção das LS dois articuladores independentes e iguais – as mãos – as quais permitem uma diversidade de combinações e construções simultâneas. Portanto, se nas línguas orais, os articuladores da fala são internos, ficando, quase totalmente, ocultos, nas línguas de sinais eles se destacam, sendo aparentes e explícitos. Assim, tanto a produção, quanto a recepção se dão de formas distintas nessas duas modalidades e isso tem implicações. (RODRIGUES, 2013, p. 129)

Um fenômeno que ocorre no bilinguismo bimodal, segundo Emorey et al (2008), é o *code-blending*, ou a mistura de códigos, fenômeno que é muito comum, e se caracteriza pela produção de duas línguas ao mesmo tempo, com sobreposição de uma à outra. Isso somente é possível por serem as duas línguas do bilíngue de modalidades distintas, sendo que a estrutura sintática de uma das línguas ficará preservada (Grosjean, 2008). O *code-blending* difere de outro fenômeno comum entre os bilíngues que dominam duas ou mais línguas de modalidade

oral-auditiva que é o *code-switching*, nome dado à inserção de palavras ou expressões de, por exemplo, duas línguas orais em uma mesma frase, sendo que a estrutura sintática de uma das línguas é sempre preservada (língua base) e algumas palavras ou trechos da frase são substituídos por expressões da outra língua.

Conforme Grosjean (2008), no caso de usuários de línguas de sinais o *code-switching* é muito raro, pois o bilíngue necessita ser usuário de duas línguas de sinais para poder realizar esse fenômeno. O *code-blending* é um processo mais comum quando se trata de usuários nativos ou ouvintes aprendizes de língua de sinais como segunda língua. Dessa forma não descarta-se o *code-switching* mas enfatiza-se que o *code-blending* é o fenômeno mais comum entre os usuários de línguas de modalidades distintas, que vem a ser uma de modalidade oral-auditiva e uma de modalidade visuo-espacial.

Em pesquisas sobre bilinguismo faz-se necessário considerarmos, além do caráter linguístico que envolve o sujeito bilíngue, outros fatores que podem influenciar a experiência bilíngue, tais como o biculturalismo. Segundo Grosjean (2013) o biculturalismo é um campo de estudos ainda pouco explorado, mas que exige maior atenção pois pode impactar o comportamento bilíngue, tanto em aspectos sociais como linguísticos. O autor, Grosjean (2008), ainda destaca as seguintes orientações quanto às metodologias de pesquisa envolvendo indivíduos bilíngues: (1) compreender o biculturalismo faz-se necessário para que os bilíngues participantes da pesquisa possam ser analisados de forma mais global; (2) o biculturalismo que envolve duas ou mais culturas coloca o bilíngue em situação de adaptar-se em parte ou na totalidade nos comportamentos, valores, atitudes e outras questões das comunidades às quais pertencem ou nas quais circulam; (3) a fluência das línguas raramente é igualmente proporcional nas quatro habilidades (produção, compreensão, leitura e escrita) das línguas, tendo como variável principal a necessidade de uso e (4) o processo de aquisição pode estar ocorrendo ou se modificando, já que o repertório de vocabulário dos bilíngues pode alterar-se ao longo do tempo e dos domínios de uso. A partir dessas orientações, percebe-se que a língua não pode ser estudada como um objeto isolado. Para se ter um entendimento mais detalhado do indivíduo bilíngue é necessário que sejam investigados tanto fatores linguísticos como culturais.

Para Garcia (2010) o sujeito bilíngue bicultural pode apresentar uma autoestima e um autoconhecimento diferente de uma pessoa monolíngue, já esse tem acesso à apenas uma língua e uma cultura. A autora justifica que quando envolvido por uma nova língua, o aprendiz esbarra em novos conhecimentos e atividades culturais que acarreta em nova visão

de mundo, valores e crenças, assim compondo um novo sujeito, nesse caso um bilíngue bicultural.

As características retratadas por Grosjean (2008) que podem ser consideradas no biculturalismo, são os (1) graus variados de pertencimento de uma ou outra cultura ao longo da vida, (2) com a adaptação, pelo menos em parte, das culturas de (3) forma flexível ou também dependendo da característica. Considera-se, nos estudos de Grosjean (2008), que o bilinguismo e o biculturalismo talvez não sejam variáveis positivamente relacionadas pois nem sempre um sujeito bilíngue considera-se e comporta-se como um indivíduo bicultural, e nem sempre um indivíduo bicultural é, na mesma medida, bilíngue.

Em um estudo sobre o biculturalismo com jovens latinos em Nova Iorque, Garcia (2014) concluiu que na escola nasce um terceiro espaço de compartilhamento de conhecimento e experiências, onde há um encontro de culturas que difere do ambiente familiar e da comunidade, por ser um espaço distinto, em termos de conhecimentos culturais, das demais escolas monolíngues. Para Garcia (2010), a dinâmica da escola necessita refletir essa nova realidade que se encontra no compartilhamento e encontro de culturas e línguas, deixando de ser algo exclusivo à convivência de duas ou mais línguas, pois há ressignificação de valores, crenças, comportamentos e atitudes. Nesse sentido, o bilinguismo bimodal bicultural é a união de diferentes modalidades de línguas e de culturas, proporcionando um desafio para o pesquisador realizar a investigação, já que o campo de pesquisa abrange a multidisciplinariedade e a pluralidade de questões que vão desde a forma de aquisição, a idade de exposição inicial, a proficiência, os domínios de uso, entre outros fatores, que podem ou não estar associados, conforme as características da comunidade em que o bilíngue está localizado.

Constituir-se bilíngue é uma complexidade, e como percebemos ao longo da discussão, a bimodalidade e o biculturalismo carecem de estudos empíricos para compor um entrosamento global não somente da perspectiva linguística, mas de uma visão de um ser com vivências e experiências em duas ou mais culturas que compõem um mesmo sujeito.

1.1.2 Atitude e consciência linguística

Um bilíngue, por ser usuário de duas ou mais línguas, possui atitudes linguísticas que são compartilhadas pela comunidade além de outras que são desenvolvidas a partir de influências e mesclas das culturas que se apresentam somente naquele indivíduo, em formato individual. Para McKenzie (2010), os estudos sobre atitude linguística proporcionam a possibilidade de observar em aprendizes de segunda língua ou em bilíngues tardios o efeito de variáveis não linguísticas na aprendizagem. Mais especificamente, variações no aprendizado

de uma outra língua podem estar associadas às atitudes do indivíduo em relação à língua. Sendo o bilíngue um sujeito conhecedor, e estando em contato com duas ou mais culturas, originam-se então possibilidades de visualizar atitudes positivas ou negativas sobre a língua e a cultura que estiver em questão. Isso poderá, conseqüentemente, determinar qual variedade linguística será usada, ou ficará em evidência, porque as atitudes positivas (ou negativas) são carregadas de valores sociais (McKENZIE, 2010).

As atitudes de um sujeito são contínuas, mas podem não ser completamente perceptíveis e conscientes, a não ser quando propriamente investigadas. Para Oppenheim (1992), as atitudes estão num plano inferior, no inconsciente, e quando exploradas ou instigadas é que o usuário da língua demonstra posição perante as situações do dia-a-dia. Por sua vez, Puoltato (2006) defende que é na socialização entre membros de uma comunidade, ou entre comunidades, que a atitude é compartilhada. A atitude individual é a inicial e, no contato com a diversidade de atitudes, é que se constrói a atitude coletiva. Esse é o processo de construção da identidade linguística, marcando os sujeitos que falam a língua e não a língua em si.

Na atitude linguística, o termo ‘consciência linguística’ é referenciado diversas vezes. Segundo Garcia (2008), consciência linguística refere-se ao conhecimento explícito sobre a língua, que engloba a percepção consciente e a sensibilidade na aprendizagem, no ensino e no uso da língua. Nesse sentido, a autora comenta a situação de professores que atuam em contextos que envolvem alunos usuários de outra língua, nos quais o professor necessita de compreender o processo de aquisição e uso da primeira língua para contribuir com a alfabetização na segunda língua. O processo de letramento somente ocorre quando o docente consegue compreender a primeira língua dos estudantes e suas características além da língua, que são as atitudes e a consciência linguística. Nesse sentido, o ponto principal para Garcia (2008) é que professores que atuam com estudantes bilíngues precisam ter conhecimento especializado sobre questões sociais, políticas e econômicas ligadas à primeira língua desse aluno, e principalmente sobre as práticas pedagógicas bilíngues que o cercam.

Nesse sentido, a autora apresenta essas questões, divididas em quatro ações que os docentes necessitam compreender sobre consciência linguística num programa bilíngue em que o o docente utilize duas línguas no ato de ensino de conteúdo e das línguas. São elas: (1) conhecimento de ambas as línguas no sentido de uso (nível de proficiência nos quatro domínios); (2) conhecimento sobre as línguas, que seria o conhecimento de aspectos gramaticais das línguas; (3) prática pedagógica bilíngue, para que o ensino ocorra nas duas línguas; e (4) o entendimento dos aspectos externos das línguas, salientando a necessidade de

ter esse conhecimento das línguas envolvidas, que envolvem características sociais, políticas e econômicas.

Para desenvolver uma formação de professores no ensino de estudantes bilíngues, segundo Garcia (2008), é necessário promover o entendimento do conceito de bilinguismo, já que o exercício da docência envolve a alternância de duas línguas, conforme as necessidades comunicacionais. Nesse sentido, torna-se essencial incluir, no currículo de formação docente, práticas bilíngues reais, como por exemplo a realização de estágio em escolas bilíngues, servindo a experiência para posterior reflexão acadêmica e gerando transformação nas práticas.

Nesse contexto de discussão de formação, Garcia (2008) colabora com as questões de estrutura de curso universitário. A autora defende a necessidade de que o desenvolvimento linguístico do professor vá além da formação através da instrução formal. O ideal é que o professor em formação já conheça a língua (segunda língua) antes de ingressar no curso de formação de professores, pois se ele já possuir um alto nível de proficiência ele terá oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e desenvolver consciência linguística nas diversas esferas em torno do idioma.

Além disso, ao longo dos cursos de formação, as disciplinas acadêmicas deveriam ser ofertadas nas duas línguas, utilizando a escrita e leitura nas duas línguas. É essencial avaliar e produzir materiais didáticos nas línguas, a fim de que os professores possam familiarizar-se com a literatura nos dois idiomas. Enfatiza-se a importância do professor em formação pertencer à uma comunidade bilíngue, no sentido de estar presente nos espaços a fim de reconhecer as línguas e seus modos de uso, o que contribui para que constitua sua consciência e atitudes linguísticas (Garcia, 2008).

A partir desse aparato de conhecimentos acerca de consciência e atitudes linguísticas faz-se necessário ponderar três aspectos indicados por Kaufmann (2011). O primeiro é o (1) aspecto teórico de atitudes, que corresponde não somente às normas sociais ou de grupo, mas também à conduta individual. No caso, pode citar-se Kaufmann (1997) que aplicou um questionário para, entre outras coisas, medir a atitude dos indivíduos que usam a língua majoritária na comunidade, no anseio de compreender as atitudes e compreender o motivo de usarem mais ou menos uma determinada variação linguística. Considerando Kaufmann (2011) os componentes cognitivos (relacionado a convicções e crenças pela língua); afetividade (atitudes positivas e negativas na atitude), e conotativos (questões emocionais como valores e crenças são representadas nos comportamentos em geral), fazem parte dos aspectos teóricos de atitudes.

O segundo aspecto é de (2) relação entre atitudes e comportamento, que “não faz sentido algum correlacionar atitudes gerais com um comportamento específico” (KAUFMANN, 2011, p. 123). Portanto a atitude pode influenciar o aprendiz da língua - caso esse tenha apreço pela comunidade, aprenderá a língua com mais vontade. Mesmo que essa hipótese anterior ainda seja muito discutida, sem um consenso final, a ideia é que o aprendiz crie uma relação positiva com a comunidade linguística, e isso desperte a sua afetividade pela língua.

O terceiro aspecto considerado por Kaufmann (2011) é dos (3) problemas práticos no levantamento e na medição de atitudes, que deve observar tamanho e “adequar a complexidade dos nossos questionários ao perfil dos nossos informantes” (KAUFMANN, 2011, p. 129). A forma de aplicar o questionário poderá ser em formato de entrevista gravada em áudio, ou apenas em papel, levando-se em consideração o público e a atitude que se deseja investigar. Esta sendo talvez a dúvida mais pertinente no estudo de atitudes: que atitudes medir? Para medir atitudes, o pesquisador deve lembrar de separar as atitudes linguísticas das atitudes sociais, ou seja, as atitudes linguísticas podem ser individuais e coletivas, e as atitudes sociais podem estar relacionadas a política, economia, e outros parâmetros relacionados com a sociedade daquela região. Medir atitudes linguísticas não é uma tarefa fácil ou já estabelecida. São quarenta anos de pesquisa, mas acredita-se que sim é possível estabelecer parâmetros confiáveis para fornecer informações preciosas para pesquisas com línguas, e com certeza ajudará compreender melhor os bilíngues ou multilíngues (VANDERMEEREN, 2005).

Os bilíngues demonstram através de seus comportamentos uma autoavaliação linguística que pode ter critérios definidos ou não. Muitas vezes o critério de avaliação não é teórico, e o bilingue apenas se compara com outros bilíngues, ou com falantes nativos da língua. Essas atitudes geram uma autopercepção da língua em uso, que pode ser julgada por status da língua ou por não considerar a variedade da língua importante para determinado contexto.

As pessoas usam diferentes línguas em contextos completamente diferenciados. Vale lembrar um relato de um colega indiano sobre sua situação multilíngue não reconhecida por ele mesmo, uma vez que, ao ser perguntado sobre quantas línguas falava, respondia que falava apenas uma língua. Somente após algum tempo, tomou consciência de que, de fato, falava cinco línguas diferentes. Por que ele não reconhecia inicialmente que falava todas essas línguas? Porque utilizava cada língua em um contexto determinado (uma língua na sala de aula, outra língua em cerimônias religiosas, outra em casa e assim por diante) e, também, porque ele era um “falante único”. (QUADROS, 2012, p.189)

Esse fator de consciência de compreender que ser bilíngue não é estático e definitivo, mas sim natural, conforme a necessidade comunicacional, é algo importante a ser considerado em uma pesquisa com bilíngues. O autoconhecimento linguístico pode ser precioso e colaborar com informações diferenciadas, para que o falante tenha consciência das experiências individuais que nos auxiliam a compreender uma comunidade bilíngue e os indivíduos que a compõem.

A pesquisa que envolve bilinguismo unimodal já possui complexidade pelo número de variáveis que devem ser consideradas. Quando o bilinguismo envolve línguas de modalidades distintas, esse grau de dificuldade pode ser ainda maior na avaliação de variáveis como domínio de uso das línguas, características individuais e coletivas relativas à constituição linguística, cultural, e das atitudes linguísticas de cada participante. Assim é o bilíngue bimodal bicultural, um sujeito repleto de possibilidades na sua relação com as línguas que utiliza e culturas que adota. Portanto, conhecer o cenário da educação do sujeito bilíngue bimodal bicultural faz-se necessário e esta será a continuidade de nossa discussão.

1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

É importante ressaltar que o embate sobre escolas bilíngues ou escolas de inclusão não será abordado de forma exaustiva nesta dissertação, pois nosso propósito com a pesquisa relatada aqui é avaliar a formação linguística dos professores ouvintes bimodais que atuam com duas línguas (Libras/Português Brasileiro). Nesse contexto, a presente seção tem como objetivo conceituar e discutir características da educação bilíngue, analisar algumas questões linguísticas relacionadas à formação de professores bilíngues, bem como verificar as orientações sobre o tema na legislação vigente.

1.2.1 Escola Bilíngue para surdos: conceitos e discussões

Para discutir o tema educação de surdos, o conceito de educação bilíngue deverá ser primeiramente explorado. Nesse sentido, iniciamos com os estudos de Skutnabb-Kangas (1984), que apresenta quatro grupos de situações que tornam as crianças bilíngues. A primeira é nomeada bilíngue de elite, situação na qual o falante tem a opção de tornar-se bilíngue ou não, sendo que não há pressão interna ou externa para que isso ocorra. A segunda refere-se às crianças filhas de pais bilíngues, que se assemelham ao bilíngue de elite por aprenderem duas línguas mesmo que convivam num contexto social monolíngue. A família pode ser multilíngue, mas os pais e a criança falam a língua predominante da comunidade sem obrigar a criança a tornar-se bilíngue, sendo essa possibilidade uma opção da família. Para as crianças de língua majoritária, que é o terceiro caso, as interações na escola e em casa se dão na mesma língua, sendo que, por motivos diferentes, pode vir a surgir a necessidade de prática do bilinguismo, sendo a mais comum a formação educacional. Finalmente, a quarta situação refere-se às crianças de minoria etnolinguística, que recebem a educação bilíngue por programas políticos governamentais determinados por questões política-sociais do país.

Observar as possibilidades de como os indivíduos tornam-se bilíngues é interessante para compreender os tipos de bilíngues que surgem nos espaços educacionais, já que as crianças vêm de lares distintos e seus processos de aquisição de primeira e segunda línguas ocorrem por situações diversas. Pensar na função da primeira língua da criança exige fazer reflexões, assim explica Skutnabb-Kangas (1988). Por exemplo, se a primeira língua da criança for uma língua minoritária, não haverá escola de educação infantil ou de alfabetização na língua da criança. Nesses casos, dos pais dessas crianças de minoria linguística é retirado o direito de escolher livremente a língua de instrução de seu filho. Essa escolha que a escola faz de determinar a língua de instrução da criança pode ser implícita ou explícita, constituindo um

juízo de valor (*status inferior*), gerando preconceito linguístico ou até mesmo preconceito institucional, caso considerarmos que é intensificada a língua majoritária dentro da instituição para sobrepor a língua minoritária nos atos de ensino.

Esse entendimento sobre como proceder uma educação bilíngue está relacionado diretamente ou indiretamente com a compreensão do conceito utilizado no ensino bilíngue. Segundo Cummins (2007), quando duas línguas estão em uso de forma isolada na escola, essa situação é nomeada de “as duas solidões”. Altenhofen (2002) destaca que “a partir de pesquisas de aquisição de linguagem, existe uma tendência de que as crianças adquiram a língua essencialmente de outras crianças, ou de seus pares de mesma idade” (ALTENHOFEN, 2002, p.148). Com esse argumento podemos pensar na importância da educação bilíngue e da escola bilíngue, na importância da oportunidade de o estudante compartilhar suas línguas com pares, de ter acesso através de seu professor aos conteúdos nas duas línguas e possa estudar sua língua minoritária na escola.

