

CRENÇAS E EMOÇÕES DE PROFESSORES DE LIBRAS OUVINTES EM FORMAÇÃO INICIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

*BELIEFS AND EMOTIONS OF HEARING LIBRAS PRE-SERVICE TEACHERS AT THE
FEDERAL UNIVERSITY OF TOCANTINS*

*CREENCIAS Y EMOCIONES DE PROFESORES DE LIBRAS OYENTES EN FORMACIÓN
INICIAL EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE TOCANTINS*

Felipe de Almeida Coura

E-mail: felipecoura@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2696-7055>

Ana Claudia Turcato de Oliveira

E-mail: anaturcato@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Orcid: <http://Orcid.org/0000-0001-8256-7964>

Helen Cardoso Lima

E-mail: lima.helen@mail.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

RESUMO

Pesquisas sobre crenças e emoções de professores de línguas vêm se expandindo significativamente na área da Linguística Aplicada (LA) nas últimas décadas (Barcelos; Aragão, 2018), pois estão relacionadas à identidade do futuro professor. Este estudo buscou identificar e compreender as emoções e crenças de professores em formação do curso de licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), considerando suas vivências em seus processos de formação. Utilizando um questionário estruturado, dados qualitativos foram coletados e analisados. Os resultados revelam, dentre outros pontos, que alguns professores ouvintes em formação, sentem receio ao sinalizarem em Libras com um surdo, crendo não serem compreendidos por ele ou de não o compreender adequadamente. Assim, o estudo aponta para a necessidade de mais pesquisas sobre as emoções e crenças de professores de Libras em formação inicial, tanto para aqueles que são ouvintes quanto para os surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Formação de Professores de Libras. Crenças. Emoções.

ABSTRACT

Research on beliefs and emotions of language teachers has expanded significantly in the area of Applied Linguistics (LA) in recent decades (BARCELOS; ARAGÃO, 2018), as they are related to the identity of

the future teacher. This study sought to identify and understand the emotions and beliefs of teachers in training on the degree course in Letras-Libras at the Federal University of Tocantins (UFT), considering their experiences in their training processes. Using a structured questionnaire, qualitative data was collected and analyzed. The results reveal, among other points, that some hearing teachers in training feel afraid when signing in Libras with a deaf person, believing they will not be understood by them or will not understand them adequately. Thus, the study points to the need for more research on the emotions and beliefs of Libras teachers in initial training, both those who are hearing and those who are deaf.

KEYWORDS: *Teacher Training. Libras Teacher Training. Beliefs. Emotions.*

RESUMEN

Las investigaciones sobre creencias y emociones de profesores de lenguas se han expandido significativamente en el área de la Lingüística Aplicada (LA) en las últimas décadas (Barcelos; Aragão, 2018), ya que están relacionadas con la identidad del futuro profesor. Este estudio buscó identificar y comprender las emociones y creencias de profesores en formación de la carrera de Literatura y Libras de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), considerando sus experiencias en sus procesos de formación. Utilizando un cuestionario estructurado, se recogieron y analizaron datos cualitativos. Los resultados revelan, entre otros puntos, que algunos profesores oyentes en formación sienten miedo al hacer señas en Libras con una persona sorda, creyendo que no les entenderán o no les entenderán adecuadamente. Así, el estudio apunta a la necesidad de investigar más sobre las emociones y creencias de los profesores de Libras en formación inicial, tanto de los oyentes como de los sordos.

PALABRAS CLAVE: *Formación docente. Formación de profesores de Libras. Creencias. Emociones.*

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre crenças e emoções de professores de línguas vêm se expandindo significativamente na área da Linguística Aplicada (LA) nas últimas décadas (Barcelos; Aragão, 2018), pois estão relacionadas à identidade do futuro professor. Todavia, a área de formação de professores de Libras é recente e, temáticas como essas – crenças e emoções – ainda são pouco exploradas (Gesser, 2012; Albres, 2016).

Gesser (2012) aponta exemplos de algumas crenças de aprendizes ouvintes em um curso livre que sugerem a (i) necessidade de contato direto com surdos como única forma plausível de se aprender Libras em níveis mais avançados e (ii) a noção de uma complexidade maior no processo de aprendizagem da Libras em comparação com outras línguas orais, dentre outras.

Já Silveira, Lobato e Silva (2022) discutem, dentre outros pontos, sobre algumas emoções de professores ouvintes em formação em um curso de Pedagogia durante o processo de aprendizagem de Libras. Os autores, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, nomeiam algumas dessas emoções: felicidade, surpresa, curiosidade e admiração. Essas emoções são advindas, principalmente, quando os professores em formação se percebem mais

inteirados da inclusão de surdos e da possibilidade de comunicação em Libras. Mesmo que existam esses exemplos de pesquisas que abordam crenças de aprendizes de Libras (Gesser, 2012) e de emoções (Silveira; Lobato; Silva, 2022), pouco se discute sobre essa realidade no processo de formação de professores de Libras.

De acordo com Coura (2018), nos últimos vinte anos, houve um notável crescimento na oferta de cursos de Licenciatura em Letras-Libras em todo o país, impulsionando a formação de novos professores e, conseqüentemente, elevando a necessidade de investigar e compreender a interação entre crenças e emoções nesse contexto educacional. Embora ainda pouco estudadas no âmbito do ensino de Libras, baseamo-nos nos estudos já existentes sobre crenças e emoções no campo da LA, que afirmam que crenças e emoções exerçam uma influência significativa na formação docente, na reflexão teórico-prática e, especialmente, na construção da identidade profissional. Nesse sentido, as crenças e emoções moldadas pelas experiências acadêmicas impactam diretamente a maneira como um professor desenvolverá sua prática e sua identidade profissional ao longo da carreira (Barcelos, 2015).

