

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

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

Anderson MARQUES
andersonmarques@ufscar.br
PPGL-UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil

Elaine Ferreira do Vale BORGES
elainefvb@ufscar.br
PPGL-UFSCar São Carlos, São Paulo, Brasil

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

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

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

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

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas constituem um processo complexo, uma vez que cada aprendente apresenta singularidades e desenvolverá a língua em ritmos distintos, em função de sua natureza multifacetada e dinâmica (Leffa, 2016; Paiva, 2011). À medida que os alunos progredem em sua fluência na língua-alvo, a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo contextos diversificados e flexíveis. Esses contextos, denominados ambientes de aprendizagem (Benson, 2017), envolvem uma multiplicidade de fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico. Nesse cenário, muitos aprendentes recorrem a diferentes estratégias e ferramentas, impulsionados pela ampla disponibilidade de recursos digitais (Menezes, 2019). Para Benson (2017), o ambiente de aprendizagem deve incluir não apenas o espaço formal de aula, mas também bibliotecas, espaços de convivência e ambientes virtuais, ressaltando a importância da orientação no uso desses recursos para favorecer uma aprendizagem contínua e autônoma.

O crescimento das tecnologias digitais – tanto no campo da informação quanto no ensino de línguas – tem influenciado significativamente não apenas os métodos de aprendizagem, mas também as formas de organizar os estudos, interagir socialmente e compreender os próprios processos educacionais (Menezes, 2019). Essa transformação afeta diretamente a forma como se ensina e se aprende línguas, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Libras começou a ganhar visibilidade na década de 1980, inicialmente em espaços informais, como igrejas e associações de surdos (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004). No entanto, foi com a implementação de políticas públicas específicas – como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 – que ela passou a ser oficialmente reconhecida, garantindo o direito à comunicação acessível e à educação bilíngue (Albres, 2012; Gesser, 2012; Pizzio; Quadros, 2011). Esse reconhecimento resultou na institucionalização de cursos de Libras e na formação de profissionais como professores, educadores bilíngues e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) (Albres, 2012; Gesser, 2012; Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010).

A formalização do ensino da Libras como Língua Adicional (Libras-Ad) demandou sua sistematização em instituições educacionais, desde os níveis básicos até os mais avançados (Martins; Nascimento, 2015), o que trouxe à tona a necessidade de metodologias específicas que respeitem sua natureza visuo-espacial (Silva L.; Stumpf, 2017). Apesar dos avanços, ainda existem lacunas significativas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Libras, tanto no campo teórico, metodológico quanto em recursos tecnológicos (Gesser, 2012; Silva L., 2020). Os cursos de formação de professores e de TILS, por exemplo, muitas vezes não garantem uma fluência adequada na língua (Martins; Nascimento, 2015; Silva L.; Stumpf, 2017), e os níveis avançados ainda são pouco explorados nas pesquisas (Campos, 2015; Torres, 2022).

A Libras, além de ser o principal meio de comunicação da comunidade surda e elemento central na construção de sua identidade cultural e social (Gesser, 2012; Campos, 2015), é uma língua completa, com estrutura gramatical própria e características específicas da modalidade visuo-espacial (Campos, 2015; Gesser, 2012; Lacerda, 2010). Diferentemente das línguas orais-auditivas, seu ensino exige do aprendente um alto grau de esforço cognitivo, pois envolve a produção e compreensão visual de sinais (Gesser, 2012; Pizzio e Quadros, 2011). A gramática da Libras é composta por parâmetros como configuração de mão, movimento, locação, orientação das mãos e expressões não manuais, sendo estas últimas essenciais tanto para expressar emoções quanto para marcar funções gramaticais (Pizzio; Quadros, 2011; Puhl; Borges, 2018), o que demanda recursos específicos para seu ensino e estudo (Campos, 2015; Torres, 2022).

A literatura aponta que o ensino de Libras ainda é predominantemente prático, com pouca sistematização teórica e ausência de um modelo metodológico amplamente consolidado (Silva L., 2020). Muitas vezes, esse ensino se baseia em abordagens e materiais adaptados do ensino de línguas orais, que podem não atender adequadamente às especificidades de uma língua visual (Lacerda, 2010). Um dos principais desafios destacados é a ausência de material didático específico, especialmente para níveis mais avançados, bem como a escassa utilização de tecnologias digitais voltadas ao ensino de Libras (Albres, 2012; Campos, 2015; Lebedeff, 2017; Torres, 2022).

Diante desse panorama e considerando o impacto crescente das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Menezes, 2019), torna-se urgente fomentar a autonomia dos aprendentes, incentivando o uso consciente e eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis. Para que isso ocorra de maneira significativa, é fundamental que os profissionais envolvidos no processo educativo estejam preparados não apenas para utilizar essas ferramentas, mas também para orientar os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem autônoma.

Nesse contexto, visamos destacar a atuação do Conselheiro Linguageiro (CL), um agente que trabalha de forma individualizada com o aprendente (nomeado como aconselhado), apoiando-o na construção da autonomia e no desenvolvimento de estratégias personalizadas para aprender uma língua. Contemporaneamente, evoluções no campo do Aconselhamento Linguageiro (AL) têm encontrado respaldo na Teoria da Complexidade (TC) (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Silva W., 2016) – uma vez que o CL deve considerar o aconselhado como um sujeito multifacetado, com ritmos, motivações e modos próprios de aprender, buscando valorizar essas características singulares e integrá-las a um processo de aprendizagem mais consciente, orientado e autorregulado.

Inserido nessa perspectiva, visamos apresentar neste artigo um recorte de estudos provenientes de uma pesquisa de mestrado fundamentada na TC e no AL, com um enfoque no papel do CL no uso de tecnologias digitais e na emergência da autonomia dos aconselhados no desenvolvimento da Libras-LAd. Para esse propósito, este artigo está organizado em cinco seções. A primeira trata da

Teoria da Complexidade, apresentando o principal fundamento teórico e epistemológico da pesquisa, com uma subseção dedicada à compreensão do ensino e da aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo. A segunda seção aborda o **Aconselhamento Linguageiro**, situando esse sistema no contexto do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, seguida de uma subseção que discute a concepção de autonomia nesse processo. A terceira seção, **Tecnologia na Aprendizagem de Libras**, analisa o cenário do ensino da língua de sinais e o papel das tecnologias nesse contexto. A quarta seção apresenta a **Metodologia**, descrevendo os procedimentos adotados na pesquisa, bem como a forma de organização e análise dos dados aqui discutidos. Por fim, a quinta seção, **Tecnologia e Autonomia no PEALibras-LAd: o papel do AL**, reúne as análises e discussões do recorte dos dados em questão neste artigo.

