

# Ensino de Libras em aulas remotas: uma reflexão sobre a docência

Camila Alves dos Santos<sup>1</sup> 

Kári Lúcia Forneck<sup>2</sup> 

## Resumo

Este artigo apresenta uma discussão que parte das descobertas realizadas em uma pesquisa de mestrado defendida na área de ensino, que teve como objetivo investigar a formação de docentes que atuarão com Surdos, considerando ambientes virtuais de aprendizagem no âmbito da educação profissional técnica. A pesquisa que serve como base para este trabalho possibilita uma articulação entre as concepções sobre ensino de Libras e ação docente por meio de metodologias ativas para atuar com alunos Surdos. Um olhar para essa questão surge principalmente no contexto da educação a distância, modalidade que tem evidenciado dificuldades em adaptação de metodologias e busca de otimização do tempo de aula para uma boa atuação docente.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino remoto; Educação de Surdos.

## Abstract

### *Teaching Libras in remote classes: a reflection on teaching*

This article presents a theoretical discussion that starts from the discoveries made in a master's research defended in the teaching area, which aimed to investigate the training of teachers who will work with the deaf, considering virtual learning environments within the scope of professional technical education. The research that serves as the basis for this work allows articulation between the conceptions about teaching Libras and teaching action through active methodologies to work with deaf students. A look at this issue arises mainly in the context of distance education. This modality has shown difficulties in adapting methods and seeking to optimize class time for good teaching performance.

**Keywords:** Teaching; Remote education; Deaf education.

## Resumen

### *Enseñando clases remotas de Libras: una reflexión sobre la enseñanza*

Este artículo presenta una discusión teórica que parte de los descubrimientos hechos en una investigación de maestría defendida en el área de la docencia, que tuvo como objetivo indagar en la formación de docentes que trabajarán con sordos, considerando ambientes virtuales de aprendizaje en el ámbito de la formación técnica profesional. La investigación que sirve de base a este trabajo, permite una articulación entre las concepciones sobre la enseñanza de Libras y la acción docente a través de metodologías activas para trabajar con estudiantes sordos. Una mirada a este

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, GO, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, Brasil.

tema surge principalmente en el contexto de la educación a distância, modalidade que ha mostrado dificultades para adaptar metodologías y buscar optimizar el tiempo de clase para un buen desempeño docente.

**Palabras clave:** Docencia; Teleenseñanza; Educación para Sordos.

## Introdução

O presente artigo propõe uma discussão que tem como base as pesquisas realizadas por Dewey (1979), Teixeira (2010), Berbel (2012) e Araújo e Sastre (2016), a respeito do uso da Metodologia da Problematização na formação docente e o ensino de Libras considerando o uso de Metodologias Ativas de ensino, em tempos de educação a distância. Trata-se de uma discussão que destaca a articulação teórica, visando apresentar as concepções do trabalho educativo em tempos de pandemia, evidenciando a importância da atuação docente e das concepções sobre educação de Surdos<sup>3</sup>, a partir do resgate de teóricos como Demo (2013), Freire (2017) e Munhoz (2018), propondo uma discussão a respeito das possibilidades da docência no âmbito da educação a distância, sobretudo a educação de Surdos.

Ciavatta (2012, p. 94) salienta: “[...] embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como séculos atrás”. Por muito tempo, a forma tradicional de ensino foi predominante nos ambientes escolares, porém as tantas mudanças na vida das pessoas em função da pandemia acarretada pelo vírus SARS-CoV-2, Covid-19, e da necessidade do uso novas tecnologias, provocaram uma considerável reflexão e mudança por parte da escola e principalmente dos professores pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Dessa forma, muitos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que se esforçam para se adequar às novas demandas do ensino remoto, também encontram dificuldades ao buscar alternativas para reverter o desinteresse da maior parte dos alunos em um ambiente artificial de ensino. Constantemente, o professor precisa lidar com a apatia, desinteresse de uma comunicação prejudicada pelo distanciamento, por falhas na rede ou pela falta de destreza com ferramentas tecnológicas, que otimizam o processo de ensino e aprendizagem de forma remota.