Nesse sentido, o embate não deve ser relacionado à qual escola, se na inclusiva ou na bilíngue, deve ocorrer a educação de surdos. A meu ver, os espaços devem priorizar a educação bilíngue, reconhecendo suas necessidades e peculiaridades. Assim, a necessidade de domínio de uso de Libras por parte dos professores no contexto escolar é inquestionável se considerarmos que:

A utilização de uma mesma língua entre sujeitos é essencial, pois é por meio dela que o sujeito apropria-se dos conhecimentos que são conduzidos ao plano intrapessoal (operação interna), para, assim, orientar e controlar seu próprio comportamento. Ao internalizar os conhecimentos que foram significados pelo outro, produz em si uma reconstrução interna de uma operação externa (interpessoal) propiciada pela linguagem. (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 99)

O docente bilíngue usuário de Libras e Português Brasileiro possui um papel fundamental ao intermediar a construção de conhecimentos e expressão de ideias do discente surdo no espaço escolar. Sua formação, entretanto, é ainda bastante deficitária no Brasil. Os cursos de Licenciatura oferecem apenas uma disciplina obrigatória de Libras, e quando são ofertadas disciplinas em continuidade nos estudos de Libras é em critério optativo. Seguindo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a legislação vigente não especifica as habilidades em Libras que devem ser estimuladas ou o nível de proficiência mínimo que deve ser exigido dos professores em formação. Segundo Almeida (2012), sabe-se que as universidades estão realizando uma leitura semelhante da legislação e estipulando uma disciplina de quatro créditos (em média de 60 a 72 horas/aula) de Libras, o que, a meu ver, representa uma carga horária muito aquém da necessária para que o professor em formação adquira conhecimento sobre Libras e sobre a educação de surdos. Essa carga horária

difícilmente proporciona oportunidade para que um professor se torne proficiente em Libras e torne-se capacitado para ministrar conteúdos escolares tendo Libras como língua de instrução.

A formação docente bilíngue deve, ainda, levar em consideração um contexto maior, onde os futuros discentes são também ouvintes, que por sua vez terão como professores indivíduos ouvintes de mesma cultura ou de, pelo menos, mesma língua.

É evidente que nossa cultura ouvinte está habituada a supor que o processo de entrada de regras gramaticais de uma língua para o indivíduo se dá através da exposição ao mundo da modalidade oral desta língua. Embora este seja o processo natural para o mundo dos ouvintes, isto não quer dizer, obrigatoriamente, que deve ser o processo natural para o mundo dos surdos. (SKLIAR, 1999, p. 96)

Conforme Lodi e Lacerda (2010, p.100), “atribuir à linguagem função meramente comunicativa também ocorre nas salas de aula, em consonância com a formação tradicional de professores”. Portanto, diferentes autores demonstram essa preocupação com a formação dos professores ouvintes na educação de surdos.

Muitas vezes, portanto, torna-se difícil para um ouvinte aceitar que os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio da língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora. Negar esta premissa é negar uma evidência científica. Afirmar, no entanto, que este é o único caminho, é anticientífico, do mesmo modo, pois os pressupostos que regem o domínio da gramática de uma língua oral-auditiva não são apenas estes, mesmo para os ouvintes. Outro engano é supor que domínio de língua está automaticamente ligado à escrita e à oralização. Dominar a língua é dominar regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por esse processo não estão escravizados à leitura ou à escrita e tampouco ao ouvir ou falar concretamente. (SKLIAR, 1999, p. 96 - 97)

Defendo a necessidade de refletir sobre a formação docente no caso de professores ouvintes que atuam em escolas de surdos, principalmente dado o fato de o ensino formal acontecer essencialmente na língua dominante do país, o Português, e devido ao fato de o Brasil não possuir uma tradição de escolas ou currículos bilíngues em geral, e menos ainda no caso de crianças surdas. Nessa perspectiva, a Libras aparece como um forte aliado, uma ferramenta de ensino, podendo ser um grande diferencial para a educação de surdos e principalmente uma forma de contemplar e diferenciar o ensino bilíngue no caso de alunos surdos.

Além disso, como enfatiza Santos (2012, p. 78), “o sucesso escolar do aluno não é definido a partir do tipo de oferta educativa.” Nessa discussão, a autora defende que

A escola especial para o surdo não se sustenta a partir dos argumentos de que “seu contrário” – a escola regular – fracassou diante do aluno surdo. E a escola regular não garante seu espaço diante do discurso de inclusão. Assim, ambas se afastam da discussão do processo educativo dos seus alunos, do currículo, do trabalho coletivo da escola e dos objetivos educacionais. (SANTOS, 2012, p. 78)

As discussões necessitam avançar para além dos espaços físicos, das nomeações das escolas, e assim adentrar um campo de práticas bilíngues onde os sujeitos possam interagir e comunicar-se em Libras, sem barreiras e limitações. Os docentes carecem de um suporte para o aprendizado de Libras, os discentes almejam um espaço bilíngue, e as políticas de formação não levam em consideração as necessidades escolares de capacitar novos professores bilíngues para o ensino de surdos.

Com os estudos de educação bilíngue, percebe-se que nas escolas nasce uma necessidade de eleger uma língua como a principal e norteadora, ou até mesmo como uma língua que anula a outra. É essencial ressignificar conceitos e mitos em torno da questão da dita língua materna, que aqui na pesquisa é colocada como primeira língua, por concordar que

[...] descrever língua materna como um conceito dinâmico que varia conforme um conjunto de traços relevantes que engloba, em uma situação normal, válida para um determinado momento da vida do falante, a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, d) apresentando-se porém geralmente como língua dominante, e) fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e, por isso, f) provida de um fator afetivo próprio. Em relação ao bilinguismo precoce e simultâneo, é pertinente admitir a possibilidade de falantes com duas línguas maternas, contendo os traços mencionados acima. (ALTENHOFEN, 2002, p.159)

A complexidade de definir o conceito de língua materna é grande, mas necessária para compor uma escola que respeite as línguas e contribua para os processos comunicacionais nos atos de ensino e aprendizagem. A posse desse conhecimento auxilia o professor na sua organização pedagógica e nas escolhas dos procedimentos metodológicos que serão adotados, como nas aplicações de tarefas e nas avaliações.

Em função desta distorção conceitual acerca do bilinguismo, vem se observando, nos últimos anos, um movimento, envolvendo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) / atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com o Ministério de Educação, em direção ao fechamento das escolas de surdos, pois se acredita que sejam escolas segregadoras e que não atendem aos princípios básicos de uma escola inclusiva, conforme Programa de Educação Inclusiva (MEC, 2006). Assim, surdos e ouvintes militantes da causa continuam lutando em defesa, até os dias de hoje, da importância e permanência das escolas bilíngues para surdos que são espaços próprios que valorizam a língua do surdo, sua constituição, pois estas viabilizam a compreensão de mundo, são instrumento para interpretação dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida, instrumento de acesso ao conhecimento e de comunicação com os pares surdos por meio da língua de sinais. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 29)

A desinformação sobre as especificidades em torno do bilinguismo bimodal e das peculiaridades da cultura surda gera a precariedade na formação do professor bilíngue no quesito conhecimento e fluência na Libras. Surge uma distorção dos conceitos, que se reflete nos relatos de práticas. Essa distorção gera inúmeros casos de percepção errônea da Libras no

espaço escolar, proporcionando um pensar que, em função de as línguas serem diferentes, resultará em problemas escolares.

O silenciamento do bilinguismo, muitas vezes eleito “bode expiatório” do “fracasso escolar”, leva a um ensino que joga na vala comum monolíngues e bilíngues e ignora qualquer adequação metodológica do ensino às especificidades do aluno falante da língua minoritária. Nem mesmo uma medida relativamente simples, como a que designa professores falantes da língua minoritária, a L1 do aluno, para as séries iniciais, tem sido devidamente levada em conta. O português é, em consequência, ensinado como se fosse a língua materna do aluno bilíngue, sendo tomado quase como sinônimo dessa denominação. (ALTENHOFEN, 2002, p. 158)

No embate sobre os conceitos de bilinguismo e de práticas bilíngues, surge outro conceito, que é o da inclusão. Ressalta-se que esse termo é inócuo nas discussões no campo da educação bilíngue, já que o propósito dessa concepção é justamente unir indivíduos diferentes num mesmo espaço, retirando barreiras e proporcionando maior acesso, pois para que a inclusão possa existir, a comunicação deve realizar-se de forma satisfatória. Entretanto, existem questões históricas e culturais que permeiam esse processo, desde a proibição da língua de sinais até questões familiares dos sujeitos surdos (STROBEL, 2008). Santos e Campos (2013) apresentam uma síntese das questões históricas que influenciaram a situação atual.

A educação inclusiva tem por objetivo incentivar a diversidade e não a educação da alteridade. Tem-se uma pedagogia que favorece a integração de todos em um único sistema de ensino. A inclusão veio exigir dos surdos a participação na experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e os limitando de mostrar a diferença e serem eles mesmos, tendo assim seus valores linguísticos e culturais oprimidos. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 20)

A educação inclusiva surge nesse diálogo por ser um tema atual que compete com a educação bilíngue para surdos. As visões perante à educação bilíngue para surdos não são similares às que são utilizadas na educação bilíngue, que envolvem línguas de grande prestígio ou línguas comerciais.

Para que o bilinguismo seja efetivado é necessário que a diferença linguística de alunos surdos seja considerada por meio do uso e difusão da língua de sinais em todo o momento escolar; ofertando um currículo para o ensino em Libras, o uso de didáticas, metodologias e práticas educativas direcionadas a alunos surdos. E também a língua portuguesa para surdos deve ser questionada e discutida de forma a possibilitar os processos de ensino-aprendizagem. Devemos proporcionar aos educadores uma nova consciência sobre a importância das escolas ou salas bilíngues para surdos, apresentando a proposta tal como ela é (por lei e por direito), e não da forma deturpada como vem sendo aplicada. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 31)

As discussões sobre essa disputa entre educação inclusiva e educação bilíngue poderiam gerar páginas de debates. O que saliento e trago para a pesquisa é que a língua de sinais é uma língua necessária para atingir o objetivo principal da educação, que é o aprender desse sujeito surdo.

A presença de profissionais capacitados e bilíngues: É preciso investir na contratação de profissionais bilíngues e acabar com a ideia de que apenas a presença do intérprete de Libras garante a inclusão escolar. Conforme já citado anteriormente, é necessário contratar instrutores surdos para o ensino da Libras para surdos e comunidade escolar, e também professores bilíngues que conduzam as salas de aula, nos anos iniciais da escolarização e para o ensino de português como segunda língua – medidas fundamentais e asseguradas pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Entretanto, e assim como no caso de intérpretes, tais profissionais devem ter formação específica para atuarem junto a surdos, e não apenas um conhecimento básico da língua. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 33)

A formação sempre é algo retratado como prioridade, pois tanto os professores surdos quanto os professores ouvintes precisam dessa formação bilíngue. Nesta seção, não trataremos da formação do profissional surdo, pois essa discussão, embora de essencial importância, foge do escopo de nossa pesquisa, dado que nosso foco concentra-se nas reflexões sobre o professor ouvinte. Nesse sentido, vale citar Nascimento e Bezerra (2014), que afirmam que

Assistimos, diante dessa problemática, a função do professor bilíngue ser preenchida de diferentes sentidos e significados tanto em termos de definição como na atuação prática. Concebe-se esse profissional como a) aquele que sabe duas línguas, b) como professor responsável por ensinar a língua portuguesa para surdos e c) de maneira mais genérica, aquele que possui formação para trabalhar com surdos na perspectiva educacional bilíngue. (NASCIMENTO; BEZERRA, 2014, p. 57)

Sacks (2010, p. 32) retrata que “em 1869 havia 550 professores de surdos em todo mundo e 41% desses professores nos Estados Unidos eram, eles próprios, surdos”. Atualmente, percebemos que a maioria dos professores que atua na educação de surdos é ouvinte, sendo que os números aumentaram após o Congresso de Milão de 1880 (STROBEL, 2008), que proibiu o uso da língua de sinais na educação de surdos, tornando vigente a filosofia educacional do oralismo.

Uma das consequências disso foi que a partir de então professores ouvintes, e não professores surdos, tiveram de ensinar os alunos surdos. A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960. Cada vez mais, o inglês tornou-se a língua para a instrução de alunos surdos, ensinado por professores ouvintes, dos quais uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais – a situação descrita por David Wright em sua escola na década de 1920. (SACKS, 2010, p. 35)

Como se pode perceber, as filosofias educacionais podem exercer influência direta nas práticas educacionais. No caso da educação de surdos, essas filosofias são três: Oralização, Comunicação Total e Bilinguismo. Na filosofia educacional de Oralização (GOLDFELD, 1997), nega-se o uso da língua de sinais e o estudante surdo estabelece comunicação com a oralidade, obviamente ficando longe de obter sucesso. A filosofia da Comunicação Total (CICCONE, 1990) surge não com o objetivo de uso da língua de sinais, mas de emprego de todos os recursos das línguas, como uma mistura de línguas que têm como objetivo a

interação entre os sujeitos, utilizando a oralidade e a língua de sinais sem estabelecer uma como prioridade sobre a outra. Finalmente, a filosofia do Bilinguismo (GOLDFELD, 1997) concebe o uso de duas línguas no espaço escolar, evidenciando a primeira língua, que é a língua de sinais.

A alternância de línguas para os surdos brasileiros somente é possível quando sua escolarização é baseada verdadeiramente nos princípios de uma educação bilíngue de qualidade. Que se responsabiliza pelo desenvolvimento linguístico e cognitivo do seu alunado, de forma a proporcionar a aquisição da língua de sinais como primeira língua e, por meio, dela o ensino dos conteúdos e a produção de conhecimento na escola, incluindo o ensino do português, na modalidade escrita. (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p. 160)

As filosofias educacionais estão relacionadas com os movimentos surdos, com as lutas políticas e os momentos históricos que marcaram a promoção das línguas de sinais e principalmente do povo surdo. Nesse sentido, apesar da influência e de resquícios de outras tendências nas práticas da filosofia atual predominante, que é a educação bilíngue, surge uma questão importante, que é a avaliação do processo de aprendizagem do estudante surdo.

Para Garcia (2014), na educação bilíngue ou multilíngue a avaliação é ponto crucial, pois os sistemas de ensino possuem padrões de avaliação na língua predominante do país. Nesse sentido, observa-se que, para avaliar conteúdo, normalmente utiliza-se uma língua majoritária padronizada, e não se considera a língua do aluno. Esse modelo gera críticas em termos de confiabilidade e validade se considerarmos as crianças bilíngues e seus contextos de uso da língua, pois a criança pode estar sendo testada na língua que não domina em áreas do conhecimento que ela domina mas em outra língua.

Nessa perspectiva de avaliar o aluno, retorna a temática da formação do professor bilíngue e de suas funções enquanto docente. É essencial considerar, segundo Garcia e Woodley (2015), que os programas de educação bilíngue têm variações em seus objetivos, levando em conta em qual língua é realizada a avaliação, se é a língua dos pais e da comunidade (majoritária ou minoritária) na qual o aluno está inserido.

O tema educação bilíngue é extremamente amplo e possui desdobramentos diversos. Em concordância com Garcia e Woodley (2015), entretanto, enfatizo que a educação bilíngue e multilíngue continuará sendo um desafio, pois os sistemas educacionais devem refletir sobre os processos de ensino bilíngue, sem priorizar somente a língua majoritária, mas compreendendo que vivemos num país multilíngue e que demanda práticas de ensino dinâmicas, abrangentes e mais justas.

1.3 DOCENTES OUVINTES: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A compreensão de que a educação bilíngue vai além do emprego de duas línguas em um mesmo espaço faz-se extremamente necessária. Nesse sentido, o campo de estudo das políticas educacionais e das políticas linguísticas encarrega-se de pesquisar e colaborar para uma (re)organização da escola bilíngue. Na busca de melhor compreender as orientações determinadas na legislação vigente, esta seção apresenta uma análise da legislação e de pesquisas sobre o uso da língua pelos professores ouvintes.

1.3.1 Legislação na influência de formação linguística do docente bilíngue

Na busca de uma melhor compreensão sobre o tema, início com os achados de Zovico e Silva (2013), que proporcionam uma reflexão considerando a história social do sujeito surdo e suas implicações e apresentam a Libras não somente como um meio de acessibilidade:

Contudo, a LIBRAS não pode ser reduzida unicamente a um meio de acessibilidade. Os debates acalorados dos últimos anos sobre a tensão entre inclusão e educação especial passaram necessariamente por esta questão. Desde a constituição federal de 1988, o Estado tem afirmado sua preferência pela educação de alunos com deficiência nas escolas regulares, o que se denomina “Inclusão”. Contudo, a legislação sobre LIBRAS, o movimento social Surdo e diversos intelectuais têm promovido e defendido a educação bilíngue, a LIBRAS como primeira língua, e o português, em sua modalidade escrita, como segunda. Neste modelo, a escola bilíngue ou sala bilíngue são vistas como mais efetivas para garantir a igualdade linguística entre surdos e ouvintes (LACERDA, 2006). Deste modo, a LIBRAS não seria somente um equivalente da rampa, do braile, ou seja, um instrumento de acessibilidade na escola inclusiva. Em verdade, ela seria a primeira língua na educação bilíngue, condição para a equiparação Libras em estudo: política linguística entre os modos de educar Surdos e ouvintes. Em síntese, apesar de a LIBRAS ser meio de acessibilidade, este não é o seu papel exclusivo, justamente por ela ser uma língua. (ZOVICO; SILVA, 2013, p. 140 - 141)

Os autores defendem que a Libras não pode ser tratada apenas como um acessório de acessibilidade e corroboram com a discussão na área de educação bilíngue, apontando que a Libras não é apenas um meio de comunicação, mas uma língua integrante da escola, que deve ser respeitada por ser a primeira língua do aluno.

Outra contribuição sobre a formação de professores de ensino fundamental é apresentada por Nascimento e Bezerra (2014), através de um ensaio com conceitos e definições de educação bilíngue, e com as consequências das aplicações e propostas educacionais na perspectiva bilíngue para surdos.