TEORIA DA COMPLEXIDADE

O que se convencionou chamar de TC – na verdade, um *complexus* de teorias – oferece suporte conceitual para estudos de fenômenos emergentes nos diversos campos científicos; bem como para a análise de processos educacionais dinâmicos. Essa base teórica permite, igualmente, situar a prática do Aconselhamento Linguageiro (AL) como uma ação pedagógica coerente com a complexidade que caracteriza o processo de autonomização dos aprendentes.

A TC, conforme propõe Morin (2006), entende o mundo como um tecido entrelaçado de múltiplas dimensões – um emaranhado que forma uma nova estrutura com propriedades próprias, preservando, no entanto, as características essenciais de seus elementos. Essa abordagem rompe com a tradição reducionista da ciência clássica, que busca compreender os fenômenos por meio da fragmentação e da previsibilidade. Para Morin (2018), a realidade é marcada pela coexistência de ordem e desordem, de certeza e incerteza, e exige, portanto, um pensamento capaz de acolher contradições e instabilidades como partes constituintes dos sistemas vivos e sociais. A TC emerge, então, como uma alternativa científica para lidar com a imprevisibilidade e a multiplicidade dos fenômenos, reconhecendo que o caos também pode conter padrões e formas de organização ainda que não lineares (Borges; Silva W., 2016).

Essa perspectiva abre caminho para uma nova forma de fazer ciência, que a afasta da busca incessante por leis universais e abraça a complexidade dos sistemas dinâmicos. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a TC permite investigar sistemas auto-organizados, abertos e emergentes, como os fenômenos da linguagem e seu uso que contemplam os estudos na Linguística Aplicada. A TC, assim, propõe um olhar integrador e multidimensional, que ultrapassa os limites das disciplinas isoladas e oferece subsídios para compreender fenômenos naturais e humanos em sua totalidade, considerando tanto sua instabilidade quanto sua capacidade de reorganização.

Ainda, a TC é compreendida como um campo transdisciplinar e não como uma teoria única (como já enfatizado acima). Nesse sentido, ela integra diferentes teorias, perspectivas, abordagens e metodologias para compreender fenômenos emergentes como sistemas complexos e dinâmicos (Larsen-Freeman e Cameron, 2008; Folloni, 2016). Essa perspectiva dá origem à epistemologia da complexidade, que propõe novas formas de conhecer e investigar as inter-relações de múltiplas variáveis na constituição do mundo real, rompendo com paradigmas lineares e deterministas.

Moraes (2018) aponta desdobramentos importantes dessa epistemologia, como a *autopoiese* – a capacidade de um ser ou sistema de se autoproduzir em relação com o meio; o *contextualismo*, que valoriza o papel do contexto na interpretação dos fenômenos; o *contraditório* como elemento complementar e não como obstáculo; o *reconhecimento da incerteza ontológica* como parte constitutiva da realidade; e a *multirreferencialidade*, segundo a qual uma mesma realidade pode ser compreendida de diferentes formas, a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, a autora destaca a existência de múltiplos níveis de realidade e percepção, reforçando que o conhecimento é sempre incompleto e aberto ao novo.

Com base nesses princípios, compreende-se que os fenômenos devem ser analisados como sistemas compostos por partes inter-relacionadas. De acordo com Folloni (2016), um sistema é um conjunto de elementos conectados que formam uma estrutura organizada, distinta do ambiente que o cerca. No entanto, nem todos os sistemas são previsíveis ou seguem padrões estáveis. Muitos apresentam comportamentos caóticos, com graus de desordem e alta sensibilidade às condições iniciais. Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam o "efeito borboleta" como exemplo da imprevisibilidade presente nesses sistemas, e afirmam que a ciência da complexidade se debruça sobre o "limiar do caos", onde ordem e desordem coexistem. Assim, mesmo sistemas caóticos mantêm um padrão organizacional, ainda que não linear, o que os caracteriza como sistemas complexos.

Ensino e aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo

Sistemas complexos são fenômenos no mundo que emergem na interação com múltiplos elementos, cuja organização se dá de forma dinâmica, instável e adaptativa. Esses sistemas possuem características como heterogeneidade, não-linearidade, adaptatividade e abertura. Autores, como Larsen-Freeman e Cameron (2008), os classificam como Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), reforçando uma das mais importantes características desses tipos de sistemas que é a adaptabilidade na interação com os múltiplos elementos que os compõem.

Moraes (2018) ressalta que a complexidade está ligada à reconstrução contínua dos sistemas, e não à simples reprodução: os sistemas se reorganizam a partir de transformações internas, conforme as demandas do contexto. A autopoiese, segundo Folloni (2016), é um elemento-chave para entender essa dinâmica – trata-se da capacidade do sistema de produzir e manter a si mesmo por meio das

relações entre seus componentes. Esses sistemas são autônomos, mas não independentes, pois interpretam e traduzem as influências externas a partir de seus próprios códigos internos.

Nesse sentido, a linguagem, os sujeitos e os processos educacionais também podem ser compreendidos como SAC – sistemas vivos, que se transformam a partir das interações, da imprevisibilidade e da emergência, abrindo espaço para uma nova concepção do ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas (PEAL) entra na categoria dos SAC, pois envolve múltiplos elementos interdependentes – como aprendentes, professores, métodos, recursos, motivações e contextos – que interagem de forma dinâmica e contínua. Essas interações não ocorrem de maneira linear, mas se reorganizam conforme as “necessidades” do sistema e os estímulos do ambiente, gerando padrões imprevisíveis e em constante transformação. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), essa natureza aberta e adaptativa do sistema evidencia que o PEAL se ajusta continuamente às mudanças, sendo influenciado por fatores históricos, políticos, biocognitivos e socioculturais (Borges; Paiva, 2011).