Diante do exposto, este estudo buscou responder a seguinte pergunta: quais são as crenças e emoções de professores em formação inicial do curso de Letras: Libras da UFT e como a compreensão desses aspectos pode influenciar na construção de uma identidade docente? Para responder essa pergunta, optou-se por investigar alunos ouvintes em estágios iniciais e finais do curso, com o intuito de discernir possíveis diferenciações nas emoções e crenças ao longo do processo acadêmico, além de identificar os desafios que permeiam a formação de professores de Libras neste contexto de ensino.

Na maioria dos casos, surdos e ouvintes possuem uma relação com a Libras que se difere. Enquanto os surdos têm a Libras como primeira língua ou língua materna, os ouvintes se relacionam com a Libras como língua adicional ou segunda língua. Dessa maneira, para cada público, as pesquisas sobre crenças e emoções de professores de Libras em formação, podem apresentar resultados divergentes. As poucas pesquisas existentes encontradas, como apresentado anteriormente, tem por foco aprendizes de Libras ouvintes e, por isso, nessa primeira etapa, buscou-se investigar os alunos ouvintes do curso de licenciatura em Letras-Libras da UFT, pretendendo, em outro momento, pesquisar também aqueles que são surdos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender em que medida a vivência na formação inicial de professores ouvintes de Libras constrói suas crenças e emoções, e como tais aspectos impactam diretamente o processo formativo, considerando a interconexão entre crenças e emoções que influenciam a identidade tanto de futuros professores de Libras.

Na próxima seção apresentaremos os pressupostos teóricos que guiam este estudo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

Segundo Albres (2016), as pesquisas sobre a formação docente na área de Libras ainda é algo recente e é importante ressaltar, segundo a autora, as políticas constituídas pelas lutas das comunidades surdas. O campo de investigação é recente porque também a prática docente está ainda sendo inaugurada em vários espaços da sociedade. A Lei 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e o Decreto 5.626/2005 dispõe, além de outros tópicos, sobre a formação inicial de professores de Libras em cursos de licenciatura em Letras-Libras ou Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Conforme Cerny, Quadros e Barbosa (2009), “a licenciatura em Letras-Libras está organizada de forma a expressar o conhecimento na Língua Brasileira de Sinais e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos” (p. 4). Ainda de acordo com as autoras, a formação perpassa para além da língua de sinais, envolve os aspectos sociais, culturais e políticos ao decorrer do desenvolvimento do curso.

Coura (2018) aponta sobre reflexões iniciais a partir das práticas de estágio supervisionado em Libras, evidenciado que a presença da Libras nas escolas vai além do ensino da língua, mas assume uma demanda social de valorização da pessoa surda e sua cultura. Além disso pode abrir novas perspectivas de se relacionar e posicionar no meio em que se vive. Pensar na formação de professores de Libras, portanto, traz, em seu bojo, inúmeras questões linguísticas, culturais e sociais imbricadas e, assim, abre possibilidades de se refletir sobre crenças e emoções.

ENSINO DE LÍNGUAS E CRENÇAS

Estudos sobre crenças no processo de formação de professores e de ensino aprendido de línguas é um campo consolidado na área da LA. De acordo com Barcelos (2001), há aproximadamente 40 anos despertou-se o interesse por esse tema, devido à sua importância para a formação de professores e ensino de línguas estrangeiras. Barcelos e Kalaja (2012) afirmam que, anteriormente, o ensino era visto como processo x produto, com ênfase no comportamento do professor e nos resultados da aprendizagem. Mais recentemente, o conhecimento dos professores é reconhecido por desempenhar um papel importante no ensino, passando a ser estudados a partir de uma perspectiva êmica, ou interna, consolidando-se como pesquisas que

visam investigar o que denominamos hoje por pensamento do professor, cognição do professor, aprendizagem do professor ou conhecimento do professor.

Segundo Barcelos e Kalaja (2012), em relação aos estudos de crenças, a partir da década de 1980 o foco se restringia a entender as crenças de alunos e professores sobre o processo de aprendizagem de línguas. Já, na atualidade, o foco recai sobre como as crenças se desenvolvem, flutuam e interagem com as ações, emoções, identidades ou recursos, como também a forma como as crenças são construídas dentro dos contextos micro e macropolíticos de aprendizagem e ensino de línguas.

Em relação a definição de crenças Barcelos (2001, p. 72) salienta que “em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 72). Para essa autora

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2007, p.18).

Ainda segundo Barcelos (2007), a importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas está relacionada à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, podendo ajudar a compreender quais estratégias são utilizadas no ensino de línguas, além contribuir (ou não) para a ansiedade. Nesse sentido, crenças relacionadas à aprendizagem de línguas de que “é preciso ir para o exterior para se aprender inglês”; de que “não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos”; ou ainda de que “é preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira” (Barcelos, 2007, p. 112), são crenças muito recorrentes no ensino de língua Inglesa, as quais causam desmotivação nos alunos e professores, bem como no descrédito na aprendizagem do inglês na educação pública.