No entanto, faz-se necessário avançar para a execução daquilo que tem se desenhado sobre educação bilíngue de surdos. E o Brasil tem vivido atualmente essa transição, mesmo que a passos vagarosos: a das elucubrações teóricas relacionadas ao bilinguismo para uma efetiva aplicação e construção prática dessa proposta educacional. Por essa razão, operacionalizar a construção da escola bilíngue para surdos e todos os desdobramentos para que ela aconteça – e isso envolve constitutivamente a formação de professores bilíngues para as séries iniciais –

implica em transitar dos aspectos macros, que de certa forma já estão delineando e marcando espaço sobre as idealizações da educação de surdos, para os pontos micros que se apresentam, diante desse contexto, ainda como problemas a serem questionados, problematizados e resolvidos. (NASCIMENTO; BEZERRA, 2014, p. 60)

As questões macros da educação bilíngue começam a ter, segundo Nascimento e Bezerra (2014), um encaminhamento e as questões micros necessitam ser questionadas e exploradas para uma discussão que possa abranger a formação do professor bilíngue. Nesse sentido, observa-se que existe legislação normatizando a educação bilíngue para surdos, bem como há estudos e pesquisas que contribuem para o fortalecimento do campo da educação bilíngue para surdos, mas que a formação do professor bilíngue necessita ganhar mais atenção na tentativa de qualificar esses espaços bilíngues.

A seguir, é apresentado um panorama de legislação relativa à educação bilíngue para surdos, buscando-se verificar de forma objetiva os documentos relativos às pessoas com deficiência auditiva/surdos usuários de língua de sinais. São analisados documentos internacionais, leis e decretos que contêm informações sobre a formação de professores ouvintes para atuarem na educação de surdos. O objetivo desta seção é contribuir para uma reflexão acerca do que são as orientações/regularizações de formação docente nesse âmbito. As perguntas que norteiam essa análise são: A educação de surdos é direito da comunidade surda? E qual a orientação que a formação de professores de surdos deve seguir?

Tabela 1: Documentos

Documentos internacionais	
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes / ONU – 1975	Declara que: Deve ser assegurada a educação para a pessoa deficiente no item seis. (p. 2)
Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 1990	Apresenta que: A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. (p. 5)
Declaração de Salamanca/UNESCO – 1994	Apresenta orientações no item 19: Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (p. 17)

<p>Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências/ Guatemala – 1999</p>	<p>Apresenta: Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (p. 2)</p>
<p>Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão – 2001</p>	<p>Evidência: O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. (p. 2)</p>
<p>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2007</p>	<p>Coloca que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada. (p. 17) ✓ Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, Braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência. (p. 27) ✓ Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais. (p. 27) ✓ Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda. (p. 29) ✓ A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (p. 29)

Leis e decretos nacionais

<p>Lei 10.436, de 22 de Abril de 2002</p>	<p>Dispõe: Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.</p>
<p>DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.</p>	<p>Apresenta sobre formação inicial e continuada de professores a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.</p>
<p>Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011</p>	<p>No artigo primeiro, parágrafo segundo consta: No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p>

Nota Técnica - MEC

NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Apresenta: Lei nº 12.764/2012, estabelecidas no art. 2º, destacam-se aquelas que tratam da efetivação do direito à educação - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. (p. 2)
NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	Apresenta a necessidade de ofertar entre outros, o serviço de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais e do atendimento educacional especializado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que os documentos listados não ofertam informações diretas sobre uma orientação ou direcionamento relacionado especificamente à formação dos professores ouvintes bilíngues, mas que no geral determinam a garantia do indivíduo surdo ao acesso a uma educação que leve em consideração suas necessidades. A partir da análise dos documentos, percebe-se que o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que propositalmente não foi apresentado no quadro anterior, é o único que estabelece um item de formação de professor bilíngue.

**CAPÍTULO II
DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

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

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Podemos perceber, a partir desse excerto do Decreto 5.626/2005, que a formação de professores ouvintes bilíngues deve acontecer, mas não existe detalhamento sobre de que forma essa formação deve acontecer, ficando a cargo da universidade/instituição de ensino decidir como desenvolver essa formação em Libras.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; (DECRETO 5.626, 2005)

O decreto institui a obrigatoriedade de Libras na formação do professor bilíngue nas diferentes frentes da Universidade como, por exemplo, na extensão universitária. Entretanto, a promoção de cursos de formação docente em nível de graduação que forme indivíduos para atuar como professor bilíngue na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ainda não é uma realidade em nosso Estado, acontecendo apenas em poucas universidades da região sudeste e centro-oeste.

No artigo 22 do Decreto 5.626/2005 temos a garantia de escolas e classes de educação bilíngue abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No parágrafo primeiro desse mesmo artigo, está disposto que deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e a informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. Portanto, o direito de acesso à escola bilíngue fica claro e garantido, mas não determina que tipo de formação bilíngue os profissionais devem ter.

É importante ressaltar que o embate sobre escolas bilíngues ou escolas de inclusão não será abordado de forma exaustiva, pois nosso propósito é verificar a formação linguística dos professores ouvintes bilíngues bimodais que atuam com duas línguas (Libras/Português Brasileiro) na formação de sujeitos surdos participantes de nossa sociedade brasileira. Além disso, como enfatiza Santos (2012, p. 78), “o sucesso escolar do aluno não é definido a partir do tipo de oferta educativa.” .

A Lei 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, em seu parágrafo único apresenta que: A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse ponto, fica claro que o bilinguismo constitui-se em duas modalidades, sendo uma sinalizada e outra escrita da língua portuguesa. E perfazendo a leitura do todo, verifica-se que a disciplina de Libras e a formação em Letras-Libras, ou Letras –Libras e Língua portuguesa como segunda língua, é destacada, mas a formação bilíngue dos profissionais de outras áreas do conhecimento não é contemplada. Fica a cargo da disciplina de Libras a responsabilidade de formar um professor bilíngue. Outro ponto interessante é que a escrita de sinais, conhecida como *signwriting* (STUMPF, 2003; PEREIRA, 2006), não é contemplada na legislação, mesmo sendo um importante instrumento de ensino do aluno surdo, demonstrando resultados positivos quando utilizada pelo professor ouvinte em sala de aula.

O recente o uso de Libras como língua de instrução de alunos surdos, bem como a concepção de que a Libras deve ser mantida como a primeira língua para alunos surdos e segunda língua para professores ouvintes. Por isso, é comum constatarmos que o único

critério utilizado para decidir sobre a contratação de professores que atuem nas escolas de surdos é ser um adulto surdo, a fim de que ele possa se tornar uma referência linguística para os discentes surdos. Assim, o adulto surdo, que inúmeras vezes não possui formação como professor, passa a ser o responsável pela língua de sinais dentro do espaço educacional. Essa constatação é discutida no excerto abaixo.

Nos últimos cinco anos, a língua brasileira de sinais vem recebendo cada vez mais atenção por parte de pesquisadores e educadores, bem como é crescente o número de adeptos e defensores do seu uso. As escolas que atendem alunos surdos estão contratando adultos surdos para responder pela exposição dos alunos à língua de sinais, e as escolas regulares, em seus diferentes níveis, começam a contratar intérpretes, buscando obter resultados mais eficientes na relação professores ouvintes – alunos surdos. (PEREIRA, 2012, p. 236)

Outro aspecto interessante nesse contexto é que a mediação do conhecimento deve ser realizada essencialmente pelo docente. Incluir um intérprete de Libras no processo, repassando a ele o papel de único elo de ligação entre o professor ouvinte e o aluno surdo no espaço escolar, certamente acarreta consequências no nível de sucesso dos alunos. Sem dúvida, necessitamos de professores capazes de se comunicar de forma plena com seus discentes surdos. E novamente surge a dúvida sobre a formação. Já que o espaço é inclusivo, como utilizar duas línguas de modalidades distintas? Uma primeira opção é de que o professor ouvinte pode fazer uso do intérprete de Libras. Entretanto, no momento da interação direta com o aluno surdo o ideal é que essa ocorra em Libras, sem intermediário, dessa forma criando um elo e possibilitando momentos de interação e aprendizagem.

1.3.2 Questões de uso da Libras pelo docente bilíngue

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado por um grupo de trabalho designado pelas portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI e publicado em 2014 tem como objetivo romper com a lógica de que a Libras é uma concessão e que a Língua Portuguesa é a língua dos surdos (BRASIL, 2014, p. 3). O documento é importante para orientar e direcionar as discussões mais atuais na educação bilíngue para surdos, portanto a análise sobre a formação linguística dos professores bilíngues faz-se necessária neste.

A literatura surda é outro mecanismo que não pode faltar na educação bilíngue. A existência de clássicos infantis traduzidos para a língua de sinais vale-se da cultura surda como uma prática utilizada pelos professores bilíngues e apresenta uma reação positiva na criança surda. (BRASIL, 2014, p. 14)

Pensar em ensino bilíngue significa pensar na fluência/proficiência de comunicação entre o professor ouvinte bilíngue e seus discentes surdos, em como utilizar recursos como a

literatura surda no ensino escolar, caso o professor não tenha a formação linguística necessária para sinalizar histórias e contos, por exemplo. Ou ainda se ele não tiver condições de mediar um debate com os alunos, na primeira língua de seu aluno.

No processo de ensino-aprendizagem, existe a necessidade do emprego de recursos didáticos, e o Relatório chega a mencionar a possibilidade de uso da escrita de sinais nesses espaços bilíngues.

No contexto da educação bilíngue, professores criam seu próprio material didático bilíngue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações. (BRASIL, 2014, p.14)

Retomando a Lei 10.436/02, que estabelece o formato bilíngue dos estudantes surdo através da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, surgem essas questões relacionadas a como o professor se capacita para utilizar as línguas envolvidas no ato da avaliação, que é um processo natural escolar.

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada. (BRASIL, 2014, p.14)

Na orientação, percebe-se que nas questões de materiais didáticos retorna a necessidade de o docente dominar a língua para produzir recursos de apoio de ensino.

A reapresentação da prova em Libras é fundamental, pois a leitura dos textos produzidos em Libras exigem essa estratégia. Os estudantes devem ter acesso individual às provas por meio de computadores individuais, pois isso facilita a reapresentação das questões de acordo com o ritmo de cada estudante. Se não houver esta estrutura no espaço educacional, os instrumentos de avaliação em Libras podem ser projetados para todos os estudantes. Neste caso, o professor deverá repassar cada questão algumas vezes, de acordo com as necessidades dos estudantes. (BRASIL, 2014, p.15)

Também como recurso didático, a avaliação novamente coloca a responsabilidade de que o professor bilíngue tenha condições de usar a Libras de forma adequada, já que terá necessidade de ensinar e avaliar o seu discente em sua primeira língua.

No Relatório MEC/SECADI (BRASIL, 2014) temos o item seis (6), que apresenta a formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras:

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para

formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior. (BRASIL, 2014, p. 18 - 19)

Novamente não há especificação sobre o quanto bilíngue o professor necessita ser, embora fique claro qual o perfil do aluno que é surdo usuário de Libras como primeira língua. Nas metas operacionais (item 7) do Relatório MEC/SECADI (BRASIL, 2014), que são compostas por vinte e uma (21) sugestões para nortear a implementação da educação bilíngue, destaco algumas metas gerais como:

2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. 4) Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. 6) Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 19) Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20) Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal. (BRASIL, 2014, p.19)

Os itens selecionados são voltados para a formação e para práticas bilíngues na educação de surdos, que por sua vez não corroboram com ideias e sugestões direcionadas em questões sobre como proceder a formação, mas estabelece a necessidade da mesma. O item seguinte do Relatório MEC/SECADI (BRASIL, 2014) estabelece as metas referentes às línguas na educação bilíngue, apresentadas em 9 de um total de 19 itens.

Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional. 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos. 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos. 7) Propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos; 8) Garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita. 9) Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade). 10) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos. 14) Garantir que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita). 15) Garantir que as avaliações sejam disponibilizadas em português escrito. (BRASIL, 2014, p. 20 - 21)

Assim como outras pesquisas e conforme o próprio documento, as orientações seguem em busca do reestabelecimento das discussões micros que são necessárias para compor o espaço macro da educação bilíngue. Ou seja, existe concordância do movimento surdo e dos estudos surdos sobre a importância da educação bilíngue, mas é pertinente pensar em ajustes para que ocorra essa prática através de seus agentes, sendo um deles o professor bilíngue.

A língua fica como um objeto presente em documentos e nas leis, mas a formação do professor bilíngue ainda não aparece nessas orientações e sugestões nem no documento mais

recente, que é o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Segundo Ferreira e Zampieri (2010), é fundamental, na relação entre o professor e o aluno surdo, que os mesmos compartilhem um território linguístico para a produção de significados e significações da aprendizagem, dessa forma sendo possível uma escola bilíngue.

As amarras de uma educação bilíngue aos projetos pedagógicos têm como pontos de destaque o desafio uma política de educação bilíngue, de práticas de significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais, no sentido de que a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue. Outra amarra é o modo como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos, já que denominar um projeto pedagógico como “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. (KARNOPP, 2012, p. 37)

Finalmente, os desafios aqui retratados devem ser (re)discutidos de diferentes formas, mas as questões linguísticas urgem ser elencadas nos debates sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos, para dessa forma podermos atender ao objetivo principal da educação bilíngue. Assim, serão aprimoradas as possibilidades de o professor tornar-se um verdadeiro elo entre dois “mundos” linguísticos, para que os discentes possam conceber e estabelecer aprendizagens concretas, respeitando as diferenças entre as línguas. As diferenças culturais, por sua vez, estarão respeitadas quando os diferentes ficam num território de comunicação clara e estabelecida.

1.4 QUESTIONÁRIOS COMO FERRAMENTA: QUEM É O BILÍNGUE

Como se avalia um bilíngue? Nos estudos até aqui apresentados, muito se comentou sobre fluência e proficiência na formação de professores bilíngues. Tendo a formação como o centro das discussões, a fim de explorar possibilidades e compreender como se dá a educação bilíngue, especialmente no que se refere aos professores ouvintes bilíngues, esta dissertação fez uso da ferramenta QueHLAP – Questionário de Histórico da Linguagem e Autoavaliação de Proficiência (FLORES; FINGER, 2014) (Anexo A) em um estudo exploratório.

O QueHLAP foi elaborado com uma ferramenta que pudesse vir a complementar as informações obtidas por meio de uma medida independente de proficiência nas línguas ou até mesmo substituí-la. Teve como modelo o LEAP-Q – *The Language Experience and Proficiency Questionnaire* (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007), o SLSCO – *Sign Language Skills Classroom Observation* (REEVES et al., 2000) e o Questionário de Atitudes Linguísticas (KAUFMANN, 1997).

O LEAP-Q (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007) apresenta a avaliação do histórico de aquisição da língua, investigando os contextos de aquisição, o uso

de linguagem, preferências de idioma e avaliação de proficiência. Nesse último item de proficiência, verifica quatro domínios de uso da língua, que são a produção da fala, compreensão, leitura e escrita. A ferramenta questiona ainda sobre o processo de aprendizagem de primeira língua e as demais. O tempo estimado de preenchimento dos questionários do LEAP-Q foi de 25 minutos, sendo em formato on-line. A observação apresentada por Marian, Blumenfeld, Kaushanskaya (2007) é que o LEAP-Q é um instrumento válido, confiável e eficiente para avaliar os perfis de linguagem de populações adultas multilíngues que não tenham problemas neurológicos.

O SLSCO - *Sign Language Skills Classroom Observation* (REEVES et al., 2000), busca através da observação e a partir da percepção dos alunos surdos e ouvintes, professores surdos e gestão escolar proporcionar um feedback de diagnóstico sistemático com foco nos professores de Língua de Sinais Americana (ASL – *American Sign Language*). O SLSCO foi construído com o objetivo de fornecer um relatório sobre sete áreas referentes a componentes linguísticos da ASL, sendo usada uma metodologia de observação e entrevistas, identificando dessa forma itens linguísticos que necessitam de aprimoramento para que a comunicação entre professor e aluno surdo seja mais eficaz.

Portanto, o SLSCO não é uma avaliação de proficiência ou de habilidade geral do uso da língua, mas possui a característica de verificar o uso da língua de sinais para a transmissão de conteúdo para alunos surdos em sala de aula. O SLSCO divide-se nas áreas: (1) produção de sinais; (2) conhecimento de vocabulário, incluindo a seleção de sinal e o usar para transmitir um significado; (3) uso do espaço; (4) o uso de expressões não-manuais; (5) o uso de classificadores; (6) organização do discurso; e (7) a compreensão dos diálogos / perguntas dos alunos.

Segundo Reeves et al (2000), diversos estudos têm investigado o uso da língua de sinais em sala de aula com surdos e alunos ouvintes, mas colocando a variedade linguística utilizada pelos professores surdos no topo das pesquisas. O Questionário de Atitudes Linguísticas (KAUFMANN, 2011) tem como característica investigar informações de domínios de uso das línguas de fronteira do Brasil e o Uruguai, que são espanhol e português. Busca-se informações de atitudes e comportamento do usuário bilíngue, e frequência de uso das línguas em diferentes contextos, na modalidade escrita e na modalidade oral. Conforme Kaufmann (2011), existem três áreas na exploração do conceito de atitude: (1) aspectos teóricos de atitude que relaciona-se entre (2) atitudes de comportamento e os problemas de (3) levantamento e medição das atitudes gerais e específicas.

Tanto o LEAP-Q como o SLSCO se propõem a avaliar proficiência em línguas de modalidade oral-auditiva, tendo como enfoque a investigação do uso e proficiência das línguas envolvidas. O Questionário de Atitudes Linguísticas também concentra-se na proposta de frequência de uso, domínios de uso, com o objetivo maior de avaliar atitude e comportamento. Dessa forma, nenhum dos três modelos de questionários de base contemplam o bimodalismo e suas peculiaridades como o percurso de formação formal linguística de forma aprofundada e aspectos gramaticais específicos da Libras.

No Brasil, temos o PROLIBRAS que, segundo Quadros (2009, p. 9), “é um exame de proficiência que objetiva certificar instrutores e professores de língua de sinais e tradutores e intérpretes de língua de sinais”. Assim, percebe-se que o objetivo do PROLIBRAS não contempla a avaliação de proficiência do docente ouvinte bilíngue que atua em contextos de ensino e aprendizagem, sendo uma testagem de proficiência uma certificação profissional.