Paiva (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que o PEAL é um processo complexo, difícil de ser descrito por leis causais e caracterizado por transições imprevisíveis entre ordem e caos. A autora também defende que tanto a língua quanto seu desenvolvimento e uso devem ser vistos como sistemas dinâmicos e em constante evolução, sem ponto final definido. Nesse sentido, o PEAL se configura como um espaço onde múltiplas influências – desde as trajetórias individuais dos aprendentes até emergências sociais ou institucionais – moldam de forma única cada experiência de aprendizagem. Assim, torna-se indispensável adotar uma perspectiva complexa de ensino de línguas adicionais, que considere as especificidades de cada contexto e a constante adaptação dos seus agentes. Nesse cenário, emerge o AL.

ACONSELHAMENTO LANGUAGEIRO

O Aconselhamento Languageiro (AL) surge como uma prática pedagógica voltada à promoção da autonomia na aprendizagem de línguas (Benson, 2017; Mynard, 2012; Silva W., 2016; Silva W. et al., 2013). À medida que os aprendentes (doravante, aconselhados) assumem maior responsabilidade por sua trajetória, o papel do Conselheiro Languageiro (CL) ganha destaque como um guia que estimula a autorreflexão, identifica estratégias eficazes e auxilia na construção de percursos personalizados de aprendizagem (Mozzon-McPherson, 2003; Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020). O AL não substitui o ensino formal, mas o complementa com interações individuais entre conselheiro e aconselhado, baseadas em um diálogo reflexivo e colaborativo.

A prática do AL é caracterizada por sua flexibilidade e adaptação ao contexto de cada aconselhado. Pode ser oferecida como suporte a cursos formais, em centros de autoacesso ou como

serviço autônomo, sempre com o objetivo de favorecer escolhas conscientes, identificação de estilos e necessidades de aprendizagem, elaboração de planos de estudo e acompanhamento do progresso (Mozzon-McPherson, 2003; Silva W.; Santos, 2014). O conselheiro, nesse processo, atua como facilitador que orienta sem impor, promovendo uma aprendizagem mais significativa e voltada às demandas específicas de cada indivíduo.

No Brasil, o AL é uma prática ainda emergente, introduzida inicialmente pela Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) da UFPA há pouco mais de uma década. Sua consolidação foi possível graças ao esforço de professores e pesquisadores que, diante da ausência de modelos nacionais, buscaram referencial em estudos internacionais e desenvolveram uma proposta própria adaptada ao contexto brasileiro (Magno e Silva; Castro, 2018). A formação do CL envolve componentes teóricos — como estratégias de aprendizagem, autorregulação e motivação — e práticos, como observação de sessões, análise de interações e treinamento supervisionado (Silva W., 2016). Essa formação pode acontecer em oficinas, grupos de estudo ou programas institucionais.

O CL, no Brasil, geralmente é alguém com experiência no uso da língua adicional e formação como professor de línguas (Matos; Niwa; Silva B., 2024). Pode atuar de forma voluntária, como pesquisador, ou em centros específicos, embora sua atuação ainda enfrente desafios relacionados à institucionalização e à formação de novos profissionais. O reconhecimento desse agente como parte integrante do PEAL é fundamental para que o AL se estabeleça como prática pedagógica efetiva no país (Magno e Silva; Castro, 2018).

Autonomia

Um dos pontos principais da atuação do CL no PEAL é o desenvolvimento da autonomia dos aconselhados. A autonomia no desenvolvimento de línguas é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto a capacidade do aprendente de gerenciar sua própria aprendizagem quanto a mediação de agentes como professores e CL. Mozzon-McPherson (2003) distingue entre uma autonomia técnica, em que o aprendente atua de forma independente, e uma autonomia orientada, em que o apoio de um CL é essencial para promover reflexão, definição de metas e autorregulação. Assim, o desenvolvimento da autonomia não ocorre de forma espontânea, exigindo treinamento, negociação e motivação contínuos (Silva W. et al., 2013), sendo um processo construído ao longo do tempo e em interação com os elementos do contexto.

A autonomia não é um conteúdo ou metodologia, mas uma prática que se desenvolve com o tempo (Silva W.; Santos, 2014), exigindo do aprendente a habilidade de aplicar o que aprende em diferentes contextos — um aspecto central para a consolidação da autonomização (Silva W. et al., 2013). Benson (2001) complementa afirmando que a autonomia envolve o controle sobre processos cognitivos, gestão da aprendizagem e seleção de conteúdos, sendo uma competência mutável e multidimensional. A autonomia, portanto, não é uma condição estática, mas algo que varia conforme

o perfil do aprendente e seu ambiente de aprendizagem. Dependendo de fatores internos e externos, a autonomia pode ser influenciada, inclusive, pela postura mais ou menos controladora do educador (Silva W., 2016).

Nesse sentido, Borges e Rabelo (2016) reforçam que a autonomia envolve tanto a capacidade quanto a disposição do aprendente para tomar decisões sobre sua aprendizagem, o que requer motivação e confiança. A disposição, nesse caso, está diretamente ligada à motivação, que impulsiona o aprendente a agir de forma autônoma, enquanto a capacidade se relaciona ao conhecimento e habilidades para executar escolhas. Como lembra Matos (2019), ser autônomo não significa agir de forma isolada ou individualista; pelo contrário, a autonomia pressupõe interdependência com o meio e com os outros, sendo o ser humano simultaneamente autoprodutor e dependente do ambiente.

O processo de autonomização implica o reconhecimento da necessidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, mas sem abrir mão do suporte de agentes como o professor e o CL. Silva W. et al. (2013) destacam que a autonomia não é sinônimo de auto-instrução e que o papel do CL é justamente favorecer comportamentos autônomos. Desse modo, promover a autonomia no PEAL significa incentivar uma aprendizagem contínua e autorregulada, construindo um sistema aninhado em que a autonomia do aconselhado é o objetivo central – tanto nas salas de aula quanto nos contextos de AL e no uso de recursos tecnológicos, como propõe Silva W. (2016).

O CL, como um dinamizador da autonomia do aconselhado, portanto, surge como uma possibilidade concreta de atuação nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Libras como Língua Adicional (PEALibras-LAd). Para além do suporte individualizado que oferece, o CL pode desempenhar um papel estratégico no estímulo ao uso de tecnologias por parte dos aconselhados no desenvolvimento da Libras.

TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS

O avanço e a diversificação das tecnologias voltadas à aprendizagem de línguas adicionais têm se intensificado nos últimos anos, refletindo diretamente nos processos de ensino e aprendizagem (Menezes, 2019). No Brasil, essa evolução acompanha a crescente popularização do acesso a dispositivos eletrônicos e digitais, o que torna essencial a integração do ensino de línguas adicionais ao uso dessas ferramentas (Silva L.; Bento, 2022). Tal integração não apenas facilita o acesso a recursos didáticos, como também diversifica e potencializa as formas de aprender.