Barcelos (2004) argumenta que tanto como professores quanto como pesquisadores, nosso papel não consiste em julgar as crenças dos alunos simplesmente porque diferem das nossas ou das dos especialistas, mas sim em estimular discussões e reflexões sobre crenças na sala de aula, apresentando alternativas que permitam aos alunos compreenderem as crenças que permeiam nosso meio social e suas consequências tanto como cidadãos quanto como professores e alunos. É fundamental proporcionar aos alunos a oportunidade de analisar aquilo que consideram negativo em sua própria aprendizagem e o que os impede de se tornarem autônomos. Juntamente com seus colegas e professores, eles devem ser capacitados a enxergar-

se como agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem. Seguindo a mesma linha de pensamento, Aragão e Cajazeira (2017) sugerem que as crenças dos professores em formação se alinham não apenas com os métodos de aprendizado e ensino de línguas, mas também com suas interações com os colegas em sala de aula ou no ambiente de trabalho, assim como com as representações sociais sobre o ensino de línguas presentes na sociedade.

No que se refere às crenças no processo de aprendizagem de Libras, Gesser (2012) destaca em sua pesquisa algumas percepções comuns, tais como: (i) Libras é uma língua difícil de se aprender e (ii) a Libras seria mais fácil se fosse uma versão sinalizada da língua portuguesa. Segundo a autora, muitos alunos tendem a criar e reforçar uma visão exótica da língua de sinais, devido ao fato de que a maioria das pessoas tem uma relação estabelecida com as diversas línguas numa dimensão vocal-auditiva, ou seja, na mesma modalidade linguística de sua língua materna (Gesser, 2012). Dessa maneira, os alunos ouvintes, falantes de língua portuguesa, estão mais habituados a aprenderem uma língua utilizando, principalmente, a audição e a voz e, quando se deparam com a Libras, alguns são surpreendidos, pois passam a utilizar as mãos e outras partes do corpo, além de precisarem desenvolver habilidades de compreensão textual que passam pela visão.

Portanto, é crucial, como defendido pelos autores citados nesta sessão, que professores e pesquisadores não apenas reconheçam, mas também estimulem discussões e reflexões sobre crenças na sala de aula, fornecendo alternativas que permitam aos alunos compreenderem as complexidades das crenças em seu meio social e as implicações dessas crenças em sua jornada como aprendizes e agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem.

As discussões de crenças e emoções para a formação inicial e continuada de professores de Libras pode abrir perspectivas para reflexões mais contundentes na área, tão carente de aprofundamentos (Albres, 2016) e permitir novas reconfigurações das licenciaturas em Letras-Libras.

Na próxima seção apresentaremos a relação das emoções no ensino e formação de professores de línguas.

ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E EMOÇÕES

Ao contrário dos estudos sobre crenças, pesquisas sobre as emoções de alunos e professores de línguas ainda está em ascensão no campo da Linguística Aplicada. A partir de 2010, houve um aumento significativo no interesse pelas questões emocionais no contexto da formação de professores de línguas, o que resultou em um fenômeno reconhecido como

"virada afetiva", conforme descrito por Pavlenko (2013) e "virada emocional", denominado por Barcelos (2015).

Entre alguns conceitos sobre emoções, trouxemos inicialmente o de Humberto Maturana (1998), o qual explica que no cotidiano das pessoas certas ações estão ligadas à certas emoções, pois há uma modulação do que acontece com os outros e conosco. Em outras palavras, as emoções não são consideradas como entidades separadas ou estados mentais isolados, mas sim como padrões de organização comportamental que surgem nas interações entre organismos e seu ambiente. Segundo Maturana (1998), as emoções são fenômenos autopoieticos, ou seja, emergem como parte do processo de autopoiese, que é a capacidade dos organismos vivos de se auto-organizarem e manterem sua própria integridade estrutural. Sendo assim, as emoções surgem da interação entre os sistemas nervosos dos organismos e seus contextos ambientais, refletindo sua adaptação e ajuste contínuos às condições do ambiente.

Corroborando Maturana, Aragão e Cajazeira (2017, p. 114) acrescentam que "são as emoções que delimitam os espaços em que nos movemos nos diversos domínios de ação, como o domínio do pensamento, o domínio da linguagem, o domínio da observação, além dos domínios da aprendizagem e do ensino". Isso significa que o contato com uma língua abarca não apenas aspectos cognitivos, mas também emoções e experiências vivenciadas ao longo das trajetórias de formação e aprendizagem.

Além disso, autores argumentam que há uma estreita relação entre contextos socioculturais, emoções e identidade. De acordo com Pavlenko (2013), o contexto sociocultural pode estabelecer normas afetivas que moldam nossas respostas emocionais em relação a identidades específicas, bem como os investimentos emocionais que fazemos nessas identidades. Outra questão relevante é a conexão entre emoções e autoconsciência nos processos reflexivos de análise do processo de ensino. As emoções autoconscientes envolvem avaliações sobre o self à luz de padrões acreditados ou modelos idealizados (Aragão, 2011).

As discussões sobre as emoções no contexto do ensino e formação de professores de Língua Brasileira de Sinais ainda carecem de maior atenção (Gesser, 2012; Albres, 2016). Gesser (2012) argumenta que aprender uma nova língua não se limita apenas à aquisição linguística, mas também envolve todas as experiências e concepções subjacentes ao desejo de aprender, portanto refletem ao emocional. Para essa autora, "conceber uma nova língua espacialmente, usando mãos e olhos para produzi-la, implica não apenas no desafio intrínseco de aprender línguas, mas também em uma mudança de paradigma para os ouvintes" (Gesser, 2012, p. 70).