---

<sup>3</sup> Segundo pesquisas do americano James Woodward em 1972, que criou as designações “Surdo” e “surdo”, o termo com letra maiúscula é usado para aqueles que se identificam com a identidade e cultura surdas, enquanto que o mesmo termo em letra minúscula é aplicado àqueles que têm apenas problemas de audição. Neste texto, será adotada essa diferenciação.

Assim, considerando as contribuições de Munhoz (2018), este artigo é um convite para analisar as novas possibilidades de ensino, em defesa de uma formação docente de qualidade em tempos de educação a distância. As práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades síncronas (que pressupõem que ações pedagógicas sejam desenvolvidas com a participação simultânea de estudantes e professores) e assíncronas (que permitem que estudantes e professores interajam em tempos diferentes, sem que haja necessariamente simultaneidade nas ações).

Na educação remota, nos cursos de graduação dos Institutos Federais de Educação (IF) predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial. É o caso, por exemplo, de Libras, que é um componente curricular de carga horária de apenas 54h/aula, no qual se objetiva a formação para o exercício do magistério, contemplando a língua de sinais e as particularidades do sujeito surdo.

Os professores que atuam na formação dos profissionais que atuarão com Surdos estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando ferramentas, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

Considerando esse cenário, intencionou-se neste estudo analisar uma metodologia de ensino diferenciada: a metodologia da problematização, que consiste em formar um estudante ativo, protagonista no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor assume um papel de orientador e não mais como detentor das informações. Dessa forma os estudantes observam uma parcela da realidade, definem um problema de estudo até a realização de algum grau de intervenção naquela parcela da realidade, a fim de contribuir para a sua transformação, sendo assim uma possível alternativa metodológica de ensino para amenizar as dificuldades encontradas no ensino remoto.

O desenho metodológico utilizado para a realização deste estudo foi de cunho qualitativo e de caráter exploratório, visando analisar fenômenos resultantes da problemática em questão. Os instrumentos utilizados foram gravações das aulas, além de análise do questionário semiestruturado. Os dados coletados foram verificados por meio de uma aproximação com a técnica de Análise de Conteúdo,

proposta por Bardin (2016), a fim de compreender como ocorre a formação de professores no atendimento escolar por ensino remoto, em tempos de pandemia da Covid-19.

## **Implicações do ensino de Libras no ensino remoto**

O advento do novo normal<sup>4</sup>, em decorrência da condição pandêmica, trouxe mudanças expressivas na forma como o professor atua em sala de aula exigindo que, de forma abrupta, uma série de adaptações e mudança de metodologias fossem adotadas. A inserção forçada de novos padrões fez com que diversas atividades passassem a ser desenvolvidas de forma virtual, obrigando o professor a se reinventar e se adaptar as novas ferramentas de ensino.

Certamente, aspectos importantes da atuação do professor, tais como, metodologia de ensino, didática e formas de avaliação passam a ser vistos de modo diferente, assim como a forma como os estudantes aprendem precisam ser reconsiderados nessa nova perspectiva educacional. Esta pandemia, sem dúvida, representa uma revolução em nossas formas de ensinar e deixa uma marca pelo distanciamento social. Novos hábitos em nossas rotinas educacionais; mudanças de currículo e metodologias agora precisaram ser revistas.

Em vista desse cenário, o aprendizado por resolução de problemas pode ser uma forma de promover um ensino de maior qualidade, mesmo sendo a distância, no qual há mais limitações na interação entre professores e alunos, bem como uma possibilidade otimizar o tempo relativamente escasso para a realização de atividades principalmente quando se trata de Libras.

Um dos marcos legais mais importantes para promover uma educação de qualidade para Surdos, foi a promulgação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que além de reconhecer a Libras como língua, foi um grande passo rumo à efetivação da inclusão. No entanto, somente essa inserção não garante a plena formação de profissionais capacitados para promover a inclusão de alunos com deficiência auditiva, muito menos uma educação bilíngue nas escolas regulares de ensino.