No caso da Libras, esse movimento segue a mesma tendência. Assim como ocorre com outras línguas adicionais, o desenvolvimento de tecnologias digitais voltadas especificamente ao ensino e à aprendizagem de Libras tem ganhado destaque. Silva L. e Bento (2022) apontam que esse avanço

representa um marco para o ensino da língua, ampliando as possibilidades pedagógicas e trazendo novas perspectivas para a aprendizagem, tanto em contextos formais quanto informais:

Wellings e Levine (2000) informam que o século XXI, da geração digital, é marcado pelo aproveitamento da paixão por mídias e tecnologias, a qual é incorporada em experiências de aprendizagens participativas, portanto não seria diferente para os casos de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2). A internet, que já é parte do cotidiano de milhares de pessoas, é flexível o bastante para que seja utilizada para vários fins, e a opção de criação de ambientes educacionais tem sido considerada cada vez mais por aqueles envolvidos com a educação linguística. Assim, tem crescido a possibilidade de que as L2 — Língua Brasileira de Sinais (Libras) inclusive — sejam estudadas pela internet, visto que esses ambientes educacionais viabilizam mais dinamismo e interatividade no ato de aprender. (Silva L.; Bento, 2022, p. 141)

Campos (2015) argumenta que a integração das tecnologias digitais ao ensino de Libras torna-se ainda mais indispensável devido à natureza visual, gestual e espacial da língua. Tais características exigem recursos específicos, como vídeos que apresentem com clareza os movimentos, expressões faciais e configurações de mãos, essenciais à comunicação em Libras. A autora enfatiza que é fundamental que os alunos desenvolvam competências técnicas para utilizar ferramentas como webcams, softwares de gravação e edição de vídeos. Essas habilidades não apenas viabilizam a prática linguística, como também promovem uma interação mais eficaz com os materiais e agentes de ensino.

Contudo, a mera disponibilidade de tecnologias não garante, por si só, sua efetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Como ressalta Menezes (2019), é indispensável que haja formação adequada e uma orientação clara sobre como explorar tais recursos de forma significativa e produtiva:

[...] precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento. Cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas. (Menezes, 2019, p. 22)

Nesse cenário, o papel do CL torna-se fundamental. Cabe a ele não apenas compreender, mas também orientar os aconselhados na exploração dos recursos tecnológicos disponíveis. Essa mediação pode incluir desde a apresentação de ferramentas digitais específicas para a aprendizagem de Libras — como aplicativos, dicionários visuais, flashcards e plataformas de prática — até o desenvolvimento de estratégias que integrem essas tecnologias ao cotidiano de estudo dos alunos. Para tanto, é necessário que o CL possua familiaridade com tais recursos e esteja preparado para auxiliar os estudantes em seu uso, de forma crítica e autônoma.

Além disso, o CL pode estimular os aconselhados a explorarem plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais que incentivem a interação em Libras, seja com outros aprendentes, seja com membros da comunidade surda. Essa mediação contribui para que o uso da tecnologia

digital vá além da simples reprodução de conteúdos estáticos, tornando-se um instrumento ativo no desenvolvimento da autonomia, da prática linguística e da formação profissional dos estudantes.

METODOLOGIA

Com o objetivo de refletir sobre a atuação do CL no PEALibras-LAd, foi desenvolvido um estudo sobre inserção do AL no contexto de uma disciplina do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras de uma universidade federal. A proposta foi implementada durante um estágio de docência realizado no âmbito do mestrado na mesma instituição. O conselheiro voluntário neste projeto foi um dos TILS contratados da universidade, que possui formação como professor de línguas – um cenário que favoreceu a criação de um ambiente institucionalmente legitimado e acessível para o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu ao longo de sete semanas, dentro de um semestre letivo; com esse recorte sendo condicionado por fatores institucionais e acadêmicos, como o recesso universitário de fim de ano e os prazos estabelecidos pela pós-graduação. Nesse período, sete estudantes participaram voluntariamente das sessões de AL como aconselhados (ACO⁵⁴), conduzidas individualmente pelo conselheiro. As percepções e vivências geradas durante essa experiência foram registradas sistematicamente em um diário de campo pelo CL-pesquisador, que constituiu o instrumento de coleta, análise e resultados da pesquisa. Os registros buscaram contemplar aspectos centrais do AL – com foco somente no papel do conselheiro ao que compôs um panorama integrado de sua experiência formativa. Importa destacar que o diário de campo foi produzido exclusivamente com as impressões e reflexões do conselheiro, que também atuava como pesquisador, permitindo uma análise centrada em sua própria atuação no sistema observado.

A proposta do diário de campo foi elaborada com base em orientações presentes na literatura sobre AL (Silva W.; Santos, 2014), com o objetivo de acompanhar a trajetória dos aconselhamentos e fomentar reflexões sobre a prática. Os registros foram organizados semanalmente a partir de tópicos pré-definidos, como: contexto da semana, descrição dos encontros, interações entre sessões, destaques relevantes, impressões do pesquisador e autoavaliação. Para a apresentação das discussões, trechos do diário de campo foram selecionados e destacados junto à análise e discussão. Cada trecho é identificado da seguinte forma: a numeração do excerto (Recorte do Diário de Campo #X); o trecho retirado do diário de campo; e, entre parênteses, a citação do tópico de origem e a respectiva semana do registro (Diário de Campo, Tópico de onde foi retirado, Semana Y).

⁵⁴ Para preservar a identidade, todos os aconselhados recebem a mesma nomenclatura ACO, sem serem diferenciados uma vez que as análises partem dos registros das percepções do pesquisador sem envolvimento direto dos ACO.

Essa organização possibilitou uma análise retrospectiva cuidadosa da atuação do CL durante as seções de aconselhamento, articulada a uma Modelagem de Pensamento Complexo – MPC (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), com o objetivo de compreender os múltiplos elementos, inter-relações e adaptações presentes nesse sistema.