Conforme analisado por Gesser (2012) em sua pesquisa, os professores em formação inicial, que são ouvintes, frequentemente experienciam uma gama de emoções, como medo e ansiedade, além de cansaço físico e mental, ao terem o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais e ao longo do processo de aprendizagem. É evidente que essas emoções exercem influência significativa no processo de aprendizagem em Libras, especialmente por ser uma língua que requer a expressão corporal como elemento essencial.

Por fim, as emoções desempenham um papel significativo no ensino e formação de professores de línguas, embora esse aspecto ainda receba menos atenção do que as crenças. As emoções dos alunos e professores podem influenciar diretamente o processo de aprendizagem, especialmente em contextos que demandam a expressão corporal, como é o caso de Libras. No próximo segmento, apresentaremos o caminho metodológico deste estudo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme os objetivos delineados, nosso objetivo foi identificar as crenças e emoções de professores ouvintes em formação inicial em Letras-Libras, bem como compreender suas implicações na aprendizagem desta língua. Para tanto, almejamos entender as emoções vivenciadas pelos professores em pré-serviço e as crenças que desenvolvem ao longo do processo de formação inicial. Dessa forma, o presente estudo se enquadra como uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa de campo, conforme preconizado por Denzin e Lincoln (2000).

Quanto ao procedimento metodológico se enquadra como um estudo de caso, a fim de aproximar-se da realidade a ser estudada. Os dados foram coletados durante o período de 03 a 08 de novembro de 2022, por meio de um questionário aplicado na plataforma *GoogleForms*, sendo disponibilizado o link para cada participante via *Whatsapp*. O questionário foi baseado no inventário de Horwitz (1987), adaptado para a Libras por Gesser (2012) e ajustado pela primeira autora dessa pesquisa. A estrutura das perguntas foi organizada da seguinte forma:

Quadro 1 – Descrição do questionário de pesquisa

QUANTIDADE DE PERGUNTAS	DESCRIÇÃO
04 perguntas descritivas	Dado de identificação pessoal (nome, idade, sexo e período que está cursando).
05 perguntas discursivas 02 perguntas objetivas	As perguntas se referem as vivências com a aprendizagem de Libras e formação acadêmica.

<p>18 perguntas de escala</p> <p>Obs: em cada pergunta, foi disponibilizado um espaço para que os participantes pudessem expor suas opiniões de forma escrita.</p>	<p>O participante assinala se concorda ou discorda das afirmações relacionadas à Libras, ao surdo, ao ensino e aprendizagem.</p> <p>Opções: “concordo”, “concordo muito”, “não concordo e nem discordo”, “discordo” e “discordo muito”.</p>
<p>Total: 29 questões fechadas</p>	

Fonte: Dos autores.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi anexado ao formulário do *Google*, indicando a opção de concordar ou não com os termos das pesquisas. Todos os participantes concordaram antes de iniciarem a responder o questionário. Esta pesquisa foi vinculada ao projeto “Formação de Professores e Demandas atuais no ensino de Libras” registrado sob o CAAE nº 68494823.6.0000.5519 do Comitê de Ética a Universidade Federal do Tocantins. Responderam ao questionário 04 alunos ouvintes que estão cursando o 1º período e outros 04, também ouvintes, do 8º período, totalizando uma amostragem de 08 participantes, com idades entre 21 e 42 anos. Os participantes estão identificados com numeração de 01 a 08 na análise de dados da pesquisa. As respostas dos participantes estão destacadas em itálico, seguindo a originalidade da escrita de cada participante. Contudo, foram realizados ajustes em relação à erros de ortografia.

Quadro 2 – Descrição dos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	PERÍODO	IDADE	TEVE CONTATO PRÉVIO COM A LIBRAS?
Participante 01	1º	29 anos	NÃO
Participante 02	8º	31 anos	SIM
Participante 03	1º	42 anos	NÃO
Participante 04	8º	37 anos	NÃO
Participante 05	1º	40 anos	SIM
Participante 06	8º	21 anos	SIM
Participante 07	1º	35 anos	SIM
Participante 08	8º	22 anos	SIM

Fonte: Dos autores.

DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a discussão e análise dos resultados obtidos por meio dos dados gerados neste estudo, as quais dividimos em três categorias: (i) contato com a língua, ingresso

e permanência no curso de Letras-Libras; (ii) emoções e suas influências no processo de aprendizagem e (iii) crenças de professores de Libras em formação inicial.

Contato com a língua, ingresso e permanência no curso de Letras-Libras

Várias razões motivam os alunos a decidirem ingressar e permanecer no curso de Letras: Libras. Segundo Gesser (2012) as pessoas podem ter interesse em aprender uma língua por três motivos:

[...] profissionais (conseguir um bom trabalho, ensinar a língua etc.), educacionais (ter acesso à literatura especializada e/ou técnica, passar em um exame de proficiência etc) e/ou pessoais (conhecer uma cultura se relacionar com um amigo, viajar etc) (Gesser, 2012, p. 45).

Neste estudo, a partir das informações coletadas, percebe-se que os participantes ingressaram no curso com pouco ou nenhum contato com Libras ou apenas um conhecimento prévio, advindos de cursos livres de Libras realizados antes de iniciarem o curso superior.

Não tive contato (Participante 03).

Sim, um ano de curso básico, mas fiquei uns 6 meses parado sem contato nenhum antes de tentar o vestibular (Participante 02).

Em outro momento, percebe-se que esses participantes, mesmo tendo um contato inicial, relataram ainda esquecimento, falta de prática e pouco contato com a língua.

Sim, um ano de curso básico, mas fiquei uns 6 meses parado sem contato nenhum antes de tentar o vestibular (Participante 02).