O exame Prolibras é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005, decreto que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, chamada “Lei de Libras”. Basicamente, esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras. O exame Prolibras não substitui a formação em todos os níveis educacionais. Os cursos de graduação para a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa já começaram a ser oferecidos no país. No entanto, o prazo de formação e criação desses cursos é mais longo. Assim, o exame Prolibras vem resolver uma demanda de curto prazo. (QUADROS, 2009, p. 24 - 25)

Segundo Flores e Finger (2014), a necessidade de buscar a construção de um novo instrumento para contemplar especificidades do uso, atitudes e proficiência da Libras em contexto de uso no exercício da docência em espaço educacional formal estimulou que os três questionários servissem de inspiração para a elaboração do QueHLAP. Nesse sentido, o QueHLAP foi dimensionado para ser usado com um grupo alvo que são os professores ouvintes usuários de Libras/Português Brasileiro, reconhecendo os contextos familiares, profissionais e sociais dos sujeitos de pesquisa a partir de questões que avaliam desde idade inicial de exposição, frequência e domínio de uso da Libras, além de aspectos culturais e linguísticos. Nessa linha, o QueHLAP (que será detalhado na metodologia) busca contemplar as diversas áreas de maneira global, mas focado na produção e compreensão da Libras, pelo fato de a escrita de sinais (leitura e escrita) ainda ser pouco frequente nos espaços de educação formal.

A preocupação com a avaliação ou, no caso, autoavaliação de proficiência, considerando o histórico de linguagem, pode ser observada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação – QECR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), de 2001. O QECR

(2001) dá pistas excelentes para refletir sobre a formação linguística de professores bilíngues. Por ser amplo, o QECR colabora com diversos componentes, explicitando os seguintes tipos de competências:

- (1) competências linguísticas gerais
- (2) competência comunicativa
- (3) domínio

No que se refere às competências linguísticas gerais, em que não são contempladas as especificidades da língua, o documento menciona (a) o conhecimento declarativo, que é um conhecimento que resulta da experiência com a língua; (b) a competência de realização, que é a capacidade prática de uso da língua; (c) a competência existencial, que seria a soma de características individuais, como atitudes e a própria percepção sobre si e dos outros nas relações comunicativas; e (d) a competência de aprendizagem, que utiliza os conhecimentos anteriores a fim de estabelecer o aprender além da língua, adquirindo a cultura que envolve a comunidade linguística.

A competência comunicativa, que se refere ao saber usar a língua, envolve ter uma (a) competência linguística, que consiste em ter o conhecimento e as capacidades fonológicas, lexicais e sintáticas, bem como a habilidade cognitiva de processamento e armazenamento da língua; (b) a competência sociolinguística, que identifica as convenções sociais da língua e tudo que essas implicam, como por exemplo regras sociais e de funcionamento de uso da língua numa comunidade; e (c) a competência pragmática, que se encarrega do uso funcional dos recursos linguísticos como os domínios de uso da língua. Dentro ainda da competência comunicativa, consideram-se as atividades linguísticas que incluem a percepção, a produção e a interação, destacando que, no caso de interação, quando se trata da modalidade escrita da língua essa competência envolve uma habilidade específica nomeada de mediação, que é a habilidade de interagir de forma indireta, por exemplo, no processo de tradução.

O terceiro campo, denominado domínio, refere-se aos diversos setores de uso da língua. Por questões metodológicas, no QECR (2001) optou-se por quatro setores, a saber: o domínio público, o domínio privado, o domínio profissional e o domínio educacional. O domínio público refere-se às relações de interação social geral como, por exemplo, as atividades culturais e de lazer. O domínio privado relaciona-se ao uso da língua em âmbito familiar e às práticas sociais individuais. O domínio profissional, por sua vez, estabelece o espaço de interação profissional. Finalmente, e importante para a pesquisa aqui, o domínio educacional, voltado ao contexto de aprendizagem/formação do sujeito em espaços de educação geralmente formais.

Nas discussões sobre proficiência, segundo o QECR (2001), estabelece que é difícil uma classificação de nível, pois a aprendizagem é contínua e individual, embora essa classificação seja indispensável para compreender os processos e determinar quais as formas de uso da língua conforme o tipo de aprendiz/usuário. A autoavaliação, conforme o QECR (2001), pode ser válida não somente para que se possa cruzar as informações com uma avaliação linguística formal, mas para verificar o autoconhecimento do sujeito e da própria dimensão de conhecimentos que o mesmo possui de si. Esse processo possibilita que sejam analisados elementos que não seriam possíveis de serem percebidos através de uma testagem padronizada, salientando que a autoavaliação deve ser organizada e de acordo com as características da língua.

Dissertar no primeiro capítulo sobre o bilinguismo unimodal e bimodal, além de discutir o biculturalismo e noções de domínio de uso da língua não foi tarefa simples, já que existem olhares distintos sobre o tema. É imprescindível destacar que nesse capítulo buscou-se abordar de forma sucinta os temas, reunindo autores que possam estabelecer relações com os possíveis achados da pesquisa. Nesse contexto, objetivou-se também conceituar e discutir propriedades da educação bilíngue, analisar algumas questões linguísticas pertinentes à formação de professores bilíngues, bem como verificar as orientações sobre o tema na legislação vigente.

Este capítulo de referencial teórico teve a função de propor um espaço para refletirmos e estabelecermos as definições sobre o bilinguismo e a educação bilíngue. Busca-se estabelecer com esse suporte teórico uma base para a apreciação da metodologia apresentada no capítulo seguinte e para a análise dos resultados e discussão que fechará a dissertação.

2. METODOLOGIA

2.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A pesquisa tem como base os estudos de psicolinguística e de linguística aplicada, utilizando medidas de histórico de linguagem e de autoavaliação de proficiência, a fim de estabelecer um diálogo entre a área da linguística e da educação. Nessa ideia de interdisciplinaridade, buscamos compreender o contexto atual das escolas de surdos com foco nos professores ouvintes bilíngues bimodais, que são a maioria no exercício da docência na educação básica de surdos. Utiliza-se nesta dissertação uma pesquisa empírica – investigação aplicada (HILL; HILL, 2012), que revela fatos novos, possibilitando resultados aplicáveis a médio prazo na população investigada.

Para proceder com a pesquisa, todos os detalhes deste estudo foram submetidos primeiramente à Comissão de Pesquisa em Letras da UFRGS (COMPESQ/Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que manifestou um parecer favorável. Após, o projeto da dissertação foi encaminhado ao CEP/UFRGS (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) através da Plataforma Brasil, que emitiu um parecer consubstanciado como certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) de número 42065815.5.0000.5347. Na aplicação do QueHLAP, solicitava-se a todos os participantes que lessem com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo B) e o assinassem como requisito para a realização da presente pesquisa experimental.

2.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo foi traçar um panorama da formação linguística bilíngue bimodal e da proficiência em Libras de professores ouvintes que atuam na docência em escolas de surdos no estado do Rio Grande do Sul, através da aplicação de um Questionário de Histórico da Linguagem e de Autoavaliação da Proficiência em Libras.

2.2.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta dissertação foram:

- (a) Verificar a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras;
- (b) Verificar a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras em indivíduos com formação de professores para surdos ou com formação de Tradutor/Intérprete de Libras;

(c) Averiguar se a correlação entre proficiência autoavaliada e percepção de uso de Libras varia conforme a forma de aprendizagem da Libras: formal ou através de experiência docente.

(d) Verificar as práticas comunicacionais na sala de aula estão de acordo com a filosofia educacional indicada pelos docentes;

(e) Esboçar a correlação entre o uso da escrita de sinais e a autoavaliação de proficiência dos professores;

(f) Averiguar se a idade de aprendizado inicial de Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras.

(g) Verificar se a idade em que o indivíduo se tornou fluente em Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras.

2.3 PARTICIPANTES

Participaram do estudo professores ouvintes bilíngues bimodais que atuam em escolas de surdos, escolas bilíngues para surdos, ou em escolas com classes especiais para surdos em que a primeira língua de instrução seja Libras, sem a intermediação do Tradutor/Intérprete de Libras.

Em 2014, segundo levantamento realizado pelo autor desta dissertação, foram identificadas 19 escolas com as características descritas anteriormente, que atuam com educação bilíngue para surdos, nas quais há professores ouvintes bilíngues bimodais que lecionam na Educação Infantil, na Educação Básica, nos diferentes espaços como, nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio. As escolas são localizadas na Região da Serra, Vale dos Sinos, Litoral Norte, Região Metropolitana e Capital do estado do Rio Grande do Sul. Ao todo, 10 escolas foram envolvidas na pesquisa, sendo que em quatro (4) delas a participação ficou em 100% dos professores e, nas demais, houve uma média de participação de 50% dos professores por escola.

Para compor a amostra, 19 escolas foram contactadas, tendo havido retorno efetivo de 10 escolas. O contato foi sempre realizado primeiramente com a gestão da escola ou com a Secretaria de Educação quando a escola é de poder municipal. Nas escolas que não retornaram o contato inicial, buscou-se o contato individual por professores, dessa forma conseguindo retorno com êxito de alguns contatados.

O número total aproximado de professores ouvintes bilíngues no Estado do Rio Grande do Sul é de 174, e de professores surdos de 23, somando um total de 197 docentes que

atuam nas escolas de surdos contactadas para a pesquisa, segundo levantamento pelo autor desta dissertação. O total de participantes que, de fato, preencheram o QueHLAP (Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência) (Anexo A) foi de 79 professores, sendo que todos atuam na Educação Infantil ou na Educação Básica, em diferentes níveis. Quatorze participantes foram excluídos da análise de dados pelos motivos enumerados abaixo. Com isso, a amostra final foi formada por 65 professores que se encaixavam nos critérios de seleção da pesquisa, descritos a seguir.

Os critérios de participação na pesquisa incluíram (a) ser professor ouvinte; (b) atuar em escola de surdos que utilize a Libras como primeira língua de instrução, cujas aulas sejam ministradas sem a presença ou necessidade de Tradutor/Intérprete de Libras; e (c) preencher pelo menos 90% do QueHLAP. Os 14 professores excluídos da amostra não atenderam um dos critérios, pois 2 questionários foram preenchidos por professores surdos, 2 questionários eram de professores que utilizavam intérpretes em sala de aula, 5 professores preencheram apenas 40% do questionário, 3 professores atuavam apenas em projeto de turno inverso na escola e não preencheram além dos dados de identificação e de formação acadêmica, e 2 professores estavam há três meses nas escolas e não preencheram nenhuma informação além dos dados de identificação.

Assim, participaram deste estudo 65 docentes ouvintes bilíngues Libras/Português Brasileiro, de escolas da rede particular, estadual e municipal. Os participantes atuam desde a Educação Infantil aos diferentes níveis da Educação Básica em escolas de surdos e ou escolas com classes especiais para surdos. A amostra final foi composta por professores bilíngues com idade entre 21 e 61 (Média = 43,08; Desvio Padrão = 9,06); constituído por 90% do sexo feminino.

2.4 MATERIAIS

Os participantes da pesquisa preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) e o QueHLAP (Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência). A estrutura do QueHLAP será descrita abaixo.

2.4.1 ELABORAÇÃO E DESCRIÇÃO DA TAREFA: QUEHLAP

O QueHLAP (Anexo A), em sua elaboração, contemplou os achados de estudos anteriores em diferentes áreas do conhecimento cultural e linguístico em que os professores ouvintes bilíngues bimodais estão envolvidos. Considerar que existe uma gama de informações durante a aplicação da autoavaliação de proficiência é de extrema importância

para que o instrumento de avaliação linguística tenha abrangência e condições de obter os dados necessários para traçar a formação linguística dos envolvidos.

Segundo Martins e Finger (2014), o QueHLAP para professores ouvintes bilíngues bimodais parte de um estudo de relações de variáveis, sendo uma entrevista padronizada, que inclui perguntas diretas que instigam respostas fechadas e abertas (MARCONI; LAKATOS, 2010). O questionário integra 30 perguntas fechadas e 5 perguntas abertas. São consideradas sete áreas nos grupos de perguntas, a saber:

- (a) Identificação Pessoal;
- (b) Características Familiares;
- (c) Formação Acadêmica;
- (d) Formação Linguística;
- (e) Proficiência;
- (f) Uso e Interação entre/de Línguas;
- (g) Metalinguagem.

As áreas de investigação do QueHLAP são constituídas a partir de características percebidas nos estudos bilíngues e/ou em estudos surdos, para ilustrar e exemplificar as áreas, segue detalhamento:

- Questões de 1 a 4 - **Identificação pessoal** – Neste grupo, são apresentadas questões de identificação dos participantes, tais como: nome, idade, sexo, local de nascimento e nacionalidade, que têm como objetivo auxiliar na identificação do participante por região, por período histórico que está inserido, por gênero. Caso seja aplicado um teste linguístico para comparado com as informações obtidas através do QueHLAP, este grupo de questões poderá auxiliar para confrontar dados.
- Questão 5 - **Características Familiares** - Identifica o entrevistado como sendo ou não familiar de surdo, e, em caso afirmativo, pergunta qual é o nível de parentesco e se o indivíduo é usuário ou não de Libras em seu cotidiano.
- Questões de 6 a 12 e a 36 - **Formação Acadêmica** – Através destas questões, busca-se identificar informações sobre a trajetória de formação formal do professor ouvinte bilíngue bimodal. Pondera-se que o professor esteve anteriormente na posição de aprendiz, num processo de formação acadêmica que, no geral, é realizada através da universidade, centros de ensino, espaços religiosos, nas associações de surdos e na FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). A investigação busca compreender quais os

caminhos que são percorridos por um docente para compor a formação acadêmica para estar atuando numa escola bilíngue para surdos. Por esse motivo e de forma estratégica, a questão 36 ficou para ser respondida por último, para que o participante não seja influenciado pelas questões de número 6 a 12.

- Questões de 13 a 16 - **Formação Linguística** – Estas questões investigam o aprendizado da Libras, buscando identificar como o sujeito adquiriu ou está adquirindo a língua de sinais e em qual contexto esse processo aconteceu ou acontece. Busca fortalecer e obter mais informações sobre o período de aquisição da língua a fim de que se possa conhecer os processos formais e informais de aprendizagem pelos quais o docente passou.
- Questões de 17 a 21 – **Proficiência** - Nestas questões, o participante é solicitado a autoavaliar-se ou seja, reportar uma autoavaliação, em uma escala de 1 a 5, do seu nível de proficiência em Libras, em Português Brasileiro e outras línguas, em diferentes contextos. A escala utilizada nas questões 20 e 21 corresponde à seguinte representação: 1 (um) para nenhum conhecimento, 3 (três) para uma comunicação mediana, 5 (cinco) para uma excelente comunicação, sendo que 2 (dois) e 4 (quatro) são os níveis intermediários entre um nível e outro. Pensar na proficiência em língua de sinais remete sempre à ideia apenas da compreensão e produção da sinalização, não abrangendo a leitura e escrita da Libras que, de forma incipiente, existe em algumas escolas de surdos em nosso país. Salienta-se que é importante, em estudos futuros, considerar a existência da escrita de sinais e das relações de conflito que podem surgir na fluência do uso de Libras dos bilíngues ouvintes.
- Questões de 22 a 34 - **Uso e Interação entre/de Línguas** - Considera os espaços de interação, as horas e modos de uso, a frequência de uso, os sentimentos e preferências de uso da Libras ou do Português Brasileiro como língua de instrução, e qual língua fica evidente nos processos de ensino e/ou social escolar, analisando as experiências sociais e culturais do sujeito e onde e de que forma as línguas são empregadas. Para Fishman (1972), as experiências bilíngues são determinadas pelo uso que se faz das línguas, conhecendo-as nas experiências bilíngues. Grosjean (2013), por outro lado, apresenta que os bilíngues adquirem e/ou usam as suas línguas com diferentes fins, em diferentes contextos, com diferentes usuários da língua. Caso o usuário tenha

diversos domínios de uso da língua, provavelmente maior será o uso e maior a fluência. Nesse caso, o domínio de uso é um fator que pode determinar a proficiência da língua e por isso essas questões abordam várias situações em que o investigador poderá avaliar domínio de uso.

- Dentro do grupo de questões anteriores, temos as questões 26 e a 34 que são específicas na busca de informações sobre as atitudes e comportamentos perante a Libras.
- Questão 35 – **Metalinguagem** – Utiliza-se o mesmo padrão de escala das questões 20 e 21, mas dessa vez com vistas a investigar o conhecimento do participante da gramática da Libras, questionando-se se os professores ouvintes sabem ou não nomear aspectos gramaticais utilizados em uma sinalização/interação em Libras. Essa questão leva em consideração as formações ofertadas em cursos de Libras em nível de extensão universitária ou através da disciplina de Libras oferecida em cursos de graduação ou nas especializações em Libras, que habilitam professores ouvintes a desempenharem suas funções como profissionais bilíngues. A área de questões de metalinguagem propõe um espaço para verificar qual o conhecimento que os professores ouvintes bilíngues possuem de sua segunda língua, a partir de um levantamento de como são percebidas as estruturas gramaticais da Libras. Caso conheça o aspecto levantado, o participante é solicitado a avaliar o seu uso na sua sinalização, fazendo assim uma autoavaliação de uso gramatical.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos através do QueHLAP (Anexo A), aplicado em professores ouvintes bilíngues bimodais conforme os critérios estabelecidos e explicitados anteriormente, foram tabulados em uma planilha Excel de forma manual. Após, a planilha gerada no Excel foi transportada para o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), Versão 18, um software de análise estatística de dados, com funcionalidade de correlação de variáveis, que gerou tabelas com dados numéricos para serem analisados e discutidos.

O próximo capítulo apresenta a análise e discussão dos dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão expostos os resultados obtidos através do QueHLAP (Questionário de Histórico da Linguagem e Autoavaliação de Proficiência). O estudo tinha como objetivo geral traçar um panorama da formação linguística bilíngue bimodal e da proficiência em Libras de professores ouvintes bilíngues bimodais que atuam na docência em escolas de surdos. Para fins metodológicos, as informações apresentadas, na sua maioria, em formato de tabelas ou gráficos, serão divididas em duas seções.

Na primeira seção, constam os dados descritivos da amostra, que visam identificar características importantes dos professores ouvintes bilíngues que participaram da pesquisa, que envolvem aspectos familiares, formação acadêmica, formação linguística e informações que o pesquisador considerou relevante apontar para o leitor com vistas a facilitar a leitura dos dados da seção seguinte. Na segunda parte do capítulo, será apresentada a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos para a verificação de cada um dos objetivos específicos da pesquisa, observando que para a elaboração da dissertação não foi utilizada as questões abertas do QueHLAP, seguindo a ordem de apresentação dos objetivos que consta no Capítulo 2.