---

<sup>4</sup> A definição de “novo normal” está associada a uma mudança drástica da sociedade. Mais precisamente, a uma transformação substancial no modo de fazer as coisas, e não a uma retomada imediata ao *status* anterior.

Além de abordar aspectos específicos da Língua de Sinais e da comunidade surda, é importante que a Libras, como componente curricular, nos cursos de graduação, promova base para que os professores em formação atuem e se comuniquem com alunos surdos respeitando sua cultura e identidade, adquirindo, assim, habilidades importantes para proporcionar um aprendizado efetivo aos Surdos. Santos e Klein (2015, p. 17) afirmam:

[...] os alunos após terem cursado a disciplina de Libras passaram a entender a legitimidade da língua de sinais, e abandonaram o monopolismo oral. Além disso, passaram a entender as pessoas surdas como membros de um grupo cultural. Também deixaram de ver as pessoas surdas como deficientes.

Fator de entrave para muitos professores que ministram a Libras como componente curricular é que, apesar de serem inegáveis as contribuições desse componente curricular para a educação de Surdos, a carga horária é insuficiente. Conforme aponta Pereira (2008, p. 79), isso gera uma “precariedade do ensino da Libras e dos aspectos que envolvem a surdez em sua totalidade”.

Observa-se também a ausência de sistematização dos conteúdos, tornando os temas que seriam imprescindíveis susceptíveis a falhas e até mesmo correndo o risco de não serem abordados. Assim, prejudica-se a possibilidade de uma formação que de fato promova a inclusão de Surdos nas escolas regulares.

Além disso, em um estudo realizado por Santos e Klein (2015), em que se avaliou o currículo de seis instituições de ensino superior, verificaram-se incoerências com respeito à carga horária dispensada a esse componente curricular. Como se vê a seguir:

É nítida a separação entre conteúdos práticos – focados na aprendizagem de vocabulário em Libras e teóricos, no entanto, nenhum programa deixa claro o tempo dispensado para cada um dos aspectos. Também constataram que não há diferenciação dos conteúdos da disciplina de Libras por curso, sendo a mesma disciplina ministrada para todos os cursos (SANTOS; KLEIN, 2015, p. 14).

Tais dificuldades dos professores ao ministrar a Libras como componente curricular refletem na má qualidade da educação de Surdos nas escolas brasileiras. A carga horária que o componente curricular Libras possui nos cursos de Licenciatura reduz de forma relevante o tempo de exposição ao idioma, impedindo que os professores em formação interajam com um conhecimento prático sobre a Libras e sobre a prática docente para o ensino de Surdos.

O que se constata nas Licenciaturas em que é ofertada a Libras é que existe uma separação entre conteúdos teóricos (cultura e identidade surda, história da educação de Surdos, implante coclear) e conteúdos práticos (aprendizagem do vocabulário). Porém, pouco se fala em preparar de forma efetiva os professores para a docência em relação ao ensino de Surdos ou, pelo menos, em ampliar a carga horária destinada a preparar futuros professores para atuarem com alunos surdos, conforme aponta Silva (2017, p. 56).

Além disso, nos diversos cursos de licenciatura, muitas vezes não é dado um enfoque no vocabulário específico de acordo com curso em que a Libras foi incluída, preparando assim, o futuro professor para ensinar para Surdos a matéria específica de sua formação. Isso gera uma defasagem na formação dos futuros professores, uma vez que eles adquirem o básico da Libras, mas não se sentem aptos a atuarem com Surdos por não ganharem fluência e nem um conhecimento específico na área em que atuarão.

Além de uma formação que não prepara os professores de forma específica para ensinar alunos com surdez, na maioria das vezes, o que ocorre nas salas de formação de professores são atividades mecânicas e repetitivas, alheias às situações de aprendizagem escolar, geralmente, não estão centradas na construção de significados e na elaboração de estratégias próprias para a resolução de possíveis problemas da vida real, mas em atividades que envolvem basicamente memorização.

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que comparativamente a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 17).