Fiz um curso básico, porém sem contato com o surdo esqueci tudo, quando ingressei no Letras: Libras não sabia mais nada, apenas meu nome (Participante 06).

Comecei a ter contato com a Libras através de vídeo pelo Youtube. Então, aprendi vários sinais isoladamente, não conseguia formar nenhum contexto em uma frase, certo dia no meu trabalho foi contratado um funcionário PCD, no caso uma pessoa surda. Então foi aí que de fato eu considero que tive contato de verdade com a Libras, e com o incentivo desse amigo surdo, comecei a procurar outros cursos de Libras presenciais (Participante 07).

Esses excertos demonstram que a aprendizagem de Libras ou o aperfeiçoamento dessa, acontece no decorrer do curso. Vimos que importância da prática contínua na medida em que eles salientam que a interação ou estudo da Libras parece poder tornar aprendizado mais eficaz. Eles também ressaltam como experiências pessoais e relacionamentos podem desempenhar um papel crucial no processo de aprendizado. Vale ressaltar que até o terceiro período as turmas

contam com a presença dos profissionais intérpretes, após isso, as aulas são, preferencialmente em Libras, o que pode causar certa tensão aos estudantes.

Com o intuito de aprender uma nova língua, muitas vezes o estudantes não se dá conta que está em um curso que se concentra na obtenção de uma licenciatura, com ênfase na formação de professores, e não na capacitação de tradutores/intérpretes. Vejamos nos próximos excertos:

Quando entrei no Letras: Libras, já sabia um pouquinho, mas foi nele que me desenvolvi muito mais [...] pensei que ele serviria para tradução e interpretação também. Só depois entendi que era licenciatura” (Participante 02).

O participante 02 parece trazer à baila uma percepção comum entre alguns estudantes que ingressam em cursos de Letras-Libras. De certa forma, há uma expectativa de que o curso abrangerá tanto a formação para o ensino quanto para a tradução e interpretação da língua de sinais. No entanto, ao longo do curso, os participantes podem perceber que a ênfase está na sua formação pedagógica enquanto futuro professor de Libras. Essa percepção ressalta a importância de uma compreensão clara dos objetivos do curso.

Com relação ao processo de aprendizagem da Libras ligado a competências de atuar como docente, percebe-se que grande parte dos alunos do 8º período, apesar das limitações, se mostram mais preparados e propensos para atuarem na área da docência.

Ainda não me é satisfatório, mas acredito que tenho capacidade de atuar na área (Participante 04).

Me sinto fluente não como queria mas consigo passar me comunicar muito bem [...] (Participante 06).

A gente acha que nunca tá pronto, né?! Mas, uma bagagem de 4 anos, e com tudo que aprendi durante esse período sinto que estou no caminho certo (Participante 08).

Essas falas mostram diferentes percepções em relação ao seu próprio desenvolvimento e preparo para atuar na área de Libras. Enquanto o participante 04 expressa que ainda não atingiu seu potencial máximo, mas possui confiança em sua capacidade de atuar na área, o participante 06 revela confiança na sua fluência, embora reconheça que não atingiu o nível desejado. Por outro lado, o participante 08 compartilha o seu progresso e amadurecimento ao longo do curso, indicando uma sensação de estar no caminho certo após quatro anos de aprendizado, mesmo reconhecendo que ainda há muito a aprender. Essas diferentes visões destacam a construção da identidade do professor em pré-serviço em seu processo de

desenvolvimento pessoal e profissional na área de Libras e o percurso colabora na aprendizagem de Libras.

Em contrapartida, os alunos do 1º período ainda não se veem preparados para atuar na área educacional, principalmente porque ainda se consideram limitados em relação à fluência com a Libras. E, sem dúvidas, isso faz parte do processo de aprendizagem e o amadurecimento enquanto aprendiz de uma nova língua.

Ainda não estou fluente, mas em processo (Participante 03).

Ainda em aprendizado (Participante 05).

Estou no nível de processo de aprendizagem, nível intermediário. Com essa avaliação ainda não me considero apto para atuar no mercado de trabalho. Mas em breve estarei (Participante 7).

As falas dos participantes parecem refletir uma visão compartilhada sobre o estágio atual de seu aprendizado em Libras. Vejamos que o participante 03 sinaliza que está em ainda em processo para aprender Libras e o participante 05 reconhece estar em uma fase de aprendizado também. Já o participante 07 avalia seu nível como intermediário, reconhecendo que ainda não se sente completamente preparado para ingressar no mercado de trabalho, mas expressa confiança em sua evolução.

No que tange às razões que motivaram o ingresso ao curso de Libras, a análise dos dados coletados revelou elas variaram entre os participantes, os quais expressaram desde terem sido inspirados pelo contato direto com pessoas surdas ou fluentes em Libras, como também a expressarem ter tido um desejo de seguir uma carreira na área. Além disso, alguns buscavam simplesmente aprender uma nova língua, enriquecendo assim sua bagagem linguística e cultural.

Vontade de aprender e futuramente trabalhar (Participante 01).

Pessoas que conheci nesse curso básico, entre elas, algumas que já cursavam Letras: Libras, incluindo meu primeiro professor de Libras (Participante 02).

Uma moça surda que trabalha no [...] aqui em Porto. Ela muito alegre e quis se comunicar comigo. Então fiquei curiosa e quis aprender a língua (Participante 03).

Alguns participantes veem no curso uma oportunidade de se aperfeiçoar e com isso, conseguir melhores condições de trabalho, por acreditarem que a Libras está em “ascensão”.