3.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA ANALISADA

O perfil desenhado pela amostra de 65 participantes é apresentado nesta seção. Iniciando pela área de identificação pessoal e familiar, os participantes possuem idades entre 21 e 61 (Média = 43,08, Desvio Padrão = 9,06), 90% ($n = 58$) são do sexo feminino, e apenas 11% ($n = 7$) possui familiar surdo. No caso desses 11% que possuem familiares surdos, esses são, na sua maioria, parentes fora do núcleo familiar de casa como, por exemplo, tios e primos que aprenderam Libras com idade tardia ou que não utilizam a Língua de Sinais. Todos os participantes aqui apresentados são docentes ouvintes bilíngues bimodais de diversas escolas do estado do Rio Grande do Sul. A proporção de professores por região é apresentada abaixo. Percebe-se, a partir da Tabela 2, que a maior parte dos professores atuam em escolas das regiões do Vale dos Sinos e de Porto Alegre.

Tabela 2: Região de atuação

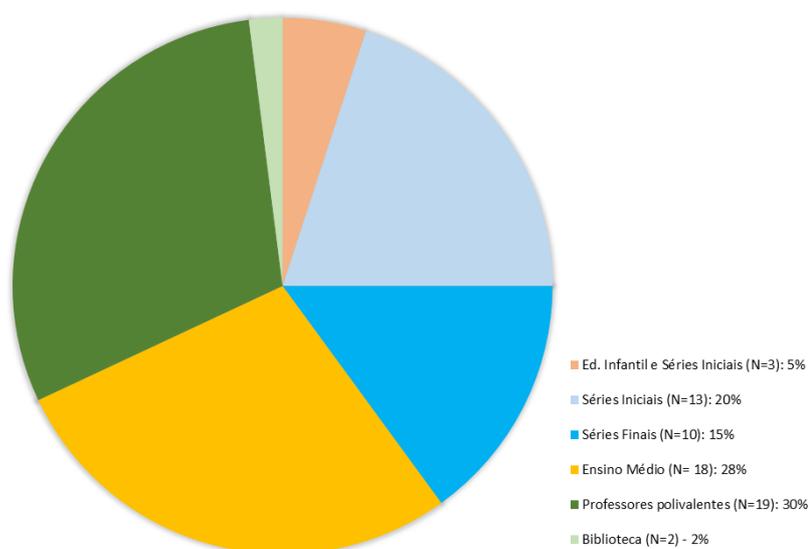
Região	Porcentagem
Vale dos Sinos	29% ($n = 19$)
Porto Alegre (Capital)	28% ($n = 18$)
Região Metropolitana	26% ($n = 17$)

Litoral Norte	11% (n = 7)
Serra Gaúcha	6% (n = 4)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na distribuição por áreas de atuação dentro da Educação Básica, vemos que 5% ($n = 3$) dos professores são atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais, enquanto 20% ($n = 13$) dos professores atuam somente nas Séries Iniciais e 15% ($n = 10$) atua nas Séries Finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, encontram-se 28% ($n = 18$) dos professores, e os professores que atuam em diversas áreas somam um total de 30% ($n = 19$) dos professores ouvintes bilíngues que exercem uma função polivalente nas escolas. Ainda, 2% ($n = 2$) são professores deslocados para atender a biblioteca das escolas, onde são desenvolvidos projetos como a Hora do Conto, atividades dirigidas de leituras e outros ligados aos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio.

Gráfico 1: Área de atuação docente

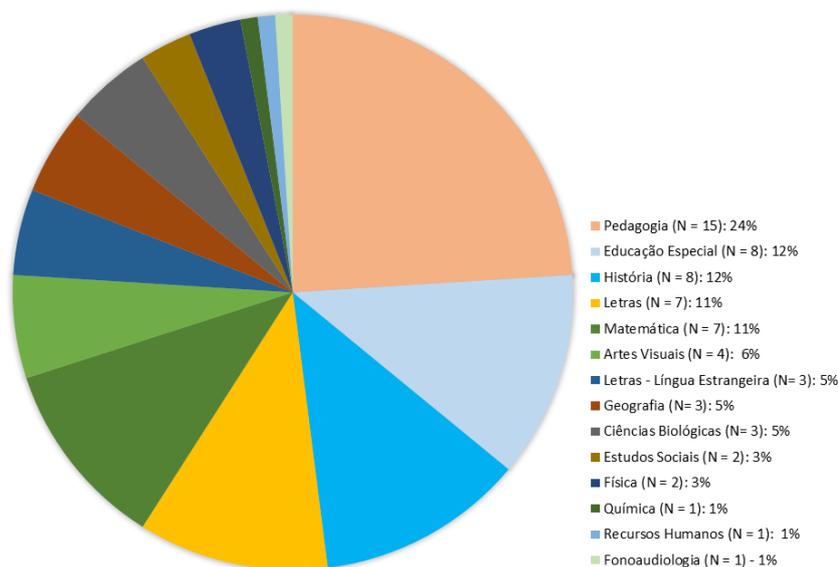


Fonte: Elaborado pelo autor.

Atuantes na Educação Básica, os professores ouvintes bilíngues bimodais possuem formação em diversas áreas. Apenas 1% ($n = 1$) possui formação em Ensino Médio em Magistério; os demais 99% ($n = 64$) são graduados, sendo que aproximadamente 50% ($n = 33$) desses possuem dois cursos de graduação. O curso superior mais frequente dentre os participantes é a Pedagogia, que envolve 23% ($n = 15$) dos professores, e o menos frequente é a Fonoaudiologia, com apenas 1% ($n = 1$) dos participantes. Segue abaixo o quadro geral de

formação em nível de graduação, observando que a Tabela 2 apresenta 100% dos professores graduados, em suas diferentes áreas de formação.

Gráfico 2: Formação acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor.

No campo de formação acadêmica, o QueHLAP solicitava informações pertinentes à formação não somente em nível de graduação, mas relativas à pós-graduação, como formação em curso de especialização e/ou mestrado. Percebe-se que, em média, 50% ($n = 32$) dos participantes possuem duas ou mais especializações, na sua maior parte, com foco na área de educação. Da totalidade dos professores, 68% ($n = 44$) realizaram um curso de Especialização e, destes com pós-graduação, 60% ($n = 26$) são especialistas em Libras, tanto para atuar na docência, como na área de tradução. Somente 13% ($n = 8$) dos entrevistados possuem formação em nível de mestrado, sendo a maioria (90%, $n = 7$) na área da Educação.

Na formação em nível de Extensão acadêmica, investigou-se as porcentagens de professores formados nos seguintes cursos: Formação de Professores para Surdos, Formação em Atendimento Educacional Especializado (doravante, AEE), e Formação de Tradutor/Intérprete de Libras. O PROLIBRAS, mesmo não sendo uma formação, mas sim um teste de proficiência de língua e profissional, foi incluído neste estudo no espaço de formação. Um total de 11% ($n = 7$) dos docentes entrevistados na pesquisa declararam possuir certificação para ensino e/ou tradução. Esses dados são mostrados na Tabela 3.

Tabela 3: Formação acadêmica – Pós-graduação, extensão e Certificação PROLIBRAS

Formação:	Especialização	Mestrado	Formação de Professores para Surdos	Formação em AAE	Formação de Tradutor/Intérprete de Libras	PROLIBRAS
Sim	68%	12%	60%	35%	29%	11%
Não	32%	88%	40%	65%	71%	89%

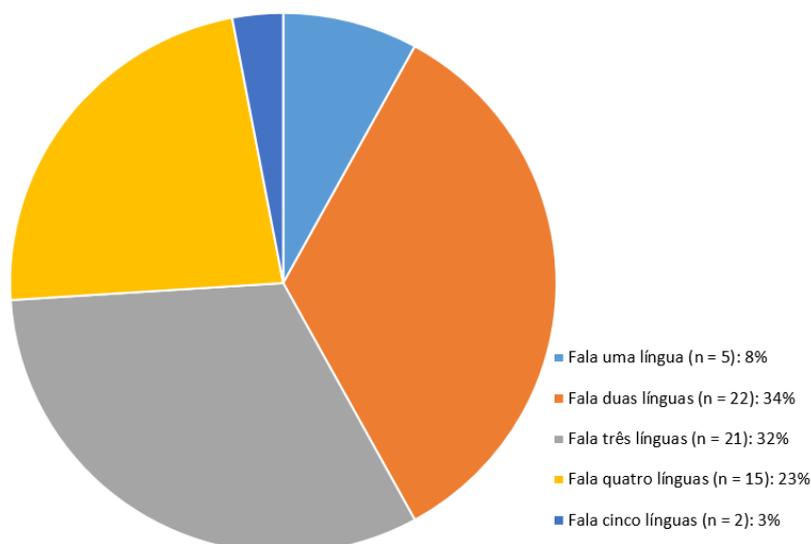
Fonte: Elaborado pelo autor.

Para verificar a ordem de aquisição das línguas, o QueHLAP solicitava que o professor ordenasse as línguas conforme a ordem de aquisição/aprendizado, listando da primeira à terceira língua (Tabela 4) aprendida. No entanto, observou-se que muitos participantes marcaram mais de três línguas. Segundo os dados obtidos, 26% ($n = 17$) dos docentes utilizam 4 e 5 línguas, 32% ($n = 21$) são usuários de 3 línguas e 34% ($n = 22$) declararam ser usuários de duas línguas, sendo que o par linguístico Libras e Português Brasileiro ficou em 34% ($n = 22$) dos casos. Um dado interessante é o fato de 8% ($n = 5$) dos docentes terem informado serem monolíngues. A meu ver, duas explicações podem ser apontadas para esse fato. A primeira seria a dificuldade de esses docentes se considerarem proficientes em Libras. A segunda explicação para esse resultado seria o participante ter desconsiderado na avaliação o domínio de sua primeira língua, o Português, apontando no questionário somente a primeira língua adquirida, no caso, a Libras. De qualquer forma, percebe-se que os docentes entrevistados são, na sua maioria, multilíngues em sua formação.

Tabela 4: Ordem de aquisição de línguas

Professores Ouvintes Bilíngues	Português Brasileiro	Libras	Espanhol	Inglês	Italiano	Alemão	Francês	ASL	Não informou
1ª Língua	91%	****	****	****	****	***	***	****	9%
2ª Língua	****	65%	6%	8%	3%	4%	2%	****	12%
3ª Língua	****	18%	14%	14%	2%	2%	2%	****	48%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3: Docentes multilíngues.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para conhecer mais sobre o perfil linguístico do professor ouvinte bilíngue, o QueHLAP, na questão de conhecimento das línguas, oportunizou um espaço para que cada professor classificasse o seu conhecimento nas suas línguas, iniciando pela língua de maior proficiência e finalizando com a língua em que se considerava com menor proficiência. Essa questão possuía uma estrutura semelhante à questão referente à ordem de aquisição das línguas.

Tabela 5: Ordem de proficiência das línguas

Professores Ouvintes Bilíngues	Português Brasileiro	Libras	Espanhol	Inglês	Italiano	Alemão	Francês	ASL	Não informou
1ª Língua	93%	1%	****	****	****	****	****	****	6%
2ª Língua	****	71%	3%	14%	1%	2%	1%	****	8%
3ª Língua	****	11%	23%	12%	3%	3%	5%	2%	41%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para finalizar a análise descritiva das informações obtidas a partir dos questionários respondidos pelos professores ouvintes bilíngues bimodais que fizeram parte da amostra, apresento a seguir alguns dados referentes ao uso da Libras.

Tabela 6: Classificação de nível de vocabulário

Meu vocabulário é:	
Básico	16% (n= 10)
Intermediário	47% (n= 31)
Avançado	37% (n= 24)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 6 mostra os percentuais obtidos na análise das respostas à questão referente à autoavaliação do conhecimento de vocabulário em Libras. Os participantes tinham três alternativas para classificar seu nível em vocabulário: básico, intermediário ou avançado. A maioria dos docentes entrevistados, um total de 47% ($n = 31$), optou pelo nível intermediário.

No quesito uso de dicionário em Libras, 77% ($n = 50$) dos professores declararam utilizar dicionários de Libras, sendo que 35% ($n = 23$) criam o próprio dicionário com fotos encontradas pelos alunos ou com suas próprias fotos, e 28% ($n = 18$) docentes utilizam vídeos em Libras da internet como recurso didático em sala de aula. Com esses dados, percebe-se que existe uma busca de mais informações da Língua de Sinais, já que 95% ($n = 62$) dos professores declararam utilizar a Libras somente no espaço escolar, e 5% ($n = 3$) utilizam em espaço religioso.

Perecebe-se que a Libras fica sendo, para a maioria dos professores, uma língua empregada no local de trabalho. A evidência maior dessa percepção é que, quando perguntados se participavam de associação de surdos em sua região, 68% ($n = 44$) responderam não e apenas 32% ($n = 21$) declararam participar. Ressalta-se, ainda, que desses 32%, que correspondem a 21 professores, apenas 5% ($n = 3$) declararam frequentar a associação de surdos fora dos passeios e atividades escolares. Isso significa que apenas 5% ($n = 3$) de professores ouvintes bilíngues utilizam a Libras além do espaço escolar, sendo num espaço de relações sociais onde surdos de diferentes idades comunicam-se. A meu ver, esse fato é de extrema relevância para que se possa compreender de que forma o processo de aprendizagem da Libras ocorre e como os docentes percebem-se nas interações comunicacionais em sua segunda língua.

3.2 ACHADOS DA PESQUISA

Para responder às perguntas do QueHLAP, os participantes necessitavam refletir sobre o próprio uso da Língua de Sinais em diferentes contextos, dessa forma realizando a

autoavaliação de uso da Língua de Sinais Brasileira e da sua qualidade de uso dos aspectos gramaticais da Libras. Essas informações nos possibilitam explorar o universo linguístico do professor ouvinte bilíngue bimodal que atua em um contexto complexo, onde o docente ministra suas aulas na sua segunda língua (Libras), em um ambiente onde a primeira língua do discente é Libras. O estudo desse universo proporciona elementos preciosos para os achados de pesquisa que seguem nos itens apresentados na sequência, conforme os objetivos específicos já mencionados ao longo da dissertação.

3.2.1 A proficiência autoavaliada e a qualidade de uso.

Para verificar o primeiro objetivo deste trabalho, o da correlação entre a proficiência autoavaliada do professor e a sua percepção de qualidade de uso da Libras, aplicamos o teste de correlação de Pearson. Correlacionamos nesta primeira análise as médias autoavaliadas de produção e compreensão, e a percepção de qualidade de uso nos seguintes itens gramaticais: fonologia, morfossintaxe, classificadores, e uso do espaço. A Tabela 7 contém um resumo das correlações relacionadas ao objetivo (a).

A análise dos dados demonstrou uma correlação positiva e de grande magnitude entre as variáveis de autoavaliação de produção e autoavaliação de compreensão, $r = .761$, $p = .000$, sugerindo que os professores compreendem e produzem a Libras em mesma proporção. Ou seja, conforme a compreensão aumenta, cresce também a produção.

A média da autoavaliação de produção em Libras foi correlacionada positivamente com a qualidade de uso de todos os itens gramaticais: com a fonologia, $r = .454$, $p = .000$; com a morfossintaxe, $r = .464$, $p = .001$; com os classificadores, $r = .336$, $p = .015$ e com o uso do espaço, $r = .422$, $p = .013$. Todas as correlações acima foram de médio porte. Esses resultados significam que quanto maior a autoavaliação de produção de Libras, maior foi a qualidade reportada do uso dos itens gramaticais. Analisando as relações da produção autoavaliada com cada aspecto gramatical, percebe-se que a maior correlação é com a morfossintaxe ($r = .464$).

Já a média da autoavaliação de compreensão de Libras foi positivamente correlacionada com a qualidade de uso da fonologia, $r = .489$, $p = .000$, da morfossintaxe, $r = .527$, $p = .000$, e dos classificadores, $r = .396$, $p = .005$, mas não foi correlacionada com a qualidade de uso do espaço, $r = .269$, $p = .106$. Tais resultados sugerem que os professores que se autoavaliam mais proficientes em compreensão também reportam maior qualidade de uso da fonologia, morfossintaxe e classificadores da Libras. Semelhante às análises da

produção, o item que se relacionou mais fortemente com a compreensão, também foi a morfossintaxe.

Tabela 7: Correlação de Média de produção, compreensão, autoavaliação de proficiência e qualidade de uso.

		Média de Produção	Média de Compreensão
Média de Produção	Pearson Correlation	1	.761**
	Sig. (2-tailed)		.000
	<i>N</i>	64	61
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson Correlation	.454**	.489**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	<i>N</i>	58	55
Média de Qualidade de Uso de Morfosintaxe	Pearson Correlation	.464**	.527**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000
	<i>N</i>	52	49
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson Correlation	.336*	.396**
	Sig. (2-tailed)	.015	.005
	<i>N</i>	52	49
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson Correlation	.422*	.296
	Sig. (2-tailed)	.013	.106
	<i>N</i>	34	31

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O fato de a qualidade de uso da morfossintaxe ter sido o item que se relacionou mais fortemente tanto com a autoavaliação de produção quanto com a autoavaliação de compreensão de Libras sugere que esse é um aspecto bem desenvolvido pelos professores. A morfossintaxe é o aspecto gramatical que normalmente mais recebe destaque nos cursos de formação de professores para surdos e nos cursos de Libras. Além disso, é o aspecto gramatical mais enfatizado na sala de aula. Ou seja, mesmo professores que não tiverem formação específica acabam por utilizar e destacar mais a morfossintaxe em comparação a outros aspectos.

Já as correlações da autoavaliação de compreensão e produção com a qualidade de uso de classificadores ($r = .396$, $r = .336$, respectivamente) foram menores. Esse resultado já era esperado, visto que os professores entrevistados para este estudo evidenciaram que uma de suas maiores dificuldades é exatamente o uso de classificadores (conforme dados qualitativos da questão 28 do QueHLAP). A dificuldade em utilizar classificadores pode consequentemente afetar o uso do espaço, já que para usar um verbo classificador é

imprescindível o bom uso do espaço. A ausência da correlação entre compreensão autoavaliada e qualidade de uso de espaço pode estar atrelada a esse fato.

Os estudos de Garcia (2008) reforçam a necessidade de que o professor possua domínio de uso amplo e satisfatório da língua do aluno, envolvendo todos os aspectos gramaticais, sendo capaz de utilizá-la em diferentes contextos. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que os professores entrevistados relataram que possuem um menor índice de qualidade de uso em classificadores e no uso dos espaços. Isso nos leva a considerar a necessidade de melhoria da formação linguística dos docentes para que atenda todos os aspectos linguísticos da Libras, fortalecendo a Língua de Sinais do professor ouvinte bilíngue para sua atuação nas escolas bilíngues. Uma reflexão nesse sentido também é apresentada por Santos e Campos (2013), que defendem a presença de professores bilíngues, alertando que os mesmos não tenham uma formação que contemple apenas um conhecimento em Libras, mas com uma formação específica e de acordo com o papel que o docente irá exercer.