Dessa forma, fica evidente que o professor que atua na formação de professores precisa estar ciente da sua responsabilidade quanto às implicações envolvidas na preparação desses futuros profissionais, dando a eles subsídios e informações básicas para um bom desempenho na educação de Surdos. O professor formador precisa ser um conhecedor da singularidade linguística do Surdo, de sua cultura, de como ele percebe o mundo, mas principalmente sobre quais suas principais dificuldades e quais estratégias metodológicas serão realmente eficazes para o seu aprendizado.

Outro fator importante a ser considerado é a necessidade de se buscarem alternativas para superar as dificuldades encontradas ao ministrar a Libras como

componente curricular. As Metodologias Ativas, especialmente a Metodologia da Problematização, podem ser uma proposta interessante nos cursos de Licenciatura. Isso é o que veremos na próxima seção.

## **Metodologias Ativas e os desafios da escola atual**

Mantoan (2015, p. 16) faz uma importante reflexão nesse sentido:

Vale perguntar, então, se estamos, verdadeiramente, certos de que o nosso papel é o de transmitir um saber fechado e fragmentado, em tempos e disciplinas escolares que nos aprisionam nas grades curriculares. Fomos reduzidos a meros instrutores, que conduzem e norteiam a capacidade de conhecer de nossos alunos, transformando-os em seres passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade?

Assim, faz-se fundamental buscar alternativas para minimizar as dificuldades relacionadas a como esse componente curricular tem sido ofertado e verificar as possibilidades que temos, uma vez que tal componente curricular tem implicações tão profundas na educação de Surdos.

Repensar as práticas de ensino não é uma tarefa simples, pois, até mesmo no que se refere à estrutura física, o modelo de sala de aula é arcaico, com conteúdo pre-determinado e, muitas vezes, o aluno não sabe exatamente o que está aprendendo, nem ao menos o porquê daquele conteúdo. Veiga-Neto (2007, p. 102) assinala:

[...] a conexão entre o que se passa na escola, suas práticas e as demais práticas sociais, de forma que refletir sobre as mudanças na esfera desta instituição pressupõe refletir sobre as mudanças na esfera da sociedade. Assim, reitera-se a existência de um descompasso entre a escola e as mudanças espaciais e temporais, e é neste descompasso entre “[...] as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar “crise da escola”.

A grande questão a ser debatida é como o professor poderá encontrar caminhos para lidar com tantos desafios impostos pela escola contemporânea, visto que, no modelo atual de escola, há um enfoque muito grande em atividades individuais, nas quais o aluno é pouco incentivado a problematizar, a questionar ou a fazer relação do que aprende com o que já conhece de forma coletiva. O que se constata é que muitos alunos assemelham a instituição de ensino mais a uma prisão do que a um lugar de liberdade que lhes ajuda a entender o mundo à sua volta. Parafraseando o pensamento de Dewey, Teixeira (2010, p. 49) comenta:

A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor.

A Metodologia da Problematização tem características que se contrapõem aos modelos tradicionais de educação, apresentando vantagens como: maior autonomia do estudante, desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe e maior engajamento nas atividades.

Tal como analisamos, a autonomia na aprendizagem não é uma 'Propriedade' do aluno, uma habilidade decorrente de seu capital social ou cultural, mas resultado das condições específicas do contexto e dos objetivos que se buscam. Entre essas condições se sobressai a chamada oportunidade de desenvolver um nível de aprofundamento na aprendizagem (RUÉ, 2018, p. 171, grifo do autor).

Dessa forma, as Metodologias Ativas em sala de aula são uma proposta interessante quando se trata de ensino ativo, fazendo com que o aluno se perceba protagonista, profundamente envolvido no processo de aprendizagem e que o conhecimento não surge apenas de forma isolada, mas também, na construção coletiva.

É importante que haja um objetivo bem definido, por meio de planos e atos que coloquem o currículo em ação, ou seja, uma aplicação real. Não basta usar uma dinâmica em sala ou uma estratégia de ensino para que estejamos contemplando todos os aspectos da Metodologia da Problematização.

Munhoz (2018) lista uma série de atitudes para saber o que não é uma Metodologia da Problematização. Entre elas, está a dos professores que oferecem ao aluno um conjunto de materiais necessários à aprendizagem, com alunos que não têm opção de escolha quanto a melhor forma de aprendizagem, não há investigação ou pesquisa por parte dos estudantes e uma única avaliação é realizada para todos.

Ao contrário, o professor que deseja trabalhar com a Metodologia da Problematização tem uma preocupação constante com os desejos e necessidades dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, e avalia o processo a fim de preparar os estudantes para enfrentar os problemas do dia a dia.

Um dos grandes desafios para o professor é a aprendizagem sobre como construir problema e dar os alunos a assistência necessária para que ele adquira a habilidade para solucionar problemas. A regra do contato entre professor e aluno sempre será a facilitação e nunca o direcionamento do aluno de forma assistencialista, como ocorre nos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem (MUNHOZ, 2018, p. 129).



Para entendermos como esse processo funciona: os papéis são diferentes, pois o professor assume a tarefa de mediador e o aluno, o de sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. O professor tem o papel de estimular a discussão, desenvolver a dinâmica, administrar o tempo e assegurar tarefas. Convive-se o tempo todo com as surpresas, com o inesperado, com situações que nem se havia imaginado.

Um fator que está intrinsecamente ligado ao uso da Metodologia da Problematização é a pesquisa. Nessa abordagem, o professor tem o papel fundamental de provocar nos estudantes o desejo de investigar um determinado tema. Nesse aspecto, o estudante não apenas aceita o conteúdo que é apresentado, mas se mostra inclinado ao questionamento, à reflexão e à pesquisa sobre o assunto abordado.

A pesquisa, como conjunto de conhecimentos que facilitaria a compreensão de mundo para então transformá-lo, tornaria os alunos mais críticos mesmo em espaços não formais, que são ambientes fundamentais para a resolução de problemas, permitindo ao sujeito compreender a ele próprio e ao mundo que o cerca (RAMOS, 2012). Sendo assim a pesquisa:

[...] pode e deve partir de atividades problematizadoras, cujas temáticas sejam capazes de relacionar e conciliar diferentes áreas e esferas da vida de todos nós, ambicionando olhar para as ciências e seus produtos como elementos presentes em nosso dia a dia e que, portanto, apresentam estreita relação com nossa vida (SASSERON, CARVALHO, 2011, p. 66).

No modelo tradicional, o aluno aceita e decora o que é imposto. Já com o uso de metodologias ativas, a escola faz com que os alunos saiam do papel de passivos e se tornem promotores do seu próprio conhecimento, questionando e refletindo sobre o que é ensinado.

Dessa forma, ministrar aulas de Libras com uso de metodologias ativas pode auxiliar o professor a desenvolver técnicas, habilidades e dinâmicas inovadoras, que trabalhem de forma prática e mais próxima da realidade de sua atuação profissional. Assim, o professor em formação por meio da metodologia da resolução de problemas consegue, mesmo em um curto período, conhecer de forma mais ampla sua área de atuação, o que ajuda a promover de forma efetiva uma educação inclusiva de qualidade.

## **Metodologia**

Este estudo pretendeu verificar as contribuições da Metodologia da Problematização ao ministrar a Libras como componente curricular na formação de licenciandos

em Letras/Português do Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Goiânia, a partir da análise da experiência dos graduandos no contato com uma nova língua e uma nova metodologia de ensino.

Analisamos como os professores em formação se sentem diante da possibilidade de aprender por meio de pesquisa e construção de seu próprio conhecimento por meio de resolução de problemas. Para concretizar a proposta, foi estruturada uma intervenção didática com os acadêmicos do curso de Letras/Português do IFG, *campus* Goiânia, por meio de uma prática de ensino de Libras baseada na resolução de problemas.

O conteúdo das respostas do questionário aplicado aos 14 professores em formação<sup>5</sup> foi submetido à análise e, com isso, pudemos elucidar novos entendimentos sobre o ensino de Libras, sobre os desafios e as possibilidades que envolvem o uso da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras, tema deste trabalho.

## **Apresentação e discussão dos dados**

Considerando a organização por categorização proposta por Bardin (2016), com pré-análise do material e tratamento das unidades de registro, houve a possibilidade de investigar as contribuições da metodologia da problematização, para a melhoria da oferta da Libras nas licenciaturas. Tal metodologia, levou em conta as seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, agregando, ainda, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, ao longo das aulas, buscamos sistematicamente relacionar a teoria à prática, procurando cumprir esse objetivo por meio de uma aproximação com a metodologia da problematização, proposta por Bordenave *apud* Berbel (2012). Obedecendo aos passos para a aplicação dessa metodologia, considerando o arco de Maguez *apud* Berbel (2012) segue na próxima seção um relato das aulas virtuais, em que propusemos aos professores em formação a interação com uma experiência pedagógica dessa metodologia.

Em vista do ensino remoto emergencial, devido à pandemia de Covid-19, os procedimentos da aula se dividiram em síncrono e assíncrono. No síncrono,

---

<sup>5</sup> Os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com sua participação no contexto da pesquisa.

com a apresentação geral da proposta de aulas, apresentação de vídeos com entrevistas de Surdos de escolas regulares e posterior formação de grupos no ambiente virtual, para análise crítica da realidade, por meio das entrevistas dos Surdos, para identificar um problema de pesquisa e, dessa dinâmica, o grupo elegeu um problema de estudo.

As aulas assíncronas foram realizadas por meio de atividades postadas no Moodle, ambiente virtual, e consistiram em leitura prévia e apontamentos sobre o texto “Educação inclusiva para Surdos: desmistificando pressupostos” (BOTELHO, 2015, p. 1-5). A partir da leitura do texto e dos vídeos, os alunos em grupos elaboraram um problema apontando possíveis desafios e vantagens sobre a educação de Surdos em escolas inclusivas, além de se articularem como grupo para, nas semanas seguintes, apresentar pesquisas relacionadas ao problema eleito pelo grupo.

Nessa primeira aula, os alunos se mostraram bastante motivados a expressar seus comentários sobre o que pensam da escola inclusiva, abrindo espaço para uma ampla e estimulante discussão sobre as nuances que envolvem a surdez nas escolas regulares de ensino, mostrando, assim, que o vídeo descrevendo um recorte da realidade cumpriu seu objetivo de provocar a reflexão e de estabelecer um primeiro contato com a realidade.

O primeiro passo da metodologia da problematização, que consiste em propor que os próprios professores em formação elejam um problema de pesquisa, foi realizado logo na primeira aula, o que facilitou a eleição do problema de pesquisa em seus grupos. Conforme Berbel (2012, p. 151) menciona, “os alunos pesquisadores que problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo selecionam um dos problemas para estudo e buscam uma resposta ou uma solução para ele”.

Moura (2008, p. 32) defende que é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho. Isso proporciona uma visão mais ampla do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando, no sentido de estabelecer as conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica.

No Grupo 1, notamos que os alunos trouxeram suas pesquisas e uma série de informações, em sua vasta maioria úteis, para abordar e compreender de forma mais ampla o problema, e também algumas informações equivocadas, tais como legislações que não correspondiam às questões sobre a surdez. Isso evidencia o que preconiza

Berbel (2012, p. 55) sobre “a necessidade do professor de orientar e recomendar textos, pesquisas sobre o problema eleito”.

Além disso, a aplicação da metodologia da problematização exigiu da professora um amplo conhecimento sobre os diversos assuntos e problemas levantados pelos professores em formação, para que ela pudesse dar conta das demandas nessa fase inicial da aplicação de uma aproximação com a metodologia da problematização.

Além disso, ficou evidente nessas primeiras aulas a necessidade de ter cuidado ao elaborar um problema de pesquisa, diferenciando-o de uma mera informação. Dessa forma, conforme Berbel aponta:

[...] problematizar a realidade implica uma situação de envolvimento com a realidade e desde o início evidencia um caráter de concretude especial à situação observada, para a qual se deseja contribuir. Em geral, os problemas extraídos da realidade são tão ricos e desafiadores que demandarão o estudo por diferentes ângulos, de aspectos e diferentes naturezas, que possibilitarão tratá-lo em sua complexidade e chegar a algumas hipóteses de solução (BERBEL, 2014, p. 72).

Esse grau de dificuldade que o problema de pesquisa deve ter é constatado na fala de P2, que diz: “É a primeira vez que eu estou há uma semana e meia pensando sobre um problema e não tenho perspectiva de quando vou ter a resposta”.

Essa fala evidencia o quanto os professores em formação desconhecem as Metodologias Ativas, e quão desconfortáveis se sentem com a ideia de ter que pesquisar, identificar e propor soluções para a resolução de um problema. Conforme aponta Berbel (2012, p. 97), “É necessário que professores e estudantes se familiarizem primeiro com a metodologia”.

Percebemos certa ansiedade de alguns professores em formação para entender todos os passos nos mínimos detalhes da aplicação da metodologia. Isso nos remeteu à possibilidade de, antes da aplicação, destinar uma aula para explicar o que são Metodologias Ativas e, mais especificamente, o passo a passo da metodologia da problematização.

Durante a aplicação da Metodologia da Problematização ficou evidente que a aplicação dessa metodologia não visa delegar a função do professor para o aluno, deixando o professor ocioso. Na verdade, a aplicação desse tipo de metodologia exige conhecimento, esforço e habilidades muito mais amplas do professor.

O docente precisa estar bem-preparado para mediar possíveis conflitos, dúvidas, angústias, além de ter conhecimento profundo sobre o tema ou os temas

abordados pelos alunos. Com respeito às intervenções e à postura do professor, Berbel (2012, p. 153) salienta: “Tais ações são conduzidas metodologicamente pelo professor/orientador, que assume a articulação cuidadosa do processo e não fornecimento das informações ou das decisões”. De acordo com Bordenave *apud* Berbel (2012, p. 25):

Nesta etapa da teorização, a contribuição do professor é fundamental, pela complexidade da tarefa de teorizar, ainda mais quando não se possui hábito de fazê-lo, como é, em geral, o caso de adultos em treinamento. Deve-se recorrer a conhecimentos científicos e a outros tipos de conhecimento, de maneira simplificada e de fácil comprovação, como recomenda o autor.

O grupo de professores em formação conseguiu refletir, ponderar e analisar bem cada hipótese e explicar de forma clara porque elegeu a hipótese. Os integrantes do grupo perceberam que, antes de propor uma intervenção, é importante ouvir o Surdo e suas necessidades, antes de pensar em intervir no ensino, além de refletir na urgência de, nas licenciaturas, o professor saber Libras. Percebemos, também na análise dos questionários, a capacidade dessa metodologia de provocar a reflexão e de fazer com que os professores em formação experimentem sua prática e entendam mais profundamente as questões relacionadas à temática abordada (BERBEL, 2012, p. 67).

Percebemos a eficácia dessa metodologia para fazer com que os alunos se sentissem motivados na pesquisa, pois, para que apresentassem a proposta de intervenção, eles precisaram explicar e entender bem todos os determinantes contextuais do problema, por exemplo, entender: Qual é o papel do professor? Por que há falta de estrutura? O que leva um surdo a chegar ao Ensino Médio e ainda não ser alfabetizado em Língua Portuguesa na modalidade escrita?

Mesmo diante de um momento conturbado de pandemia e do ensino remoto emergencial, os professores em formação conseguiram se adaptar ao novo modelo de ensino. A grande maioria dos professores em formação afirmou que a Metodologia da Problematização foi bastante interessante, pois os auxiliou a ter um maior envolvimento no processo de aprendizagem. Um dos aspectos que consideraram mais relevante foi obter uma visão mais ampla sobre a surdez e perceber a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, tornando o aprendizado mais relevante para sua prática.

Quando perguntado se a Metodologia da Problematização os ajudou a ter um maior envolvimento no processo de aprendizagem, a maioria dos professores em formação concordou que a metodologia exigiu maior envolvimento, comprometimento

e esforço para buscar informações, fazer pesquisas, além de precisar refletir mais sobre as questões que o Surdo enfrenta, conforme podemos constatar nas falas de P7 e P9:

P7: Sim, problematizar as condições de educação para as pessoas com necessidades especiais é um passo fundamental para a solução de problemas que, como vimos, parte desde a adaptação nas disciplinas ministradas a questões estruturais para acolhimento dos alunos. A questão de voltarmos um pouco desse conhecimento para o público de Surdos e perguntarmos como eles estão se sentindo, já que nunca fazemos isso, e sempre impomos coisas que vêm de cima para eles. Para mim foi muito importante aprender acerca do processo de inclusão da Libras no Brasil por meio das problematizações acerca dos temas elegidos, porque me permitiu refletir o quanto a sociedade brasileira ainda segrega o surdo, principalmente no ambiente de aprendizado, a escola.

P9: Direi que sim, pois querendo ou não o processo de problematizações é sempre enriquecedor para nossa aprendizagem, seja pessoal ou acadêmica, e há muitas questões que nunca tínhamos parado para pensar, tivemos acesso em nossas pesquisas. Os problemas ajudam a questionar assuntos impensáveis e a desenvolver melhor uma solução, com base práxis.

## **Considerações finais**

Com essas aplicações, percebemos que o ensino de Libras não aborda a surdez exatamente pela concepção docente, visando preparar o professor para atuar com o Surdo. Portanto, a Libras, enquanto componente curricular, na forma como está posta, não dá condições de forma direta para que o professor atue assertivamente junto ao aluno surdo, no sentido de promover uma educação sólida, visando superar os problemas mais urgentes na educação de Surdos, pois não trata de metodologias que visem à atuação docente, para atender às necessidades desses Surdos.

Uma vez entendido o verdadeiro papel da Libras enquanto componente curricular para professores em formação, promove-se a sua valorização e a desconstrução de que a Libras é apenas uma disciplina para descontrair, divertir ou somar como mais um idioma no currículo do professor. O fato de a Libras ocupar espaço como componente curricular nos cursos de licenciatura, especificamente, deve nos lembrar de que ela possui papel essencial e determinante na vida escolar dos Surdos, que terão esses professores em salas inclusivas.

Finalmente, compreendemos que o ensino da língua de sinais com uso da metodologia da problematização, ainda que seja dentro de um curto período, pode trazer possibilidades de uma formação mais sólida dos professores.

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: 70, 2016.
- BERBEL, N. A. N. *A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica*. Londrina: Eduel, 2012.
- \_\_\_\_\_. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285020422\\_Metodologia\\_da\\_problematizacao\\_respostas\\_de\\_licoes\\_extraidas\\_da\\_pratica/link/569be9b808ae748dfb103afd/download](https://www.researchgate.net/publication/285020422_Metodologia_da_problematizacao_respostas_de_licoes_extraidas_da_pratica/link/569be9b808ae748dfb103afd/download). Acesso em: 20 abr. 2021.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2002.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.
- DEMO, P. Aprender a aprender: neoliberal? *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 14, n. 22, p. 25-53, jun. 2013. <https://doi.org/10.31512/rch.v14i22.983>
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- MOURA, D. H. A formação docente para a educação profissional tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-28, jun. 2008. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>

- MUNHOZ, A. S. *ABP aprendizagem baseada em problemas: ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2018.
- PEREIRA, T. L. *Os desafios da implementação do ensino de libras no ensino superior*. 2008. Mestrado (Dissertação em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2008.
- RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RUÉ, J. Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2018. p. 157-76.
- SANTOS, A. N.; KLEIN, M. Disciplina de libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29, set./dez. 2015.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
- SILVA, T. A. *A disciplina de libras na formação de professores*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) — Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, GO, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MGvTNn>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, R. B. et al. (Orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 33-66. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZCjD5O>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.) *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.



**Submetido em:** 01/05/2022

**Aceito em:** 22/06/2022

---

### **Sobre os autores**

#### **Camila Alves dos Santos**

camila.santos@ifg.edu.br

Mestra em Ensino pela UNIVATES, docente do departamento de Letras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

#### **Kári Lúcia Forneck**

kari@univates.br

Doutora em Letras pela PUCRS, docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e dos cursos de Letras e de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).