Observando os relatos, depreende-se que esses professores em pré-serviço pretendem atuar na área, porém, apesar do curso ser específico para a formação docente, há uma pequena tendência de cogitar a possibilidade de atuar como tradutor/intérprete, frente à necessidade do mercado de trabalho.

Quando entrei no curso, pensei que ele serviria para tradução e interpretação também. Só depois entendi que era licenciatura. Me considero fluente, consigo conversar sobre assuntos mais complexos em Libras. Porém, não tive, até o momento dessa resposta, experiência prática de ensino de Libras, ainda mais se especificar em contexto de sala de aula (Participante 02).

Dois participantes trazem em seus relatos a importância da vivência do estágio, como também os prejuízos trazidos pela falta dele no período pandêmico, onde as aulas aconteceram de forma remota. De acordo com Scalabrin e Molinari (2013), o estágio possibilita a relação entre a teoria e a prática e oportuniza conhecer a realidade da profissão, pois é nesse contato com a realidade em que o aluno começa a relacionar o que ele estudou ao cotidiano do trabalho. Vejamos mais alguns excertos que revelam essa inquietação:

[...] hoje já me vejo em sala de aula e o estágio tem dado a oportunidade de quebrar esse medo e vivenciar na prática os desafios, não vou falar que estou 100% pronta porque creio que é um processo contínuo de formação e mesmo quando já estiver regente em uma sala irei continuar aprendendo e me desenvolvendo na docência, mas acredito que o medo da docência esse já descartei e acredito sim que estou pronta para aprender mais ainda na prática dentro da sala de aula com o sujeito surdo (Participante 06).

A falta de estágio I e II (um pela pandemia e o outro por problemas de contrato) me causou um grande prejuízo nesse sentido. Pra falar bem a verdade estou bem desesperado pra quando eu começar de fato a regência no estágio III. Não sei se saberei lidar com as crianças e adolescentes. Então... não me sinto pronto. Me falaram uma vez, pessoas da minha turma numa noite de grupo de estudos, que tenho perfil de professor universitário. Veremos como isso se desenrolará no futuro breve (Participante 02).

As incertezas sobre a possibilidade de lidar com os desafios da sala de aula são evidentes, mas também há um reconhecimento de que as práticas de sala de aula podem ajudar nas reflexões sobre a docência. Deste modo, compreende-se que as vivências de estágio, vão para além de conhecer o ambiente escolar, mas sobretudo, gerar um espaço de reflexão e de construção de novas realidades a partir de “possibilidades que vão além do ensino da língua” (Coura, 2018, p.115).

Emoções e aprendizagem de Libras

Esta sessão pretende discutir os dados revelados sobre as emoções dos participantes, em especial a emoção identificada aqui por medo, por ser a mais recorrente. Nesse sentido, percebemos que o processo de aprendizagem da Libras produz emoções que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem dos professores em formação inicial. Vejamos:

[...] Eu sentia receio de sinalizar/conversar perto de pessoas que me corrigiam o tempo todo falando que “falta isso”, “falta aquilo”, “não é assim” e também quando me “acusavam” de fazer português sinalizado, ainda mais que eu estava no começo e muito sem prática. Mas isso não me desanimou, me juntei mais com pessoas que não faziam esse tipo de coisa, que só conversava normal, delas eu não tinha vergonha (Participante 02).

Logo após a quebra desses mitos, com as primeiras aulas, aí sim veio a insegurança de sinalizar de errar e ser julgada. Sempre tinha uma, duas pessoas com mais fluência que tinha um hábito de ficar corrigindo falando “tá errado, tá errado, não é assim”, isso influenciou bastante esse receio de sinalizar em público. Dentro da sala de aula era tranquilo, porque era um ambiente que todos estavam aprendendo, os surdos que já tinham influência ensinavam, porém, fora da sala de aula parecia mais assustador (Participante 06).

Os excertos demonstram que o participante 02 expressa receio ou até mesmo vergonha diante das correções constantes de pessoas que possuíam mais conhecimento da língua, ocasionado um certo medo de se expor. No entanto, ele destaca uma fonte de apoio emocional ao buscar a companhia de pessoas menos julgadoras o que parece ter ajudado. Da mesma forma, o participante 06 revela insegurança, a qual pode provocar o medo de se comunicar em Libras, na medida em que se depara com a necessidade de sinalizar em público e enfrentar as correções de colegas mais experientes. Ele também se sentia mais tranquilo dentro de sala de aula, ao compreender que todos estavam passando pelo mesmo processo, demonstrando reduzir essa emoção.

Nesse sentido, percebe-se que esse fato é recorrente, pois muitos estudantes ingressam no curso ainda em processo de aprendizagem da Libras, havendo uma variedade de níveis de fluência. Os participantes relatam, principalmente da fase inicial do curso, suas dificuldades em aprender uma nova língua e nomeiam como: medo, receio e insegurança, provocando a emoção da vergonha, muito comum em aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional.

[...] acredito que eu tenho me desenvolvido bastante em relação à docência, antes tinha muito medo e receio de não conseguir [...] (Participante 06).

No início senti medo e insegurança. Queria entender rápido a língua nova. Não recebi nenhum julgamento, pelo contrário, a turma me abraçou (Participante 03).

Foi um desafio, aprender uma nova língua não é fácil. Sentia medo de ser julgada pela comunidade surda por causa da minha sinalização, mas, nunca fiquei me comparando com períodos que estavam na frente do meu! (Participante 08).