3.2.2 O efeito da formação na proficiência autoavaliada e na qualidade de uso.

A formação em nível de extensão universitária para formar professores para surdos é realidade para 60% ($n = 39$) dos professores ouvintes bilíngues bimodais da amostra. Outra formação em nível de extensão que os professores ouvintes almejam é a de Tradutor/Intérprete de Libras. Nesta amostra, temos 29% ($n = 19$) dos participantes com esta formação. Dessa forma, o segundo objetivo deste trabalho, de verificar a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras, em formação de professores para surdos ou com formação de Tradutor/Intérprete de Libras é apresentado na Tabelas 8 e 9.

Na análise das correlações para o grupo com formação de professor para o ensino de surdos, observou-se uma correlação positiva e de grande magnitude entre as médias de autoavaliação de produção e compreensão, $r = .627$, $p = .000$, sugerindo que quanto mais alto o professor avaliou sua produção, mais alto ele avaliou sua compreensão. É interessante notar que nenhuma correlação com a qualidade de uso de itens gramaticais da Libras foi significativa para este grupo.

No grupo com formação em nível de extensão de Tradutor/Intérprete de Libras, a correlação entre as médias autoavaliadas de compreensão e produção foi positiva e de média magnitude, $r = .593$, $p = .009$, demonstrando novamente que, quanto maior a produção autoavaliada, maior a compreensão autoavaliada. Não houve correlação significativa para nenhuma das diferentes categorias de qualidade de uso, também para este grupo.

Tabela 8: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação de Professor para surdos.

		Média de Produção	Média de Compreensão
Média de Produção	Pearson Correlation	1	.627**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	39	38
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson Correlation	.192	.131
	Sig. (2-tailed)	.262	.454
	N	36	35
Média de Qualidade de Uso de Morfosintaxe	Pearson Correlation	.143	.161
	Sig. (2-tailed)	.421	.370
	N	34	33
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson Correlation	.085	.069
	Sig. (2-tailed)	.631	.703
	N	34	33
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson Correlation	.135	-.048
	Sig. (2-tailed)	.529	.830
	N	24	23

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 9: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação TILS.

		Média de Produção	Média de Compreensão
Média de Produção	Pearson Correlation	1	.593**
	Sig. (2-tailed)		.009
	N	18	18
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson Correlation	-.086	.180
	Sig. (2-tailed)	.744	.489
	N	17	17
Média de Qualidade de Uso de Morfosintaxe	Pearson Correlation	-.060	.155
	Sig. (2-tailed)	.831	.582
	N	15	15
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson Correlation	-.017	.081
	Sig. (2-tailed)	.949	.757
	N	17	17
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson Correlation	.056	.023
	Sig. (2-tailed)	.870	.946
	N	11	11

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa ausência de resultados quanto à qualidade de uso da Libras está de acordo com os estudos de Garcia (2008), que propõe que os cursos de formação de professores bilíngues sejam mais fortemente embasados em conhecimento linguístico e prática de uso da língua. Para ela, tais cursos devem capacitar o professor para usar a língua de instrução em diferentes contextos de ensino e aprendizado. Para a autora, o professor já deve conhecer a língua antes de cursar uma formação de professores, para que o objetivo da formação seja lapidar o conhecimento ao longo do curso. No entanto, nos atuais cursos de formação de professores, geralmente dá-se ênfase na metodologia de ensino e frequentemente em estudos de vocabulário. Além disso, há um grande interesse na compreensão do processo de escrita em português do surdo, bem como nas peculiaridades biculturais do bilingue bimodal em detrimento da formação linguística do professor, o que pode acarretar prejuízo para os professores que venham a concluir o curso sem uma formação linguística completa. Tal prejuízo se evidencia na amostra do presente estudo, onde não houve correlação da proficiência dos professores com a qualidade de uso de aspectos da gramática da Libras.

No caso de estudantes surdos, usuários de uma língua minoritária, como os usuários de Libras, observa-se no Brasil uma escassez de escolas de educação infantil ou programas de estimulação precoce em Libras para que esses estudantes possam chegar na escola com a Libras já adquirida ou, pelo menos, com alguma familiaridade. Segundo Strobel (2008), esses surdos são, em sua maioria, oriundos de famílias ouvintes que desconhecem a Libras. Essas informações levam a pensar de que os resultados obtidos nesta pesquisa quanto à qualidade de uso da Libras podem trazer consequências sérias aos discentes, já que os professores ouvintes são a maioria no corpo docente na escola de surdos e servem de modelo linguístico para os estudantes surdos.

Uma das possíveis explicações apontadas para a ausência de correlação obtida no presente estudo no que se refere à formação de ensino para surdos e a qualidade de uso dos aspectos gramaticais é a inexistência de um documento oficial do MEC que seja considerado norteador sobre a formação linguística desses profissionais. Quando o Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014) é analisado, percebe-se a inexistência de orientações sobre proficiência ou de formação linguística e até mesmo definições de qualidade de uso da Libras na prática escolar.

Para Lodi e Lacerda (2010), não se pode atribuir que a língua é apenas para comunicar, pois a Libras possui um papel de extrema importância para além das interações. Concordo com Skliar (1999), que defende que o uso da língua num espaço bilíngue vai além dos diferentes domínios de uso da língua majoritária, ou seja, a Libras obviamente precisa ser utilizada por ser a primeira língua do aluno surdo, oportunizando um processo de aprendizagem efetivo, mas necessita ser usada de forma que haja compreensão e efetiva comunicação. Na mesma linha, salienta-se, ainda, seguindo Garcia (2014), que a escola é um espaço de compartilhamento de conhecimentos e experiências através da língua.

3.2.3 Aprendizagem formal e experiência docente

Na continuidade, a pesquisa buscava averiguar se a correlação entre proficiência autoavaliada e percepção de uso de Libras varia conforme a forma de aprendizagem da Libras: formal ou através de experiência docente. Em outras palavras, busca-se compreender se as correlações entre proficiência autoavaliada e percepção de uso da gramática se diferenciam quando o aprendizado do professor se dá em curso formal de Libras, cursado em nível de extensão universitário ou em escola de surdos, ou somente em prática docente.

Para o grupo de professores com formação formal nos cursos de Libras (Tabela 10), observou-se na análise uma alta correlação positiva entre as médias de compreensão e produção autoavaliadas, $r = .666$, $p = .000$. Esse resultado sugere que o professor que se avalia altamente na produção também o faz na compreensão. O nível de compreensão autoavaliado aproximou-se de significância estatística na correlação com a qualidade de uso da fonologia ($r = .350$, $p = .086$) e da morfossintaxe ($r = .406$, $p = .054$). A correlação da compreensão com outros aspectos gramaticais não foi significativa, assim como a correlação da produção com todos os aspectos gramaticais - nenhum dos resultados foi significativo.

Tabela 10: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação formal.

		Média de Produção	Média de Compreensão
Média de Produção	Pearson Correlation	1	.666**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	28
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson Correlation	.197	.350
	Sig. (2-tailed)	.325	.086
	N	27	25
Média de Qualidade	Pearson Correlation	.202	.406

de Uso de Morfossintaxe	Sig. (2-tailed)	.332	.054
	N	25	23
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson Correlation	.158	.312
	Sig. (2-tailed)	.440	.137
Média de Qualidade de Uso do Espaço	N	26	24
	Pearson Correlation	.133	.034
	Sig. (2-tailed)	.650	.916
	N	14	12

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

No grupo de professores com aprendizado através da experiência docente (Tabela 11), observa-se uma alta correlação positiva entre as médias de compreensão e produção autoavaliadas, $r = .897$, $p = .000$. Esse resultado sugere que quanto maior o professor autoavalia sua produção, maior autoavalia sua compreensão. A média da autoavaliação de produção de Libras foi correlacionada positivamente com a qualidade de uso de todos os itens gramaticais: com a fonologia, $r = .729$, $p = .000$; com a morfossintaxe, $r = .747$, $p = .000$; com os classificadores, $r = .639$, $p = .000$ e com o uso do espaço, $r = .719$, $p = .000$. Todas as correlações citadas foram de grande porte. Esses resultados significam que quanto maior a autoavaliação de produção de Libras, maior foi a qualidade reportada do uso dos itens gramaticais. A média de compreensão em Libras também correlacionou-se de forma positiva com a qualidade de uso de todos os itens gramaticais: com a fonologia, $r = .585$, $p = .001$; com a morfossintaxe, $r = .618$, $p = .001$; com os classificadores, $r = .481$, $p = .015$ e com o uso do espaço, $r = .494$, $p = .032$. A correlação da compreensão com a qualidade de uso da morfossintaxe foi de magnitude alta, enquanto as demais foram de média magnitude. Estes resultados sugerem que quanto maior a autoavaliação em compreensão maior a autoavaliação dos aspectos gramaticais.

Tabela 11: Correlação das médias autoavaliadas de produção e compreensão com a qualidade de uso de aspectos gramaticais de Libras para o grupo com formação através de experiência docente.

		Média de Produção	Média de Compreensão
Média de Produção	Pearson Correlation	1	.897**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	33	33
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson Correlation	.729**	.585**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001

	N	31	30
Média de Qualidade de Uso de Morfossintaxe	Pearson Correlation	.747**	.618**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001
	N	27	26
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson Correlation	.639**	.481*
	Sig. (2-tailed)	.000	.015
	N	26	25
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson Correlation	.719**	.494*
	Sig. (2-tailed)	.000	.032
	N	20	19

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na comparação das tabelas 10 e 11, percebe-se que na formação através da prática, os professores ouvintes demonstram melhor desempenho, visto que a correlação de média de compreensão e produção destes, $r = .897$, é maior do que a dos professores com formação formal, $r = .666$. Percebe-se também que a correlação com a qualidade de uso dos aspectos gramaticais foi significativa somente para o grupo com formação informal, ou seja, através da experiência docente em sala de aula. Esse achado sugere que a formação através da exposição e com contato direto oportunizou uma aprendizagem de Libras com mais efeito positivo no conhecimento linguístico dos professores. Os resultados aqui apresentados proporcionam um momento de reflexão sobre a formação linguística dos professores ouvintes. Em que medida que os cursos de Libras são constituídos para formar um docente capacitado a usar a estrutura da Libras? Em que medida esses cursos formam um docente proficiente na língua ou somente o capacitam a ser usuário da língua?

A necessidade de estabelecer um programa de formação linguística para professores de surdos evidencia-se aqui, visto que os que aprendem através da prática apresentam índice maior de correlação entre a qualidade autoavaliada de uso dos aspectos gramaticais e as médias de compreensão e produção em Libras também autoavaliadas pelos participantes. Portanto, como constata Nascimento e Bezerra (2014), a educação bilíngue para surdos apresenta grande evolução em questões macros, mas as micros necessitam ser questionadas e melhoradas. No presente estudo, confirma-se que a formação de professores é uma questão que carece de novos olhares.

Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmam a posição de Garcia (2010), que afirma que a formação linguística do professor bilíngue deveria começar anterior ao ingresso do mesmo em uma formação docente bilíngue. É importante salientar, entretanto, que no Rio

Grande do Sul não há notícias de cursos que almejam ensinar Libras para professores, que tenham por objetivo formar bilíngues que possam atuar no ensino de surdos. Normalmente é possível encontrar cursos que ensinam a língua para públicos diversos, sem objetivo específico, apenas para ser usuário da Libras e muitas vezes esses cursos têm como público alvo pais de crianças surdas. Por outro lado, nos cursos de formação de professores, tanto em nível de extensão ou como em nível de pós-graduação *lato sensu*, não existe uma seleção de alunos por proficiência. Assim o ingresso do curso será com disciplinas de Libras, quando existentes, com mesmo currículo para iniciantes e fluentes na Língua de Sinais, o que pode vir a causar prejuízo para os discentes surdos que esperam, em suas escolas, por professores que compartilhem sua língua para uma interação comunicativa efetiva.

3.2.4 Filosofias educacionais e as práticas comunicacionais

Na atualidade existem campanhas a favor da existência e da continuidade da educação bilíngue para surdos, que são apoiadas por diferentes documentos (citados no Capítulo 1 desta dissertação) e pela legislação vigente, que também promulga essa prática bilíngue. Uma forma de avaliar em que medida essa campanha pró-educação bilíngue para surdos se dá de fato nas escolas é através da verificação das práticas comunicacionais de sala de aula e filosofias de ensino da escola. Visamos neste estudo, então, verificar se as práticas comunicacionais na sala de aula estão de acordo com a filosofia educacional indicada pelos docentes em suas escolas. Os dados referentes a esta análise encontram-se nas Tabelas 12 e 13.

Tabela 12: Filosofia Educacional nas escolas de surdos

A filosofia da escola é:	
Comunicação Total	3% (<i>n</i> = 2)
Oralismo	—
Bilinguismo	89% (<i>n</i> = 58)
Comunicação Total e Bilinguismo	8% (<i>n</i> = 5)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 13: Filosofia educacional e as práticas comunicacionais.

Prática de sala	Filosofia Educacional	
	Comunicação Total	Bilinguismo
Português Oral e Libras	15% (<i>n</i> = 10)	—
Português escrito e Libras	—	76% (<i>n</i> = 49)

Português escrito, Escrita de Sinais e _____

9% (n = 6)

Libras

Fonte: Elaborado pelo autor.

Visualiza-se nos dados analisados que os professores ouvintes alinham sua prática comunicacional em sala de aula com a filosofia educacional que foi adotada em sua escola. Nota-se, por exemplo, que 89% ($n = 58$) dos professores declararam que a filosofia educacional da sua escola é bilíngue, enquanto 85% ($n = 55$) (somando-se as práticas de português escrito e Libras, com a de português escrito, escrita de sinais e Libras) também reportaram suas práticas de sala de aula como sendo bilíngues.

Os dados também sugerem que 15% ($n = 10$) dos professores utilizam a modalidade oral do Português Brasileiro em sala de aula sem definir a filosofia da escola como oralista. Esses professores provavelmente definem tal prática como comunicação total. Ainda, 8% ($n = 5$) declararam utilizar duas filosofias, a bilíngue e a comunicação total.

Os resultados referentes a esse objetivo demonstram que mesmo nas escolas de surdos onde existem campanhas pró-educação bilíngue, e que têm professores na sua maioria com carga horária acima de 20 horas semanais, não há um conhecimento completo da proposta educacional. É importante aqui reforçar o valor da escola bilíngue, pois essa tem um papel fundamental no processo global de constituição do sujeito bilíngue. Além de a escola bilíngue ser o espaço onde o aluno surdo pode acessar conhecimento na sua primeira língua, também proporciona um espaço de interação comunicacional fundamental para aquisição da língua com seus pares, como afirma Altenhofen (2002). Para qualificar ainda mais esse espaço é necessário constituir espaços de contínua formação linguística, conforme demonstra a pesquisa de Almeida (2012), que argumenta que hoje as disciplinas de Libras ofertadas em cursos do ensino superior está muito distante das necessidades encontradas na educação bilíngue.

Essa consciência sobre a filosofia educacional pode refletir nas práticas docentes. Segundo Garcia (2014), como uma das atividades que ocorre no espaço escolar é o ato de avaliação, se os docentes não conseguem compreender o processo de bilinguismo, poderá vir a ignorar a primeira língua do aluno, já que a mesma é uma língua minoritária, necessitando de mais práticas de ensino que sejam abrangentes e mais justas (GARCIA; WOODLEY, 2015).

Parece não existir um consenso sobre o conceito de bilinguismo escolar, o que corrobora o trabalho de Garcia (2010) e das autoras Campos e Santos (2013). Pensar no que é bilinguismo reporta a diferentes conceitos. As definições podem ser como a de Grosjean

(1989), que conceitua bilinguismo como um contínuo, desde a não consciência da existência de outras línguas até uma fluência completa em duas línguas. Ou de Cook (2002), que defende que ser bilíngue é ter um sistema linguístico de maior complexidade, podendo utilizar as línguas com finalidades distintas e, dessa forma, desenvolver as habilidades e capacidades conforme suas necessidades. Já Fishman (1972) e Chin e Wigglesworth (2007) argumentam que os bilíngues possuem domínios de uso, dependendo do contexto em que estão inseridos. Cabe à escola de surdos refletir e obter um consenso sobre qual conceito de bilinguismo adotar, para que as práticas comunicativas em sala de aula estejam plenamente de acordo com a filosofia educacional adotada.

3.2.5 Escrita de Sinais, autoavaliação de proficiência e qualidade de uso.

A escrita de sinais é o registro impresso da Língua de Sinais e está inserida em alguns currículos escolares de educação bilingue para surdos. Estudos demonstram que, quando a criança registra sua primeira língua na modalidade escrita, ela consegue se apropriar da escrita em outra língua com maior facilidade (STUMPF, 2002). Por esse motivo, é importante que os professores de um currículo bilíngue para surdos sejam capacitados a ensinar a modalidade escrita da Libras. Por isso traçamos o objetivo de avaliar a correlação entre o uso da escrita de sinais e a autoavaliação de proficiência dos professores da amostra. Em suas respostas no QueHLAP, 54% ($n = 35$) dos professores responderam que conhecem e fizeram curso de Escrita de Sinais, conforme dados da Tabela 13. Ainda sobre o aprendizado e uso da escrita de sinais, o número de professores da amostra que utilizam a escrita em Libras em momentos diversos ou específicos é 13% ($n = 7$). Outros 28% ($n = 15$) reportaram que sabem a escrita de sinais, mas não a usam por não ser prática da escola.