A análise retrospectiva, conforme apresentada por Larsen-Freeman (2011), é um conceito central nas pesquisas de sistemas complexos. Em vez de se basear em previsões lineares, esse tipo de pesquisa busca reconstruir e explicar eventos passados de um SAC a partir das transformações ocorridas nesse sistema ao longo do tempo. Essa abordagem é especialmente adequada para o estudo de sistemas dinâmicos como o PEALibras-LAd, pois permite compreender como as interações entre componentes – como o CL e os aconselhados — geram mudanças e padrões emergentes nesses sistemas. Em articulação com a MPC, a análise retrospectiva contribui para identificar os fatores que influenciaram a trajetória do sistema – no caso desta pesquisa, o CL: enquanto a segunda permite interpretar transformações já observadas, a primeira oferece uma base teórica para compreender processos de emergência, reorganização e auto-organização.

A MPC, proposta por Larsen-Freeman e Cameron (2008), é uma abordagem metodológica que aplica os princípios da TC nos estudos de fenômenos da linguagem na Linguística Aplicada. Trata-se de uma modelagem qualitativa que dispensa simulações computacionais, baseando-se na construção de representações mentais ou metafóricas de sistemas dinâmicos — como os envolvidos no PEAL. Inspirada nos experimentos mentais das ciências naturais, a MPC descreve fenômenos como sistemas compostos por múltiplos elementos interativos que se transformam continuamente em resposta ao contexto. Ainda, essa abordagem permite observar como agentes (como o CL e os aconselhados), processos (como o aconselhamento e a docência) e contextos (como o ambiente institucional e social) se conectam, reorganizam e geram padrões de comportamento ao longo do tempo. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a MPC possibilita a formulação de hipóteses, a análise de processos e a interpretação de padrões emergentes, oferecendo uma alternativa teórica robusta à simples metáfora de complexidade.

A aplicação da MPC envolve etapas como: identificação dos componentes do sistema, determinação de escalas temporais e níveis de organização, mapeamento das relações entre elementos, análise de adaptações contextuais, acompanhamento da evolução dos componentes e suas interações, e observação de padrões com a proposição de cenários alternativos. Esse processo foi utilizado para observar o PEALibras-LAd em questão nesta pesquisa, permitindo compreender a atuação do CL como parte de um sistema complexo em constante transformação.

Com base na MPC, o PEALibras-LAd é concebido como um SAC, formado por diversos elementos inter-relacionados — aprendentes (aconselhados), professores, ambiente educacional, universidade, comunidade surda, família, línguas envolvidas, o CL e o contexto sociocultural —

conectados em rede. Um dos aspectos que se destacou na dinâmica observada – e de que se trata este artigo – foi o uso e efeito de recursos tecnológicos digitais e da autonomia dos aconselhados no processo. Tais recursos, ao lado de outros fatores externos como mudanças políticas, escassez de materiais e diretrizes curriculares, influenciaram diretamente a reorganização do sistema e a emergência de práticas como a instrumentação da Libras.

TECNOLOGIA DIGITAL E AUTONOMIA NO PEALIBRAS-LAd: O PAPEL DO AL

A partir da MPC implementada na análise de dados desta pesquisa, foi possível identificar padrões relevantes emergentes no PEALibras-LAd; ao que se pôde evidenciar, nesse processo, a importância do uso estratégico dos recursos tecnológicos digitais pelo CL como forma de promover a autonomia dos aconselhados. Para ilustrar essa discussão, trechos representativos do diário de campo foram selecionados, apresentados (em conjunto com as discussões) e analisados à luz da literatura e dos conceitos abordados, buscando sustentar as interpretações teóricas com base nas experiências vividas no contexto do aconselhamento.

Corroborando as afirmações de Dörnyei e Ushioda (2011) – em que muitos estudantes reduzem o processo de aprendizagem da Libras a uma tarefa acadêmica a ser cumprida, visualizando-a como um requisito formal a ser atendido, em vez de vivenciar a nova língua como uma experiência linguística integral, que envolve aspectos emocionais, culturais e identitários – um dos padrões de comportamento identificados pelo CL-pesquisador, por meio da MPC, refere-se à instrumentalização da Libras por parte dos aconselhados. Nessa perspectiva, considerando o contexto específico de aprendizagem da Libras em um curso de formação de TILS, observou-se que a língua tende a ser compreendida prioritariamente como uma ferramenta curricular, necessária para a obtenção do diploma e o exercício da profissão.

Diante desse panorama, foram mobilizadas estratégias com base em recursos tecnológicos digitais previamente conhecidos pelo CL, – tais como: aproximar o uso da língua em atividades do cotidiano dos aconselhados, como no uso do *Whatsapp*; conciliar os interesses pessoais dos aconselhados com conteúdos a serem estudados por meio de canais de vídeos; apresentar plataformas digitais que ofereçam atividades sistemáticas específicas às dificuldades trazidas aos aconselhamentos; e explorar ferramentas utilizadas na aprendizagem de outras línguas para auxiliar na organização dos estudos – com o objetivo de ressignificar a experiência de aprendizagem e estimular uma relação mais afetiva e motivadora com a língua. A ideia central era deslocar o foco exclusivo do uso acadêmico da Libras para usos mais espontâneos e cotidianos, conectados aos interesses pessoais dos aconselhados (ACO).

A seguir apresentamos as discussões de seis recortes do diário de campo do CL-pesquisador – utilizados para a análise aqui enfatizados – acompanhado das transcrições dos mesmos.

No recorte #1 (abaixo), sugeriu-se a utilização do recurso de vídeo instantâneo do *WhatsApp* como uma estratégia para inserir a Libras no cotidiano de ACO, extrapolando os limites da sala de aula e das atividades formais. A proposta buscava naturalizar o uso da língua, promovendo sua prática em contextos informais e cotidianos, o que pode favorecer o desenvolvimento da fluência.

Recorte do Diário de Campo #1 - “[...] a proposta negociada para as atividades com ACO foi de fazer um diário em Libras, onde pudesse contar coisas do cotidiano direto em libras, enviar as gravações desse diário direto para mim (CL) por meio do recurso vídeo instantâneo do *Whatsapp*, falando de coisas rotineiras, como o que fez para o almoço, planos para o dia, um filme que assistiu, para tentar fazer da libras algo mais corriqueiro em sua rotina.” (Diário de Campo, Tópico - Descrição do Aconselhamento, Semana 2)

O *WhatsApp*, amplamente utilizado no cotidiano, é uma ferramenta acessível, que já integra práticas comunicacionais frequentes, como o envio de mensagens de texto e áudios. No caso da Libras, que é uma língua de modalidade visual-espacial, o uso do vídeo como meio de comunicação torna-se especialmente pertinente. A funcionalidade de vídeo instantâneo oferece ao aprendiz a oportunidade de praticar a língua de forma espontânea, em situações reais e com a mesma fluidez com que usuários ouvintes se comunicam por áudios. Essa prática contribui não apenas para o uso mais natural da Libras, mas também para o fortalecimento da autonomia, ao permitir que o sujeito escolha o momento, o conteúdo e o local da produção, rompendo com a rigidez das práticas avaliativas e formais de uso da língua.

Além disso, o caráter informal, pessoal e móvel do ambiente mediado pelo *WhatsApp* reduz a pressão por performances linguísticas idealizadas. O foco desloca-se da correção gramatical para a expressividade e a intencionalidade da comunicação, o que favorece a construção de uma relação mais afetiva e cotidiana com a língua. Essa experiência amplia o espaço de uso da Libras, consolidando-a não apenas como objeto de estudo, mas como prática social viva – um ponto central quando se pensa no papel das tecnologias digitais na aprendizagem de línguas visuais.

Nos recortes #2 e #3 (abaixo), foram indicados canais de vídeo do *YouTube* – um em português e outro em Libras – cujos conteúdos se alinhavam aos gostos e interesses pessoais dos ACO. A proposta buscava engajar os aconselhados com materiais que, mesmo não tendo a Libras como foco principal, promoviam um contato significativo e constante com a língua em contextos reais de uso. Essa estratégia favorecia o vínculo afetivo e identitário com os conteúdos, promovendo uma aprendizagem menos instrumentalizada e mais naturalizada, em que a língua se integrava ao cotidiano dos aconselhados e aos seus projetos pessoais e profissionais.

Recorte do Diário de Campo #2 - “Foi apresentado a ACO o canal do youtube “*BibleProject*” com histórias bíblicas ilustradas com a proposta que ACO usasse a

visualização explorada nos vídeos para aprimorar a própria visualidade na Libras.” (Diário de Campo, Tópico - Material Complementar, Semana 2)

Recorte do Diário de Campo #3 - “Foi apresentado para ACO o canal do *Libraria News*, um canal com notícias em Libras, pra que ACO pudesse treinar a compreensão em Libras e também pudesse tentar repetir as notícias explorando a visualidade que era um aspecto que ACO queria melhorar.” (Diário de Campo, Tópico - Descrição do aconselhamento, Semana 4)

No recorte #2, o canal *BibleProject*, apesar de ser em português, apresenta animações em estilo *whiteboard animation*⁵⁵, com forte apelo visual, permitindo a aproximação com elementos visuais próprios da Libras. Para o ACO em questão, essa proposta dialogava com três dimensões: (1) seu interesse acadêmico, já que a tradução de histórias bíblicas era objeto de pesquisa em seu TCC; (2) sua atuação voluntária como intérprete em uma igreja, o que tornava o material funcional e significativo; e (3) o desenvolvimento da visualidade enquanto aspecto gramatical da Libras, como a espacialização, simultaneidade e segmentação visual da narrativa. O uso de tecnologias visuais como essa favorece a imersão do aprendiz em estratégias multimodais de apreensão da língua, além de promover a autonomia ao permitir que ele acesse o conteúdo em seu próprio ritmo e conforme seus objetivos.

O canal *Libraria News*, destacado no recorte #3, com vídeos totalmente em Libras e sem tradução para o português, foi apresentado como forma de ampliar a compreensão e a exposição contínua à língua. Com conteúdos variados e atualizados, esse tipo de canal oferece um ambiente linguístico autêntico, onde a Libras é utilizada como meio principal de comunicação. ACO utilizava os vídeos para duas finalidades principais: (1) treino de compreensão geral de notícias, que era de seu interesse pessoal e (2) análise gramatical aprofundada com o auxílio do recurso de desaceleração dos vídeos, permitindo observar aspectos essenciais da gramática visual da Libras, como expressões faciais e corporais, marcadores não manuais e organização espacial da narrativa (Pizzio; Quadros, 2011). Destaca-se ainda que esse canal foi inicialmente indicado para o CL por outro aconselhado, evidenciando a formação de uma rede colaborativa entre os alunos, potencializada pelo AL, que amplia as possibilidades de compartilhamento de estratégias e de construção coletiva de conhecimento.

Os recortes #4 e #5 evidenciam o uso pontual e direcionado de tecnologias digitais para o enfrentamento de dificuldades específicas relatadas pelos ACO. Nesses casos, o AL possibilitou a

⁵⁵ *Whiteboard animation* é um estilo de vídeo didático em que ilustrações são desenhadas em tempo real (ou simuladas como tal) em um fundo branco (ou neutro), enquanto uma narração explica o conteúdo. Esse formato combina elementos visuais e auditivos para facilitar a compreensão de ideias complexas, utilizando desenhos, esquemas, setas e fluxogramas que acompanham a explicação. Bastante usado em contextos educacionais e corporativos, o *whiteboard animation* favorece o engajamento do espectador ao transformar conceitos abstratos em representações visuais claras e dinâmicas.

identificação de ferramentas digitais adequadas ao perfil e às demandas de cada aconselhado, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e autônoma.

Recorte do Diário de Campo #4 - *“Após pesquisar sites onde treinar a datilologia, enviei para ACO por mensagem do whatsapp o link do site do Saell pra que ACO pudesse praticar”* (Diário de Campo, Tópico - Material Complementar, Semana 5)

No recorte #4, a dificuldade relatada estava relacionada à leitura da datilologia (soletração em alfabeto manual) quando realizada em velocidade mais rápida. Para atender a essa demanda, foi indicado o site Saell, uma plataforma educacional desenvolvida por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR), voltada especificamente ao apoio ao PEALibras-LAd (Silva L.; Bento, 2022). O site disponibiliza uma base variada de vocabulários e atividades organizadas por níveis, permitindo ao usuário ajustar a velocidade da reprodução das palavras soletradas, o que favorece o treino progressivo e adaptado ao ritmo do aconselhado.