Como demonstrado nas falas acima sobre as emoções na fase inicial do curso, o participante 06 destaca uma evolução pessoal, sinalizando um desenvolvimento significativo em sua jornada como futuro professor de Libras. Esse fato releva também uma transformação

do medo e receio para uma postura mais confiante em relação à docência. Esse relato sugere uma mudança positiva das emoções ao longo de sua vivência no curso de Letras-Libras, podendo ter sido influenciado pelas trocas com colegas e professores. Já o participante 03 descreve um ambiente acolhedor em que se sentiu apoiado pela turma, indicando segurança e pertencimento, visto que o ambiente encorajador pode ter contribuído para a diminuição do medo e da insegurança inicialmente experimentados. O desafio emocional ao lidar com o medo pode ser visto na fala do participante 08. Ele demonstra medo de ser julgado pela comunidade surda em relação à sua habilidade de sinalizar em Libras. No entanto, sua capacidade de não se comparar constantemente com os outros sugere uma atitude de autoaceitação e autoconfiança, o que pode contribuir para lidar com as emoções desafiadoras associadas ao aprendizado de uma nova língua que se utiliza, também, o corpo.

Mais além, medo de sinalizar e receio de não ser compreendido, foi percebida predominantemente nos alunos no primeiro período. Os participantes do oitavo período trazem também essa questão nos relatos de suas experiências passadas, especificamente àquelas vividas no início do curso, podendo reaparecer no decorrer do curso.

Crenças de professores de Libras em formação inicial

Segundo Gesser (2012), é frequente criarmos e internalizarmos diferentes crenças sobre línguas de sinais antes mesmo do primeiro contato, bem como durante o processo de aprendizagem e ao longo das experiências com a língua. Essas crenças podem permanecer inalteradas ou serem modificadas, dependendo de como são reinterpretadas (Barcelos, 2007). No relato a seguir, um participante sugere que o curso também desempenha um papel na transformação dessas crenças, denominadas pela participante como "mitos".

A dificuldade foi imensa não apenas a aquisição da língua. Acredito que o mais desafiador para mim, foi a quebra de mitos internos quando eu cheguei no curso, porque eu entrei com uma concepção muito diferente sobre o sujeito surdo daqui tenho hoje (Participante 06).

O excerto referente à fala do participante 06 revela uma mudança de crenças ou "mitos internos", como ele mesmo denomina, ocorrido durante a sua experiência ao longo do curso de língua de sinais. Inicialmente, ele tinha concepções prévias sobre os surdos que foram desafiadas e transformadas, devido ao contato com indivíduos surdos no curso. Como sinaliza Barcelos (2001), as concepções prévias dos aprendizes sobre ensino de línguas podem influenciar significativamente no seu desempenho durante a aprendizagem de uma nova língua, mas também podem ser transformadas com experiências novas. Assim, a nova vivência do

participante ilustra como a interação com a diversidade pode desafiar e remodelar as crenças, promovendo uma compreensão mais abrangente e inclusiva da comunidade surda e da língua de sinais.

Segundo Gesser (2012), “todas as línguas são difíceis ou fáceis, em um primeiro momento, em correlação com o nível de distinções ou semelhanças possíveis com nossa própria língua materna” (p. 70). A autora menciona que se torna mais “fácil” quando a língua se constitui do mesmo arcabouço linguístico, por exemplo: “Para um brasileiro que fala português, por exemplo, aprender o espanhol ou italiano é obviamente mais fácil do que aprender chinês ou japonês” (Gesser, 2012, p. 70). Já Libras e Língua Portuguesa são línguas de estruturas e modalidades diferentes.

Antes de entrar no curso, eu tinha concepção que a Libras era muito simples, aprender os sinais e pronto. Hoje eu entendo a dimensão que é a Libras e a profundidade dos conteúdos, então, sim! Libras é difícil, porque além de toda a estrutura, como as outras línguas, ela é totalmente visual (Participante 06).

O participante 06 também demonstra uma mudança de crença, conforme ele avançou em seu curso de Libras. Inicialmente, ele tinha uma concepção limitada sobre a aprendizagem de Libras, concebendo que aprender a linguagem de sinais seria o suficiente. No entanto, ao longo do curso, ele parece reconhecer a sua complexidade e profundidade, compreendendo que sua estrutura vai além da simples memorização de sinais, pois é uma língua visuoespacial com sua própria gramática e nuances linguísticos, bem como suas teorias que fazem parte de um curso de formação de professores.

Como mencionado previamente, as línguas de sinais possuem uma estrutura distinta das línguas orais, o que pode levar alguns ouvintes a acreditarem que a Libras, por ser uma língua visuoespacial, com uma modalidade diferente do português, é mais difícil de se aprender. Sobre essa crença, seis participantes concordaram com essa afirmação, enquanto apenas um discordou.

Em relação à crença de que é necessário ter contato com os surdos para aprender Libras, apenas um participante do primeiro período concordou com essa afirmação, o que sugere que ainda há uma falta de melhor entendimento em relação a alguns aspectos da aprendizagem de Libras.

O contato com surdo é primordial para a aquisição dessa língua, você pode ter um colega ouvinte que te ensine e sinalize com você, porém com o próprio falante da língua será mais enriquecedor para seu aprendizado, também entra

a parte da vivência surda que ajuda bastante a entender a língua e aprender (Participante 06).

Segundo Gesser (2012), vários intérpretes ou professores da área da Libras, aprenderam a língua de forma emergencial, no contato informal com os surdos, por meio de trabalhos e estudos em igrejas ou nas escolas regulares, frente à carência de espaços formais para aprendizagem de Libras. Nesse entendimento, o contato do surdo se tornava a “escola”, ou seja, uma forma do ouvinte aprender na interação informal do dia a dia. A autora afirma também que não é necessário coibir esses contatos, mas refletir sobre o “ideal linguístico de desempenho” (p. 76) que os aprendizes trazem.

Diante disso, não se pode deixar de refletir que o contato com o surdo, considerado o modelo ideal de sinalizante, por si só, não consiste em um método de ensino que apresenta metodologia específica para o aprendizado da Libras. Dessa forma, necessita-se refletir sobre a importância de se aprofundar nos elementos culturais de uma língua, que não, necessariamente, precisa nos impelir a estarmos em contato obrigatório com os “nativos” a qualquer custo, até mesmo forçar um vínculo de amizade, como um requisito para ser aceito ou ser considerado como um indivíduo fluente em Libras.

Nota-se que ainda há uma ideia de aprender Libras para “ajudar o surdo” a se comunicar. No contexto dessa pesquisa, essa crença foi elencada por dois participantes, sendo um aluno do período inicial e outro no período final do curso. Inferiu-se nesse caso uma relação de poder, já que o ouvinte se sente no “dever” de “ajudar” o surdo, passando a ideia de incapacidade. Não se ouve as pessoas dizendo “vou aprender inglês para ajudar um americano”, mas no caso de Libras ainda se faz recorrente, até mesmo em função de um contexto histórico de assistencialismo, por ser um grupo minoritário e o surdo ser visto como incapaz e sempre necessitar da “ajuda” dos ouvintes.

No que se refere à inserção no mercado de trabalho, parte dos participantes acreditam que terão melhores oportunidades de emprego, pois há uma ideia de que sabendo duas ou mais línguas facilitaria a sua inserção no mercado de trabalho.

Concordo plenamente. Pois é uma demanda que está em crescimento nos últimos dias (Participante 07).

Na área da Libras, existe um entendimento de que é um campo que está em expansão e, por isso, possui pouca mão de obra qualificada. Como salientam Calixto, Garcêz e Oliveira (2012, p. 5), “afinal, para muitos, a Libras é legal de aprender, está na crista da onda, ou melhor, na última moda”, demonstrando que seria um modismo passageiro. Desse modo, as crenças

abordadas ao decorrer dessa análise, como afirma Gesser (2012), possuem o intuito de trazer uma reflexão mais aprofundada sobre o que são ditos cotidianamente sem uma reflexão mais aprofundada podendo provocar preconceitos e falta de respeito ao próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análises e discussões realizadas ao longo desta pesquisa, destacamos que as investigações sobre crenças e emoções na área da Língua Brasileira de Sinais ainda não contam com um volume significativo de estudos, porém evidenciam um considerável potencial para enriquecer o entendimento e a prática do ensino de Libras. Nesse sentido, o mapeamento de crenças e emoções de professores em formação inicial pode contribuir para esse campo de investigação.

Com relação às crenças e emoções, salientamos que a crença de que falar em Libras é muito difícil, bem como que para se aprender Libras precisa estar em contato com indivíduos surdos, pode causar ansiedade e medo, por conta dos julgamentos dos outros mais fluentes. Além disso, a crença de que ao aprender Libras, as pessoas irão ajudar o surdo, pode causar ainda mais exclusão e sentimento de incapacidade ou inferioridade no indivíduo surdo, perpetuando preconceitos.

Verificamos, também, que os alunos ingressam no curso de Letras-Libras buscando aprender uma nova língua, encontrando no curso uma oportunidade de se aperfeiçoar, de se profissionalizar e de ingressarem no mercado de trabalho.

Por fim, é evidente a urgência de ampliar as pesquisas sobre as crenças e emoções vinculadas aos professores em formação e ao ensino da Libras dada a carência de estudos substanciais que abordem essa questão tão relevante para os profissionais de Libras. Assim, investigações sobre crenças e emoções têm o potencial de enriquecer não apenas a construção da identidade do professor em formação, mas também fomentar a reflexão identitária dos educadores responsáveis por sua formação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Ensino de libras:** aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, p. 302-313, 2011.

- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. J. Emoções, crenças e identidades de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**. v.16, p.109-133, 2017.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs on second language acquisition: Teacher. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, 2012.
- BARCELOS, A. M.; ARAGÃO, R. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- CALIXTO, R. M. F. GARCÊZ, R. L. O.; OLIVEIRA, S. M. Traduzir e interpretar incursões no mundo do outro ou atos de fronteira? Reflexões teóricas sobre o papel do intérprete a partir de uma perspectiva culturalista. In: **Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 3, 2012, Florianópolis. Anais eletrônicos [...] Florianópolis: UFSC, 2012, p. 1-8.
- CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M.; BARBOSA, H. Formação de professores de Letras: Libras: Construindo o currículo. **Revista E-Curriculum**, v. 4, n. 2, 2009.
- COURA, F. A. O estágio supervisionado em Libras: reflexões além do ensino de língua. **Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 9, p. 108-118, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MATURANA, H. R. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.
- SCALABRI, I. C.; MOLINARI A. M. C. Importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **REVISTAUNAR**. 2013, v. 7, n. 7, 2013.
- SILVEIRA, A. P.; LOBATO, H. K. G.; DA SILVA, L. F. R. Representações sociais sobre o ensino de Libras: impactos, emoções, ideias e crenças. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 9402-9418, 2022.