Tabela 14: Escrita de Sinais

Professores Ouvintes Bilíngues apresentam que:	
Não sabe a Escrita de Sinais, nunca participou de curso e a escola não utiliza	46%
Fez curso de Escrita de Sinais, mas não utiliza, pois não é prática da escola	28%
Fez curso de Escrita de Sinais, mas não utiliza, pois somente na disciplina de Libras é utilizado	8%
Fez curso de Escrita de Sinais e utilizo nas aulas em diversos momentos	9%
Fez curso de Escrita de Sinais e utilizo nas aulas em momentos específicos	3%
Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos, mas não utilizo em minhas práticas	5%
Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos e utilizo em minhas aulas em diversos momentos	***
Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos e utilizo em minhas aulas em momentos específicos	1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados das correlações de Pearson (Tabela 15), sugerem que somente a média de qualidade de uso da morfossintaxe é correlacionada estatisticamente com a escrita de sinais. Essa correlação é positiva e de magnitude baixa, $r = .308$, $p = .026$, sugerindo que quanto mais o professor utiliza a escrita de sinais, maior sua percepção de qualidade de uso da morfossintaxe. Vale ainda ressaltar que a correlação entre a média de compreensão autoavaliada, e o uso da escrita aproximou significância, $r = .247$, $p = .055$, sugerindo que quanto maior o uso da escrita de sinais, maior a compreensão em Libras. A escrita de sinais não apresentou correlação com a média de produção, bem como nas médias de qualidade de uso da fonologia, classificadores e uso do espaço.

Tabela 15: Correlação da Escrita de Sinais com as médias de produção e compreensão, e qualidade de uso.

		Escrita de Sinais
Média de Produção	Pearson	.104
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	.413
	N	64
Média de Compreensão	Pearson	.247
	Correlation	.055
	Sig. (2-tailed)	61
	N	
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson	.179
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	.179
	N	58
Média de Qualidade de Uso de Morfossintaxe	Pearson	.308*
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	.026
	N	52
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson	.207
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	.140
	N	52
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson	.075
	Correlation Sig.	.675
	(2-tailed)	34
	N	

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O número de professores que realmente usam a escrita com frequência é baixo, mas percebe-se que a qualidade de uso da morfossintaxe obteve um diferencial em relação aos outros aspectos. Esse diferencial pode ser justificado em virtude da escrita de sinais oportunizar a estruturação da frase de maneira fiel à sinalização, ou seja, quando a escrita é utilizada, reforça a prática da língua sinalizada. De maneira geral, no entanto, baseando-se nos resultados expostos acima, pode-se supor que a frequência do uso da escrita de sinais não está relacionada com a percepção da qualidade com que o professor utiliza a gramática da língua na modalidade oral. Ou seja, talvez o conhecimento e uso da língua escrita não se relacione com a habilidade de usar a Libras sinalizada. Em estudos futuros seria interessante avaliarmos a percepção da qualidade do uso da língua de sinais escrita em relação às habilidades sinalizadas.

3.2.6 Idade de aprendizagem e de proficiência.

Em estudos sobre o bilinguismo, a idade de aquisição da segunda língua é um fator importante que influencia o nível de proficiência alcançada pelo aprendiz (CHIN e WIGGLESWORTH, 2007). Além da idade de aquisição, é importante avaliarmos a idade em que o indivíduo considera ter se tornado procedente na língua. Para verificar se a idade de aprendizado e proficiência são fatores relevantes para a formação de professores, testamos a seguir os seguintes objetivos específicos:

1- Averiguar se a idade de aprendizado inicial de Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras.

2- Verificar se a idade em que o indivíduo se tornou fluente em Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras.

A Tabela 16 a seguir apresenta os resultados das análises, que serão discutidas a seguir.

Tabela 16: Correlação de idade e proficiência autoavaliada com médias de produção, compreensão, autoavaliação de proficiência e qualidade de uso.

		Idade de aprendizagem	Idade de proficiência
Idade de proficiência	Pearson	.753**	1
	Correlation Sig. (2-tailed)	.000	
	N	34	34

Média de Produção	Pearson	-.337**	-.277
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.009	.112
	N	60	34
Média de Compreensão	Pearson	-.320*	-.339
	Correlation	.014	.054
	Sig. (2-tailed)	.58	.33
	N		
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson	-.563**	-.370*
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.000	.040
	N	54	31
Média de Qualidade de Uso de Morfosintaxe	Pearson	-.571**	-.346
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.000	.066
	N	48	29
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson	.207	-.526**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.140	.002
	N	52	32
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson	-.526**	-.591**
	Correlation Sig.	.002	.008
	(2-tailed)	.32	.19
	N		

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiramente, constatou-se que a idade de aquisição e a idade em que o professor se tornou proficiente são positivamente e altamente relacionadas, $r = .753$, $p = .000$, sugerindo que o docente que aprendeu a Libras mais cedo, tornou-se proficiente mais cedo.

A análise dos dados referentes à idade de aprendizagem da Libras demonstrou que existe uma correlação negativa de pequena magnitude entre a idade de aquisição e as médias autoavaliadas de produção e compreensão, $r = -.337$, $p = .009$, e $r = -.320$, $p = .014$, respectivamente. Esses resultados sugerem que quanto mais cedo o professor adquiriu a Libras, mais altamente ele se autoavalia tanto na produção quanto na compreensão. A idade de aquisição ainda foi negativamente correlacionada com a qualidade de uso da fonologia ($r = -.563$, $p = .000$), da morfossintaxe ($r = -.571$, $p = .000$) e do uso do espaço ($r = -.526$, $p = .002$), sugerindo melhor qualidade de uso desses aspectos gramaticais para quem aprendeu a língua mais cedo. Todas correlações foram de média magnitude.

Para os resultados referentes à idade em que o professor se tornou proficiente em Libras, observou-se que a correlação entre a idade de proficiência e a média autoavaliada de compreensão aproximou significância, $r = -.339$, $p = .054$, enquanto a correlação com a média de produção autoavaliada não foi significativa. Embora o resultado da correlação entre a idade de proficiência e a média autoavaliada de compreensão tenha sido de aproximada significância, pode-se sugerir que quanto mais cedo o professor tornou-se proficiente, maior foi sua autoavaliação de compreensão. A correlação entre idade de proficiência e qualidade de uso de fonologia, $r = -.370$, $p = .040$, foi de magnitude baixa e negativa, sugerindo que quanto mais tarde o professor se considerou proficiente, menor sua percepção de qualidade de uso da fonologia em Libras. A correlação de idade de proficiência com qualidade de uso de morfossintaxe aproximou significância, $r = -.346$, $p = .066$. As correlações de idade de proficiência com qualidade de uso de classificadores, $r = -.526$, $p = .002$, e de qualidade de uso do espaço, $r = -.591$, $p = .008$ foram de magnitude média e negativa. Esses resultados sugerem que quanto mais cedo o professor tornou-se proficiente, maior a qualidade reportada de uso dos aspectos gramaticais de classificadores e uso de espaço.

Os resultados obtidos proporcionam algumas reflexões. Inicialmente, a correlação entre idade de proficiência e qualidade de uso da fonologia, $r = -.370$, sugere que quanto mais tarde o professor se considerou proficiente, menor sua percepção de qualidade de uso da fonologia em Libras. Essa constatação reforça as afirmações de Chin e Wigglesworth (2007), que defendem que os aspectos fonológicos, quando da aquisição precoce, resultam em vantagens no uso da língua, em comparação com a aquisição tardia.

Além disso, na análise dos dados envolvendo a idade em que o indivíduo se tornou fluente em Libras e a autoavaliação de proficiência e a percepção de qualidade de uso de Libras pelo docente, é necessário retomar novamente a discussão apresentada em Chin e Wigglesworth (2007), que apontam as características do bilíngue eletivo, que é o aprendiz de segunda língua por opção, como no caso dos professores ouvintes que compunham a amostra deste estudo. Por se tratar de bilíngues eletivos, nossa amostra é composta por docentes que possuem formação linguística extremamente diversificada. Como afirma Grosjean (2006), os cenários onde o bilíngue está inserido no decorrer do seu processo de aquisição da língua exercem grande influência no sucesso de sua aquisição. Chin e Wigglesworth (2007) reforçam também a ideia de que quando o bilíngue utiliza a língua somente no âmbito escolar, essa limitação de uso pode causar efeito na sua proficiência na língua.

Essa discussão apontada pelos autores relaciona-se com os dados obtidos na presente dissertação no sentido de que quanto mais cedo o contato com a Libras ocorre, bem como a

percepção de proficiência adquirida, em geral maior foi a percepção de proficiência demonstrada pelos participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral traçar um panorama da formação linguística bilíngue bimodal e da proficiência em Libras de professores ouvintes que atuam na docência em escolas de surdos. Mesmo não havendo um espaço adequado como uma sala para preenchimento do QueHLAP, conseguiu-se uma amostra significativa considerando que o número total aproximado de professores ouvintes bilíngues no Estado do Rio Grande do Sul é de 194, sendo que 23 desses professores são surdos, o que gera um total de 174 docentes atuando hoje nas escolas de surdos contactadas para a pesquisa. A amostra que compõe a presente pesquisa foi composta por 65 docentes, com idades entre 21 e 61 (Média = 43,08, Desvio Padrão = 9,06), sendo 90% ($n = 58$) do sexo feminino, e apenas 11% ($n = 7$) possuindo familiar surdo. Esses 11% que declararam possuir familiares surdos possuem, na sua maioria, parentes fora do núcleo familiar de casa, por exemplo, tios e primos, que aprenderam Libras com idade tardia ou que não utilizam a Língua de Sinais.

A amostra foi formada por docentes oriundos de diversas regiões como a Região da Serra, Vale dos Sinos, Litoral Norte, Região Metropolitana e Capital do estado do Rio Grande do Sul. Ao todo, 10 escolas foram envolvidas na pesquisa, proporcionando uma abrangência de participantes de diferentes níveis educacionais de atuação dentro da Educação Básica. Apenas 5% ($n = 3$) dos professores são atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais, enquanto 20% ($n = 13$) dos professores atuam somente nas Séries Iniciais e 15% ($n = 10$) nas Séries Finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, estão 28% ($n = 18$) dos professores, e os professores que atuam em diversas áreas somam um total de 30% ($n = 19$) dos professores ouvintes bilíngues que exercem uma função polivalente na educação. Ainda, 2% ($n = 2$) são professores deslocados para atender a biblioteca das escolas.

O QueHLAP, instrumento empregado na coleta de dados desta dissertação, considera sete áreas nos grupos de perguntas, a saber: (a) Identificação Pessoal; (b) Características Familiares; (c) Formação Acadêmica; (d) Formação Linguística; (e) Proficiência; (f) Uso e Interação entre/de Línguas; e a (g) Metalinguagem. O QueHLAP demonstrou ser um instrumento bastante eficiente no sentido de viabilidade de aplicação e de oportunidade de realização de uma coleta de muitas informações essenciais para avaliar o histórico de linguagem e a autoavaliação de proficiência de bilíngues bimodais. Sugere-se, entretanto, que, em estudos futuros, o QueHLAP possa ser redimensionado, com algumas questões sendo

apresentadas em outra ordem e a substituição de questões abertas por outras mais objetivas, que possibilitam a utilização de análises de dados eficazes em pesquisas que envolvem um grande número de participantes, como a pesquisa relatada na presente dissertação. Ainda, sugere-se transformar o instrumento para um formato digital, para que possa ser aplicado em um público maior e de outras regiões do Brasil.

O estabelecimento antecipado de critérios de participação na pesquisa foi essencial, visto que no período de contato com professores de surdos surgiram inúmeras outras possibilidades de contextos de ensino para surdos, que diferiram dos critérios inicialmente delineados, que foram: (a) ser professor ouvinte; (b) atuar em escola de surdos que utilize a Libras como primeira língua de instrução, cujas aulas sejam ministradas sem a presença ou necessidade de Tradutor/Intérprete de Libras; e (c) preencher pelo menos 90% do QueHLAP. Alguns dos outros contextos de ensino para surdos que foram encontrados durante a coleta de dados foram escolas em que o professor é considerado professor bilíngue, mas atua em sala de aula mista (com ouvintes e surdos) sem a presença de TILS; escolas em que o professor de apoio que atua em sala de aula desenvolve uma função próxima do TILS, mas também ministra aulas paralelas ao professor titular da turma; e escolas que possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas quais o professor bilíngue ministra os conteúdos escolares em Libras no turno inverso da aula regular. Sugere-se que essas outras possibilidades de contextos de ensino para surdos sejam também investigadas em outros momentos, até mesmo utilizando-se o QueHLAP.

A seguir, é feita uma retomada dos dados obtidos na pesquisa realizada nesta dissertação. Para facilitar a leitura, serão apresentados, um a um, os objetivos específicos seguidos de um breve relato dos principais achados. Inicia-se pelo primeiro objetivo (a), que era verificar a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras. A análise de dados revelou resultados que sugerem que os professores que se autoavaliaram mais proficientes em termos de compreensão também reportaram maior qualidade de uso da fonologia, da morfossintaxe e dos classificadores da Libras. Semelhante ao resultado obtido nas análises da compreensão, o item que se relacionou mais fortemente na análise da autoavaliação da proficiência na produção da Libras, também foi a morfossintaxe. Dessa forma, a discussão feita refere-se à necessidade de que haja um maior detalhamento dos itens de formação linguística que devem ser aprimorados na formação dos professores bilíngues que atuam na educação de surdos, com o estabelecimento de uma formação que atenda a todos os aspectos linguísticos da Libras, fortalecendo a Língua de Sinais do professor ouvinte bilíngue para sua atuação nas escolas bilíngues.

No objetivo (b), verificou-se a correlação da proficiência autoavaliada do professor com a sua percepção de qualidade de uso da Libras em indivíduos com formação de professores para surdos ou com formação de Tradutor/Intérprete de Libras. Nos dois grupos, os resultados referentes aos estudos de correlação da medida de proficiência autoavaliada com a sua percepção de qualidade de uso da Libras foram ausentes. Ou seja, essa ausência de resultados quanto à qualidade de uso da Libras afeta os discentes, já que os professores ouvintes são a maioria no corpo docente na escola de surdos e servem de modelo linguístico para os estudantes surdos.

No objetivo (c), averigou-se em que medida a correlação entre proficiência autoavaliada e percepção de uso de Libras varia conforme a forma de aprendizagem da Libras: formal ou através de experiência docente. Os resultados obtidos sugerem que a formação através da exposição e do contato direto oportunizou uma aprendizagem de Libras com mais efeito positivo no conhecimento linguístico dos professores. Os resultados apresentados proporcionam um momento de reflexão sobre a formação linguística dos professores ouvintes.

Com o objetivo (d), avaliou-se as práticas comunicacionais na sala de aula estão de acordo com a filosofia educacional indicada pelos docentes. A análise dos resultados relativos a esse objetivo demonstra que, mesmo nas escolas de surdos onde existem campanhas pró-educação bilíngue, e que possuem professores na sua maioria com carga horária acima de 20 horas semanais, não há um conhecimento completo da proposta educacional da escola, embora a escola bilíngue seja normalmente considerada um espaço de extrema importância para a aquisição da língua para os sujeitos bilíngues de minoria linguística.

O objetivo (e), por sua vez, era avaliar a correlação entre o uso da escrita de sinais e a autoavaliação de proficiência dos professores. Embora o número de professores que realmente usem a escrita com frequência seja baixo, percebe-se que a qualidade de uso da morfossintaxe obteve um diferencial de importância em relação a outros aspectos da análise. Esse diferencial pode ser justificado em virtude de a escrita de sinais oportunizar a estruturação da frase de maneira fiel à sinalização, ou seja, quando a escrita é utilizada, há um reforço da prática da língua sinalizada. De maneira geral, no entanto, baseando-se nos resultados expostos no capítulo anterior, pode-se supor que a frequência do uso da escrita de sinais não está relacionada com a percepção da qualidade com que o professor utiliza a gramática da língua na modalidade oral. Ou seja, talvez o conhecimento e uso da língua escrita não se relacione com a habilidade de usar a Libras sinalizada. Em estudos futuros seria

interessante avaliarmos a percepção da qualidade do uso da língua de sinais escrita em relação às habilidades sinalizadas.

Quanto aos objetivos (f) de averiguar se a idade de aprendizado inicial de Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras, e (g) de verificar se a idade em que o indivíduo se tornou fluente em Libras é correlacionada com a autoavaliação de proficiência do professor e com a percepção de qualidade de uso de Libras, os achados sugerem que a quanto menor a idade de aprendizado, melhor é a qualidade percebida de uso dos aspectos gramaticais. Além disso, observou-se que quanto mais tarde o professor se considerou proficiente, menor sua percepção de qualidade de uso da fonologia em Libras, e que quanto mais cedo o professor tornou-se proficiente, maior a qualidade de uso dos aspectos gramaticais de classificadores e uso de espaço.

O atual estudo poderá ser expandido a partir da análise de outras variáveis que não foram discutidas nesta dissertação, como a comparação de proficiência autoavaliada com os tipos de materiais didáticos produzidos e/ou utilizados pelos professores. Poderão, ainda, ser analisadas as respostas das questões abertas, como as maiores dificuldades em usar Libras, em comparação com as médias de compreensão e produção e a autoavaliação de proficiência. Pode-se também analisar as respostas dos graduados em Pedagogia e em Educação Especial, para verificar quais dos dois tipos de formação proporciona uma maior exposição de Libras (número de disciplinas de Libras) e maior média de autoavaliação de proficiência. Além disso, pode-se a oferta da disciplina de Libras conforme a legislação vigente desde 2005 e as correlações de proficiência autoavaliada e sua percepção de qualidade de uso dos aspectos gramaticais no caso de docentes com graduação em cursos de licenciatura. Para a continuidade dos estudos, poderão ser comparados os resultados do QueHLAP com testes linguísticos para verificar se a proficiência autoavaliada e os testes de proficiência possuem médias próximas.