O uso do Saell contribuiu não apenas para o desenvolvimento de uma habilidade técnica específica, mas também para o fortalecimento da autonomia do ACO, que passou a explorar outros recursos disponíveis na plataforma. Além disso, o fato de haver atividades voltadas à datilologia indica que essa é uma demanda recorrente entre os aconselhados, e que a tecnologia pode atuar como mediadora entre dificuldades individuais e estratégias coletivas de aprendizagem. O compartilhamento dessa ferramenta entre CL e ACO, por meio do *WhatsApp*, reforça o papel do AL como facilitador do acesso a materiais digitais de qualidade, muitas vezes desconhecidos pelos aconselhados, e evidencia a importância de construir redes colaborativas de acesso e uso desses recursos.

Recorte do Diário de Campo #5 - *“Foi discutido a possibilidade do uso da ferramenta Anki, que ACO não conhecia, fiz testes para o uso com sinais, gravando vídeos e depois de ver a funcionalidade enviei para ACO, para que fossem criados os flashcards com os vocabulários esquecidos com mais frequência para serem praticados.”* (Diário de Campo, Tópico - Material Complementar, Semana 7)

No recorte #5, o desafio envolvia a memorização de vocabulário em Libras. Para responder a essa demanda, foi sugerido o uso do *Anki*, uma ferramenta gratuita baseada em *flashcards* com o sistema de repetição espaçada – técnica reconhecida por favorecer a retenção de informações a longo prazo. A proposta envolveu a criação de cartões digitais contendo, de um lado, vídeos com sinais em Libras e, do outro, a tradução em português acompanhada de exemplos de uso. Essa configuração promove uma aprendizagem visual e contextualizada, adequada ao modo de apreensão da língua de sinais.

A relevância do uso do *Anki* nesse contexto está em três aspectos principais: primeiro, na adaptação de uma ferramenta amplamente utilizada no ensino de línguas orais para a realidade visual da Libras, o que reforça a necessidade de um diálogo mais ativo entre as tecnologias

disponíveis e as especificidades da língua de sinais (Campos, 2015; Gesser, 2012; Pizzio; Quadros, 2011); segundo, na constatação de que, apesar da simplicidade e da popularidade da ferramenta, o ACO não a conhecia, o que evidencia lacunas na formação digital dos aprendentes e reforça o papel do AL no mapeamento e na indicação de tecnologias acessíveis e eficientes; terceiro, na autonomia de ACO, uma vez que era necessário que o próprio ACO criasse os *flashcards*, gravasse os vídeos e montasse a rotina de estudos baseado nas dificuldades e nos vocabulários dos quais tinha dificuldade, ao invés de ser uma atividade pronta, ou um glossário já pré definido.

Esses dois recortes mostram que, mesmo quando aplicadas de forma pontual, as tecnologias podem exercer um papel estruturante na organização das estratégias de estudo dos aprendentes, oferecendo possibilidades de treino individualizado, acesso flexível e ampliação da consciência metalinguística sobre a Libras.

Todos os casos apresentados acima emergiram das interações entre o CL e ACO, a partir das dificuldades e interesses manifestados durante os encontros. O caráter individualizado do AL permitiu que o CL construísse, em colaboração com os aconselhados, caminhos personalizados para o aprimoramento da aprendizagem, respeitando as especificidades de cada trajetória. Para isso, o papel do CL se estende à pesquisa e à curadoria de recursos tecnológicos capazes de atender às necessidades singulares dos aconselhados.

A mediação tecnológica no AL não apenas facilita o acesso a materiais adequados, como também promove o desenvolvimento da autonomia dos aconselhados. Ao aprenderem a utilizar ferramentas tecnológicas de forma crítica e estratégica, os ACOs passam a ter maior controle sobre seu processo de aprendizagem. O CL, nesse contexto, atua como facilitador desse processo, auxiliando também na construção da autonomia para a busca de novos recursos conforme as necessidades individuais.

A autoavaliação registrada ao final da sétima semana do diário de campo (Recorte #6) (abaixo), fortalece essas afirmações e sinaliza uma percepção positiva dos ACO quanto ao processo de aconselhamento, indicando que as intervenções realizadas contribuíram efetivamente para sua aprendizagem:

Recorte do Diário de Campo #6 – *“Este encontro reforçou a importância do aconselhamento linguageiro como um espaço de escuta e orientação. A abordagem adotada permitiu que ACO refletisse sobre suas dificuldades e traçasse estratégias para superá-las, demonstrando a relevância desse processo para a aprendizagem da Libras. [...] um professor que incentive o protagonismo dos alunos reforça a importância de um olhar mais amplo sobre o ensino, considerando a formação docente sob uma perspectiva mais complexa e integrada. Tal percepção gerou um sentido de responsabilidade, motivando-me a levar o aconselhamento adiante. Foi satisfatório ouvir isso, mas acredito que há pontos a melhorar.”* (Diário de Campo, Tópico - Autoavaliação, Semana 7)

A discussão apresentada nesta seção aponta para o potencial do AL no contexto de aprendizagem da Libras. Os dados sugerem que a atuação do CL, especialmente no incentivo ao uso consciente e estratégico de tecnologias digitais, pode favorecer tanto o desenvolvimento da autonomia dos aconselhados quanto o fortalecimento de sua relação com a língua. Ao assumir esse papel mediador, o CL contribui para que os aconselhados não apenas superem obstáculos específicos, mas também se tornem protagonistas de seus próprios processos formativos.

Em particular, a discussão apresentada no recorte #6 aponta para o potencial do uso estratégico das tecnologias digitais integrado ao AL no contexto de aprendizagem da Libras. A reflexão do CL, ao registrar a fala do ACO e suas próprias impressões sobre o encontro, evidencia o AL como espaço de construção conjunta de saberes, onde o papel do professor deixa de ser exclusivamente o de transmissor de conteúdo para tornar-se também o de mediador e orientador de processos formativos personalizados. Dessa forma, o recorte #6, ao reunir percepções de ACO sobre o processo vivido, explicita os efeitos que o uso intencional de tecnologias digitais pode ter na construção da autonomia dos aconselhados.

Em conclusão, ao longo dos recortes anteriores, foi possível demonstrar que recursos tecnológicos podem ser acionados para ampliar o contato com a Libras, para responder a demandas específicas e, sobretudo, para conectar o estudo da língua com a vida cotidiana dos ACO. Essa diversidade de usos mostra que a tecnologia digital, quando integrada de forma reflexiva, deixa de ser apenas um suporte e passa a desempenhar um papel ativo na mediação da aprendizagem. O reconhecimento, por parte do ACO, de que o professor precisa “reforçar um olhar mais amplo sobre o ensino” aponta para a compreensão de que aprender Libras não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas envolve múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sociais e tecnológicas – que precisam ser consideradas em propostas pedagógicas que queiram, de fato, promover autonomia. Assim, o AL revela-se como um campo fértil para experimentação de tecnologias que potencializam a aprendizagem ao respeitar o ritmo, os interesses e os contextos dos aconselhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual do PEAL é marcado por transformações rápidas, impulsionadas pelo avanço constante das tecnologias digitais. Cada vez mais, surgem ferramentas e plataformas que podem ser integradas ao processo formativo, oferecendo suporte à organização do estudo, à personalização das estratégias de aprendizagem e, sobretudo, ao desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. No entanto, como destaca Menezes (2019), a simples disponibilidade de recursos tecnológicos não é suficiente: é imprescindível investir na formação dos agentes envolvidos nesse processo. Mais do que dominar materiais didáticos, é necessário compreender as práticas de estudo dos alunos, as

possibilidades de mediação tecnológica e as metodologias que favorecem trajetórias de aprendizagem autônomas e significativas.

Neste contexto, o CL desponta como um agente fundamental no PEALibras-LAd. Ao longo deste artigo, argumentou-se que o CL pode contribuir de maneira decisiva para a personalização dos percursos de aprendizagem, atuando em sintonia com as necessidades individuais dos estudantes (aconselhados) e auxiliando na construção de um ambiente mais responsivo, motivador e centrado no aprendente. Ao mesmo tempo, defende-se que essa perspectiva não é exclusiva ao CL: professores de línguas também podem (e devem) assumir uma postura mais complexa, compreendendo seus alunos como sujeitos multifacetados e considerando o processo de ensino como parte de um sistema adaptativo complexo. Nessa lógica, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se tornar um orientador reflexivo que, à semelhança do CL, também aconselha, escuta, propõe e colabora com seus alunos na construção de trajetórias autônomas de aprendizagem (Borges; Silva W., 2019).

Com o crescimento da visibilidade da Libras, observa-se também um aumento na produção de recursos voltados ao seu ensino (Silva L.; Bento, 2022). Apesar desse avanço, a integração efetiva da tecnologia digital nesse campo ainda se apresenta como um desafio, exigindo comprometimento contínuo com a formação docente e com a atualização das práticas pedagógicas. O ritmo acelerado das inovações tecnológicas impõe aos educadores a necessidade de se manterem em constante formação, trocando experiências, explorando novos recursos e repensando seus métodos de ensino. O CL, nesse sentido, pode ser um aliado estratégico do professor, oferecendo apoio na seleção e mediação de ferramentas digitais, bem como na orientação dos aprendentes para o uso autônomo e crítico desses recursos.

Nesse contexto, as discussões apresentadas nesse artigo mostram que o uso de tecnologias digitais no PEALibras-LAd podem ser: mais espontâneas, como o vídeo instantâneo do *WhatsApp* (#1); mais afetivas e identitárias, como os canais de vídeo (#2 e #3), ou mais técnicas e pontuais, como o *Saell* e o *Anki* (#4 e #5) – promovendo não apenas o contato com a Libras em diferentes contextos, mas também impulsionou os ACO a desenvolverem estratégias próprias de aprendizagem. O registro no recorte #6, por sua vez, sugere que o processo de aconselhamento, ao articular essas diferentes dimensões do uso da tecnologia digitais, ampliou a percepção dos ACO sobre o que significa aprender uma língua: não como um acúmulo de conteúdos a serem memorizados, mas como uma prática viva, situada, conectada à rotina, aos interesses pessoais e às possibilidades que o meio digital oferece. Essa ampliação de percepção indica um avanço significativo na direção da autonomia, marcada por escolhas mais conscientes, autônomas e alinhadas aos objetivos pessoais dos aconselhados.

Assim, este artigo essencialmente procurou apresentar, por meio de uma experiência de AL no ensino de Libras-LAd, como a atuação do CL, ancorada na perspectiva da complexidade, pode favorecer uma aprendizagem mais personalizada, afetiva e autônoma. Os dados analisados sugerem que, ao promover o uso consciente das tecnologias digitais e ao fomentar a construção de caminhos singulares para a aprendizagem, o CL colabora para o fortalecimento da autonomia dos aconselhados e para uma ressignificação da experiência de aprender uma nova língua.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- ANKI. Anki: Powerful, intelligent flashcards. [Sítio eletrônico]. Disponível em: <https://apps.ankiweb.net/>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BENSON, P. Teaching and researching autonomy in foreign languages learning. Harlow, England: Pearson, 2001.
- BENSON, P. Language learning beyond the classroom: Access all areas. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, n. 2, p. 135-146, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.37237/080206>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BIBLEPROJECT PORTUGUÊS. BibleProject Português. [YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/BibleProjectPortugu%C3%AAs>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BORGES, E. F. V; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de língua. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.
- BORGES, E. F. V; SILVA, W. M.. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: SILVA, Walkyria Magno e; BORGES, E. F. V (Org.). Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.
- BORGES, E. F. V; RABELO, J. A. A.. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento languageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. In: SILVA, Walkyria Magno e; BORGES, E. F. V (Org.). Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.
- BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. E. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. e2019350308, 22 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CAMPOS, M. L. I. L. O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar. 206 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- DÖRNYEI, Z ; USHIODA, E. Teaching and researching motivation. Harlow: Longman, 2011.
- FOLLONI, A. Introdução à Teoria da Complexidade. Curitiba: Juruá Editora, 2016.
- GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação (UFPEl)*, v. 36, p. 133-153, 2010.

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

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

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

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

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

LIBRARIA NEWS. Libraria News. [YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/@LibrariaNews>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PUHL, J.; BORGES, E. F. V.; SILVA, R. C. Abordagem ecológica e emergência de classificadores na Libras. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 87–102, 4 maio 2018.

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

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

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

SILVA, W. M. E. Conselheiros languageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: SILVA, Walkyria Magno e; BORGES, Elaine Ferreira do Vale (org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 199-220.

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

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Datilologia – Vocabulário Básico em Libras. [Sítio eletrônico]. Disponível em: <https://saell.ufpr.br/vocabulario-basico/datilologia/>. Acesso em: 10 abr. 2025.