A formação linguística dos professores ouvintes bilíngues bimodais Libras e Português Brasileiro continuará sendo meu objeto de pesquisa, por ser um assunto instigante e necessário para atualidade das discussões da educação bilíngue. Espero que os futuros cursos de formação de docentes ouvintes possam utilizar informações aqui registradas para nortear novos debates e problematizações acerca do tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. Londrina, 2012. 150 f.
- ALTENHOFEN, C. V. **O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português)**. *Martius-Staden-Jahrbuch*, 2002. 141-161
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4.ed. Multilingual Matters, 2006.
- Barker, C; Prys Jones, S. **Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- BRASIL. 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 fev. 2014.
- BRASIL. Decreto nº. 5626. **Regulamenta a Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: SEESP/MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014.
- BRASIL. Decreto nº. 6094. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: SEESP/MEC, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em 20 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto nº. 6494. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília: SEESP/MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6494.htm Acesso em 18 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto nº. 7611. **Educação especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em 20 fev. 2015.
- CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- CHIN, N. B.; WIGGLESWORTH, G. **Bilingualism. An advanced resource book**. USA: Routledge, 2007.
- CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.
- COOK, V. J. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In: COOK. V. (Org.). **Portraits of the L2 User**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- CUMMINS, J. **Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms**. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2007. p. 221-40.
- EDWARDS, J. **Foundations of bilingualism**. In: BATHIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.) **The handbook of bilingualism**. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006.
- EMMOREY, K. BORINSTEIN, H. B. THOMPSON, R. GOLLAN T. H. **Biling (Camb Engl) Author manuscript; available in PMC 2008 December 11**. Published in final edited form as: *Biling (Camb Engl)*. 2008 March

- FERREIRA, M. C. C; ZAMPIERI, M. A. **Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental.** In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.
- FISHMAN, J. **Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness.** In: DIL, A. (Ed.) Language and socio-cultural change: Essays by J. Fishman. Standford: Standford University Press, 1972.
- FLORES, V.M.; FINGER, I. **Proposta de Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência para Professores Ouvintes Bilíngues Libras/Língua Portuguesa.** Revista SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/2, dez. 2014. p. 278-301
- García, E. **Education and Achievement: A Focus on Latino ‘Immigrant’ Children.** Washington, DC: The Urban Institute. 2010.
- García, O. **Multilingualism and language education.** In C. Leung & B. V. Street (eds.), The Routledge Companion to English Studies. New York: Routledge, 2014.
- _____. **Multilingual language awareness and teacher education.** In Cenoz, J & Hornberger, N. (Eds.). Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition Vol 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, 2008. P. 385-400.
- García, O. & Woodley, H. H. **Bilingual education.** In M. Bigelow & J. Enns-Kananen (eds.), The Routledge Handbook of Educational Linguistics. New York: Routledge. 2015.
- GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997.
- GRAVELLE, M. **Supporting bilingual learners in schools,** Stoke-on-Trent, Trentham Books. 1996.
- GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development,** v. 6, p. 467-477, 1985.
- _____. **Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person.** Brain and language, v. 36, p. 3-15, 1989.
- _____. **Individual Bilingualism.** In: THE ENCYCLOPEDIA of language and linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.
- _____. **Studying bilinguals: methodological and conceptual issues.** In: BATHIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.) The handbook of bilingualism. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006
- _____. **Studying Bilinguals.** Oxford: Oxford University Press, 2008.
- _____. **Bilingualism: a short introduction.** In: GROSJEAN, F.; LI, P. The Psycholinguistics of Bilingualism. Wiley-Blackwell, 2013.
- GUATEMALA. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** 1999.
- HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism.** 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HILL, M.M.; HILL, A. **Investigação por questionário.** 2. Ed. Editora: Edições Silabos, Lisboa, 2012.
- KARNOPP, L. B. **Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando?** In: Débora Freitas; Sandra Cardozo. (Org.). (In)formando e (re)construindo redes de conhecimento. 1ed.Boa Vista, RR: UFRR, 2012, v. 1, p. 15-39.
- KAUFMANN, G. **Varietätendynamik in Sprachkontaktsituationen: Attitüden und Sprachverhalten** rußlanddeutscher Mennoniten in Mexiko und den USA. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997. P. 369 Seiten.
- _____. **Atitudes na sociolinguística.** In: Mello, Heliana, Cléo Altenhofen und Tommaso Raso (Org.). Os contatos lingüísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 121-137

- KIELHÖFER, B.; JONEKEIT, S. **Zweisprachige Kindererziehung**. Trad. Carla Krohn. Tübingen: Stauffenburg, 1983.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2010.
- MACKEY, W. F. **The description of bilingualism**. In: Fishman, Joshua A. [ed.]. *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague : Mouton, 1972. p. 554-584.
- MAHER, J. **Linguistic minorities and education** In Japan. *Educational Review*, v. 49, n. 2, p. 115-127, 1997.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª Edição. Editora: Atlas, São Paulo, 2010.
- MARIAN, V., BLUMENFELD, H. K., & KAUSHANSKAYA, M. **The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals**. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 2007.
- McKENZIE, R.M. **The Social Psychology of English as a Global Language**. Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context. Springer Science Business Media B.V. 2010.
- MONTREAL. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**. 2001.
- NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T.C. **Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando?** In: *Libras em estudo: formação de profissionais*. (Org.) ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. São Paulo: FENEIS, 2014.
- NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Assunto: **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2011**.
- NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Assunto: **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**.
- OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. 2nd ed. (rewritten). London; New York: Continuum, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, 1975.
- PEREIRA, M.C.P; FRONZA, C.A. **Sistema signwriting como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas**. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 7, 2006, Pelotas, RS. MATZENAUER, Carmen L. B. et al (Orgs.). Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/3.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2015.
- PEREIRA, M.C. C. **Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos**. In: LODI, A.C; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 187 - 200.
- PUOLTATO, D. Francese-italiano, italiano-‘patois’: il bilinguismo in Valle D’Aosta fra realtà e ideologia. Bern: Peter Lang, 2006.
- QEER - Council of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopofPage. Acesso em: 10 Jul. 2014.
- QUADROS, R.M. [et al.]. **Exame Prolibras**. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2009.
- QUADROS, R. M. **O “bi” em bilinguismo na educação de surdos**. In: LODI, A. C.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

- REEVES, J. B.; NEWELL, W.; HOLCOMB, B. R.; STINSON, M.. **The Sign Language Skills Classroom Observation: A Process for Describing Sign Language Proficiency in Classroom Settings**. American Annals of the Deaf, V145 N4 p315-41 out 2000.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira [manuscrito]: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. – 2013.
- ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford : Basil Blackwell, 1995. [1989] (Language in society; 13.)
- SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** [1933]; Tradução: Laura Teixeira Motta. — São Paulo : Companhia das letras, 2010.
- SAER, O. J. **The effect of bilingualism on intelligence**. British Journal of Psychology, v. 14, p. 25-28, 1923.
- SANTIAGO, V.A.A.; ANDRADE, C.E. **Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social**. In: Libras em estudo: política linguística. (Org.) ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. São Paulo: FENEIS, 2013.
- SANTOS, K. R. O. R. P. **Projetos educacionais para alunos surdos**. In: LODI, A.C; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org.) Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 71 – 88.
- SANTOS, F.; CAMPOS, M.L.I.L. **Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão**. In: Libras em estudo: política educacional. (Org.) ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. São Paulo: FENEIS, 2013.
- STUMPF, M.R. **Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting**. In: Letramento e minorias. (Org.) LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R; TESKE, O. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Editora Mediação: Porto Alegre, 1999.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Bilingualism or not: The education of minorities**. Vol. 7. Multilingual matters, 1981.
- SKUTNABB-KANGAS, T.: 1984, **Bilingualism or Not – The Education of Minorities. Multilingual Matters, Clevedon, UK**. [a version with a Foreword by Ajit Mohanty published in 2007 by Orient Black swan, Delhi; <http://www.orientblackswan.com/display.asp?isbn=978-81-250-3268-7> Acesso em: 18 Dez. 2014.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Multilingualism and the education of minority children** In: SKUTNABB-KANGAS, Tove, CUMMINS, Jim (Ed.). Minority education: from shame to struggle. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. p. 9 - 44.
- STROBEL, Karin, **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- SWANWICK, R. A. **Deaf Children’s Developing Sign Bilingualism: Dimensions Of Language Ability, Use And Awareness**. PhD thesis The Open University, 2000.
- TITONE, R. Bilinguismo precoce e educazione bilingue. 2. ed. Roma : Armando, 1993. (Linguistica e psicolinguistica.) [1972]
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2015
- VANDERMEEREN, S. **Research on Language Attitudes** In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier e Peter Trudgill (org.). Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society – Volume 2. Berlim/New York: de Gruyter, 2005. P. 1318–1332.

ZOVICO, N.A.C.; SILVA, A.A. **Acessibilidade a serviços públicos: direito de igualdade.** In: Libras em estudo: política linguística. (Org.) ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. São Paulo: FENEIS, 2013.

WEI, L. **Dimensions of Bilingualism.** In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

ANEXO

ANEXO A - QueHLAP – Questionário de Histórico da Linguagem e Autoavaliação de Proficiência.

Nome(Opcional): _____

(1) Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____ (2) Sexo: FEM MASC(3) Nacionalidade: Brasileira Outro país: _____

(4) Naturalidade: _____ (UF): _____

(5) Você possui familiar surdo usuário de Libras? Sim Não

Caso afirmativo, preencha:

(A) Quantos familiares surdos: 1 2 3 4 - Quantos? _____

(B) Grau de parentesco:

 Mãe Pai Irmão / Irmã Tio/a Primo/a Avós Outro: _____

(C) Desde quando (idade aproximada) ele/ela (seu parente) sinaliza (usa Libras)? _____

(6) Qual sua formação acadêmica:

 Magistério/Normal Pedagogia Normal Superior - Anos Iniciais Letras Libras – Bacharelado Letras Libras – Licenciatura Outra Licenciatura, qual? _____ Outra formação em nível superior, qual? _____ Graduação em andamento, qual? Qual semestre? _____

Ano de conclusão: _____

(7) Você possui curso de especialização em:

 Não Libras AEE Psicopedagogia Educação Especial Inclusiva Tradutor/Intérprete de Libras Ensino de Libras Outro: _____Modalidade : Presencial Semipresencial EaD Ano de conclusão: _____

(8) Você possui mestrado em:

 Não Educação Estudos Culturais Letras Matemática Outro: _____ Qual área da pesquisa: _____

Ano de conclusão: _____

(9) Você possui curso de Formação de Professores para o Ensino de Surdos (nível de extensão):

 Não Sim. Carga horária: _____ Onde fez? _____Modalidade : Presencial Semipresencial EaD Ano de conclusão: _____

(10) Você possui curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado (nível de extensão):

 Não Sim. Carga horária: _____ Onde fez? _____Modalidade : Presencial Semipresencial EaD Ano de conclusão: _____

(11) Você possui curso de Tradutor/Intérprete de Libras (nível de extensão):

 Não Sim. Carga horária: _____ Onde fez? _____Modalidade : Presencial Semipresencial EaD Ano de conclusão: _____

(12) Você possui PROLIBRAS

 Não Sim de ENSINO – Ano _____ Sim de TRADUÇÃO – Ano _____

(13) Como aprendeu Libras:

 Em cursos de Libras – Quantos níveis? _____ Onde: _____ Ano: _____ Em disciplina de Libras na graduação – Quantas disciplinas você cursou? _____ Ano: _____ Em contato com surdos adultos e participando da Comunidade Surda. Onde: _____ Ano: _____ Em contato com surdos jovens e participando da Comunidade Surda. Onde: _____ Ano: _____ Ao iniciar as atividades de docência na Escola de Surdos. Onde: _____ Ano: _____ Aprendi Libras com (resposta na questão 5)

(14) Espaço aberto para acrescentar algum comentário que seja pertinente em relação a sua aprendizagem

de Libras:

(15) Em caso de usar Português, Libras e de conhecer outras línguas, registre aqui onde e como aprendeu as mesmas:

(16) Meus professores de Libras foram/são:

- surdos ouvintes ouvintes e surdos

(17) Liste todas as línguas que você sabe (em ordem de melhor proficiência):

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____

(18) Liste todas as línguas que você conhece e utiliza em ordem de aquisição (sua primeira língua no número um):

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____

(19) (Libras) Idade que você começou:

Aprender... Tornou-se fluente...

(20) Selecione o seu nível de proficiência na fala (sinalização) e compreensão em Libras (1 corresponde a nenhum conhecimento e 5 para uma excelente comunicação):

Situações	Fala					Compreende				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Interagindo com os amigos	<input type="checkbox"/>									
Interagindo com a família	<input type="checkbox"/>									
Vídeos em Libras	<input type="checkbox"/>									
Interação com os alunos	<input type="checkbox"/>									
Interação com professores Surdos	<input type="checkbox"/>									

(21) Que línguas você utiliza nessas situações:

- | | | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| Em casa com os pais: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| Em casa com irmão ou irmãs: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| Com os avós: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| Com outros parentes: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| Com os amigos: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| Com os amigos surdos: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| Com os alunos na escola: | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Libras | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |

(22) Você participa de Associação de Surdos?

Não Sim. Com que frequência? _____ Em que ocasiões? _____

(23) Frequência de uso da(s) língua(s) em seu dia-a-dia:

Língua	Lugar/Situação	Frequência		Comentários
		Quantas horas por dia	Quantas vezes por semana	
Português	Em casa			Comentários são bem vindos, para justificar ou complementar sua resposta.
	Ao visitar membros da família (se não estiver em casa)			
	Na escola			
	No intervalo escolar com colegas			
	Professores surdos			
	Em reuniões pedagógicas na escola			
	Atividades religiosas			
	Nas brincadeiras e jogos			
Com os amigos				
Internet/Youtube				

	Ao fazer refeições			
	Ao rezar			
	Em festas ou eventos sociais			
Libras	Em casa			
	Ao visitar membros da família (se não estiver em casa)			
Libras	Na escola			
	No intervalo escolar com colegas			
	Professores surdos			
	Em reuniões pedagógicas na escola			
	Atividades religiosas			
	Nas brincadeiras e jogos			
	Com os amigos			
	Internet/Youtube			
	Ao fazer refeições			
	Ao rezar			

(24) Na escola em que você atua, as aulas são dadas em:

- Português
 Português oral e Libras
 Português escrito e Libras
 Português escrito, Escrita de Sinais e Libras

(25) Você atua com
 Educação Infantil
 Séries Iniciais – Ensino Fundamental
 Séries Finais- Ensino Fundamental
 Ensino Médio

(26) Quando você ensina usando Libras você se sente:

(27) Em suas aulas em Libras, você usa algum recurso para transmitir o conteúdo?

- material visual
 escreve no quadro enquanto sinaliza
 Outro: _____

(28) Quais são as suas maiores dificuldades quanto a usar a Libras no ensino de conteúdos específicos?

(29) Os materiais didáticos com recursos em Libras:

- Você cria de forma impressa com suas fotos fazendo sinais.
 Você cria de forma impressa com fotos dos alunos fazendo sinais.
 Você utiliza da internet – Youtube – Sites – Quais por exemplo: _____
 Outros: _____

(30) Utiliza dicionário de Libras?

- Não
 Sim. Quais? _____

(31) Em Libras, seu vocabulário é
 Básico
 Intermediário
 avançado.

(32) Referente à Escrita de Sinais (SW), marque X nas alternativas correspondentes:

- Não sei Escrita de Sinais, nunca fiz nenhum curso e minha escola não utiliza.
 Fiz curso de Escrita de Sinais, mas não utilizo, não é da prática da escola.
 Fiz curso de Escrita de Sinais, não utilizo, pois somente na disciplina de Libras que é utilizado.
 Fiz curso de Escrita de Sinais e utilizo em minhas aulas em diversos momentos. momentos específicos.
 Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos, mas não utilizo em minhas práticas.
 Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos e utilizo em minhas aulas em diversos momentos. momentos específicos.

(33) Sua escola utiliza qual filosofia educacional?

- Comunicação Total
 Outra: _____
 Oralismo

Bilinguismo

(34) Assinale com um X sua opinião sobre a Libras e Língua Portuguesa:

(A) A Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma língua...							
		Muito	Normal	Não sei responder	Normal	Muito	
a	Bonita						Feia
b	Fácil de aprender						Difícil de aprender
c	Simples						Complexa
d	Formal						Informal
e	Útil						Inútil
f	Boa						Ruim
g	Agradável						Desagradável

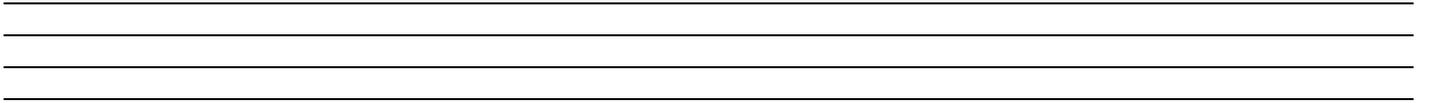
(B) O Português Brasileiro é uma língua ...							
		Muito	Normal	Não sei responder	Normal	Muito	
a	Bonita						Feia
b	Fácil de aprender						Difícil de aprender
c	Simples						Complexa
d	Formal						Informal
e	Útil						Inútil
f	Boa						Ruim
g	Agradável						Desagradável

(35) Assinale os aspectos gramaticais da Libras que você conhece e ao lado marque o nível de qualidade de uso (1 corresponde a nenhum conhecimento e 5 para um excelente conhecimento):

Eu conheço:

Pares mínimos da Libras – Fonologia						Qualidade de uso										
Configurações de mãos	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Movimento	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Locação	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Orientação manual	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Orientação	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Morfossintaxe																
Sinal derivado	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Sinal simples	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Sinal composto	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Incorporação de numeral	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Verbo Simples	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Verbo com concordância	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Verbo sem concordância	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Topicalização da frase	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Classificadores																
Uso classificadores	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Classificadores descritivos	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Classificadores especificadores	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Classificadores de plural	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Classificadores instrumentais	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Classificadores de corpo	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Referente no espaço																
Uso o espaço	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Espaço token	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Espaço sub-rogado	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
Espaço real	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei responder	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5

(36) Na sua opinião, como seria a formação de professores ouvintes para atuarem nas escolas de surdos ou para atuarem na educação de surdos em espaços inclusivos?



Agradecemos sua participação e colaboração!
Prof^a Dr. Ingrid Finger e Prof Vinicius Martins

ANEXO B – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 PESQUISADORA: Vinicius Martins Flores
 PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Ingrid Finger

Participante n° _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR OUVINTE BILÍNGUE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS*”, de responsabilidade de Vinicius Martins Flores, aluno(a) de *mestrado* da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. O objetivo desta pesquisa é *um estudo exploratório da formação linguística do professor ouvinte atuante na educação de surdos em espaços educacionais bilíngues*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *questionário impresso aplicado de forma individual*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco pessoal.

Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um parâmetro de políticas de formação de professores ouvintes para o ensino de surdos, possibilitando um processo reflexivo sobre as formações docentes e as práticas na educação de surdos*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone ********* ou pelo e-mail viniciusmartinsf@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *produção da dissertação, por palestra*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP-UFRGS: etica@propesq.ufrgs.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

 Assinatura do (a) participante

 Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO C – Aceite Institucional



ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr./Sra. _____ do(a) _____, está de acordo com a realização da pesquisa UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR OUVINTE BILÍNGUE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Vinicius Martins Flores aluno(a) de *Mestrado* no Departamento de *Letras* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado sob orientação da Prof. Dr. Ingrid Finger, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estudo envolve a realização de *um estudo exploratório da formação linguística do professor ouvinte atuante na educação de surdos em espaços educacionais inclusivos e/ou bilíngues*.

Eu, _____ do(a) _____, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição