

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social

Terezinha Cristina da Costa Rocha

**LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: da democratização do
acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de
letramentos acadêmicos**

Belo Horizonte, 2021

Terezinha Cristina da Costa Rocha

LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Dra. Maria Lucia Castanheira

Belo Horizonte, 2021

R672I
T

Rocha, Terezinha Cristina da Costa,
Libras e língua portuguesa em sala de aula [manuscrito] : da
democratização do acesso ao ensino superior à participação de estudantes
surdos em práticas de letramentos acadêmicos / Terezinha Cristina da Costa
Rocha. - Belo Horizonte, 2021.
260 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Maria Lucia Castanheira.

Bibliografia: f. 251-260.

1. Educação -- Teses. 2. Linguagem e educação -- Teses.
3. Língua brasileira de sinais -- Teses. 4. Surdos -- Educação -- Teses.
5. Língua portuguesa -- Estudo e ensino (Ensino superior) -- Teses.
6. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Estudantes universitários --
Teses. 8. Ensino superior -- Democratização da educação -- Teses.
I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.14

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: da democratização do acesso ao ensino superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos

TEREZINHA CRISTINA DA COSTA ROCHA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientador
UFMG

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho
UFMG

Prof(a). Crisitna Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCAR

Prof(a). Sueli de Fátima Fernandes
UFPR

Prof(a). Pedro Perini Frizzera da Mota Santos
UFVJM

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2021.

*Aos meus pais,
Manoelino (in memoriam) e Carmelita,
com todo o meu amor.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Manoelino (*in memoriam*) e Carmelita, por me conduzirem pelos caminhos da vida com tanto amor, cuidado e dedicação. Agradeço por se doarem tanto, por cada gesto de apoio e por cada batalha que enfrentaram para que eu pudesse continuar sonhando.

À minha orientadora, Maria Lucia Castanheira (Lalu), por sua orientação extremamente cuidadosa e inspiradora. A sua supervisão foi fundamental para que este estudo tornasse algo possível de ser realizado, além de ter contribuído fortemente para a minha formação enquanto pesquisadora. Agradeço pela disponibilidade, pelas perguntas desafiadoras, pelos diálogos e pelos cafés com prosas que tornaram o percurso bem mais leve.

Aos participantes desta pesquisa (estudantes surdos, professor e intérpretes de Libras), pela generosidade em me receberem e por oportunizarem as observações desta pesquisa. Agradeço pela gentileza, atenção e disponibilidade que tiveram em todo o período de realização deste estudo.

À professora Judith L. Green e ao professor Brian Street (*in memoriam*) pelas perguntas desafiadoras, as quais me inspiraram na escolha do tema deste estudo, e pelas reflexões e contribuições teóricas que me proporcionaram.

Às minhas colegas de Doutorado e companheiras de grupo de estudos, Luciana Mariz, Andreza Barroso, Juliana Santos e Flávia Helena, por todos os diálogos sobre esta pesquisa e pelas contribuições primorosas. Agradeço, também, pelos deliciosos cafés e prosas nas pausas dos estudos que trouxeram leveza para a trajetória desta pesquisa.

Aos professores que me receberam na Universidade de Lancaster como visitante para a realização do estágio sanduíche durante o período de desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço à professora Karin Tusting, pela sua dedicação na minha supervisão e pelas valiosas contribuições para as análises deste estudo. À professora Uta Papen, por permitir que o meu período como visitante na instituição acontecesse e por me receber tão carinhosamente em Lancaster. À funcionária Elaine Heron, por todas as orientações sobre os trâmites e procedimentos na Universidade. A todos os

participantes do *Literacy Research Centre* - especialmente aos professores Roz Ivanić, David Barton, Mary Hamilton e Mark Sebba - por me acolherem no *Literacy Research Discussion Group* e por dialogarem comigo, trazendo perguntas que se constituíram como valiosas contribuições para este estudo.

Aos professores que contribuíram para a avaliação deste estudo, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Sueli de Fátima Fernandes e Pedro Perini Frizzera da Mota Santos, agradeço por aceitarem participar da banca de defesa deste trabalho, pela leitura e pelo diálogo. Ao professor Marcus Vinicius Batista Nascimento, agradeço pelas contribuições durante a banca de qualificação deste estudo. E, especialmente, ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho, agradeço por sua contribuição na banca de defesa final, na banca de qualificação e também pelos valiosos diálogos estabelecidos ao longo do meu percurso no doutorado.

A todos os colegas da Faculdade de Educação da UFMG, especialmente aos companheiros do Ceale, Aracy Martins, Gracinha Bregunci, Maria José Francisco, Gilcinei Carvalho, Daniela Montuani, Gladys Rocha, Francisca Maciel, Isabel Frade, Mônica Araújo e Valéria Resende. Agradeço pelo companheirismo e pelos incentivos durante a trajetória de realização deste estudo.

Às comunidades surda e surdocega, por me proporcionarem tantas oportunidades de diálogos e aprendizado. Este agradecimento é direcionado especialmente aos surdos e surdocegos, mas, também, é extensivo aos ouvintes que participam da comunidade surda, como os intérpretes com os quais pude estabelecer diálogos durante a realização deste estudo e os intérpretes que interpretaram a banca de defesa.

Aos meus familiares – Cláudia, Wanderson, Priscila, Pedro, Davi, tia Lúcia, Edson, Cleide, Aline e Maria Raimunda (*in memoriam*) – por sonharem comigo, pela alegria e brilho nos olhos demonstrados a cada conquista minha. Agradeço especialmente à minha avó Conceição que, a cada vez que segura a minha mão e me abençoa, faz de mim uma pessoa mais forte e esperançosa.

Às minhas amigas e aos meus amigos, pelo incentivo, pelo carinho, pela compreensão dos momentos em que me fiz ausente e, principalmente, pela torcida.

À Deus.

*A compreensão é interminável e, portanto, não
pode produzir resultados finais.*

Hannah Arendt¹

¹ ARENDT, Hannah. Compreensão e Política. In: ARENDT, Hannah. *A Dignidade da Política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 39.

RESUMO

O ingresso de estudantes surdos, em números expressivos, nas Instituições de Ensino Superior brasileiras é um fenômeno relativamente recente e ainda pouco conhecido. Neste estudo, objetivei examinar os desafios enfrentados por estudantes surdos, professores, intérpretes de Libras e gestores, partindo do processo de democratização do acesso ao ensino superior e focalizando, particularmente, na inserção e participação de alunos surdos em práticas de letramentos acadêmicos. Para isso, examinei questões da seguinte natureza: quais desafios se apresentam aos professores, intérpretes, estudantes e gestores nos processos de participação dos estudantes surdos em práticas de letramento acadêmico? Que alternativas são construídas por esses atores sociais para o enfrentamento desses desafios? Para o exame das questões propostas, adotei a etnografia como lógica de investigação, com a realização de observação participante durante o estudo (Spradley, 1979; Heath, 1982; Green; Bloome, 1997; Castanheira *et al.*, 2001; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Blommaert; Dong, 2010). A pesquisa foi realizada em uma universidade pública federal brasileira, ao longo de dez meses, em um período iniciado no ano de 2018 e finalizado no início do ano de 2019. A observação participante em sala de aula foi realizada por um semestre em uma turma do primeiro período do curso de Letras-Português. A turma era composta por 41 estudantes, dentre eles, 3 estudantes surdos, os quais eram acompanhados por duas tradutoras-intérpretes de Libras. Durante esse período, registrei em áudio, vídeo e notas de campo as interações entre estudantes, professor, intérpretes e gestores, dentro e fora da sala e aula. A inserção no campo como observadora participante propiciou também oportunidades para realização de entrevistas semiestruturadas com diversos participantes, dentro e fora da sala de aula, e a realização de grupo focal com os estudantes surdos da instituição. O banco de dados da pesquisa reúne: notas de campo; gravações em áudio; gravações em vídeo; documentos institucionais; e materiais produzidos pelo professor para o desenvolvimento de atividades das disciplinas observadas. Durante o estudo, sobretudo na interrogação dos dados durante o processo analítico, foram exploradas contribuições dos estudos dos letramentos como prática social e dos letramentos acadêmicos (Street, 1984; 2010; Gee, 1996; Lea; Street, 1998; Lillis, 1999; Barton; Hamilton, 1998) e contribuições de estudos do campo da educação de surdos (Papen; Tusting, 2019; Gesser, 2015; Fernandes; Moreira, 2017; Quadros, 1997; Lacerda, 1998; Law, 2010). A análise dos dados evidenciou desafios enfrentados por estudantes, intérpretes, gestores e professores nos processos de: construção das relações em sala de aula para que os estudantes surdos se inserissem nas práticas de letramentos acadêmicos; negociação e entendimento de conceitos durante a leitura em Português e nas interações bilíngues Libras-Português por parte dos estudantes surdos; interação entre os estudantes surdos e os demais estudantes; construção de suporte aos alunos surdos para que eles realizassem as atividades de leitura e escrita; e acompanhamento institucional das especificidades dos alunos surdos frente às expectativas e demandas de leitura e escrita do curso. Por fim, embora tenham sido identificados desafios, os achados deste estudo indicam um potencial para subsidiarem políticas e ações institucionais de apoio para a permanência dos alunos surdos no Ensino Superior.

Palavras-chave: Libras. Estudantes Surdos. Letramentos Acadêmicos. Letramentos como Práticas Sociais.

ABSTRACT

The access of deaf students in expressive numbers in Brazilian Higher Education Institutions is a relatively new phenomenon and still little known. In this study I aimed to examine the challenges faced by deaf students, professors, Brazilian Sign Language (Libras) interpreters and managers, starting from the process of democratizing access to higher education and focusing, particularly, on the insertion and participation of deaf students in academic literacy practices. For this, I examined issues such as: what challenges have been faced by professors, interpreters, students and managers in the processes of participation of deaf students in academic literacy practices? What alternatives are built by these social actors to face these challenges? In order to do that, I carried out a study in which ethnography was used as a logic of inquiry, with the development of participant observation (Spradley, 1979; Heath, 1982; Green; Bloome, 1997; Castanheira et al., 2001; Green; Dixon; Zaharlick, 2005 Blommaert; Dong, 2010). The research was carried out at a Brazilian federal public university, over the course of ten months, starting in 2018 and finishing in early 2019. The participant observation in the classroom was carried out for one semester in a class from the first semester of the Linguistic-Portuguese undergraduate course. The classroom had 41 students and among them, 3 deaf students who were accompanied by two Brazilian sign language interpreters. During and after the observations in the classroom, I was able to use audio, video and field notes to record the interactions between students, the professor, interpreters and managers, inside and outside the classroom. My insertion in the field during the participant observation also provided me opportunities to conduct semi-structured interviews with several participants, inside and outside the classroom, and to conduct a focus group with the institution's deaf students. The research database includes field notes; audio recordings; video recordings; institutional documents; and materials produced by the professor for the development of activities of the observed disciplines. During the study, especially in the interrogation of data during the analytical process, contributions from studies of literacies as a social practice and academic literacies were explored (Street, 1984; 2010; Gee, 1996; Lea; Street, 1998; Lillis, 1999; Barton ; Hamilton, 1998) and contributions from studies in the field of deaf education (Papen; Tusting, 2019; Gesser, 2015; Fernandes; Moreira, 2017; Quadros, 1997; Lacerda, 1998; Law, 2010). The analytical process of this study met challenges faced by students, interpreters, managers and teachers such as: building relationships between classroom participants aiming at the participation of deaf students in academic literacy practices; negotiating and understanding concepts during academic reading in a second language by deaf students who speak sign language; interacting between deaf students and other students; building support for deaf students into reading and writing activities; institutional monitoring of the particularities of deaf students facing the expectations and demands of reading and writing in the Linguistics course. Finally, although challenges have been identified, the findings of this study indicate a potential to support institutional policies and actions to support the keeping of deaf students in Higher Education.

Key-words: Libras. Deaf Students. Academic Literacies. Literacies as Social Practices.

RESUMEN

El ingreso de estudiantes sordos, en números expresivos, en las Instituciones de Educación Superior brasileñas es un fenómeno relativamente reciente y aún poco conocido. En este estudio, tuve como objetivo examinar los desafíos que enfrentan los estudiantes sordos, intérpretes de lengua brasileña de signos (Libras), docentes y gestores a partir del proceso de democratización del acceso a la educación superior y enfocándose, particularmente, en la inserción y participación de los estudiantes sordos en las prácticas de literacidad académica. Para eso, examiné preguntas de la siguiente naturaleza: ¿qué desafíos se presentan a los profesores, intérpretes, estudiantes y gestores en los procesos de participación de los estudiantes sordos en las prácticas de literacidad académica? ¿Qué alternativas construyen estos actores sociales para enfrentar estos desafíos? Para el examen de las cuestiones propuestas, adopté la etnografía como lógica de investigación, con la realización de la observación participante durante el estudio (Spradley, 1979; Heath, 1982; Green; Bloome, 1997; Castanheira et al., 2001; Green; Dixon; Zaharlick, 2005 Blommaert; Dong, 2010). La investigación se llevó a cabo en una universidad pública federal brasileña, durante un período de diez meses, en un período que comenzó en 2018 y finalizó a principios de 2019. La observación participante en el aula se realizó durante un semestre en una clase del primer periodo del curso Letras-Portugués. La clase estuvo compuesta por 41 estudiantes, incluidos 3 estudiantes sordos, quienes fueron acompañados por dos traductores-intérpretes de Libras. Durante este período, grabé en audio, video y notas de campo las interacciones entre estudiantes, docente, intérpretes y gestores, dentro y fuera del aula. La inserción en el campo como observadora participante también brindó oportunidades para realizar entrevistas semiestructuradas con diversos participantes, dentro y fuera del aula, y para realizar un grupo focal con los estudiantes sordos de la institución. La base de datos de la investigación incluye: notas de campo; grabaciones de audio; grabaciones de video; documentos institucionales; y materiales elaborados por el docente para el desarrollo de actividades de las disciplinas observadas. Durante el estudio, especialmente en la interrogación de datos durante el proceso analítico, se exploraron las contribuciones de los estudios de literacidades como práctica social y literacidades académicas (Street, 1984; 2010; Gee, 1996; Lea; Street, 1998; Lillis, 1999; Barton; Hamilton, 1998) y contribuciones de estudios en el campo de la educación de sordos (Papen; Tusting, 2019; Gesser, 2015; Fernandes; Moreira, 2017; Quadros, 1997; Lacerda, 1998; Law, 2010). El análisis de los datos mostró desafíos que enfrentan estudiantes, intérpretes, gestores y docentes en los procesos de: construcción de relaciones en el aula para que los estudiantes sordos puedan insertarse en las prácticas de literacidad académica; negociación y comprensión de conceptos durante la lectura en portugués y en las interacciones bilingües Libras-Portugués por parte de estudiantes sordos; interacción entre estudiantes sordos y otros estudiantes; crear apoyo para que los estudiantes sordos realicen actividades de lectura y escritura; y seguimiento institucional de las especificidades de los estudiantes sordos ante las expectativas y demandas de lectura y escritura del curso. Finalmente, aunque se han identificado desafíos, lo que fue encontrado en este estudio indican un potencial para subsidiar políticas y acciones de apoyo institucional para la permanencia de los estudiantes sordos en la Educación Superior.

Palabras clave: Libras. Estudiantes sordos. Alfabetizaciones académicas. Literacidad como prácticas sociales.

Lista de Figuras e Imagens

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Políticas públicas que contribuíram para o acesso e a acessibilidade aos estudantes surdos no Ensino Superior..... | 53 |
| Figura 2 – Representação do período total de observações em campo | 71 |
| Figura 3 – Mapa de representação da sala de aula pesquisada | 137 |
| Figura 4 – Representação do ângulo de registro das filmagens das aulas | 138 |
| Figura 5 – Atividade para a comparação de dois textos do gênero notícia | 171 |
| Figura 6 – Representação do ângulo de visão dos alunos surdos no contato visual com a intérprete (azul) e para a leitura dos slides (vermelho)..... | 179 |
| Figura 7 – Trechos da apresentação em PowerPoint contendo exemplos para a análise de diferenças entre resumos jornalísticos e acadêmicos..... | 185 |
| Figura 8 – Atividade para a comparação e a identificação de diferenças entre resumos jornalísticos e acadêmicos e a produção de um resumo acadêmico | 186 |
| Figura 9 – Trechos da apresentação em PowerPoint contendo exemplos da macroestrutura de resumos acadêmico | 220 |
| Figura 10 – Quadro proposto pelo professor para a análise da macroestrutura de um dos resumos apresentados | 221 |
| Figura 11 – Atividade para a identificação da macroestrutura e para a escrita de um resumo | 222 |

Lista de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Perfil dos ingressantes na Graduação na instituição pesquisada em 2008 e em 2019 | 101 |
|--|-----|

Lista de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas | 78 |
| Quadro 2 – Principais sistemas de transcrição e de registros impressos para línguas de sinais | 81 |
| Quadro 3 – Exemplo de transcrição em múltiplas colunas para a representação das interações em sala de aula..... | 84 |
| Quadro 4 – Representação da lógica de investigação | 93 |
| Quadro 5 – Modalidades de reserva de vagas para pessoas com deficiência na instituição no ano de 2018 | 98 |
| Quadro 6 – Estudantes surdos na instituição pesquisada no ano de 2019..... | 103 |
| Quadro 7 – Atividades na instituição que envolviam temas relacionados aos surdos e ou à Libras..... | 114 |
| Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa | 125 |
| Quadro 9 – Organização da oferta da licenciatura do curso de Letras da instituição | 133 |
| Quadro 10 – Organização curricular do núcleo comum do curso..... | 135 |
| Quadro 11 – Ementa e carga-horária das disciplinas em que as observações foram feitas..... | 140 |
| Quadro 12 – Mapeamento das aulas da primeira disciplina observada | 145 |
| Quadro 13 – Mapeamento das aulas da segunda disciplina observada | 147 |
| Quadro 14 – Mapeamento da rotina em sala de aula | 159 |
| Quadro 15 – Organização da aula do dia 21/09/2018..... | 169 |
| Quadro 16 – Mapeamento das interações durante o evento: “ <i>você precisa ter mais contato com o professor!</i> ” | 172 |
| Quadro 17 – Interpretação do conceito ‘suporte textual’ durante a primeira parte da aula em que o evento Um aconteceu | 181 |
| Quadro 18 – Organização da aula do dia 19/10/2018..... | 184 |
| Quadro 19 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>não conheço essa palavra</i> ” (parte 01)..... | 188 |
| Quadro 20 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>não conheço essa palavra</i> ” (parte 02)..... | 192 |
| Quadro 21 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>não conheço essa palavra</i> ” (parte 03)..... | 196 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 22 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>não conheço essa palavra</i> ” (parte 04)..... | 201 |
| Quadro 23 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>não conheço essa palavra</i> ” (parte 05)..... | 204 |
| Quadro 24 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>não conheço essa palavra</i> ” (parte 06)..... | 208 |
| Quadro 25 – Organização da aula do dia 09/11/2018..... | 219 |
| Quadro 26 – Mapeamento das interações durante o evento “ <i>eu preciso ler!</i> ”..... | 225 |

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CF. – Conferir

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

CODA – *Children of Deaf Adults*

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

EFEA - *Education for All Global Monitoring Report*

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EX. – Exemplo

FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Línguas de Sinais

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IELTS – *International Language Testing System*

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEM – Instituto de Pesos e Medidas do Estado de Minas Gerais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LSF - Língua de Sinais Francesa

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

ProUni - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

STF - Supremo Tribunal Federal

TILSP - Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.1 O processo de construção do tema desta pesquisa | 25 |
| 1.2 Organização da tese..... | 32 |
| 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS MOBILIZADAS NA PESQUISA | 35 |
| 2.1 Letramentos Acadêmicos: aportes para a pesquisa com estudantes surdos .. | 36 |
| 2.2 Educação Bilíngue no contexto de minorias sociais | 42 |
| 2.2.1 Educação Bilíngue para Surdos: disputas e tensões | 46 |
| 2.3 Acesso e acessibilidade aos estudantes surdos no Ensino Superior | 52 |
| 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO | 58 |
| 3.1 A etnografia como lógica de investigação..... | 58 |
| 3.2 O processo de entrada em campo..... | 66 |
| 3.3 A coleta e o registro de dados | 70 |
| 3.4 As transcrições e as representações dos dados | 76 |
| 3.5 Os processos de análises..... | 86 |
| 3.5.1 O enquadramento para as análises: eventos de letramento | 86 |
| 3.5.2 A operacionalização das análises: <i>rich points</i> | 88 |
| 3.5.3 Representação da lógica de investigação | 91 |
| 4 DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS ÀS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: o contexto e os participantes da pesquisa | 95 |
| 4.1 A instituição na qual a pesquisa foi realizada: políticas de acesso e de acessibilidade | 95 |
| 4.1.1 Estudantes surdos na instituição pesquisada | 103 |
| 4.1.2 As ações de acessibilidade na instituição pesquisada..... | 106 |
| 4.1.3 As Políticas Linguísticas da instituição..... | 118 |
| 4.2 Os participantes da pesquisa em sala de aula | 124 |
| 4.3 O curso e a sala de aula observada | 131 |
| 4.4 As disciplinas em que as observações foram feitas | 139 |
| 4.4.1 Mapeamento das aulas | 144 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.2 Os processos de avaliação nas disciplinas | 153 |
| 4.5 A rotina da sala de aula | 158 |
| | |
| 5 INTERAÇÕES BILÍNGUES E RELAÇÕES CONSTRUÍDAS EM SALA DE AULA: “ <i>you need to have more contact with the professor!</i> ” | 168 |
| 5.1 Contexto do evento | 168 |
| 5.2 Mapeamento das interações durante o evento | 172 |
| 5.3 Contrastando as diferentes perspectivas envolvidas no evento | 174 |
| | |
| 6 DESAFIOS DA LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA: “ <i>i don't know this word</i> ” | 184 |
| 6.1 Contexto do evento | 184 |
| 6.2 Mapeamento das interações durante o evento | 188 |
| 6.2 Contrastando as diferentes perspectivas sobre o evento | 211 |
| | |
| 7 EXPECTATIVAS ACADÊMICAS E DEMANDAS INSTITUCIONAIS EM RELAÇÃO À LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: “ <i>i need to read!</i> ” | 218 |
| 7.1 Contexto do evento | 218 |
| 7.2 Mapeamento das interações durante o evento | 225 |
| 7.3 Contrastando as diferentes perspectivas envolvidas no evento | 229 |
| | |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 243 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 250 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do interesse em examinar como vem ocorrendo o processo de entrada de estudantes surdos no Ensino Superior, com enfoque especialmente em relação à inserção e à participação desses alunos em práticas de letramentos acadêmicos.

O ingresso de estudantes surdos em números expressivos nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras é um fenômeno relativamente recente. A chegada desses alunos está em consonância com as políticas públicas de ampliação e de democratização do acesso ao Ensino Superior no país para as minorias sociais² – as quais, historicamente, não tiveram entrada nesse espaço institucional (*cf.* CUNHA, 1980) –, o que ocorreu de maneira mais substancial em meados da primeira e início da segunda década dos anos 2000. Essas políticas vão desde o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) até o financiamento e a concessão governamental de bolsas de estudos na iniciativa privada (BRASIL, 2005; 2007; 2015). Além disso, mais recentemente, no ano de 2016, foi publicada a Lei 13.409, que alterou a Lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas. A Lei anterior previa que as instituições federais de Educação Superior reservassem, no mínimo, 50% de suas vagas em cursos de Graduação para estudantes que frequentaram, integralmente, o Ensino Médio na rede pública e que se declaravam pretos, pardos ou indígenas. Com a nova Lei, além dos cursos de nível superior, a reserva de vagas também passou a valer para os cursos técnicos de nível médio e passaram a ser incluídos, na reserva de vagas, os estudantes com deficiência, dentro da porcentagem destinada aos alunos que se encaixavam no perfil das cotas (BRASIL, 2012; 2016).

Além das políticas públicas voltadas para a ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior, especialmente aos estudantes surdos, outras ações também foram sumariamente importantes para que eles pudessem ter acesso a esses espaços. As mais importantes delas foram as políticas linguísticas ligadas ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua em 2002 e a

² Entre os grupos que historicamente não tiveram entrada significativa nas universidades brasileiras, podemos citar estudantes das classes populares, pessoas com deficiência, quilombolas, negros e indígenas.

regulamentação de questões ligadas ao seu uso nos espaços escolares e não escolares em 2005. E, ainda, há as políticas que reafirmaram o bilinguismo dos surdos e que legitimaram a acessibilidade enquanto um direito. Muitas dessas políticas decorrem do engajamento dos próprios surdos e de suas entidades representativas³ em movimentos sociais e em espaços políticos (BRITO, 2013; BRASIL, 2002, 2005b, 2014, 2016, 2015c).

Como resultado das lutas dos movimentos sociais e de todos os processos que originaram essas políticas, e que proporcionaram a implementação delas, podemos observar uma mudança no Ensino Superior do país. Dados do último Censo da Educação Superior mostraram que 8.604.526 estudantes realizaram matrícula em cursos superiores no Brasil, o que representou um crescimento de 430.6% em relação a 2004, que foi o ano anterior às primeiras políticas e ações de expansão e de democratização. Com relação aos estudantes com deficiência, o número de matrículas aumentou de 5.395 para 48.520 no mesmo período, o que representa um crescimento de 799.3%. E, desse total, 2.556 são surdos e 6.569 apresentam algum nível de surdez, o que, somado, representa 18.8% de estudantes desse grupo (INEP, 2019).

Considerando esse contexto de recente ampliação do acesso, a chegada dos estudantes surdos às universidades representa uma novidade para a maior parte das instituições e, assim, traz consigo diferenças linguísticas e desafios que não eram comuns em sala de aula. Alguns deles são: a mediação dos processos de ensino considerando duas línguas em uso, a Libras e o Português; a presença e o trabalho dos intérpretes de Libras⁴ em sala de aula; o percurso escolar desses estudantes que,

³ A comunidade surda brasileira se organiza por meio de diversas associações e entidades existentes nas diferentes regiões do país, sendo algumas delas quase centenárias. Essas entidades se constituíram como um local de interação em Libras, principalmente quando a língua não era reconhecida e não circulava em outros espaços; além de ser um local que proporcionou aos surdos se reunirem para discutir determinadas pautas políticas da comunidade. Atualmente a entidade representativa que mais tem se mobilizado por direitos aos surdos junto aos diferentes níveis de governo é a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

⁴ Embora os profissionais que participaram deste estudo exercessem as suas atividades na instituição como *Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP)*, ao longo deste trabalho optei por utilizar apenas o termo 'intérprete de Libras' para me referir a eles, por dois motivos: o primeiro deles é porque neste estudo foi observada apenas a atuação desses profissionais no papel de interpretação Libras-Português e Português-Libras em sala de aula, embora eles desempenhassem ocasionalmente na instituição o serviço de tradução de provas e outros materiais dentro do núcleo de inclusão; e, em segundo, considerei que a expressão 'intérprete' ou 'intérprete de Libras' simplifica o

em maior parte, enfrentaram desafios já que as políticas linguísticas e as políticas de inclusão são bastante recentes; e, ainda, o uso da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) por parte desses alunos. Tendo em vista esses desafios, procurei, neste estudo, realizar análises relacionadas a esse grupo de estudantes a partir das contribuições dos estudos sobre os *letramentos acadêmicos*.

Os estudos dos letramentos acadêmicos foram desenvolvidos a partir de contribuições advindas de diversos campos e subcampos disciplinares, como a Linguística Aplicada e a Sociolinguística, a Antropologia, as teorias socioculturais de aprendizagem, os estudos do discurso e, sobretudo, os *novos estudos do letramento*, também conhecidos como *letramentos como prática social* (STREET, 1984; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). De acordo com Lillis e Scott (2007), embora haja certa fluidez e até mesmo alguma opacidade em torno do uso do termo 'letramentos acadêmicos', este é um campo de investigação com orientações epistemológica e ideológica específicas no que diz respeito aos usos da língua no contexto acadêmico e, particularmente, as diferentes práticas que envolvem a língua escrita. O surgimento desse campo de estudos ocorreu em um momento histórico específico da Educação Superior: os processos de expansão do acesso a esse nível de ensino no Reino Unido nos anos 1980.

Nesse contexto de expansão, muitos desses estudos focalizaram alunos não tradicionais, como imigrantes em universidades inglesas, por exemplo, falantes de inglês como segunda língua; pessoas de camadas populares; entre outras minorias sociais. Nessas pesquisas, foram examinadas, por exemplo, questões como: práticas de leitura e escrita distintas entre os níveis de escolarização; usos de determinados gêneros textuais que circulam quase exclusivamente no campo acadêmico; demandas e expectativas institucionais em relação aos estudantes; questões identitárias e de relações de poder; práticas institucionais do mistério⁵; entre outros

reconhecimento do papel profissional para aqueles que não atuam na área ou não estão familiarizados com as diferentes atuações/siglas/nomenclaturas usadas nesse campo profissional. Para saber mais sobre as variações de nomenclaturas e atuação desses profissionais, conferir Nascimento (2016).

⁵ Lillis (1999) denominou de *práticas institucionais do mistério* as situações nas quais as convenções acadêmicas e as expectativas institucionais – particularmente na esfera dos letramentos acadêmicos – não estão transparentes para os que participam da comunidade universitária ou para aqueles que desejam fazer parte dela.

aspectos (LILLIS, 1999; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007; CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015).

O arcabouço teórico e o conjunto de análises trazidos pelos estudos dos letramentos acadêmicos possibilitaram uma base teórico-metodológica para a formulação de questões relativas à temática que proponho neste estudo. Nos processos dessa formulação, considerei, inicialmente, que esses estudos haviam sido desenvolvidos em contexto de expansão do acesso ao ensino universitário para alunos *não tradicionais* nesse nível de ensino, o que tem ocorrido nos últimos anos no Brasil. Em seguida, por considerar que eles indagam como ocorrem os processos de inserção e de participação desses estudantes nas práticas acadêmicas de leitura e escrita.

Diversos estudos sobre os processos que envolvem a educação de alunos surdos no Ensino Fundamental têm sido desenvolvidos ao longo dos anos, mas poucos ainda foram realizados sobre os processos de inserção desses estudantes na universidade e sobre a participação deles nas práticas de letramentos acadêmicos (FERNANDES, 2012; FERNANDES; MOREIRA, 2017). Segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 9,7 milhões de brasileiros apresentam algum grau de surdez, o que representa 5,1% da população brasileira. Assim, considerando tal contexto, busquei neste estudo examinar, inicialmente, as seguintes questões:

- Como as instituições de Ensino Superior se preparam ou se organizam para receber os alunos surdos?
- Que ações são feitas no sentido de apoiar os estudantes surdos em seus processos de entrada na universidade?
- Quais são os atores que se engajam na construção desse apoio? Como ocorre a atuação de cada um deles?

Questões dessa natureza foram examinadas como forma de caracterizar processos de construção social de condições locais em que estudantes surdos têm a oportunidade de terem acesso à vida acadêmica em uma universidade brasileira. O exame de questões como essas possibilitou reconhecer a complexidade desse processo, como: a organização nos diferentes espaços institucionais e os atores mobilizados nessas ações; os desafios que eles enfrentam; e, finalmente, inferir

modelos de letramentos que parecem orientar as ações desenvolvidas por esses atores no espaço institucional observado.

Tendo caracterizado as ações e pontos de vista daqueles que se envolvem mais diretamente na recepção e no acompanhamento dos alunos surdos na universidade, propus uma série de questões que orientaram a investigação de aspectos relativos a examinar como estudantes surdos vivenciaram, participaram e se engajaram em práticas acadêmicas. Assim, perguntas da seguinte natureza foram consideradas:

- Como se dá o processo de inserção e de participação dos estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos?
- Como são criadas as condições de participação desses estudantes em aulas de cursos de Graduação?
- Que desafios se apresentam para os participantes dessas atividades (professores, alunos surdos, intérpretes)?

Para o exame de questões como as apresentadas acima, realizei um estudo no qual a etnografia foi utilizada como lógica de investigação, com o desenvolvimento de observação participante, em uma universidade pública federal brasileira. A observação participante em sala de aula foi realizada por um semestre em uma turma do primeiro período do curso de Letras-Português. A sala de aula era composta de 41 estudantes e, dentre eles, 3 estudantes surdos, os quais eram acompanhados por duas tradutoras-intérpretes de Libras. Além disso, durante e após as observações em sala de aula pude coletar cópias de documentos institucionais, entrevistar os participantes (professor, intérpretes, estudantes e gestores), realizar um grupo focal com a participação de estudantes surdos da instituição e observar o funcionamento de órgãos que apoiavam a inclusão e a acessibilidade aos alunos.

A partir da realização dessa parte empírica do estudo, foi possível reunir um banco de dados contendo: notas de campo; gravações em áudio; gravações em vídeo; documentos institucionais; e registros de materiais produzidos em sala de aula. Esses registros foram reunidos ao longo de dez meses, em um período iniciado no ano de 2018 e finalizado no início do ano de 2019.

Para a interrogação dos dados no processo analítico, foram exploradas contribuições teóricas das abordagens dos letramentos como prática social e dos

letramentos acadêmicos (STREET, 1984, 2010; GEE, 1996; LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; IVANIČ, 1991) e da etnografia em pesquisas em educação e da etnografia como lógica de investigação (HEATH, 1982; GREEN; BLOOME, 1997b; CASTANHEIRA et al., 2001; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; BLOMMAERT; DONG, 2010; SPRADLEY, 1979; GUMPERZ, 1982; AGAR, 2006a). Além disso, foram fundamentais nesse processo as contribuições de estudos do campo da educação de surdos (PAPEN; TUSTING, 2019; GESSER, 2015; FERNANDES; MOREIRA, 2017; FERNANDES, 2012; QUADROS, 1997; LACERDA, 1998; LAW, 2010).

A seguir, apresento processo de construção do tema desta pesquisa e, em seguida, apresento as seções por meio das quais esta tese está organizada.

1.1 O processo de construção do tema desta pesquisa

Quem é a pessoa que escreve esta tese? Essa pergunta foi inspirada em Ivanič (1998) em sua obra intitulada *'Escrita e Identidade: a construção discursiva da identidade na escrita acadêmica'*. A autora, que se apresenta no início do livro, explica que a sua escrita é um processo não neutro, já que, nesse percurso, há interesses, valores e crenças que se constituem a partir de sua própria história. Segundo ela, escrever não é apenas transmitir conteúdo, mas é, também, uma representação de si mesmo. Complementa, ainda, que a escrita acadêmica em particular representa, muitas vezes, um conflito de identidade para os estudantes do Ensino Superior, porque o "eu" que está inscrito no discurso acadêmico pode nos parecer distante ou estranho. Assim, a principal defesa da autora é a de que escrever é uma ação de identidade na qual as pessoas se alinham com posições moldadas socioculturalmente e, dessa forma, os valores, as crenças e os interesses são incorporados no ato de reprodução ou de contestação de práticas e discursos dominantes.

Considerando essa concepção, apresento-me, nesta seção, por meio do percurso que fiz até chegar ao tema e à abordagem desta pesquisa. Esse caminho inicia-se pela minha trajetória de aprendizado da Libras a partir da interação e da participação na comunidade surda e, também, pelos trabalhos que pude desenvolver com estudantes surdos. Em seguida, passo para a apresentação dos processos de suspensão de determinadas concepções, oriundas dessa trajetória de participação e

interação com a comunidade surda, para que eu pudesse refletir criticamente na construção da abordagem analítica que originou esta pesquisa.

Os meus primeiros contatos com a Libras e com a comunidade surda foram iniciados ainda na adolescência, pela interação com uma colega surda, moradora do mesmo bairro em que minha família residia, com quem aprendi os primeiros sinais. A partir desse primeiro contato, no ano de 2002, fui convidada e participei de uma festa junina de rua, organizada por uma escola de surdos, quando pude notar que havia uma organização coletiva de muitos surdos – formada por jovens, adultos, seus filhos, idosos, parentes e amigos ouvintes. Assim, pela primeira vez aproximei-me do que fui entender que é chamado de ‘comunidade surda’.

Naquele ano, em 2002, a Libras tinha recentemente sido reconhecida legalmente como uma língua. Esse reconhecimento foi decorrente de estudos linguísticos dos anos 1960 que atribuíram o *status* de língua para a Língua de Sinais Americana – ASL (*cf.* STOKOE, [1960]2005) e que progressivamente contribuíram para a inauguração de pesquisas para a atribuição também do *status* de língua para a Libras nos anos 1980 (*cf.* BRITO, 2010). A partir das concepções propostas nesses estudos e de suas vivências marcadas pela falta de acessibilidade nos mais diversos espaços institucionais, a comunidade surda brasileira passou a se organizar, realizando a entrega de documentos para prefeitos, governadores e outros representantes governamentais com reivindicações para o reconhecimento da Libras como língua; organizando-se em manifestações de rua; produzindo e publicando materiais que pudessem divulgar a Libras e a reivindicação de direitos linguísticos por parte do cidadão surdo; participando em plenárias em câmaras e assembleias pelo país; entre outras ações (BRITO, 2013; GARCÉZ, 2015).

Quando estive na festa da escola de surdos, em 2002, ainda sem compreender bem naquele tempo o que aquele momento representava para a comunidade surda, nem pude imaginar que teria um reencontro com essa comunidade muito em breve. Ao finalizar o Ensino Fundamental, fui cursar o Ensino Médio em uma escola pública estadual na qual estava interessada em estudar, mas não sabia que havia nela estudantes surdos matriculados. Quando fui pela primeira vez na escola, acompanhada do meu pai, para realizar a matrícula, na secretaria da escola nos informaram que apenas havia vagas na turma com surdos. A fala da secretária foi para sinalizar que ‘aquela era a única turma que sobrou’ em termos de vagas, a qual aceitei imediatamente, sem entender o motivo da advertência, afinal, aquela era a

escola em que pretendia estudar. Ao ingressar nessa escola, descobri que as turmas eram classificadas/nomeadas por letras (Turma A, B, C etc.) e a minha turma era uma das últimas nessa classificação. E, a partir de algumas interações nesse colégio, entendi que aquela forma de dizer da secretária no momento da matrícula, como se houvesse certa desvantagem em entrar para a turma dos surdos, denotava que circulava em alguma medida a ideia de que esse grupo não era tão valorizado quanto os outros.

Os estudantes surdos da turma, assim como eu e os demais ouvintes, éramos novos na escola. Porém, as construções que iriam ser feitas ali – em relação aos nossos processos de ensino-aprendizado – pareciam, conforme denotado pela fala da secretária, já estar postas, como se outras oportunidades não pudessem ser construídas.

A minha inserção na turma com trinta alunos, sendo mais de dez surdos, foi marcada pelo encanto com as novas possibilidades de interação e de comunicação. Comecei a aprender Libras nas interações com os colegas e fui presenteada por uma colega surda da nossa turma com um glossário impresso contendo vários sinais para que pudesse ampliar o meu vocabulário. Em pouco tempo, aprendi a me comunicar em Libras – mesmo tendo que recorrer às vezes ao suporte da escrita ou da datilologia⁶ para interagir –, eu acompanhava a aula olhando para o intérprete, de modo que eu poderia ter acesso ao conteúdo dito pelo professor e, simultaneamente, aprimorar o meu aprendizado da Libras. Ao mesmo tempo em que fazia anotações sobre a aula, também anotava rapidamente na última página do caderno os sinais novos que eu estava aprendendo, para confirmar depois com os colegas surdos ou com o intérprete se estava correta a minha compreensão das possíveis correspondências no Português. Com pouco tempo, já nos constituíamos como um grupo de estudantes que fazia as tarefas em grupos, sem separações entre surdos e ouvintes, e já nos encontrávamos em espaços fora da escola, sem a presença do intérprete, para fazer trabalhos escolares ou mesmo por lazer.

A configuração da nossa turma era muito diferente do que mostram diversas pesquisas em turmas em que há alunos surdos e ouvintes. Na maior parte delas, é

⁶ Datilologia é a representação manual das letras do alfabeto, utilizada para a soletração manual de palavras.

exposto que as salas são divididas em dois blocos, nos quais os surdos ficam agrupados em um canto, com pouco ou nenhum contato com os ouvintes que ficam espalhados pelo restante da sala (FERNANDES; MOREIRA, 2017; VICTORINO, 2018).

Algumas semanas depois do início das aulas, após certa evasão de estudantes, a gestão da escola fez alguns ajustes diminuindo o número de turmas, para ter o que era entendido como ideal em relação à quantidade de alunos por sala. Com essa decisão, a nossa turma, por estar entre as últimas letras do alfabeto, foi comunicada que iria ser desconstituída e que seríamos distribuídos separadamente nas demais salas. Em uma conversa no intervalo, uma colega ouvinte da minha sala chegou a dizer que o namorado dela, que era de outra turma, a informou que muitos alunos não queriam os surdos na turma deles, pois acreditavam que a presença deles iria baixar o rendimento.

Após reclamarmos com a direção, pois não queríamos nos separar, já que tínhamos laços de amizade e realizávamos trabalhos juntos, tivemos nossa reivindicação aceita e fomos realocados na turma de letra A. Essa era a turma que tinha menos alunos no momento e que comportaria todo o nosso grupo sem ultrapassar a média de alunos por sala. Entre os alunos da turma A, ouvimos de alguns colegas que os surdos era o grupo dos "mais fracos", como se a chegada deles fosse carimbar na turma o rótulo de fracasso escolar. Com poucas semanas de aula, eles perceberam que tínhamos um bom desempenho nas atividades, que trabalhávamos junto com os surdos, que tínhamos sempre respostas para as perguntas dos professores e que tínhamos as maiores notas nas avaliações. Esse desempenho foi, aos poucos, fazendo com que os estudantes que já eram da turma A começassem a interagir conosco nas atividades e a romper o receio que pareciam ter. Nesse mesmo período, estudei em cursinho pré-vestibular e passei a estudar a Libras mais sistematicamente, participando de cursos de formação de intérpretes de Libras.

Ao final do Ensino Médio, fui a primeira da minha família e única da minha turma aprovada no vestibular, o que ocorreu em três universidades diferentes para as quais prestei o exame. Essas aprovações foram muito comemoradas pelos meus colegas de turma, principalmente pelos surdos. Um colega surdo em especial ficou bastante emocionado com as minhas aprovações; ele era o mais velho da turma, foi quem me

deu o meu sinal-nome⁷ e foi um grande militante em defesa do reconhecimento da Libras. Ele me disse, na ocasião, que estava muito feliz por mim e que a universidade não era para ele, porque ele já estava mais velho e era surdo. Segundo ele, nas universidades não tinha lugar para surdos, ele não “teria cabeça” para passar no vestibular e também o preconceito era muito grande. Mesmo com a minha discordância e incentivo, ele disse que achava que mesmo que quisesse talvez não teria nem mesmo intérprete de Libras para que ele pudesse acompanhar as aulas. A perspectiva do meu colega estava em consonância com o que acontecia nos processos de escolarização de estudantes surdos naquele momento, já que, antes da aprovação do Decreto 5.626 de 2005, que regulamentou a Lei que reconheceu a Libras como língua, a acessibilidade para estudantes surdos era um desafio até mesmo na Educação Básica, com a falta de intérpretes nas escolas e até mesmo a recusa de matrículas de estudantes surdos por esse motivo.

Esse cenário foi mudando progressivamente. Alguns anos depois, já em tempos em que estavam implementadas as referidas políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior, soube do ingresso de muitos outros colegas de turma nesse nível de ensino, incluindo os colegas surdos. Muitos desses ex-colegas de turma foram contemplados pelos direitos estabelecidos pelas políticas de expansão e de democratização do acesso ao Ensino Superior mencionadas anteriormente.

Ao mesmo tempo em que cursava a Graduação, comecei a atuar profissionalmente como intérprete de Libras no Ensino Superior e, depois de formada, atuei também como professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Além dessas experiências, tive a oportunidade de ser professora de estudantes surdos quando estava na Educação Básica e também atuei na equipe de avaliação de candidatos ao cargo de intérprete de Libras para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. No Mestrado, embora não tenha pesquisado especificamente temas ligados aos estudantes surdos, analisei as políticas públicas de expansão do Ensino Superior

⁷ Sinal-nome é como cada pessoa é “batizada” quando passa a participar da comunidade surda. Cada pessoa recebe um sinal que representa características pessoais, que podem ser, por exemplo, características físicas, modos repetidos de comportamento, referência ao sinal dos pais quando esses participam e são conhecidos pela comunidade surda, entre outros aspectos. Assim, o sinal representa uma pessoa particularmente e, em vez de usar o alfabeto manual para soletrar o nome de cada pessoa (datilologia), a comunidade surda utiliza apenas o sinal dado à pessoa para se referir à ela. O sinal-nome das pessoas, sejam surdas ou ouvintes, geralmente é dado pelos primeiros surdos com quem elas passam a conviver.

no Brasil para as minorias sociais. Nesse percurso, pude examinar aspectos históricos relacionados a quais grupos tiveram acesso a esse nível de ensino no país e, também, à implementação das políticas de ampliação, de democratização e de inclusão de estudantes pertencentes às camadas populares nas universidades.

Todas essas experiências contribuíram para que, ao longo do tempo, fosse sendo constituído o que apresento nesta tese como temática de pesquisa. Anos mais tarde, pude refletir sobre essa trajetória a partir do contato com estudos do campo da Sociolinguística, da Antropologia, da Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 2003, 2014; SPRADLEY, 1979; GUMPERZ, 1982), e, em especial, os estudos de Street (1984) sobre os *letramentos como prática social*.

Os trabalhos de Street sobre a sua pesquisa no Irã⁸, e as concepções teóricas que o autor formulou a partir dela fizeram grande diferença no meu entendimento em relação às formas com as quais as pessoas e os grupos sociais usam a escrita e os significados que atribuem a ela. No contexto desses estudos, esse autor tensionou o chamado *discurso do déficit*, ou seja, o discurso no qual a diversidade e os usos locais da leitura e da escrita são vistos como um “problema” e que deveriam, portanto, ser corrigidos para serem adequados a um modelo “padrão”. Desse modo, as suas contribuições teóricas me fizeram refletir sobre como os surdos atribuem significado à leitura e à escrita, diferentemente da perspectiva de *déficit* apresentada em relação a esse grupo em muitos trabalhos, o que também percebi durante a minha trajetória escolar.

Além disso, o contato com os *estudos dos letramentos como prática social* e, particularmente, dos *estudos dos letramentos acadêmicos* (LILLIS, 1999; LILLIS; HARRINGTON; LEA, 2015; GEE, 2004; LEA; STREET, 1998) me trouxe perspectivas que me levaram à indagação sobre usos da língua escrita por estudantes surdos na universidade. Uma das dimensões que considerei tem relação com os termos e conceitos que frequentemente circulam no campo acadêmico e que poderiam ser ainda mais desafiadores para os surdos nos processos de leitura e escrita, já que, para algumas dessas expressões, não havia ou não há sinal (item léxico)

⁸ O estudo foi desenvolvido por Street no Irã na década de 1970, com moradores de algumas vilas. Nele o autor observou que pessoas consideradas “analfabetas”, chamadas de *bi savod* (sem conhecimento), na verdade, participavam de diversas práticas letradas: comerciais, religiosas, escolares, entre outras, contrariando a noção de “iletrados” que poderia ser atribuída ao grupo caso fosse seguida a noção autônoma do letramento.

correspondente na Libras. Esse aspecto em particular ocorreu-me porque, entre os anos de 2006 e 2008, desenvolvi um estudo com um grupo de estudantes surdos em que foram negociados e criados novos sinais para conceitos acadêmicos para os quais não havia correspondência na Libras, especificamente sinais para o campo da Filosofia, o que resultou na criação de um dicionário temático de Filosofia em Libras. Essa pesquisa teve uma grande repercussão por ter sido uma das primeiras na área, por recebido um prêmio nacional do CNPq⁹ e, também, pelo fato de a Filosofia ter entrado, naquele momento, para a grade curricular do Ensino Médio como disciplina obrigatória, além de estar presente em muitos cursos de Graduação. Contudo, até aquele momento, meu olhar estava mais restrito aos processos de negociação da sinalização dos conceitos em Libras, em uma visão de língua mais próxima a de um sistema fechado. Não me ocorria ainda as dimensões sociais dos usos da língua, das interações e das relações construídas em sala de aula, dos potenciais desafios enfrentados pelos estudantes ao se depararem com esses conceitos técnicos e, ainda, do processo de inserção e participação dos estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos.

Assim, procurei tensionar as minhas experiências com a comunidade surda – e também suspender possíveis categorias de interpretação do fenômeno focalizado que eu pudesse ter estabelecido durante esse percurso –, na perspectiva de analisar em uma dimensão social as interações bilíngues Libras-Português feitas pelos surdos na universidade. Nesse exercício de suspensão ou de afastamento, percebi que, embora eu tivesse um contato relativamente longo com a comunidade surda, ainda não estava visível para mim as dimensões de como eram construídos os processos de letramentos acadêmicos de estudantes surdos e as suas relações com os diferentes atores institucionais – professores, estudantes, intérpretes de Libras, gestores e demais membros da comunidade acadêmica. Nesse sentido, foi elaborada a pergunta geral deste estudo, ou seja: *como se dá o processo de inserção e de participação dos estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos?*

Mais recentemente, a Libras passou a ocupar diversos espaços sociais. Podemos ver o uso dessa língua em algumas programações televisivas dos canais

⁹ A pesquisa foi agraciada com o Prêmio Jovem Cientista, concedido pelo CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico.

das TVs públicas e também em propagandas da TV aberta, em *shows*, em campanhas políticas e em outros espaços. A Libras e a educação de surdos foi tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁰ no ano de 2017. Além disso, no mesmo ano, o Exame passou a oferecer uma opção de videoprova, na qual as questões objetivas são apresentadas em Libras para que os estudantes surdos possam assistir e respondê-las por meio da escrita/marcações e, também, para realizarem a redação em Língua Portuguesa, que é uma segunda língua para esses candidatos a uma vaga na universidade. Contudo, embora tenhamos visto a ampliação dos espaços em que é usada a língua de sinais, os estudantes surdos ainda continuam invisibilizados em muitos espaços (FERNANDES; MOREIRA, 2017), o que torna relevante que se busque compreender, conforme é o objetivo deste estudo, como vem se dando os processos de engajamento e participação desses alunos nas *práticas acadêmicas*.

A ampliação do acesso dos estudantes surdos no Ensino Superior é uma grande conquista para essa comunidade, mas, após a entrada, precisamos considerar os desafios para os estudantes surdos, os gestores, os professores, os intérpretes e outros atores institucionais. Assim, este estudo visa contribuir com a construção da compreensão desses processos e também com o entendimento de possibilidades.

1.2 Organização da tese

Este estudo está organizado em oito capítulos. Após este primeiro capítulo de introdução, está o segundo, no qual situo as perspectivas teóricas que adotei para a realização desta pesquisa. Com esse intuito, abordo, no capítulo: os estudos dos letramentos acadêmicos e sua tradição teórica ligada aos *estudos dos letramentos como prática social*; as políticas linguísticas e a educação bilíngue no contexto de minorias sociais; e, ainda, o relacionamento desses fundamentos teóricos com a educação bilíngue para surdos e as políticas linguísticas para a educação de surdos no Brasil. Procurei explorar, dentro desses temas, estudos que investigaram a

¹⁰ O ENEM é um exame nacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1998. Ele é utilizado para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país, e o seu resultado serve como critério de seleção para o acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras, em algumas universidades privadas e, também, em algumas universidades no exterior que são parceiras do Brasil.

inserção de grupos sociais *não tradicionais* nas universidades, ou seja, de grupos sociais que tradicionalmente não se viam representados no Ensino Superior, particularmente, os estudantes surdos.

No terceiro capítulo, a partir da caracterização desse quadro mais amplo do capítulo anterior, apresento o percurso teórico metodológico deste estudo. Nesse sentido, abordo os seguintes temas: a etnografia como a lógica de investigação para esta pesquisa; o processo de negociação para a minha entrada em campo; as escolhas e a instrumentalização para a coleta de dados; os processos que utilizei para a transcrição e representação dos dados; e, por último, o enquadramento e a instrumentalização para as análises a partir dos conceitos de *eventos de letramentos* e de *rich points*.

No quarto capítulo, está, inicialmente, a caracterização de como a universidade pesquisada se organiza em relação aos aspectos focalizados neste estudo, e como ela recebe estudantes surdos em seu espaço institucional. Desse modo, na primeira parte do capítulo, exploro a ampliação da entrada de minorias sociais na instituição, as políticas linguísticas institucionais, o processo recente de entrada de estudantes surdos na instituição e as ações de acessibilidade para estudantes surdos dentro dela. Em seguida, em uma segunda parte, focalizo na apresentação: dos participantes da pesquisa; do curso de Letras e das disciplinas, em particular, nas quais as observações desta pesquisa foram feitas; da sala de aula observada; do mapeamento das aulas; dos processos de avaliação nas disciplinas; e, por fim, da rotina dos participantes da sala de aula. Assim, discuto, também nesse capítulo, as formas como as aulas foram organizadas em termos de conteúdo proposto, conceitos, trabalhos, materialidade (textos lidos e produzidos), uso do tempo, organização espaço/temporal e atividades desenvolvidas. O exame e a caracterização do contexto local, da sala de aula e de seus participantes, possibilitaram identificar ações e desafios encontrados pelos atores sociais que participam desse processo (estudantes surdos, gestores, interpretes de Libras e professores), para que fosse possível localizar, em um quadro geral, as análises apresentadas nos capítulos seguintes.

No quinto capítulo, focalizo a análise de aspectos relacionados às diferentes perspectivas e ações dos participantes na construção das relações em sala de aula e no engajamento para que os estudantes surdos participassem das práticas de letramentos acadêmicos. A análise foi feita por meio do exame das interações

ocorridas em um evento de letramento que aconteceu em uma aula da primeira disciplina observada: *‘Oficina de texto: língua, texto e discurso’*.

No sexto capítulo, analiso aspectos relativos aos desafios da leitura acadêmica em segunda língua para os estudantes surdos falantes da Libras da turma observada. O exame desses aspectos foi realizado por meio da análise das interações que aconteceram em um evento na segunda disciplina observada: *‘Oficina de texto: introdução aos gêneros acadêmicos’*.

No sétimo capítulo, realizo o exame de aspectos relacionados às expectativas acadêmicas e às demandas, do curso de Letras e das disciplinas observadas, em relação à leitura e produção de textos, com foco particular nos estudantes surdos. A análise foi feita por meio do exame das interações ocorridas em um evento de letramento que aconteceu também na segunda disciplina observada: *‘Oficina de Texto: introdução aos gêneros acadêmicos’*.

Por último, no oitavo e último capítulo, estão as considerações finais deste estudo.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS MOBILIZADAS NA PESQUISA

Para analisar os processos de *inserção e participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos*, considerando as diversas orientações teóricas possíveis para a abordagem dessa temática, entendo que seja importante situar as perspectivas que adotei para a realização desta pesquisa. Com esse intuito, este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, abordo os estudos dos letramentos acadêmicos e seus aportes para a pesquisa realizada com estudantes surdos; na segunda seção, focalizo na concepção de bilinguismo e de educação bilíngue que assumi neste trabalho e, também, nas suas relações com o contexto de minorias sociais e com o acesso ao Ensino Superior; na terceira seção, exploro as disputas e as tensões relacionadas ao reconhecimento do bilinguismo dos surdos e da educação bilíngue para esses estudantes, partindo de um contexto macro até as questões que implicam nos processos de escolarização dos surdos na atualidade; e, na quarta e última seção, volto-me para as políticas linguísticas para a educação de surdos no Brasil e para o acesso desses estudantes ao Ensino Superior.

Tendo em vista as temáticas mobilizadas e a inserção deste estudo no campo da educação e linguagem, considero importante ressaltar que concepção de língua(gem) adotada neste estudo se dá na dimensão dialógica, com base em Bakhtin (2003, 2014), apresentada como atividade social, realizada pelos sujeitos do discurso e de forma contextualizada. Bakhtin e o círculo (2014) entendem a língua não como um conjunto de regras abstratas¹¹, que podem não ser perceptíveis pelos falantes e organizadas em um sistema fechado em si, mas como um *processo* contínuo e ininterrupto construído dialogicamente. Dessa forma, a língua não é vista como pronta e acabada, pelo contrário, nela, há sentidos provisórios, os quais dependem do uso social, situados historicamente, praticados por sujeitos históricos e imersos culturalmente em determinados contextos (BAKHTIN, 2003, 2014).

Ressalto, ainda, que o intuito da elaboração deste capítulo não foi de realizar uma retomada histórica ou de mapear os campos disciplinares relacionados a este

¹¹ Bakhtin se opõe à ideia de *psiquismo individual*, ou seja, perspectiva na qual a língua é vista como uma criação individual restrita a uma atividade mental. O autor se opõe também ao *subjetivismo idealista*, que, segundo ele, está centrado no sistema das formas lexicais e gramaticais (cf. BAKHTIN, 2003, 2014).

trabalho, mas, sim, de situar em um enquadramento mais amplo as perspectivas teóricas com as quais busquei dialogar.

2.1 Letramentos Acadêmicos: aportes para a pesquisa com estudantes surdos

Os ‘*estudos dos letramentos acadêmicos*’, conforme explicitado na parte introdutória desta tese, contam com contribuições de diversos campos e subcampos disciplinares, como a linguística aplicada e a sociolinguística, a antropologia, as teorias socioculturais de aprendizagem, os estudos do discurso e, sobretudo, dos estudos dos *letramentos como prática social*, também conhecidos como novos estudos dos letramentos (STREET, 1984, 2010; GEE, 1996; BARTON; HAMILTON, 1998).

Os estudos dos *letramentos como prática social* contestam a visão restrita dos usos da língua escrita como uma habilidade neutra, dissociada do contexto social, histórico e cultural (STREET, 1984, 1993a). De acordo com Barton e Hamilton (1998), “os letramentos são primariamente algo que as pessoas fazem; é uma atividade, situada no espaço entre o pensamento e o texto”. Nesse sentido, os autores argumentam que os letramentos não são um conjunto de habilidades a serem aprendidas e “não residem apenas no papel, concebidos como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na **interação entre as pessoas**” (p. 3, tradução e grifos meus)¹². Desse modo, os autores consideram importante observar as atividades sociais; os significados construídos sobre essas atividades e os textos utilizados nelas; e as formas com as quais um determinado grupo social usa a leitura e a escrita em seu dia a dia. Essas noções foram sumariamente importantes para este trabalho, uma vez que o intuito foi observar como estudantes surdos se inserem em práticas acadêmicas de leitura e escrita, e como ocorrem as interações e relações construídas pelos participantes da sala de aula (alunos, professor e intérpretes). Além disso, o uso da

¹² Texto original: Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.

Libras pelos estudantes surdos tornou ainda mais relevante a observação das interações e das construções realizadas nas duas línguas – Libras e Português.

Os *estudos dos letramentos acadêmicos* voltam-se, entre outros aspectos, para a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes no contexto de inserção e de participação nas práticas acadêmicas de leitura e escrita (LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 1998). Esses estudos, reiterando, surgiram no período histórico de expansão do acesso ao Ensino Superior no Reino Unido nos anos 1980. Naquele contexto, foi possível a entrada de muitos estudantes que tradicionalmente não tiveram acesso a esse nível de ensino. Entre esses estudantes estavam, por exemplo, imigrantes falantes de inglês como segunda língua, pessoas das camadas populares, entre outras minorias sociais.

De acordo com Lillis e Scott (2007), o aumento no número de alunos que passaram a participar do Ensino Superior, que proporcionou uma diversidade linguística e social às universidades uma diversidade linguística, levou ao surgimento de questões como, por exemplo: discursos de que haveria uma queda nos “padrões” de rendimento quanto aos usos da língua escrita e, conseqüentemente, nos padrões gerais acadêmicos. Nesse sentido, as autoras argumentaram que, embora as “mudanças nas políticas em direção à expansão e a diversidade fosse retoricamente celebrada nos documentos de missão institucional, a diversidade como uma dimensão fundamental nas práticas comunicativas era frequentemente vista como problemática” (2007 p. 9, tradução minha)¹³. Ainda segundo as autoras:

A razão para isso é óbvia: os textos escritos dos alunos continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é uma atividade de 'alto risco' na educação universitária. Se houver 'problemas' com a escrita, o aluno provavelmente será reprovado (LILLIS; SCOTT, 2007 p. 9, tradução minha)¹⁴.

Essa ‘não correspondência’ dos estudantes ao que era esperado nas universidades inglesas estava ligada, também, de acordo com Street (1999), a uma visão da variedade linguística e cultural dos alunos como um “problema”, e não a uma

¹³ Texto original: (...) whilst there are policy shifts towards expansion, and diversity is rhetorically celebrated in mission statements, diversity as a fundamental dimension to communicative practices is often viewed as problematic.

¹⁴ Texto original: The reason for this is an obvious one: students’ written texts continue to constitute the main form of assessment and as such writing is a ‘high stakes’ activity in university education. If there are ‘problems’ with writing, then the student is likely to fail.

diferença e a um recurso a ser explorado. Nesse sentido, de acordo com o autor, essa diversidade apenas se tornava visível institucionalmente quando interpretada como um problema a ser resolvido por meio de 'suporte adicional' ou 'corretivo'. Essa perspectiva trazida pelo autor foi bastante importante para este estudo, considerando a ampliação da diversidade linguística com a chegada dos estudantes surdos no Ensino Superior brasileiro. As políticas de expansão do acesso à universidade no Brasil tornaram visíveis, nos últimos anos, o aumento do número de estudantes surdos e de outras minorias sociais nesse nível de ensino, conforme explicitado anteriormente, contudo, ainda são muito pouco conhecidas as políticas linguísticas institucionais e os modos como as instituições se organizam para receber esses alunos.

Ao debruçarem em uma análise sobre os modos como as instituições de Ensino Superior lidam com os processos de leitura e escrita dos alunos, Lea e Street (1998) conseguiram os elencar pelo menos três modelos: habilidades de estudos; socialização acadêmica; e letramentos acadêmicos.

O modelo de *habilidades de estudos* é aquele voltado para o domínio de características formulaicas dos textos, gramaticais, ortográficas etc. As abordagens desse modelo concebem o letramento como habilidade individual e cognitiva. De acordo com os autores:

Na abordagem de habilidades de estudos assume-se que o letramento é um conjunto de habilidades automatizadas que os alunos têm que aprender e que são transferíveis para outros contextos. O foco está nas tentativas de 'consertar' os problemas da aprendizagem dos alunos, que são tratados como uma espécie de patologia. A teoria da linguagem, na qual se baseia, enfatiza características superficiais, gramática e ortografia. Suas fontes estão na psicologia comportamental e em programas de treinamento, e ela conceitua a escrita do aluno como técnica e instrumental (LEA; STREET, 1998 p.2, tradução minha)¹⁵.

O modelo de *socialização acadêmica* consiste em uma 'aculturação' (adaptação ou modificação cultural) dos alunos em relação às produções, discursos e

¹⁵ Texto original: The study skills approach has assumed that literacy is a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts. The focus is on attempts to 'fix' problems with student learning, which are treated as a kind of pathology. The theory of language on which it is based emphasises surface features, grammar and spelling. Its sources lie in behavioural psychology and training programmes and it conceptualises student writing as technical and instrumental.

gêneros, o que, nessa visão, é considerado como fundamental para a caracterização dos alunos como membros de uma comunidade disciplinar. Aspectos como os modos de falar, escrever, pensar e interagir são considerados parte desse modelo:

Do ponto de vista do modelo de socialização acadêmica, a tarefa do tutor/orientador é de induzir aos alunos uma nova 'cultura', a da academia (...). Nela parece se supor que a academia é uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas devem ser simplesmente aprendidas para fornecer acesso a toda a instituição. Embora, em algum nível, a diferença departamental e disciplinar possa ser reconhecida, as práticas institucionais, incluindo os processos de mudança e o exercício do poder, não parecem ser suficientemente teorizadas (LEA; STREET, 1998 p. 102, tradução minha)¹⁶.

O modelo de *letramentos acadêmicos*, por fim, passou a ser usado para tensionar a noção autônoma do letramento e sinalizar a necessidade de uma postura mais questionadora e crítica sobre o que os alunos fazem e o significado construído em suas práticas acadêmicas. Nesse modelo, são defendidos o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e das práticas que os estudantes levam consigo para os espaços acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). Essa abordagem, portanto, opõe-se à ideia de que a variedade linguística dos estudantes possa ser vista como um problema e não como um recurso a ser explorado.

No entanto, é importante consideramos que os três modelos não são entendidos como mutuamente excludentes, mas sim, sobrepostos. Embora o modelo de letramentos acadêmicos, socialmente orientado, seja considerado como "mais capaz de levar em conta a natureza da escrita dos alunos em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, portanto, oferecendo uma lente sobre a construção de significado que os outros dois modelos não conseguiram fornecer" (LILLIS; HARRINGTON; LEA, 2015 p. 7, tradução minha)¹⁷. Ainda segundo as autoras, muitos estudos nesse campo podem ser descritos de maneira geral como 'socialmente orientados', porém, o que marca a abordagem dos letramentos

¹⁶ Texto original: From the academic socialisation perspective, the task of the tutor/adviser is to induct students into a new 'culture', that of the academy (...). It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution. Even though at some level disciplinary and departmental difference may be acknowledged, institutional practices, including processes of change and the exercise of power, do not seem to be sufficiently theorized.

¹⁷ Texto original: the academic literacies model was best able to take account of the nature of student writing in relation to institutional practices, power relations and identities, therefore offering a lens on meaning making that the other two models failed to provide.

acadêmicos é a medida que as práticas¹⁸ são privilegiadas ‘acima’ do texto. De acordo com Lea e Street:

[...] A visão dos letramentos a partir de uma abordagem de **prática cultural e social (ao invés de nos determos em julgamentos educacionais sobre boa e má escrita)** e abordar os significados atribuídos como contestáveis, pode nos dar *insights* sobre a natureza dos letramentos acadêmicos, em particular e sobre a aprendizagem acadêmica em geral: através da pesquisa dessas diferentes expectativas e interpretações da escrita universitária, esperamos lançar luz sobre o fracasso ou não conclusão, bem como sobre o sucesso e progressão (LEA; STREET, 1998 p. 158, tradução e grifos meus)¹⁹.

Ao considerar a perspectiva trazida pelos autores, neste estudo, não focalizei em examinar ou em avaliar a produção escrita dos estudantes surdos, mas, sim, em compreender como os participantes em sala de aula (alunos, professor e intérpretes de Libras) construíam significados sobre as suas práticas, as relações envolvidas nesses processos e as negociações feitas frente às expectativas acadêmicas de leitura e escrita. Essa perspectiva dialoga, também, com a concepção de língua que mobilizei neste estudo. Bakhtin (2003), afirma que a língua deve ser entendida “como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados)”, e “não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental]” (BAKHTIN, 2003, p. 123, grifos do autor). Ainda segundo o autor:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela **situação social mais imediata**. (...) A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato;

¹⁸ O conceito de prática, no campo dos estudos dos letramentos, é compreendido como um modelo teórico, e não uma ação (STREET, 2013, 2014). Ele é entendido como ‘modelos gerais’, os quais são reconhecíveis em eventos de usos da leitura e ou da escrita. Esse conceito será explorado com mais detalhes no terceiro capítulo deste estudo.

¹⁹ Texto original: (...) Viewing literacy from a cultural and social practice approach (rather than in terms of educational judgements about good and bad writing) and approaching meanings as contested can give us insights into the nature of academic literacy in particular and academic learning in general: through researching these differing expectations and interpretations of university writing we hope to throw light on failure or non-completion, as well as success and progression.

não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 2014 p. 116, grifos do autor).

Nesse sentido, para Bakhtin, a língua é uma atividade essencialmente social, dada as condições de comunicação entre os falantes, dialógica e atravessada pela ideologia. Ela “evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2014 p. 128, grifos do autor). Ao considerar essa perspectiva, torna-se lógico observar as interações dos participantes desta pesquisa em sala de aula como atores situados em um contexto e em processo de construção contínua de suas práticas.

De acordo com Lea e Street (1998), ao se estudar as práticas de leitura e escrita na universidade, é importante observarmos as perspectivas assumidas pelos participantes na construção do que percebem como ‘tornar-se letrado’ academicamente. Essa visão, de acordo com os autores:

[...] baseia-se na premissa de que, a fim de compreender a natureza da aprendizagem acadêmica, é importante se investigar os entendimentos de professores e alunos sobre suas próprias práticas de letramentos, **sem fazer suposições prévias sobre quais práticas são apropriadas ou eficazes**. Isso é particularmente importante na tentativa de desenvolver uma análise mais complexa do que significa tornar-se letrado academicamente. Acreditamos que é importante perceber que **significados são contestados entre as diferentes partes envolvidas: instituições, funcionários e alunos** (LEA; STREET, 1998 p. 157-158, tradução e grifos meus)²⁰.

A noção trazida pelos autores – especialmente sobre “não tomar uma posição de fazer suposições prévias sobre quais práticas seriam apropriadas ou eficazes” –, colocou-me no lugar de suspender as minhas experiências anteriores com a comunidade surda, para que eu pudesse compreender como a participação dos estudantes surdos em práticas acadêmicas de leitura e escrita foi sendo construída em sala de aula. Além disso, permitiu-me enxergar como a instituição, os funcionários e os próprios alunos viam e atribuíam significados a esse processo.

²⁰ Texto original: (...) is founded on the premise that in order to understand the nature of academic learning, it is important to investigate the understandings of both academic staff and students about their own literacy practices, without making prior assumptions as to which practices are either appropriate or effective. This is particularly important in trying to develop a more complex analysis of what it means to become academically literate. We believe that it is important to realise that meanings are contested amongst the different parties involved: institutions, staff and students.

2.2 Educação Bilíngue no contexto de minorias sociais

Ao focalizar neste estudo os estudantes surdos, usuários da Libras e do Português, considero importante observar que esse grupo social faz parte do chamado bilinguismo de minorias sociais²¹ e, portanto, das diversas tensões existentes nas relações de poder que permeiam as diferenças linguísticas dessas minorias. Nessas relações de poder, existe até mesmo uma contestação de que determinadas minorias sociais sejam de fato bilíngues, o que aparece principalmente nos processos de ensino centrados majoritariamente em línguas consideradas de maior prestígio. Desse modo, muitas das línguas de minorias sociais precisaram passar por um processo oficial de legitimação, como ocorreu com a Libras, através de uma Lei federal publicada em 2002, que foi fruto de uma longa luta da comunidade surda e de pesquisadores para o seu reconhecimento.

Ao pensarmos as relações de poder que permeiam as línguas consideradas de maior ou de menor prestígio, as concepções de ‘desempenho dos falantes’ aparecem em muitos contextos como se fossem relevantes para determinar se uma pessoa seria ou não bilíngue. Cavalcanti (1999), em um estudo no qual analisou a educação bilíngue²² de minorias sociais no Brasil²³, ressalta que o ideal de um falante de determinada língua e a assimetria na valorização de determinadas línguas em detrimento de outras, “é eficaz para apagar as minorias”. Ainda segundo a autora, uma das razões para a estranheza em relação ao bilinguismo de minorias sociais pode

²¹ Por exemplo, línguas indígenas, línguas de comunidades colonizadas que passaram a ter a língua dos colonizadores como oficial e línguas de refugiados e imigrantes em países de maior poder econômico.

²² Cavalcanti (1999 p.386), com base nos estudos de Hornberger (1991), faz uma revisão das tipologias elencadas pela autora sobre educação bilíngue e apresenta três modelos: “de transição, de manutenção e de enriquecimento. O modelo de transição que se concretiza em programas de transição vê a língua como um problema a ser resolvido e visa a chegar à língua-alvo. A primeira língua do aluno (a língua da comunidade) serve de ponte para a língua dominante. O modelo de manutenção, também concretizado em vários tipos de programas de manutenção, embora considere a língua da comunidade como direito, pode, em última instância, servir de transição para a língua da sociedade dominante. O modelo de enriquecimento – a língua como recurso (não somente para os alunos de comunidades minoritárias, mas também para os alunos que são parte da sociedade dominante) – aparece em programas tais como: de imersão, de línguas de herança imigratória, de duas línguas, de imersão bilíngue, de mão dupla”.

²³ O estudo da autora focalizou comunidades indígenas, imigrantes, comunidades de fronteira e comunidades surdas.

ser decorrente de “o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite” (p.388), assim, esses contextos bilíngues de minorias são invisibilizados.

Para ilustrar a sua argumentação, Cavalcanti (1999) cita a seguinte fala de um indígena registrada em um de seus estudos: “*Não sei falar bem o português. Na minha língua sou doutor. Prof. Joaquim Maná Kaxinawá*” (p.387). Assim, por meio desse excerto, a autora discute que, para além dos desafios para o reconhecimento do bilinguismo de minorias sociais, como da comunidade do professor indígena, há também certa visão velada de inferioridade em relação às línguas de minorias sociais, principalmente aquelas de tradição oral. E, de acordo com Cavalcanti (1999), essa mesma relação se reproduz nos processos de escolarização.

Além das concepções apresentadas pela autora, durante o desenvolvimento deste estudo, vivenciei uma situação na qual pude notar que pode não haver uma transparência sobre a noção de bilinguismo, principalmente ao envolver o desempenho dos falantes em uma língua ou outra.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, cursei uma disciplina em uma universidade inglesa²⁴ sobre bilinguismo e multilinguíssimo. A turma do curso era formada por 11 estudantes, sendo todos pesquisadores e/ou estudantes de Pós-Graduação desenvolvendo pesquisas relacionadas ao campo da Linguística Aplicada. O professor iniciou a aula do primeiro dia apresentando a organização do curso e, em seguida, projetou no quadro um mapa do globo terrestre. Após abrir o mapa, ele perguntou para cada um de nós, cursistas, de qual país havíamos vindo/nascido. Enquanto respondíamos, o professor foi colocando uma estrela em cima de cada país/estado no mapa projetado, o que representou as nossas diferentes origens e, nesse processo, informamos-lhe, também, sobre qual era a nossa primeira língua, para que fosse construída uma lista no canto do quadro. Com isso, constatamos que, na turma, havia alunos oriundos de quase todos os continentes, sendo que apenas um dos alunos e o próprio professor eram britânicos e falantes de Inglês como primeira língua. Em seguida, o professor nos perguntou: “*quantos de vocês se consideram bilíngues?*”. Em toda a turma, apenas eu e um outro estudante levantamos a mão

²⁴ Disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Inglesa da Universidade de Lancaster – Reino Unido, como parte das atividades do estágio como pesquisadora visitante (“sanduíche”) que realizei durante o Doutorado.

imediatamente. Naquele momento, eu levantei a mão com certa rapidez pensando mais no meu uso do Português e da Libras do que qualquer outra língua que eu tivesse estudado. O outro estudante que levantou a mão disse que a sua mãe era turca e o seu pai escocês, de modo usava as duas línguas em casa, o Inglês e o Turco. Em seguida, o professor perguntou para a turma: *“como é possível estar em um outro país, tendo aulas em uma outra língua [Inglês], respondendo às perguntas que são feitas nessa língua e não nos considerarmos bilíngues?”*.

A partir desse evento, me veio a noção de que ser bilíngue ou multilíngue talvez não seja um conceito transparente, mesmo para pessoas que estavam dentro de um curso no campo da Linguística e interagindo em outra língua. Além disso, o cenário que vivenciei no curso da universidade inglesa me fez pensar sobre a dificuldade de nos reconhecermos enquanto bilíngues e sobre como a relação de poder envolvendo línguas de maior e de menor prestígio podem se reproduzir no contexto da educação. No Ensino Superior, os processos seletivos realizados para o ingresso em muitas universidades, nacionais e internacionais, são feitos predominantemente por meio de exames centrados em línguas de maior prestígio. Outro aspecto que envolve esse cenário são os exames realizados para identificar a proficiência²⁵ de candidatos oriundos de outras realidades linguísticas diferentes das predominantes usadas nas universidades e que, segundo Street (2014), acabam influenciando os currículos e a elaboração de políticas. Contudo, o autor afirma, com base em pesquisas empíricas de Leung e Lewkowitz²⁶, que a construção de sentido nas interações sociais é consideravelmente mais complexa e fluida do que aquilo que é contemplado em modelos teóricos de competência comunicativa. Desse modo, os padrões predominantes nesses exames, e adotados como política por grandes agências internacionais²⁷, são considerados pelo autor como não correspondentes às muitas e

²⁵ Exemplos: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e International Language Testing System (IELTS).

²⁶ Os estudos de Leung e Lewkowitz foram realizados em uma sala de aula contemporânea com a participação de estudantes falantes de diferentes línguas (cf. STREET, 2014 p. 192).

²⁷ Street (2014) cita como exemplos o relatório de monitoramento do *‘Education for All Global Monitoring Report’* (EFA) da UNESCO e relatórios PISA e OCDE. Segundo o autor, essas agências costumam se basear em uma perspectiva dominante de letramento em uma perspectiva quantitativa, por meio de habilidades com foco de classificação, em detrimento de abordagens qualitativas, como práticas sociais.

complexas práticas letradas de diferentes contextos sociais, o que, portanto, tem como resultado a perda de diversidade, de crenças e de tradições culturais.

Sem a pretensão de entrar aqui no contestado conceito de proficiência, apresentei essas noções apenas para salientar a visão de educação bilíngue que trago neste estudo. Em outros termos, de uma educação bilíngue socialmente orientada, reconhecendo os diferentes usos das línguas de minorias sociais – tanto línguas de tradição oral, quanto línguas sinalizadas – e não focada em discursos de desempenho dos falantes em uma ou em outra(s) língua(s).

Os primeiros estudos voltados para o bilinguismo focalizavam competências linguísticas dos falantes, com a defesa de concepções como: o 'domínio nativo de duas línguas' (*native-like control of two languages*), como se o falante bilíngue comportasse como a união de dois falantes monolíngues (cf. BLOOMFIELD, 1933); e a produção de 'enunciados completos e significativos em outra língua' (*complete meaningful utterances in the other language*), como se o falante bilíngue produzisse enunciados considerados "apropriados" em duas línguas (cf. HAUGEN, 1953).

Contemporaneamente, a concepção de bilinguismo envolve tanto aspectos linguísticos, quanto sociais e culturais (MARTIN-JONES, 2000; MARTIN-JONES; BLACKLEDGE, 2012). Nessa perspectiva, são vistos como bilíngues as pessoas que usam duas ou mais línguas no seu cotidiano (GROSJEAN, 1989, 2001). Desse modo, independentemente de níveis de domínio linguístico, há um deslocamento para a apropriação cultural decorrentes dos usos sociais da segunda língua em processos de interação. Essa concepção se relaciona com a orientação teórica deste estudo sobre os *letramentos enquanto práticas sociais*, apresentada na seção anterior, ou seja, de que a diversidade linguística dos estudantes que chegam aos espaços acadêmicos deve ser valorizada em suas multiplicidades de aprendizagens e vivências de usos das línguas.

2.2.1 Educação Bilíngue para Surdos: disputas e tensões

A educação bilíngue para surdos e o próprio reconhecimento do bilinguismo dos surdos no Brasil, e também em contextos internacionais, é fruto de um longo processo de lutas das comunidades surdas (BRITO, 2010; GARCÊZ, 2015). A análise desses aspectos neste estudo visa demonstrar a complexidade que os estudantes surdos e suas famílias enfrentam no acesso à Libras e ao Português, principalmente na etapa anterior ao acesso ao Ensino Superior, a Educação Básica. Muitas das tensões enfrentadas para esse reconhecimento, de um bilinguismo por parte dos surdos, decorrem das diferentes visões sobre a surdez e dos modos de ensino organizados a partir de cada uma delas: a visão clínica; a visão caritativa; e, mais recentemente, a visão sociocultural.

A *visão clínica* percebe a surdez principalmente como uma condição de saúde, ou patológica. Dentro do escopo dessa visão, é possível encontrarmos registros de vertentes desde o século XV voltadas para a tentativa de “cura” da surdez (SACKS, 2010 [1989]), até abordagens mais recentes focalizadas em cirurgias²⁸ e em usos de tecnologias e de recursos para a habilitação ou reabilitação da audição. Embora determinadas ações mais recentes tenham resultados considerados satisfatórios para algumas pessoas que se identificam como deficientes auditivas²⁹, elas não são aplicáveis para todos os surdos (cf. REZENDE, 2010). Além disso, há grande resistência das comunidades surdas sobre essa visão, principalmente por nela a surdez ser abordada fortemente como um “desvio da normalidade” o que, portanto, demandaria correção e tratamento. Em relação à escolarização, as abordagens resultantes dessa visão combinam os processos de ensino-aprendizado com intervenções terapêuticas, com o intuito de que os surdos possam reproduzir sons de fala oral e até mesmo, em alguns casos, ouvir. Assim, no campo escolar, as

²⁸ A cirurgia mais conhecida tem sido a de implante coclear, na qual é inserido um dispositivo eletrônico na cabeça dos pacientes em uma região próxima da cóclea. Após o período de cicatrização e aceitação do implante pelo organismo, um sistema de transmissão passa a ser utilizado próximo da orelha para a emissão dos impulsos a serem recebidos pelo aparelho interno. Além da cirurgia e da ativação e uso dos dispositivos, é recomendada terapia para que os pacientes possam interpretar a sensação auditiva/acústica e aprender a dar funcionalidade a essa sensação.

²⁹ As pessoas que se identificam como surdas geralmente utilizam a comunicação oral-auditiva em suas interações. Geralmente, essas pessoas usam aparelhos auditivos e outros recursos (terapêuticos ou tecnológicos) para inserção em interações ligadas a audição.

estratégias estão voltadas exclusivamente para a oralidade, em detrimento do uso de línguas de sinais. Uma das críticas a essa visão está no longo tempo de terapia demandado para os seus resultados. Segundo Goldfeld (1997), se o ensino da língua oral para crianças surdas for adotado nos primeiros meses de vida, as intervenções duram em torno de 8 a 12 anos. E, de acordo com Lacerda:

É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos [mostrados para se aprender determinados vocábulos], fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado (...) é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento [linguístico] da criança (LACERDA, 1998 p. 70).

Desse modo, o desafio em relação ao reconhecimento do bilinguismo em abordagens da visão clínica da surdez está exatamente na anulação do uso da língua de sinais e no favorecimento da comunicação por via da oralidade.

A *visão caritativa* figura a surdez como uma condição que demanda ajuda, em um sentido mais restrito, próximo ao da "compaixão". Nessa visão, é contemplada a possibilidade do uso de línguas de sinais, contudo, essencialmente centrada em um assistencialismo, no qual comunicação sinalizada é vista apenas como um "recurso de ajuda" aos surdos e não como uma diversidade linguística. Em relação à escolarização, as abordagens resultantes dessa visão defendem a comunicação oral como o ideal a ser alcançado ou o modelo de sucesso. E, nesse sentido, como parte dessa visão, foram desenvolvidas estratégias como a 'comunicação total', na qual é feito o uso da comunicação sinalizada e de outros recursos (como imagens, gestos e oralidade) para a comunicação e a mediação do ensino aos estudantes surdos. Uma das tensões em relação à comunicação total é que com ela os alunos surdos interagem muito pouco com os seus pares, já que não há convenções ou sistematizações na comunicação que possam fazer com que eles sejam compreendidos. De acordo com Lacerda (1998), essas abordagens:

[...] reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980 e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao

oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares (...). Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais (LACERDA, 1998 p. 71).

Portanto, nessa visão, a comunicação oral ainda se constitui como um modelo a ser alcançado e, por essa razão, ela impõe desafios aos alunos surdos não somente para estabelecerem uma comunicação bilíngue (ex. Libras-Português), mas, também, para uma comunicação e aprendizado em apenas uma das línguas.

A *visão sociocultural* concebe a surdez como uma diferença que implica aos surdos uma forma distinta de interação com o mundo. Nela, não se deixa de reconhecer a surdez enquanto uma condição sensorial que impõe desafios nas interações sociais, contudo, não há uma tentativa de “consertar” as pessoas surdas. Dessa visão, decorre a defesa do uso das línguas de sinais como principal forma de interação e comunicação, e das línguas não sinalizadas como segunda língua, usadas em sua forma escrita. Essa visão ganhou mais expressividade com as contribuições de estudos como os de Stokoe (2005 [1960])³⁰, que analisou, a partir dos anos 1960, as línguas de sinais do ponto de vista da linguística e contribuiu para que elas fossem percebidas enquanto línguas. Com a ampliação de estudos nesse campo, e também de pesquisas que demonstraram o sucesso de crianças surdas nas interações e nos processos de ensino-aprendizado mediados pelas línguas de sinais (SACKS, 2010; QUADROS, 1997; GARCÊZ, 2015; LAW, 2010; SLOBIN, 2015), a surdez passou a ser fortemente vista pelas comunidades surdas principalmente por um prisma de diferença linguística, e não focada em aspectos que os colocavam como deficitários.

Essas diferentes visões em relação à surdez (clínica, caritativa e sociocultural) e as abordagens de ensino decorrentes delas se sobrepõem e continuam sendo

³⁰ Em sua publicação, intitulada de *Sign Language Structure*, Stokoe analisou a Língua Americana de Sinais (ASL) do ponto de vista da linguística descritiva e comparando-a com o Inglês. Embora a publicação de Stokoe seja considerada um marco na história dos estudos das línguas de sinais, segundo Sacks (2010), ela mostra relatos do próprio Stokoe e de outros pesquisadores de que a proposta da obra não foi bem recebida na época. Somente cerca de uma década mais tarde pesquisadores, surdos e ouvintes, passaram a reconhecer a importância do estudo.

usadas em instituições escolares brasileiras até os dias atuais (cf. LUCAS; PORCINO; FERREIRA, 2020).

Por meio da análise dessas visões, podemos notar que, diferentemente de outros contextos de comunidades bilíngues – como, por exemplo, de imigrantes, de moradores de fronteiras entre países, de povos indígenas e de povos com territórios colonizados –, o bilinguismo dos surdos depende do modo como os familiares e a escola se organizam em relação a eles.

Oliver Sacks, em sua obra *Vendo Vozes (Seeing Voices)*, relata diversos casos de surdos acompanhados profissionalmente por ele e que enfrentaram inúmeros desafios devido ao que o autor chamou de ‘privação linguística’. Em um dos relatos expostos na obra, sobre Joseph, uma criança de 11 anos de idade, o autor explica que:

O fato de ele não falar, ou não entender o que se falava na idade normal, foi atribuído a “retardo”, depois a ‘autismo’, e esses diagnósticos o perseguiram. Quando sua surdez finalmente se evidenciou, além de “surdo-mudo” julgaram-no “idiota”, e nunca houve um verdadeiro empenho em ensinar-lhe uma língua. Joseph ansiava por comunicar-se, mas não conseguia. Não sabia falar, escrever, nem usar a língua de sinais, e só podia servir-se de gestos e pantomima, além de uma notável habilidade para desenhar. Eu me perguntava sempre: *o que teria acontecido com ele? O que se passa em seu íntimo, como foi que ele chegou a essa situação?* Ele parecia vivo e animado, mas imensamente desconcertado: seus olhos eram atraídos pelas bocas que falavam e pelas mãos que gesticulavam - dardejavam de nossas bocas para nossas mãos, inquisitivos, incompreensivos e, parecia-me, anelantes. Ele percebia que alguma coisa estava “acontecendo” entre nós, mas não conseguia entender o que era - até então, não tinha quase noção alguma da comunicação simbólica, do que era ter um meio de troca simbólico, permutar pensamentos. Anteriormente privado de oportunidades - pois ele nunca fora exposto à língua de sinais - e prejudicado em sua motivação (SACKS, 2010 [1989] p. 43).

Segundo o autor, quando começou a aprender língua de sinais e a ter alguma comunicação com os outros, Joseph se mostrou muito animado. O estudante queria ficar na escola o dia todo, parecendo aflito ao ter que ir embora, pois, segundo o autor, “ir para casa, para ele, significava voltar ao silêncio, retornar a um vácuo de comunicação (...), onde ele não podia conversar, comunicar-se com os pais, vizinhos, amigos; significava ser deixado de lado” (SACKS, 2010 [1989] p. 42-43).

Mais recentemente, no Brasil, os pesquisadores surdos Lucas, Porcino e Ferreira (2020), ao relatarem as diferentes formas por meio das quais tiveram acesso à Libras, identificaram que esse processo continua desafiador. Lucas, por ser surda filha de pais surdos, aprendeu Libras em casa com os pais e desenvolveu uma

comunicação muito semelhante a que crianças ouvintes possuem na infância. Porcino, surda filha de pais ouvintes, aprendeu uma comunicação caseira gestual com os pais e, depois, estudou, na primeira década dos anos 2000, em uma escola em Brasília na qual a comunicação total era valorizada. Assim, Porcino explica que começou aprender Libras na escola, mas em uma mistura com a oralidade, e se apropriou realmente da língua de sinais na adolescência em contato com colegas surdos. Já Ferreira, durante sua escolarização, foi ensinado por meio da oralidade e pôde aprender Libras apenas quando ingressou no Ensino Superior em 2010, ao ter acesso aos serviços de um intérprete de Libras em sala de aula. Ao perceber que a Libras tornava fluida a sua compreensão e comunicação, Ferreira passou a utilizá-la prioritariamente. Além dos relatos autobiográficos, Lucas, Porcino e Ferreira (2020) verificaram, ainda, que diversos surdos brasileiros passam por trajetórias semelhantes às de Porcino e Ferreira, aprendendo Libras “tardamente”, já que a grande maioria das crianças surdas, cerca de 95%, nascem em famílias de pais ouvintes e acabam levando muitos anos para descobrirem a língua de sinais.

Portanto, segundo os autores, os processos de acesso à Libras são diversos nas instituições escolares no Brasil e, em muitos casos, assemelham-se às situações ocorridas nos contextos internacionais referenciadas anteriormente (SACKS, 2010; SPRADLEY; SPRADLEY, 1985). Ao mesmo tempo, o acesso ao Português e aos processos de ensino-aprendizado dessa língua também apresenta suas tensões. Ao debruçar sobre essa questão, Silva observa que:

[...] os surdos não poderão adquirir a língua majoritária em interações face a face, dependendo de uma situação formal para ter acesso a essa língua. Desta forma, estando sujeita a uma série de fatores, tais como as escolhas da família, a disponibilidade de serviços, entre outros, a aprendizagem da língua majoritária poderá se iniciar por meio do tratamento fonoaudiológico, com foco na língua falada, ou por meio do processo de alfabetização, com foco na língua escrita (SILVA, 2017 p. 133).

As questões observadas pela autora implicam em estratégias diferenciadas de acesso aos alunos surdos à Língua Portuguesa. Diversos estudos no Brasil têm demonstrado o insucesso de muitos desses alunos nos processos de leitura e escrita do Português (FERNANDES, 1999; GOLDFELD, 1997; SILVA, 2017). Esse insucesso, de acordo com Silva (2017), se deve muito ao fato de as estratégias e métodos utilizados com ouvintes serem quase irrestritamente utilizadas também com os alunos surdos. Desse modo, segundo a autora, são empregadas abordagens que

exploram os sons e a oralidade, “desconsiderando assim a condição de minoria linguística dos surdos e suas potencialidades na aprendizagem visual das línguas” (SILVA, 2017 p.134).

A partir de iniciativas crescentes, desde os anos 1990, de movimentos da comunidade surda pela defesa da educação bilíngue para esse grupo, essa demanda passou a ser contemplada nas pautas das políticas públicas. Dentre os instrumentos legais que preveem o direito à educação bilíngue para surdos no Brasil, estão: o Decreto no 5.626 de 2005, que regulamentou questões ligadas ao acesso à Libras e a educação de surdos; a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), da qual o Brasil é signatário por meio do Decreto no 6.949/2009; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto no 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência –, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; e o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014 por meio do Decreto no 13.005.

Embora prevista em todos esses documentos, ainda não há uma clareza sobre a forma de implementação da educação bilíngue para surdos, tanto em relação à organização dos espaços escolares, quanto na organização dos currículos (cf. GARCÊZ, 2015). No ano de 2020, em atenção a essa questão, foi organizado um grupo de trabalho³¹ composto por professores-pesquisadores, surdos e ouvintes, de diversas universidades brasileiras e também da Educação Básica, para a elaboração dos *‘Referenciais curriculares para o ensino de Libras’* e dos *‘Referenciais curriculares de Português como segunda língua para surdos’* (STUMPF, 2020). O objetivo do grupo de trabalho, de acordo com Stumpf (2020), é que se possa contribuir não somente para os processos de ensino-aprendizado da Libras e do Português para esses estudantes, mas, também, proporcionar aos alunos surdos oportunidades de conhecer artefatos culturais, históricos e identitários das comunidades surdas. Desse modo, proporcionaria um desvio da hegemônica presença de línguas consideradas de prestígio nos currículos, abrindo a possibilidade de que as línguas de minorias

³¹ O grupo de trabalho está vinculado à Diretoria de Políticas Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação - MEC (cf. STUMPF, 2020).

sociais, como a Libras, possam ser igualmente valorizadas e estudadas nos espaços escolares.

Os aspectos apresentados nesta seção nos dão pistas sobre a complexidade dos processos que envolvem a educação de surdos atualmente e, portanto, possibilitam também uma visão macro do contexto educacional do qual esses alunos são oriundos ao chegarem à Educação Superior.

2.3 Acesso e acessibilidade aos estudantes surdos no Ensino Superior

O acesso à Educação Superior no Brasil para as minorias sociais foi restrito por muitos anos. No histórico desse nível de ensino no país, de acordo com Cunha (1980), foi possível notar longamente a reprodução de desigualdades sociais e a dimensão do privilégio de determinados grupos elitizados no ingresso. Esse acesso restrito é notável desde os primeiros cursos que foram instituídos para atender às demandas da sociedade colonial no período do Império, passando pela “república dos bacharéis”, até a Constituição Federal (1988) que estabeleceu, pela primeira vez, que a educação pública em todos os níveis, inclusive o superior, deveria ser gratuita (art. 205, inciso IV).

Assim, do mesmo modo que os demais grupos de minorias sociais, os estudantes surdos historicamente não tiveram acesso ao Ensino Superior em números expressivos. Conforme explicitado na introdução desta tese, o ingresso desses estudantes nas IES brasileiras está em consonância com as políticas públicas de ampliação e de democratização do acesso ao Ensino Superior no país para as minorias sociais, ocorrida na primeira e no início da segunda década dos anos 2000. Nesse contexto de expansão e de democratização, as políticas linguísticas e as políticas de acessibilidade aos estudantes surdos foram sumariamente importantes para esse grupo no ingresso a esse nível de ensino. As políticas de maior alcance para esses estudantes estão representadas na figura a seguir:

Figura 1 – Políticas públicas que contribuíram para o acesso e a acessibilidade aos estudantes surdos no Ensino Superior

| 2000 | 2002 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 |
|---|--|---|---|--|---|
| <p>Lei de Acessibilidade Instituída pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que, entre outros aspectos, previu pela primeira vez a possibilidade de se ter um intérprete de Libras em sala de aula.</p> | <p>Lei de reconhecimento da Libras A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras enquanto língua e previu, no art.4º, o seu ensino em alguns cursos de nível superior.</p> | <p>Decreto de Regulamentação da Lei de Libras O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei que reconheceu a Libras e, entre outros aspectos, abordou o direito à educação bilíngue para surdos, incluindo o Português como L2.</p> | <p>Lei de Regulamentação da profissão TILS A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.</p> | <p>Lei Brasileira de Inclusão A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, previu no art. 4º a "oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua".</p> | <p>Alteração da Lei de Cotas para o Ensino Superior A Lei 13.409 alterou a Lei de Cotas (nº12.711 de 2012) incluindo na reserva de vagas, das instituições públicas federais, os estudantes com deficiência.</p> |

Fonte: Elaboração própria

Como reflexo dessas políticas, o Censo da Educação Superior apontou em 2019 que 2.556 alunos surdos e 6.569 alunos que apresentam algum nível de surdez estão matriculados nas IES brasileiras (INEP, 2019). Outra ação que vem contribuindo para esse ingresso dos estudantes surdos é a opção para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³² com videoprovas em Libras desde 2017. Nos anos anteriores do exame, os candidatos poderiam solicitar, durante a inscrição, a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, que geralmente interpretava os avisos, as regras e alguns enunciados para a realização das provas. As orientações aos profissionais que atuavam em sala de aula, de maneira geral, deixavam em dúvida se as perguntas da prova escrita poderiam ser interpretadas, o que, em alguns momentos, era resolvido entre os intérpretes e a coordenação do local de aplicação do exame. Com o formato de videoprova, passou-se a realizar uma tradução, com tempo para o estudo da prova escrita e para o registro e edição dos vídeos. Os candidatos, com esse formato, podem assistir às perguntas mais de uma vez e marcar as respostas na prova impressa e no cartão. Além disso, os editais, as cartilhas e as campanhas de divulgação passaram a serem realizadas em Libras. E, desse o ano de 2018, foi lançada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

³² O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio. Ele passou a ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendiam concorrer à bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) a partir de 2005 e, atualmente, a nota alcançada no exame tem sido utilizada como critério para o ingresso na maior parte das instituições de Ensino Superior públicas e privadas do país.

Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo exame, uma plataforma em Libras, na qual as videoprovas dos anos anteriores podem ser acessadas, com os enunciados e as opções de respostas, para que os estudantes surdos possam estudar (INEP, 2020).

As políticas de acessibilidade e de cotas na Educação Superior vêm sendo compreendidas por diversos pesquisadores (SANTOS, 2013; LIMA; NEVES; SILVA, 2014; PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018) como uma tentativa de reparação da exclusão histórica sofrida por minorias sociais. Mesmo com os avanços no campo dos direitos sociais nos últimos anos, ainda há muito a ser compreendido, problematizado e democratizado nesse âmbito. Essa discussão envolve diversos setores sociais e, de acordo com Saviani (2010), a educação não pode ser dissociada do contexto político, social, econômico e histórico. Ao mesmo tempo, é importante se conhecer em uma dimensão micro os desafios que os estudantes enfrentam no cotidiano acadêmico para que ações de apoio à permanência sejam formuladas.

A chegada dos surdos nas universidades implica em uma organização institucional que envolve diretamente o trabalho de: gestores; intérpretes de Libras; e professores.

Aos **gestores**, são demandadas organização de políticas e ações para que seja reconhecida e acolhida a diferença linguística dos estudantes surdos, desde o momento de recepção inicial desses alunos até o monitoramento de possíveis desafios enfrentados por eles nos espaços acadêmicos (FOSTER; LONG; SNELL, 1999). Questões como a contratação de intérpretes de Libras e a formação continuada desses profissionais, bem como a formulação de orientações aos docentes e a atenção para que os estudantes tenham acessibilidade nos diferentes espaços institucionais são algumas das demandas requeridas. Dessa maneira, os estudantes surdos podem ter acesso em Libras não somente às interações em sala de aula, mas, também, aos diversos espaços que as instituições oferecem (bibliotecas, secretarias, eventos, atividades culturais etc.). Essas demandas vêm sendo constituídas desde um período anterior às atuais políticas de acessibilidade. O Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação, publicado em 08 de maio de 1996, orientou os reitores em relação à atenção para a promoção da acessibilidade aos estudantes. Dentre as orientações, no que diz respeito aos alunos surdos, é indicada a presença de intérpretes de Libras nos processos de avaliação e, também, a “flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas (...) dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros

mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação” (BRASIL, 1996). Além dessas demandas, Lang (2002) ressalta que a construção de serviços de apoio e programas de promoção da acessibilidade, embora necessários, precisam ser concebidos com cuidado para não construir um estigma da diferença.

O trabalho realizado pelos **intérpretes de Libras** configura-se como uma demanda contínua, para todas as aulas e atividades nas quais os estudantes surdos participam, com exceção dos raríssimos casos de disciplinas ofertadas diretamente na língua de sinais³³. Em outros termos, estudantes surdos acessam os conteúdos orais por meio dos serviços de tradução e interpretação, não se tratando apenas de um contato temporário. A relação entre TILS e estudantes surdos é prolongada, cotidiana, face a face e a ausência desses profissionais pode significar o não acesso aos conteúdos, práticas e serviços institucionais. Desse modo, a formação³⁴ desses profissionais, as escolhas linguísticas, os relacionamentos estabelecidos em sala de aula são aspectos que estão diretamente implicados na rotina escolar dos estudantes surdos (MARTINS, 2013; LACERDA, 2010; NASCIMENTO; SEGALA, 2018). Esses são alguns aspectos que foram observados neste estudo, sobretudo no que diz respeito às implicações das ações desses profissionais para que os estudantes surdos participassem das práticas acadêmicas de letramento.

³³ Disciplinas ofertadas diretamente em língua de sinais ocorrem, geralmente, nos cursos de Letras-Libras (cf. NASCIMENTO; SEGALA, 2018).

³⁴ De acordo com Nascimento e Segala (2018), “a formação para o exercício do ofício de tradutor e/ou de intérprete de Libras é novidade no cenário do ensino superior brasileiro. O primeiro curso de formação em nível superior foi aberto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008 na modalidade à distância e atendeu, ao todo, 15 polos em todo o país formando aproximadamente 400 profissionais (...). Depois dessas primeiras turmas, a UFSC passou a ofertar o curso na modalidade presencial na cidade de Florianópolis sendo, na época, a única universidade brasileira a promover a formação de tradutores e intérpretes de Libras por meio de um curso de bacharelado (...) A partir de 2011, com o Decreto 7612/11, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem Limites e que compõe uma série de medidas que vem sendo implantadas para a promoção e expansão da Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, a UFSC deixaria de ser o único espaço possível para essa formação. Dentre as medidas estabelecidas por essa nova política, foi determinado a criação de cursos de formação desses profissionais por todo o país e, por isso, em 2014, seis universidades federais iniciaram a abertura de cursos de Bacharelado em Letras Libras ou em Tradução e Interpretação em Libras Português. São elas: UFSC, que, além da oferta na modalidade presencial passou a ofertar, mais uma vez, na modalidade a distância, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (p. 103). Como essa é uma formação que se configura como novidade e as demandas para o ingresso na carreira profissionais dos intérpretes ainda estão sendo construídas, grande parte dos profissionais que atuam nas IES atualmente são graduados em outras áreas do conhecimento e possuem formação complementar em cursos livres ou de pós-graduação para o exercício dessa profissão.

Aos **professores**, de acordo com Bisol *et al* (2010), são demandadas questões como o estabelecimento de uma interação com os estudantes surdos não sendo falantes da Libras, a organização de seus trabalhos pensando na acessibilidade (ex. vídeos com legendas e tarefas que não requerem a audição para que sejam realizadas). Além disso, de acordo com Silva (2017), o uso do Português como segunda língua aparece como uma das principais questões a serem observadas nos processos de ensino-aprendizado dos estudantes surdos, devido aos desafios que esses estudantes vêm enfrentado ao passarem por um processo em que as estratégias de ensino estão voltadas para alunos ouvintes. Na universidade, circulam gêneros que geralmente não são usados em outros espaços sociais – como resenhas, resumos, seminários etc. (MARINHO, 2010b) – e, desse modo, além do esforço comum a todos os alunos para o aprendizado desses gêneros, há a questão de aprendê-los em segunda língua. De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no que diz respeito aos usos Libras e do Português nas escolas e nas instituições de Ensino Superior, devem ser observados "mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua (...) e de mecanismos alternativos para a avaliação" (art. 14, §VI). Contudo, como esses aspectos serão observados, por exemplo, por parte de professores que não tiveram formação nesse campo e/ou que nunca tiveram alunos surdos? Como as instituições têm se organizado para apoiar os professores nesse processo? Qual é a participação dos intérpretes nesse contexto? Essas são algumas das questões que se desdobram das perguntas principais deste estudo.

Bisol *et al* (2010) observam que, devido ao fato de ser recente esse acesso à universidade pelos estudantes surdos, trata-se de um contexto novo e desconhecido para eles, com exigências mais complexas àquelas vivenciadas nas interações bilíngues escolares. Segundo as autoras, o funcionamento das instituições é regido por normas, princípios e características que geralmente foram pensadas para acolher estudantes ouvintes, desse modo a “comunicação oral-auditiva desempenha um papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização” (p. 168-169). Ainda de acordo com as autoras, as questões complexas que envolvem a participação dos estudantes surdos no Ensino Superior precisam ser pesquisadas em profundidade, “mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior - como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram

mais de 25 mil - há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções” (p.154).

Todos esses aspectos reforçam a visão de que os potenciais desafios enfrentados pelos diferentes atores envolvidos nas práticas de letramentos acadêmicos (estudantes, professores e gestores) precisam ser conhecidos. E, com esse intuito, as concepções teóricas apresentadas neste capítulo serão retomadas ao longo deste estudo em diálogo com a pesquisa realizada.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As decisões do pesquisador em relação ao seu referencial teórico, e os registros do contexto social em que observa e coleta informações, delineiam o percurso e o *design* de uma pesquisa. Coletar, registrar, descrever, tomar notas, transcrever e estabelecer uma interação de pesquisa com determinado grupo envolve escolhas e, também, os próprios limites de nossas observações. Nesse sentido, considerando que esse processo não é neutro, mas delineado por decisões, apresento neste capítulo a orientação teórico-metodológica que adotei neste estudo, as escolhas feitas e o percurso investigativo seguido para a realização da pesquisa de campo.

Algumas perguntas que considerei para a construção deste capítulo foram: quais abordagens e referenciais teóricos orientaram a minha aproximação do contexto investigado? Como me posicionei para conhecer, reconhecer e registrar as práticas de letramento realizadas pelo participantes desta pesquisa? Quais escolhas fiz em relação às transcrições compreendendo as duas línguas envolvidas no processo, Libras e Português, e como representei os dados? Que perguntas fiz para os processos de análises?

Tendo como horizonte essas perguntas, este capítulo está dividido em cinco partes: (a) na primeira seção, apresento os motivos pelos quais recorri à etnografia como lógica de investigação; (b) na segunda, descrevo o meu processo de entrada em campo; (c) na terceira, abordo como foi feita a coleta e o registro dos dados; (d) na quarta, apresento as opções que fiz em relação às transcrições e às representações dos dados; (e) na quinta, e última, apresento os processos de análise, incluindo três subseções nas quais abordo o enquadramento das observações por meio de *eventos de letramento*, a operacionalização das análises com a identificação de *rich points* e, por fim, uma síntese das perguntas que fiz e como as explorei durante o processo analítico deste estudo.

3.1 A etnografia como lógica de investigação

O processo de escolha da etnografia como lógica de investigação para este estudo não foi uma tomada de decisão simples. Quando nos debruçamos sobre os estudos do campo da etnografia, sabemos que estamos evocando uma tradição

científica particular, com seus aspectos históricos, abordagens consideradas clássicas (ex. Malinowski) e, também, certo tensionamento crítico em relação ao que pode ser considerado como um trabalho etnográfico.

Na tradição da etnografia em sua abordagem clássica, derivada da antropologia, de acordo com Heath (1982), os etnógrafos se afastavam para realizar estudos em grupos sociais localizados em espaços considerados distantes dos grandes centros urbanos, identificados como tribos, comunidades ou aldeias. Com o passar dos anos, as tradições “ideais” da etnografia se modificaram, outras se tornaram difíceis de manter e surgiram também muitos outros procedimentos. De acordo com a autora, do ponto de vista histórico, nem mesmo dentro da tradição da Antropologia a etnografia se manteve em uma configuração única ou fixa.

Ainda de acordo com Heath (1982), a etnografia volta-se para uma aproximação dos modos de viver de um determinado grupo social e, ao se tornar um participante desse grupo, um etnógrafo preocupa-se em registrar, descrever e reconhecer padrões de comportamento, aprender o quadro conceitual dos membros e organizar-se com base em limites de suas observações, em vez de usar um sistema predeterminado de categorias estabelecido anteriormente. Ainda conforme Heath (1982), a gama de procedimentos que o etnógrafo usa inclui o mapeamento de padrões de interação, entrevistas, registro de histórias de vida, acontecimentos relevantes para a história de um grupo, entre outros aspectos cotidianos. Para ela, caso sejam utilizados instrumentos como questionários ou métodos experimentais, estes desempenham um papel muito menos importante do que a observação participante. Assim, a descrição do etnógrafo, idealmente, seria lidar com o mais próximo possível da existência de um grupo social em seu ambiente natural, afastando-se do etnocentrismo e mantendo uma aceitação aberta aos comportamentos.

Embora exista notada complexidade frente às tentativas de definições simplórias, a etnografia vem sendo caracterizada como uma abordagem de estudo das pessoas em sua vida cotidiana, com especial atenção para a *cultura*, ou seja, os processos através dos quais as pessoas *fazem*, atribuem ou contestam significados em seus grupos (ANDERSON-LEVITT, 2006). Assim, quando identifiquei a dimensão da *cultura*, inerente aos estudos de natureza etnográfica, considerei importante abordar aqui também esse conceito, ainda que de maneira breve. Em complemento,

Anderson-Levitt (2006) destaca que, de forma ampla, a cultura se refere àquilo que é oposto ao biológico, isto é, algo não ligado aos aspectos genéticos.

Street (1993b, 2008), ao debruçar sobre esse tema, alerta que a tentativa de definir a cultura é um risco, principalmente um risco de se reificar o seu entendimento, pois ela não é algo estanque ou imutável. Assim, o autor destaca a característica fluida da noção de cultura, em oposição a uma busca de conceitos rígidos:

[...] o problema é que tendemos a acreditar nas categorias e definições que construímos de uma maneira essencialista, como se tivéssemos assim descoberto o que é a cultura. Na verdade, não há muito sentido em tentar dizer o que é cultura... O que pode ser feito, no entanto, é dizer o que a cultura 'faz'. Pois o que a cultura faz é precisamente o trabalho de definir palavras, ideias, coisas e grupos... Todos nós vivemos nossas vidas em termos de definições, nomes e categorias que a cultura cria. A tarefa de estudar a cultura não é descobrir e aceitar suas definições, mas descobrir como e quais definições são feitas, sob quais circunstâncias e por quais razões. Essas definições usadas mudam e, às vezes, caem em desuso. De fato, o próprio termo "cultura" em si, como essas outras ideias e definições, modifica seus significados e serve diferentes propósitos frequentemente conflitantes em momentos diferentes. A cultura é um processo ativo de criação de significado e contestação da definição, incluindo sua própria definição. Isto, então, é o que eu quero dizer, argumentando que Cultura é um verbo (STREET, 1993b, p. 25, tradução minha)³⁵.

Portanto, tomando por base essa concepção do autor, sobretudo quanto à necessidade de considerarmos cultura como um verbo e examinarmos o que 'uma cultura faz', fica evidente a importância desse conceito em estudos de natureza etnográfica. Em outras palavras, o fazer etnográfico está voltado para o que as pessoas fazem, os significados que os diferentes grupos atribuem para as suas ações e o que tornam identificáveis como membros de uma cultura.

Considerando as dimensões trazidas por esses autores, um dos argumentos preponderantes para a minha escolha da etnografia como orientação teórico-metodológica para esta pesquisa está relacionado ao que foi observado por Dell

³⁵ Texto original: (...) the problem is that we tend then to believe the categories and definitions we construct in an essentialist way, as though we had thereby found out what culture is. In fact 'there is not much point in trying to say what culture is... What can be done, however, is to say what culture 'does'. For what culture does is precisely the work of 'defining words, ideas, things and groups... We all live our lives in terms of definitions, names and categories that culture creates'. The job of studying culture is not of finding and then accepting its definitions but of 'discovering how and what definitions are made, under what circumstances and for what reasons'. These definitions are used, change and sometimes fall into disuse'. Indeed, the very term 'culture' itself, like these other ideas and definitions, changes its meanings and serves different often competing purposes at different times. Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb.

Hymes – um dos grandes teóricos da etnografia da contemporaneidade. Segundo o autor: “algumas pesquisas sociais parecem supor que o que há para se descobrir pode ser descoberto perguntando” (HYMES, 1981, p. 84, tradução minha)³⁶. Assim, Hymes observa que é necessário atentarmos ao que as pessoas fazem, como fazem, o que utilizam e como interagem entre si. Blommaert e Dong (2010, p. 03), na mesma linha de pensamento de Hymes, explicam que “o trabalho de campo etnográfico visa descobrir aspectos que muitas vezes não são vistos como importantes, mas que pertencem às estruturas implícitas de vida das pessoas”. Desse modo, para os autores, perguntar é, muitas vezes, uma forma ineficaz ao se tentar compreender as interações, as relações construídas e o que as pessoas *fazem*. Assim, com base nessas concepções defendidas pelos autores (HYMES, 1981; BLOMMAERT; DONG, 2010), identifiquei a etnografia como uma lógica a ser explorada no desenvolvimento de um estudo no qual tive como intuito observar como um grupo de estudantes participavam de práticas de letramento acadêmico.

Com esse intuito, procurei identificar as possibilidades dos usos da etnografia em pesquisas que não necessariamente se enquadram dentro da abordagem clássica da Antropologia. Nesse processo, recorri ao trabalho de Green e Bloome (1997), os quais, ao debruçarem-se sobre esse tema, realizaram um criterioso estudo para compreenderem os diferentes usos da etnografia em pesquisas contemporâneas. Após analisarem um conjunto de trabalhos, os autores os sistematizaram em três grandes categorias: “fazer etnografia”; “adotar uma perspectiva etnográfica”; e “usos de ferramentas e técnicas da etnografia”. Na categoria *fazer etnografia*, foram elencados trabalhos geralmente do campo da Antropologia, os quais eram longitudinais e amplos, ou seja, de um grupo social como todo e não apenas de partes. Na categoria *adotar uma perspectiva etnográfica*, foram elencados os estudos que dizem respeito a uma abordagem focada, ou seja, estudos sobre aspectos particulares da vida cotidiana, incluindo as práticas culturais, de determinado grupo social. Essa abordagem tem como foco aspectos mais particulares, como, por exemplo, as práticas de um grupo e os significados culturais que membros atribuem a tais práticas. E, por último, na categoria *fazer usos de ferramentas e técnicas utilizadas na etnografia*,

³⁶ Texto original: “some social research seems incredibly to assume that what there is to find out can be found out by asking”.

foram elencados estudos que, em geral, usam técnicas da etnografia nos trabalhos de campo (como a observação participante, o uso de notas de campo detalhadas, filmagens e entrevistas). Contudo, esses usos nem sempre são guiados por teorias culturais ou por questões sobre a vida social dos membros do grupo (GREEN; BLOOME, 1997).

A partir da contribuição de Green e Bloome (1997), identifiquei, em um quadro geral, que a proposta que trago neste estudo estava mais próxima do que foi identificado como *adotar uma perspectiva etnográfica*. Afinal, o intuito foi realizar um mapeamento das ações em sala de aula, examinar as interações, registrar e analisar os eventos relevantes para a história do grupo e outros aspectos que aconteceram no cotidiano da instituição pesquisada. E, no processo de reflexão sobre como operacionalizar essa abordagem, recorri ao conceito de *lógica de investigação* discutido por Green, Dixon e Zaharlick (2005). As autoras explicam que existe uma interdependência entre teoria e métodos, e, nesse sentido, a lógica de investigação é “um conjunto de princípios que localizam a etnografia dentro de teorias sobre culturas aplicadas em pesquisas no campo da educação” (GREEN; DIXON; ZEHARLICK, 2005, p.3). A partir dessa concepção, as autoras defendem que é importante estabelecermos, na pesquisa, um processo iterativo-responsivo e ainda relacionam três princípios que constituem uma lógica investigativa etnográfica: o estudo de práticas culturais; a adoção de uma perspectiva contrastiva; e a adoção de uma perspectiva holística.

O estudo de práticas culturais tem como intuito conhecer as maneiras pelas quais os participantes de determinado grupo “percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações) constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos.” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.30). A perspectiva contrastiva volta-se para a justaposição, o contraste a partir de diferentes ângulos e múltiplos pontos de vista, já que não é possível se conhecer a totalidade das práticas culturais de um grupo. A perspectiva holística tem como intuito compreender como “as partes se relacionam com o todo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.43). O uso desses três princípios, juntos, de acordo com as autoras, orientam o trabalho dos etnógrafos a negociarem e renegociarem as suas entradas no contexto pesquisado, a coletar dados, a fazer registros etnográficos (como notas de campo), e os analisar a partir do foco analítico proposto. Assim, para este estudo, considerando o objetivo de analisar

as interações em sala de aula e de conhecer as perspectivas dos diferentes atores (alunos, professores, intérpretes e gestores), adotei uma lógica de investigação orientada por esses três princípios.

Ainda considerando esses princípios, de acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005), a etnografia como lógica de investigação demanda que seja buscada uma perspectiva êmica (*insider*), por meio da qual o pesquisador se insere na comunidade investigada como se tornasse um membro dela. Ao mesmo tempo, demanda um afastamento para que seja adotada uma perspectiva ética (*outsider*), para que seja possível descrever o contexto, analisar os processos observados e entender a própria participação e inserção no grupo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA *et al.*, 2001).

Os conceitos de *êmico* e *ético* originalmente tiveram procedência da linguística. Eles foram cunhados entre as décadas de 1950 e 1960 pelo linguista Kenneth Pike, em seus trabalhos particularmente voltados para a análise fonêmica e fonética. Em suas palavras, o que o autor fez de início foi: “peguei a palavra fonêmica, risquei a parte do fone que significa ‘som’ e generalizei o meu uso do novo termo êmico para representar qualquer unidade de cultura (...), da mesma forma, criei a palavra ética a partir da fonética” (PIKE, 1998, p. 154–155, tradução minha)³⁷. Em síntese, para o autor, ao analisar a precisão do som, o linguista deveria considerar o contexto em que ele era produzido. Assim, essa forma de análise serviu de modelo para a relação entre duas coisas, aquela que transmite significado de dentro de um contexto específico e aquela que faz sentido quando vista fora do contexto.

Após essa formulação inicial, estudos do campo da etnografia propuseram uma aplicação dessa terminologia, de *êmico* e de *ético*, aos seus processos teórico-metodológicos. Análoga à proposta de Pike, a proposta no campo da etnografia voltou-se para dois componentes principais: o *êmico*, correspondente à visão de mundo dos participantes, mais próximo ao que corresponde aos significados que os próprios grupos atribuem à sua experiência; e o *ético*, que está ligado à descrição dos fenômenos culturais observados em certo distanciamento do processo. Apesar da

³⁷ Texto original: “I took the word phonemic, crossed out the phon-part meaning «sound», and generalized my use of the new emic term to represent any unit of culture, at any level, of any kind, which was reacted to as a relevant unit by the native actors in that behavior. In the same way, I created the word etic from phonetic”.

série de discussões sobre os diferentes usos do conceito (cf. HEADLAND; PIKE; HARRIS, 1990; HAHN; JORGENSON; LEEDS-HURWITZ, 2011), uma conceituação que se sobressaiu nessas discussões foi a de Dell Hymes.

Hymes (1990), ao discutir os significados desses conceitos, aplicou a abordagem de Pike à sua pesquisa nos campos da Sociolinguística e da Antropologia, formulando um entendimento próprio, ao que ele chamou de etnografia da comunicação. A sua formulação partiu do seguinte ponto de vista:

A formulação de Pike tem três termos, ou momentos, não dois. Ele distingue operacionalmente entre (a) um quadro de referência com o qual um observador de análise aborda os dados; (b) descoberta de relação válida interna ao que está sendo estudado; e (c) reconsideração do quadro de referência inicial à luz dos novos resultados (HYMES, 1990, p. 121, tradução minha).³⁸

Com essa nova formulação, Hymes não apenas esclarece o significado dos termos cunhados por Pike, como também propõe que o etnógrafo alterne a sua perspectiva entre esses três estágios. Além disso, o autor esclarece que não deve ser entendido que “a análise êmica não é boa, a análise ética é má, mas sim, que existe uma interdependência” (HYMES, 1970, p. 281–282, tradução minha)³⁹.

A partir dos pressupostos trazidos por Hymes, estabeleci uma relação com o que propõe o autor e as reflexões trazidas por Green, Dixon e Zaharlik (2005) e por Castanheira *et al.* (2001). As autoras, ao discutirem a etnografia como *lógica de investigação*, defendem uma abordagem contrastiva e de triangulação. Nesse sentido, de acordo com a discussão feita por elas, os termos *ético* e *êmico* não devem ser interpretados de forma extrema e dicotômica, visto que as relações entre as pessoas de diferentes grupos são mutáveis, complexas e são constituídas e reconstituídas nas interações. De acordo com Castanheira *et al.* (2001), devemos “perceber o que está sendo construído nas e por meio das interações momentâneas entre os membros do grupo social [observado]” e, nesse processo, observar

³⁸ Texto original: “Pike’s formulation has three terms, or moments, not two. It distinguishes operationally among (a) a frame of reference with which an observer of analysis approaches the data ; (b) discovery of valid relation internal to what is being studied ; and (c) reconsideration of the initial frame of reference in the light of the new results”

³⁹ Texto original: “Etic analysis is not good, emic analysis bad, but rather, there is an interdependence”.

[...] como os membros negociam os eventos no decorrer dessas interações e as maneiras nas quais os conhecimentos e os textos criados em um evento se conectam, e portanto se constituem uma fonte, às ações dos membros em eventos subsequentes (CASTANHEIRA et al., 2001, p. 357, tradução minha)⁴⁰.

Nesse sentido, ao buscar uma perspectiva *êmica*, almejamos ter acesso aos significados das ações do grupo de participantes e de como eles mesmos significam essas ações. Por exemplo, ao realizar uma observação participante, poder-se-ia ser questionado: o que significaria para o grupo a adoção de determinado movimento corporal ou uma sinalização? O significado dado é o mesmo que seria compreendido pelo pesquisador em outras situações? Quais são as normas sociais, e quem teria legitimidade para usar uma sinalização com o mesmo o significado dado pelo grupo? Essa perspectiva, portanto, seria uma posição que deixaria o pesquisador mais próximo do entendimento, por exemplo, dos papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações (GREEN; CASTANHEIRA, 2005; CASTANHEIRA, 2007; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Já na perspectiva *ética*, podemos descrever as observações e ainda fazer reflexões, por exemplo, sobre como nomear as práticas, construir um “repertório” para entender “padrões” ou recontar determinado fenômeno cultural observado. Isso significa que, a partir dela, podemos classificar, categorizar, problematizar e propor chaves conceituais e interpretativas sobre a forma como os próprios participantes nomeiam ou dão significado às questões recorrentes do grupo. As categorias são organizadas na medida em que são identificados os padrões recorrentes (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH, 1982). Esses dois conceitos, ou seja, as perspectivas *êmica* e *ética*, foram fundamentais neste estudo e têm sido muito caros para a realização de pesquisas etnográficas.

Portanto, retomando o conceito de *lógica de investigação*, neste estudo ele se relaciona a não somente enquadrar a realização de uma observação participante com técnicas de coleta de dados do campo da etnografia, mas sim a uma perspectiva guiada por um referencial teórico e com a adoção de uma perspectiva contrastiva

⁴⁰ Texto original: “must look at what is constructed in and through the moment-by- moment interactions among members of a social group; how members negotiate events through these interactions; and the ways in which knowledge and texts generated in one event become linked to, and thus a resource for, members' actions in subsequent events”.

sobre diferentes perspectivas analisadas nesta pesquisa (do professor, dos alunos, dos intérpretes e dos gestores). A etnografia como lógica de investigação tem sido considerada uma forma de se explorar e descrever culturas e comunidades, particularmente na educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Ela faz parte de um processo social e teoricamente construído para (re)apresentar modos específicos de interação e de eventos em domínios sociais particulares. Desse modo, a lógica de investigação se constitui uma forma de teorizar processos culturais, práticas e significados daqueles que são ‘de dentro’ (*insiders*) para obter *insights* sobre as formas locais e situadas de conhecer, interpretar, se envolver e compreender os processos e práticas de determinado grupo.

Para apresentar o modo como essas concepções teórico-metodológicas foram aplicadas neste estudo, exponho, a seguir, o processo da minha entrada em campo, as negociações que realizei, o início da observação participante e a forma como foram estabelecidas as minhas interações com os participantes da pesquisa.

3.2 O processo de entrada em campo

Para minha entrada em campo, realizei, progressivamente, as seguintes etapas: (a) a escolha da instituição e dos possíveis participantes; (b) os atendimentos às normas do Comitê de Ética em Pesquisa; e (c) a delimitação dos participantes por meio dos contatos iniciais com eles. A seguir, explico como foram planejadas e executadas cada uma dessas etapas.

Na primeira etapa, para a escolha da instituição, considerei aspectos como a presença de estudantes surdos, a possibilidade de acolhimento da pesquisa por parte dos participantes e a intenção de que fosse uma instituição pública. Esse último aspecto, sobre ser uma instituição pública, foi considerado devido à recente alteração da política de cotas para o acesso ao Ensino Superior nas instituições públicas federais (BRASIL, 2012, 2016a) e, nessa conjuntura, a preconizada democratização do acesso a esse nível de ensino para estudantes de grupos minoritários. Desse modo, escolhi uma universidade federal localizada no estado de Minas Gerais, primeiramente por causa das condições do meu acesso geográfico e, depois, por este ter sido o estado brasileiro com o maior número de ofertas de vagas de cotas para estudantes com surdos e com deficiência no período em que me organizei para entrar em campo, ou seja, em 2018. Esse maior número de ofertas no estado decorre do

fato de que nele há uma maior concentração em número de universidades, além de haver, também, uma grande densidade demográfica no estado. Isso porque o cálculo estabelecido do número de vagas de cotas de cada instituição (universidade e institutos federais) estabelecido pela Lei de Cotas exigia que fosse considerada a proporcionalidade da população do estado (BRASIL, 2016a). Assim, ao conversar inicialmente com gestores da instituição escolhida e receber confirmação da possibilidade de realizar a pesquisa no local, passei para a etapa seguinte.

A segunda etapa consistiu na submissão do projeto de pesquisa e de toda a documentação exigida ao Comitê de Ética em Pesquisa. Nesse processo, foi entregue, portanto, o Termo de Consentimento e Esclarecimento dos participantes, que previa a realização de observações, de entrevistas, do grupo focal e também do registro por meio de áudio, vídeo e notas de campo. Após a submissão à plataforma nacional e a aprovação do Comitê local, preparei a documentação para apresentar a pesquisa aos participantes.

Na terceira etapa, portanto, foi realizada a abordagem dos participantes, que aconteceu no início do segundo semestre letivo de 2018. Assim, meus primeiros contatos foram com os participantes da turma do curso de Letras e, após o início das observações, interessei-me, também, por incluir no processo alguns gestores da instituição.

O meu primeiro contato para a escolha e para a delimitação dos participantes da sala de aula foi feito por meio de uma conversa com uma intérprete de Libras da instituição. De acordo com informações cedidas por essa intérprete, a universidade estava recebendo a matrícula de aproximadamente sete alunos surdos, sendo que dois deles estavam no curso de Letras. Assim, consegui entrar em contato com as intérpretes Diana e Roberta, que estavam atuando no curso de Letras. Elas disseram que em uma das disciplinas do primeiro período do curso havia a matrícula de três alunos surdos, sendo dois do próprio curso de Letras e uma aluna do Direito, e que se eu quisesse realizar a pesquisa lá, elas estavam de acordo. Essa informação foi fundamental para a escolha da turma e, assim, entrei em contato com o professor por *e-mail*, o qual me respondeu no mesmo dia, me chamou para uma conversa pessoalmente para conhecer a minha pesquisa e, após essa conversa, disse que me daria apoio. Na sequência, ele me enviou por *e-mail* os horários, o local das aulas e todas as informações para que eu pudesse participar. Assim, como o professor e as

intérpretes concordaram com as observações, procurei uma forma de conversar com os alunos surdos.

Para conversar com os alunos surdos, nos primeiros dias de aula fui até a sala em que eles estudavam, antes do horário de início das aulas. Como conhecia de vista dois dos alunos surdos da turma, por tê-los visto passando por um dos corredores no dia em que conversei com as intérpretes, o reconhecimento não foi difícil. Assim, permaneci no corredor, esperando que eles passassem. Optei por essa forma de abordagem pessoalmente, considerando que seria relevante falar com eles em Libras.

A primeira aluna com quem falei foi a estudante Bruna, que chegou alguns minutos antes da aula. Apresentei-me, disse o meu sinal-nome e expliquei-lhe sobre a pesquisa. A estudante também se apresentou e, durante a minha explicação, sorriu e concordou o tempo todo com a cabeça. Ao final da minha fala, disse que estava de acordo com a minha observação no decorrer das aulas e que não haveria problemas. Minutos depois, o professor iniciou a aula, e a estudante Bruna entrou na sala com as intérpretes. Continuei no corredor esperando os dois outros alunos, Alex e Érica. O Alex chegou logo em seguida e me apresentei da mesma forma. O estudante aceitou participar, disse que não via problemas com a minha observação em sala e me perguntou se eu era surda. Eu o respondi que estava orgulhosa com a pergunta dele e agradei, mas disse ser ouvinte. Na comunidade surda, costuma ser um sinal de prestígio as pessoas pensarem que você é um surdo, primeiramente por você ser “um de nós”, referenciando a forma orgulhosa como muitos surdos têm de serem surdos e, em segundo, por poder significar uma boa fluência na Língua de sinais e a empatia com as questões da comunidade. Por isso, agradei. A terceira aluna surda com a qual tive contato foi a Érica, mas não no mesmo dia. Como Érica não pôde estar na aula, solicitei a sua autorização por e-mail, por recomendação de uma das intérpretes, que disse que Érica se comunicava mais em Português e que estava aprendendo a Libras recentemente. Quanto aos alunos ouvintes da turma, o pedido foi feito pelo professor, que falou sobre a minha pesquisa para a turma e, posteriormente, notificou-me que os alunos haviam concordado. Esses, portanto, foram os participantes da pesquisa em sala de aula, ou seja, alunos (surdos e ouvintes), o professor Gilberto e as intérpretes Diana e Roberta.

Outros participantes da pesquisa foram: os gestores do núcleo de inclusão, que concederam entrevista; outros alunos surdos da instituição, que participaram de um grupo focal; e uma gestora do curso de Letras, que me forneceu informações sobre a

documentação do curso. Todos esses participantes serão apresentados com mais detalhes no capítulo seguinte. A escolha por não apresentá-los nesse momento decorre do fato de que procurei fazer isso de forma progressiva, partindo de uma visão mais ampla da instituição até chegar à forma de ingresso dos participantes. Exponho, por exemplo, desde como eles começaram a fazer parte da comunidade acadêmica da instituição, até o contexto da sala de aula, abordando ainda quem são, como chegaram à universidade e como as interações são construídas pelo grupo.

Quando iniciei as observações em sala de aula, procurei constituir com esses atores uma forma por meio da qual eu pudesse pertencer em alguma medida àquele grupo social (HYMES, 1990). Assim, no contexto da sala de aula, me sentava sempre em uma carteira próxima a dos estudantes, como se fosse uma das colegas de turma. Além disso, não iniciei a gravação em vídeo desde o início da abordagem, tanto por não me sentir confortável, quanto por querer que eles se acostumassem com a minha presença para que eu pudesse, então, dar início às gravações.

Ao entrar em campo, procurei não me ater às perguntas e formulações iniciais que trazia comigo, para que eu pudesse registrar as ações dos participantes sem o pressuposto de que já conhecia determinados comportamentos. Um exemplo disso foi registrar determinadas estratégias durante o processo de interpretação das intérpretes de Libras, como apontar o quadro ou fazer datilologia, mesmo estando acostumada com essas práticas por ter trabalhado por anos também como intérprete. E, durante todo o processo de pesquisa, procurei alternar entre as perspectivas *ética* e *êmica* e, ao mesmo tempo, trabalhar na construção da perspectiva de contraste e reconsideração do quadro de referência inicial (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

O período de observações em sala de aula aconteceu por um semestre, de agosto a dezembro de 2018. As aulas transcorriam às sextas-feiras no turno da noite. Meu horário de permanência, por dia, foi das 18h40 às 22h30, o que totalizou 66,5 horas de observações em sala de aula.

Apesar de a observação em sala de aula ter sido finalizada em dezembro de 2018, continuei em campo, descobrindo outros espaços da instituição até maio de 2019. O processo de coleta de dados dentro e fora de sala de aula, que teve duração total de dez meses, está representado na seção a seguir, quando abordo a coleta de dados.

3.3 A coleta e o registro de dados

A coleta de dados foi realizada durante a *observação participante* em sala de aula e também em outros espaços da instituição que pude visitar, como, por exemplo, o núcleo de inclusão da universidade e o colegiado do curso em que esta pesquisa foi realizada.

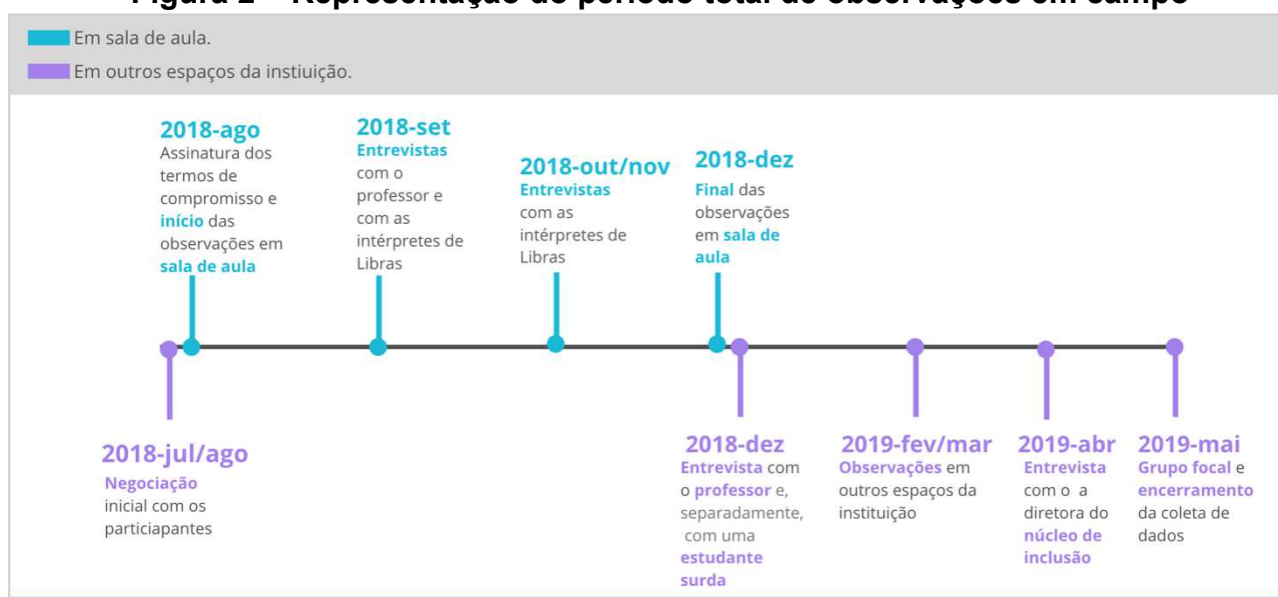
A observação participante é parte fundamental de uma pesquisa etnográfica e aparece desde os estudos considerados fundantes desse campo, da Antropologia, até os estudos de natureza etnográfica realizados em sala de aula. A observação participante pressupõe que seja dedicado tempo suficiente para se aproximar dos participantes no intuito de conhecer a natureza informal e as ações construídas nas relações entre o grupo. Portanto, essa abordagem não se trata de buscar aprofundar imediatamente em todas as questões que trazemos para a realização da pesquisa para, em seguida se afastar; mas sim, ela demanda tempo para que possamos ter acesso a interações, conversas, hábitos, costumes, relações construídas pelo grupo, entre outros aspectos da vida diária. Assim, aproximar dos participantes para que seja possível conhecer esses aspectos e fazer registros pode levar semanas, meses ou mesmo anos em campo ou visitando os espaços nos quais a pesquisa está sendo realizada (GUEST; NAMEY; MITCHELL, 2012). Spradley (1979) analisa que a observação participante permite também o estudo de símbolos não verbais, já que é possível, por meio dela, observar a maneira como as pessoas interagem e usam objetos simbólicos em vez de simplesmente perguntar sobre seu significado. Nesse sentido, a observação participante teve um papel fundamental para o processo de registro de dados nesta pesquisa, principalmente quando estive em sala de aula.

Nesse período, pude interagir com os participantes que, aos poucos, se acostumaram com a minha presença e passaram a me ver na maior parte do tempo como membro do grupo. Exemplos dessa integração minha ao grupo podem ser observados nos seguintes comportamentos: eles me comunicavam, por mensagem, sobre quando haveria alguma atividade diferente na aula; incluíram-me no sistema online da turma; contavam-me sobre as suas atividades dos finais de semana; reservavam o lugar em que eu costumava me sentar na sala; compartilhavam comigo a atividade que seria feita no dia (principalmente o professor); e narravam para mim assuntos particulares e do cotidiano deles. Ademais, os alunos surdos e os ouvintes, em muitos momentos, interagiam comigo como se eu fosse uma 'colega de turma'.

Todos esses aspectos me possibilitaram uma maior aproximação dos aspectos que busquei registrar para esta pesquisa.

Além da observação participante, Spradley (1979, 1980) explica que o pesquisador-observador pode utilizar outros instrumentos durante a realização da pesquisa como, por exemplo, entrevistas, questionários, gravações em vídeo e/ou em áudio, documentos, relatos dos participantes, entre outros. Esses registros contribuem, segundo o autor, para que se possa analisar o objeto de estudo a partir de ângulos distintos. Assim, considerando esses aspectos, permaneci em campo por um período de dez meses, iniciado pela observação participante em sala de aula e também visitando outros espaços da instituição em que esta pesquisa foi realizada, coletando dados diversos. A Figura 2 representa o período total de observações em campo:

Figura 2 – Representação do período total de observações em campo



Fonte: Elaboração própria.

Os registros dos dados coletados durante esse período do estudo foram feitos por meio das seguintes ações: (a) notas de campo a partir da observação participante em sala de aula; (b) entrevistas com os participantes; (c); observação de outros espaços da instituição; (e) coleta de documentos; e (f) realização de um grupo focal. A seguir, exploro cada uma dessas abordagens e as formas como os dados foram registrados em cada uma delas.

As **notas de campo** foram formas de registro utilizadas por mim durante todo o processo, ou seja, antes da entrada em campo, durante, e também depois, quando

as utilizei para detalhar e descrever com mais riqueza outros registros, como áudios e vídeos. De acordo com Spradley (1980), há diferentes formas de registros de notas de campo. Elas podem ser feitas, por exemplo, por meio de registros condensados, expandidos, em forma de diários ou de relatos. Tais anotações formam, assim, um suporte para que, posteriormente, seja feita uma descrição mais detalhada que forneça bases para a interpretação do que está acontecendo no contexto pesquisado. Neste estudo, optei pelo registro em forma de diário, no qual tomei nota da data, do horário, dos participantes, além das ações e das interações que elenquei como *rich points*, conceito esse que abordarei mais a frente neste capítulo.

Quanto às **entrevistas**, estas foram semiestruturadas e realizadas com alguns dos participantes em momentos agendados e em horários distintos da observação. Porém, a maior parte delas foi realizada durante as observações em sala de aula. De acordo com Spradley (1979), a entrevista etnográfica pode ser feita simultaneamente à observação participante. Ainda segundo o autor, a entrevista etnográfica pode compartilhar muitas das características de uma conversa amigável:

Na verdade, etnógrafos habilidosos costumam coletar a maioria de seus dados por meio da observação participante e de muitas conversas casuais e amigáveis. Eles podem entrevistar pessoas sem que eles percebam, simplesmente mantendo uma conversa amigável enquanto apresentam algumas questões etnográficas. É melhor pensar nas entrevistas etnográficas como uma série de conversas amigáveis nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para ajudar os informantes a responder como informantes. O uso exclusivo desses novos elementos etnográficos, ou sua introdução muito rápida, fará com que as entrevistas se tornem um interrogatório formal (SPRADLEY, 1979, p. 58).

Assim, o autor nomeia os participantes entrevistados de informantes e explica que eles atuam como “professores” do etnógrafo, já que eles guiam e mostram determinados aspectos da vida cotidiana do grupo observado e que, por vezes, contribuem para a definição das questões da entrevista, exemplificam situações e compartilham interesses e preocupações.

Considerando essas concepções, durante o período em que estive em sala de aula, realizei diversas entrevistas com o professor, com as intérpretes de Libras e com os alunos surdos e ouvintes. Com o professor, por exemplo, sempre que havia condições antes do início da aula, quando chegávamos mais cedo e não havia outras demandas, dirigia-me a ele no intuito de iniciar uma entrevista abordando o modo como ele estava acompanhando os alunos surdos ou outros temas relacionados à pesquisa. Com as intérpretes de Libras da turma, esse processo geralmente acontecia

no final da aula, quando o trabalho delas havia encerrado e sobrava algum tempo antes do registro do ponto que marcava as horas de trabalho e a saída delas do prédio. Com elas, o tema costumava ser algo ligado à aula, como, por exemplo, os desafios na interpretação de alguma parte ou de algum conceito. Já em relação aos estudantes, foi possível realizar entrevistas curtas antes do início da aula, quando era possível, e também ao final, quando eles falavam sobre as atividades que estavam fazendo, por exemplo. Sobre as entrevistas em demais espaços, estas aconteciam após o período das observações em sala de aula: com o professor; com as gestoras do núcleo de inclusão da universidade; e com uma das alunas surdas. Ao entrevistar uma das alunas surdas, a Bruna, para conhecer sobre sua trajetória escolar e sobre como entrou na universidade, percebi que ela respondia perguntas de forma muito curta (ex.: sim, não, um pouco) e, assim, decidi realizar um grupo focal, sobre o qual explanarei mais à frente nesta seção. As entrevistas com as gestoras e com o professor foram semiestruturadas, feitas individualmente, em locais reservados e com perguntas relacionadas aos serviços e às oportunidades oferecidas aos estudantes surdos, ao modo como eles viam esses alunos e aos aspectos relacionados aos desafios enfrentados por eles e suas potencialidades. Em todas as entrevistas, embora propusesse questões iniciais, busquei deixar que os entrevistados discorressem à vontade sobre temas que achassem mais relevantes. Assim, por vezes, os participantes tomaram por muito tempo o turno de fala e conduziram os “rumos” da entrevista, o que considerei um aspecto bastante interessante por ter me proporcionado a oportunidade de conhecer a visão deles sobre diversos aspectos. As entrevistas foram registradas por meio de gravações, em vídeo com a estudante surda, e em áudio com os gestores que são ouvintes.

No que diz respeito à **observação de outros espaços da instituição**, o intuito foi poder conhecer sobre o funcionamento de alguns órgãos que estavam diretamente envolvidos nas ações de acesso e de acessibilidade aos estudantes surdos. Nesse sentido, pude realizar pelo menos três visitas ao núcleo de inclusão da instituição, no qual os intérpretes de Libras estavam vinculados, e conhecer o funcionamento e organização desse órgão. Além disso, pude ter contato, também, com o espaço do Colegiado do curso de Letras, onde esta pesquisa foi realizada, e também local em que eram realizadas as matrículas, a recepção dos alunos calouros e a comprovação da surdez dos estudantes que se candidatavam às vagas reservadas pelas cotas. Essas visitas e observações foram complementadas pela coleta de documentos e

informações disponibilizadas no site da instituição. Esse processo me permitiu ver, em um enquadramento mais amplo, a forma como a instituição se organizava para receber os estudantes surdos. Assim, encontrei elementos que me fizeram compreender alguns eventos ou comentários feitos pelos participantes da pesquisa em sala de aula. Essas visitas e as observações feitas durante elas foram registradas em minhas notas de campo.

Em se tratando da **coleta de documentos**, esta foi realizada na medida em que pude conhecer os espaços da instituição e também conforme fui conhecendo as diferentes ações institucionais. Alguns exemplos de documentos coletados foram: as atividades realizadas em sala de aula; o programa e o referencial de leitura da disciplina; a política linguística da instituição; o regimento de funcionamento do núcleo de inclusão; os documentos de critérios de seleção por meio da reserva de vagas; os relatórios públicos do perfil socioeconômico dos estudantes publicados no site da instituição; o projeto do curso de Letras, incluindo a sua recente reforma curricular; entre outros. Todos esses documentos coletados foram salvos na coleção de dados deste estudo para serem examinados, sobretudo, em suas contribuições para o entendimento das questões trazidas nesta pesquisa.

Em relação à realização de um **grupo focal**, essa foi a última ação de coleta de dados que realizei em campo. Inicialmente, não havia planejado a realização de um grupo focal, contudo, ao observar certa timidez dos estudantes surdos em relação às entrevistas individualizadas, considerei que um grupo focal poderia ser um caminho interessante. Essa timidez por parte dos estudantes foi demonstrada tanto quando tentei agendar com eles, quanto quando entrevistei uma das estudantes surdas. No processo de negociação para o agendamento das entrevistas, percebi nos estudantes certa preocupação com o que seria perguntado e se eles saberiam responder. Segundo Spradley (1979), é importante fornecer explicações aos entrevistados/informantes, para que eles possam reconhecer o assunto sobre o qual vão falar e possam se expressar caso tenham dúvidas sobre as “habilidades” que seriam demandadas e para que saibam o propósito da entrevista. Foi esse o procedimento que considerei no processo de convite aos alunos surdos. Contudo, mesmo procurando explicitar que falaríamos de questões familiares para eles, senti certo receio. Já no grupo focal, o processo foi diferente e houve uma maior abertura.

Morgan (1996) analisa que os grupos focais ocupam uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Para o autor, os

grupos focais podem ser caracterizados como uma abordagem de pesquisa voltada para a coleta de dados por meio das interações em coletivos conduzidas por meio de um ou mais temas particulares sugeridos pelo pesquisador. Nesta pesquisa, o intuito principal para a realização do grupo focal foi conhecer um pouco mais da história de vida dos estudantes surdos, por quais percursos de estudos eles passaram até chegar à universidade e como eles estavam participando das atividades da instituição. A utilização dessa abordagem foi muito valiosa para este estudo, pois, conforme abordado anteriormente, os estudantes surdos estavam tímidos e apreensivos com a entrevista, já no grupo focal a postura foi diferente. Quando nos encontramos com outros alunos surdos da instituição, os estudantes surdos da sala de aula em que realizei as observações pareceram confortáveis e fizeram relatos sobre as suas trajetórias escolares, a forma de ingresso na instituição e como foram se organizando nos estudos. Para realizar o grupo focal, fizemos um encontro 'descontraído', levando lanche, contando sobre assuntos engraçados e conversando inicialmente sobre amenidades até que todos os convidados chegassem.

Participaram do grupo focal cinco do total dos oito alunos surdos⁴¹ de Graduação da instituição, além de uma colega ouvinte, também falante de Libras, que se disponibilizou a me auxiliar no processo de filmagem e de recepção dos alunos. Comecei me apresentando para eles, falando do objetivo do encontro e convidando cada um a se apresentar, por meio de seu sinal-nome e nome e a informar qual curso de Graduação estavam cursando. Os cursos desses alunos eram Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia. Essa foi uma oportunidade, inclusive, para alguns deles se conhecerem. Importante destacar que eles se mantiveram atentos, aparentemente interessados, nas falas dos colegas, tendo em vista que parabenizaram uns aos outros pelo curso e pediram para repetirem o sinal-nome para que pudessem aprender. Após a apresentação inicial, contei para eles como eu aprendi Libras e fiz um curto relato sobre a minha trajetória escolar até ingressar no Ensino Superior. Após encerrar o meu relato, indiquei para o estudante surdo do curso de Pedagogia, que estava ao meu lado na roda, que naquele momento seria a vez dele de contar a sua trajetória de estudos até entrar na universidade. Ele fez um relato

⁴¹ Apresentarei com detalhes todos os participantes da pesquisa no próximo capítulo, ou seja, após a apresentação feita aqui sobre as formas de registro e de transcrição.

rico em detalhes, tomando o turno de fala por aproximadamente 16 minutos, sorrindo bastante e contando sobre a sua trajetória, de como era a relação com a família no tempos de escola, de como aprendeu Libras, de que estava orgulhoso por ter conseguido ingressar em uma instituição pública e também dos desafios que enfrentou. Esse relato pareceu ter sido um incentivo para os demais participantes da roda. A aluna Bruna, que falou logo em seguida, embora tenha sido um pouco mais breve, procurou abordar os mesmos pontos que o estudante anterior falou em seu relato (como aprendeu Libras, sobre a sua família ouvinte e a trajetória escolar). Pude notar que, durante o grupo focal, Bruna discorreu sobre aspectos de sua vida que não havia abordado durante a entrevista individual. Considero que seja pertinente observar que a realização de um grupo focal, em que o número de entrevistados supera o número de pesquisadores/entrevistadores, possa ter contribuído para que ela ficasse mais à vontade. Ali ela se encontrava entre pares, o que seria um elemento que diminuiria a violência simbólica da entrevista (cf. BOURDIEU, 2011). Todos os participantes, inclusive a minha colega ouvinte que estava ajudando com a filmagem, participaram contando a trajetória da mesma forma como iniciei, e que foi incrementada pelo aluno surdo da Pedagogia. Após esse momento, falamos sobre como eles estavam participando da vida acadêmica.

O registro do grupo focal foi feito por meio de filmagem contínua da roda, que na verdade era um semicírculo, de modo que filmagem registrou todos os participantes de frente. Essa forma de registro possibilitou a visualização da sinalização de todos.

A seguir, apresento a forma como realizei a transcrição e a representação de todos os registros de dados que apresentei nesta seção.

3.4 As transcrições e as representações dos dados

Os processos de transcrições e de representações dos dados desta pesquisa foram particularmente desafiadores, tanto por envolverem uma série de diferentes registros (vídeos, áudios, notas de campo etc.), quanto por envolverem duas línguas em uso, a Libras e o Português.

Green, Franquiz e Dixon (1997) elencam algumas questões que consideram importantes na transcrição, especialmente quando o transcritor é de um grupo

diferente do grupo de falantes de determinada língua, ou quando mais de um idioma está envolvido no processo:

Quem estará envolvido em construir a transcrição? Como a “fala” será selecionada, de que maneiras e para qual propósito? Qual nível de informação contextual será fornecida para que os “leitores” possam “ouvir” ou “ver” a interpretação do pesquisador nos processos? Como as pessoas e suas conversas e ações relacionadas serão representadas na transcrição? O que é invisível na transcrição que precisa ser articulado na narrativa? (GREEN; FRANQUIZ; DIXON, 1997, p. 174, tradução minha).⁴²

Nesse sentido, as autoras consideram que transcrição é um ato político, no qual está envolvida uma perspectiva sociocultural. Nessa mesma direção, Bucholtz (2000) analisa que diversas áreas de pesquisa, como a linguística aplicada e as ciências sociais, têm dado maior atenção para os estudos das transcrições devido a uma consciência crescente de que as etnografias – e os produtos textuais de sua prática disciplinar – não são transparentes. Ao contrário, as transcrições não são neutras, e o pesquisador está fortemente implicado. De acordo com a autora, por ser um campo baseado na produção e na interpretação de textos, a transcrição requer o conhecimento do transcritor de seu próprio papel na criação do texto e nas implicações ideológicas do produto resultante.

Considerando as concepções apresentadas pelas autoras, enumero as escolhas que fiz para as transcrições e representações dos dados. Optei, neste estudo, por duas formas de representação das transcrições: (a) uma transcrição linear ou “tradicional” para a representação das *entrevistas*, nas quais não havia interações simultâneas acontecendo, por terem sido feitas em espaços reservados, com turnos de fala mais longos e quase sem interrupções; e (b) uma transcrição em um quadro com ‘múltiplas colunas’ para as *interações em sala de aula*, nas quais busquei representar as diferentes falas, parte da sinalização em Libras das interações dos diferentes participantes do contexto. No quadro a seguir, apresento os padrões que segui em cada uma dessas formas e as escolhas feitas, iniciando pelos símbolos e padrões aos quais recorri para a transcrição das entrevistas:

⁴² Texto original: Who will be involved in constructing the transcript? How will “talk” be selected, in what ways, and for what purpose? What level of contextual information will be provided, so that “readers” may “hear” or “see” the researcher’s interpretive processes? How will persons and their talk and related actions be represented in the transcript? What is invisible within the transcript that needs to be articulated in the narrative?

Quadro 1 – Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

| Categorias | Símbolos | Descrição das categorias |
|---|----------------------------------|---|
| 1. Pausas e silêncios | (+) ou (1.5) | Para pausas pequenas, sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo. |
| 2. Dúvidas na transcrição | () | Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> dentro do parênteses ou escreve-se o que se supõe ter ouvido. |
| 3. Truncamentos bruscos | / | Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor. |
| 4. Ênfase ou acento forte | MAIÚSCULA | Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual. |
| 5. Entonação de interrogação | ? | Para uma entonação interrogativa ou de incerteza. |
| 6. Entonação de exclamação | ! | Para uma entonação exclamativa ou enfática. |
| 7. Alongamento de vogal | Repetição da vogal | Quanto maior a duração, mais vezes aparece repetida a vogal alongada. |
| 8. Silabação | - - - - | Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência. |
| 9. Repetições | Própria letra, sílaba ou palavra | Reduplicação de letra ou sílaba ou palavra. |
| 10. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção | eh, ah, uhum, ahãm | Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claro. |
| 11. Comentários do analista | (()) | Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. |
| 12. Fala relatada | “ ” | Usam-se aspas duplas em citações. |
| 13. Transcrição parcial ou supressão de uma parte da fala | (...) | O uso de reticências entre parênteses no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho o que houve um corte na produção de alguém. |
| 14. Substituição de uma palavra ou frase | [] | O uso de colchetes representa que a palavra ou frase que foi substituída por outra, por não poder aparecer no texto, como, por exemplo, para proteger o nome de alguma pessoa ou instituição. |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1999, p. 9-13).

Marcuschi (1999, p. 9), ao propor o sistema de transcrição apresentado no quadro anterior, analisa que nele são considerados “detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros”. Além disso, segundo o autor, é importante considerar, nesse processo, aspectos socioculturais, bem como realizar uma organização para a interpretação dos dados de forma limpa, legível e sem a sobrecarga de símbolos complicados. Considerando esses aspectos, apresento a seguir um exemplo de transcrição a partir da entrevista que realizei com o professor da turma observada:

(...) eu percebiiii, principalmente isso, quando eu pedia (+) isso aconteceu, acho que essa vez só, de eu pedir a leitura de um texto e eles fazerem de outro (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Essa forma de transcrição está mais presente no capítulo quatro desta tese, quando apresento a instituição, as suas políticas e ações, os diferentes participantes deste estudo e o contexto da sala de aula pesquisada. Nesse capítulo, busco combinar e contrastar os documentos que coletei com as observações que fiz com a própria narrativa dos diferentes atores (alunos, professores, intérpretes, gestores). Assim, somado ao que observei e aos documentos que coletei, há a transcrição e a representação das falas dos participantes sobre o que estava acontecendo nos espaços institucionais, sobre as ações que eles faziam, sobre os seus percursos escolares e acadêmicos anteriores e sobre como eles se percebiam e percebiam as suas ações nas práticas institucionais.

Ressalto que, na apresentação de trechos das entrevistas ao longo das análises feitas no quarto capítulo, nem sempre consegui apresentar as perguntas feitas quando cito determinadas falas dos entrevistados. Isso ocorreu porque as entrevistas foram semiestruturadas e, assim, em muitos momentos, os participantes mudaram de assunto e seguiam a conversa por outro caminho. Dito de outra forma, eu introduzia um assunto, mas eles exploravam vários outros aspectos. Assim, em alguns momentos, ao focalizar determinado tema nesta tese, apresento a fala de alguns entrevistados sem a pergunta. Um exemplo disso foi quando perguntei para a gestora do núcleo de inclusão da instituição sobre como eles viam as diferenças linguísticas dos alunos surdos, e ela iniciou sua resposta falando sobre esse assunto, mas, acabou diversificando o tema e tratando, no mesmo turno de fala, sobre o que ela via em relação aos alunos “deixarem para estudar de última hora”. Assim, ao


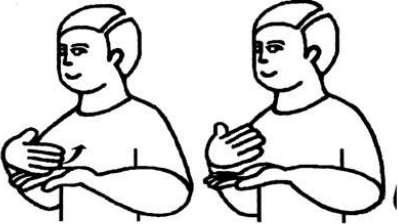

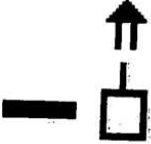
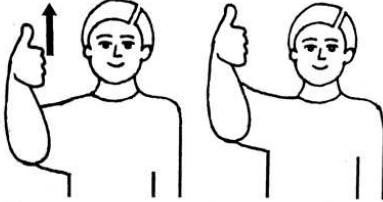




abordar as falas dela sobre os alunos estudarem “de última hora” e as relações que ela apresentou sobre isso, não considere lógico apresentar a pergunta sobre as diferenças linguísticas, a qual já havia passado e sido explorada, já que a resposta se tornou outra.

Em relação às transcrições das interações em sala de aula, conforme explicitado, optei por uma representação em quadro com ‘múltiplas colunas’. De acordo com Green, Franquiz e Dixon (1997, p. 174, tradução minha) “uma transcrição linear torna difícil o exame de interações colaborativas entre diferentes falantes de línguas ou explorar qual linguagem foi usada para qual propósito, porque a conversa pode se sobrepor, os eventos podem co-ocorrer e as interações podem ser não lineares ou contíguo”. Nesse sentido, de acordo com as autoras, o uso de uma transcrição linear, que não mostra a complexidade dos relacionamentos, “significa que o leitor deve confiar principalmente na interpretação narrativa fornecida pelo escritor que teve acesso a informações contextuais não representadas em ou com a transcrição”⁴³

Para elaborar uma forma de representar em um quadro com múltiplas colunas as interações em sala de aula, busquei possíveis formas de transcrições da Libras. Os estudos das formas de representação das línguas sinalizadas vêm sendo desenvolvidos desde os anos 1960, com as contribuições iniciais de Stokoe (2005) sobre a Língua de Sinais Americana e, no Brasil, desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com contribuições de diversas autoras (ESTELITA-BARROS, 2008; BRITO, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004b; STUMPF, 2005). No quadro a seguir, estão as principais formas de representação encontradas atualmente:

⁴³ Texto original: a linear transcript makes examining collaborative interactions among different language speakers or exploring which language was used for what purpose difficult because talk may overlap, events may co-occur, and interactions may be nonlinear or contiguous (...) means that the reader must rely primarily on the narrative interpretation provided by the writer who had access to contextual information not represented in or with the transcript.

Quadro 2 – Principais sistemas de transcrição e de registros impressos para línguas de sinais

| Escrita de sinais (<i>SignWriting</i>) | Sinal descrito | Sistema de notação em palavras (Glosas) | Sinal desenhado | Fotografia sequenciada |
|---|---|--|---|---|
|  | <p>Mão de base com a palma aberta e voltada para cima no espaço em frente ao peito. Mão predominante configurada em "B" faz o movimento de passar a página, tocando a palma da mão de base com direcionalidade para o lado oposto ao braço da mão predominante.</p> | [LIVRO] |  |  |
|  | <p>Mão predominante com os dedos fechados e apenas o polegar levantado, faz o movimento de subida iniciando no espaço em frente a lateral do peito e terminando altura da cabeça.</p> | [MELHOR] |  |  |
|  | <p>Datilologia ou soletração manual usando as letras N, U, N, C e A.</p> | [N-U-N-C-A] |  |  |

Fonte: Elaboração própria com imagens de Capovilla, Rafael e Maurício (2013) e de Quadros e Karnopp (2004a).

Em relação aos usos e significados dos sistemas de registros impressos para línguas de sinais, representados no quadro anterior, podemos elencá-los da seguinte forma:

- Escrita de sinais (*SignWriting*): trata-se de um sistema de registro escrito da língua de sinais baseado na forma visual da sinalização. Ele foi desenvolvido inicialmente na Dinamarca por Valerie Sutton, nos anos 1970, a partir de um outro sistema que a especialista havia criado para a representação escrita de passos de dança (*DanceWriting*). No Brasil, esse sistema tem sido difundido principalmente pelas contribuições da professora/pesquisadora surda Marianne Stumpf (cf. 2005), que adaptou diversos aspectos do sistema para a representação da Libras. Nesse sistema de escrita estão representados os cinco parâmetros gramaticais da Libras: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, direcionalidade e expressões faciais/corporais.
- Sinal descrito: trata-se da descrição da forma como cada sinal é executado, relatando nesse processo como está a configuração de mãos, em qual ponto de articulação no corpo ou no ar o sinal é feito, qual é o movimento, qual é a direção do movimento e quais são as expressões faciais/corporais utilizadas.
- Sistema de notação em palavras (Glosas): trata-se de um sistema no qual as palavras escritas em letras maiúsculas representam um ou mais sinais. A escolha de uma glosa acontece a partir de um consenso de tradução, feito por pesquisadores ou por falantes da língua (KLIMA; BELLUGI, 1988). Alguns exemplos das convenções que vêm sendo usadas para as glosas da Libras são: separação com um hífen de palavras que na Libras são representadas por um único sinal, como LÍNGUA-DE-SINAIS ou NÃO-PODE; utilização de cada letra separada por hífen representam uma soletração/datilologia, como M-A-R-I-A; união duas glosas com pelo símbolo de acento circunflexo indica um sinal composto, como CAVALO^LISTRA que são dois sinais unidos que formam o sinal de zebra; entre outras.
- Sinal desenhado: trata-se de uma forma de representar os sinais na qual, além do desenho das formas assumidas pelo corpo e pelas mãos, há também o uso de setas para indicar a direção dos movimentos.
- Fotografia sequenciada: trata-se de uma técnica de fotografar “passo-a-passo” a execução de cada sinal em sua forma real, ou seja, do mesmo modo em que

é executado. Além disso, podem ser usadas sobreposições de imagens ou o desenho de setas em cima de cada fotografia para indicar determinado movimento ou a direção deles.

Considerando as vantagens e as desvantagens no uso desses sistemas, em relação ao alcance que cada um deles pode ter para as pessoas em geral que leem um trabalho como este – e considerando também as minhas próprias limitações de acesso a alguns mais que outros –, optei, neste estudo, por utilizar o sistema de fotografia sequenciada. Por meio do uso da fotografia sequenciada, temos como desvantagem o não anonimato de um registro, já que há uma pessoa fotografada e a sua imagem usada nas produções. No entanto, temos uma grande vantagem em se ter a visão clara da execução dos sinais, como, por exemplo, as configurações das mãos e, principalmente, das expressões faciais e corporais. Essa forma de representação está presente, principalmente, nas transcrições apresentadas no capítulo cinco desta tese, para a apresentação e representação dos eventos de letramento analisados em sala de aula.

Embora a Libras em forma de representação impressa tenha sido utilizada nos referidos trechos, optei por realizar a tradução em todas as transcrições, ou seja, realizei a tradução da Libras para o Português tanto durante as entrevistas que foram transcritas de forma linear, quanto nas interações que foram transcritas em quadros com mais detalhes. Essa opção foi feita porque utilizei, neste trabalho, longos trechos de fala. Desse modo, se optasse por usar as formas impressas das línguas de sinais em todos eles, teria que me valer de centenas de páginas apenas para as transcrições dos trechos de falas dos surdos que transcrevi. Desse modo, ao reconhecer a importância da representação em Libras, procurei trazer os principais sinais utilizados nas interações e representá-los próximos dos contextos de fala, assim como fizeram Quadros e Karnopp (2004b) na obra *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*.


Assim, para a tradução da Libras para o Português, analisei os vídeos das aulas, das entrevistas e do grupo focal, tomando como suporte também as notas de campo. Dessa maneira, assisti por repetidas vezes os vídeos para realizar a tradução da Libras para o Português. Durante esse processo, foi preciso pausar e voltar o vídeo em muitos momentos, uma vez que, em diversas partes, os estudantes sinalizaram ao mesmo tempo. Por essa razão, assisti uma primeira vez com foco em uma pessoa e, depois, retomei e assisti com foco em outra pessoa. Após todo o processo de

tradução, consultei uma colega intérprete de Libras que me apoiou para confirmar/checar a minha tradução.

O *feedback* de traduções e de produções em vídeo envolvendo a Libras e o Português, de acordo com Nascimento e Segala (2018), promove o encontro do sujeito consigo mesmo, além da observação de aspectos técnicos ligados à tradução e também a percepção das construções linguístico-discursivas constitutivas da atividade de interação. Nesse sentido, posteriormente, executei o mesmo processo de checagem/validação com o apoio de um colega surdo. Esses processos de apoio dos colegas foram apenas para as partes que utilizei na tese, já que todos os materiais coletados somam muitas horas de vídeo.

A seguir, apresento um exemplo criado para ilustrar a forma de transcrição em um quadro com múltiplas colunas, que utilizei para a representação das *interações em sala de aula*, incluindo o registro da Libras em situações específicas:

Quadro 3 – Exemplo de transcrição em múltiplas colunas para a representação das interações em sala de aula

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>Trecho da sinalização em destaque</i> |
|------------|--------------|---|---|---|
| 101 102 | João | Você sabe qual é o sinal de escola em Libras? | <i>João toca o ombro de Maria e pergunta.</i> | |
| 103 | Maria | Escola. | <i>Maria sinaliza olhando para João.</i> |  |
| 104 | João | Ah, sim. Obrigado! | | |

Fonte: Elaboração própria com imagem de Quadros e Karnopp (2004a).

Na primeira coluna do quadro, está o número da linha de transcrição, a qual optei por reiniciar a contagem a cada *evento de letramento* ocorrido em sala de aula que analisei. Na segunda coluna, está o nome do participante que está com o turno de fala em destaque durante a interação. Na terceira coluna, estão as falas transcritas seguindo as unidades de mensagens, trocando de linha a cada microinterrupção. Nesse sistema, “as narrativas orais executadas são organizadas em termos de falas,

e grupos de linhas, não em termos de frases e parágrafos”⁴⁴ (HYMES, 1996, p. 166, tradução minha). Na quarta coluna, estão as falas, ações e interações que acontecem simultaneamente na interação, como, por exemplo: outra pessoa falando; alguém pegar um livro em uma bolsa; gesto de outra pessoa ao estender a mão para pegar o livro; e, ainda, expressões faciais e corporais da sinalização em Libras. Na quinta e última coluna, foram colocadas as fotografias sequenciadas, que foram utilizadas apenas em partes. Importante destacar que a apresentação da sinalização feita foi sumariamente importante para se entender o contexto, uma vez que tais fotografias poderiam gerar dúvidas, por exemplo, em decorrência da ambiguidade de itens lexicais (sinais ou palavras).

Além disso, foram usadas fotografias também para representar os momentos em que foi dada ênfase em expressões faciais e corporais na comunicação em Libras, o que corresponde no Português à entonação da fala.

Porém, mesmo ao procurar elencar todos esses elementos, é importante termos consciência dos limites da transcrição. Conforme explicam Green, Franquiz e Dixon (1997, p. 172, tradução minha) “uma transcrição é um texto que ‘re’-apresenta um evento; não é o próprio evento. Seguindo essa lógica, o que é reapresentado são dados construídos por um pesquisador para um determinado propósito, não apenas a conversa escrita”⁴⁵. Ainda segundo as autoras, o processo de transcrição não é um fim em si mesmo. Na verdade, ele é uma ferramenta analítica construída para um determinado propósito embutido em um programa de pesquisa. Portanto, sem perder de vista que uma transcrição é moldada e, ainda, molda o que pode ser conhecido (*cf.* FAIRCLOUGH, 1993), procurei apresentar o contexto em que as interações e as falas aconteceram e, junto a isso, o meu posicionamento enquanto pesquisadora. O processo de organização das análises está apresentado na seção a seguir.

⁴⁴ Texto original: Performed oral narratives are organised in terms of lines, and groups of lines, not in terms of sentences and paragraphs.

⁴⁵ Texto original: a transcript is a text that “re”-presents an event; it is not the event itself. Following this logic, what is re-presented is data constructed by a researcher for a particular purpose, not just talk written down.

3.5 Os processos de análises

As análises dos registros realizadas neste estudo ocorreram de forma processual, com reflexões e novas perguntas sendo feitas ao longo de toda a pesquisa, desde a elaboração do projeto inicial, passando pelo período em campo, até as representações dos dados e escrita final. Em outras palavras, o foco analítico esteve voltado para os processos e não para os “produtos”, privilegiando a busca por compreender as construções e interações que eram estabelecidas a cada dia pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, grande parte das análises desta pesquisa se iniciaram ainda em campo, enquanto os dados estavam sendo coletados. A cada encontro com os participantes da pesquisa, pude tomar notas que representavam a minha interpretação sobre aquele processo, dando mais ou menos ênfase a determinados aspectos a partir das perguntas que trazia comigo. Além disso, pude identificar, durante o tempo em campo, os potenciais *eventos de letramento* a serem analisados e as situações que se configuraram ou poderiam se configurar como *rich points*. Assim, novas perguntas surgiam a partir do que conseguia observar, o que possibilitou a construção e a reconstrução da lógica de investigação. Os referenciais teórico-metodológicos que guiaram esses processos analíticos estão apresentados nas seções a seguir.

3.5.1 O enquadramento para as análises: eventos de letramento

De acordo com Street (2014), o conceito de ‘*eventos de letramento*’ é um recurso analítico útil porque nos possibilita focalizar situações nas quais as *práticas* estão acontecendo e, assim, podemos analisar, portanto, como acontecem. Para o autor, esse conceito “tem permitido aos pesquisadores aplicar esse princípio geral a dados específicos” (2014, p. 146) e foi o que recorri para as análises neste estudo.

O uso do termo ‘práticas’, especialmente no campo da educação, parece já estar carregado de significados e, frequentemente, implica um entendimento mais próximo do que é compreendido como ação. Porém, no sentido trazido pelo referencial teórico dos *Novos Estudos do Letramento*, explorado neste estudo, o conceito de *práticas de letramento* é compreendido como um modelo teórico, e não uma ação (STREET, 2013, 2014). Street (2013) refere-se ao conceito como uma noção abstrata

de modelo cultural articulado por princípios que orientam as ações desenvolvidas por participantes de um determinado grupo social. Dessa forma, a ideia de práticas de letramento é entendida como ‘modelos gerais’, os quais são reconhecíveis em eventos de usos da leitura e/ou da escrita. Assim, a partir desses modelos, temos padrões teóricos observáveis que envolvem o uso da língua escrita, mas não o evento em si. É importante lembrar, portanto, que, quando nos referimos aos letramentos, estamos tratando de *práticas sociais*, e não apenas de um elemento dessas práticas que, para muitos, restringe-se ao código escrito de determinada língua.

Em relação ao conceito de *evento de letramento*, embora diferentes autores do campo dos *estudos dos letramentos como práticas sociais* tenham utilizado esse termo (HEATH, 1983; BARTON; IVANIČ, 1991; STREET, 2013, 2014; BARTON, 1994), nem todos o compreendem da mesma forma, ou seja, há muitas discussões e algumas divergências situadas no campo de sua operacionalização. Contudo, um aspecto comum para a maioria deles é que os eventos de letramento são atividades ‘particulares’, nas quais o texto escrito tem papel explícito ou implícito. De acordo com Barton (1994), esse conceito de evento de letramento foi forjado a partir do conceito de eventos de fala, do campo da Sociolinguística. Street (2013, p. 54) explica, ainda, que “ele foi utilizado pela primeira vez em relação ao letramento por Anderson *et al.* (1980), que o definiram como uma ocasião durante a qual uma pessoa ‘tenta compreender sinais gráficos’ ”. Com a contribuição de Heath (1983), foi inaugurado, nos estudos dos letramentos, o entendimento de que evento de letramento é qualquer ocasião na qual um texto escrito se torna parte integrante das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.

Tendo em vista a concepção de Heath (1983), neste estudo, procurei identificar no contexto pesquisado eventos de letramento constituídos por meio das interações dos participantes em sala de aula. Uma das perguntas que fiz no início deste estudo foi: *como se dá o processo de inserção e de participação dos estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos?* Certamente, para responder a essa pergunta, precisei analisar os eventos de letramento, já que as práticas são modelos teóricos.

Assim, surgiu a seguinte questão: *qual seria o critério para indicar onde começa e onde termina um evento?* De um lado, do ponto de vista macro, um evento poderia ser uma aula. De outro lado, do ponto de vista micro, poderia ser apenas uma curta interação. Ainda haveria uma terceira categoria, como um subevento, derivado de um evento mais longo. Essa delimitação é um ponto de tensão entre alguns autores e, em

alguns estudos, a preocupação é que os eventos não sejam constituídos de uma forma muito fragmentada.

Neste estudo, optei por definir as fronteiras de início e de fim de cada evento, bem como alguma indicação de que o tema central desvia para outro assunto. Um exemplo de evento deste estudo foi quando o professor encerrou a exposição teórica em sala de aula e, após alguns minutos, uma das estudantes surdas passou a conversar informalmente comigo e, depois, começamos a falar sobre uma atividade do dia. Ainda estávamos no contexto da sala de aula, mas a conversa sobre a atividade tomou um sentido particular entre nós duas, desviando, assim, do tema central. No entanto, procurei situar, nos eventos analisados, o contexto macro nos quais eles aconteceram. Dentro desses eventos, procurei identificar, principalmente, *rich points* a partir da minha perspectiva como pesquisadora e participante. Na seção seguinte, abordo como esse conceito contribuiu para a operacionalização das análises.

3.5.2 A operacionalização das análises: *rich points*

Para os processos de análise dos dados registrados nesta pesquisa, recorri ao conceito de *rich point*, que me permitiu operacionalizar no estudo a identificação de quais eventos de letramento seriam examinados. *Rich point* é um conceito cunhado por Agar (1986, 1999, 2006a), que o caracterizou como “a matéria-prima da pesquisa etnográfica”⁴⁶ (2006a, p. 11, tradução minha). Devido à particularidade desse conceito, e como não encontrei uma tradução equivalente na Língua Portuguesa que expressasse a sua complexidade, optei por manter, neste estudo, a mesma expressão da Língua Inglesa.

Agar (1986) desenvolveu esse conceito a partir de uma pesquisa que realizou no sul da Índia. Durante a pesquisa, um cozinheiro local lhe preparou o almoço em um dos dias e “colocou um pequeno pedaço de carvão em cima da comida pouco antes de enrolá-lo em um pano” (p. 17, tradução minha)⁴⁷. Isso o deixou ‘confuso’. Posteriormente, alguns amigos indianos explicaram que aquela era uma

⁴⁶ Texto original: “the raw material of ethnographic research”.

⁴⁷ Texto original: “placed a small lump of the charcoal on top of the food just before wrapping a cloth around it”

época em que os espíritos circulavam e que eles eram atraídos por comida. Assim, eles acreditavam que o carvão servia como um "repelente de espírito" eficaz. Segundo o autor, esse era um conhecimento comum para quem estava 'de dentro' daquela cultura, até mesmo as crianças da aldeia saberiam o significado. Porém, para Agar, a visão foi de estranhamento e demandou que fosse feita uma tradução para que ele, enquanto 'de fora', pudesse entender. Isso foi o que ele caracterizou como *rich point*.

Tempos depois, ao contar a história do pedaço de carvão para um público diferente em uma aula na universidade de Porto Rico, Agar descobriu que as pessoas que ouviam não ficaram confusas como ele ficou com aquela experiência. Na verdade, para eles, o uso do carvão na Índia fazia sentido e era estranho que Agar tivesse ficado surpreso. Isso porque, segundo Agar, assim como os indianos, eles acreditavam que os espíritos poderiam estar ativos e circulando no mundo, e que as pessoas deveriam tomar medidas para se protegerem. Na perspectiva deles, aquele contexto fazia sentido e estava mapeado em uma estrutura de entendimento, assim, o uso do carvão não era algo confuso ou um potencial *rich point*.

Os *rich points* podem ocorrer não apenas com um pesquisador, mas com qualquer pessoa que se desloca para o contexto de uma nova língua ou de uma cultura diferente. Eles acontecem, por exemplo, durante o processo de tradução, quando se torna aparente uma expressão verbal ou não verbal que não pode ser explicada de forma simples e está relacionada a uma série de conceitos interligados. Nesses processos, há o encontro de uma estrutura linguística e cultural, ou uma 'língua-cultura'⁴⁸. O autor complementa, ainda, que, embora aconteçam com mais frequência durante encontros interculturais, os *rich points* podem surgir também em situações de conversa entre membros da mesma cultura (AGAR, 1994).

Para exemplificar algumas situações, embora advirta que não pretende esgotar as possibilidades de ocorrência de *rich points*, Agar (1999) elencou seis situações ou momentos nos quais eles se tornam aparentes: (1) *incompreensão*, quando algo não faz sentido para o pesquisador, sendo esse um aspecto clássico da etnografia; (2) *contradição*, quando o pesquisador pensa que algo vai acontecer, mas

⁴⁸ Língua-cultura é um termo utilizado por Agar para indicar que uma língua inclui não apenas elementos como gramática e vocabulário, mas também uma série de outros aspectos como, por exemplo, conhecimentos anteriores, informações locais e culturais, hábitos, comportamentos entre outros (cf. AGAR, 1994).

acontece o oposto ao esperado; (3) *desvios das expectativas*, que são momentos em que o pesquisador pensa que irá entender um determinado 'padrão' e, inesperadamente, algo novo acontece que não se encaixa na expectativa; (4) *repetição*, quando as pessoas fazem a mesma coisa frequentemente, mas o pesquisador não consegue entender o motivo; (5) retomada de *velhas ações* ou costumes em algo *novo*, que deixa o pesquisador confuso sem entender as origens da ação ou da expressão; e (6) *inquietação*, quando uma ação do grupo fonte "desperta raiva ou ansiedade no pesquisador", enquanto o grupo 'de dentro' do contexto não se sente da mesma maneira (AGAR, 1999, p. 687).

Após um *rich point* ser identificado por um pesquisador, Agar (1999) propõe que o próximo passo seja explicá-lo para aqueles que estão fora do grupo de origem. Assim, eles servem não apenas para se entender o ponto de vista da pessoa 'de dentro' (*insider*), mas para descrevê-lo para outros grupos usando enquadramentos que eles possam entender. Desse modo, não se trata, por exemplo, de simplesmente traduzir uma palavra de uma língua para outra, mas sim de encontrar uma maneira de unir uma palavra aos seus múltiplos significados, interpretando-os e explicando-os de forma que faça sentido. Portanto, significa utilizar um enquadramento cultural não como um obstáculo ou problema a ser resolvido, mas como uma ponte entre duas formas de olhar e perceber o mundo, sem suas palavras: "avançar e retroceder entre os dois" (p.687, tradução minha).⁴⁹

Desse modo, o conceito de *rich point* se tornou um conceito chave para esta pesquisa e contribuiu para a operacionalização das análises. O registro dos aspectos que me pareceram como *richs points* ocorreu durante as observações e também durante os retornos que fiz aos dados. Enquanto estive em campo tomei nota das situações de incompreensão, dos desvios de expectativas, das inquietações que me surgiram ou que pareceram inquietar algum membro do grupo, entre outros aspectos referenciados por Agar. Todos esses momentos foram descritos nas notas de campo e, quando possível, registrados por áudio e vídeo. Já no retorno aos dados, pude ler as notas, assistir aos vídeos e também escutar os áudios e, a partir do exame desses registros, pude despender uma maior atenção no processo interpretativo dos significados dados pelos participantes a determinadas situações, além de checar a

⁴⁹ Texto original: "tack back and forth between the two".

forma como compreendi. Para descrever as situações ocorridas, procurei pensar em aspectos relevantes para quem não pertencia àquele grupo, sempre perguntando: *o que está acontecendo aqui?*

Para mapear os *rich points* em uma estrutura de entendimento para os participantes do grupo e como apareceram para mim, procurei fazer destaques nas notas de campo sempre que uma situação me deixava confusa, surpresa ou que fugia das expectativas iniciais. Nesse processo, observei os usos e as diferenças das línguas envolvidas nos processos (Libras e Português) e também aspectos culturais. Nesse intuito, pude identificar, por exemplo, diferenças de entendimento entre as intérpretes da sala de aula e os alunos surdos, ou o que o professor propunha e o que os alunos compreendiam, o que acabou gerando situações de incompreensão entre eles, surpresas e encaminhamentos diferentes das expectativas propostas. Como participei ativamente nas interações com esses diferentes atores do grupo, tive a oportunidade de identificar eventos de letramentos nos quais os *rich points* se tornaram centrais, além de poder conversar com eles posteriormente na tentativa de compreender o que estava sendo entendido ou como estava mapeado o entendimento de cada um deles.

Portanto, em síntese, para a definição do que seria analisado, identifiquei *rich points* ocorridos em sala de aula e, a partir dessa identificação, procurei contextualizá-los. Assim, para a apresentação de como eles ocorreram, realizei a contextualização por meio da apresentação dos eventos de letramento, cujas fronteiras de início e término foram definidas através da mudança do tema/assunto principal das interações.

A seguir, está representada a lógica de investigação constituída por meio das perguntas que surgiram durante os processos de análise.

3.5.3 Representação da lógica de investigação

Nesta última seção deste capítulo, apresento uma síntese da lógica de investigação que desenvolvi nesta pesquisa, baseada na representação de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001). Essa lógica está demonstrada em um quadro no qual busquei explicitar como foi estabelecida a relação entre a questão de caráter mais geral e as subquestões que dela emergiram durante o desenvolvimento deste estudo. Para cada uma das subquestões, relaciono como foi feita a

representação dos dados e, também, como foram organizadas as análises. A relação entre os diferentes momentos do processo analítico foi representada pela sobreposição de quadros, que mostram a relação de continuidade e, ao mesmo tempo, de recursividade de uma questão para a outra:

Quadro 4 – Representação da lógica de investigação

Questão geral: *Como os estudantes surdos se inserem e participam das práticas de letramentos acadêmicos?*

Propondo questões: Como a instituição pesquisada se prepara ou se organiza para receber os alunos surdos? Que ações são tomadas por parte da instituição no sentido de apoiar os estudantes surdos em seus processos de entrada na universidade?

Representando os dados: transcrições de entrevistas (*com gestores, professores, intérpretes e alunos surdos*); representação das observações feitas; organização de documentos institucionais coletados e da política linguística da instituição; e mapeamento das ações institucionais.

Analisando os eventos: exame do mapeamento das ações institucionais, das entrevistas realizadas e análise dos documentos institucionais.

Propondo questões: Quais são os atores que se engajam na construção de apoio aos estudantes surdos? Quais são as ações que são desenvolvidas?

Representando os dados: transcrição de entrevistas, transcrição do grupo focal e mapeamento das ações identificadas e registradas notas de campo a partir das observações em sala de aula e em outros espaços da instituição.

Analisando os eventos: exame das ações identificadas por meio dos relatos dos participantes e das observações realizadas.

Propondo questões: como se dá o processo de inserção e de participação dos estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos? Como são criadas as condições de participação desses estudantes em aulas de cursos de graduação?

Representando os dados: transcrição e descrição das interações filmadas em sala de aula; tradução e transcrição das interações; e mapeamento de *rich points*.

Analisando os eventos: identificação, análise e contextualização de *rich points* em ocorridos nos eventos de letramento, exame dos aspectos identificados e discussão com base nos referenciais teóricos deste estudo.

Propondo questões: que desafios se apresentam para os participantes em sala de aula (professores, alunos surdos, intérpretes) nos processos de participação das práticas acadêmicas de leitura e escrita? Como ocorrem?

Representando os dados: transcrição e descrição das interações filmadas em sala de aula; tradução e transcrição das interações; e mapeamento de eventos de letramento.

Analisando os eventos: exame dos eventos de letramento e dos *rich points*; e análise contrastiva da percepção dos diferentes atores envolvidos sobre o que foi identificado como *rich point*.

Fonte: Elaboração própria com base em Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001).

O processo representado no quadro constitui o Ciclo de Pesquisa Etnográfica, caracterizado por Spradley (1980), no qual cada subciclo é representado em um quadro em que é projetada a relação entre os diferentes momentos do processo analítico (CASTANHEIRA *et al.*, 2001). Conforme indicado no quadro, a questão geral deste estudo era: *Como os estudantes surdos se inserem e participam das práticas de letramentos acadêmicos?* Para construir uma resposta a essa pergunta, realizei uma série de etapas de representação de dados e análises, sendo cada uma delas guiada por questões subsequentes geradas a partir dos processos de análise dos dados e das descobertas visíveis por meio das interações realizadas com os participantes deste estudo.

No capítulo seguinte, apresento a instituição na qual este estudo foi realizado, os participantes, as disciplinas observadas e um mandamento das interações do cotidiano da turma.

4 DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS ÀS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: o contexto e os participantes da pesquisa

Neste capítulo, exploro os diferentes cenários que compõem o contexto no qual esta pesquisa foi realizada e, também, apresento os participantes deste estudo, explorando a forma como eles estavam inseridos e participavam da instituição. Início com uma apresentação 'macro' da instituição, abordando as suas ações e políticas correlacionadas ao foco deste estudo. Processualmente, ao longo do capítulo, passo para uma abordagem 'micro', aproximando-me do contexto dos participantes em sala de aula.

Este capítulo está organizado em cinco partes: na primeira, apresento a instituição, com ênfase nas políticas de ampliação do acesso para as minorias sociais, tendo ainda subseções nas quais abordo o ingresso dos estudantes surdos, as ações de acessibilidade e as políticas linguísticas da instituição; na segunda parte, apresento os participantes da pesquisa em sala de aula; na terceira parte, apresento o curso e a sala de aula observada; na quarta parte, focalizo na análise das disciplinas em que as observações foram feitas, contendo nela subseções nas quais realizo um mapeamento das aulas observadas e abordo os processos de avaliação nas disciplinas; na quinta e última parte, apresento a rotina da turma, com um mapeamento das interações estabelecidas entre os participantes ao longo das aulas, examinando questões como: em quais práticas os participantes se envolviam? Como ocorriam? Quem participava? Com quais propósitos? Entre outros aspectos.

O intuito, portanto, foi partir de uma visão mais ampla de como a instituição estava organizada no período analisado, apresentando, em seguida, os participantes, o curso, o mapeamento das aulas observadas, as práticas, as rotinas, as interações do grupo até chegar às interações realizadas pelo grupo, para que fosse possível contextualizar os *eventos de letramentos* analisados neste estudo.

4.1 A instituição na qual a pesquisa foi realizada: políticas de acesso e de acessibilidade

A instituição⁵⁰ pesquisada é uma universidade pública federal – com a tríade ensino, pesquisa e extensão – e que, até o momento de realização desta pesquisa, contava com mais de 40 mil estudantes, distribuídos em diferentes *campi*. No ensino, a instituição oferecia cursos de Graduação, Graduação Tecnológica, Pós-Graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) e também cursos de extensão e aperfeiçoamento profissional. Além disso, fazia parte de sua estrutura duas escolas de educação básica, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio/técnico. Quanto à Graduação, nível de ensino em que foi realizada esta pesquisa, a instituição tinha 32.322 estudantes com vínculo ativo em seus diferentes *campi*⁵¹.

A forma de ingresso nos cursos de Graduação da instituição passou por algumas mudanças na última década. Nesse mesmo período, foram implementadas políticas que marcaram um processo de busca pela democratização do ingresso por minorias sociais.

Até o ano de 2012, o exame de seleção para ingresso nos cursos de Graduação da instituição era feito por meio do antigo vestibular⁵². De acordo com Fernandes e Moreira (2017), nesse período, uma das grandes questões que dificultava o acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior no Brasil era a não consideração da Língua Portuguesa como segunda língua. Cabe destacar, ainda, os processos de correção das redações, nos quais a variedade do Português utilizada por muitos dos surdos que o têm como L2 poderia ser vista como “erro”, e assim dificultar ainda mais esse acesso. Esse contexto é chamado por Cavalcanti (1999, p.337) de “comunidades falantes de variedades desprestigiadas do Português” e, segundo a autora, os desafios enfrentados por esses grupos são recorrentes na educação e “uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio”. Aspectos esses que serão discutidos mais à frente.

⁵⁰ A opção feita neste estudo, e registrada no Conselho de Ética em Pesquisa, foi por não revelar o nome da instituição e dos participantes.

⁵¹ Informação disponibilizada online pela Pró-Reitoria de Graduação da Instituição em junho de 2020.

⁵² O exame consistia na aplicação de provas em duas etapas: a primeira com questões de múltipla escolha, dividida em 08 partes, equivalentes as disciplinas do currículo do Ensino Médio; e a segunda com provas específicas por curso ou grande área do conhecimento e uma redação, que era comum para todos os cursos.

Desde 2013, a instituição passou a realizar seu processo seletivo por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU é um sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos que participaram do ENEM. A transição do antigo exame de vestibular para o ENEM trouxe algumas mudanças para os candidatos em todo o país. Dentre essas mudanças, estão a realização de um único exame, cujo resultado pode ser utilizado para a tentativa de ingresso em diferentes instituições através do SISU; a tentativa de propor questões mais discursivas em detrimento da memorização de informações; e a implementação de provas por grandes áreas do conhecimento (cf. INEP, 2020). Aos surdos, a opção de provas em Libras no ENEM, conforme mencionei no segundo capítulo, foi também um importante marco. As exceções no processo seletivo da instituição, em que o ingresso não ocorre por meio do SISU, são os cursos de Formação de Educadores Indígenas e o curso que estava ainda sendo projetado no momento de realização desta pesquisa, a saber, o de Licenciatura em Letras-Libras⁵³. Tais cursos continuaram com o exame vestibular, para que fossem respeitadas as especificidades dos estudantes. Para ingresso nessas Graduações, as provas de seleção são produzidas respeitando-se diferenças culturais e linguísticas dos candidatos, como, por exemplo, provas produzidas ou traduzidas para as línguas dos estudantes e exploração de elementos multimodais, quando necessário. Há uma diferença, também, na seleção de cursos para os quais é exigida, além do ENEM, uma prova prática de comprovação de habilidades⁵⁴.

Além das mudanças na forma de ingresso, vale ressaltar que, em meados da primeira década dos anos 2000, houve a ampliação de oferta com a criação de novos cursos e com novas turmas no noturno para cursos já existentes na instituição por meio do REUNI. Esse Programa, que foi instituído pelo Governo Federal do Brasil

⁵³ O curso de licenciatura em Letras-Libras foi criado na instituição tendo a sua primeira turma no segundo semestre de 2019, período em que a pesquisa empírica deste estudo já havia sido encerrada. Assim a opção foi por não retornar para dados específicos em relação a esse curso e suas atividades, já que este estudo esteve voltado para um retrato de um contexto particular, o que provavelmente demandaria um novo e longo trabalho. Nesse período de coleta de dados, no site da instituição estava disponibilizada apenas a informação de que o curso seria criado e que o vestibular específico para ele contaria com videoprovas em Libras e que, para a primeira turma, seriam reservadas 20 de suas 25 vagas para candidatos surdos. Na página dizia, ainda, que a criação do curso inseria-se nas políticas de ações afirmativas institucionais, somando-se aos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos nas licenciaturas especiais, como a de formação de educadores indígena e a do campo.

⁵⁴ Os cursos que exigem habilidades específicas são, por exemplo, Artes Visuais, Cinema de Animação, Artes Digitais, Dança, Design de Moda, Música e Teatro.

através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), proporcionou na instituição, entre outras coisas, a ampliação de vagas em cursos, a ampliação de aulas para o noturno e a criação de diversos novos cursos, dentre eles, as referidas licenciaturas Indígena e do Campo, o que foi referenciado nas páginas da instituição como um importante marco de democratização do acesso.

Para os estudantes surdos e estudantes com deficiência, um grande marco de ingresso na instituição aconteceu no ano de 2016, quando foi publicada a Lei nº 13.409, que alterou a já existente Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como *Lei de Cotas*. A Lei anterior previa que as instituições federais de Educação Superior reservassem o mínimo de 50% das vagas em seus cursos para estudantes que frequentaram, integralmente, o Ensino Médio na rede pública e que se declaravam pretos, pardos ou indígenas. Com a nova Lei, de 2016, além dos cursos de nível superior, a reserva de vagas também passou a ser aplicada aos cursos técnicos de nível médio e passaram a ser incluídos na reserva de vagas, também, estudantes com deficiência, dentro da porcentagem destinada aos estudantes que se encaixassem no perfil das cotas (BRASIL, 2012, 2016a). As modalidades de reservas de vagas determinadas por essa Lei foram regulamentadas pela Portaria Normativa nº 9/2017 do MEC (BRASIL, 2017), seguindo essas normas, a instituição se organizou da seguinte forma:

Quadro 5 – Modalidades de reserva de vagas para pessoas com deficiência na instituição no ano de 2018

| Modalidade de reserva de vagas | Modalidade de reservas para pessoas com deficiência |
|--|--|
| (1) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. | (1.1) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| (2) Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. | (2.1) Candidatos com deficiência com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| (3) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. | (3.1) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| (4) Candidatos que, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. | (4.1) Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. |

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados do SISU da instituição do primeiro semestre de 2018

Fora das categorias apresentadas no quadro anterior, estão os candidatos de ampla concorrência, ou seja, todos os demais, que não se enquadram ou não concorreram em nenhuma das modalidades anteriores.

No quadro 5, é possível notar que aspectos como a renda familiar, o Ensino Médio cursado em escola pública e a identificação étnico-racial (autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) são interseccionalidades consideradas no processo de reserva de vagas para estudantes com deficiência. Essas mudanças nas políticas para a inclusão de grupos minoritários representam um marco nos processos de democratização do Ensino Superior. De acordo com Petten, Rocha e Borges (2018), as políticas de cotas vêm sendo compreendidas como uma tentativa de reparação da exclusão histórica sofrida por grupos minoritários da população. E, por meio delas, foi possível perceber a entrada de estudantes com um perfil social aos quais o acesso no Ensino Superior era mais restrito e em números bem menores.

Das modalidades apresentadas no quadro, quanto ao número de vagas a ser reservado para os candidatos com deficiência, há variação entre as instituições federais (universidades e institutos federais), dependendo do número total da população do estado. Por essa razão, o cálculo deve ter como base os dados do último IBGE, considerando-se a proporção de pessoas com deficiência na Unidade da Federação na qual está localizada cada instituição. Quando as observações deste estudo foram feitas, ou seja, em 2018, tratava-se do primeiro ano de implementação e entrada de estudantes cotistas com deficiência. A instituição pesquisada, como um todo, ofertou 6.339 vagas no SISU, com ingresso previsto para o primeiro e segundo semestres letivos. Do total de vagas ofertadas, 680 (seiscentos e oitenta) foram destinadas a candidatos com deficiência, sendo:

- 194 vagas para a modalidade 1.1;
- 148 vagas para a modalidade 2.1;
- 191 vagas para a modalidade 3.1;
- 147 vagas para a modalidade 4.1.

Em relação aos ingressantes, isto é, aqueles que fizeram a matrícula e iniciaram seus cursos, dentre as 680 vagas oferecidas para estudantes com deficiência, 346 compareceram para a realização do registro presencial e **223** fizeram matrícula, sendo distribuídos em 56 cursos de Graduação. Isso quer dizer que o número de ingressantes correspondeu a 32,8% do total de vagas reservadas para

candidatos com deficiência. No que diz respeito à modalidade de vagas em que esses estudantes com deficiência ingressaram:

- 48 (21,5%) ingressaram na modalidade 1.1;
- 50 (22,4%) ingressaram na modalidade 2.1;
- 45 (20,2%) ingressaram na modalidade 3.1;
- 80 (35,9%) ingressaram na modalidade 4.1.

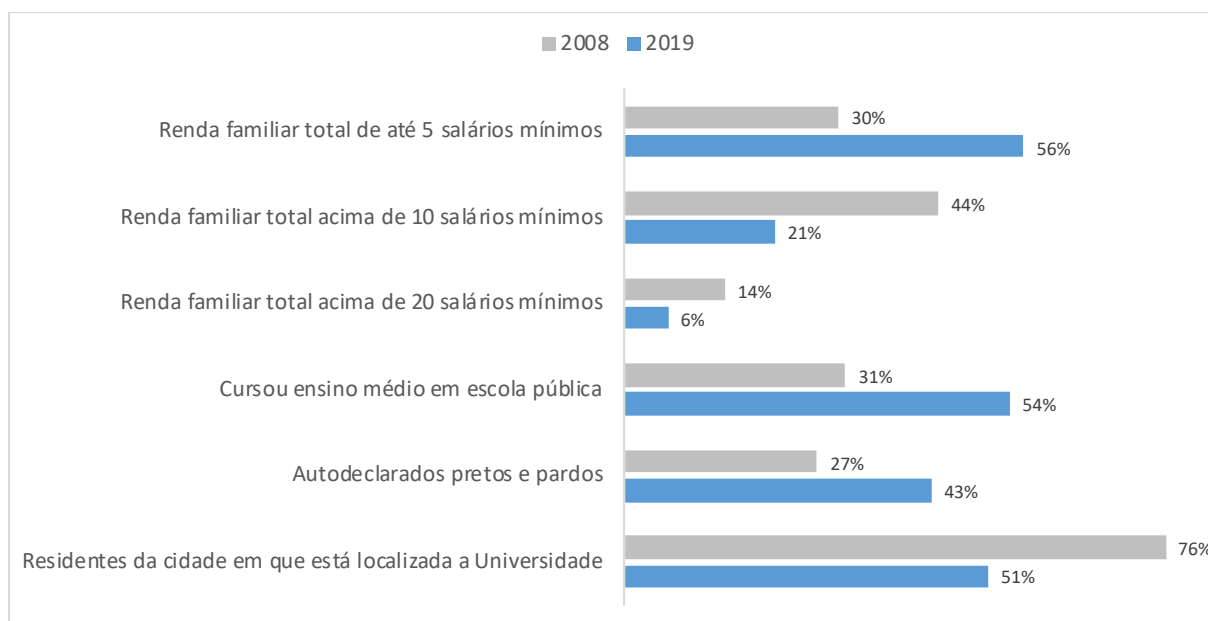
No que diz respeito ao “tipo” de deficiência ou especificidade dos estudantes que ingressaram na instituição, os seguintes dados foram disponibilizados pelo órgão de registro:

- Surdez ou Deficiência Auditiva: 35 estudantes (15,7%);
- Física: 111 estudantes (49,8%);
- Intelectual: 6 estudantes (2,7%);
- Múltipla: 01 estudante (0,4%);
- Transtorno do Espectro Autista: 10 estudantes (4,5%);
- Visual: 60 estudantes (26,9%).

Os critérios que foram estabelecidos para o ingresso dos candidatos com deficiência na instituição são: autodeclarar-se pessoa com deficiência; ter estudado integralmente em escola pública no Ensino Médio; apresentar relatório do seu médico identificando sua condição de deficiência, o tipo, o grau e o código correspondente na Classificação Internacional; e ter a condição de pessoa com deficiência comprovada pela perícia médica realizada por uma equipe da própria universidade. A perícia é coordenada pelo núcleo de inclusão da universidade, que oferta condições de acessibilidade aos candidatos (como intérprete de Libras, guia para pessoas com deficiência visual etc.) e conta com a participação de médicos da instituição que examinam o relatório médico e avaliação de cada candidato.

Provavelmente, como reflexo de todas essas políticas de ações afirmativas, é possível notar que o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de Graduação da instituição mudou consideravelmente no período de dez anos, conforme apresento no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Perfil dos ingressantes na Graduação na instituição pesquisada em 2008 e em 2019



Fonte: elaboração própria a partir de dados disponibilizados online pela Pró-reitoria de Graduação da Instituição em junho de 2020.

Os dados apresentados no gráfico mostram uma expressiva mudança no perfil geral dos estudantes. As vagas da universidade passaram a ser ocupadas por uma parcela maior de estudantes que são de famílias com menor renda, que cursaram o Ensino Médio na rede pública de ensino, que são negros e que tiveram uma mobilidade maior vindo de outros municípios. Esses aspectos podem sinalizar, em certa medida, uma democratização do acesso, na qual o perfil dos estudantes da universidade pública passou a se parecer mais com o perfil da maior parte da população brasileira.

Ainda sobre o gráfico anteriormente apresentado, não pude fazer um comparativo em relação aos estudantes surdos ou com deficiência no período, já que, segundo o órgão que controla os registros na instituição e que forneceu os dados, o questionário para a identificação de estudantes com deficiência foi estruturado a partir de 2014. De acordo com o órgão, até o ano de 2019, os alunos eram convidados a preencher o formulário a cada matrícula semestral e eles nem sempre o faziam. A partir de 2019, esses dados passaram a ser fornecidos durante o processo de registro acadêmico, ou seja, no momento do ingresso. E, nesse mesmo ano, de 2019, em relação aos estudantes com deficiência, a instituição tinha o total de **534** matriculados e ativos, sendo que 306 desses eram atendidos pelo núcleo de inclusão da universidade, órgão esse que será apresentado mais à frente neste capítulo.

Quanto às políticas de permanência, a instituição oferece alguns serviços como programas de moradias universitárias próximas ao *campus*, restaurantes universitários com almoço e jantar com baixo custo e descontos de acordo com a renda, programas de auxílio-transporte, assistência estudantil aos estudantes de baixa renda e serviços de acessibilidade por meio do núcleo de inclusão da universidade. Essas ações podem ser vistas como equalizadoras de oportunidades e participação dos estudantes na vida acadêmica e acontecem a partir dos registros e documentação/comprovação das condições sociais dos estudantes e, ainda, de estudos e de fóruns com representatividade dos próprios alunos sobre desafios que eles podem encontrar para sua permanência. De acordo com Pena, Matos e Coutrim (2020, p.47), em um estudo no qual analisaram a permanência e as oportunidades de estudantes cotistas no Ensino Superior, foi possível notar que esse alunado “embora tenha um desempenho menor na pontuação do ENEM e, ao ingressar, apresente dificuldades escolares e de adaptação ao meio universitário, no decorrer do curso, tem desempenho acadêmico similar ao dos estudantes da ampla concorrência”. Desse modo, o estudo tensiona o falacioso discurso de que esses estudantes teriam desempenho menor e, ao chamar a atenção para determinados desafios enfrentados por esses alunos, ressalta a importância das políticas de permanência.

No ano de 2019, aproximadamente um terço dos estudantes de Graduação da instituição pesquisada foram assistidos pela fundação da universidade responsável por apoiar a permanência dos alunos de baixa renda, oferecendo serviços de assistência estudantil. Dentre esses serviços, está a concessão de bolsas que vão de 180 até 400 reais por mês, dependendo da renda *per capita* familiar, para estudantes em sua primeira Graduação e que apresentem situação de vulnerabilidade social e risco de evasão acadêmica. A principal fonte de financiamento é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, além dele, há ainda doações de pessoas jurídicas e físicas (como ex-alunos, professores e comunidade universitária) para uma “bolsa de apadrinhamento”, já que os recursos governamentais, segundo a instituição, não são suficientes para atender toda a demanda.

A partir da seção seguinte, abordarei aspectos que aproximam mais das condições de acesso e permanência dos estudantes surdos na instituição e, em seguida, sobre as ações de acessibilidade e as políticas linguísticas institucionais.

4.1.1 Estudantes surdos na instituição pesquisada

A entrada de estudantes surdos, falantes da Libras, na instituição foi um processo bastante recente. Antes do ano de 2018, segundo o centro de registros e matrículas, não havia estudantes surdos nos cursos de Graduação da instituição. O processo que inaugurou o ingresso desses estudantes ocorreu nos últimos anos, conforme registrado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Estudantes surdos na instituição pesquisada no ano de 2019

| Entrada | Nome | Idade | Curso | Forma de Ingresso | Língua principal de comunicação |
|---------|-----------|-------|---|--|---|
| 2017/2 | Luciana | ≅ 60 | Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Escola de Aplicação da Universidade | Projeto de extensão da EJA | Libras |
| 2017/1 | Anastácia | 09 | Ensino Fundamental na Escola de Aplicação da Universidade (4ºano) | Ação judicial da família para o cumprimento de cotas | Libras e leitura labial do Português |
| 2018/1 | Milena | 38 | Doutorado em Linguística | Processo seletivo regular | Libras |
| 2018/2 | Amélia | 23 | Graduação em Ciências Contábeis | SISU / Reserva de Vagas | Leitura labial do Português e Libras |
| 2018/2 | Patrícia | 27 | Graduação em Ciências Biológicas | SISU / Reserva de Vagas | Libras em processo de aprendizado e leitura labial do Português |
| 2018/2 | Alex* | 23 | Graduação em Letras | SISU / Reserva de Vagas | Libras |
| 2018/2 | Bruna* | 25 | Graduação em Letras | SISU / Reserva de Vagas | Libras |
| 2018/2 | Érica* | 20 | Graduação em Direito | SISU / Reserva de Vagas | Leitura labial do Português e Libras |
| 2018/2 | Joaquina | ≅ 40 | Graduação em Educação Física | SISU / Reserva de Vagas | Libras |
| 2018/2 | Rafaela | 24 | Graduação em Matemática | SISU / Reserva de Vagas | Libras |
| 2019/1 | Carlos | ≅ 24 | Graduação em Pedagogia | SISU / Reserva de Vagas | Libras |
| 2019/1 | Thiago | ≅ 40 | Mestrado em Educação | Edital suplementar de cotas da Pós-Graduação | Libras |
| 2019/1 | Renato | -- | Curso de preparação de trabalhadores para a construção civil e serviço industrial | Projeto de extensão da Faculdade de Engenharia | Libras |
| 2019/1 | Giuliano | -- | Curso de preparação de trabalhadores para a construção civil e serviço industrial | Projeto de extensão da Faculdade de Engenharia | Libras |
| 2019/1 | Mário | -- | Curso de preparação de trabalhadores para a construção civil e serviço industrial | Projeto de extensão da Faculdade de Engenharia | Libras |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados disponibilizados pelo núcleo de inclusão da universidade e documentos públicos do SISU no site da instituição.

≅ Aproximadamente.

* Estudantes da sala de aula em que as observações foram realizadas.

-- Informação não disponibilizada.

Através dos registros no quadro anteriormente apresentado, percebemos que as primeiras entradas de estudantes surdos falantes da Libras aconteceram a partir do ano de 2017, com o ingresso no Ensino Fundamental da instituição. Sendo a primeira por meio de um projeto de extensão para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a segunda por uma ação judicial da família para fazer cumprir a reserva de vagas, cujos detalhes não foram informados pelos gestores.

Na Graduação, somente a partir do ano de 2018 iniciaram o ingresso de surdos no Ensino Superior da instituição, com a entrada expressiva de 07 estudantes, por meio da reserva de vagas pelo SISU. Nesse mesmo ano foi aprovada a primeira estudante surda em um curso de Doutorado na instituição, que ingressou na Linguística.

No início do primeiro semestre de 2019 – quando realizei as etapas finais de coleta de documentos para este estudo –, ingressaram na instituição mais um estudante surdo na Graduação, por meio de reserva de vagas, e um estudante surdo no Mestrado em Educação, por meio do edital de reserva de vagas para a Pós-Graduação. A implementação da reserva de vagas na Pós-Graduação, segundo informações dos documentos coletados na instituição, seguiu a determinação do Ministério da Educação por meio da portaria normativa nº13, de maio de 2016, que dispõe sobre as ações afirmativas na Pós-Graduação (BRASIL, 2016b). Considerando-se esse documento e outras políticas nacionais que tratam de inclusão e de igualdade de oportunidades e condições de acesso, os programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da instituição passaram a reservar de 20% a 50% das vagas disponíveis para minorias sociais, como negros, indígenas e pessoas com deficiência.

No caso dos indígenas e dos surdos, os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da instituição começaram, a partir da nova norma implementada, a disponibilizar pelo menos uma vaga suplementar para cada grupo. Nesses casos, os processos seletivos se tornaram diferenciados para os indígenas, que não dominam a Língua Portuguesa, e passou a ser considerado o Português como segunda opção de língua para surdos que têm a Libras como primeira língua.

Ainda sobre o quadro, no final do período de coleta de dados, pude observar que três estudantes surdos ingressaram no início de 2019 em um curso de extensão da instituição. Esse curso é voltado para a preparação de mão de obra para a construção civil e serviço industrial, e a instituição garantiu aos estudantes o acesso aos serviços de interpretação das aulas para a Libras e apoio do núcleo de inclusão.

Em relação aos nomes destacados em negrito no quadro (Alex, Bruna e Érica), tratam-se dos estudantes da sala de aula na qual realizei a pesquisa. Eles serão apresentados de forma mais detalhada na próxima seção deste capítulo.

Outro dado importante de ser observado no quadro é a média de idade mais alta dos estudantes que ingressaram na Graduação, se comparada com a idade em que se finaliza o Ensino Médio e em que há a expectativa de ingresso no Superior. Em um estudo no qual foi analisado o ingresso de estudantes surdos e com deficiência por meio de cotas em uma instituição de Ensino Superior, Petten, Rocha e Borges (2018) observaram que havia uma média de idade superior àquela esperada para ingresso na universidade. De acordo com as autoras:

[Foi registrado o] ingresso tardio desse público no ensino superior, se considerarmos a idade média de ingresso dos demais alunos. Os dados mostraram que alunos com deficiência entraram, em média, 8 anos após a idade considerada correta para a finalização do ensino médio. Somado a isso observou-se, neste estudo, um *gap* entre a conclusão do ensino básico e o início do ensino superior de, aproximadamente, 7,8 anos. Este estudo não nos permite identificar as possíveis causas dessa distância, porém algumas questões ficaram latentes, tais como: houve alguma tentativa anterior de ingresso no ensino superior? Estes alunos precisaram de maior tempo de preparação em cursos pré-vestibulares ou de outra natureza? A Lei de Cotas foi um incentivo para que esse público passasse a vislumbrar a possibilidade de ingresso no ensino superior? (PETTEN; ROCHA; e BORGES, 2018, p.135).

Essa constatação, de acordo com as autoras, pode ser decorrente de inúmeras questões sociais e escolares e, por isso, demandam mais estudos para que possam ser conhecidas e analisadas. Uma das hipóteses levantada pelas autoras é que pode ser que esses estudantes ainda estejam enfrentando mais desafios que os demais, o que demandaria uma revisão das políticas públicas e dos processos de inclusão e das condições de acesso desde a Educação Básica.

Ainda sobre o quadro 6, em que apresentei dados do ingresso dos estudantes surdos na instituição, ao analisá-lo podemos perceber que as ações afirmativas se tornaram importantes instrumentos de democratização do acesso para esse público. Todos os estudantes surdos, falantes da Libras, que ingressaram nos cursos de Graduação da instituição no período analisado entraram por meio das políticas afirmativas. Antes desse período, não havia estudantes surdos que se comunicavam em Libras nos cursos de Graduação da instituição.

Talvez, tanto para os estudantes surdos quando para as demais minorias sociais, essa seja uma pequena ruptura nos processos hegemônicos de exclusão do

acesso ao Ensino Superior. A implementação dessas políticas marca a diversidade no contexto acadêmico, trazendo para a universidade aqueles que Lillis, Harrington e Lea (2015) chamaram de '*estudantes não tradicionais*', ou seja, representantes de grupos sociais que historicamente estiveram fora desse espaço, sendo muitos os primeiros de suas gerações a acessarem esse nível de ensino.

Desse modo, após a entrada, é importante analisarmos as condições de permanência e a participação desses estudantes nas práticas de letramentos acadêmicos. Assim, considerando esse contexto de ampliação do acesso – que chamei no início deste capítulo de visão 'macro' das políticas institucionais –, passo processualmente a analisar as condições de permanência, dentre elas a acessibilidade e as políticas linguísticas, considerando o grupo que focalizei neste estudo. Algumas das questões que guiaram o processo apresentado a seguir foram: *como a instituição se organizou para promover a acessibilidade aos estudantes surdos? Quais são e como funcionam as políticas linguísticas institucionais?* Após examinar tais perguntas, passarei para a análise do contexto da sala de aula pesquisada.

4.1.2 As ações de acessibilidade na instituição pesquisada

Inicialmente, nesta seção, abordarei as ações de acessibilidade e inclusão para estudantes em geral da instituição e, em seguida, as ações voltadas especificamente para os estudantes surdos. A identificação dessas ações foi realizada por meio da observação em diferentes espaços da instituição e da análise das entrevistas com os participantes.

As ações de acessibilidade e inclusão da instituição, até o ano de 2014, aconteciam em alguns departamentos; porém, ainda não havia um órgão que centralizasse esses trabalhos. Alguns exemplos de iniciativas de promoção da acessibilidade e inclusão até esse período são: a existência em uma das unidades de um centro de apoio ao deficiente visual; um grupo de pesquisa na Faculdade de Educação que promovia oficinas e eventos abordando a acessibilidade; um laboratório de produção de materiais acessíveis em um dos museus da instituição; um núcleo de Libras criado dentro do centro de comunicação da instituição com a presença de 02 intérpretes que produziam alguns vídeos institucionais em Libras; um projeto de extensão que realizava eventos para discutir a inclusão; e um grupo de pesquisa que

produzia recursos de tecnologia assistiva. Algumas dessas iniciativas existiam desde os anos de 1990, e todas eram executadas por membros da comunidade acadêmica, mas não necessariamente havia articulação entre as ações que eram desenvolvidas.

No ano de 2014, a instituição criou um órgão para agregar todas essas iniciativas e receber técnicos especializados que pudessem se engajar nas ações de acessibilidade. A criação desse tipo de órgão estava prevista no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que, entre outras ações, orientou a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011, § 2º art. VII). Desse modo, o órgão passou a ser o setor de referência voltado exclusivamente para a promoção da acessibilidade aos estudantes, técnicos administrativos, professores e terceirizados com deficiência na instituição. Até o momento da criação do núcleo, a instituição ainda não tinha estudantes surdos usuários da Libras em seus cursos de Graduação, o que foi ocorrer após a implementação da Lei de Cotas.

A partir da criação do núcleo de inclusão na instituição, foi atribuída a ele a responsabilidade de acompanhar os alunos com deficiência que manifestassem interesse no apoio oferecido. Esse serviço passou então a ser oferecido a partir do momento da matrícula, quando o órgão organizava uma perícia – para a verificação da condição de deficiência dos candidatos às vagas reservadas para pessoas com deficiência –, e, sendo aprovado, o candidato recebia informações sobre os serviços prestados pelo órgão. Esses serviços eram oferecidos por meio do acompanhamento de possíveis demandas de acessibilidade e de ações como, por exemplo, a produção de material em Braille aos deficientes visuais, tecnologias assistivas e o monitoramento e negociações para a acessibilidade arquitetônica. O órgão também contribuiu para a distribuição de fomento às pesquisas na área de acessibilidade, por meio do lançamento de um edital anual para a concessão de bolsas de iniciação científica, voltadas para projetos de professores da instituição.

Com a chegada de estudantes com deficiência em números mais expressivos na instituição, um dos desafios – segundo a ex-diretora e idealizadora do núcleo de inclusão –, foi o financiamento dos serviços de acessibilidade. Ao analisar, por exemplo, a acessibilidade arquitetônica, em uma reportagem publicada no site da universidade, a professora afirmou que:

O ideal seria que todos os prédios tivessem banheiros adaptados, em todos os andares, rampa, elevador, piso tátil, vaga acessível para deficientes com

cobertura, rampa de acesso ao prédio, efetivamente. (...) O maior desafio que a gente tem com relação ao espaço físico é, primeiro, o recurso. Nós temos um campus enorme (...) que precisa de adaptação, então isso demanda um projeto específico de acessibilidade para os *campi* como um todo. Demanda um recurso bastante significativo para a gente adaptar rua, fazer rotas acessíveis, fazer passarelas de travessia adequadas em pontos bastante estratégicos. Então, isso não é uma coisa simples. Eventualmente, a gente tem trabalhado diretamente com a Pró-reitoria de Administração para fazer algumas adaptações específicas, pontuais, em alguns locais, para tornar aquele local acessível **(Alice, ex-diretora do núcleo de inclusão, reportagem publicada no site da Universidade, 2018).**

Na mesma reportagem, corroborando a afirmação da professora Alice, o autor da reportagem afirmou que:

A [Universidade] não tem um levantamento de quanto custaria a adaptação de todos os *campi*, mas os exemplos mostram o alto custo. Somente a modernização do elevador da Escola de Arquitetura, por exemplo, custaria cerca de 300 mil reais. A adequação de 40 paradas de ônibus no campus (...) somaria mais de 2 milhões de reais. O governo federal não libera recursos específicos para obras de inclusão e, desde 2015, a [Universidade] decidiu destinar verbas próprias para [núcleo de inclusão]. Devido ao contingenciamento promovido pelo governo, os recursos em 2017 foram de 200 mil reais **(Jornalista da instituição - reportagem publicada no site da Universidade, 2018).**

Possivelmente, essas dificuldades financeiras possam ter se tornado ainda mais desafiadoras, uma vez que o governo federal iniciou em 2017 e intensificou em 2018 – quando foram implementadas as cotas para pessoas com deficiência na instituição – sucessivos cortes financeiros das universidades. Antes desse período de cortes e achatamento do orçamento, de acordo com (MARTINS; LACERDA, 2015), houve, em 2005, durante o governo Lula, um edital público com dotação orçamentária para contemplar as universidades que propusessem ações de acessibilidade e, com o intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir, as instituições federais de Ensino Superior puderam, então, criar e consolidar núcleos de acessibilidade, entre outras ações. Ainda de acordo com as autoras (p.91-92), “o programa, até 2010, disponibilizava recursos às universidades selecionadas de acordo com normas publicadas em edital. Em 2012, a seleção deixou de ocorrer, sendo então disponibilizada dotação orçamentária para cada universidade federal que já tivesse sido contemplada”. Isso ocorreu com todas as instituições com projetos aprovados nos anos anteriores e, em sequência, em 2013, já no governo Dilma, foram alocados recursos diretamente para as Unidades Orçamentárias, ou seja, diretamente para as instituições. Foram contempladas, nesse período, 55 universidades federais (MARTINS e LACERDA, 2015). A partir do Governo Temer, segundo Caetano e

Campos (2019), os cortes no orçamento das instituições federais (institutos e universidades) comprometeram o orçamento e ameaçaram a autonomia das instituições, principalmente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que estabeleceu um teto de gasto no orçamento público federal válido pelo prazo de 20 anos, sendo possível fazer uma revisão dessa pauta somente a partir do décimo ano de sua aprovação. Com o Governo Bolsonaro, além da intensificação dos cortes orçamentários das instituições de ensino federais, houve ainda, por meio do Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, a extinção da profissão de tradutor e intérprete de Libras⁵⁵ dos cargos públicos de caráter efetivo, proibindo concurso mesmo para os que vierem a vagar dos quadros de pessoal de toda a administração pública federal, incluindo as universidades (BRASIL, 2019). Assim sendo, essa medida proibiu a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para o cargo, o que intensificou a fragilização da promoção da acessibilidade e a valorização das diferenças linguísticas nas instituições.

Em relação à instituição em que esta pesquisa foi realizada, os principais serviços de acessibilidade oferecidos pelo órgão da instituição aos estudantes surdos, de acordo com as informações fornecidas pela atual diretora do núcleo, são:

- Serviços de interpretação Libras-Português e Português-Libras: feitos em sala de aula, eventos nos quais há surdos inscritos, atendimento em secretarias, reuniões, monitorias e em outras atividades acadêmicas/institucionais desde que solicitado com antecedência pelos estudantes surdos ou professores, com a condição de ter profissionais disponíveis.
- Serviços de tradução Libras-Português e Português-Libras: realizados para alguns materiais didáticos, como videoaulas de disciplinas em que há surdos na turma; para a tradução de algumas provas, quando demandado pelo professor e sob orientação do núcleo de inclusão; para alguns vídeos produzidos pela TV da universidade, geralmente os que falam sobre algum

⁵⁵ O cargo, no âmbito da administração pública era chamado de 'Tradutor e intérprete de "linguagem" de sinais', de nível médio. Atualmente há um projeto em tramitação no congresso que solicita a criação do cargo de 'Tradutor-Intérprete de Libras' e que seja exigida formação a nível superior (PL nº9382/17), que foi aprovada em primeira votação na Câmara em dezembro de 2020. Contudo, ainda não há informações se com a aprovação do projeto será permitida a realização de concursos em detrimento da terceirização dessa atividade profissional por parte do governo federal.

serviço de acessibilidade; e para comunicados em vídeo de ampla divulgação, como os da reitoria.

- Suporte pedagógico: ofertado por meio do envio de orientações pelos técnicos do órgão aos colegiados dos cursos instruindo como proceder para incluir os alunos nas atividades em geral e oferecendo, quando necessário, a realização de reuniões.
- Suporte para a acessibilidade em eventos institucionais: feito em forma de orientação ou envio de profissional quando os organizadores dos eventos informam que há participantes inscritos que demandam por serviços de acessibilidade.

Como é possível observar por essa lista de serviços disponíveis aos estudantes surdos que está elencada no site da instituição, o serviço de tradução e interpretação para a Libras é marcadamente o principal. Esse contato com a equipe de intérpretes acontece desde o momento inicial de matrícula.

Ao chegarem à instituição, conforme explicitado anteriormente, os estudantes surdos aprovados por meio da reserva de vagas – assim como os demais estudantes aprovados nessa modalidade –, passam por uma perícia que conta com a participação de intérpretes de Libras e outros funcionários do núcleo de inclusão. Sobre esse processo de recepção inicial dos alunos surdos em que são apresentados para eles os serviços oferecidos pelo núcleo de inclusão, a diretora do órgão informou que:

Quando a gente sabe os alunos que estão ingressantes a gente manda o e-mail e convida para conhecer o [núcleo], explica o que é o [núcleo] e tenta agendar (+). Alguns vêm, outros não vêm no início, outros vêm no segundo semestre (+) porque acha que no primeiro semestre vai dar conta e vai aparecer aqui no segundo semestre (+). Mas todos são avisados (+), todos são comunicados que existe o [núcleo] e qual o serviço que o [núcleo] presta, a gente não obriga ninguém a vir. (...) e hoje os colegiados já conhecem o [núcleo], as vezes quando o aluno vai questionar alguma coisa com o colegiado (+) a gente tem trabalhado no sentido de “você está sendo acompanhado pelo [núcleo]”, então aos poucos os colegiados têm nos ajudado nesse sentido também (+). Tem até alunos sem deficiência que ainda não conhecem o [núcleo], então imagina a informação para chegar até o aluno com deficiência (+), a gente tem que fazer parceria com os vários órgãos da universidade para nos ajudar nessa divulgação (**Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019**).

A gestora, como uma *insider*, tem uma visão particular do processo de chegada dos alunos para serem acompanhados pelo núcleo de inclusão, da participação de

outros órgãos como o colegiado e também sobre os desafios enfrentados pelos alunos. Um exemplo de desafio é a menção de que alguns procuram o núcleo quando não irão conseguir ter sucesso. A partir dessa fala, me ocorreu a seguinte questão: o que levaria um aluno a não dar conta? Em outros termos, a avaliação da gestora sinaliza que há desafios, o que procuro explorar mais a frente neste estudo.

Os estudantes que demandam serviços dos intérpretes de Libras são atendidos por uma dupla de profissionais do núcleo de inclusão. Segundo informações disponibilizadas pelos intérpretes, quando eles são designados para atender a uma turma da instituição na qual há alunos surdos, o núcleo procura mantê-los, sempre que possível, na mesma turma. Quando não há essa possibilidade, pelo menos um dos intérpretes da dupla atua de forma fixa com a turma. Esse intérprete é chamado por eles de 'intérprete de referência'. Sobre esse processo, de acordo com a coordenadora do núcleo:

Os intérpretes trabalham em duplas, excepcionalmente, se um adoecer e a gente não consegue uma substituição, aí vai um só (+). Mas, eles trabalham em duplas e como, as vezes, as aulas (+) exceto EJA, que são todas as noites (+) mas, as vezes os da graduação estão cursando 03 disciplinas (+) 04 disciplinas (+), as vezes a gente não consegue manter os dois intérpretes nos mesmos dias, porque os horários de aula são diferentes (+). A gente tem que fazer uma grade de horário de atuação do intérprete que é bem complexa (+) que a gente tenta não deixar buraco de horário, os dois nem sempre estão na mesma disciplina, mas um que a gente chama de intérprete referência, ele está sempre com aquele surdo, em todas as disciplinas (+) mesmo que elas estejam em horário variados. Então, esse de referência sempre está, se tem uma disciplina à tarde e uma à noite, o intérprete referência vai estar sempre com esse surdo. **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019).**

O trabalho em duplas, por parte dos intérpretes de Libras, é um processo que vem sendo defendido pelas entidades representativas da categoria⁵⁶. Essa defesa se baseia tanto em aspectos relacionados ao trabalho colaborativo, realizado em dupla ou em equipe, que pode favorecer a qualidade da interpretação e da tradução (NASCIMENTO; SEGALA, 2018), quanto, também, em aspectos relacionados à saúde do trabalhador, já que há uma contínua movimentação corporal durante a

⁵⁶ A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias – Intérpretes de Línguas de Sinais (FEBRAPILS) tem representado a categoria em várias frentes e liderado politicamente essa discussão sobre o trabalho da categoria no Brasil. A FEBRAPILS é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos, fundada em 22 de setembro de 2008. Entre os principais trabalhos da entidade estão a realização de estudos técnicos, a construção de pareceres para a orientação do trabalho dos profissionais e a representação da categoria nos processos de construção de políticas públicas.

sinalização somada à exigência de uma intensa concentração. Nesse sentido, o revezamento entre 20 e 30 minutos tem sido recomendado para se evitar um processo de fadiga que possa também afetar a produção da mensagem. Nessa dinâmica de trabalho, durante a interpretação, por exemplo, o intérprete que está ativo assume a tarefa de interpretar e o que está “inativo” mantém o foco oferecendo suporte, o que tem sido chamado de ‘intérprete de apoio’ (cf. NAPIER, MCKEE, e GOSWELL, 2010). Esses aspectos parecem ser observados pela instituição pesquisada que mantém os profissionais trabalhando em duplas e com a orientação de apoio e de revezamento.

Além dos serviços de tradução e interpretação, a coordenadora do núcleo de inclusão informou que:

(...), assim que eles entram, no [núcleo] a gente tem o suporte pedagógico que intervém em vários aspectos (+). A gente tenta orientar no sentido de (+) escolha das disciplinas para fazer (+) se o aluno trabalha e estuda, qual o tempo que ele tem para dedicar para disciplina? (+) se ele pegar todas as disciplinas em que horas vai estudar (+) se tem ou não filho (+). A gente tenta organizar um pouco essa rotina e falar “olha, essa disciplina é pesada, você vai ter muita leitura” ou “nessa disciplina você vai ter laboratório”. Então a gente tenta discutir a oferta com eles e no final das contas eles vão escolher o que fazer (+), mas a gente tenta discutir no sentido de ver o peso da disciplina, a carga de conteúdo e a carga-horária e colocar o para pensar como ele vai administrar essas disciplinas no seu dia a dia (**Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019**).

A fala da gestora indicou que o núcleo opera não somente para dar suporte aos alunos a partir das escolhas já feitas por eles na universidade, mas também trabalham no sentido de guiá-los sobre qual caminho seguir e quais escolhas seriam potencialmente adequadas em termos de disciplinas a serem cursadas e na organização da rotina. É possível mapear, por meio da fala da gestora Renata, que o volume de leituras de uma disciplina e a realização de aulas em laboratórios são aspectos considerados como desafiadores para os alunos surdos na visão do núcleo e, portanto, um indicativo de que deveriam reduzir a carga-horária de aulas não se matriculando em muitas outras disciplinas.

Sobre a organização e as orientações de matrícula dos estudantes surdos, ao observar o funcionamento do núcleo de inclusão, foi possível perceber que elas ocorriam de uma forma sistematizada. No início do semestre, os alunos surdos tinham um horário agendado no órgão para conversar sobre o tema com os gestores, o que ocorria com a mediação de intérpretes. Esse processo de orientação de matrícula aos surdos era acompanhado de perto pela coordenadora do núcleo, a gestora Renata,

que é também professora de Libras e pesquisadora da área da surdez na instituição. Segundo ela:

(...) todo semestre a gente tenta orientar (+). Quando eles entram a matrícula é fechada, tem aquele bloco (+). Todos os alunos são automaticamente matriculados naquele bloco todo. Aí, quando eles entram e vem fazer uma entrevista mais específica no [núcleo], a gente pede para observar como está indo as disciplinas e orienta sobre o período de trancamento, passa as normas acadêmicas (+) “vamos ver como que fica com a grade cheia” (+), aí começa a conversa para eles pensarem como isso fica na rotina. Aí às vezes, as disciplinas que acontecem alguma avaliação antes do período de trancamento, isso já dá um balizador para eles verem em qual disciplina vale a pena ficar, insistir ou não (+) porque no ensino médio eles também não têm essa opção de trancar. Então eles começam a pensar que pode trancar é na universidade (+) então a gente para eles terem conhecimento e incentiva eles darem conta, vai tentando caminhar (+). Nós temos técnicos administrativos em educação aqui no [núcleo] (...) então, cada técnico supervisiona e orienta alunos de quatro unidades [da Universidade]. Então, sei lá (+) lá no direito tem um, na medicina tem três e na educação tem dois, então todos esses alunos que estiverem designados para esse servidor ele vai fazer esse acompanhamento pedagógico **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019)**.

Desse modo, segundo a gestora Renata, o núcleo realizava, além do processo de orientação de matrícula, um acompanhamento dos alunos surdos por meio de entrevistas quando eles visitavam o órgão. Assim, eram apresentadas, também, as normas acadêmicas e, nesse conjunto, a possibilidade de trancarem a matrícula em disciplinas específicas. Esse posicionamento pareceu apresentar aos estudantes certas práticas do contexto acadêmico que talvez fossem mais restritas aos surdos, por haver poucos falantes da Libras em outros espaços de interação na universidade. Contudo, a expectativa de trancamento de disciplinas por parte dos alunos me causou estranheza, de modo que não consegui identificar se eram consideradas as potencialidades dos estudantes, por exemplo, de se adaptarem ao ritmo de estudos no contexto acadêmico e conseguirem realizar mais disciplinas; e também não foi possível observar se a autonomia dos alunos era valorizada na escolha das disciplinas.

Outra forma de apoio oferecida aos alunos surdos foi a monitoria, que também é ofertada para todos os alunos da Universidade, e que é organizada pelos próprios professores dos cursos de Graduação. Para tanto, esses professores selecionavam alunos bolsistas e voluntários que cumpriam o papel de dar monitoria para outros alunos. Assim, o núcleo de inclusão informava aos alunos surdos sobre esse serviço de apoio e, quando possível, disponibilizava intérpretes de Libras para os

acompanharem na monitoria. Sobre esse serviço de apoio aos alunos surdos, de acordo com a gestora Renata:

(...) dependendo do surdo e da complexidade disciplina (+) eles fazem monitoria de conteúdo nas unidades, aí o intérprete acompanha. “Ah, são todos na graduação que fazem monitoria?” Não. Aí depende do surdo, da disciplina e da necessidade do discente (+) da monitoria que o curso oferece. Aí o quê que o [núcleo] intervém (+) ele sugere que o professor peça ao monitor que ele dê uma monitoria individualizada, porque se for colocar muitos alunos juntos o nível de dúvidas e de dificuldades vão ser diferentes. Isso, pode, às vezes, no trabalho de interpretação delongar ou as vezes pode inibir o surdo de colocar suas próprias questões (+) o ritmo entre os alunos vai ser diferente. Então o [núcleo] tem conversado com os colegiados para que intermedeiem com os professores que essas monitorias com os alunos surdos sejam individualizadas, quando possível (+), as vezes acontece em dupla, mas a gente tem conseguido na maioria das vezes. Interpretação em sala de aula, monitoria **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019).**

Tal acompanhamento, referido pela gestora, era oferecido em muitas das disciplinas da instituição. Geralmente, era feito por estudantes que já haviam cursado a disciplina da qual eram monitores e que ficavam disponíveis na instituição em determinados horários diferentes do turno de aulas do curso. Os estudantes que ofereciam monitoria eram orientados pelos professores das disciplinas e atendiam aos colegas em grupo, mas não eram orientados previamente pelo núcleo em relação a como deveriam proceder com alunos surdos. Essa orientação geralmente era dada pelos intérpretes de Libras durante a própria monitoria. Assim, conforme dito pela diretora do núcleo de inclusão, eles solicitavam quando possível para que os alunos surdos fossem atendidos individualmente (monitor, aluno surdo e intérprete) para que pudessem perguntar sem inibição.

Além das ações do núcleo de inclusão, através da coleta de documentos e de entrevistas, foi possível elaborar um quadro com o mapeamento de outras ações na instituição que envolviam temas relacionados aos surdos e ou à Libras:

Quadro 7 – Atividades na instituição que envolviam temas relacionados aos surdos e ou à Libras

| Tipo | Descrição das Atividades Encontradas | Órgão(s) Responsável(is) |
|-------------|--|---|
| Pesquisa | 08 pesquisas em desenvolvimento, feitas por professores e também por pós-graduandos, sendo um deles uma aluna surda. Os temas das pesquisas vão desde a teoria descritiva da Libras, passando por estudos da tradução, até o estudo do ensino bilíngue Libras-Português em escolas públicas. | Faculdade de Letras e Faculdade de Educação |
| Extensão | 05 ações de extensão, relacionados à comunidade surda e à Libras, sendo elas: um evento da Faculdade de Letras em comemoração do dia do surdo que é em 26 de setembro; | Faculdade de Educação, Faculdade de Letras, Núcleo de Inclusão e Setor de Cultura |

| | | |
|--------|--|--|
| | um evento realizado por um centro de referência de educação de surdos da rede estadual de ensino em parceria com a Faculdade de Educação; uma oficina de criação de material didático para práticas de musicalização para surdos oferecida por um ouvinte em um festival cultural; uma oficina de desenho e cartoon oferecida por um surdo da comunidade externa em um festival; e um evento realizado pela FENEIS em parceria com a Faculdade de Educação e que houve a participação de professores surdos de várias universidades do país e de alguns dos alunos surdos da instituição. | |
| Ensino | 05 atividades de ensino, sendo: cursos de Libras no centro de extensão da Faculdade de Letras com professores surdos contratados temporariamente; monitoria aos estudantes surdos feitas por alunos ouvintes da graduação e com interpretação para a Libras; disciplina de Libras, que é obrigatória para os cursos de licenciaturas a partir do Decreto 5.626 (BRASIL, 2015) oferecida pela Faculdade de Letras; disciplina sobre os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos oferecida pela Faculdade de Educação; e um curso de qualificação profissional de intérpretes de Libras. | Faculdade de Letras e Faculdade de Educação |
| Outros | 02 projetos, sendo o primeiro que foi coordenado por uma professora surda e que envolvia a produção de vídeos de Literatura em Libras (literatura surda); e outro em que uma bolsista fez visitas guiadas em Libras em um dos museus da universidade. | Faculdade de Letras e um dos museus da universidade. |

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponibilizados nas páginas da instituição.

Em síntese, por meio das observações realizadas e dos documentos coletados, identifiquei 20 atividades na instituição que envolviam temas relacionados aos surdos e ou à Libras, sendo 08 de pesquisa, 05 de extensão, 05 de ensino e 02 elencadas na categoria “outros”. Essas ações, em maior parte, estavam localizadas na Faculdade de Educação e na Faculdade de Letras.

A participação por parte dos estudantes surdos dos cursos de Graduação da instituição nessas ações, aparentemente, não acontecia de forma ampla. Nas atividades de pesquisa, não foi possível identificar a participação dos estudantes surdos de Graduação; nas atividades de extensão, foi possível notar a participação deles em duas das cinco atividades; nas atividades de ensino, participavam apenas como alunos na monitoria disponibilizada para as turmas em que eles estudavam, já que a maior parte das outras categorias não eram voltadas para eles (como as de ensino de Libras e a formação de intérpretes); e, por último, na categoria ‘outras atividades’ não houve a participação de alunos surdos da instituição.

Esse pouco envolvimento nessas atividades talvez possa ser explicado pelo fato de que esses estudantes haviam ingressado recentemente na Graduação e estavam no primeiro semestre do curso. Desse modo, possivelmente ainda não

conheciam as atividades da instituição, as formas de acesso às divulgações, ou mesmo não conheciam os professores envolvidos ou não tinham tempo por serem, em maioria, estudantes do noturno e trabalhadores no diurno.

Por parte da instituição, não foi encontrada alguma ação que fizesse uma aproximação dos estudantes a essas atividades, com exceção dos dois eventos em que eles foram convidados. Em um desses eventos, o convite a eles foi feito por mim, já que fui convidada pelos organizadores surdos para participar da organização. O evento foi planejado pela FENEIS⁵⁷ – que é uma importante entidade para os surdos – e realizado no mês de abril, em função do aniversário da Lei que reconheceu a Libras como língua, que foi promulgada em 24 de abril de 2002. Nele, haveria a participação de várias lideranças e professores surdos e, por essa razão, entendi que seria importante a presença dos alunos surdos da instituição, o que me levou a solicitar ao núcleo de inclusão que repassasse o convite para eles. A partir do convite, houve a adesão de cinco alunos surdos para participar do evento. Na ocasião, aproveitei para convidá-los para o grupo focal que realizei como a última ação de coleta de dados deste estudo, pouco tempo após a realização desse encontro, em maio de 2019. O engajamento dos alunos surdos no evento e no grupo focal indicou a constituição de um primeiro espaço em que alguns desses estudantes puderam ter a oportunidade de se encontrarem. Tal fato seria, portanto, indicativo, também, de como, no período inicial de entrada na Universidade, um aluno surdo pode passar meses sem encontrar alguém que esteja vivenciando experiências e desafios similares ao que vive. Esse aspecto, talvez, devesse ser considerado por instituições universitárias, quando do planejamento de ações que visem dar suporte para uma experiência acadêmica de natureza mais inclusiva.

No evento para o qual os convidei, foi possível notar, nos momentos de *coffee break*, que a grande maioria das pessoas interagem em Libras, considerando surdos e ouvintes. E, antes do dia, realizamos reuniões de organização, sendo que todas aconteceram em Libras. Os estudantes surdos participaram apenas de uma das

⁵⁷ A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, de apoio à comunidade surda. Ela foi fundada em 1987 e elege os seus representantes regionais e nacionais, os quais se tornam responsáveis pela gestão do órgão. Entre as ações realizadas por ela estão a participação em conselhos governamentais para a defesa dos direitos dos surdos, a oferta de serviços aos surdos e suas famílias (psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes etc.) e o encaminhamento de surdos para vagas de emprego.

reuniões de organização e interagiram fazendo perguntas, conversando com os colegas e registrando informações. Como esta foi a primeira vez que eles participavam de um evento acadêmico como parte da equipe de organização, cuidamos de explicar detalhadamente as tarefas e procedimentos de toda a equipe.

A participação dos alunos surdos no evento ocorreu de forma bastante engajada. Eles foram monitores, ficando responsáveis, junto à equipe de organização, pela lista de assinaturas na entrada do evento, por entregar materiais aos participantes, por entregar o microfone aos intérpretes que faziam a interpretação para a Língua Portuguesa da fala dos surdos ou para os ouvintes não sinalizantes que queriam fazer perguntas em Português, entre outras tarefas. Um intérprete da instituição que passou em um dos dias pelo prédio em que ocorria o evento, ao ver os alunos surdos participando, comentou comigo em um tom exclamativo: *“nossa, parece até que eles já sabem!”*, no sentido de saberem o que fazer naquele contexto acadêmico.

Quando perguntei o que exatamente eles sabiam e se era ‘diferente’ o fato de eles saberem, o intérprete mudou de assunto e depois disse que foi apenas uma admiração pelo envolvimento deles. Ele disse que achou bem interessante a forma como os estudantes surdos estavam interagindo e participando do evento. A surpresa do intérprete talvez possa denotar certas expectativas de que esses estudantes não se envolvessem ou que pudessem ter dificuldades para participar desses espaços.

De acordo com Gee (2004), para que os alunos possam participar como *insiders* de uma comunidade acadêmica, é necessário que possam entender o funcionamento dos inúmeros discursos que circulam na universidade, assim como as formas de constituição dos gêneros próprios dessa esfera. Ao participar do evento, os estudantes estavam vivenciando determinadas práticas de letramentos acadêmicos (GEE, 2004; LILLIS; SCOTT, 2007). Durante o evento, certamente eles tiveram contato com um ou mais gêneros que circulam – exclusivamente ou com mais frequência – na universidade, como, por exemplo, comunicações de pesquisas, resumos, programação de comunicações, entre outros. Para Bakhtin (2003), o domínio de um gênero é uma forma de ação social, realizada em situações de comunicação culturalmente estabelecidas, compartilhadas por grupos, e que passa a ser conhecido após a sua manifestação. Ainda segundo autor, “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”

(BAKHTIN, 2003, p.280). Considerando as concepções do autor, ao refletir sobre a surpresa do intérprete pela participação dos alunos surdos, ocorreram-me as seguintes questões: em quais espaços os estudantes poderiam se inserir em práticas e conhecer os gêneros acadêmicos se não na própria universidade? Não seria comum a todos os estudantes, independentemente de suas línguas e especificidades, participarem por uma primeira vez e irem se envolvendo socialmente para se conhecer esses contextos? O espaço comum de comunicação em Libras, que ocorreu no evento, teria possibilitado que eles fossem mais participativos a ponto de se encontrarem rapidamente e parecerem já conhecer aquela dinâmica social?

Considerando essas questões e os aspectos políticos e sociais que as envolvem, antes de passar para a apresentação mais detalhada dos participares da pesquisa e do contexto da sala de aula, na seção a seguir, apresento as políticas linguísticas da instituição.

4.1.3 As Políticas Linguísticas da instituição

Embora na instituição pesquisada fossem observadas diversas ações que indicavam o desenvolvimento de políticas linguísticas, no plural, ela possuía apenas um documento oficial identificado como 'política linguística', no singular. Desse modo, foi esse o documento ao qual tive acesso e que pude tomar como base para as análises neste estudo.

A política linguística da instituição foi publicada no mesmo ano em que iniciei a coleta de dados desta pesquisa, ou seja, em 2018. Irei, inicialmente, apresentar o documento e, a seguir, discutir alguns aspectos relacionados às questões que envolvem as minorias sociais no âmbito da universidade.

Na introdução da política linguística da instituição, são citados como motivadores de sua elaboração os seguintes pontos: (a) a Constituição da República, que estabelece a educação como direito de todos; (b) a necessidade de trabalhar em consonância com as políticas propostas pela *Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior* do MEC, "visando à melhoria da proficiência" em diferentes idiomas e "à ampliação do acesso a idiomas adicionais e suas culturas nas suas diversas formas"; (c) o estatuto da instituição no qual está marcado o interesse em manter "cooperação cultural" com instituições nacionais e internacionais; (d) os pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão e a busca

de valorização das relações interculturais, da inclusão social e “do respeito à diversidade sociolinguística”. Os trechos colocados entre aspas são citações diretas do documento.

Ao analisar esse trecho inicial, é possível perceber que a política dialoga com aspectos mais amplos, como a educação como um direito constitucional e políticas do MEC, até aspectos internos como o estatuto da instituição e o planejamento de internacionalização dos trabalhos. Um aspecto importante para se destacar, sobre essa parte referente aos motivadores da criação do documento, é o que foi chamado “melhoria da proficiência” e a “ampliação do acesso a idiomas adicionais e suas culturas nas suas diversas formas”. Esses pontos trazem fortemente a perspectiva do ensino de língua para a política e é seguido do objetivo de realizar o que foi chamado de “cooperação cultural” com instituições nacionais e internacionais, o que corresponde com o que apresento a seguir.

Ao conversar informalmente com um professor da instituição, fui informada que, além da necessidade institucional desse marco político, possivelmente a política foi criada naquele momento também para atender a uma chamada externa que exigia essa regulamentação institucional. Esse edital externo, lançado em 2018, era uma chamada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o financiamento de bolsas para a participação de estudantes de Pós-Graduação e de professores em intercâmbio de pesquisa em instituições estrangeiras. Nesse sentido, a internacionalização, conforme apresentado na lista de motivadores da política institucional, torna-se um exemplo tácito dos contornos nos quais possivelmente o documento se direcionou.

Na política linguística da instituição, estão elencados os seus princípios que, em síntese, podem ser listados da seguinte forma: (a) o acesso democrático ao ensino de línguas; (b) “a garantia ao letramento acadêmico”; (c) o respeito à diversidade linguística; (d) “a convivência harmônica de comunidades plurilíngues”; (e) a “formação cidadã do aprendiz de línguas”; (f) a cooperação equitativa entre instituições para o acesso ao conhecimento linguístico; (g) a inclusão social da comunidade acadêmica; (h) a difusão internacional das produções intelectual, científica, artística e cultural realizadas na instituição.

Esses princípios apresentados no documento trazem, de certo modo, uma visão reificada sobre o que seja entendido como ‘letramento acadêmico’, principalmente quando apresenta a expressão “garantia” de que aconteça. E, ainda,

os princípios mostram certa fragilidade ao colocar uma expressão tão delicada, como o que chamou de “*convivência harmônica de comunidades plurilíngues*”, se consideramos as relações de poder que envolvem os usos das diferentes línguas. Para elucidar essa percepção, discutirei esses dois aspectos do documento a seguir.

Nesse sentido, a perspectiva sobre o letramento acadêmico trazida no documento está apresentada de uma maneira próxima ao que Street (1984, 2014) conceituou como *modelo autônomo de letramento*. Nesse modelo, de acordo com o autor, existe a suposição de que seria possível atingir questões culturais e ideológicas, as quais poderiam ser apresentadas como se fossem neutras e universais. Assim, ao ser apresentado no documento uma proposta de “garantia”, desconsidera-se a perspectiva dos diferentes usos sociais da língua oral/sinalizada e escrita e a complexidade que envolve esse campo. Uma perspectiva não reificada, ou *modelo ideológico de letramento*, implicaria compreender os diferentes usos sociais da escrita, não apenas no que diz respeito às práticas de ensino da língua, mas, também, quanto aos usos sociais nas mais diferentes práticas – profissionais, religiosas, familiares, culturais – e em diferentes formas. Esses usos circulam, também, dentro da universidade pesquisada, sobretudo quando minorias linguísticas promovem eventos, rituais, entre outras atividades, como é o caso dos indígenas da instituição. Nesse sentido vale lembrar que os letramentos são situados espacial e temporalmente (BARTON; HAMILTON, 1998); e, portanto, a apresentação de uma garantia revela uma noção reificada no documento.

Já em relação à “*convivência harmônica de comunidades plurilíngues*”, apresento a seguir um exemplo de situação que vivenciei na instituição para contextualizar a discussão que trago sobre as relações de poder que envolvem os usos das línguas, o que tensiona de certo modo essa perspectiva do que seria o ‘harmônico’.

Durante o período em que estive realizando as observações desta pesquisa, aconteceu, na instituição, uma palestra com a presença de um professor francês, na qual foram abordados aspectos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Ao ver a divulgação, interessei-me e fui assistir. No evento, o professor francês falou em Português, e os textos que compunham sua apresentação em PowerPoint também estavam escritos em Língua Portuguesa. Tanto em sua fala quanto nos slides apareceram diversos “erros” de Português. Ele se desculpou algumas vezes, principalmente pela sua produção oral. A plateia do evento dizia que não havia o que

se desculpar, com muito acolhimento, carinho e com expressões e comentários de que estavam impressionados e achando maravilhoso o esforço dele para falar em Português. Nessa ocasião, me ocorreram algumas questões, tais como: se esses mesmos “erros” tivessem sido cometidos por um brasileiro em uma apresentação em uma universidade francesa ele continuaria a ser admirado como um intelectual? Ou seria questionado em suas capacidades? As pessoas estariam agradecidas por esse brasileiro se esforçar em falar Francês? E como seriam vistas as pessoas de minorias sociais falantes de uma variedade de menor prestígio apresentando trabalhos naquele espaço e com as mesmas características da apresentação do professor? A recepção social sobre as capacidades desses diferentes falantes da língua teria a mesma valoração?

Certamente, não tenho elementos para avaliar as situações hipotéticas colocadas nesses questionamentos e tampouco poderia fazer suposições a respeito de uma grande e diversa comunidade acadêmica apenas por um documento publicado ou por situações pontuais. Contudo, quis trazer esse exemplo para mostrar que, quando a política linguística da instituição apresenta a noção de “convivência harmônica de comunidades plurilíngues”, talvez seja um desafio muito complexo e permeado por relações invisibilizadas com as quais talvez não estejamos atentos por já estarem naturalizadas em certa medida. Nesse sentido, vale lembrar que em muitos espaços, segundo Bagno (2015), as relações de poder envolvendo as diferentes línguas reproduzem a mesma lógica de relação de poder econômica.

Outro princípio colocado na política linguística da instituição, o de “respeito à diversidade linguística”, é tensionado pelo próprio cerceamento que o documento faz ao listar e priorizar determinadas línguas. Isso ocorreu no campo da representatividade nos espaços institucionais de tomada de decisão. Isso porque, no documento que instituiu a política linguística institucional, estava previsto que, para a implementação de tal política, fosse criado um ‘comitê permanente de política linguística’, vinculado ao setor de relações internacionais e composto por membros desse órgão e por membros da Faculdade de Letras. Os componentes da Letras deveriam ser um professor para cada uma das seguintes áreas:

- Alemão;
- Espanhol;
- Francês;
- Inglês;
- Italiano;

- Libras;
- Português;
- e Português como língua adicional.

Com exceção da Libras⁵⁸, ao elencar uma lista de línguas europeias que são amplamente faladas no mundo, principalmente pelo histórico de colonização, a política excluiu muitas outras línguas, sendo várias delas faladas e pesquisadas pela própria comunidade acadêmica da instituição. Alguns exemplos de exclusão são as diversas línguas dos estudantes indígenas do curso de Graduação ofertado na universidade, as línguas dos estudantes estrangeiros de diversos países Africanos e, também, as línguas de imigrantes refugiados. Blommaert (2001) analisa que, especialmente em contextos do período pós-colonial, as antigas línguas dos colonizadores são privilegiadas sobre os idiomas locais em domínios como a educação. Nesse sentido, as discussões e tratados sobre direitos linguísticos podem reafirmar ou cercear o direito de muitos cidadãos de desfrutarem de oportunidades sociais. Neto (2018) lembra que, apesar de muitos investigadores apontarem que o Brasil é um país multilíngue, ainda há certos desafios em relação a isso, principalmente em termos de se conhecer essa pluralidade. Segundo a autora:

[...] há ainda, entre boa parte da população brasileira, um desconhecimento sobre a realidade sociolinguística do nosso país. Além do Português, aqui são faladas mais de 274 línguas indígenas (IBGE, 2010), Libras (Língua Brasileira de Sinais), línguas de imigrantes (Japonês, Italiano, Alemão, dentre outras), línguas de matriz africana, língua de sinais dos indígenas Urubu-Kaapor, e também inúmeras variedades de português (indígena, surdo, brasiguaios, etc.). O Português é a língua oficial do país e, recentemente, a Libras tornou-se também língua oficial dos surdos. Também é pouco sabido que há 9 línguas cooficializadas, em 12 municípios, sendo que, destas línguas, 5 são indígenas: Nheengatu, Baniwa, Tukano em São Gabriel da Cachoeira (AM); Guarani em Tacuru (MS); Akwê Xerente em Tocantínia (TO); e 4 são línguas de migração: Pomerano em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra, Vila Pavão (ES) e Canguçu (RS); Talian em Serafina Córrea (RS); Hunsrückisch em Antônio Carlos (SC) e Alemão em Pomerode (SC) (cf. MORELLO, 2012, p. 9). Nestes municípios, as línguas cooficializadas são de ensino obrigatório nas escolas e todos os serviços

⁵⁸ Vale lembrar que a Libras foi constituída no Brasil a partir do “encontro” da Língua de Sinais Francesa (LSF) com as variedades da comunicação em sinais já usadas pelos surdos brasileiros, quando o professor surdo francês Ernest Huet foi convidado para lecionar no Brasil pelo então imperador Dom Pedro II. Com esse convite, foi criado, no Brasil, em 1857, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) na então capital do império, o Rio de Janeiro. Os surdos brasileiros (apenas homens inicialmente) aprendiam aspectos da língua que ganhou traços da LSF e traços brasileiros nesse encontro. Alguns dos estudantes surdos egressos do INES, que funcionava como um internato, voltaram para as suas cidades e se tornaram multiplicadores da língua em diversos espaços de socialização. Esses espaços de socialização, mais tarde, deram origem às diversas associações de surdos que existem pelo Brasil.

públicos são feitos nessas línguas. A cooficialização é uma ação importante de promoção das línguas minoritárias e contrapõe-se à política do Estado de homogeneização linguística do país (NETO, 2018, p.123).

Nesse sentido, a universidade fez um esforço na democratização do acesso, conforme abordado anteriormente, mas, ao mesmo tempo, ainda parece ser desafiador romper algumas barreiras como os padrões hegemônicos considerados de prestígio. Na lista de línguas elencadas na política linguística, embora o Espanhol e o Português sejam línguas amplamente faladas na América do Sul, se considerarmos o contexto local, elas são também línguas que desfrutam de certo prestígio. O que, em última instância, colocaria apenas a Libras como uma língua de minoria social representada no documento.

Neto (2018) defende que as línguas de minorias sociais sejam valorizadas nos contextos institucionais como uma forma de também contribuir para o debate e o avanço dos direitos desses grupos, como o próprio direito à educação. Nesse sentido, em uma abordagem sobre as línguas indígenas, a autora ressalta que “é necessário também ampliar e facultar seu uso em espaços socialmente prestigiados, dentre eles, a universidade” (p.123).

Ao considerarmos essa perspectiva, podemos analisar, na política linguística da instituição, certas fragilidades, como, por exemplo: por que a prevalência de determinadas línguas? Mereciam espaço e representatividade apenas as línguas ensinadas na faculdade de Letras da instituição? Estaria esta lista de línguas apresentadas na política definindo quais línguas são relevantes para a instituição? O Português como segunda língua, elencado na lista de línguas da política, seria apenas para o seu ensino ou sinalizaria alguma ação de inclusão? As variedades de menor prestígio do Português, usadas por algumas minorias sociais, poderiam ser um campo para se pensar ações de inclusão no âmbito da política?

Em relação aos objetivos da política, listados no documento, são fortemente marcados pela valorização do ensino-aprendizado de línguas. Além disso, destacam-se aspectos como: as produções intelectual, científica, artística e cultural; a inserção da produção da comunidade acadêmica em “veículos internacionais de relevância”; e o favorecimento da mobilidade internacional da comunidade acadêmica. Em uma notícia do site da instituição, na qual se anuncia a publicação da política linguística, é enfatizado que “o percentual de estudantes que afirmaram não ler nenhuma língua estrangeira cresceu de aproximadamente 16%, em 2014, para quase 25%, no

primeiro semestre de 2018”. Ao apresentar esses dados, a notícia expõe a fala de gestores que ressaltam a importância de programas de ensino de línguas estrangeiras, sendo essas as que foram listadas no documento.

Possivelmente, essa queda do número de estudantes que não leem outras línguas estrangeiras se relaciona com o próprio processo de democratização do acesso à universidade para estudantes das camadas populares. Nesse sentido, promover o acesso dos estudantes aos espaços de aprendizado de outras línguas e variedades de prestígio é também parte da democratização dos processos de ensino-aprendizado. Ao analisar os documentos, algumas ações da instituição – como a inclusão de indígenas, de surdos, de quilombolas, de refugiados – é possível perceber um movimento que trabalha em atenção às minorias sociais, porém, ainda parece ser desafiador que essas minorias saiam do lugar de “receptores de ações” e possam ser protagonistas e estarem representados nos espaços de tomada de decisão como o comitê concebido para se pensar e propor as políticas linguísticas.

Aos estudantes surdos, a representatividade da Libras como uma das línguas contempladas no documento pode ser considerado um avanço, sobretudo ao se pensar os movimentos históricos da comunidade surda no Brasil para o reconhecimento da língua e a conquista de espaços políticos. Resta saber se essa representação e se as ações elaboradas nesse espaço político são sensíveis à diversidade e às especificidades linguísticas dessa comunidade, indo além do ensino da língua. Desse modo, torna-se ainda mais relevante se conhecer o contexto da sala de aula e como os estudantes surdos participam e são inseridos nas práticas de letramentos acadêmicos.

4.2 Os participantes da pesquisa em sala de aula

As informações sobre os participantes da pesquisa que compõem a sala de aula em que realizei as observações, apresentadas aqui, foram obtidas por meio das entrevistas, do grupo focal e das conversas com os participantes durante as interações na sala de aula.

Os participantes da turma que observei eram: o professor das disciplinas que acompanhei; duas intérpretes de Libras; três estudantes surdos; e 38 estudantes ouvintes. As turmas da instituição geralmente são compostas por 40 alunos, mas, no caso dessa, havia 41, por uma das estudantes surdas ser de outro curso e estar

cursando as disciplinas em que realizei as observações. A sala de aula possivelmente estava cheia em termos de matrícula por se tratar de uma turma de primeiro período, no qual a matrícula em todas as disciplinas ofertadas é obrigatória aos ingressantes.

Para organizar a apresentação dos participantes, eles estão inicialmente elencados/representados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa

| IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES | Ocupação | IDADE | SEXO | Identidade Étnico Racial | FORMAÇÃO |
|---------------------------------|--|-----------------|----------------------|--------------------------|---|
| Gilberto | Professor | ≅ 40 | Masculino | -- | Graduado em Letras, mestre e doutor em Linguística |
| Diana | Intérprete de Libras 01: servidora pública com estabilidade no cargo | ≅ 50 | Feminino | Branca | Graduada em Fonoaudiologia e em Letras-Libras. CODA (<i>Children of Deaf Adults</i>)* |
| Roberta | Intérprete de Libras 02: contratada temporariamente (terceirizada) | 45 | Feminino | Branca | Graduada (não revelou o curso) CODA (<i>Children of Deaf Adults</i>) |
| Alex | Estudante Surdo | 23 | Masculino | Negro | Estudante do primeiro período de Letras |
| Bruna | Estudante Surda | 25 | Feminino | -- | Estudante do primeiro período de Letras |
| Érica | Estudante Surda | 20 | Feminino | -- | Estudante do primeiro período de Direito |
| -- | Demais estudantes da turma (ouvintes) | Entre 18 e 25** | Feminino e Masculino | -- | Estudantes do primeiro período de Letras |

* Expressão da língua inglesa que é usada também no Brasil para se referir aos *filhos de pais surdos*.

**Apenas uma das alunas disse que tinha 53 anos de idade.

-- Dado não disponível ou não informado pelos participantes.

Fonte: elaboração própria.

A partir do panorama apresentado no quadro 8, passo agora para uma explanação mais detalhada sobre os participantes.

O primeiro apresentado no quadro é Gilberto, que é o professor das disciplinas que acompanhei neste estudo. O professor Gilberto é graduado em Letras, mestre e doutor em Linguística, e havia ingressado como professor da instituição há quase dois anos. Antes desse período, ele relatou que havia atuado como professor na Educação Superior em outra instituição federal e que nunca tinha tido contato com estudantes

surdos. A sua experiência com a diversidade entre os estudantes, segundo ele, aconteceu quando ele teve um aluno com dislexia e outro com deficiência visual na outra instituição em que trabalhou. Em relação à chegada dos estudantes surdos na turma, sobre como o processo aconteceu, ele respondeu que:

Na verdade, para mim foi tudo novidade. Porque até o próprio colegiado (+) a gente até conversou (+) o colegiado, eu acho, não sabia muito quais eram ou quais seriam as necessidades desses alunos (+). Então, até isso, a única informação que eu recebi é de que eu teria alunos surdos na sala de aula e de que seria interessante eu fazer a sala organizada em “U”. Porque eu acho que a expectativa (+) o que o pessoal do colegiado (+) estavam imaginando, é que esses alunos conseguiriam fazer leitura labial, por exemplo, o que não é o caso da Bruna e Alex (+) é o caso da Érica, ela faz leitura labial. **(Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018).**

Segundo o professor Gilberto, o colegiado foi informado a respeito dos estudantes surdos e enviou para ele uma comunicação com a orientação de que a turma pudesse se sentar em uma meia roda para que todos pudessem se ver. Desse modo, ao imaginar que os surdos faziam leitura labial, todos poderiam se ver sentados nesse formato de organização da sala. Ainda segundo ele, foi uma surpresa quando recebeu as intérpretes em sala de aula e foi por meio de uma delas, a Diana, que ele pode ter mais orientações sobre quais estratégias em sala de aula poderiam ser adotadas em relação aos estudantes surdos.

Passando para as intérpretes de Libras que acompanhavam a turma nas disciplinas que observei, ambas eram CODA, que é a sigla de uma expressão da língua inglesa (*Children of Deaf Adults*) utilizada também no Brasil para fazer referência aos filhos de pais surdos. Desse modo, ambas faziam uso da Libras em casa desde criança.

A intérprete Diana tinha uma longa trajetória nos espaços acadêmicos. Ela graduou-se em Fonoaudiologia, em um curso tecnólogo de Interpretação para a Libras e em Letras-Libras, além de ter cursado Pós-Graduação *Lato Sensu* em ensino de Libras. Ela atua profissionalmente como intérprete de Libras desde 2008. Na instituição pesquisada, ela ingressou no ano de 2017, como servidora concursada, atuando como parte da equipe, que completou 8 intérpretes de Libras concursados que a instituição passou a ter com a entrada dela e de outros 02 naquele ano. No momento em que estive em campo, Diana trabalhava como intérprete de referência da turma da Érica, aluna surda que cursava Direito e será apresentada mais à frente. Segundo a organização do núcleo de inclusão, o intérprete de referência, conforme

explicitado anteriormente, acompanha de maneira fixa um estudante ou uma turma, enquanto o outro da dupla pode variar entre cursos. Ela foi a intérprete de referência da turma durante todo o período nas disciplinas que observei. Nos demais dias e demais disciplinas, havia um outro intérprete com os alunos da Letras, já que ela voltava para o Direito, onde era a referência. Segundo o professor Gilberto, a intérprete Diana se preocupava sempre em fornecer informações sobre os alunos surdos, tais como a possibilidade de ter acesso antes às leituras recomendadas, às atividades e, também, em relação à possível escrita diferenciada do Português.

A intérprete Roberta havia ingressado na instituição naquele ano de 2018 como trabalhadora terceirizada. Esse processo aconteceu, segundo o núcleo de inclusão, devido à carência de mais profissionais e à impossibilidade de realização de novos concursos naquele momento. Roberta era funcionária de uma associação de surdos e passou a atuar na instituição com esse tipo de contrato assim como 06 outros profissionais intérpretes de Libras. Possivelmente, pela efemeridade do contrato terceirizado, ela e os seus colegas não atuavam como intérpretes de referência. Apesar disso, ela se manteve de maneira fixa, acompanhando a turma do curso de Letras em que estavam matriculados o Alex e a Bruna. Roberta atuava profissionalmente como intérprete de Libras há mais de 15 anos. Ela não revelou qual era o curso de Graduação que cursou, mas disse que realizou Pós-Graduação na área de Libras. Durante as interações em sala de aula, ela se mantinha mais quieta, enquanto a sua companheira de dupla, Diana, se mantinha mais ativa ao conversar espontaneamente e também em tomar frente nas sugestões dadas ao professor, conforme será apresentado mais à frente.

O estudante Alex, assim como os demais estudantes da turma observada, estava no primeiro período, ou seja, havia ingressado na instituição naquele ano. Alex é o único surdo de uma família de ouvintes, trabalhava desde a adolescência e aprendeu Libras na escola, no Ensino Fundamental, quando estudou em uma escola para surdos. Durante as atividades em sala de aula, embora ele interagisse bastante comigo, demonstrava um pouco de desconforto em relação à filmagem. No encontro do grupo focal, mesmo com a filmagem, ele contou a sua experiência como estudante e fez perguntas e intervenções durante o depoimento dos colegas surdos. Assim, ao comentar sobre a sua trajetória escolar, até chegar no Ensino Superior, Alex relatou:

Eu me formei no Ensino Fundamental, me formei no Ensino Méd... (+) Eu comecei em escola inclusiva, depois me mudei para a [escola para surdos].

No Ensino Médio Estudei no [escola pública inclusiva de ensino médio na qual havia intérpretes de Libras e muitas turmas com surdos]. E depois fiz o ENEM (+). Batalhei muito (+) tentei, tentei, tenteeeei, muitas vezes para passar (+). Eu consegui entrar em um curso de uma faculdade privada [nome da faculdade] e aí eu consegui bolsa, um desconto de 600 reais (+). Mas aí eu nem considerei que tinha outros gastos, tinha outras coisas (+) o transporte, a van (+). E então eu fiquei lá um pouco, mas aí desisti, larguei. Tinha que fazer financiamento, dividir (+) larguei. O curso era administração (+). Eu larguei. Eu não tinha aquele dinheiro. E aí eu comecei a me esforçar, porque eu queria estudar gratuitamente. Já estava perto do último dia da inscrição, a minha amiga Rafaela me falou vAAAi, vai fazer o ENEM e se cadastrar no SISU! Eu (1,8) fiqueeeeei (+) meio desanimado (+) queria desistir (+) e aí, como ela incentivou eu fui. Pesquisei informações sobre o SISU (+) fiquei sem saber depois qual curso escolher, meio dividido entre Pedagogia e Letras (+). A minha mãe falou: “*lá vai ter intérprete? vamos Ver!*” (+) E aí eu estava dividido, fui pesquisar informações (+) não sabia se escolhia Pedagogia ou Letras (+). Qual escolher!? E aí pensei a Letras, fui pesquisar em detalhes qual era o significado do curso (+) e aí pensei que era melhor a Pedagogia, mas aí vi que tinha o trabalho com crianças e aíiii (+) “*não sei, será preciso ter um dom!?*” (+) peseeeei (+) e resolvi que seria a Letras. Fechei a inscrição. Senti que a Letras era melhor. E aí eu calculei (+) e aí deixei para lá (+) passou o tempo. Teve um dia que já era de madrugada e a Rafaela me deu a notícia (+) os meus olhos quase caíram da face! Eu fiquei olhando o celular: eu passeeei!! Ela me falou na mensagem, corri e fui para o computador conferir. Eram duas da madrugada! E aí eu fiquei ali na frente do computador e a página não abria (+). Ela me falou, mas eu não acreditei! Não é isso (+) não é. Passou um tempo e quando eu consegui olhar. Eu peguei o celular e vi! Eu fui correndo falar para a minha mãe, ela estava meeeio dormindo, parece que não acreditou. Falou: “*ah, tá, ok, deixa pra depois*” (+) com uma expressão facial de que nem acreditou ou não entendeu, e ela voltou a dormir. E aí no outro dia, eu abri novamente o site e mostrei para ela no celular: “*olha, veja aqui! Leia!*”. E ela disse: “*Meu filho! Você é primeiro da família! Nossa!*”. **(Estudante Alex, grupo focal realizado em 30/052019, tradução minha).**

A escola em que Alex estudou era da rede privada e disponibilizava bolsas para estudantes surdos. Embora essa escola se identificasse enquanto bilíngue, em sua documentação, seguindo a política que estava vigente, ela era identificada como escola especial. A maior parte dos professores da escola sabiam Libras, porém, pela redução de alunos quando a política de inclusão começou a ser ampliada, ela fechou entre os anos de 2015 e 2016. Enquanto Alex falava sobre a sua trajetória até ingressar no Ensino Superior, a sua amiga Rafaela – estudante surda do curso de Matemática da mesma instituição – vibrava com cada etapa da sinalização dele. Ela dizia: “*eu faleeei! Viu!? haha. Era isso, viu!? Eu te falei!*”. Ela parecia estar muito feliz por ter incentivado o amigo e pelo reconhecimento dele ali naquele depoimento. Eles estudaram juntos no Ensino Fundamental, e ele disse que se sentiu encorajado com o estímulo dela. Os dois ingressaram na instituição, em cursos diferentes, por meio da reserva de vagas. Cabe ressaltar a forma como ele sinalizou a fala da mãe, com bastante ênfase nas expressões faciais e corporais, para dizer que ele foi o primeiro

da família a ingressar no Ensino Superior (confirmado por ele depois) e que ainda foi em uma instituição pública federal.

A estudante Bruna, assim como Alex, era a única pessoa surda em sua família. Ela iniciou o Ensino Fundamental em uma escola comum, na qual, segundo ela, não foi possível se desenvolver bem, mas depois se mudou para a mesma escola em que Alex estudou – a qual se identificava como bilíngue Libras-Português – e lá ela aprendeu Libras e conseguiu interagir mais. O pai da Bruna é professor na universidade em que ela estuda e na qual esta pesquisa foi feita, segundo ela, ele atuava na área de exatas. Ao final do período de observações, tentei realizar com ela, antes de todos, uma entrevista para conhecer um pouco mais a sua trajetória. Mas, conforme relatado anteriormente, Bruna aparentava estar bastante tímida e, na entrevista, não ficou confortável, fornecendo respostas curtas e binárias (ex. sim, não, mais ou menos). Foi a partir dessa experiência com ela que me surgiu a ideia de fazer o grupo focal, no qual ela se abriu bem mais e relatou para a roda de conversa da seguinte forma a sua trajetória escolar até ingressar no Ensino Superior:

No quarto ano eu comecei a estudar em uma escola bilíngue para surdos, a [nome da escola]. Antes disso eu estava em uma escola comum, lá tinha só o AEE [Atendimento Educacional Especializado]. Quando eu entrei na escola de surdos foi ótimo (+) por poder me comunicar em Libras. Mas, aconteceu um problema de redução do número de alunos na escola de surdos enquanto eu estudava lá. E aí ao final do Ensino Fundamental me mudei para uma escola comum/inclusiva, que tinha intérprete e lá eu concluí essa etapa (+). Depois me mudei para uma escola inclusiva no Ensino Médio, que também tinha intérprete. Quando eu estava quase me formando no Ensino Médio o intérprete da escola me falava sempre para fazer o ENEM. Eu pensei bastante (+) inicialmente eu pensei em cursar Pedagogia, depois Psicologia, mas estava em dúvida. Quando eu fui cursar o ENEM não havia videoprova em Libras, e eu fui reprovada na primeira, segunda e terceira vez (+). Em 2017 o ENEM teve videoprova em Libras, e eu também estudei um pouco mais, claro! (+) então eu fiz a prova, mas nem fiquei com expectativas (+) E então chegou o momento de inscrição na Universidade e eu não sabia bem qual curso escolher. Eu não pensei em meu trabalho no futuro (+) eu pensava era que havia surdos cursando Letras e resolvi cursar Letras. Aíii, quando eu passei na [Universidade] foi uma grande surpresa para mim! Uau! Que alegria! Foi o auge! E a partir dali foi o momento de organizar a minha documentação, a minha audiometria, a minha renda familiar e todos os papéis para a comprovação (+). Eu cheguei a pensar em desistir nesse processo. Mas o intérprete me incentivou muito. “*Não desiste! Vai!*”. E aí eu deixei toda a minha documentação separada com a minha família e, por um processo acho que do MEC, na última etapa eles me chamaram. E aí eu fui fazer a matrícula e lá fui chamada para tirar foto com o pessoal em comemoração (+). Mas, o importante é que consegui passar, entrar, e fiquei mUUito feliz! Publiquei no Facebook e muitas pessoas me deram parabéns! E aí eu entrei e iniciei o curso (+) foi bom! O Alex e eu estudamos na mesma sala **(Estudante Bruna, grupo focal realizado em 30/052019, tradução minha).**

Na fala de Bruna, é possível perceber um percurso com aspectos semelhantes à trajetória de Alex, inclusive estudando na mesma escola. A estudante ressaltou, em seu percurso escolar, o incentivo do intérprete de Libras da escola para que ela ingressasse no Ensino Superior. No momento da entrevista, realizada antes do grupo focal, Bruna informou que fazia um curso de Teologia que era considerado um curso superior, mas, segundo ela, não se tratava de um curso regulado pelo MEC, era algo mais interno de sua religião, com duração de 3 anos, e que iria concluí-lo naquele ano, ou seja, em 2019.

A estudante Érica estava cursando o primeiro ano do curso de Direito. Assim como o Alex, ela trabalhava durante o dia e estudava à noite. Por orientação de matrícula dada pelo núcleo de inclusão, ela estava cursando as duas disciplinas que observei no curso de Letras. Érica nasceu ouvinte e começou a ficar surda na adolescência. Na entrevista com a coordenadora do núcleo de inclusão, a gestora fez referência ao processo de ensurdecimento de Érica:

Tem uma aluna que ela tem uma perda auditiva progressiva, então ela ainda tem um resíduo auditivo e começou a aprender Libras aos 19 anos (+) porque ela está perdendo. Ela tinha uma perda, mas que era leve e virou moderada (+) o aparelho dava conta, a leitura labial deu conta. A partir dos 15 anos essa perda dela começou a agravar e aos 18 ela começou a aprender a Língua de Sinais com colegas. Quando ela entrou aqui na Universidade (+) ela ainda está em fase de aprendizado de Língua de Sinais, então ela solicitou para gente e para intérprete se era possível o intérprete fazer alguns gestos articulatórios de algumas palavras e sinalizar ao mesmo tempo e a intérprete faz isso (+). A tendência é ela ir diminuindo esse processo bimodal ao passo que a aluna for ficando mais proficiente **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019).**

O que a diretora do núcleo se referiu como 'bimodal', trata-se do processo de uso da Libras concomitantemente ao uso da leitura labial. Esse processo é chamado na literatura de 'bimodal' pela modalidade espaço-visual da Libras ser usada ao mesmo tempo em que se articula a fala do Português. No entanto, a estruturação sintática de uma das línguas pode se sobrepor à da outra, geralmente a do Português sobre a Libras. Quando realizei as observações, Érica tinha 20 anos de idade e, segundo a intérprete Diana, ela ainda estava em um processo de construção identitária em relação a esse novo universo na vida dela. Desse modo, por ser um processo recente para ela, quando realizei as observações, não me senti confortável em abordá-la em uma conversa mais direta sobre esse processo. Ela concordou com a pesquisa, sempre me cumprimentava e falava comigo, mas, no geral, se mantinha

mais quieta, pouco interativa na sala de aula e, então, todos nós respeitávamos o espaço dela. Quando convidei os estudantes para o grupo focal, ela também foi convidada, mas respondeu que não poderia participar. Em sala, às vezes, ela olhava para o professor fazendo leitura labial e, às vezes, para a intérprete, procurando, sempre que possível, ir à mesa do professor para tirar dúvidas interagindo diretamente com ele, sem intermediação das intérpretes. Ela fazia uso, portanto, dos recursos que ela tinha como falante da Língua Portuguesa até certa altura da vida dela.

Em relação aos dados gerais dos alunos da turma, nenhum dos estudantes ouvintes sabia Libras. Sobre o gênero dos estudantes da turma, havia 21 mulheres e 20 homens. Essa identificação foi feita por meio da forma como eles se apresentavam e pelos nomes na lista de chamada⁵⁹, já que não consultei diretamente a turma sobre esse dado. Sobre a média de idade dos estudantes, eles apresentavam entre 18 e 27 anos, sendo que apenas uma das alunas aparentava ter aproximadamente 50 anos de idade e, em uma conversa informal antes do início de uma das aulas, ela me disse que era aposentada e que tinha outra formação, mas uma vontade antiga de cursar Letras. Essa estudante, em sala de aula, geralmente era a que mais interagiu com o professor, fazendo perguntas, falando de livros que leu e dando retorno sobre as perguntas.

Mais à frente, abordarei as interações entre os participantes da sala de aula. Porém, antes, na próxima seção, apresentarei um quadro geral sobre o curso e algumas características de organização da turma na qual a disciplina foi realizada.

4.3 O curso e a sala de aula observada

O curso de Letras da instituição oferece as opções de licenciatura e de bacharelado. Trata-se de um dos cursos mais antigos da instituição e também um dos mais amplos em termos de opções de habilitação.

Um ponto de destaque na história recente do curso, segundo a documentação disponibilizada no site, foi a sua ampliação a partir do final da primeira década dos

⁵⁹ A instituição assegura aos membros da comunidade acadêmica o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero – de acordo com o que é estabelecido pelo Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 – em atenção às pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

anos 2000, como parte do processo de implementação da política do REUNI na instituição. Com isso, o curso ampliou sua quantidade de vagas ofertadas anualmente, que passou de 300 para 420 vagas, nas modalidades de licenciatura e de bacharelado. Naquele momento, as vagas eram ofertadas em um processo seletivo de entrada única para a Letras.

Essa forma de ingresso foi alterada, após um longo processo de discussão interna, que teve como resultado um projeto de reforma curricular publicado no ano de 2017. Segundo os documentos analisados do curso, as mudanças foram feitas por necessidades de alterações, tais como: demandas sociais em relação à formação profissional dos alunos; demandas de políticas e de avaliações nacionais, nas quais o curso precisava se adequar em aspectos como carga-horária⁶⁰ de atividades práticas, estágios, além de atender à uma avaliação externa⁶¹; e demandas dos alunos, já que apenas pouco mais de 28% disseram em um questionário que o curso favoreceu totalmente sua atuação em estágios ou profissional.

Com a reforma, um aspecto importante de alteração foi que os estudantes que ingressaram a partir de 2018 passaram a ter que fazer a opção por uma modalidade durante o processo seletivo. Assim, das 80 vagas semestrais do turno diurno, 50

⁶⁰ As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente, do ano de 2015*, definiram normas para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada em todo o país. O documento prevê a carga horária mínima de 3.200 horas de atividades acadêmicas, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos. Nessas horas estão compreendidas: (i) 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; (ii) 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (iii) pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos, conforme o projeto de curso da instituição; (iv) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015-b).

⁶¹ Sobre a avaliação externa, o curso precisava, segundo a documentação disponibilizada no site, atender aos questionamentos feitos pela comissão de avaliação das condições de oferta, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de 20 a 23 de novembro de 2013. A avaliação feita relatou a necessidade de fortalecer a integração entre a teoria e a prática, com atenção aos estágios e ênfase na formação por competências. O SINAES é um sistema de avaliação, criado pelo MEC em 2004, para acompanhar o desenvolvimento de todas as instituições de Ensino Superior brasileiras. Ele tem como objetivo avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes em aspectos como: o ensino; a pesquisa; a extensão; a responsabilidade social; o desempenho dos alunos; a gestão da instituição; o corpo docente; e as instalações. As avaliações são coordenadas e supervisionadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

passaram a ser destinadas às licenciaturas e 30 destinadas aos bacharelados. No turno noturno, passaram a ser destinadas 90 vagas para as licenciaturas e 40 vagas para os bacharelados. Na licenciatura, a oferta do curso estava organizada nas seguintes modalidades:

Quadro 9 – Organização da oferta da licenciatura do curso de Letras da instituição

| Modalidades | Turno | Carga-horária total |
|----------------------|---|----------------------------------|
| Licenciatura simples | Português Inglês | Diurno e noturno 3.255 horas |
| Licenciatura dupla | Português-Francês Português-Italiano Português-Espanhol Português-Alemão | Diurno Noturno 4.005 horas |

Fonte: Projeto do curso publicado no site da instituição pesquisada.

Além das licenciaturas apresentadas no quadro anterior, o regulamento do curso prevê as seguintes opções de bacharelado: Estudos Linguísticos; Estudos Literários; Edição; Tradução; Línguas Clássicas (com ênfase em Grego ou em Latim); e Línguas Modernas (Alemão, Espanhol, Inglês, Francês e Italiano).

A turma em que realizei as observações era de licenciatura simples, no noturno, sendo uma das primeiras a vivenciar a nova configuração do curso⁶². Em relação aos estudantes surdos da turma que acompanhei nas observações, fui informada por eles que optariam pela licenciatura simples em Português.

No currículo do curso que passou a vigorar, estudantes da licenciatura ou do bacharelado cursariam em comum o primeiro e o segundo períodos, com estruturas comuns às duas modalidades. Esses dois primeiros semestres eram chamados por eles de núcleo comum, com disciplinas consideradas como fundamentos do curso, bem como os seminários de leitura e de escrita. No final do segundo período do curso, os estudantes deveriam escolher uma habilitação que deveria ser cancelada pelo

⁶² O colegiado do curso optou por migrar todos os alunos da versão curricular anterior para a nova, exceto aqueles que já possuíam 80% da carga horária total integralizada, que tinham o direito de permanecer no percurso que estavam vinculados, caso quisessem.

colegiado do curso, seguindo critérios como, por exemplo, o número de vagas e o uso da média de notas gerais no primeiro semestre e as notas em algumas disciplinas para o desempate em caso de muitas solicitações para uma habilitação. Caso os estudantes quisessem pleitear um segundo título, ao final da primeira Graduação, poderiam solicitar a continuidade dos estudos que, segundo as normas, poderia ocorrer quando ainda houvesse tempo para a conclusão do curso, ter determinada média de notas e não ter ocorrências disciplinares.

Em relação à segunda língua, as normas do curso pressupunham que os ingressantes no curso de licenciatura em Inglês já deveriam ter domínio⁶³ intermediário ou avançado da Língua Inglesa. As outras habilitações de língua estrangeira não demandavam a mesma exigência, já que, segundo o projeto do curso, tratava-se de “línguas que não são, normalmente, ofertadas nas escolas regulares”. O documento expõe, ainda, que, para as demais habilitações, “o curso começará em estágio bem inicial, o que dá ao ingressante a oportunidade de aprender a língua de sua habilitação” a partir do nível básico.

Quando iniciei a pesquisa empírica, o ambiente de novo formato curricular circulava entre as conversas da comunidade acadêmica do curso. Um exemplo disso foi que, ao iniciar as observações em sala de aula, fui informada também pelo Gilberto, professor das disciplinas que observei, que o curso tinha acabado de passar pela referida reforma curricular. Segundo ele, um dos desafios do novo currículo era que o núcleo comum do curso passou a ser composto majoritariamente por disciplinas de 30 horas, e isso fazia com que se tivesse um tempo relativamente curto para se trabalhar determinados temas. Esse núcleo de disciplinas estava organizado da seguinte forma:

⁶³ Segundo o projeto do curso, essa decisão está de acordo com o Parecer nº491 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio da Câmara de Educação Superior (CES) que permite essa configuração.

Quadro 10 – Organização curricular do núcleo comum do curso

| Período do Curso | Disciplinas | Carga-horária |
|--|---|---------------|
| 1º período (primeira parte do semestre) | Fundamentos de linguística comparada | 30h |
| | Fundamentos de fonética | 30h |
| | Introdução aos estudos literários | 30h |
| | Seminário de leitura: literatura brasileira | 30h |
| | Oficina de texto: língua, texto e discurso | 30h |
| 1º período (segunda parte do semestre) | Fundamentos de fonologia e de morfologia | 30h |
| | Fundamentos de sintaxe | 30h |
| | Teorias da narrativa | 30h |
| | Seminário de leitura: outras literaturas de língua portuguesa | 30h |
| | Oficina de texto: introdução aos gêneros acadêmicos | 30h |
| 2º período (primeira parte do semestre) | Fundamentos de semântica | 30h |
| | Teorias da poesia | 30h |
| | Seminário de leitura: literatura clássica | 30h |
| | Língua estrangeira: especificação | 30h |
| 2º período (segunda parte do semestre) | Fundamentos de pragmática | 60h |
| | Questões de teoria da literatura | 30h |
| | Seminário de leitura: literatura estrangeira | 30h |
| | Oficina de texto: introdução à pesquisa científica | 60h |

Fonte: Elaboração própria com base no projeto do curso publicado no site da instituição pesquisada.

As disciplinas nas quais realizei a observação participante desta pesquisa estão destacadas em negrito no quadro 10. Irei apresentá-las com mais detalhes e também irei explorar a visão do professor sobre elas na próxima seção deste capítulo. As duas disciplinas faziam parte do primeiro período do curso, sendo uma na primeira parte do semestre e a outra na segunda parte. Depois de cumpridas as disciplinas obrigatórias dessa etapa, que era chamada de núcleo comum, o aluno poderia iniciar a habilitação escolhida.

Diversas foram as razões que me levaram a decidir por realizar as observações durante as aulas das disciplinas destacadas no quadro, as quais apresentarei a seguir.

O primeiro motivo foi por elas tratarem da temática da ‘leitura e produção de textos’, diretamente ligada ao tema central deste estudo, ou seja, os letramentos acadêmicos. Assim, entendi que potencialmente poderia ter mais oportunidades de observar os estudantes surdos se envolvendo em práticas de letramentos acadêmicos e, possivelmente, discutindo sobre elas.

O segundo motivo foi o fato de nessas disciplinas estarem matriculados três dos estudantes surdos da Instituição, o que foi fortemente considerado para a tomada dessa decisão. Desse modo, como além dos dois alunos surdos da turma – a Bruna e o Alex –, ainda havia a matrícula da Érica, que estava cursando as disciplinas por recomendação do núcleo de inclusão. Assim, considerei que pudesse ser interessante

observar como funcionava em sala de aula essa recomendação do núcleo e, sobretudo, sobre os processos de inserção nas práticas de letramentos acadêmicos por mais estudantes surdos. Essa era, naquele momento, a única turma da instituição na qual havia mais de um surdo como aluno.

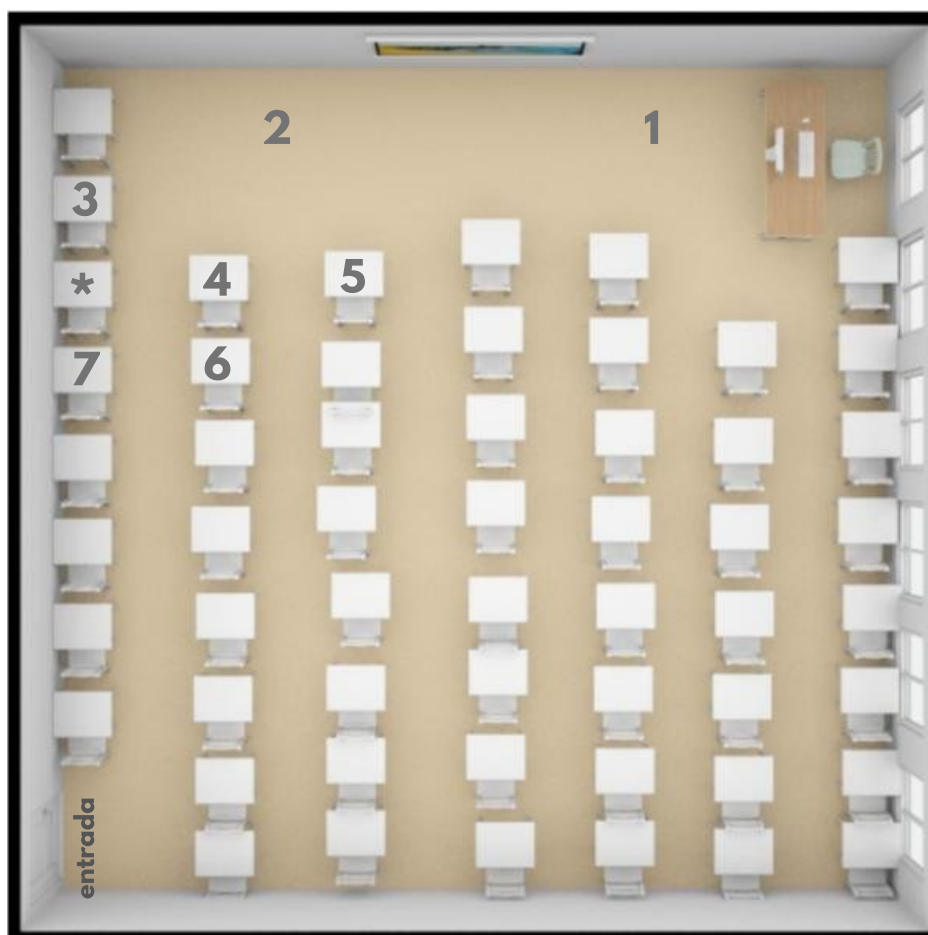
O terceiro motivo foi a oportunidade de aproximação dada a mim pelos participantes, através do aceite rápido quando propus a observação. Conforme sinalizado no terceiro capítulo, obtive uma resposta rápida e solícita dos participantes que me concederam autorização, informações e espaço. Isso aconteceu tanto por parte do professor, quanto por parte dos estudantes surdos e das intérpretes.

O quarto motivo foi a relevância que parece ser dada às disciplinas escolhidas para as observações dentro da estrutura do curso. Um exemplo disso é que a nota obtida nessas disciplinas são o segundo critério de seleção e desempate para que os estudantes possam escolher a habilitação no curso que desejam cursar, ficando atrás apenas do critério de maior nota geral no primeiro período do curso⁶⁴.

Desse modo, considereei como relevante realizar as observações nessas disciplinas. Durante as aulas, quando iniciei as observações na turma, procurei sempre me sentar perto dos estudantes surdos, de maneira que pudesse interagir com eles, caso fosse oportuno. E, ao mesmo tempo, procurei me posicionar de uma forma que tivesse um ângulo de observação no qual pudesse ver as intérpretes, o professor e os estudantes ouvintes. Na figura 3, exposta a seguir, está representada a minha posição como observadora e a posição comum dos diferentes participantes da turma:

⁶⁴ Os critérios de seleção e desempate dos alunos o processo de seleção nas habilidades são: (1º) maior média das notas obtidas nas atividades acadêmicas curriculares do primeiro semestre letivo do curso; (2º) maior média das notas obtidas nas duas disciplinas de Oficina de texto cursadas no primeiro semestre, que são as disciplinas nas quais as observações desta pesquisa foram feitas; (3º) maior média das notas obtidas nas disciplinas de Introdução aos estudos literários e de Teorias da narrativa cursadas no primeiro semestre; (4º) maior média nas notas obtidas nas disciplinas de Fundamentos de linguística comparada, de Fundamentos de fonética, de Fundamentos de fonologia e de morfologia e de Fundamentos de sintaxe cursadas no primeiro semestre.

Figura 3 – Mapa de representação da sala de aula pesquisada



LEGENDA:

| | | | |
|---|--------------------------------|---|---|
| 1 | Professor Gilberto | 5 | Estudante Érica |
| 2 | Intérprete em turno de atuação | 6 | Estudante Bruna |
| 3 | Intérprete em turno de apoio | 7 | Minha posição |
| 4 | Estudante Alex | * | Variação entre: vazio ou Bruna ou Érica |

Fonte: Elaboração própria.

Os números apresentados na figura, também representados na legenda, marcam os espaços geralmente ocupados com maior frequência pelos participantes da turma. As carteiras que não estão numeradas eram ocupadas pelos estudantes ouvintes. A sala era composta por uma média de 50 a 55 lugares e, como na turma estavam matriculados 41 estudantes, geralmente sobravam poucos lugares livres. A maior parte das pessoas buscava sentar-se nas mesmas posições ou em posições próximas a que estavam acostumados. Os estudantes surdos se sentavam na primeira ou na segunda fileira na parte da frente da sala, o que facilitava visualizar as intérpretes.

Na posição que geralmente me sentava durante as aulas era possível acompanhar visualmente o professor, as intérpretes e os estudantes surdos. E, se me

virasse um pouco para a lateral, poderia ter uma visão de toda a sala. Essa posição facilitou bastante as minhas interações com os alunos surdos. Talvez, também por esse posicionamento, acabei não ficando em destaque ali como uma observadora, mas sim como uma participante da turma e, em alguns momentos, o professor e os alunos me disseram que se esqueciam da minha pesquisa e me confundiam com uma aluna.

Na figura 4, a seguir, em outra perspectiva, é possível visualizar a representação do ângulo de filmagem da câmera com a qual realizei os registros das aulas:

Figura 4 – Representação do ângulo de registro das filmagens das aulas



Fonte: Elaboração própria.

No ângulo de registro, portanto, era possível observar os três estudantes surdos, o professor, a intérprete em atuação e parte da intérprete que estava no apoio, do lado esquerdo da imagem. O posicionamento das intérpretes acontecia da seguinte forma: a que estava no momento de atuação se posicionava sempre de pé, de frente para os estudantes surdos; enquanto a que estava no momento de apoio se sentava de frente para a atuante. Como a minha posição de observação geralmente era sentada próxima da intérprete que estava no apoio, era possível interagir também com elas com mais proximidade. O professor Gilberto, na maior parte do tempo, conduzia as aulas de pé, na posição representada na figura e, nos momentos de *feedback* sobre os textos, costumava se sentar para atender aos alunos individualmente. Sobre o posicionamento e a atuação das intérpretes, segundo o professor, inicialmente foi uma expressiva novidade para ele e para a turma:

Olha, no começo tanto eu perguntava pra ela (+) eu lembro que no final da primeira aula (+). Bom, primeiro a primeira aula foi um susto, porque eu nunca dei aula com intérprete... e também tem isso, não é? (+) (*inaudível*) nas primeiras aulas, eu perdia até o fio da meada do que eu estava falando (+) porque desconcentrava, e eu via que os alunos também, porque os alunos também não estavam acostumados. (+) Então, eles também levaram um tempo para acostumar com a interprete. Aí eu via que, às vezes, eles prestavam mais atenção olhando para a intérprete, que era uma novidade, do que para mim. Mas acho que depois da terceira aula (+) normal (+) já era parte, como se sempre tivesse lá (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

A fala do professor demonstra que a presença das intérpretes em sala de aula foi sendo naturalizada com o passar do tempo. O que inicialmente foi uma surpresa para ele e aparentemente também para os alunos, aos poucos, se tornou comum. Abordarei um pouco mais sobre esses aspectos relativos às interações e relações estabelecidas pelos participantes mais à frente. Antes, porém, apresento, na próxima seção, a forma como as disciplinas em que realizei as observações estavam organizadas.

4.4 As disciplinas em que as observações foram feitas

Durante o desenvolvimento deste estudo, pude identificar algumas informações particulares das disciplinas nas quais realizei as observações, como, por exemplo, a história da implantação delas no curso de Letras, como elas foram pensadas em termos de ementas, a proposta delas na visão do professor e de outros atores da instituição, como o colegiado do curso e o Núcleo de Inclusão da Universidade.

O intuito desta parte do texto é apresentar introdutoriamente essas disciplinas para que, em seguida, seja possível situar como as propostas pensadas para elas foram traduzidas nas aulas observadas e mapeadas neste estudo.

Começando pela organização das ementas, as disciplinas estavam organizadas da seguinte forma:

Quadro 11 – Ementa e carga-horária das disciplinas em que as observações foram feitas

| Nome | Carga-horária | Ementa |
|---|---------------|---|
| Oficina de Texto: língua, texto e discurso | 30 horas | Produção escrita a partir da introdução das seguintes noções relacionadas ao texto: língua, linguagem, texto, discurso, fatores de textualidade, tipos e gêneros textuais/discursivos. Discussão das noções com base em condições de produção e leitura de gêneros de diferentes domínios discursivos: jornalístico, literário, científico. |
| Oficina de Texto: introdução aos gêneros acadêmicos | 30 horas | Produção escrita a partir da introdução aos gêneros acadêmicos escritos com ênfase em aspectos tais como paráfrase, retextualização, observação de características relativas ao estilo de linguagem e à construção composicional. Estudo e produção de resumos, resenhas, esquemas, comentários críticos etc. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Essas disciplinas estão presentes no currículo do curso de Letras de forma sequenciada, ou seja, a primeira disciplina começou no início do semestre e somente após o término dela foi dado início à segunda, conforme explicitado anteriormente. No entanto, no projeto do curso, não estava indicado que uma fosse pré-requisito para se cursar a outra.

De acordo com o professor Gilberto, que era o responsável pelas disciplinas naquele ano, elas eram complementares. Ele destacou que as disciplinas traziam também propostas que já estavam presentes no curso – antes do processo de reforma curricular implantado em 2018 –, em outra disciplina que era ofertada anteriormente:

Aqui tem um esquema no núcleo comum das disciplinas de trinta horas (+) a primeira que era '*Língua, Texto e Discurso*' e essa agora, a segunda (+) que é '*Introdução aos Gêneros Acadêmicos*'. Essa primeira é uma disciplina (+) é uma oficina, óbvio, mas ela tem (+) ela é uma oficina, mas tem uma natureza um pouco mais teórica, porque antes da mudança do currículo tinha uma disciplina que chamava '*Introdução aos Estudos da Linguagem*' (+) acho que era isso. Era uma disciplina que tinha como função dar noções básicas de linguagem de modo geral, por exemplo, noção de gênero (+) noção de gêneros textuais discursivos, noção de tipos de sequência, de preconceito linguístico, de variação linguística, de gramática, de língua, então era uma disciplina bem geral. (+) Com a mudança do currículo essa disciplina acabou, infelizmente, eu acho que era uma disciplina importantíssima (+) mas acabou. Aí a gente pensou (+) porque quando eu entrei aqui na [Instituição], em 2016, a proposta já estava fechada, já estava tudo definido e ela já seria implantada. (+) Mas, as ementas ainda estavam sendo discutidas, então a gente teve a ideia (+) eu e Luciana que é uma outra professora e a Camila que também é uma outra professora aqui, a gente teve a ideia de fazer (+) isso mais ou menos já estava no projeto também (+) pegar essa primeira oficina, que é uma oficina de texto, e trabalhar alguns daqueles conceitos dessa disciplina de '*Introdução aos Estudos da Linguagem*'. (+) Os conceitos ligados a texto, principalmente, a texto e a discurso. Então, por exemplo, a noção de gênero textual e discursivo, a noção de tipos de sequência, a própria noção de língua, que eu começo falando de língua com três noções como estrutura, como atividade social e atividade mental. (+) Então isso se manteve nessa primeira

oficina, como sendo uma introdução teórica (*inaudível*) claro que serve para outras disciplinas também, mas principalmente pensando nas outras duas oficinas que trabalham texto e gênero (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Com a fala do professor, pude perceber que a distinção entre *disciplina* e *oficina* poderia trazer certas repercussões em termos de valores institucionais. As disciplinas, segundo o professor Gilberto, derivavam de uma anterior que trabalhava noções introdutórias aos gêneros acadêmicos, tais como a própria noção de gênero textual, o preconceito linguístico, a variação linguística e a noção de língua. Com a mudança, o professor, com o apoio de colegas, manteve discussões consideradas por eles importantes como introdução teórica e que eram abordadas na disciplina que existia anteriormente no curso. Assim, embora a disciplina recebesse o nome de Oficina, o que possivelmente poderia indicar algo de abordagem mais empírica, havia nela a discussão de muitos fundamentos teóricos.

Sobre as implicações da escolha do curso por retirar a disciplina anterior e colocá-la em um formato de Oficina, não consegui identificar com clareza quais foram as orientações para que houvesse esse encaminhamento. Em um primeiro momento, vislumbrei que a mudança tivesse ocorrido para que fosse possível um viés mais empírico, no sentido de desenvolver mais as produções dos alunos, visto que, em sala de aula, o professor costumava trabalhar com muitas atividades. Contudo, esse parece não ter sido o objetivo. Sobre este aspecto, relacionado ao motivo da mudança e de se ter uma disciplina de Oficina, o professor disse:

Não faço a menor ideia. Porque isso quando eu entrei já estava definido. O que eu entendo, vendo como ficou o formato do curso é isso (+), é fazer com que o aluno tenha uma oportunidade a mais de trabalhar gêneros diferentes, conhecer noções de textos de gênero e tudo mais. Mas a ideia é essa, essa é uma disciplina mesmo a primeira oficina ser uma disciplina mais prática que o aluno possa praticar mais a escrita (+). Para que isso tenha uma função importante para as outras oficinas, a gente pensou então que ela tenha ao mesmo tempo essa função mais prática de produzir gênero, mas também de conhecer essas noções de (+) o que é gênero e o que é texto. Até para que o aluno já tenha uma primeira (+) aluno e professor tenham uma primeira nomenclatura, isso aí é importante, para ele ir para as próximas oficinas. Então por exemplo, quando agora eu falo (+) na segunda oficina, eu falo em gênero resumo, gênero resenha, ou tipo argumentativo eu não preciso ficar explicando o quê que é isso, porque eles já viram isso na primeira oficina. Tanto que em todas as aulas eu sempre faço referência (+) “como a gente viu na oficina passada” // eu sempre fico fazendo isso (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

A partir das respostas do professor, foi possível identificar certos elementos, como, por exemplo, a história das disciplinas no curso e a perspectiva do professor em relação à discussão feita com uma colega para trabalharem considerando a proposta feita na reforma curricular. Além disso, ele abordou o caminho seguido para colocar em prática o que ele e as colegas consideravam válido para os alunos e, ainda, para que os tópicos eleitos para abordagem em sala de aula estivessem alinhados com certa perspectiva do que é linguagem e texto.

Como dito pelo professor Gilberto, a primeira das disciplinas, além de todas as propostas destacadas por ele, tinha um intuito de dar aos alunos uma “primeira nomenclatura”, ou uma introdução, para seguirem no curso. Essa característica indica a preocupação com certas escolhas teóricas que possivelmente eles entendem como fundantes do ponto de vista teórico.

Diante da perspectiva do professor a respeito da proposta das disciplinas, procurei mapear, a partir da perspectiva dele, o possível motivo do aconselhamento do núcleo de inclusão da instituição para que a estudante surda do curso de Direito, Érica, e potencialmente outros universitários surdos, pudessem cursar essas duas disciplinas. O núcleo de inclusão, conforme informado anteriormente, considerava os desafios do Português como segunda língua para os estudantes surdos e orientava a matrícula deles. Sobre uma potencial contribuição das disciplinas para o percurso dos estudantes surdos na universidade, o professor Gilberto informou:

O que eu sinto é assim (+) na semana passada teve uma reunião do colegiado com todos os professores que deram aula para Bruna e para o Alex com o pessoal [do núcleo de inclusão], até acho que a reunião demorou demais para acontecer, porque foi no final do semestre, tinha que ter acontecido no começo não no final (+). A impressão que me deu é que, de modo geral, a expectativa é que as oficinas vão suprir essa necessidade da aula de português (+) desse português mais básico (+) da estruturação do período, de conhecer a língua portuguesa, a questão das conjunções, das preposições, dos artigos que é uma diferença bastante grande em relação à Libras. O problema que eu vejo é que a oficina não é pensada para ensinar português como língua estrangeira. Porque no caso dos alunos, Bruna e Alex, não é o mesmo caso da Érica que foi alfabetizada em língua portuguesa (+), mas no caso do Alex e da Bruna, eu entendo, que o que eles precisam é de aula de Português como língua estrangeira. E essa não é a função da oficina, ela não foi pensada para isso, mesmo a primeira que não é tão voltada para gêneros acadêmicos (+), mas o foco é para o aluno nativo no português, o que já é uma diferença básica. Ele que domina a língua portuguesa em gêneros mais simples e que tem uma proficiência de razoável para muito boa na língua portuguesa, e a ideia é que ele aprimore o domínio ou a habilidade de determinados gêneros acadêmicos (+). Não é uma disciplina pensada para a aquisição da língua portuguesa como língua estrangeira, e eu acho que é disso que eles precisavam, antes até de fazer a oficina (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Os gestores do núcleo, por um lado, identificaram a possibilidade de a disciplina contribuir para os diferentes usos da Língua Portuguesa por parte dos estudantes surdos. Por outro lado, o professor destacou que, na visão dele, as disciplinas não iriam contribuir para questões como o uso de conjunções, das preposições, dos artigos, que são aspectos que aparentemente ele identificou como diferentes em relação à Libras. Segundo ele, esses temas se aproximam mais em uma abordagem do ensino do Português como L2. Assim, o que para os participantes do núcleo talvez pudesse se configurar como potencialidades, na visão do professor, foi evidenciado como desafios.

Essas diferentes visões remetem ao que Lea e Street (1998) analisaram como diferentes perspectivas em relação aos estudantes e suas formas de inserção nas práticas de letramentos acadêmicos. Para os autores, muitas pesquisas educacionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior tiveram uma tendência de se concentrar em maneiras pelas quais os alunos poderiam ser ajudados a adaptar suas práticas ao modo posto pela universidade. Nessa perspectiva, os códigos e convenções da academia seriam únicos e exclusivamente tomados como certos. Em contraste, as pesquisas e perspectivas dos autores baseiam-se na premissa de que, “para compreender a natureza da aprendizagem acadêmica, é importante investigar os entendimentos dos professores e dos alunos sobre as suas próprias práticas de letramentos, sem fazer suposições prévias sobre quais práticas são apropriadas ou eficazes⁶⁵” (p.157, tradução minha). Considerando essas concepções, voltando à perspectiva do núcleo de inclusão em recomendar a matrícula dos alunos, seria interessante fazer recomendações prévias de matrícula aos alunos do primeiro período para contribuir para a inserção nas práticas de letramentos acadêmicos? E se não houvesse essa recomendação, qual seria uma forma possível de identificar os desafios enfrentados pelos estudantes e apoiá-los nos percursos?

Ainda sobre a fala do professor, foi possível identificar a sua percepção sobre as diferenças entre os alunos surdos da turma, no que diz respeito às suas interações, e no aprendizado prévio do Português durante as trajetórias escolares. Desse modo,

⁶⁵ Texto original: “in order to understand the nature of academic learning, it is important to investigate the understandings of both academic staff and students about their own literacy practices, without making prior assumptions as to which practices are either appropriate or effective”.

para os estudantes Bruna e Alex, que tinham a Libras como primeira língua, os desafios eram diferentes dos que eram enfrentados pela Érica, que foi alfabetizada em Português, interagiu através da leitura labial e estava aprendendo Libras pelo fato de sua surdez ser decorrente de um processo recente. A identificação desses aspectos reforça a visão que apresento neste estudo, relativa à relevância de se conhecer os estudantes, as suas diferenças e os desafios enfrentados por eles em sala de aula, em oposição à proposição de modelos únicos.

Nesse sentido, ao conhecer esses aspectos, me ocorreu que o ângulo de visão sobre os estudantes surdos de cada um dos diferentes participantes do contexto – dos profissionais do núcleo de inclusão, do professor e, possivelmente, do colegiado – foi constituído de forma independente, com pouco diálogo entre essas partes. Assim, embora as ações desses diferentes atores voltadas para os estudantes surdos ocorressem ao mesmo tempo, elas possivelmente não estavam articuladas entre si. Esse dado ficou ainda mais evidenciado ao notar que a reunião entre o núcleo de inclusão e os professores dos estudantes surdos, para discutir as especificidades e a acessibilidade, aconteceu apenas no final do semestre.

Todos esses aspectos mostram a complexidade de compreender as diferentes visões e, sobretudo, entender como são orientadas as diferentes ações institucionais. No contexto dessas disciplinas, por exemplo, de um lado estava a organização, o planejamento e as projeções feitas pelo professor e seus colegas. De outro, havia um cenário em que a turma daquele semestre não era composta somente por ouvintes/falantes da língua que era estudada e que também era a língua de instrução. Esse novo contexto bilíngue proporcionou desafios aos participantes, conforme será apresentado nas próximas seções deste capítulo.

4.4.1 Mapeamento das aulas

Nesta seção, apresentarei um mapeamento de cada uma das aulas ocorridas durante o período de observação. O meu objetivo com esta parte do texto foi tentar situar o leitor sobre a organização das aulas das disciplinas, os temas abordados, a organização dos tempos e das atividades e as leituras recomendadas para cada aula. Isso foi feito para que, no capítulo seguinte, fosse possível identificar, dentro de um enquadramento maior, em qual contexto ou em quais momentos aconteceram os eventos de letramento que foram eleitos para serem analisados neste estudo.

O professor Gilberto, por iniciativa própria⁶⁶, me permitiu ter acesso ao sistema online das disciplinas (o Moodle). Desse modo, pude coletar documentos como os textos, os slides das aulas e as atividades propostas. Somando o acesso concedido por essa colaboração do professor com as notas do caderno de campo, pude elaborar dois quadros com o mapeamento das aulas, os quais estão apresentados a seguir:

Quadro 12 – Mapeamento das aulas da primeira disciplina observada

| OFICINA DE TEXTO: LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO | | | | |
|--|------------|---|---|---|
| Aula | Data | Tema | Organização dos Tempos e das Atividades | Referência / Leitura Recomendada |
| 1 a 4 | 17/08/2018 | Apresentação do curso. Definições de língua e linguagem. | No 1º e no 2º horário, foi feita a apresentação do curso, com foco principal na concepção, finalidade e a forma de avaliação. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade não avaliativa que teve como tema as concepções sobre língua e linguagem. | -- |
| 5 a 8 | 24/08/2018 | Concepções de texto. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, com perguntas sobre diferentes tipos de texto. | BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46. |
| 9 a 12 | 31/08/2018 | Princípios de textualização. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, sobre textualização. | COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR. J Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. |
| 13 a 16 | 07/09/2018 | <i>Feriado da Independência do Brasil. Não houve aula presencial.</i> | Não houve aula presencial. No sistema online e no programa estava indicada uma resenha do texto de referência da aula, no valor de 20 pontos, com data de entrega marcada para o dia 21/09/2018. | MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36. |

⁶⁶ Antes do início de uma das aulas, enquanto eu conversava com o professor para saber sobre a monitoria ofertada para as disciplinas (tema este que será abordado mais a frente neste texto), ele me informou que a estudante que ocupava o papel de monitora tinha acesso ao sistema da disciplina. Em seguida ele perguntou se eu também gostaria de ter acesso e ofereceu para me cadastrar.

| | | | | |
|---------|------------|--|--|--|
| 17 a 20 | 14/09/2018 | -- | Esse foi um dia reservado para que os estudantes do noturno, de todos os cursos de Graduação da instituição, participassem de eventos (palestras e minicursos) a serem escolhidos por eles e com diferentes temáticas. A instituição divulgou previamente um catálogo com os eventos disponíveis no dia os estudantes surdos escolheram uma palestra na Faculdade de Educação que tratava sobre a formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as intérpretes os acompanharam. | -- |
| 21 a 24 | 21/09/2018 | Gêneros do discurso. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, para a análise, comparação de dois textos do gênero notícia - sendo um do século XIX e outra do século XXI -, e depois a reescrita da notícia mais antiga para que parecesse atual. | SILVA, J. Q. Gênero discursivo e tipo textual. Scripta. v. 2, n. 4, 1999, p. 87-106. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: IONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; EZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36. |
| 25 a 28 | 28/09/2018 | -- | Não houve aula presencial, o professor estava licenciado para participar de um evento acadêmico. Foi disponibilizado no sistema online a atividade sobre o texto de referência, no valor 8 pontos, com data de entrega prevista para 05/10/2018. | BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208-236. |
| 29 a 32 | 05/10/2018 | Sequências textuais: argumentativa, explicativa, dialogal, narrativa e descritiva. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint, foi feita também uma orientação sobre a produção de uma entrada para um Glossário com data de entrega prevista para 05/10/2018. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, sobre a análise sequencial de um texto relativamente curto, de meia página. | BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208-236. |
| -- | 12/10/2018 | Exame especial. | Neste dia apenas os alunos que não haviam atingido nota suficiente para serem aprovados | |

foram na aula para fazer uma atividade de reavaliação envolvendo os diferentes conteúdos trabalhados durante o semestre.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos na pesquisa.

No dia 13/10/2018, o sistema de notas fechou marcando o encerramento do primeiro bimestre e abrindo um novo. Nessa nova etapa, foi dado início à disciplina ‘*Oficina de Texto: introdução aos gêneros acadêmicos*’, ministrada pelo mesmo professor, para a mesma turma, com as mesmas intérpretes e os mesmos alunos, a qual se caracterizou como a segunda etapa de observações em sala de aula deste estudo. A seguir, está o segundo quadro com o mapeamento das observações dessas aulas:

Quadro 13 – Mapeamento das aulas da segunda disciplina observada

| OFICINA DE TEXTO: INTRODUÇÃO AOS GÊNEROS ACADÊMICOS | | | | |
|---|------------|--|---|--|
| Aula | Data | Tema | Organização dos Tempos e Atividades | Referência / Leitura Recomendada |
| 1-4 | 19/10/2018 | Tipos de resumos: condições de produção dos diferentes tipos de resumo. O resumo como resultante da retextualização de outros gêneros. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma apresentação do curso pelo professor com foco principal na concepção, finalidade e a forma de avaliação. Foi explicado que seria uma continuidade da disciplina anterior. Em seguida, foi feita uma aula teórica sobre o tema eleito para o dia. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, para a análise de um resumo e a escrita de um resumo sobre um texto. | MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 138-150. |
| -- | 26/10/2018 | -- | Neste dia não houve aula, foi feita uma paralisação em repúdio aos cortes feitos pelo Ministério da Educação (MEC) nos investimentos para a educação superior no país. O professor comunicou por escrito a decisão de adesão à paralisação aos alunos através do sistema online, explicando para eles o motivo. | -- |
| 5-8 | 02/11/2018 | -- | Este dia não teve aula porque foi um feriado nacional conhecido como ‘dia de finados’. Aos estudantes foi indicada a leitura do texto de referência da aula | MOTTA-ROTH; D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo. Parábola Editorial, 2010, cap. 8. |

| | | | | |
|-------|------------|--|--|--|
| | | | seguinte que estava disponível no sistema online. | |
| 9-12 | 09/11/2018 | Resumo. Macroestrutura do resumo. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, para que os alunos identificassem aspectos macroestruturais de um resumo acadêmico. | MOTTA-ROTH; D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo. Parábola Editorial, 2010, cap. 8. |
| 13-16 | 16/11/2018 | -- | Este dia não teve aula porque foi feriado nacional de Proclamação da República. Aos estudantes foi indicada, através do sistema online, a realização de uma atividade especial avaliativa, envolvendo a elaboração de uma primeira versão de uma resenha, no valor de 20 pontos, com data de entrega prevista para 07/12/2018. | -- |
| 17-20 | 23/11/2018 | Resumo. Elementos linguísticos: construção da cadeia referencial e relações de discurso – conectores. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, com cinco questões para serem respondidas sobre um resumo. | KOCH, I. G. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2009, p.29-78. |
| 21-24 | 30/11/2018 | Resenha. A importância da resenha acadêmica, a finalidade e a macroestrutura do gênero. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, na qual havia 4 perguntas sobre uma resenha. | MOTTA-ROTH; D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo Parábola Editorial, 2010, cap. 2. |
| 25-28 | 07/12/2018 | Resenha. Elementos linguísticos: a argumentação na construção composicional da resenha acadêmica. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma exposição teórica, pelo professor, com suporte de PowerPoint. No 3º e no 4º horário, foi proposta e realizada uma atividade avaliativa, com valor de 8 pontos, voltada para a elaboração de uma primeira versão da resenha do livro: KOCH, I. G. V. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2006. | CUNHA, G. X. A construção da argumentação na resenha acadêmica. VARGAS, J. T.; FARIA, D. S. (Orgs.) Textos interdisciplinares: um olhar integrado sobre a Amazônia, o Brasil e o conhecimento. São Paulo: Humanitas, 2016. |
| 29-32 | 14/12/2018 | Resenha. | No 1º e no 2º horário, foi feita uma discussão sobre a primeira versão da resenha elaborada pelos alunos. | -- |

| | | | |
|----|------------|-----------------|--|
| | | | No 3º e no 4º horário, foi reservado para a escrita da versão definitiva da resenha. Essa atividade foi avaliada com o total de 40 pontos. |
| -- | 15/12/2018 | Exame especial. | Neste dia apenas os alunos que não haviam atingido nota suficiente para serem aprovados foram na aula para fazer uma atividade de reavaliação envolvendo os diferentes conteúdos trabalhados durante o semestre. |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos na pesquisa.

Ao analisar os quadros das duas disciplinas, é possível identificar bastante semelhança entre a Oficina I e a Oficina II, já que uma foi feita na sequência e como continuidade da outra. Desse modo, ambas serão discutidas aqui de forma conjunta. Para a análise dos dados apresentados nesses dois quadros, irei seguir inicialmente a organização dos temas listados nos cabeçalhos de cada uma das colunas, são eles: (i) o número de aulas; (ii) as datas; (iii) os temas abordados; (iv) a organização dos tempos e atividades; e (v) as leituras recomendadas.

Em primeiro lugar, em relação ao *número de aulas*, os encontros das disciplinas foram organizados por um conjunto de 04 aulas seguidas em um único dia, compostas por 50 minutos cada uma. Esse tempo, de 50 minutos, equivalia institucionalmente a uma hora-aula a cada horário e o total de quatro uma 'hora-aula' por dia de encontro, somando o total de 30 horas-aula para cada uma das disciplinas. As aulas aconteciam na sexta-feira, no turno da noite, das 19h às 22h30.

Embora o horário de aulas da instituição previsse um intervalo de 15 minutos após duas aulas seguidas, o professor fez um combinado com os alunos de que não faria intervalos, seguindo direto nas quatro aulas de cada dia, para que eles pudessem sair mais cedo caso terminassem a tarefa do dia antes do horário previsto. Isso foi proposto no primeiro dia de aula, quando o professor disse que quase em todas as aulas teria uma atividade relacionada ao conteúdo trabalhado no dia. Todos os estudantes da turma apoiaram a ideia de não ter intervalos para que pudessem sair um pouco mais cedo, caso terminassem antes a atividade do dia. Esse processo, embora pudesse ser vantajoso por esse lado, por outro não me permitiu observar como possivelmente os estudantes surdos e ouvintes poderiam interagir durante a realização de um intervalo. Em outros termos, no início, geralmente eles chegavam

bem próximos do início da apresentação do professor e, na saída, as pessoas pareciam apressadas para irem embora. Os estudantes surdos Alex e Bruna sempre ficavam em sala até o final e interagiam entre eles e comigo. Alex ficava por precisar esperar o horário da van que o levava embora e tinha horário marcado por volta das 22h35, e Bruna, por sua vez, acompanhava o colega e esperava por seu pai que a buscava por volta do mesmo horário.

Em relação à segunda coluna do quadro, sobre *as datas*, é importante salientar que esse foi um período bastante conturbado no cenário político brasileiro. As observações foram feitas durante o segundo semestre de 2018, ocasião em que estavam acontecendo as campanhas e as eleições federais. O acirramento dos debates entre a população, principalmente em relação à eleição presidencial, fez com que diversas pautas como racismo, homofobia, misoginia e liberação do porte de armas circulassem diariamente nas conversas nas redes sociais e pelos corredores da universidade. No início de uma das aulas, o professor chegou a comentar de forma bastante rápida – cerca de 3 minutos – certa preocupação com o furor e a radicalização negativa e violenta dos debates. Esse comentário ocorreu de forma bastante breve, sem render uma discussão com os estudantes. Diante dessa situação, fiquei pensando se aquele comentário tão brevemente feito seria por querer voltar para o conteúdo que anunciou para ser trabalhado no dia ou se foi por receio em abrir uma pauta de discussão em tempos em que diversos grupos defendiam um projeto que ficou conhecido como “escola sem partido”⁶⁷. Esse projeto tinha como principal proposta proibir que os professores abordassem temas que envolviam a política em sala de aula ou demonstrassem qualquer tipo de orientação ou concepção sobre o tema. Dias antes dessa aula, houve episódios nos noticiários de grupos auto-organizados que invadiram escolas em busca de professores e incentivando que os estudantes filmassem as aulas como forma de “denúncia” caso os docentes fizessem algo diferente do que era defendido por eles.

⁶⁷ O movimento chamado de “escola sem partido” – que dizia representar pais e estudantes contrários ao que chamavam de “doutrinação ideológica” nas salas de aula brasileiras –, já existia há vários anos, mas no ano de 2018 começou a ganhar mais visibilidade. Isso ocorreu por fazerem intervenções mais exaltadas em espaços educacionais, por divulgarem fotos e vídeos de professores que pensavam diferente deles e por ganharem espaço em câmaras municipais, assembleias legislativas e o no congresso nacional com o debate de projetos de lei inspirados nas pautas do grupo.

Naquele período, me surgiram questões como: será que os estudantes surdos teriam acessibilidade a esse tipo de debate em outros espaços? Essa fala tão rápida e sutil por parte do professor em sala de aula seria um dos poucos acessos críticos que eles teriam sobre o tema em língua de sinais? Como o acesso e o não acesso na própria língua poderia incluir/excluir esses estudantes dos assuntos que mais circulavam na sociedade?

O cenário político também impactou na organização das datas dos encontros. Isso ocorreu quando o MEC realizou grandes cortes nos investimentos para a Educação Superior no país. Em reação a essa decisão, a comunidade acadêmica decidiu, por meio de uma assembleia, que foi organizada pelos sindicatos dos professores e dos técnicos administrativos em educação, que iriam fazer uma paralisação em manifestação no dia 26/10/2018. O professor comunicou com antecedência a decisão de adesão à paralisação aos alunos, através do sistema online. Embora situações como essa e os feriados tenham impossibilitado algumas das aulas, o professor aumentou o número de encontros de 08 para 11 na segunda disciplina, por exemplo. Esse aumento possibilitou que fosse cumprida a carga horária de 30 horas e ainda aumentou o tempo de orientações, considerando que ele sempre deixava indicações de leitura e dava orientações online, por meio do Moodle da disciplina.

Sobre a terceira coluna do quadro, relativa aos *temas abordados*, na primeira disciplina foram privilegiadas abordagens teóricas que discutissem definições de língua, de linguagem e de texto, já na segunda disciplina foram trabalhados principalmente os gêneros acadêmicos.

Em relação aos gêneros eleitos como temas de trabalho nas aulas, como, por exemplo, resumo e resenha acadêmica, é possível analisar que eles representavam um grande potencial de contribuição para que os estudantes pudessem participar de outras práticas de letramentos acadêmicos, tais como a produção de trabalhos em outras disciplinas, congressos, seminários, defesas de trabalhos de conclusão de cursos, entre outras. Segundo Marinho (2010b, p.366), com base em uma pesquisa realizada em cursos de Graduação, “aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica”. Em muitos momentos é comum perceber que os estudantes acabem

compartilhando dessa crença, mesmo sendo sabido que determinados gêneros e práticas acadêmicas não circulam nas escolas e em outros espaços.

Outro aspecto que observei, em relação aos temas, foi a complexidade em se pensar uma pessoa falante de outra língua realizando análises bastante particulares da Língua Portuguesa, como, por exemplo, o tema da aula do dia 23/11/2018. Nessa aula, abordou-se o gênero resumo, com foco específico na análise de elementos linguísticos, como a construção da cadeia referencial e o uso de conectores para construção da coesão textual. Sobre essas análises particulares da Língua Portuguesa, quando perguntei ao professor Gilberto se ele percebia a complexidade que era para os estudantes surdos o uso de determinados conceitos, ele informou que:

Claro! Porque, por exemplo, para o falante, nativo do português (+). A gente sabe que o aluno entra aqui sem saber, muitas vezes, até (+) sem saber isso (+) você fala em substantivo, adjetivo, tem muita gente que não sabe. Mas para o falante nativo, se você fala no artigo e dá um exemplo “*ah tá, artigo é isso*”, a gente aprende isso (+). Antes de entrar na escola, você já conhece o funcionamento do artigo, a diferença do artigo [definido e indefinido]. Isso é natural, antes de entrar para sala de aula, você já sabe isso, antes de entrar para a escola você já sabe (+). Depois você vai aprender os nomes, como que é na norma padrão e tudo mais. Agora para o aluno surdo, alfabetizado em Libras, o artigo não existe, ele tem que aprender isso como sendo alguma coisa de uma língua estrangeira, e não como alguma coisa já dada, já pressuposta (+) porque mesmo na minha explicação, apesar de eu usar os termos da gramática, eu já estou pressupondo uma série de conhecimentos que eu sei que os ouvintes nativos do português têm e os surdos não têm. É nesse sentido que eu estou dizendo que a oficina não é preparada para ensinar português como língua estrangeira (+), que ela já pressupõe um conhecimento do falante nativo. E não tem como dividir a sala em duas, não tem como. Realmente, precisa de um outro curso, específico para português como língua estrangeira (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Na fala do professor Gilberto, podemos perceber essa marcação das diferenças da Libras para a Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, a consciência de que as disciplinas pressupõem que os estudantes surdos apresentem noções semelhantes às que os ouvintes nativos do Português têm.

No que diz respeito à quarta coluna do quadro, sobre a *organização dos tempos e das atividades*, pude observar certa regularidade e manutenção do planejamento e das práticas nas duas disciplinas. Os tempos das aulas estavam sempre organizados em dois blocos, sendo o primeiro composto de duas aulas, que era reservado para exposição oral do professor, e o segundo tempo, composto por mais duas aulas para devolução de atividades das aulas anteriores, discussão e orientação para a

realização da atividade do dia em sala. Esses aspectos serão analisados com mais detalhes mais adiante neste texto, quando irei discutir a avaliação e o mapeamento da rotina da sala de aula.

Por último no quadro, na coluna final, a questão das *leituras recomendadas*. Um aspecto a ser observado nesse quadro é a quantidade de textos recomendados. Para todas as aulas, havia uma referência indicada como leitura, e o professor sempre retomava os textos recomendados nas aulas, explicando aspectos trabalhados pelos autores, contextualizando ou aprofundando em alguma parte.

Considerando que os estudantes estavam no primeiro período do curso e tinham diversas outras disciplinas, interessei-me em saber como eles poderiam estar se organizando em relação às leituras, sobretudo para os estudantes que trabalhavam durante o dia, como era o caso do Alex. Esse aspecto será abordado mais à frente nesta tese, antes disso, na próxima seção, apresento os processos de avaliação realizados nas disciplinas em que realizei observações.

4.4.2 Os processos de avaliação nas disciplinas

No mapeamento apresentado, com as aulas das disciplinas, é possível notar que, na maior parte delas, havia uma atividade avaliativa proposta. Considerando a frequência dessas ações e a centralidade que elas tomaram em muitos dos momentos das aulas e das interações entre os participantes, considere importante apresentá-las aqui, em uma seção à parte, neste estudo.

De acordo com Batista *et al.* (2005), as ações avaliativas podem ser classificadas em duas dimensões: a dimensão técnica ou burocrática e a dimensão formativa ou continuada. No primeiro caso, sobre dimensão técnica ou burocrática da avaliação, os autores destacam que o principal objetivo é “a regulação dos recortes dos tempos escolares (seja um ciclo ou uma série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento à dimensão burocrática da instituição e do sistema” (p.9). Nesse caso, envolve sistemas fechados que são traduzidos em registros quantitativos e medidas que definem a promoção ou a reprovação dos alunos. Já no segundo caso, sobre a dimensão formativa ou continuada, os autores explicam que a sua função é “diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar o patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno em determinada etapa, suas dificuldades ao

longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços” (p.10). Nesse caso, não estaria restrita ao registro burocrático dos resultados, mas sim envolveria sistemas abertos de avaliação voltados para a orientação das aprendizagens dos alunos.

Durante as observações em sala de aula, pude notar as duas dimensões avaliativas ocorrendo.

Em relação à primeira delas, a técnica ou burocrática, pude identificar as escolhas e o posicionamento do professor em uma conversa que tive com ele em sala de aula no dia 21/09/2018. Ele informou que entendia que a carga-horária de 30 horas para cada disciplina era, na visão dele, um tempo muito curto para distribuir 100 pontos e, por isso, optou por dar uma atividade avaliativa em quase todas as aulas, como forma de distribuir melhor a pontuação e não sobrecarregar os alunos no final de cada disciplina. Ele observou que não concordou com esse aspecto da reforma curricular do curso, e que os professores que decidiram por organizar dessa forma, em geral, não davam aulas nas disciplinas de 30 horas, que eles mesmos propuseram. Ele assinalou que era recém-chegado à instituição, tendo iniciado seus trabalhos no ano de 2016, mas que acompanhou de perto esses e outros processos de reforma curricular.

A distribuição de notas, na primeira disciplina, foi feita da seguinte forma: atividades semanais que somavam o total de 40 pontos; atividade de elaboração de uma resenha⁶⁸ para a qual foram destinados 20 pontos; e o trabalho final que teve como proposta a elaboração de um glossário. O glossário foi proposto para ser elaborado por grupos formados por, no máximo, quatro estudantes. Ele deveria ser formado por dez verbetes, cada um abordando um conceito estudado ao longo da disciplina. A data de entrega prevista para o glossário foi o dia 05/10/2018, que foi o último dia de encontro de todo o grupo de alunos para essa disciplina, restando apenas o encontro da semana seguinte que foi reservado para um exame especial que seria feito pelas pessoas não aprovadas. Essa proposta me pareceu interessante para a sistematização conceitual, já que a disciplina pretendia indicar conceitos e definições para os iniciantes do curso. Além disso, trouxe uma expectativa sobre como

⁶⁸ A resenha proposta foi sobre o seguinte texto: MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

os alunos surdos iriam trabalhar em grupo, o que será discutido na seção seguinte quando faço um mapeamento das interações em sala de aula.

Na segunda disciplina, a distribuição de notas foi feita da seguinte forma: atividades semanais que somavam o total de 40 pontos; atividade especial para a elaboração de uma primeira versão de uma resenha⁶⁹ (da aula do dia 07/12/2018), para a qual foram destinados 20 pontos; e a versão final da resenha final com o valor de 40 pontos.

As atividades que eram feitas durante as aulas, comumente avaliadas em 8 pontos, estavam sempre baseadas nas discussões/exposições teóricas que aconteciam em cada aula. Conforme exposto nos quadros de mapeamento das aulas, essas atividades sempre iniciavam nos dois últimos horários de aula e poderiam ser feitas de forma individual ou em grupo pelos estudantes. Esse processo, além da produção escrita em si, envolvia também o tempo de realização das atividades e uma forma de acesso diferente para os estudantes surdos, que será tratada a seguir.

Todas as atividades e materiais utilizados nas aulas, como PowerPoint e textos, eram disponibilizados com antecedência pelo professor para as intérpretes de Libras, para que elas pudessem ler e estudar o material para se prepararem para a interpretação. O envio de materiais para os intérpretes estudarem com antecedência era sistematicamente aconselhado pelo núcleo de inclusão da instituição apenas para eventos, como palestras, defesas de trabalhos de conclusão de cursos e outras atividades com as quais os intérpretes não teriam contato rotineiro com os temas. Porém, o professor passou a enviar também os materiais em PowerPoint que ele utilizava em todas as aulas a pedido da intérprete Diana. Ela sempre tinha em mãos na sala de aula os slides impressos e permanecia com esses papéis abertos em sua mesa no momento em que revezava o turno de interpretação e estava sentada, usando-o para dar suporte para a colega que estava interpretando e também para acompanhar a aula.

Sobre o desempenho dos alunos surdos nas atividades avaliativas, segundo a intérprete Diana, o núcleo de inclusão estava buscando realizar um acompanhamento. De acordo com Diana, esse processo acontecia a pedido da Alice, antiga

⁶⁹ A resenha proposta foi sobre a seguinte obra: KOCH, I. G. V. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

coordenadora do núcleo de inclusão⁷⁰. E, embora Diana não tenha dado detalhes sobre como estavam obtendo as informações do desempenho dos alunos para a elaboração dos relatos a serem estudados no núcleo, a intérprete disse que Bruna não estava saindo tão bem nas disciplinas que observei, mas que, de algum modo, nelas a aluna estava se saindo melhor que nas outras. Isso ocorria, segundo ela, porque Bruna fazia as atividades dessa disciplina em casa e, então, tinha um desempenho diferente do que ocorria nas outras. Ela observou, ainda, que o caso foi discutido com outros intérpretes, Roberta (que trabalhava em dupla com ela na sala), e Marcos (que atuava na turma em outros dias) e falou ainda da participação da Camila na discussão, que era uma intérprete que trabalhava em outro turno e em outro curso. Além disso, ela indicou que, após essas análises que eles estavam fazendo no núcleo, a ideia era apresentá-las ao colegiado. Esses aspectos indicam um grande envolvimento dos intérpretes e do núcleo de inclusão em relação ao desempenho dos alunos, o que não estava acontecendo ainda dentro das instâncias do próprio curso deles, como o colegiado. Esse acompanhamento por parte do núcleo tornou-se ainda mais marcado quando Diana informou que a diretora quis saber dela e do intérprete Marcos o motivo de a aluna Bruna ter obtido uma nota muito baixa em outra disciplina. E todo esse relato aconteceu na presença da intérprete Roberta, que falou muito pouco, apesar de estar todos os dias em sala de aula interpretando para os estudantes Bruna e Alex. Ela também não indicou a presença da intérprete Roberta nas discussões dos estudos de caso feitos pelo núcleo. Quando perguntei para a Roberta como ela percebia, ela apenas confirmou as falas da Diana, o que me fez pensar se havia uma assimetria na atuação da Roberta – que era trabalhadora terceirizada – em relação aos demais intérpretes concursados que ela mencionou.

Todos esses elementos trazidos pela intérprete Diana reafirmam a perspectiva já mencionada de Fernandes e Moreira (2017) de que tem sido depositada nos intérpretes a responsabilidade sobre o desempenho dos estudantes surdos. Nesse sentido, embora eles tenham uma visão de certo modo privilegiada por acompanhar os estudantes surdos, há limitações no campo das possíveis intervenções, já que, em última instância, elas são feitas por meio da mediação do professor.

⁷⁰ Houve uma transição na coordenação do núcleo de inclusão da Universidade durante a realização deste estudo. Houve a saída da Alice para a entrada da Renata.

Na turma pesquisada, além de procurar conversar com as intérpretes, o professor procurava ficar disponível, dar retorno para os alunos e acompanhá-los durante a realização das atividades. Nesses momentos, geralmente Alex trazia a atividade pronta e ia até a mesa do professor para esclarecer dúvidas e verificar o que poderia ser feito; Bruna, muitas vezes, olhava para a atividade com certa expressão de dúvida, mas, aparentemente tímida, interagia muito pouco e, às vezes, se juntava ao Alex para que ele explicasse para ela a atividade, quando ele dava abertura; já Érica fazia a atividade sozinha e, às vezes, ia até a mesa do professor para esclarecer dúvidas, sem chamar as intérpretes, pois fazia leitura labial. Em relação aos estudantes ouvintes da turma, estes, em sua grande maioria, faziam as atividades em grupo ou em duplas e costumavam ir até a mesa do professor para o esclarecimento de dúvidas ou nas mesas de outros colegas para conferir as respostas. É válido destacar que eles não transitavam entre os surdos e nem faziam as atividades com eles em sala.

As disciplinas contavam também com um apoio para todos os alunos em termos de monitoria. A monitora funcionava na instituição como a oportunidade para estudantes de períodos mais avançados do curso poderem – voluntariamente ou como bolsistas –, dar apoio em termos de explicações e esclarecimento de dúvidas aos alunos que estavam cursando disciplinas que eles já haviam feito. A monitora das disciplinas em que esta pesquisa foi feita permanecia em uma sala do prédio em que aulas aconteciam todas as terças e quintas-feiras, das 11h40 às 13h20 e, nas quartas-feiras, das 11h40 às 14h40. Esse horário era inviável para Alex, que morava e trabalhava em uma cidade vizinha. Érica, talvez por ter, segundo o professor, um desempenho melhor nas atividades, acabava não indo nas monitorias. Já Bruna, até então não estava indo nos encontros da monitoria, segundo a intérprete Diana.

Em todas as aulas em que o professor devolvia as atividades, consegui observar, de longe, no texto devolvido, algumas observações e marcas desse *feedback* dado pelo professor. No entanto, tanto Bruna quanto Alex dobravam o papel e guardavam no caderno ou na mochila, em expressões corporais de quem parecia querer esconder o texto. Em uma ocasião, quando mostrei interesse sobre o retorno de um atividade recebida pelo Alex, ele apenas comentou a respeito dizendo que iria corrigir algumas coisas depois e guardou a sua atividade, já Bruna pude ver a produção dela apenas em um dos eventos que será analisado mais à frente neste trabalho. Ainda assim, foi apenas em um momento particular enquanto interagíamos

durante a realização de uma atividade, de modo que não tive acesso ao texto final dela depois. Já Érica, por interagir pouco, também não foi possível ter acesso aos textos.

Nesse sentido, talvez os estudantes surdos vissem o *feedback* como “punição”, no sentido de que demandaria um retrabalho e que possivelmente acontecia apenas com eles. Essa hipótese me ocorreu por perceber que eles não podiam escutar o retorno dado ao texto dos estudantes ouvintes e, também, visualmente estavam, geralmente, atentos para as suas atividades ou conversas com as intérpretes no momento que os professores davam retorno para os ouvintes.

Todos esses aspectos indicam a complexidade havida nos processos de avaliação, monitoramento/acompanhamento dos estudantes surdos. As interações bilíngues, mediadas pelas intérpretes, mesmo com a participação de diferentes atores e órgãos – como o núcleo de inclusão – ao final, ainda apresentava desafios que possivelmente não estavam claros para todos em suas diferentes perspectivas.

Por fim, como nesta seção abordei sobre os processos de avaliação nas disciplinas e o desempenho dos estudantes, considero importante relatar que eles foram aprovados nas duas disciplinas tendo, em uma delas, a oportunidade de fazerem novamente a resenha acadêmica para atingir a nota necessária. No próximo capítulo, quando apresentarei os eventos de letramentos analisados, abordarei com mais detalhes o desenvolvimento da atividade de elaboração da resenha. Contudo, antes, para descrever o contexto no qual os eventos ocorreram, apresentarei, na próxima seção, um mapeamento das interações estabelecidas ente os participantes em sala de aula.

4.5 A rotina da sala de aula

Nesta última seção deste capítulo, apresentarei um mapeamento das interações estabelecidas ente os participantes ao longo das aulas. De acordo com Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 10), “para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (...) constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana”. As autoras ressaltam, ainda, que os letramentos não são apenas processos individuais de leitura e escrita,

mas, também, “os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido”.

Nesse sentido, o intuito desta seção foi sinalizar questões como: *em quais práticas os participantes se envolviam; com quem; como; quando; onde; e com quais propósitos*. O exame dessa rotina contribui, também, para a identificação em um quadro geral sobre o contexto em que aconteceram os eventos que serão apresentados no próximo capítulo.

Para sistematizar os diferentes momentos da rotina da sala de aula, apresento, no quadro 14, um mapeamento inicial – elaborado por meio das observações das ações mais recorrentes dos participantes –, e que será analisado em seguida.

Quadro 14 – Mapeamento da rotina em sala de aula

| Horário (≅)* | Momento | Ações | | | |
|-----------------|---|--|--|--|---|
| | | Professor | Intérpretes | Estudantes Surdos | Estudantes Ouvintes |
| 18h50 | <i>Antes da aula</i> | Buscava a chave da sala de aula, que ficava trancada, na secretaria do prédio e em seguida abria a sala. | Quando eventualmente chegavam nesse horário, conversavam entre si no corredor ou com os alunos surdos se eles estivessem presentes. | Quando raramente chegavam nesse horário, mexiam no celular no corredor ou conversavam com os falantes da Libras que estivessem presentes (os colegas surdos, as intérpretes ou eu). | Os que chegavam nesse horário sentavam-se no chão do corredor, mexiam no celular ou conversavam em pequenos grupos com os colegas ouvintes. |
| 18h58 | <i>Entrada em sala</i> | Cumprimentava a todos e ocupava a sua mesa de trabalho. Em seguida ligava o computador, o Datashow e organizava os seus materiais. | Dirigiam-se para a parte da frente da sala, onde normalmente ocupavam lugares, cumprimentavam os surdos, o professor, a mim e, algumas vezes, conversavam conosco. | Dirigiam-se para a parte da frente da sala, onde normalmente ocupavam lugares, e conversavam com os falantes da Libras que estivessem presentes (os colegas surdos, as intérpretes ou eu). | Alguns entravam conversando entre eles ou usando celulares. A grande maioria buscava sentar-se próximos aos seus colegas e de forma mais centralizada na sala. |
| 19h05 | <i>Anúncio sobre o início da aula</i> | Sempre anunciava oralmente que iria começar a aula, como um sinal para que os estudantes prestassem atenção. | Uma delas ficava de pé, ocupando um espaço na frente da sala, e acenava com a mão na frente dos alunos surdos para que eles percebessem que a aula iria começar. | Voltavam a atenção para a intérprete que estava sinalizando. | Voltavam a atenção para o professor. |
| 19h05 a 20h40 | <i>Primeira e segunda parte das aulas</i> | Fazia exposição oral, de pé na frente da sala no lado oposto ao ocupado pelas intérpretes. Sempre interagindo com os alunos, principalmente os ouvintes e às vezes com os surdos intermediado pelas intérpretes. | As duas revezavam na interpretação de 20 em 20 minutos, sendo que a que atuava se mantinha de pé e a que estava no apoio permanecia sentada em uma carteira próxima acompanhando a aula. | Assistiam à aula com atenção voltada para a intérprete, abaixando a cabeça pouquíssimas vezes para fazer anotações no caderno. Em alguns momentos faziam perguntas. | Assistiam à aula com atenção voltada para o professor e fazendo muitas anotações sobre a aula. Em geral, interagiam entre eles e faziam perguntas ao professor. |

| | | | | | |
|---------------|---|---|--|--|--|
| 20h40 | <i>Devolução das atividades e orientação para a próxima parte da aula</i> | Devolvia as atividades feitas chamando nominalmente os alunos. Explicava o que e como avaliou e comentava dúvidas. Em seguida entregava e explicava a atividade a ser feita no dia. | Permaneciam sentadas no momento de devolução das atividades, às vezes interagem com os alunos falando sobre a atividade e voltavam assumir a interpretação quando o professor voltava a falar com toda a turma. | Recebiam a atividade, olhavam rapidamente e geralmente guardavam dentro do caderno ou na bolsa. Às vezes conversavam entre eles, comigo ou com as intérpretes. Em seguida voltavam a atenção para a explicação do professor. | Recebiam suas atividades, geralmente deixavam sobre a mesa, comentavam sobre elas com os colegas e mostravam as suas atividades. Geralmente faziam perguntas sobre a proposta da atividade do dia explicada pelo professor. |
| 20h45 a 22h20 | <i>Terceira e quarta parte da aula</i> | Ficava disponível em sua mesa para receber dúvidas dos alunos. Em poucas vezes circulava entre os alunos para conferir a realização das atividades. | Sentavam-se, conversavam entre elas, ou com os alunos ou comigo. Sempre que solicitadas, se levantavam para acompanhar os alunos surdos até a mesa do professor para interpretar. | Alex e Bruna em algumas vezes sentaram-se juntos rapidamente (por cerca de 15 minutos) para conversarem sobre a atividade que faziam em casa, após isso batiam papo com os falantes da Libras presentes. A Érica fazia a atividade sozinha em sala. O Alex e a Érica frequentemente iam à mesa do professor esclarecer dúvidas, a Bruna não fazia o mesmo. | Sentavam-se geralmente em grupos ou em duplas para fazer a atividade. iam até a mesa do professor para o esclarecimento de dúvidas. Muitos deles terminavam a atividade antes e iam embora, conforme o combinado do professor com a turma. |
| 22h20 | <i>Encerramento / finalização</i> | Não fazia um encerramento formal, já que havia o combinado que quem terminasse poderia sair antes. Às vezes apenas dava alguns informes e recomendações de leitura. | Permaneciam sentadas e apenas saiam da sala quando os alunos surdos saiam. Às vezes procuravam o professor para fazer algum comentário ou recomendação. | Alex e Bruna permaneciam em sala até o final do horário para esperarem a van (ele) e a carona do pai (ela). A Érica sempre ia embora, sem conversar, assim que terminava a atividade. | A maior parte da turma saía mais cedo por terminarem a atividade antes do término do horário da aula, que era às 22h30. |
| 22h25 | <i>Saída</i> | Permanecia na sala sendo sempre o último a sair. Muitas vezes ficava até depois do horário utilizando o computador da sala para atualizar o sistema da disciplina, lançar notas e ler atividades recebidas. | Despediam-se do professor e saiam da sala conversando entre elas, ou com os alunos surdos ou comigo. Batiam ponto eletrônico de registro do trabalho no primeiro andar do prédio e acompanhavam os alunos surdos que caminhavam na mesma direção que elas. | Despediam-se do professor e saiam da sala conversando entre eles, ou com as intérpretes ou comigo. Saíam do prédio e eram acompanhados pelas intérpretes que geralmente caminhavam na mesma direção que eles. | A maioria saía antes e alguns poucos (3 ou 4) que ficavam até o final, saíam individualmente e às vezes apressados e sem falar com os colegas. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

* (≅) igual ou aproximadamente.

A seguir, está um detalhamento e uma análise dos sete diferentes momentos, ou blocos, que aconteciam durante os encontros para as aulas das disciplinas observadas. São eles: (i) o antes da aula; (ii) a entrada em sala; (iii) o anúncio sobre

o início da aula; (iv) a primeira e a segunda parte das aulas; (v) a devolução das atividades e orientação para a próxima parte da aula; (vi) a terceira e a quarta parte das aulas; (vii) o encerramento / finalização; e (viii) a saída.

O primeiro momento, *antes da aula*, era quando habitualmente aconteciam, entre os estudantes da turma, as interações mais espontâneas, geralmente com temas ligados ou não às disciplinas. O espaço comumente usado pelas pessoas que conseguiam chegar antes era o corredor, já que a sala de aula ficava trancada, e o professor era o responsável por destrancá-la. Nesse local os estudantes ouvintes falavam sobre os trabalhos, sobre assuntos que envolviam a universidade (como centros estudantis, atividades esportivas, festas, amenidades etc.) e também faziam amizades e conversavam sobre coisas mais pessoais. Os estudantes surdos raramente conseguiam chegar nesse momento. Alex chegava dificilmente antes da aula, porque, segundo ele, conforme apresentado anteriormente, morava e trabalhava bem longe da universidade e sempre enfrentava trânsito carregado nas sextas-feiras, dias em que aulas observadas aconteciam. Bruna, às vezes, chegava antes da aula, mas ficava em outros espaços e ia para a sala no momento de início da aula. Já Érica chegava sempre após o início da aula. De todo modo, o que posso destacar desse momento são as diferenças nas formas de interação entre surdos e ouvintes, pois, quando os estudantes surdos Alex e Bruna conseguiam chegar antes, permaneciam sozinhos mexendo em seus celulares ou conversavam apenas com os falantes da Libras que estivessem presentes (os colegas surdos, as intérpretes ou eu). Nesse sentido, em minha percepção, os surdos não tinham a oportunidade de ter outros relacionamentos que não aqueles circunscritos aos que poderiam comunicar-se em Libras. Essas interações, que poderiam ocorrer inicialmente por meio da escrita ou com o suporte das intérpretes, para a interação entre falantes e não falantes da Libras, não aconteciam.

O segundo momento, *entrada em sala*, acontecia quando o professor destrancava a sala. Todo o grupo que geralmente esperava no corredor entrava e tomava os lugares de preferência na sala. As intérpretes costumavam aproveitar esse momento enquanto as pessoas ainda estavam se organizando para conversar conosco sobre amenidades e, particularmente, a intérprete Diana, às vezes, ia até a mesa do professor para conversar sobre algum assunto relacionado aos estudantes surdos, como, por exemplo, sobre o envio dos materiais e das atividades com antecedência para eles.

O terceiro momento, *início da aula*, era sempre marcado pelo anúncio do professor que cumprimentava a todos em um tom de voz mais alto e anunciava que iria começar. A intérprete Diana sempre assumia o primeiro turno de interpretação, somente não fez isso quando chegou atrasada em sala de aula e a Roberta já havia iniciado. Diana sempre chamava a atenção dos estudantes surdos para que voltassem a atenção para a aula e começava a interpretação quando os alunos surdos estavam com o olhar voltado para ela.

O terceiro momento, *primeira e segunda aula*, era constituído pelos dois primeiros horários. Nesse tempo, o professor, geralmente: explicitava os objetivos da aula no início; fazia a exposição do assunto de maneira a envolver os alunos na discussão, apresentando exemplos para eles analisarem ou perguntas para responderem; usava apresentações de PowerPoint todo o tempo, expondo conceitos, exemplos e trechos de textos para serem lidos e analisados conjuntamente; citava aspectos sobre a leitura que havia sido recomendada para o dia e o material de apoio que era disponibilizado com antecedência para os alunos; dirigia-se à classe como um todo durante as aulas, mas, na maior parte do tempo, voltado para os estudantes ouvintes; e, esporadicamente, monitorava as intérpretes com alguns olhares e às vezes perguntava se estava falando muito rápido e se estava tudo bem. Sobre esse último ponto, que envolvia o monitoramento/suporte para as intérpretes, o professor informou na entrevista que:

(...) conversando com a Diana, aí eu falava com ela “*se eu estiver falando muito rápido me avisa que, porque eu tenho tendência a falar rápido, se eu estiver falando muito rápido você me fala que eu falo mais devagar*”. Eu lembro até uma aluna da [instituição em que trabalhei antes], que tinha dislexia (+), um dia ela falou “*professor sua aula é ótima, mas você fala muito rápido*”. Aí a Diana então me falou isso, e eu fui tentando me adaptar também **(Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018)**.

A intérprete Diana, não somente nessa orientação destacada pelo professor, mas em todos os aspectos que envolviam os estudantes surdos, tomava a frente na orientação e no acompanhamento. Conforme explicitado, a intérprete Roberta interpretava para os estudantes surdos do curso de Letras (Alex e Bruna) durante todas as aulas da semana em dupla com outro intérprete – e Diana apenas atuava nessa turma nessas disciplinas de sexta-feira. Isso acontecia porque Diana estava naquele semestre como intérprete no curso de Direito para a estudante Érica, em

dupla com outra intérprete. Assim, conforme explicitado anteriormente, mesmo ela atuando na turma de Letras, apenas nas sextas-feiras ela assumia o protagonismo.

Durante essa parte de aula expositiva, a intérprete que estivesse no turno de atuação ficava de pé em um dos cantos da sala, em frente à mesa dos estudantes surdos e, em alguns poucos momentos, se aproximavam da projeção dos slides para apontar alguma coisa que o professor estivesse mostrando com ênfase. Quando os surdos tinham dúvidas sobre sinais ou conceitos referentes à Libras, elas mesmas respondiam para eles, quando eram dúvidas sobre os conteúdos, elas geralmente interrompiam o professor para que ele desse atenção para a interpretação da pergunta. A intérprete que estava em apoio se sentava na fileira do canto mais próxima da colega e prestava atenção na interpretação para dar suporte; em alguns momentos, quando estava nessa função de apoio, mexia no celular ou saía da sala para ir ao banheiro.

Ainda durante a parte expositiva das aulas, Bruna e Alex permaneciam o tempo todo em sala, prestando atenção nas intérpretes; já a Érica sempre abaixava a cabeça para fazer anotações durante a aula, possivelmente por ainda ter algum resquício de audição e conseguir ouvir o professor enquanto anotava. Em um estudo realizado por Fernandes e Moreira (2017), ao analisarem esses aspectos relativos às anotações no caderno por parte dos estudantes surdos em sala, as autoras destacam que:

Os surdos precisam manter contato visual com o intérprete, pois tomar notas no caderno, ou trocar ideias com os colegas (como é comum em sala de aula), resulta em perda da “tradução”. É uma referência de aprendizagem centrada em uma postura passiva de “recepção” do conhecimento, em que dúvidas terminológicas - falta de referências conceituais prévias à compreensão do que está sendo dito - são emudecidas. O estudante surdo fica constrangido em interromper continuamente a aula, posto que não há um território conceitual dominado em português, tal como ocorre com falantes nativos (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 136–137).

Sobre as questões terminológicas, apontadas pelas autoras, os alunos surdos da turma geralmente consultavam o significado de sinais para as intérpretes, mas não sobre os termos da Língua Portuguesa para o professor. Em todas essas interações, Alex e Bruna raramente faziam anotações no caderno e, nos poucos momentos que o faziam, pude perceber que geralmente eram palavras soltas ou frases muito curtas, o que possivelmente trazia algum desafio em termos de consulta aos registros. Já os ouvintes faziam anotações mais frequentes em seus cadernos e também interagiam mais com o professor com comentários ou perguntas.

Em relação à natureza das perguntas dos estudantes ouvintes, geralmente envolvia questões que circundavam temas que estavam sendo tratados no momento da aula ou questões externas, de experiências anteriores, que o tema suscitava. As intérpretes também davam atenção ao discurso produzido pelos ouvintes, interpretando também a fala deles e diálogos que tomavam a atenção na sala de aula. Os estudantes ouvintes normalmente levantavam a mão ou tomavam por voz o turno de fala do professor. Já a natureza das perguntas dos estudantes surdos passava por caminhos diferentes. Na maioria das vezes, giravam em torno de questões sobre sinais e conceitos da interpretação que não estavam entendendo. Os surdos perguntavam diretamente para a intérprete que estava atuando e não para o professor. Ao receber a pergunta, as intérpretes geralmente respondiam sobre as dúvidas relacionadas a sinais que os estudantes não conheciam diretamente para eles, enquanto a exposição do professor continuava. Isso geralmente acontecia de forma rápida, o que parecia ser uma intenção delas para que não fosse perdido o conteúdo dito pelo professor enquanto elas respondiam aos surdos. Quando as perguntas eram sobre questões que envolviam a explicação do professor, elas interrompiam a fala dele dizendo que um dos alunos tinha uma dúvida e traduzia a pergunta.

Esse processo, relacionado às interações particularmente voltadas para o esclarecimento de dúvidas, me fez perceber que, de certo modo, as perguntas poderiam revelar o entendimento dos alunos sobre os temas que estavam sendo debatidos. Assim, pude perceber que, além dos desafios relativos aos conteúdos que estavam presentes para todos os estudantes, aos surdos havia o desafio particular do aprendizado em segunda língua.

No quarto momento, *devolução das atividades e orientação para a próxima parte da aula*, as intérpretes assentavam-se e sinalizavam para os surdos quando o professor chamava o nome deles para a devolução da atividade. Às vezes, elas olhavam de forma discreta a atividade devolvida pelo professor aos alunos surdos, quando ainda estava sobre a mesa deles. Os surdos recebiam as atividades, olhavam e guardavam muito rapidamente. Quando começava a orientação do professor para a atividade a ser feita na próxima parte da aula, os estudantes surdos prestavam atenção na interpretação sobre a atividade proposta para o dia; porém, aparentemente com menos concentração, já desviando o olhar para retirar da bolsa a atividade já feita

ou para conferir algum elemento que o professor estava explicando em suas atividades já realizadas com antecedência.

Durante essas interações nas aulas, para a realização das atividades, ficava clara a pouca ou nenhuma interação dos surdos com os colegas de turma ouvintes. Em todo o período observado, pude presenciar apenas uma única vez um estudante ouvinte conversando com um dos surdos, o Alex, pedindo o contato dele para que pudessem dividir as partes da tarefa de elaboração do glossário. Nesse dia, o rapaz ouvinte sentou-se à mesa localizada atrás da mesa ocupada por Alex e que ficava logo ao lado da mesa que eu estava ocupando. Ele se dirigiu a mim confirmando se eu me comunicava em Libras e disse: “*você pode falar com ele se ele me passa o e-mail? É para dividirmos as partes do trabalho*”. Essa interação durou aproximadamente 3 minutos e ele disse que continuava a conversa por e-mail.

Diversos autores (FERNANDES, 2012; QUADROS, 1997; VICTORINO, 2018) discutem sobre a pouca ou nenhuma interação que os surdos têm em ambientes familiares e também escolares quando cercados de ouvintes. No contexto desta pesquisa, havia outros surdos em sala de aula, mas fiquei me perguntando como seria se fosse apenas uma pessoa surda na sala, talvez essa interação fosse apenas com as intérpretes? Ou algum colega ouvinte poderia se aproximar como foi o caso de outro aluno surdo da mesma instituição que disse que estava ensinando Libras para uma colega de sala? Seria um assunto de relevância institucional levar em consideração a socialização desses estudantes? As dinâmicas e metodologias adotadas em sala poderiam favorecer essas interações?

No quinto momento, *a terceira e quarta partes da aula*, o tempo era destinado para a realização das atividades. O professor, após a explicação, ficava disponível em sua mesa para receber dúvidas dos alunos. Em algumas poucas aulas, circulou entre os alunos para conferir a realização das atividades. Ele, às vezes, conversava nesse momento com as intérpretes, perguntando se havia dúvidas dos alunos surdos e recebia individualmente os alunos que iam até a sua mesa para esclarecer a correção feita da atividade da aula anterior (*feedback*) ou dúvidas sobre a atividade que a turma estava fazendo no dia. No final de uma das aulas, o professor Gilberto chamou as intérpretes e se sentou em roda com os estudantes surdos para dar uma orientação mais específica para eles sobre como deveria ser feita a atividade da resenha acadêmica, já que os alunos não haviam compreendido. Segundo ele, em relação à

produção da resenha, os estudantes pareciam não ter compreendido e tiveram mais dificuldades do que nas outras tarefas.

Durante essa parte da aula, quando os estudantes surdos se envolviam com as suas atividades, as intérpretes, às vezes, conversavam comigo, perguntavam o que eu estava achando, o que tinha anotado, se ainda estava filmando e suas dúvidas sobre a pesquisa que eu estava desenvolvendo. Nesses momentos, tive a oportunidade de também fazer perguntas para elas, cujos relatos foram/estão apresentados ao longo deste estudo. Nesses momentos, às vezes mostrava para elas as minhas anotações, o ângulo da filmagem da câmera e fazia questão de sempre enfatizar que eu não estava ali para avaliar a interpretação. Essa preocupação de avaliação da interpretação – a qual eu temia que fosse visto assim por parte delas – ocorria pela recorrência que se vê na comunidade surda de as pessoas discutirem sobre o desempenho de diferentes profissionais, pela quantidade de pesquisas nessa área e, também, talvez por elas saberem que eu participei por algum tempo da banca avaliadora responsável por conceder certificação aos profissionais que estavam autorizados a interpretar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Essa preocupação da minha parte aconteceu também porque, no dia em que elas assinaram o termo de consentimento da pesquisa, a intérprete Diana me disse que um professor de Libras utilizou gravações dela e de outros colegas para mostrar como exemplo em aulas de um curso de formação de intérpretes. Então, deixei claro para elas que aquele não era o objetivo.

Durante esse momento, para a realização das atividades, os estudantes Alex e Érica, cada um em sua vez, mais frequentemente se levantavam e iam até a mesa do professor para esclarecer dúvidas sobre a atividade anterior e para perguntar se haviam feito corretamente a atividade do dia. Alex ia sempre acompanhado de uma das intérpretes, e Érica falava diretamente com o professor, utilizando a leitura labial. Já Bruna geralmente permanecia quieta em sua mesa. Érica frequentemente fazia a sua atividade sozinha, e Bruna e Alex, muitas vezes, se sentavam juntos para conversar sobre a atividade, que geralmente o Alex já havia feito. Como a Bruna e o Alex quase sempre faziam a atividade em casa (ou deixavam para fazer depois em casa), eles viravam para o lado e iniciavam conversas comigo ou com as intérpretes, principalmente o Alex, que era mais comunicativo. Ele também sempre levava uma vasilha com frutas picadas de lanche e comia em sala nesse momento.

Sobre o sexto momento, *encerramento*, o professor não fazia um fechamento formal, já que havia o combinado que quem terminasse a atividade antes poderia ir embora. Quando notava certo movimento de saída, às vezes, o professor buscava dar alguns avisos que possivelmente teria se esquecido durante a aula. Os estudantes ouvintes, em sua maioria, terminavam a atividade e conseguiam ir embora um pouco mais cedo. Alex e Bruna permaneciam em sala até o final do horário para esperarem a van em que ele voltava para casa e a carona do pai que a levava. Érica sempre ia embora um pouco mais cedo que eles, sem conversar conosco, saindo assim que terminava a atividade.

No último momento, *saída*, o professor ficava em sala. As intérpretes, Alex, Bruna e eu nos despedíamos do professor e, geralmente, saíamos juntos da sala de aula – que ficava no quinto andar do prédio –, e descíamos em grupo pelo elevador até a saída. Lá, as intérpretes registravam o ponto eletrônico de saída do trabalho, que ficava no primeiro andar do edifício, e acompanhavam os alunos surdos que caminhavam na mesma direção que elas. Em um dos dias, eu permaneci conversando com o Alex na saída e, mesmo assim, a intérprete Diana ficou nos observando de longe e o esperando para seguirem juntos. Quando ela reparou o meu olhar, talvez de estranhamento, aproximou-se e me disse que um aluno já havia sido assaltado no caminho escuro, e que estava esperando para irem juntos até o local que eles embarcariam (a Bruna de carona com o pai e o Alex na van) pela segurança deles.

Alguns dos aspectos relacionados à rotina e às aulas, mapeados nesta seção, são retomados com mais detalhes nos capítulos seguintes, nos quais focalizo as análises dos *eventos de letramento* ocorridos em sala de aula.

5 INTERAÇÕES BILÍNGUES E RELAÇÕES CONSTRUÍDAS EM SALA DE AULA: “você precisa ter mais contato com o professor!”

Neste capítulo, focalizo aspectos referentes às perspectivas e ações dos participantes na construção das relações em sala de aula e às implicações dessas ações para que os estudantes surdos participassem das práticas de letramentos acadêmicos. A análise foi feita por meio do exame das interações que aconteceram em um evento de letramento ocorrido em uma aula da primeira disciplina observada: ‘*Oficina de texto: língua, texto e discurso*’.

O critério para a seleção dos eventos analisados neste estudo, reitero, foi a identificação de *rich points*. Nesse sentido, ao identificar cada *rich point*, procurei delimitar qual teria sido o início e o fim do evento em que ele ocorreu, visando à estruturação do processo de análise. O critério que adotei para essa delimitação, de início e término, foi o começo de um novo tema nas interações ou a mudança do tema geral, conforme explanado no terceiro capítulo deste trabalho.

A partir dessa orientação geral, este capítulo está organizado em três seções: na primeira, situei a aula na qual o evento ocorreu (*data, tema, participantes, organização dos tempos, textos etc.*); na segunda, apresento as transcrições do evento, organizada em quadros com múltiplas colunas nas quais procurei situar as interações simultâneas e partes da sinalização e Libras; e, na terceira, realizo uma discussão sobre o evento, na qual procurei explorar as diferentes perspectivas dos participantes sobre o evento em uma abordagem contrastiva.

5.1 Contexto do evento

O evento apresentado neste capítulo – intitulado de “*você precisa ter mais contato com o professor!*” – aconteceu durante uma interação ocorrida na turma observada, da qual participaram as intérpretes de Libras, os estudantes surdos e o professor da turma. O título do evento faz referência à fala de um dos participantes, em uma interação que se configurou como um *rich point*, explorada ao longo deste capítulo. O evento se passou na segunda parte da aula, do dia 21 de setembro de 2018.

De acordo com o programa da disciplina, o encontro era a 6ª aula e, posteriormente, restavam apenas mais três encontros, sendo dois deles para aulas e

um último reservado para a realização de um exame especial, voltado apenas para os alunos que não atingissem pontuação suficiente para a aprovação. As informações sobre a organização da aula em que o evento ocorreu estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 15 – Organização da aula do dia 21/09/2018

| Nº da aula | Tema | Organização da aula | Leitura recomendada |
|------------|---------------------|---|--|
| 21-24 | Gêneros do discurso | <p>Primeira parte: Exposição teórica do professor, com suporte do PowerPoint.</p> <hr/> <p>Segunda parte: Realização de uma atividade avaliativa, no valor de 8 pontos, para a análise e a comparação de dois textos do gênero notícia.</p> | <p>SILVA, J. Q. Gênero discursivo e tipo textual. <i>Scripta</i>. v. 2, n. 4, 1999, p. 87-106.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: IONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; EZERRA, M. A. (Orgs.). <i>Gêneros textuais e ensino</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa.

A aula foi iniciada, conforme apresentado no quadro, com uma exposição teórica do professor sobre o tema *gêneros do discurso*. Durante a parte expositiva, o professor Gilberto apresentou, como uma referência clássica nesse campo de estudos, o trabalho de Bakhtin e explorou as contribuições dos autores/textos indicados como leitura para a aula. Nesse contexto, o professor abordou alguns conceitos que indicou como fundamentais no campo, como, por exemplo, as noções de: gênero discursivo; tipo de texto; estilo textual; suporte textual; entre outros.

Ainda durante a parte expositiva da aula, os estudantes ouvintes realizaram algumas perguntas sobre os conceitos apresentados, cerca de cinco perguntas, sempre realizadas por alunos da turma que costumavam interagir mais com o professor. Em relação aos estudantes surdos, apenas Alex fez perguntas. Na primeira, Alex quis saber o que significava o termo ‘burocracia’, que foi dito pelo professor e a intérprete Roberta havia interpretado usando a datilologia (soletração por meio do alfabeto manual). A própria intérprete respondeu à pergunta de Alex, dizendo que o termo estava ligado ao contexto no qual poderia haver “*muitos documentos, que passam pela análise de um profissional em função de secretaria, com demora para se conseguir o objetivo, deveria receber carimbos etc.*”. Na segunda pergunta, Alex quis saber a diferença entre resumo e resenha. A intérprete repassou essa pergunta ao professor, que o respondeu de forma rápida e informou que esses temas seriam

abordados com mais profundidade em aulas futuras. Nesse momento, foi a primeira vez que vi o estudante Alex abaixar a cabeça por um tempo mais longo, desviando o olhar das intérpretes, para realizar anotações de duas frases no caderno.

Após a parte expositiva da aula, o professor Gilberto deu alguns informes, relacionados às próximas etapas do programa e, em seguida, anunciou o início da segunda parte da aula, momento em que o evento ocorreu. O professor apresentou uma proposta de atividade para ser feita pelos alunos em sala de aula. Antes de iniciar a explicação dessa tarefa, foram entregues algumas cópias impressas para cada um dos estudantes sentados na primeira fila, para que repassassem para os colegas sentados na mesma fileira. Quando a estudante surda Érica, que estava sentada na carteira localizada na frente da minha, me entregou o bloco de cópias de atividades a minha ação foi de pegar e imediatamente repassar todas as cópias para a estudante sentada logo atrás de mim. Contudo, o professor Gilberto interveio e disse: “*Terezinha, eu contei com você. Pode pegar uma cópia*”. Assim, o agradei – já que essa ação me incluía naquele contexto e me deu a oportunidade de acompanhar a atividade – e peguei uma cópia, passando o restante para a estudante seguinte da fila de carteiras.

A proposta da atividade era para que os alunos analisassem duas notícias, uma do século 19 e outra do jornal Folha de São Paulo, publicada em 2014. Na primeira questão, eles deveriam analisar e explicar possíveis diferenças entre as duas notícias e, na segunda questão, realizar a reescrita da notícia mais antiga para que parecesse atual. A atividade entregue está representada na Imagem 5:

Figura 5 – Atividade para a comparação de dois textos do gênero notícia

- Oficina de Texto: língua, texto e discurso

Atividade 3
Data: 21/09/2018

Alun@: _____

Valor: 8 pontos. Nota: _____

Leia as duas notícias abaixo:

A Cidade Viçosa

Às 7 horas da noite de 8 do corrente mez recebiamos em nosso escriptorio o telegramma expedito da Capital Federal, pelo nosso Redactor chefe, e logo após outro de nosso correspondente, e em seguida outro de importante firma commercial daquela praça, trazendo todos a grata noticia que o glorioso exercito brasileiro desfaldava vencedor as suas bandeiras de combate e assentava acampamento no reducto dos fanáticos de Antonio Conselheiro (...). Presurosos em servir ao público, fizemos imprimir e espalhar boletins por todas as ruas da Cidade, noticiando esta grata victoria do exercito brasileiro que enchia de entusiasmo os corações dedicados dos bons patriotas, e dos republicanos sinceros. (...)

(Edição 210, 12/07/1897. <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornaisdocs/photo.php?id=108866>)

320 mil vacinas de meningite são recolhidas

A Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) comunicou na quinta (16) que 12 lotes da vacina Meningitec contra meningite C da Wyeth, o correspondente a 320 mil doses, serão recolhidas por ter sido constatada a presença de partículas de óxido de ferro nas injeções. A empresa, do grupo Pfizer, afirma que isso ocorreu por um desgaste no aparelho que faz o envase das doses, fabricados na Espanha. O problema foi detectado em uma análise feita pela fabricante espanhola em setembro e atinge injeções fabricadas desde 2012 (...). A vacina da Wyeth é usada apenas em clínicas privadas do país. Cada dose custa, em média, R\$190.

(Folha de S. Paulo. 17/10/2014, C11. <http://acervo.folha.com.br/fsp/2014/10/17/15/>)

Questão 1 (4 pontos): Aponte as diferenças entre as duas notícias e explique a que se devem essas diferenças.


Questão 2 (4 pontos): Reescreva a primeira notícia, de maneira que ela se pareça com uma notícia publicada nos dias de hoje.

Fonte: Material produzido pelo professor da turma / dados da pesquisa.

Após a explicação da proposta da atividade, o professor Gilberto orientou que a turma a realizasse individualmente, em duplas ou em pequenos grupos e informou que, se houvesse dúvidas, atenderia aos alunos em sua mesa. Em seguida, a turma começou a organizar as suas mesas para a realização da atividade com os colegas. Assim, foram iniciadas as interações apresentadas no quadro 16:

5.2 Mapeamento das interações durante o evento

Quadro 16 – Mapeamento das interações durante o evento: “você precisa ter mais contato com o professor!”

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização</i> |
|---------------------------------|---------------------|---|--|---|
| 001 | Alex, Érica e Bruna | | <i>Alex, retira de uma pasta a atividade do dia já pronta. Érica realiza a atividade individualmente. Bruna olha para a cópia que recebeu da atividade e observa os colegas.</i> | |
| 002 003 | Alex | Eu já fiz. Vamos no professor? | <i>Alex chama a intérprete Roberta, com a atividade do dia já feita em mãos, e vai até a mesa do professor para entregar e perguntar se estava dentro da proposta.</i> | |
| 004 | Bruna | | <i>Bruna, de sua mesa, acompanha com os olhos a ida de Alex até a mesa do professor e observa os colegas em volta.</i> | |
| 006 007 008 009 010 | Diana | Você precisa ficar esperta e começar também a ter mais contato com o professor. Você precisa ter mais contato com o professor! | <i>Diana se aproxima da mesa de Bruna sinalizando e falando em Português ao mesmo tempo.</i> |  <p>“esperta”</p> |
| 011 012 | Diana | O Alex enviou e-mail para o professor. O professor mandou os materiais | <i>Bruna, Terezinha e Érica observam Diana falar.</i> | |

| | | | |
|-----|--------------|--|---|
| 013 | | e a atividade com antecedência para ele, | |
| 014 | | e ele já fez. | |
| 015 | | Eu te falei para enviar e-mail | |
| 016 | | para o professor. | |
| 017 | | Anota aqui o seu e-mail. | <i>Diana oferece Bruna um pedaço de papel para que ela anote seu e-mail.</i> |
| 018 | Bruna | | <i>Bruna anota o seu e-mail no papel enquanto Diana espera de pé em frente a mesa dela.</i> |
| 019 | Diana | Vou passar para o professor. | <i>Diana segue com o papel até a mesa do professor. Alex e Roberta voltam da mesa do professor e passam por Diana.</i> |
| | Bruna | Você já fez? | <i>Bruna fala com Alex.</i> |
| 020 | Alex | Sim, já. | <i>Alex puxa a sua mesa para se sentar ao lado de Bruna. Diana volta da mesa do professor.</i> |
| 021 | Alex e Bruna | | <i>Alex mostra a sua atividade para Bruna, conta para ela o que o professor falou e mostra o que fez. Érica permanece em seu lugar fazendo a atividade individualmente.</i> |

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Após a sequência de interações apresentadas no quadro, os estudantes permaneceram da mesma forma até aproximadamente o término do horário de aula. As intérpretes ficaram conversando entre si sentadas nas mesmas carteiras que costumavam ocupar. Antes do final do horário, o professor Gilberto me chamou em sua mesa e me solicitou os meus dados para que pudesse me cadastrar como “aluna convidada” no sistema online da disciplina. Com isso, passei a ter acesso aos textos e demais materiais compartilhados por ele da mesma forma que os estudantes. Quando retornei para a carteira, após alguns minutos, os estudantes surdos e ouvintes começaram a entregar as suas atividades prontas e saírem e, assim, a aula foi encerrada.

5.3 Contrastando as diferentes perspectivas envolvidas no evento

No evento “*você precisa ter mais contato com o professor!*”, apresentado no quadro 16, foi possível perceber, nas diferentes formas de participação, determinadas ações dos participantes na construção das relações em sala de aula e no engajamento para que os estudantes surdos participassem das práticas de letramentos acadêmicos. Nesse sentido, nesta seção, procuro explorar o ângulo de percepção dos diferentes participantes da pesquisa sobre os aspectos ocorridos no evento.

Na perspectiva das **intérpretes**, especialmente na de Diana, era necessário que os estudantes fizessem contato com o professor para que tivessem acesso antecipadamente aos recursos das aulas. Assim, ela se engajou com as iniciativas de: incentivar que a estudante Bruna entrasse em contato com o professor para receber a atividade e os materiais das aulas com antecedência; garantir que a aluna iria fornecer o e-mail para receber o material através da entrega do endereço de e-mail dela ao professor; e recomendar ao professor o envio das atividades com antecedência para os alunos surdos.

Nesse sentido, a descoberta da estudante de que ela poderia conversar com o professor, enviando e-mail como sugerido pela intérprete e fazendo outros contatos que não aqueles previstos durante as aulas, poderia se configurar como a descoberta de uma prática de letramento acadêmico. O que considerei como um *rich point* no evento foi a surpresa com o engajamento da intérprete Diana para assegurar o contato de Bruna com o professor, para além do papel de

interpretação e mediação em sala de aula, que até aquele momento das observações eu estive habituada a observar na turma. Essa ação, de algum modo, indicou certas expectativas da intérprete em relação aos alunos.

A visão da intérprete, sobre o que os estudantes deveriam fazer para ter acesso antecipadamente aos materiais, é de uma *insider*, de alguém que vivenciou práticas de letramentos acadêmicos e que conhece certas estratégias autorizadas nesse espaço. Segundo Diana, existia uma preocupação por parte dela, compartilhada no núcleo de inclusão, em relação às ações de suporte aos alunos surdos. Em suas palavras:

Aí, existem (+), que é o que a gente vem discutindo, se a gente tem que auxiliar ou se a gente já está dando tudo o que eles precisam, né? Assim (+) é claro que o intérprete na sala de aula não é a solução só, mas a instituição está tentando resolver de outras formas, né? Como vai fazer(...) (**Intérprete Diana, entrevista realizada em 19/10/2018**).

Possivelmente, se não fosse pela iniciativa de Diana, os estudantes surdos talvez não saberiam tão rapidamente sobre essa possibilidade de contato com o professor, já que eles raramente interagem com os colegas ouvintes e não escutavam as ‘conversas paralelas’ ou ‘conversas de corredor’ da turma. Em sua ação, Diana cobrou de Bruna de uma forma compreensível para todos os que estavam sentados perto e puderam ouvir/ver sua fala (feita em Libras e em Português), o que deixou claro para todos o papel e a posição assumida por ela em sala de aula. De acordo com Fernandes e Moreira (2017), os papéis e as relações assumidos e atribuídos aos intérpretes em sala de aula precisam ser analisados, pois, em muitos momentos, eles se veem em situações em que os processos pedagógicos em relação aos alunos surdos está em vias de ficar sob a responsabilidade deles. Ainda de acordo com as autoras:

Problematizar a restrição da função do tradutor intérprete na educação de surdos é pertinente e necessário, porque é neste profissional que tem sido depositada praticamente toda a responsabilidade do sucesso no processo de inclusão de estudantes surdos. Encarar as limitações de sua atuação nas salas de aula da educação básica e ensino superior requer o enfrentamento com medidas de intervenção para pensar a educação de surdos como uma experiência de educação bilíngue (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 136).

A discussão trazida pelas autoras, sobre a problematização das funções dos intérpretes, tem sido discutida em diversos estudos (*cf.* MARTINS, 2013;

GESSER, 2015; FERNANDES; MOREIRA, 2017) os quais têm como base as responsabilidades que esses profissionais recebem nos processos que envolvem a educação dos estudantes surdos, inclusive, sendo implicados em relação ao sucesso desses alunos.

Nesse mesmo sentido, Gesser (2015), em um estudo etnográfico no qual analisou a atuação do intérprete de Libras no contexto escolar, observou que as situações vivenciadas por esses profissionais impõem certos fazeres pedagógicos que se misturam com o ato interpretativo. O seu estudo indicou que há um trânsito entre o que chamou de “posição-intérprete” e a “posição-mestre”, nas quais os profissionais criam vínculos e conexões com os alunos surdos, acompanham o seu processo de aprendizagem e enfrentam desafios cotidianamente. Dentre esses desafios e a mistura de posições, a autora observou em seu estudo os intérpretes assumindo funções como: verificar no caderno dos alunos surdos a realização de uma atividade que o professor iniciou a correção; escrever uma palavra no canto do quadro para os alunos conferirem o sinal e a escrita; responder à pergunta do professor sobre quais alunos surdos estavam “indo bem” na atividade; entre outras. Nesse sentido, segundo a autora, as demandas durante a atuação em sala de aula suscitam vínculos e parcerias entre o intérprete e o professor, que vão além do exercício de uma interpretação instrumentalizada.

Gesser (2015) elenca, ainda, em seu estudo, uma interação na qual a intérprete interrompe o processo de interpretação durante a aula para explicar um conceito em Libras aos alunos surdos, que demonstraram dúvida sobre a palavra e o sinal. Esse dado foi semelhante ao encontrado nesta pesquisa, quando a intérprete Roberta respondeu à pergunta do estudante Alex na primeira parte da aula, explicando-lhe o significado do termo ‘burocracia’ e, também, quando Diana interveio para que Bruna tivesse acesso antecipado aos materiais das aulas.

As perspectivas dos **estudantes** pareceram diversas entre si por meio da observação de suas ações. Durante o evento, que ocorreu na parte da aula destinada à realização das atividades: Alex havia aderido à proposta de contato com o professor para receber o material de modo que já havia feito em casa a tarefa; Érica fez a atividade em sala, trabalhando individualmente; e Bruna apenas se voltou para a atividade quando Alex sentou-se mais próximo e a

mostrou o que havia feito. Já os estudantes ouvintes trabalharam, em sua maioria, em duplas, e alguns poucos em pequenos grupos.

Para os alunos surdos, a orientação de Diana, de que os alunos poderiam ter contato com o professor para receberem os materiais escritos das aulas com antecedência, parecia contribuir para que eles pudessem se esquivar do que Lillis (1999) denominou como práticas institucionais do mistério. Em outros termos, de acordo com a autora, existe uma visão prevalente de que certas ações e convenções acadêmicas não são problemáticas, e que seriam simplesmente do senso comum e conhecidas por todos. Assim, o esclarecimento sobre a possibilidade de contato para facilitar a leitura prévia e realização de atividades poderia contribuir para que os estudantes surdos pudessem perceber determinadas ações e convenções que subjazem às interações mais comuns em sala de aula.

Além disso, a percepção de Bruna de que Alex já havia feito a atividade, naquele momento, poderia ter se constituído como um “modelo” das estratégias que poderia adotar. A presença de três alunos surdos em uma mesma turma, em um curso não relacionado à área de Libras, era marcadamente atípica e não acontecia em nenhum outro curso da instituição. Nesse sentido, os próprios estudantes pareceram fazer parte do que se constituía como oportunidades de aprendizado, somando ao que era construído pelo professor e pelos colegas surdos. Tuyay, Jennings e Dixon (1995) – em um estudo no qual analisaram como duas equipes de alunos em uma sala de aula bilíngue co-constroem conhecimento por meio de seu discurso oral e escrito -, explicam que os diferentes atores podem contribuir para a constituição de oportunidades de aprendizado. De acordo com as autoras, por meio das interações entre os diversos participantes, fica potencialmente disponível não somente o que é disponibilizado pelo professor, mas, também, as descobertas feitas por meio das interações e conversas, quando os diferentes atores negociam, moldam e remodelam suas ações na tarefa comum de construção do conhecimento.

Na perspectiva do **professor**, a orientação trazida pela intérprete Diana fazia sentido naquele contexto, ao passo que enviou a atividade para que Alex fizesse antes e recebeu o contato de Bruna para o envio dos materiais também para ela nas próximas aulas. Conforme relatado anteriormente neste estudo, era a primeira vez que o professor Gilberto trabalhava com a presença de alunos

surdos em uma de suas turmas e, além disso, apenas no final do semestre foi chamado pelo núcleo de inclusão para uma reunião no colegiado de Letras para discutirem e orientarem sobre as especificidades desses estudantes. Desse modo, as intérpretes funcionavam como “guias” de suas ações em relação aos alunos surdos em sala de aula e, naquele contexto, eram elas as representantes do núcleo de inclusão, falantes das duas línguas e com experiências profissionais no campo. Desse modo, as construções das relações do professor com os alunos surdos, além de sua percepção e organização individual, era orientada pelas ações das intérpretes. A esse respeito, sobre as orientações que recebeu das intérpretes, o professor Gilberto explicou:

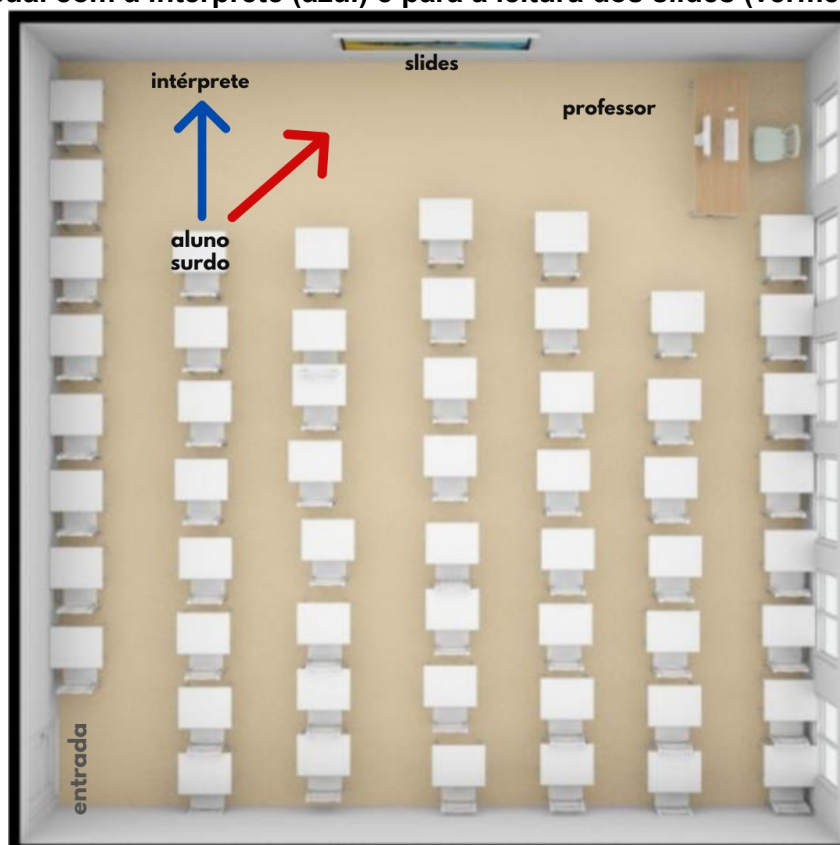
Até que no começo eu percebi (+), assim, no final da primeira aula, se não me engano, a Diana veio me falar isso, me dar algumas dicas nesse sentido, para falar um pouco mais devagar, para passar os slides lentamente, por causa da leitura, que eles demoram um pouco mais para ler (+), no caso da Bruna e do Alex. Até por isso que eu mandava para eles os slides antes, durante a semana (+). Então, por exemplo, a aula era na sexta no máximo na quarta-feira eu mandava os slides, porque aí eles já conheciam mais ou menos (+), porque eu acabava mudando alguma coisa, muito pouco, mas eles já conheciam o texto basicamente dos slides (+), aí eles podiam acompanhar a aula de maneira mais livre do slide, sem ficar preocupando se passou slide ou se deixou (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Na fala do professor Gilberto, é possível notarmos que essa relação de atenção às especificidades dos alunos surdos foi construída aos poucos, desde que recebeu orientações de Diana na segunda aula da disciplina e, também, na medida em que interagiam em sala de aula. Outro aspecto evidenciado pelo professor é que o envio do material não ocorria apenas para que os alunos surdos pudessem realizar as atividades com mais tempo, mas, também, para que tivessem acesso à leitura dos slides, que geralmente continham muitos conceitos. Sobre esse aspecto, Gilberto destacou que:

Mandava os slides (+), inclusive tanto os slides, quanto as atividades eu mandava para a Bruna, o Alex e a Érica (+) e para Diana (+), eu mandava para todos. Para que ela também visse o material e tudo mais. Mas eu ficava pensando (+), enquanto eu ia falando eu ficava “*Gente, e aí? Como é queeee...*”. Tem termo, tem conceito específico em Libras para isso? Para conjunção, para gramatical, para pronome demonstrativo (+), eu não sabia (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

A situação explicitada pelo professor indica sua atenção com aspectos que possivelmente poderiam interferir no acesso dos alunos surdos em relação ao conteúdo abordado em aula. Ao chamar atenção sobre a leitura dos slides por parte dos estudantes surdos, Gilberto nos dá pistas sobre as diferenças no processo de acompanhamento da aula por parte desses estudantes. A possibilidade de realização da leitura prévia poderia favorecer a manutenção do contato visual com as intérpretes, para não perderem a interpretação da fala do professor. Na imagem 6, a seguir, está um exemplo do contato visual mantido pelos alunos para o acompanhamento da interpretação (seta azul) e do contato visual para a realização da leitura dos slides (seta vermelha):

Figura 6 – Representação do ângulo de visão dos alunos surdos no contato visual com a intérprete (azul) e para a leitura dos slides (vermelho)



Fonte: elaboração própria.

O suporte do PowerPoint durante as aulas, geralmente, proporcionava ao professor dividir com a turma a análise de pequenos trechos de produções escritas, para que fossem observados e analisados pelos estudantes. Ali eram demonstrados diferentes modelos de produções dos gêneros que estavam em


pauta, conceitos e definições de autores e exemplos para análise. No entanto, pude observar que, no momento da leitura dos textos presentes no PowerPoint, na maior parte das vezes, o professor lia em voz alta e, em algumas poucas vezes, fazia uma pequena pausa para dar tempo para os alunos lerem. Quando os textos eram maiores, ele fazia leitura com pausa protocolada. Durante esses momentos de leitura dos slides, as intérpretes normalmente não interpretavam o que o professor estava lendo, mas sim mostravam para os alunos a projeção como forma de indicar que o professor estava lendo, para que os estudantes surdos lessem por si mesmos a tela. Nos momentos em que a leitura do professor era feita em voz alta, geralmente era mais rápida que a leitura dos alunos surdos, isso porque o professor terminava de ler e começava, em seguida, a comentar enquanto os surdos ainda estavam olhando para a tela. Eles interrompiam a leitura apenas por perceberem que a intérprete voltava a sinalizar e chamava a atenção deles para que olhassem para a interpretação. Em alguns momentos, a intérprete Diana, por exemplo, apontava algum conceito no texto projetado na tela – geralmente os que circulam mais nos espaços acadêmicos e pouco usados no cotidiano –, e informava para os surdos qual era o sinal do conceito ou mesmo o que poderia significar. Já intérprete Roberta não fazia essa ação de informar o sinal e o conceito quando estava em seu turno de interpretação, além de omitir muitas partes da fala do professor. A observação desses momentos de leitura dos slides me fazia pensar, durante o acompanhamento da aula, se os estudantes surdos estavam compreendendo o texto, já que faziam uma leitura em uma segunda língua e, muitas vezes, com vários conceitos que possivelmente poderiam ser novos para eles que eram recém-chegados na universidade.

Além da necessidade do contato visual com a intérprete em atuação para o acompanhamento da aula (figura 5), o professor mostrou em sua fala, anteriormente citada, uma preocupação também com os conceitos que apareciam durante as aulas. Por isso o envio prévio dos slides para a leitura lhe pareceu importante e, além disso, ele demonstrou preocupação também com o processo de interpretação citando que, ao dizer alguns termos, se indagava: *“tem conceito específico em Libras para isso?”*.

Embora não soubesse Libras e, também, não pudesse acompanhar a produção da interpretação, a preocupação do professor Gilberto em relação aos

conceitos fazia sentido. Ao longo da explanação do professor, na primeira parte da aula na qual aconteceu o evento, alguns termos falados por ele mostraram a complexidade do trabalho das intérpretes e os desafios enfrentados por elas para a interpretação de termos que circulam mais no espaço acadêmico, particularmente do campo dos estudos linguísticos. Um exemplo disso foi o conceito de ‘suporte textual’, que foi dito pelo professor e que foi interpretado para a Libras pela intérprete Roberta como “apoio ao texto” e não como uma base na qual o texto é registrado.

Quadro 17 – Interpretação do conceito ‘suporte textual’ realizada durante a primeira parte da aula em que o evento aconteceu

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>Trecho da sinalização em destaque</i> |
|-------------------|--------------|---|---|--|
| 001 002 003 | Gilberto | Um e-mail, por exemplo, é um gênero ou um suporte textual? | <i>Roberta interpreta: um e-mail é um gênero ou apoio ao texto?</i> |  |

“apoio” (ao texto)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No texto indicado como leitura prévia para a aula, o conceito de suporte textual é definido como: “*portadores (suportes) de texto em que se materializa o discurso*” (cf. SILVA, 1999), ou seja, uma base na qual o texto é registrado. Ao interpretar o conceito de suporte como sinônimo de apoio, sem fazer a devida explanação sobre o sentido no campo disciplinar, inadvertidamente, a intérprete pode ter contribuído para uma possível confusão conceitual por parte dos alunos surdos.

Outro exemplo da complexidade desse processo aconteceu também durante o turno de atuação da intérprete Roberta, quando apareceram, na fala do professor, expressões como ‘eu articulista’, ‘textos canônicos’ e ‘elementos dêiticos’, que não foram interpretados, nem mesmo com a realização de datilologia. A intérprete Diana, por sua vez, procurava interpretar todas as falas do professor, recorrendo ao uso de datilologia e classificadores quando se

tratava de algum conceito cujo sinal pudesse ser desconhecido. Desse modo, a forma de atuação variava bastante de uma intérprete para a outra, o que possivelmente trazia implicações para o acompanhamento dos alunos na aula a cada 20 minutos, que era o tempo em que elas revezavam.

Esses exemplos não foram apresentados aqui para questionar ou analisar a performance de interpretação, posto que não é o objetivo deste estudo. Contudo, foram mencionados para ilustrar a complexidade das interações bilíngues em sala de aula por diversos ângulos. Ao considerarmos as perspectivas dos participantes, podemos contrastar as ações: das intérpretes que se esforçavam para realizar a interpretação e ainda buscarem outras formas de apoio aos alunos; dos alunos, que buscaram de diferentes formas realizar a atividade e recorreram ao que estava disponível como apoio; e do professor, que se demonstrou preocupado, mas não tinha acesso a esses detalhes das interações que aconteciam entre os alunos surdos e as intérpretes e também sobre os desafios da interpretação.

Em uma perspectiva mais ampla institucional, o **núcleo de inclusão** tinha a possibilidade de acompanhar os desafios enfrentados pelos estudantes surdos por meio dos relatos das intérpretes, feitos nas reuniões do órgão. Além disso, segundo Diana, o núcleo estava se organizando para fazer reuniões individuais com os estudantes e para conversar com os colegiados. Até o momento da aula em que este evento ocorreu, ou seja, no mês de setembro, ainda estava em processo de organização a realização de uma reunião. Vale lembrar que os alunos haviam recentemente entrado na instituição e estavam no primeiro período do curso de Letras e, também, que se constituía como a primeira vez que a instituição recebia um número maior de surdos na Graduação.

Em se tratando da construção das relações em sala de aula, das orientações ou do papel assumido pelo núcleo de inclusão nesse processo, a coordenadora do órgão informou que:

Todo início de semestre, quando a gente já sabe para onde os alunos vão (+), as disciplinas, quais são as matrículas (+), a gente tem orientação que a gente passa para os docentes. Não só com relação à deficiência auditiva e à surdez, mas as outras deficiências também (+). Então (+) em relação ao surdo, que é o foco da pesquisa, a gente orienta que vai ter um intérprete em sala de aula, como que o intérprete funciona, que o intérprete e o aluno surdo vão conversar com o professor sobre o posicionamento na sala de aula (+), tem surdo que prefere sentar mais na frente ou na parede (+). Então esse estudo é

feito ali, com o surdo, geralmente eles gostam do cantinho, enfim, pode aparecer alguém com uma outra necessidade (+), que o intérprete vai interromper a aula sempre que o aluno surdo fizer suas perguntas e seus questionamentos, o intérprete vai fazer essa intermediação, essa ponte (+). Entre uma série de orientações, com relação à prova, os vídeos [exibidos nas aulas e que devem ser] legendados, tem essa orientação que a gente passar **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019)**.

Desse modo, por meio das ações instrucionais elencadas nos capítulos anteriores e, também, a partir da fala de Renata, podemos perceber que a instituição se preparou para receber os alunos, criando o órgão de inclusão e criando serviços e normas. No entanto, quando os estudantes surdos vão para a sala de aula, são os intérpretes que assumem o papel de guiá-los no contexto institucional e que executam as ações pensadas pelos gestores e equipe do núcleo de inclusão. São os intérpretes que transitam com os alunos entre os diferentes espaços acadêmicos (sala de aula, secretarias, eventos etc.) o que nos evidencia a necessidade de um exame mais aprofundado das ações que vem sendo desenvolvidas por esses profissionais, das condições em que desenvolvem seu trabalho e quais seriam as demandas de aperfeiçoamento para eles, vista a centralidade de suas ações na construção do acesso e da acessibilidade de alunos surdos na universidade e em práticas de letramento acadêmico.

Por último, no evento analisado neste capítulo, por meio do contraste da perspectiva dos participantes – intérpretes, professor e gestores do núcleo de inclusão – é possível percebermos que há uma sensibilidade institucional em relação aos desafios enfrentados pelos alunos surdos na participação das práticas de letramento acadêmico. Contudo, fica evidente também certo descompasso no compartilhamento e no planejamento conjunto sobre as ações a serem organizadas para acolher os alunos. Além disso, há outros aspectos desafiadores da interação em sala de aula que não estão visíveis para todos, como, por exemplo, a dificuldade na interpretação de determinados conceitos mais particulares do campo dos estudos linguísticos – aspecto esse que será abordado com mais detalhes no capítulo seguinte.

6 DESAFIOS DA LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA: “*não conheço essa palavra*”

Neste capítulo, são focalizados aspectos relativos aos desafios da leitura acadêmica em segunda língua para os estudantes surdos falantes da Libras. O exame desses aspectos foi realizado por meio das interações em um evento - intitulado de “*não conheço essa palavra*” – que aconteceu em uma aula da segunda disciplina observada na turma do curso de Letras: ‘*Oficina de texto: introdução aos gêneros acadêmicos*’. O título do evento faz referência a uma fala de um dos participantes do evento e remete a aspectos que se constituíram como *rich points*, que serão explorados com mais detalhes ao longo do capítulo.

6.1 Contexto do evento

O evento “*não conheço essa palavra*” aconteceu na segunda parte da aula do dia 19 de outubro de 2018, que se tratava da primeira aula da referida disciplina. O professor informou inicialmente para a turma, que era composta pelos mesmos alunos, que manteria a mesma forma de organização dos tempos de aula e de atividades, conforme adotado na disciplina anterior. As informações sobre a organização dessa aula estão apresentadas no quadro 18:

Quadro 18 – Organização da aula do dia 19/10/2018

| Nº da aula | Tema | Organização da aula | Leitura recomendada |
|------------|--|---|--|
| 1-4 | Tipos de resumos: condições de produção dos diferentes tipos de resumo. O resumo como resultante da retextualização de outros gêneros. | <p>Primeira parte: Apresentação inicial da disciplina e exposição teórica do professor, com suporte do PowerPoint.</p> <hr/> <p>Segunda parte: Realização de uma atividade avaliativa, no valor de 8 pontos, para a análise de um resumo e, em seguida, a escrita de um resumo a partir de um texto previamente indicado.</p> | MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 138-150. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a apresentação geral da disciplina (objetivos, programa, atividades avaliativas, bibliografia etc.), o professor Gilberto iniciou uma explanação sobre

como o gênero resumo seria estudado na aula, anunciando que tal estudo seria dividido em três partes: na aula em que este evento ocorreu, seria focalizada as condições de produção dos diferentes tipos de resumo; e, nas duas aulas seguintes, seriam vistas a macroestrutura de um resumo acadêmico e aspectos linguísticos, como, por exemplo, a coesão. Além disso, o professor explicou que iria procurar trabalhar o gênero resumo de uma forma contextualizada, usando exemplos, e não apenas do ponto de vista conceitual. Após a explanação sobre as concepções, as estruturas e a apresentação de diversos exemplos, o professor propôs aos alunos a análise de diferenças entre resumos do domínio jornalístico e resumos do domínio acadêmico. Na imagem 7, a seguir, estão alguns trechos da apresentação do PowerPoint do professor que foi utilizado como suporte textual para a realização dessa comparação:

Figura 7 – Trechos da apresentação em PowerPoint contendo exemplos para a análise de diferenças entre resumos jornalísticos e acadêmicos

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Diferenças entre os resumos do domínio jornalístico e do domínio acadêmico</p> | <p>Linguagem: acadêmico (mais formal) X jornalístico (menos formal)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Acadêmico: <ul style="list-style-type: none"> □ <i>A pesquisa se fundamenta na Teoria Cognitiva da Metáfora, segundo a qual o elemento metafórico permeia todas as nossas ações e pensamentos, além da linguagem.</i> □ Jornalístico: <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Cinco exemplares do simpático bichinho foram avistados numa propriedade.</i> |
| <p>Estrutura: acadêmico (segue a estrutura do trabalho resumido) X jornalístico (não segue a estrutura do trabalho resumido)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ (Objetivo) <i>A pesquisa apresenta a análise de construções metafóricas que evidenciam o domínio do espaço contidas em narrativas indígenas de cunho mítico. (Metodologia) Tais narrativas são de autoria indígena e escritas em língua portuguesa por narradores e professores indígenas. (Referencial teórico) A pesquisa se fundamenta na Teoria Cognitiva da Metáfora, segundo a qual o elemento metafórico permeia todas as nossas ações e pensamentos, além da linguagem.</i> | <p>Conteúdo: acadêmico (o processo da pesquisa é mais bem detalhado) X jornalístico (o processo da pesquisa não costuma ser detalhado)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Acadêmico: <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Tais narrativas são de autoria indígena e escritas em língua portuguesa por narradores e professores indígenas.</i> □ Jornalístico: <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Cinco exemplares do simpático bichinho foram avistados numa propriedade no sul de Pernambuco.</i> □ <i>Como foi feita a busca? Quais critérios de reconhecimento do animal foram adotados? Quantos pesquisadores fizeram a busca?</i> |

Fonte: Material produzido pelo professor da turma / dados da pesquisa.

Durante a apresentação dos exemplos mostrados nos slides, o professor optou por ler os trechos apresentados e, em seguida, explicar o que estava

sendo proposto. As intérpretes adotavam como estratégia, de forma recorrente, parar a interpretação no momento em que o professor lia os slides, avisando aos estudantes surdos, para que eles lessem em vez de acompanharem a leitura por meio da interpretação delas.

Os exemplos fornecidos pelo professor, apresentados na figura 7, foram indicados como referência para que os alunos realizassem a atividade. A tarefa foi proposta para ser feita em sala, na segunda parte da aula – momento em que aconteceu o evento analisado neste capítulo. A atividade entregue aos alunos está apresentada na imagem a seguir:

Figura 8 – Atividade para a comparação e a identificação de diferenças entre resumos jornalísticos e acadêmicos e a produção de um resumo acadêmico

Resumo jornalístico

Retrocesso na educação

Um novo estudo mostra que o número de crianças e adolescentes que não vão à escola está em elevação no mundo e atingiu 124 milhões em 2013. Lançado pelo Instituto de Estatística da Unesco (UIS, na sigla em inglês) e o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EFA GMR), o trabalho mostra que a ajuda internacional à educação permanece abaixo dos níveis de 2010 e é manifestamente insuficiente para cumprir as metas de educação capazes de concretizar o ensino fundamental e médio universal.

(Planeta, 09/11/2017)

Resumo acadêmico

DIENSTBACH, D. Metaforicidade: um aspecto do gênero. *Fórum Linguístico*. v. 14, 2017, p. 1767-1778.

O objetivo deste trabalho é avançar nas discussões sobre uma propriedade específica das metáforas que, até hoje, constitui um caso em aberto: a metaforicidade. O que se busca é elaborar uma definição dessa propriedade que seja consistente com postulados correntes sobre as metáforas a partir da teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993) e investigar os fatores (cognitivos e discursivos) responsáveis pela sua determinação. Para tanto, traça-se um panorama crítico de alguns estudos que têm se debruçado sobre essa propriedade nos últimos trinta anos, aproximadamente. Como resultado, chega-se a um conceito amplo de metaforicidade – como sendo a possibilidade de reconhecimento das metáforas como tais –, que toma a noção de gênero como principal base epistemológica. Por fim, discute-se como o conceito de metaforicidade, definido nos termos propostos aqui, se coloca – em termos teóricos e práticos – à disposição de tarefas de identificação e da análise das metáforas no discurso.

Atividade semanal 1
Data: 19/10/2018

Alun@: _____

Valor: 8 pontos. Nota: _____

Questão 1 (4 pontos):

Com base nos resumos presentes no verso da folha, aponte as diferenças de linguagem, estrutura e conteúdo entre os resumos dos domínios acadêmico e jornalístico.

Questão 2 (4 pontos):

Faça um resumo acadêmico do texto "Revisitando o conceito de resumos", de Anna Rachel Machado.

Fonte: Material produzido pelo professor da turma / dados da pesquisa.

Após a entrega da atividade para a turma e a explicação de sua proposta, o professor deu alguns avisos, como, por exemplo, sobre como seriam as próximas aulas, como encontrar textos no sistema online e como se organizariam em termos de datas considerando os feriados que estariam por vir. Após finalizar os recados, o professor propôs que a turma se organizasse para fazer a atividade, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos e, por fim, informou que se alguém tivesse dúvidas poderia chamá-lo. Assim que terminou a sua fala, o professor foi circular pela sala para conversar com alguns estudantes que o haviam chamado. Alguns minutos depois desse momento, foi iniciada a interação apresentada a seguir que, por ter sido mais longa e com muitas falas, está dividida em 6 quadros/partes.

6.2 Mapeamento das interações durante o evento

Quadro 19 – Mapeamento das interações durante o evento “*não conheço essa palavra*” (parte 01)

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização e imagens de apoio</i> |
|-------------------|--------------|---|--|--|
| 001 | Alex | Vamos no professor? | <i>Alex, retirou a sua atividade, aparentemente pronta da bolsa, chamou a intérprete Diana para acompanhá-lo. Alex e Diana foram até o professor mostrar a atividade na mesa dele. Bruna acompanha Alex com os olhos, Érica faz a sua atividade sozinha com a cabeça abaixada.</i> | |
| 002 | Bruna | | <i>Bruna olha para a atividade, depois olha para os lados vendo o que as pessoas estavam fazendo e depois permanece olhando para frente por aproximadamente 3 minutos.</i> | |
| 003 | Terezinha | Está tudo bem? | <i>Terezinha balança a mão na frente de Bruna para chamá-la e olha para ela ao sinalizar com expressão facial sorridente.</i> | |
| 004 005 006 | Bruna | Sim, tudo bem. eu não entendi muito, mas vou fazer depois. | <i>Bruna, que estava sentada na cadeira na frente de Terezinha, vira o corpo para conversar e sorri.</i> | |

| | | | |
|--------------------------|-----------|---|--|
| 007 008 009 | Terezinha | Um dia eu bati papo com o professor e ele me contou que tem monitoria, você já foi alguma vez? | |
| 010 | Bruna | Nunca fui. | <i>Bruna faz expressão facial de negação.</i> |
| 011 012 013 014 | Terezinha | Se algum dia você tiver dúvida e quiser ir na monitoria pode ser bom. Eu já fui muitas vezes quando eu estudava na Graduação. | <i>Bruna faz expressão facial de confirmação com a cabeça.</i> |
| 015 | Bruna | É mesmo? | <i>Terezinha responde sim ao mesmo tempo que Bruna pergunta.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa primeira parte da interação, aproximei-me de Bruna e procurei interagir com ela por ter percebido que a estudante estava observando as conversas e os movimentos ao redor e olhava para a sua atividade com um expressão facial de dúvida. Lacerda (2006), com base em um estudo no qual analisou estudantes surdos na Educação Básica, indica que muitas das informações que circulam entre os alunos ouvintes, as explicações ou discussões ouvidas pelos grupos, se constituíam como conhecimentos, ainda que de forma não diretamente voltada para este ou aquele sujeito. Para a autora, nesse ambiente, onde um pergunta, outro responde e outro ouve, se constroem muitas das regras sociais importantes para o aprendizado e socialização dos alunos.

Contrastando a situação observada no estudo de Lacerda (2006) com a situação vivenciada por Bruna neste estudo, pude notar aspectos semelhantes, já que, naquele momento da aula, a estudante não participava das interações e nem tinha acesso às informações potencialmente disponíveis para os alunos ouvintes. Assim sendo, no ambiente em que duas pessoas falavam e um terceiro desviava a atenção para ouvir, ainda que as falas não estivessem diretamente voltadas para esse terceiro, a situação apresentava uma potencial oportunidade de que esse terceiro participasse da conversa e da constituição de laços de socialização e trocas. Isso porque quando algum aluno falava mais alto, o outro, tendo escutado, se aproximava para participar da conversa, para perguntar do que se tratava ou mesmo para perguntar o que o professor tinha explicado quando alguém voltava de uma conversa com Gilberto.

Ao iniciar a interação com Bruna, apresentada no quadro 19, comecei perguntando se estava tudo bem, com uma expressão facial sorridente, como se fosse iniciar uma conversa. A resposta da aluna remeteu diretamente à realização da atividade: “Sim, tudo bem. Eu não entendi muito, mas vou fazer depois”. Como em outras aulas, Bruna ainda não tinha feito a atividade, Érica realizava a atividade individualmente em sala de aula e Alex já havia feito em casa com apoio da família.

Mesmo sem ainda ter falado diretamente sobre a atividade, durante a minha aproximação com Bruna, quis saber se a estudante conhecia e/ou fazia uso do serviço de monitoria ofertado pela universidade. Fiz a pergunta com a intenção de saber se ela circulava em outros espaços da universidade, como a

monitoria, que era oferecida pelo curso, e se a estudante interagira com outros alunos. Além disso, considerei o que a intérprete Diana havia falado em uma das aulas sobre a preocupação de que Bruna precisava ir a um dos encontros de monitoria para fazer a atividade com a monitora e esclarecer suas dúvidas. No início da aula, o professor também havia enfatizado em seus recados que a monitora da turma continuava sendo a mesma estudante, e que ela mantinha os mesmos contatos já fornecidos na disciplina anterior. Contudo, apesar de ser aberta para todos os alunos, caso Bruna ou os outros estudantes surdos tivessem a intenção de participar do encontro de monitoria, precisariam verificar o horário em que a monitoria era ofertada e, em seguida, entrar em contato com o núcleo de inclusão para confirmarem a disponibilidade de horários dos intérpretes.

Segundo Diana, o agendamento com os intérpretes, para o atendimento em outros espaços da instituição, precisava ser avaliado pela gestão do núcleo de inclusão, já que, o regimento interno do órgão previa que o atendimento prioritário era a interpretação de aulas. Assim, como geralmente a monitoria acontecia em turno diferente ao das aulas, a agenda dos intérpretes disponíveis era consultada e, desse modo, não necessariamente os mesmos intérpretes que acompanhavam os alunos em sala iriam acompanhá-los durante a monitoria. Esse procedimento poderia ser potencialmente desafiador para o profissional que poderia estar atuando em outro curso, de outra área do conhecimento, e fosse chamado para esses encontros pontuais, com demandas de vocabulários específicos, durante as monitorias. Esse aspecto relacionado às monitorias na instituição e à participação dos estudantes surdos será retomado mais à frente.

Ainda sobre a interação com Bruna, a partir de sua resposta informando que não tinha participado das monitorias, relatei-lhe minha experiência pessoal com a monitoria durante a minha Graduação e, em seguida, quis saber sobre a atividade, conforme apresentado na sequência de nossa interação no quadro 20 a seguir:

Quadro 20 – Mapeamento das interações durante o evento “não conheço essa palavra” (parte 02)

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização e imagens de apoio</i> |
|---|--------------|---|--|--|
| 016 017 | Terezinha | Esta atividade, você entendeu? | | |
| 018 019 020 021 | Bruna | Mais ou menos, mas eu vou levar para fazer em casa. Ele deixou fazer em casa e entregar na próxima aula. | <i>Bruna olha para a cópia da atividade em cima da mesa de Terezinha.</i> | |
| 022 023 024 025 026 | Terezinha | Sim, o professor disse que pode entregar na próxima aula. Acho que a número um é para comparar os dois gêneros e a segunda é para fazer um resumo | | |
| 027 028 | Bruna | Comparar, como? | <i>Bruna faz expressão facial de dúvida ao sinalizar.</i> | |
| 029 030 031 032 033 034 035 036 037 038 039 | Terezinha | Veja o que está no enunciado da atividade, é preciso comparar mostrando a diferença entre o resumo jornalístico e o resumo acadêmico. São três coisas que precisam ser comparadas: a linguagem; a estrutura e o conteúdo. Veja o primeiro resumo. | <i>Terezinha aponta o enunciado da atividade que está em cima de sua mesa.</i> | |
| 040 | Bruna | | <i>Bruna pega o seu caderno e a cópia de sua atividade em cima de sua mesa e começa a olhar.</i> | |

| | | | |
|------------|-----------|---|---|
| 041 042 | Terezinha | Olha o título, você sabe o que significa retrocesso? | <i>Terezinha aponta o título do resumo jornalístico na atividade, que era “Retrocesso na educação”</i> |
| 043 | Bruna | Não. Não conheço essa palavra. | |
| 044 045 | Terezinha | Progresso, você conhece? | <i>Terezinha faz o sinal na Libras que também é usado para a palavra ‘desenvolver’.</i> |
| | | |  |
| | | | “desenvolver” |
| 046 | Bruna | Sim. | |
| 047 048 | Terezinha | Então, retrocesso é o contrário. É como se fosse uma involução. | <i>Terezinha faz um classificador na Libras para representar ‘retrocesso’, com movimento e direcionalidade ao contrário de ‘desenvolver’, abaixando a mãos. E em seguida fez o sinal de piorar.</i> |
| | | |  |
| | | | “retrocesso/pior” |
| 049 050 | Bruna | Entendi. Isso é a palavra retrocesso? | <i>Terezinha confirma com a cabeça.</i> |
| 051 052 | Terezinha | Sim. Agora leia o texto. | |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| 053 | Bruna | | <i>Bruna começa a fazer uma leitura sinalizada do texto, ou seja, ia fazendo a sinalização na medida em que lia. Terezinha acompanha olhando para Bruna.</i> |
| 054 055 | Terezinha | O que você entendeu dessa primeira parte? | <i>Terezinha aponta para a primeira frase do texto.</i> |
| 056 057 058 059 060 | Bruna | Estudo mostrou o que? É criança... não vai na escola... 124 milhões | <i>Bruna começa a fazer uma leitura lexicalizada, dando um sinal para cada palavra do texto.</i> |
| 061 062 | Terezinha | Você percebeu por que o título é retrocesso? | |
| 063 064 | Bruna | Retrocesso é por causa das crianças que não vão na escola. | |
| 065 066 067 068 069 070 | Terezinha | Sim! Olha a palavra E-L-E-V-A-D-O, significa um número grande, a quantidade de crianças que não vão na escola aumentou, são muitas comparado com o ano de 2010. | <i>Alex e Diana retornam da mesa do professor e se sentam próximos a nós em suas cadeiras. A intérprete Roberta permanece sentada mexendo no celular.</i> |
| 071 072 073 074 | Bruna | Entendi! Então tem a sigla UIS, significa a pesquisa que fizeram para saber, certo? | <i>Bruna faz datilologia da sigla que aparece no texto, U-I-S.</i> |
| 075 | Terezinha | Sim, perfeito! | |

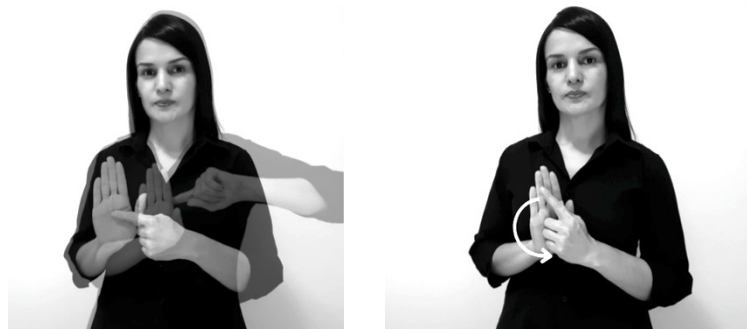
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao continuarmos nossa conversa, perguntei para Bruna se havia entendido a atividade proposta pelo professor (linhas 016-017) e, olhando em direção à cópia do exercício que estava sobre a minha mesa, a estudante respondeu: *“mais ou menos, mas eu vou levar para fazer em casa. Ele deixou fazer em casa... e entregar na próxima aula”* (linhas 018-021). Confirmei essa informação (linhas 022-023) e, em seguida, introduzi outro tópico ao fazer o seguinte comentário: *“acho que a número um é para comparar os dois gêneros e a segunda é para fazer um resumo”* (linhas 024-026). Em resposta, Bruna fez a pergunta: *“comparar? Como?”*, fazendo expressão facial de dúvida ao sinalizar (linhas 027-028). Dessa forma, Bruna indicou que havia compreendido o conceito de ‘comparar’, presente na atividade, porém, não havia entendido qual seria a demanda de comparação dos dois textos, seguindo a macroestrutura apresentada pelo professor na parte inicial da aula. A nossa conversa teve continuidade com a retomada da leitura, o que criou a possibilidade para que eu a acompanhasse nesse processo.

Recorrendo às vivências que tive com estudantes surdos no contexto de leitura, nos quais alguns termos técnicos poderiam gerar entendimento ambíguo ou dúvidas sobre uma possível correspondência na Libras, decidi acompanhar a leitura do texto com Bruna e seguir fazendo perguntas sobre algumas das palavras presentes nele. Foi nesse contexto que, quando a perguntei se conhecia a palavra ‘retrocesso’, Bruna respondeu: *“não conheço essa palavra”* (linha 043). Ao apresentá-la o sinal de ‘progresso’, como antônimo, Bruna compreendeu o significado de ‘retrocesso’ (linhas 047-050).

O motivo da escolha dessa expressão dita por Bruna, *“não conheço essa palavra”*, para nomear este evento foi a percepção do quanto o conhecimento e o domínio do vocabulário presente nos textos se mostrou um importante requisito para a realização da tarefa. Ou seja, não conhecer algumas palavras na leitura em segunda língua, ou não reconhecer como representar na Libras alguns dos termos que apareceram no texto, teve reflexos no processo de leitura de Bruna e, conseqüentemente, na realização da atividade. Essa foi, também, uma pista para que eu pudesse me aproximar ainda mais da estudante e compreender as questões mais particulares que ela trazia e que até então não estavam visíveis para mim, enquanto uma *outsider*, apenas pelo acompanhamento das aulas. Assim, continuamos com a interação, conforme quadro 21 a seguir:

Quadro 21 – Mapeamento das interações durante o evento “não conheço essa palavra” (parte 03)

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização e imagens de apoio</i> |
|---------------------------------|--------------|---|--|--|
| 076 077 078 | Terezinha | Então, este é o texto jornalístico. E o outro? | <i>Bruna baixou os olhos para ler, sem sinalizar.</i> | |
| 079 080 | Terezinha | Viu o título M-E-T-A-F-O-R-I-C-I-D-A-D-E você sabe o que é? | <i>Terezinha faz datilologia da palavra metaforicidade.</i> | |
| 081 082 | Bruna | Metáfora Gênero | <i>O título do texto era: “Metaforicidade: um aspecto do gênero”. Bruna continuou a ler.</i> |  <p><i>“metáfora” / “gênero”</i></p> |
| 083 084 085 086 087 | Alex | Eu já fiz a atividade, a um e a dois, mas eu fui mostrar para o professor e sobre a número dois ele falou que falta falar sobre educação. | <i>Alex olha para Terezinha enquanto sinaliza. Bruna continuou de cabeça baixa lendo o texto da atividade. Diana acompanha com olhos a conversa.</i> | |
| 088 089 | Terezinha | Sobre educação? como assim? | <i>Terezinha fala olhando para Alex.</i> | |
| 090 | Alex | É, | <i>Alex aponta o texto na mesa dele.</i> | |

| | | | |
|-----|-----------|--|--|
| 091 | | do texto, a número dois | |
| 092 | | é para fazer um resumo deste texto. | |
| 093 | | Entendi. | |
| 094 | Terezinha | Tem uma parte do texto que fala só sobre educação? | |
| 095 | | | |
| 096 | Alex | Sim, | <i>Bruna para de ler e fica observando a conversa.</i> |
| 097 | | mas ainda não achei. | |
| 098 | | O professor falou que pode entregar na próxima aula, | |
| 099 | Terezinha | dá tempo de você ler com calma. | |
| 100 | | | |
| 101 | Alex | É mesmo. | |
| 102 | Terezinha | Você percebeu as partes que o professor explicou? | <i>Terezinha olha para Bruna.</i> |
| 103 | Bruna | Partes? | |
| 104 | | Como? | |
| 105 | Terezinha | Lembra que ele mostrou o exemplo no slide? | |
| 106 | | | |
| 107 | Bruna | Esse? | <p><i>Bruna pediu emprestado para Diana os slides da aula que ela tinha na forma impressa para estudar antes de interpretar.</i></p> <p><i>Bruna mostra para Terezinha o slide que havia um exemplo de estrutura do texto com as seguintes palavras em negrito: objetivo, metodologia e referencial teórico.</i></p> |
| 108 | Terezinha | Sim, olha o nome da primeira parte: objetivo. | <i>Diana, Alex e Roberta conversam entre si e não parecem prestar atenção em minha conversa com Bruna.</i> |

Estrutura: acadêmico (segue a estrutura do trabalho resumido)
X jornalístico (não segue a estrutura do trabalho resumido)

□ **(Objetivo)** A pesquisa apresenta a análise de construções metafóricas que evidenciam o domínio do espaço contidas em narrativas indígenas de cunho mítico. **(Metodologia)** Tais narrativas são de autoria indígena e escritas em língua portuguesa por narradores e professores indígenas. **(Referencial teórico)** A pesquisa se fundamenta na Teoria Cognitiva da Metáfora, segundo a qual o elemento metafórico permeia todas as nossas ações e pensamentos, além da linguagem.

109 Bruna O objetivo do trabalho

Bruna faz o sinal de trabalhar usado para o contexto de emprego.



“trabalho”

110 Terezinha ‘trabalho’ ou ‘trabalho’?

Terezinha faz o sinal de trabalhar usado para o contexto de emprego e o sinal de trabalho no sentido de trabalho acadêmico; com expressão fácil de dúvida.



“trabalho” / “trabalho”

111 Bruna Ah!
112 É trabalho.

Bruna faz o sinal de trabalho, usado para o contexto de trabalho acadêmico

113 Terezinha Sim,
114 é trabalho.

Terezinha faz o sinal de trabalho acadêmico.

115 Bruna É mesmo!

Confirma o sinal sorrindo.

116 Terezinha Você pode sublinhar a palavra ‘objetivo’
117 para ir identificando as partes.

Terezinha aponta para o texto.

118 Bruna Verdade.

Bruna sublinha a palavra objetivo no texto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser visto no quadro 21, continuei a conversar com Bruna sobre termos que poderiam ser potencialmente complexos durante a leitura do texto, como a palavra ‘metaforicidade’ (linhas 079-082). Nessa parte, a estudante fez o sinal de metáfora, mas acabamos não discutindo o termo já que, durante essa etapa da interação, o estudante Alex falou conosco, compartilhando qual parte já tinha feito da tarefa e o que ainda faltava realizar, de acordo com o retorno que havia recebido do professor (linhas 083-101). Bruna não acompanhou a fala de Alex sobre a segunda parte da atividade porque estava de cabeça baixa lendo o texto (linhas 084-095), o que era uma pista potencialmente disponível compartilhada pelo colega sobre que teria na próxima etapa da tarefa.

Em seguida, perguntei para Bruna se ela havia compreendido como identificar as partes do resumo (linha 103-104), já que a atividade demandava reconhecer uma macroestrutura do resumo, conforme foi apresentado pelo professor durante a parte expositiva da aula. Nesse momento, ao recorrer aos slides utilizados pelo professor na aula, que a intérprete Diana havia levado impresso, Bruna verificou quais seriam as partes a serem identificadas no resumo, ou seja, o objetivo, a metodologia e o referencial teórico. E, assim, Bruna voltou para a leitura do texto em que dizia o objetivo do trabalho (linhas 110 a 114) ao mesmo tempo em que sinalizava. No início do resumo acadêmico, estava registrado que “o *objetivo do trabalho é avançar nas discussões (...)*” e, nesse trecho, Bruna leu a palavra trabalho utilizando o sinal que localmente⁷¹ é usado para se referir ao uso da palavra com sentido de ocupação profissional (linhas 109). Assim, questionei-lhe, sinalizando esse vocábulo de duas maneiras distintas: fiz o sinal de trabalho (ocupação profissional), conforme o sentido que ela havia mobilizado em sua leitura inicial do texto e, posteriormente, o sinal de trabalho no sentido de ‘trabalho acadêmico’ (linhas 111-112). A interjeição de


⁷¹ O sinal de ‘trabalho’ no sentido de trabalho acadêmico possui variações. Em Minas Gerais, local em que esta pesquisa foi realizada, é amplamente usado o sinal feito com a configuração de T balançando no espaço neutro em frente ao peito. Esta era a forma do sinal usada pelas intérpretes na sala de aula pesquisa. Contudo, o sinal de trabalho pode ser o mesmo para os dois sentidos (acadêmico e ocupação profissional) em outros locais/contextos. Nesse último caso, o sinal é feito com a configuração das duas mãos em L, com movimento rotativo alternado feito no espaço neutro em frente ao peito.

surpresa, traduzida e transcrita como 'ah' (linha 111), seguida da sinalização do termo no segundo sentido (trabalho acadêmico) foi a confirmação de que, naquele momento, Bruna teria reconhecido em que acepção o autor do texto havia utilizado a palavra. Em seguida, Bruna sublinhou no texto qual era o objetivo do trabalho apresentado no resumo acadêmico.

A análise dessa sequência de turnos permite identificar a ocorrência de um dos desafios enfrentados por qualquer leitor: lidar com a polissemia das palavras e construir o sentido mais adequado em determinado contexto de uso. Vale observar que, na escrita do Português, a palavra trabalho é grafada de uma única maneira, porém, pode se referir a sentidos distintos, conforme o contexto de uso (trabalho acadêmico, no contexto universitário, trabalho, como ocupação profissional). Para realizar a leitura dessa palavra no sentido proposto pelo autor do texto, Bruna, a partir da provocação que fez, lembrou dos sinais distintos da Libras usados em Minas Gerais correspondentes àquela palavra escrita em Português. A partir dessa análise, é possível compreender que desafios dessa natureza podem se apresentar para alunos surdos no contexto acadêmico e, assim, se constituírem como uma possível barreira, caso não seja transposta, para realização da leitura de uma maneira mais fluida. Esse parece ser, portanto, um aspecto relevante para que a participação da estudante em práticas de letramentos acadêmicos seja menos desafiadora.

Assim que Bruna identificou o 'objetivo do trabalho' no texto, recomendei que ela o grifasse (linhas 016-018) e seguimos interagindo para a realização da atividade, conforme apresentado no quadro 22:

Quadro 22 – Mapeamento das interações durante o evento “não conheço essa palavra” (parte 04)

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização e imagens de apoio</i> |
|---------------------------------|--------------|---|--|---|
| 119 120 121 | Terezinha | Qual é a próxima parte que tem no exemplo do professor? Olha a palavra em negrito. | <i>Terezinha sinaliza preto + forte para representar negrito.</i> | |
| 122 123 | Bruna | Metodologia. Metodologia. | <i>Bruna lê fazendo datilografia de M-E-T-O-D-O-L-O-G-I-A e em seguida faz o sinal de metodologia.</i> |  <p><i>“metodologia”</i></p> |
| 124 | Terezinha | O que é metodologia? | | |
| 125 | Bruna | Não sei. | <i>Bruna faz expressão facial de dúvida.</i> | |
| 126 127 128 129 130 | Terezinha | Metodologia tem a ver com qual tipo é a pesquisa qualitativa, quantitativa qual a teoria como ela foi feita | <i>Terezinha faz sinal de quantidade números e sinal de qualidade (quantitativa e qualitativa). Em seguida faz o sinal de desenvolver de uma forma mais lenta.</i> | |
| 131 132 133 | Bruna | Ah, entendi! É como fez, certo? | | |
| 134 135 136 | Terezinha | Sim! Tem metodologia nesse resumo acadêmico? | <i>Bruna olha para o texto fazendo uma leitura silenciosa por alguns minutos.</i> | |

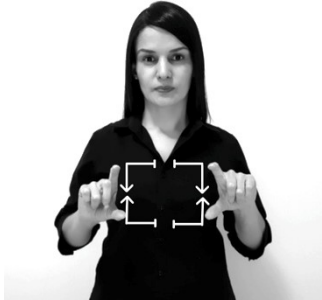
| | | | |
|---|-----------|---|--|
| 137 | Bruna | Não sei. | <i>O resumo não tinha a palavra metodologia.</i> |
| 138 | Terezinha | | <i>Terezinha mostra para Bruna a frase no texto: “Para tanto, traça-se um panorama crítico de alguns estudo que têm se debruçado sobre essa propriedade nos último 30 anos(...)”.</i> |
| 139 | Terezinha | Você conhece a palavra panorama? | <i>Terezinha faz datilologia da palavra: P-A-N-O-R-A-M-A</i> |
| 140 | Bruna | Não conheço. | |
| 141 142 143 144 145 146 157 | Terezinha | Se parece com visão geral. Por exemplo, em um período de 30 anos tem váaaaaarios textos e então o profissional leu e estudou cada texto, então por isso ele consegue fazer um panorama, ele fez uma avaliação geral. | <i>Terezinha sinaliza usando classificadores da Libras e faz uma marcação espacial do período de 30 anos.</i> |
| 158 | Bruna | Entendi! | <i>Bruna sublinhou a frase: “Para tanto, traça-se um panorama crítico de alguns estudo que têm se debruçado sobre essa propriedade nos último 30 anos(...)”.</i> <i>Em seguida anotou do lado da frase a palavra “metodologia”.</i> |


Fonte: Dados da pesquisa.

Na etapa da interação durante o evento apresentado no quadro 22, dois termos discutidos ('metodologia' e 'panorama') foram especialmente importantes para a parte seguinte da realização da atividade. Isso porque era demandado que fosse identificada qual teria sido a metodologia do estudo apresentado no resumo. Bruna, a partir das pistas em nossa conversa sobre os potenciais significados do conceito de metodologia, rapidamente se lembrou do que se tratava. Após isso, ao se voltar para o texto para identificar no resumo qual teria sido a metodologia do estudo, era demandada a compreensão do significado do que seria *'traçar uma panorama crítico'*, que era a forma como a metodologia estava apresentada no resumo acadêmico. Ao acompanhar a leitura com Bruna, perguntei-lhe se sabia o significado do termo 'panorama' e lhe forneci um exemplo. Ao confirmar que havia entendido o exemplo, a estudante se voltou para o texto e sublinhou a parte que dizia: *"Para tanto, traça-se um panorama crítico de alguns estudo que têm se debruçado sobre essa propriedade nos último 30 anos (...)".*

A questão da presença de muitos termos novos ou desconhecidos durante o processo de leitura de estudantes surdos tem sido avaliada por alguns estudos como um desafio para o processo de leitura (COSTA, 2001; PAPAN; TUSTING, 2019; SWANWICK, 2010). Em um estudo desenvolvido por Papan e Tusting (2019), por exemplo, no qual analisaram o ensino de Inglês como segunda língua para estudantes surdos na Índia, esses desafios com termos novos foram identificados. No projeto, no qual os professores também eram surdos, foi feito um planejamento para o uso de textos que circulavam no cotidiano dos estudantes e/ou que eram potencialmente úteis para eles, chamados pelas autoras de "letramentos reais" (*real literacies*). Contudo, ao trabalhar, por exemplo, com o *tiket* da passagem de trens, os professores do projeto relatam que os alunos surdos perdiam o interesse e achavam cansativo (*boring*) terem que ler muitas palavras novas e desconhecidas por eles. Desse modo, ao notar a presença de diversos termos não conhecidos por Bruna durante a nossa interação, ocorreu-me que a presença de termos desconhecidos pudesse ser também um potencial indicador do motivo de ela não ter se engajado na realização da atividade. A seguir, no quadro 23, está a sequência de nossa interação, na qual, após o esclarecimento dos termos, nos voltamos para o resumo jornalístico:

Quadro 23 – Mapeamento das interações durante o evento “não conheço essa palavra” (parte 05)

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização e imagens de apoio</i> |
|-------------------|--------------|--|--|---|
| 159 | Terezinha | Você percebeu que este texto tem partes? Parece dividido em parágrafos. | <i>Terezinha faz o sinal de parte várias vezes para dar a ideia de plural na Libras.</i> | |
| 160 161 | Bruna | Sim, Verdade. | | |
| 162 | Terezinha | O outro texto tem partes? | <i>Terezinha aponta o resumo jornalístico.</i> | |
| 163 164 165 | Bruna | Não. Pare que esse é mais simples. Também é informal. | | |
| 166 167 | Terezinha | Informal? Por quê? | | |
| 168 169 170 | Bruna | Porque não tem parágrafos. Qual é a palavra em português para parágrafos? | |  <p><i>“parágrafos”</i></p> |
| 171 | Terezinha | Parágrafos. | <i>Terezinha faz datilologia da palavra: P-A-R-Á-G-R-A-F-O-S.</i> | |
| 172 | Bruna | | <i>Bruna abaixa a cabeça para anotar no caderno a palavra parágrafos.</i> | |
| 173 174 | Bruna | Como é mesmo? Para... | <i>Bruna fez o início da datilologia da palavra (P-A-R-A...), com expressão de dúvida, para se</i> | |

| | | | |
|--------------------------|-----------|---|--|
| | | | <i>lembrar como se escrevia a palavra.</i> |
| 175 | Terezinha | <i>P-A-R-Á-G-R-A-F-O</i> | <i>Bruna anotou no caderno a palavra parágrafo.</i> |
| 176 177 | Terezinha | Você percebeu que esse tem um detalhamento? | |
| 178 | Bruna | Qual é a palavra para esse sinal? | |
| 179 | Terezinha | Detalhamento. | <i>Terezinha faz o sinal de detalhamento.</i> |
| | | |  |
| | | | <i>“detalhamento”</i> |
| 180 181 182 183 | Terezinha | Diana! Qual é o sinal que vocês usam para detalhamento? É esse? | <i>Terezinha fez o sinal de detalhar para a intérprete Diana, que confirmou com a cabeça e o polegar positivo e voltou a conversar com a intérprete Roberta.</i> |
| 184 | Bruna | Como é mesmo? | <i>Bruna faz expressão facial de dúvida.</i> |
| 185 | Terezinha | Detalhamento. | <i>Terezinha faz datilologia da palavra: D-E-T-A-L-H-A-M-E-N-T-O e Bruna anota no caderno, aos poucos, voltando os olhos para conferir a soletração.</i> |
| 186 | Bruna | Ok. Entendi. | <i>Bruna anotou no caderno a palavra detalhamento.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa.

As dúvidas de Bruna em relação às palavras em Português apresentadas no quadro 23 ('detalhamento' e 'parágrafo') se caracterizaram, para mim, enquanto uma *outsider* (AGAR, 2006b), uma grande surpresa, já que a minha expectativa inicial era que, se houvesse alguma incompreensão conceitual durante a leitura por parte dos alunos surdos, que essa acontecesse em relação a termos ou conceitos técnicos que geralmente circulam de forma mais restrita no domínio acadêmico. Agar (1999) explica que são nessas quebras de expectativas, quando o pesquisador pensa que irá entender um determinado 'padrão' e inesperadamente algo novo acontece, que podemos compreender o ponto de vista dos *insiders* ou como um deles'.

Nessa etapa da interação, Bruna demonstrou conhecer em Libras o sinal de 'parágrafo' e o seu significado, mas não se lembrava ou não sabia naquele momento representar a palavra na escrita em Português. Na mesma sequência, Bruna demonstrou ter dúvidas também em relação ao conceito de 'detalhamento'. Por ter estranhado a pergunta de Bruna, sobre qual palavra seria o sinal de 'detalhamento', chequei com Diana o sinal usado para o termo. Isso por ter pensando que, se houvesse alguma variação desse sinal, eu poderia estar sinalizando de uma forma não conhecida pela estudante. Em seguida, após a confirmação da intérprete Diana, fiz a soletração da palavra para que Bruna pudesse anotar.

Ao perguntar como representar em Português a palavra 'parágrafos' (linhas 168-175) e, em seguida, partir para a anotação em seu caderno, Bruna deu pistas do que diversos autores caracterizam como relação visual dos surdos com a língua escrita (COSTA, 2001; FERNANDES, 1999; PAPEN; TUSTING, 2019; SILVA, 2010; SWANWICK, 2010).

Ao abordar a relação visual estabelecida pelos surdos com a língua escrita, Costa (2001) observou em sua pesquisa que o que conta para os estudantes surdos é a natureza ideográfica da palavra mais do que a alfabética. A autora identificou essa característica por meio da realização de atividades nas quais foram apresentadas palavras semelhantes quanto ao significado e quanto aos traços sonoros e gráficos. Alguns exemplos de palavras utilizadas foram: copo, colo e água. No caso desses exemplos de palavras, assim como de outras utilizadas como atividade, quando os alunos surdos foram perguntados sobre quais eram as palavras que se pareciam, responderam água e copo. Os

resultados indicaram para a autora que há, por parte dos alunos, a anteposição do significado sobre o significante, e indicaram também a relação visual estabelecida pelos surdos com a língua escrita.

Fernandes (1999), ao discutir a desvinculação do valor sonoro das palavras e o vínculo visual que os surdos estabelecem com a língua escrita, argumenta que:

A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permite relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras. Essa relativa autonomia discutida por diversos autores (Faraco, 1991; Ferreira Brito, 1993; Kato, 1987; Sánchez, 1993), nos permite vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, divorciada da vinculação inerente mantida com a oralidade, tradicionalmente veiculada nas práticas escolares tradicionais (FERNANDES, 1999, p. 66).

Embora o contexto da pesquisa de Fernandes (1999) tenha sido estudantes surdos do Ensino Fundamental, as discussões realizadas pela autora sobre essa temática são perceptíveis também neste estudo e no evento apresentado nesta seção. Em outros termos, a estudante Bruna, obviamente por ser surda, não poderia guardar o valor sonoro da palavra para anotá-la. Desse modo, Bruna memorizou a forma visual da soletração por meio do alfabeto manual para anotar a palavra e, possivelmente por ser um termo com muitas letras, voltou para checar nas minhas mãos a datilologia, ou seja, me pediu para repetir a segunda metade da soletração.

Após a anotação da palavra 'detalhamento' em seu caderno, a nossa conversa sobre a atividade continuou, conforme apresentado no quadro 24, que é a última parte do evento discutido nesta seção:

Quadro 24 – Mapeamento das interações durante o evento “não conheço essa palavra” (parte 06)

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização e imagens de apoio</i> |
|-----|---|---|--|--|
| 187 | Terezinha | Então olha as duas atividades. | | |
| 188 | | Comparando. Precisa comparar o “jeito” | | |
| 189 | | da escrita, a estrutura e o conteúdo. | | |
| 190 | | Você entendeu sobre a estrutura? | | |
| 191 | Bruna | Mais ou menos. | | |
| 192 | | Estrutura é o desenvolvimento? | | |
| 193 | Terezinha | Vou dar um exemplo. | | |
| 194 | | O sinal ‘casa’. | | |
| 195 | | Existem vários tipos de casa, | | |
| 196 | | alta, telhado em triângulo, retangular etc. | | |
| 197 | | Significa que essas casas têm estruturas | | |
| 198 | | diferentes. | | |
| 199 | | Olha no texto, | | |
| 200 | você viu as partes e as estruturas, | | | |
| 201 | são iguais? | | | |
| 202 | Bruna | Não. | | |
| 203 | | Diferentes! | | |
| 204 | Terezinha | E sobre o conteúdo? | | |
| 205 | | São iguais ou diferentes? | | |
| 206 | Bruna | O que? | | |
| 207 | | O que é? | | |
| 208 | Terezinha | Vou dar um exemplo novamente. | | |
| 209 | | Olha a sua bolsa e a minha. | | |
| 210 | | O conteúdo da minha bolsa e da sua são | <i>Terezinha mostra a bolsa dela no</i> | <i>chão encostada na lateral da</i> |
| 211 | | diferentes, | | |
| 212 | | dentro da sua bolsa deve ter seu | | |
| 213 | | caderno, a carteira, lápis, por exemplo. | | |
| 214 | | Na minha bolsa tem notebook, pasta, | | |
| 215 | | papel, etc. | | |
| 216 | | São conteúdos diferentes. | | |
| 217 | | Nos textos o conteúdo é “o que tem” | | |
| 218 | neles, qual assunto, sobre quais coisas | | | |

| | | | |
|-------------------|-----------|---|--|
| 219 220 221 | | fala... Esse exemplo não é muito bom, mas entendeu a palavra conteúdo? | |
| 222 | Bruna | O conteúdo é diferente! | <i>Bruna manteve os olhos no texto da atividade.</i> |
| 223 | Alex | Estou cansado! | <i>Olhando para Terezinha, sentou-se em uma cadeira paralela e começou a comer um pedaço de bolo.</i> |
| 224 | Bruna | Eu entendi!!! | <i>Bruna fala olhando para Alex. Alex faz sinal de confirmação com a cabeça e expressão facial levemente sorridente.</i> |
| 225 226 | Alex | Eu mostrei o professor antes e ele disse que faltava alguma coisa. | <i>Alex fala olhando para Bruna.</i> |
| 227 228 229 | Bruna | Essa parte que eu escrevi no caderno antes precisa copiar na folha de resposta? | <i>Bruna olha para Terezinha.</i> |
| 230 231 232 | Terezinha | Você que sabe. Pode também responder cada um dos três itens: linguagem, estrutura e conteúdo. | <i>Terezinha aponta a folha de exercício sobre a mesa. Bruna escreve no alto da folha de respostas da atividade: "resumo jornalístico é informal e tem estrutura simples".</i> |

233 Terezinha Esse texto é mesmo informal?



"informal"

| | | | |
|---------------------------------|-----------|---|--|
| 234 | Bruna | Mais ou menos... | <i>Bruna fez uma expressão facial de que estava pensando. Bruna fez mais anotações na atividade.</i> |
| 235 236 | Terezinha | Mostra para o professor, O que acha? | <i>Terezinha fala olhando para Bruna.</i> |
| 237 | Bruna | | <i>Bruna se levanta, chama a intérprete Roberta e vai à mesa do professor mostrar a atividade. Alex oferece bolo para Terezinha e Diana.</i> |
| 238 | Terezinha | Obrigada! Eu já lanchei. | <i>Terezinha olha para Alex sorrindo e agradece por ter oferecido lanche.</i> |
| 239 | | | <i>Diana, Terezinha e Alex permanecem calados. Terezinha faz anotações no caderno de campo.</i> |
| 240 | Bruna | Terezinha! | <i>Voltando da mesa do professor, fazendo o sinal de Terezinha, andando em direção à sua mesa.</i> |
| 241 242 244 245 246 | Bruna | Parabéns! Você estava certa. Obrigada! A segunda precisa ler o texto, eu vou fazer em casa. | <i>Bruna sorri enquanto sinaliza.</i> |



“parabéns!”

Nessa última etapa da interação, apresentada no quadro 24, após conversamos sobre a diferença dos conteúdos e do níveis de registro (formal ou informal) entre os dois resumos (acadêmico e jornalístico), Bruna finalizou a atividade e foi mostrá-la ao professor (linha 237). Assim, aparentemente, a identificação de termos e conceitos que, até então, estavam opacos para a estudante fizeram com que ela rompesse com o discurso do *déficit* (LEA; STREET, 1998) e também pudesse realizar a atividade, assim como os seus colegas de turma. Após retornar da mesa do professor, Bruna comemorou fazendo um sinal que é usado no contexto de “aplausos” ou de “comemorar” e, mostrando a expressão facial sorridente, informou que faria a próxima parte em casa por ser necessário ler o texto, que foi disponibilizado no sistema online, e elaborar um resumo dele (linhas 241-246). Assim, a nossa interação foi encerrada nesse evento.

6.2 Contrastando as diferentes perspectivas sobre o evento

No evento “*não conheço essa palavra*”, apresentado na seção anterior, a realização da atividade tomou centralidade no processo de interação. A primeira questão da tarefa, reiterando, solicitava que fosse identificada a diferença de *linguagem, estrutura e conteúdo* entre dois resumos: um acadêmico e o outro jornalístico. A tarefa deveria ser realizada com base nos exemplos que o professor forneceu e analisou durante a aula e no modelo de análise colocado nos slides do PowerPoint. Durante as interações com Bruna, percebi situações relativas ao uso da língua que até então não estavam claras para mim na condição de observadora, mesmo já interagindo com ela em todas as aulas da disciplina anterior, a Oficina I, por quase três meses. Somente quando conversamos, com o suporte do texto e realizando juntas a leitura, durante a execução da atividade, pude compreender algumas questões que a estudante trazia.

Ao acompanhar com Bruna a leitura do texto da atividade, percebi que muitas das dúvidas dela passaram pela questão de transitar entre duas línguas. Na leitura do texto em Português, ela teve incertezas sobre alguns conceitos e sobre como interpretá-los para a Libras, conseqüentemente, isso se configurou como um desafio para que ela realizasse a atividade. Os demais participantes

da sala de aula, como as intérpretes, o professor e os outros estudantes, por não terem participado diretamente de minha interação com Bruna, não tiveram acesso às dúvidas dela sobre essa atividade.

Durante o evento, o que percebi como um *rich point* foram as situações de incompreensão no processo de leitura de Bruna, o que me motivou escolher esse evento em particular para ser analisado. Para a minha surpresa, o desafio de Bruna não tinha a ver exatamente com o enunciado da atividade, o que se ressaltou na verdade era que aluna estava lendo e não compreendia algumas palavras do texto em determinados momentos. Em outros, quando fez uma leitura lexicalizada, ou seja, atribuindo um sinal para cada palavra (cf. SILVA, 2010), a produção não fazia sentido na Libras e a compreensão dela sobre o texto ficou prejudicada. Ao ter acesso e entender o significado de algumas das palavras, como foi o caso de 'metodologia' (linhas) e 'panorama' (linha 139), a estudante foi aos poucos compreendendo o texto e realizando a atividade.

Quando percebi a forma de leitura da estudante, voltei-me para as minhas próprias experiências iniciais na leitura do Inglês como segunda língua, nas quais tinha que recorrer com frequência aos dicionários e à Internet, sendo esse processo muitas vezes cansativo, já que tinha que fazer um esforço maior para a leitura, além de interrompê-la muitas vezes. Nesse sentido, percebi que os desafios de Bruna poderiam guardar alguma semelhança com essa minha experiência de leitura em segunda língua; contudo, ela e os seus colegas estavam ainda aprendendo sobre determinados gêneros, fazendo atividades de análise e também acessando conceitos que circulam mais dentro da universidade.

Na **perspectiva do professor**, embora não tivesse acesso às questões como as que ficaram visíveis em minha interação com Bruna, havia uma percepção de que os estudantes surdos pudessem estar enfrentando desafios em relação aos conceitos.

Por exemplo, em relação aos conceitos que poderiam aparecer nos textos recomendados para as aulas, já que em todas elas havia uma referência recomendada como leitura, o professor procurava retomar as leituras explicando alguns aspectos trabalhados pelos autores por meio do fornecimento de exemplos. Na aula em que o evento analisado neste capítulo ocorreu, por exemplo, o professor forneceu exemplos do que seria 'objetivo', 'metodologia' e

‘referencial teórico’ em uma macroestrutura de resumo acadêmico, conforme mostrado na imagem 6, no início deste capítulo. No entanto, certamente muitos conceitos poderiam passar “despercebidos” pelo docente, como, por exemplo, aqueles que apareceram na atividade que Bruna e eu discutimos, como de ‘metaforicidade’ e ‘panorama’ (linhas 079 e 139). Além disso, conceitos teoricamente mais simples presentes na leitura e que foram desafiadores para Bruna, como a grafia da palavra ‘parágrafo’ que ela apenas conhecia o sinal (linhas 168-175) possivelmente não eram rastreáveis por Gilberto.

Já em relação aos conceitos que apareciam na oralidade, durante as aulas expositivas, Gilberto ressaltou que havia uma recursividade: *“quando agora eu falo (+) na segunda Oficina, eu falo em gênero resumo, gênero resenha, ou tipo argumentativo eu não preciso ficar explicando o quê que é isso, porque eles já viram isso na primeira Oficina”*. Contudo, embora Gilberto tivesse em mente os termos recorrentes e os conceitos clássicos usados na disciplina, o professor demonstrou consciência de que os processos de interpretação das profissionais ou de entendimento dos estudantes poderiam ser mais desafiadores sobre alguns conceitos:

(...) eu ficava muito preocupado com eles. *“Jesus! E agora?”*. Enquanto eu ia falando eu ficava assim (+) *“minha Nossa Senhora!”* (+) *“Como é que a intérprete está fazendo para traduzir isso?”* (+) porque (+) por exemplo, a Koch no livro coesão textual que foi a base da aula, eu pedi a leitura de dois capítulos, ela fala em formas remissivas, formas remissivas lexicais e formas remissivas gramaticais livres. Basicamente, essas formas remissivas lexicais são as expressões nominais, que têm como núcleo o substantivo. As gramaticais livres, são os pronomes possessivos, pessoais quando aparecem sozinhos “ele”, por exemplo, “isso” (+) “isso é interessante” (+) o “isso” é uma forma gramatical livre. Para explicar isso, na aula eu falei da divisão que a gramática faz entre palavras de natureza gramatical e palavras de natureza lexical. Gramaticais são as conjunções, preposições, os artigos. As palavras de natureza lexical, substantivos, adjetivos e tudo mais. *E aí? E para eles? Como que será?* Eu não sei (+). Depois eu não tive um retorno, da intérprete, de como que isso ficou para eles. Até porque também essa divisão (+). Eu também não procurei saber depois, porque essa divisão não era essencial para fazer as atividades, eu poderia inclusive nem ter falado disso, porque não era essencial da matéria. Mas eu achei importante trazer isso, para explicar para os alunos os termos que a Koch usa, esses termos “expressão lexical, expressão gramatical”. *“De onde é isso? De onde ela tirou isso?”* **(Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018).**

Esse cenário reforça mais uma vez a complexidade para os diferentes participantes em sala de aula. Para o professor, ficou a preocupação em não

saber como estudantes surdos estavam recebendo aquilo que ele entendia como relevante, considerando a leitura recomendada e a proposta da disciplina. Para as intérpretes, estava o desafio de interpretar expressões como ‘formas remissivas’, ‘formas remissivas lexicais’, ‘formas remissivas gramaticais livres’, ‘conjunções’, ‘preposições’, ‘artigos’ etc., tentando construir sentido na língua alvo, a Libras. Para os estudantes surdos, e talvez também para os ouvintes, um vasto número de novos conceitos para que fossem feitas conexões, relações e construção de sentido.

Na perspectiva dos **estudantes surdos**, durante a interação ocorrida no evento, parecia, naquele momento, ser “confortável” falar comigo e explicitar suas dúvidas. O meu papel naquele contexto, já tendo algum tempo de participação no grupo, talvez fosse de alguém que não tivesse uma relação tão formal quanto a que eles tinham com o professor ou com as intérpretes. Um exemplo disso foi quando Alex percebeu a minha interação com Bruna, conversando sobre a atividade, contou sobre como ele estava indo (linhas 083 - 101) e que ainda faltava fazer algo na questão número dois, como se buscasse também por algum apoio. Bruna, por sua vez, não foi buscar o professor – que se disponibilizou para toda a turma – para ter apoio na realização da atividade. Contudo, ela se viu confortável em falar comigo na medida em que comecei a interagir com ela. Para os estudantes ouvintes da turma, as interações aconteciam entre os colegas. Com os surdos, às vezes aconteciam trocas entre Bruna e Alex, já que Érica se mantinha sempre por perto, mas costumava trabalhar sozinha. De acordo com Foster, Long e Snell (1999), alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às dicas de estudo e regras “não ditas” de organização e de comportamento em sala de aula.

Na **perspectiva das intérpretes**, principalmente na de Diana, a minha interação com a estudante Bruna para realizar a atividade parecia não ser adequada. Em outra aula da turma, após o evento, ela se aproximou de Bruna e de mim, falando em Português e sinalizando, dizendo que eu era pesquisadora e que não poderia ensinar para ela a atividade. Ainda nessa fala, Diana me pediu desculpas por falar isso e disse que precisava deixar isso claro para a estudante Bruna. Em outros termos, ficou evidenciada a concepção dela sobre o que era ser pesquisador naquele contexto. Além disso, em uma conversa/entrevista após

uma das aulas, Diana abordou novamente o meu apoio à Bruna, desculpando-se por falar sobre isso e justificando que aquela postura era necessária, visto que o núcleo de inclusão gostaria que Bruna fosse à monitoria, e que os alunos surdos tivessem autonomia. Em relação à Bruna, segundo Diana:

(...) a gente tem cobrado isso dela (+) e o [núcleo de inclusão] está com uma postura de tentar incentivar o aluno a ter autonomia (+). Ela já me abordou várias vezes com questões textuais, (+) porque ela falou para o [núcleo de inclusão] que ela queria vir na monitoria se o monitor fosse intérprete, que soubesse língua de sinais. (+) Eu falei para ela que ISSO NÃO EXISTE AQUI NA FACULDADE e não vai existir em faculdade nenhuma! (+) Mas, que ela poderia vir [na monitoria] inclusive porque ela está desempregada. E as dificuldades que ela está tendo, está tendo monitoria para todas as disciplinas que ela está passando por dificuldades. Só que ela não tem vontade de vir! (+) E ela não tem lido os textos, ela não tem se esforçado. Você viu (+), não sei se você viu, em uma aula, ela nem estava querendo mandar e-mail para o Gilberto [o professor]! Fui eu que falei com ela, põe seu e-mail aí [no papel] que ele vai mandar o e-mail para você. E ele mandou o material para eles com cópia para mim. Ela teve acesso ao material TODOO antes! Durante a semana, entendeu? Então assim (+), antes de todos os alunos, inclusive. Então, o que a gente está tentando batalhar com ela é exatamente isso (+) porque ela está meio assim... aí eu observo que na outra faculdade que ela fez, porque ela vem de uma faculdade de Teologia, tinha muitos surdos e muitos intérpretes (+) mas era dentro da igreja, então as pessoas meio que (+) não, deixa “a gente faz”, “a gente ajuda” (+) e ela está com muita dificuldade **(Intérprete Diana, 19/10/2018)**.

Pelo depoimento da intérprete Diana, é possível mapear ações que ela e o núcleo de inclusão estavam tomando em relação aos surdos, tais como: incentivar a ida à monitoria; ter contato com o professor por e-mail para receber com antecedência a atividade; e incentivar a leitura e autonomia nos estudos. A fala da intérprete ressalta que foi manifestado um desejo por parte da estudante em ter monitoria com alguém que soubesse Libras, o que, diante das interações que tive com Bruna, pareceu ter certa lógica, visto que a questão do transitar entre a Libras e o Português pareceu central para ela durante a realização da atividade. No entanto, pelas palavras e pela entonação da intérprete, muito provavelmente pela complexidade de se ter uma oferta como essa, uma monitoria em Libras parecia impossível. A fala de Diana denotou, ainda, certa indignação ao se queixar que, em sua visão, a estudante Bruna não estava se esforçando o suficiente. Assim, ressaltou a sua ação de intervir solicitando ao professor que enviasse a atividade e o material de estudos com antecedência para a Bruna. Na percepção dela, a aluna estava com “muita dificuldade”.

Foi possível observar que a intérprete deixa marcado o que é valorizado por ela como engajamento dos estudantes e qual é a sua expectativa em relação a eles, principalmente quanto à Bruna, ao dizer sobre como ela pensava que ocorria as relações dela no curso de Teologia que ela cursava ligado à sua religião. Na fala de Diana, esse contato prévio com um curso deveria ter habilitado a estudante Bruna para acessar algumas demandas da instituição. Essa visão pode ser relacionada ao que Lea e Steet (1998, p. 158 tradução minha) analisam como expectativa da existência de um “conjunto de habilidades automatizadas que os alunos teriam que aprender e que podem ser transferidos para outros contextos⁷²”. Assim, a perspectiva expressada por Diana pode ser relacionada ao que esses autores chamaram de modelo de habilidades de estudo, no qual o foco estaria em “consertar os problemas” com a aprendizagem do aluno fornecendo prescrições. Por outro lado, Diana colaborava para a construção de oportunidades de aprendizagem para Bruna, ao estimulá-la a frequentar a monitoria e buscar por outras formas de apoio.

Após a fala da intérprete Diana, tomei uma nota em meu caderno de campo em que me perguntava: estaria a intérprete com essa ação sendo zelosa e preocupada com os alunos? Ou talvez permeasse os limites do invasivo, já que eles são adultos e têm liberdade de escolha? Quais seriam as implicações dessas ações? Essas ações criavam oportunidades de aprendizagem? Em que medida elas poderiam apoiar, atrapalhar, expandir ou criar potencialidades de acesso a certos conhecimentos por parte dos alunos?

Certa de que não teria respostas simples ou rápidas para essas questões, coloquei-me no papel de, por ora, compreender que, embora o tom parecesse de indignação e houvesse a sinalização de prescrições bastante fortes, talvez houvesse ali a intenção de contribuir para a inserção da estudante em práticas de letramentos correntes naquele contexto. Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 08), ao analisarem os processos de letramento como um fenômeno social, trazem a noção de que “é possível examinar as maneiras por meio das quais as normas e expectativas são sinalizadas por participantes, construídas e

⁷² Texto original: “a set of automatised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts”.

reconstruídas ao longo das interações estabelecidas entre eles”. Nessa perspectiva, para as autoras, a “visão de *intenção* é central para o entendimento da ideia de que existem maneiras pelas quais os participantes preferem ser vistos como membros do grupo”. Essa noção de intenção é explicada pelas autoras, com base em Spradley (1980), da seguinte forma:

Para uma melhor compreensão dessa abordagem, é necessário definir a noção de ação como ato intencional dos sujeitos que participam de uma determinada interação social (Spradley, 1980). Isto é, a interação social não é só definida, como é também orientada por objetivos e a participação é vista como intencional. A intenção do ato pode ser observada por meio da análise das ações e das interações entre participantes, considerando como se orientam em relação aos outros participantes e aos objetos da interação. Além disso, pode-se observar tal intenção por meio de uma análise retrospectiva, considerando o quê e como os participantes responderam às situações vividas, e que aspectos definem as responsabilidades de um ou outro participante na vivência dessas situações (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 08).

Essas noções, apresentadas pelas autoras, contribuem para análise do que se torna visível nas ações dos participantes, naquilo para o que esses participantes se orientam. As noções apresentadas pelas autoras são ilustradas neste estudo por meio da análise das ações dos participantes da sala de aula, como a de Diana, ao ser uma voz que representava na turma as ações organizadas pelo núcleo de inclusão. E, ao mesmo tempo, a intérprete trazia consigo as suas visões e experiências como intérprete em contextos anteriores.

Nesse sentido, cabe problematizar que, mesmo que a instituição tenha determinadas políticas e certas normas pré-estabelecidas, o que se faz em sala de aula também pode variar, não somente de acordo com as especificidades dos estudantes, mas, também, de acordo com as trajetórias, experiências e expectativas dos intérpretes e dos diferentes atores participantes daquele contexto. Esses aspectos nos trazem a noção da complexidade desse contexto de interação bilíngue mediada e, também, algumas pistas do que está visível em sala de aula, mas que talvez não estivesse visível para os gestores.

7 EXPECTATIVAS ACADÊMICAS E DEMANDAS INSTITUCIONAIS EM RELAÇÃO À LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: “*eu preciso ler!*”

Neste capítulo, examino aspectos relacionados às expectativas e demandas acadêmicas do curso de Letras, em particular referentes às disciplinas ‘*Oficina de texto: língua, texto e discurso*’ e ‘*Oficina de Texto: introdução aos gêneros acadêmicos*’, cujas aulas foram observadas com foco na participação e engajamento de alunos surdos em práticas de letramento. O exame desses aspectos foi feito a partir de um evento de letramento no qual identifiquei um *rich point*, durante a aula do dia 09/11/2018, da segunda disciplina.

O que se configurou como *rich point* durante o evento, em minha perspectiva, foi o relato dos estudantes surdos sobre sentirem ‘ansiedade’ (termo usado por um dos alunos) frente às demandas de leitura e escrita do curso. Esse aspecto, que ficou evidenciado durante as interações do evento analisado a seguir, é visto de diferentes maneiras pelos diferentes atores institucionais (intérpretes, professor e gestores).

Assim como nos eventos analisados nos capítulos anteriores, apresento a seguir o contexto em que ocorreram as interações e, em seguida, realizo uma discussão por meio do contraste das diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa.

7.1 Contexto do evento

O evento “*eu preciso ler!*”, apresentado neste capítulo, aconteceu na segunda parte da aula do dia 09 de novembro de 2018, em uma interação da qual participaram os estudantes surdos Alex e Bruna, a intérprete Diana, o professor da turma e eu. As informações sobre a organização da aula estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 25 – Organização da aula do dia 09/11/2018

| Nº da aula | Tema | Organização da aula | Leitura recomendada |
|------------|----------------------------------|--|---|
| 9-12 | Macroestrutura do gênero resumo. | <p>Primeira parte: Apresentação inicial da disciplina e exposição teórica do professor, com suporte do PowerPoint.</p> <p>Segunda parte: Realização de uma atividade avaliativa, no valor de 8 pontos, para a análise e a identificação de aspectos macroestruturais de um resumo acadêmico.</p> | MOTTA-ROTH; D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo. Parábola Editorial, 2010, cap. 8. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A exposição do professor, nos dois primeiros horários de aula, esteve voltada para a conceituação e a demonstração de exemplos da macroestrutura de alguns resumos. O professor explicou que existe o uso do termo 'resumo' em contextos diversos, como: (a) no processo de sumarização ou no ato de resumir; (b) em parte de outros textos, como resenhas, reportagens, artigos, teses etc.; e (c) no texto resultante do processo de sumarização para a apresentação concisa do conteúdo de um artigo, livro etc. Além disso, o professor Gilberto explicou a macroestrutura que geralmente é utilizada em resumos acadêmicos, como, por exemplo, nos resumos de artigos científicos. Ao abordar os resumos acadêmicos, foram explorados por Gilberto aspectos como a convenção de o resumo ser apresentado em um único bloco, sem a divisão de parágrafos e com um número limitado de palavras – o que disse ser desafiador de se produzir, principalmente para textos mais longos, com muitos detalhes, como o resumo de uma dissertação ou tese.

A partir dos exemplos dados pelo professor e dos comentários que fez sobre eles, para os quais utilizou o PowerPoint como suporte para a leitura com a turma, ficou evidente a sua preocupação em orientar os estudantes a compreenderem que, apesar das convenções explicitadas, resumos apresentam variações quanto às informações que foram destacadas pelos autores do texto indicado para a aula. Alguns dos exemplos dados pelo professor Gilberto estão na imagem a seguir:

Figura 9 – Trechos da apresentação em PowerPoint contendo exemplos da macroestrutura de resumos acadêmico

| | |
|---|--|
| <p>Estabelecimento do objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 1) (...) Este artigo reflete sobre a necessidade de se trabalhar a cortesia verbal no ensino de língua portuguesa. (...) □ 2) O objetivo deste artigo é demonstrar como a compreensão das Representações Sociais pode tornar-se mais didática. (...) | <p>Apresentação do referencial teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Neste artigo, procedemos à análise de uma entrevista publicada na Revista Veja, na seção Páginas Amarelas, visando à discussão das estratégias textuais-discursivas de produção do gênero. <u>Preceitos da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional darão suporte às reflexões.</u> (...) |
| <p>Descrição do método</p> <ul style="list-style-type: none"> □ A proposta deste trabalho é tratar de questões relacionadas à língua falada em sala de aula, centralizando-se nas práticas em que se destaque a argumentação. (...) <u>O corpus constitui-se de transcrições de debates, tanto a partir de sua ocorrência em sala de aula, quanto em outros contextos, como o da mídia. O tratamento metodológico faz-se a partir da identificação dos argumentos e de seu uso estratégico em situações específicas.</u> (...) | <p>Descrição do método</p> <ul style="list-style-type: none"> □ (...) Definimos, como objetivo, investigar a oralidade em sala de aula de Língua Portuguesa com o propósito de descrever, analisar e interpretar o que dizem os docentes acerca do ensino. (...) <u>Adotando os postulados da pesquisa qualitativa, buscamos interpretar a fala de professores por meio de 12 entrevistas semiestruturadas, gravadas (em áudio) e posteriormente transcritas.</u> (...) |
| <p>Apresentação dos resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> □ (...) As análises dos dados revelaram que os docentes ainda não têm clareza das noções teóricas sobre a oralidade que os possibilitem realizar ações didáticas canalizadas para a formação de alunos linguisticamente competentes. (...) | <p>Indicação da conclusão (discussão dos resultados)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ (...) As análises dos dados revelaram que os docentes ainda não têm clareza das noções teóricas sobre a oralidade (...). <u>Dessa forma, no trabalho com a oralidade, os professores precisam privilegiar os aspectos linguísticos e extralinguísticos, propiciando aos alunos vivências em atividades que lhes sirvam de subsídios nas práticas sociais da vida cotidiana.</u> |

Fonte: Material produzido pelo professor da turma / dados da pesquisa.

Ao apresentar os exemplos, o professor deixou claro que estava fazendo uma abordagem de modo geral, já que, em suas palavras, não havia uma estrutura canônica para a produção de resumos. Então, segundo Gilberto, de modo amplo, os artigos científicos, as teses e as dissertações costumam trazer as informações como as que foram apresentadas nos slides da aula, consideradas importantes nesses trabalhos acadêmicos e organizadas em determinada ordem.

Para cada resumo apresentado, o professor Gilberto mostrou, leu e explicou um quadro síntese para que a turma analisasse a macroestrutura dos resumos. As intérpretes seguiram a mesma estratégia para o momento de leitura dos slides, na qual, quando o professor lia em voz alta, elas paravam de interpretar para que os alunos surdos lessem a projeção. Quando o professor terminava a leitura e explicava, elas voltavam a interpretar. Um desses quadros de análise está apresentado na figura 10 a seguir:

Figura 10 – Quadro proposto pelo professor para a análise da macroestrutura de um dos resumos apresentados

| | |
|--|---|
| Definição do problema | ∅ |
| Estabelecimento do objetivo | Neste artigo, apresentam-se resultados de pesquisa que teve o objetivo de verificar se a presença do discurso direto, em produções textuais infantis, influenciaria o aparecimento de hipossegmentações – segmentações aquém das previstas pelas convenções ortográficas, como em “abruxa”. |
| Referencial teórico | ∅ |
| Descrição do método | O <i>corpus</i> da pesquisa foi constituído de 65 narrativas escritas por 65 diferentes crianças da segunda série (atual terceiro ano) do Ensino Fundamental I. |
| Apresentação dos resultados | A análise das hipossegmentações identificadas no <i>corpus</i> permitiu constatar que a instância enunciativa na qual a criança narra/escreve desempenha, de fato, um importante papel no aparecimento de hipossegmentações na escrita infantil. |
| Indicação da conclusão (discussão dos resultados) | A partir desses resultados, pôde-se conjecturar que o modo como crianças passam a ser afetadas pela noção de palavra é atravessado também pela voz que a criança assume quando narra/escreve. |

Fonte: Material produzido pelo professor da turma / dados da pesquisa.

Conforme se vê no exemplo anterior, o modelo analítico apresentado pelo professor listava, na coluna esquerda, as diferentes partes que, segundo a sua explicação, geralmente estão presentes em um resumo acadêmico. Na coluna da direita, são destacadas as partes que corresponderiam aos itens listados na coluna esquerda. Esse exemplo, como outros, serviu de apoio para que o professor demonstrasse para os alunos que, por vezes, nem todos os aspectos listados na coluna esquerda seriam encontrados em um resumo, o que foi sinalizado pelo uso de ∅. Ao comparar os exemplos de resumos, o professor enfatizou como a orientação teórico-metodológica acaba também refletindo na forma como o resumo está apresentado. Durante esse momento, o estudante

Alex perguntou para a intérprete Diana: “no resumo se coloca citação? Como é?”. A intérprete Diana, que estava no turno de atuação, respondeu-lhe: “em resumo não se coloca citação, não tem citação”. Ela retomou a interpretação da aula, que prosseguia. Como essa conversa aconteceu em Libras, o professor não pode saber do que Alex e Diana tratavam.

Ao finalizar a exposição teórica, o professor deu alguns avisos sobre a organização da disciplina para as aulas seguintes (como a organização do cronograma, os textos disponibilizados no sistema, a data de entrega de atividades etc.). E, após os avisos, ele explicou que a atividade proposta para a segunda parte da aula seria reconhecer a macroestrutura de um resumo. A atividade está apresentada a seguir:

Figura 11 – Atividade para a identificação da macroestrutura e para a escrita de um resumo

Alun@: _____

Valor: 8 pontos. Nota: _____

As seqüências textuais no gênero oral: análise de uma aula expositiva universitária

O trabalho tem como tema a organização textual e discursiva do gênero oral “conferência” (também chamado, no trabalho, de “apresentação oral”). Nosso objetivo é analisar, a partir dos planos do texto e do contexto de produção, as estratégias de textualização empregadas pelo sujeito produtor e as regulações “descendentes” (regulações que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados) que interferem nessa produção e que, desta forma, se fazem presentes nos textos em questão. Adotaremos, como referencial teórico, aspectos ligados à Linguística Textual dos Discursos, na perspectiva divulgada por Adam (2000). A partir dessa perspectiva, investigamos a relação entre a organização macroestrutural do texto e os diversos fatores externos em jogo na elaboração textual do *corpus* em análise. O *corpus* escolhido faz parte das elocuições formais (uma aula universitária), transcritas pelo Projeto da Norma Urbana Culta da Cidade de São Paulo - NURC-SP e publicadas por Castilho e Preti (1986). Os resultados indicam que a apresentação oral possui estratégias de textualidade específicas, como, por exemplo, a adoção do tipo textual da narração, que pode ser um índice do caráter assíncrono do gênero em questão, tendo em vista que a narração é monológica (no sentido conversacional) e limita as possibilidades de cooperação dos ouvintes. Desta forma, sob o impacto da busca por expressão e por interação, os enunciados podem assumir formas infinitas, mas os gêneros e as línguas interferem como fatores que regulam o processo de textualidade.

(NEGREIROS, G. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. v. 17, n. 1, 2015, p. 179-203.)

Questão 1 (4 pontos):

Utilizando a numeração a seguir, indique no resumo acadêmico acima o início de cada seção da macroestrutura.

Seções da macroestrutura do resumo acadêmico: (1) Definição do problema, (2) Estabelecimento do objetivo, (3) Apresentação do referencial teórico, (4) Descrição do método, (5) Apresentação dos resultados, (6) Discussão dos resultados.

Questão 2 (4 pontos):

Utilizando o resumo acima como modelo, faça um resumo acadêmico do capítulo “Abstract/Resumo acadêmico”.

Fonte: material produzido pelo professor da turma / dados da pesquisa.

A proposta da primeira questão da atividade era para que os estudantes fizessem uma análise semelhante às que foram dadas pelo professor durante a parte expositiva da aula, para as quais usou como apoio o quadro apresentado na Figura 9. Desse modo, Gilberto informou que, propositadamente, disponibilizou um texto com uma estrutura 'mais canônica', no sentido de que apresentaria todas as informações que havia demonstrado sobre um resumo acadêmico, ou seja, para que os estudantes tivessem acesso a esse tipo de produção e reconhecessem nelas uma macroestrutura.

Já a segunda questão solicitava que os estudantes elaborassem um resumo de um capítulo da obra que era referência da aula, o qual havia sido disponibilizado com antecedência. Nessa questão, conforme apresentada na imagem da atividade anterior, a orientação era para que os estudantes fizessem uma produção baseada na macroestrutura apresentada na aula. Essa questão demandava leitura, com a identificação de aspectos relevantes para a escrita do resumo do capítulo indicado.

O professor entregou a atividade impressa para os estudantes da turma e me incluiu, entregando-me também uma cópia, como costumava fazer em todas as aulas. Em seguida, o professor informou que, antes que os estudantes comessem a atividade, ele precisaria dar alguns avisos, como: o feriado da semana seguinte; a obra sobre a qual eles fariam uma resenha que era a atividade avaliativa principal da disciplina; as aulas seguintes, as quais ele havia reservado para discutir sobre o gênero resenha; a distribuição de notas; e o calendário final. Enquanto o professor falava, a estudante Érica perguntou, comunicando-se por meio de movimentos labiais, para a intérprete Roberta que estava em turno de atuação: *“como será a atividade do livro?”*. A Roberta respondeu em Libras e com movimento labial: *“ele está falando sobre isso”*. E a Érica olhou diretamente para o professor para acompanhar as explicações pela leitura labial do que ele falava.

Após os recados, a estudante Bruna olhou para a intérprete Diana, que já estava sentada, e perguntou sinalizando: *“na segunda pergunta da atividade você sabe responder?”*. Diana respondeu sinalizando e falando: *“responder o que? Espera um pouco”*. Ao pedir para esperar, Diana se levantou e foi até a mesa do professor e pediu que ele explicasse a atividade para Bruna. O professor se levantou, aproximou da mesa de Bruna e explicou a atividade.

Após a explicação para Bruna e para os outros alunos surdos que também acompanharam a interpretação de Diana, o professor informou para toda a turma que, se tivessem dúvidas, poderiam chamá-lo. Em seguida, foi circular pela sala para conversar com alguns estudantes ouvintes que já estavam sentados em grupo. Nesse momento, foram iniciadas as interações apresentadas no evento “*eu preciso ler!*”, conforme apresentado no quadro a seguir:

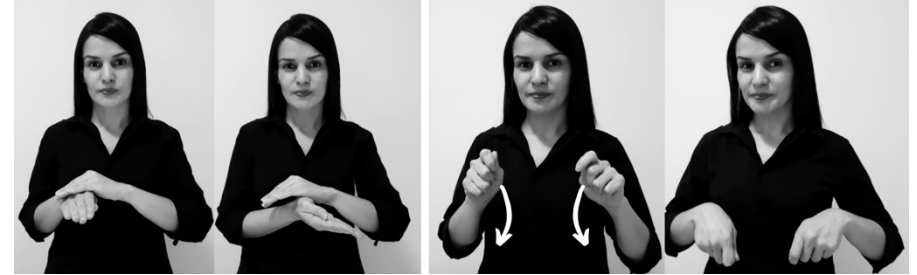
7.2 Mapeamento das interações durante o evento

Quadro 26 – Mapeamento das interações durante o evento “eu preciso ler!”

| Trc | Participante | Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i> | Falas, ações e interações simultâneas | Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização</i> |
|--|--------------|--|--|---|
| 001 002 | Alex | Você entendeu como funciona a resenha? | <i>Alex, que estava sentado ao lado de Terezinha, olha para a lateral e pergunta para ela com expressão facial de dúvida.</i> | |
| 003 | Alex | Eu preciso ler! | <i>Alex se senta de lado na cadeira, de frente para Terezinha, como se fosse iniciar uma conversa.</i> | |
| 004 004 006 007 008 009 010 011 012 013 014 015 | Alex | Às vezes eu leio a página e não entendo, às vezes tem alguma palavra que eu não conheço. Aí eu pergunto para algum amigo e eles me explicam. Aí eu, oh! Entendi! Mas a verdade mesmo é: eu odeio ler! Não gosto. Mas eu escolhi Letras... preciso estudar, comprar um apartamento, um carro, então eu preciso ler. | <i>Diana e Roberta conversam entre si, sem acompanhar essa conversa.</i> <i>Alex faz expressão facial de intensidade durante o sinal de ‘odeio’</i> | |

Terezinha faz expressão facial sorridente.

016
017 Terezinha Com o tempo você se acostuma e passa a gostar de ler



“acostumar” / “dá/capaz”

018
019
020
021
022
023
024 Sim, eu percebi que no início do curso eu ficava mais ansioso, nos finais de semana eu nem lia e nem passeava. Eu não tinha interesse e ficava o final de semana preocupado. Eu achava que ia ficar doido.

Bruna faz contato visual prestando atenção na fala de Alex.

025 Bruna É difícil!

Bruna faz o sinal de ‘difícil’ e fazendo contato visual com Terezinha enquanto segura a atividade na mão.

026
027
028 Terezinha Qual? É apenas para grifar mostrar as partes.

Terezinha olha para a atividade em cima da sua mesa.

029
030 Bruna Já fiz a primeira, eu estou falando da segunda.

Alex retira uma fruta da bolsa para comer e deixa de fazer contato visual.

031 Terezinha Esse resumo?

Terezinha aponta para a segunda questão da atividade.

A intérprete Diana nota a conversa e se aproxima.

032
033
034 Diana O resumo é sobre o texto. Você não leu! Como vai fazer?

Diana fala e sinaliza ao mesmo tempo, interrompendo o que Bruna iria responder para Terezinha.

| | | | |
|--|-----------|---|---|
| | | | <i>O professor Gilberto estava passando pelo corredor e acompanhou a fala de Diana.</i> |
| 035 | Bruna | Eu não vou conseguir. | <i>Bruna olha para baixo com expressão facial de desânimo. O professor Gilberto se aproxima, mas sem saber o que Bruna falou, porque não foi interpretado.</i> |
| 036 037 038 | Gilberto | Só este pode ser entregue depois, digitado. Vou tentar separar o arquivo. | <i>O professor falava enquanto passava de vagar ao lado de Bruna no corredor. E depois vai atender um aluno ouvinte que o chamou.</i> |
| 039 | Alex | Eu já fiz em casa. | <i>Alex fala olhando para Terezinha e para Diana. Érica faz contato visual rapidamente para a conversa, mas volta a baixar a cabeça para fazer a sua atividade.</i> |
| 040 | Bruna | | <i>Bruna abaixa a cabeça, olha para a atividade e faz contato visual com Terezinha. Silêncio entre todos.</i> |
| 041 042 043 044 045 046 | Bruna | O professor deixou entregar na segunda-feira, se der, eu posso conversar com você? sobre isso no final de semana? | <i>Bruna faz contato visual com Terezinha enquanto fala.</i> |
| 047 | Terezinha | Sim, podemos conversar. | <i>Respondendo para Bruna.</i> |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Durante as interações ocorridas no evento “*eu preciso ler!*”, apresentadas nas transcrições do quadro 25, é possível percebermos a preocupação dos estudantes tanto em relação às demandas de leitura (linha 003), quanto em relação às demandas de escrita (linhas 025-031). Ao mesmo tempo, durante os diálogos, há uma intervenção da intérprete Diana ao colocar em evidência que a estudante Bruna deveria ter lido para conseguir fazer a atividade que solicitava a elaboração de um resumo (linhas 032-034).

Antes do evento, durante a primeira parte da aula, estava potencialmente disponível para os alunos certos recursos para que pudessem realizar as tarefas solicitadas. O professor utilizou o PowerPoint para mostrar aos alunos diferentes tipos de resumo e, também, um quadro síntese para que a turma analisasse o que apresentou como macroestrutura dos resumos. Nessa etapa da aula os três estudantes surdos da turma fizeram perguntas.

A pergunta feita por Alex foi sobre o uso de citação em resumos, que não chegou a ser conhecida pelo professor, já que a própria intérprete respondeu dizendo que não se coloca citação em resumo.

A pergunta feita por Érica era para saber sobre a atividade avaliativa final da disciplina, na qual os estudantes deveriam ler um livro⁷³ para produzirem uma resenha. Ao ser advertida pela intérprete que o professor estava falando sobre esse tema, Érica acompanhou a resposta por meio da leitura labial das falas do professor e, em seguida, começou a realizar a atividade proposta para a aula.

A pergunta de Bruna, que aconteceu por último, era sobre como fazer a atividade proposta para a aula, particularmente em relação à segunda questão. Diana, ao receber a pergunta da estudante, chamou o professor, que se aproximou e explicou a atividade.

Desse modo, durante a primeira parte da aula, estavam potencialmente disponíveis para os alunos todas as informações e recursos para a realização da tarefa proposta pelo professor para ser realizada em sala. Isso significa que os exemplos foram fornecidos para que os estudantes fizessem a primeira parte que

⁷³ A resenha proposta foi sobre a seguinte obra: KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

solicitava a identificação da macroestrutura do resumo; e, para a segunda questão, foram fornecidos exemplos para que os estudantes fizessem a escrita de um resumo.

Contudo, os desafios enfrentados pelos estudantes para a realização da atividade pareciam estar relacionados a aspectos para além do que estava disponibilizado, conforme discutido na seção a seguir.

7.3 Contrastando as diferentes perspectivas envolvidas no evento

A partir das reações dos participantes do evento frente às demandas do curso no que diz respeito à leitura e produção de textos, foi possível contrastar as diferentes perspectivas desses atores em relação ao que era esperado deles.

Na **perspectiva dos estudantes**, Alex demonstrou inicialmente uma preocupação em não ter compreendido sobre o funcionamento da resenha (linhas 0001-002). Durante a aula expositiva, o professor havia trabalhado apenas com o gênero resumo, contudo, ao dar um recado quando encerrou a exposição, lembrou os alunos sobre a atividade avaliativa final da disciplina, que era a produção de uma resenha. Esse lembrete, que focava nas datas e na recomendação da leitura do texto para ser feita a resenha, pode ter despertado a atenção de Alex para esse gênero. No entanto, no programa da disciplina havia ainda três aulas reservadas apenas para o estudo do gênero resenha. Além disso, o professor havia proposto no programa, como forma de fazer antes um exercício para aprimorar essa produção dessa atividade final da disciplina, que os alunos fizessem uma primeira versão de uma resenha. A indicação de tais procedimentos, a serem adotados e desenvolvidos com toda a turma, não foram suficientes para diminuir a preocupação por parte de Alex, quanto a não ter compreendido ainda o funcionamento do gênero resenha. Ele parecia ter a sensação de ter ‘perdido’ algo.

Alex demonstrou também a sua preocupação em relação à necessidade de ler, logo após perguntar sobre o gênero resenha, dizendo: “eu preciso ler!” (linha 003). As demandas de leitura, apenas da aula específica em que o evento aconteceu, eram: (a) dos textos apresentados no PowerPoint que o professor utilizava como suporte nas partes expositivas das aulas; (b) do texto de meia página para a realização da primeira questão atividade; (c) do capítulo de um livro, indicado como leitura prévia, para a produção de um resumo na segunda questão da atividade.

Ao realizar um levantamento geral das leituras das disciplinas em que realizei as observações, pude verificar que: na primeira disciplina, havia o total de 10 textos indicados; e, na segunda, havia o total de 7 textos indicados para o semestre. As leituras eram, em maior parte, um capítulo de livro como referência por aula, contudo, se considerarmos que os estudantes estavam cursando outras disciplinas, certamente o volume de leituras semanal era maior.

Na sequência da interação (linhas 004-024), ao dizer que precisava ler, Alex detalhou o quão desafiador era o processo de leitura para ele. O estudante explicou que, quando não conhecia alguma palavra, um dos recursos que utilizava para sanar suas dúvidas era consultar algum amigo – “*Aí eu pergunto para algum amigo e eles me explicam*” (linhas 007-008) – o que o dava resultados satisfatórios – “*Aí eu, oh! Entendi!*” (linha 009). Desse modo, Alex indicou que buscava apoio entre pares, pessoas do seu convívio social, para além dos muros da universidade. Alex expressou ainda ter ansiedade com a leitura nos finais de semana, nos quais, em suas palavras, não conseguia ler e também não conseguia passear por ficar preocupado. Ao mesmo tempo, o estudante demarcou em sua fala que escolheu o curso de Letras, tendo então deveres, demandas e, principalmente, sabendo que há uma expectativa em relação a um estudante de Letras no que diz respeito à leitura (linhas 004 a 015).

Ao discutirem as expectativas que são construídas na universidade em relação aos processos de leitura e escrita, Lea e Street (1998, p.157, tradução minha) consideram que “é importante perceber que os significados atribuídos são contestáveis entre as diferentes partes envolvidas: instituições, funcionários e alunos”. Desse modo, segundo os autores, “a fim de compreender a natureza da aprendizagem acadêmica, é importante se investigar os entendimentos de professores e alunos sobre suas próprias práticas”⁷⁴. Nesse sentido, conhecer a visão de Alex do que é esperado dele enquanto um estudante do curso de Letras (linhas 012-013) possivelmente pode nos dar pistas para contrastar a visão do aluno sobre o que se espera dele, em termos de leitura e escrita, com os desafios que ele evidenciou nesse processo.

⁷⁴ Texto original: “it is important to realise that meanings are contested amongst the different parties involved: institutions, staff and students”(…); “it is important to investigate the understandings of both academic staff and students about their own literacy practices (…)”.

A ação de Alex de consultar seus colegas para conhecer determinados termos durante a leitura (linhas 007-008) é um aspecto semelhante aos desafios encontrados no processo de leitura de Bruna, conforme discutido no evento “*Não conheço essa palavra*”, apresentado no capítulo anterior. Situações similares a essas, relativas às questões conceituais durante o processo de leitura por estudantes surdos, têm sido investigadas por outros pesquisadores. Em um estudo de Tusting e Papien (2019), a partir da análise dos registros de professores/tutores surdos que atuaram no ensino de Inglês como segunda língua para jovens surdos, foi verificada a demanda por atenção aos conceitos no processo de leitura e escrita desses estudantes. De acordo com as autoras, termos “complexos”, que não são usados na “vida real” e até mesmo a presença de muitas palavras novas, tornou a leitura entediante e bastante desafiadora aos alunos surdos.

Na aula em que o evento aconteceu, o professor havia informado aos alunos que, na atividade, havia optado por um texto com uma estrutura ‘mais canônica’, para que os estudantes tivessem acesso a esse tipo de produção e reconhecessem nelas uma macroestrutura. E, na segunda questão da mesma atividade, foi solicitado que os estudantes fizessem uma produção contendo elementos estruturais de um resumo, conforme os exemplos apresentados na aula. Assim sendo, a questão demandava leitura, com a identificação de aspectos específicos, e a escrita.

Durante as interações apresentadas no quadro 25, a estudante Bruna, que até então não participava da conversa, iniciou contato dizendo sobre a atividade proposta para a aula. Ao nos dizer que “é difícil”, olhando em seguida para o papel (linhas 025-031), Bruna demonstrou sua preocupação com o desafio implicado na segunda questão da atividade, ou seja, para escrever um resumo acadêmico sobre um capítulo de livro recomendado previamente pelo professor. No contexto da fala de Bruna, a intérprete Diana interveio falando e sinalizando que Bruna não leu. Diante da fala da intérprete, Bruna disse que não iria conseguir. Já o professor, ao escutar o que Diana disse, falou para Bruna que permitiria apenas daquela vez a atividade ser entregue na semana seguinte (linhas 032-038). Ao acompanhar a fala do professor por meio da interpretação de Diana, a estudante Bruna então perguntou se poderia conversar comigo no final de semana e, ao confirmar, o tema principal da conversa foi mudado para amenidades e sobre datas de outras aulas.

Bruna não fez contato comigo no final de semana, conforme ela solicitou. Em outra aula, após esse evento, a estudante informou-me que fez a atividade em casa,

com o apoio de familiares. A pergunta de Bruna, sobre conversar depois comigo, me gerou alguma preocupação em relação ao meu papel no grupo, já que a intérprete Diana em um momento anterior havia dito sobre a expectativa dela e do núcleo de inclusão de que a aluna tivesse “autonomia” e também buscasse a monitoria. Essa preocupação por parte de Diana foi confirmada por suas ações, ao intervir dizendo que a aluna deveria ter lido o texto para realizar a atividade (linhas 032-034). Nesse sentido, pude identificar uma complexidade e até mesmo certo contrassenso ao suporte dado aos estudantes já que, por um lado, havia uma proposta de autonomia por parte do núcleo de inclusão e, por outro, havia um controle das ações dos alunos e daquilo que estaria autorizado ou adequado, como o meu apoio na realização da atividade, por exemplo.

Além das demandas institucionais, os estudantes Bruna e Alex explicitaram outras questões particulares e demandas sociais que influenciavam a relação deles com os processos de leitura e escrita. Algumas dessas questões foram mencionadas por eles três semanas antes do evento analisado neste capítulo, no dia 19/10/2018. Ao chegar para as observações das aulas, encontrei Bruna e Alex quando entrávamos no prédio. Após nos cumprimentarmos e conversarmos sobre o dia chuvoso, caminhamos juntos para o elevador do prédio em direção à sala de aula. No elevador, a seguinte conversa foi iniciada por Alex:

Alex: Você conhece o bairro [em que trabalho]?

Terezinha: Sim, conheço.

Alex: Como te contei antes, eu venho de lá e, por causa da chuva, o trânsito lá fica muito ruim.

Terezinha: Eu sei. Parece que lá, e na cidade toda, nas sextas-feiras sempre tem um trânsito ruim, né?

Alex: É verdade (+). Eu sempre enfrento trânsito lá. Estou cansado!

Terezinha: Na minha época de graduação eu também trabalhava e estudava. É bem cansativo (+), embora a gente se acostume.

Alex: Verdade.

Terezinha: Hoje começa a nova disciplina, certo?

Alex: Sim, mas é o mesmo professor. A disciplina é uma continuidade.

Terezinha: O que vocês estão achando? Como estão as aulas?

Bruna: Não é fácil. Eu estou mais ou menos.

Alex: Eu acho que estou indo mais ou menos, não tenho tido tempo para ler os textos. A minha família tem me ajudado, principalmente a entender as atividades, porque a língua portuguesa é uma segunda língua para mim.

Bruna: Eu também tenho ido mais ou menos (**Transcrições das notas de campo feitas em voz/gravação, 19/10/2018, tradução minha**).

Após sairmos do elevador, a conversa não continuou, Bruna foi ao banheiro e Alex foi responder uma mensagem no celular. Porém, embora não tenha conseguido avançar nas questões apresentadas pelos estudantes, pude conhecer mais elementos

que influenciavam as suas relações com as demandas acadêmicas, conforme apresento a seguir.

O estudante Alex costumava contar em sala de aula que trabalhava, desde muito novo, como auxiliar na administração de um hospital. Alex começou a atuar na adolescência, em um estágio, e firmou contrato trabalhista em seguida. Muitas vezes, em sala de aula, Alex se queixava do cansaço. Para chegar à universidade, o deslocamento que ele enfrentava em dias comuns era de aproximadamente uma hora e meia, já que o final da tarde era um horário de pico. E, nas sextas-feiras, quando ocorriam as aulas que eu observava, dependendo do trânsito, o tempo total poderia chegar a duas horas de deslocamento. Além disso, quando Alex falou na conversa do elevador que recebia ajuda da família para realizar as atividades em casa, ocorreu-me que esse talvez pudesse ser um dado não conhecido pelo professor. Desse modo, talvez esse apoio familiar na realização das atividades pudesse não deixar visível para os atores institucionais os desafios enfrentados pelo aluno. A intérprete Diana, por exemplo, explicitou que os alunos deveriam receber o material antes, porém, possivelmente eram desconhecidas as dúvidas dos alunos ou como era a forma de apoio que eles recebiam para realizar as atividades em casa. Embora Alex recebesse um *feedback* do professor sobre as suas produções, institucionalmente não havia um acompanhamento do processo, como, por exemplo, a dúvida sobre conceitos explicitada pelo estudante (linhas 004-008). Isso não ocorria na instituição nem mesmo nos espaços externos à sala de aula, já que Alex não podia recorrer a monitoria, pelo fato de que estava trabalhando nos horários em que era oferecido esse apoio.

De acordo com Batista *et al* (2005, p.14), no que diz respeito à avaliação e ao monitoramento durante a avaliação, “quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, passo a passo, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas”. Para além dessas questões, os autores destacam que no monitoramento “criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino” (2005, p. 14). Assim, é possível replanejar as metas e corrigir o fluxo das ações docentes voltadas para os alunos. Ainda de acordo com os autores:

[...] o monitoramento tem uma função preventiva e permite que a ação docente se oriente por um prognóstico positivo: ele indica o que fazer para que o aluno resgate a oportunidade de aprender, antes que as avaliações burocráticas apareçam com uma sentença fatal de fracasso, ou antes que se

leve muito tempo para se descobrir que não houve a aprendizagem suposta ou esperada (BATISTA et al , 2005, p.14).

Em relação ao monitoramento dos estudantes surdos, embora o professor realizasse um acompanhamento sistemático das produções de toda a turma, talvez a diferença de línguas não lhe permitia ter acesso às especificidades do processo vivido pelos estudantes surdos. Além disso, o apoio da família do Alex, que resolvia com ele as atividades, possivelmente conferia certa opacidade em se identificar alguns dos desafios enfrentados pelo aluno, já que Alex levava as atividades prontas e as entregava em sala de aula.

Durante a interação, a estudante Bruna também explicitou alguns desafios que enfrentava. Em nossa conversa que aconteceu no elevador, quando procurei introduzir temas sobre as disciplinas, perguntei aos alunos: “*como estão as aulas?*”. Nesse momento, percebi que poderia ter havido algum desentendimento, pois o mesmo sinal da Libras para ‘aula’ é usado para ‘estudos’. Assim, Bruna respondeu que estava indo “mais ou menos”, com expressão facial de preocupação. Em entrevista concedida posteriormente, quase ao final do curso, Bruna explicou um pouco mais sobre o seu processo de leitura e escrita para a realização das atividades:

Os professores me enviam as atividades com antecedência (+) eu compartilho com a intérprete, estudo e faço sozinha. Não tenho ajuda da minha família em nada disso. Já aconteceu de eu pedir ajuda para o meu pai, mas depois a professora olhou e estava errado. Eu envio a atividade, quando professor me envia de volta, se eu não entendo (+) eu peço ajuda da monitora para me apoiar no que eu precisar. Tem intérprete junto comigo normalmente e a monitoria às vezes é individual ou em grupo. Sempre é o mesmo monitor, eu já estou acostumada (**Estudante Bruna, entrevista realizada em 18/12/2018, tradução minha**).

Na fala de Bruna, que ocorreu ao final do curso, ficou evidenciado que a estudante seguiu as orientações das intérpretes para ter acesso com antecedência aos materiais e que também procurou o serviço de monitoria, conforme orientado pelas intérpretes e pelo núcleo de inclusão. Embora essas formas de suporte tenham sido aderidas pela estudante, os desafios pareceram continuar presentes, sobretudo ao acompanhar as questões levantadas pelo professor, em uma entrevista realizada no final do curso, quanto à produção do resumo pelos estudantes.

Na **perspectiva do professor** Gilberto, a produção de resumos não foi uma tarefa fácil para os alunos surdos. Ao final do curso, o professor teceu as suas

considerações sobre como esses estudantes se saíram nessa tarefa e remeteu ainda à circulação desse gênero em outros espaços, como no contexto escolar:

(...) eu vi que eles tiveram muita dificuldade, por exemplo (+), para entender a própria produção do gênero resumo, que a princípio, é um gênero mais simples (+). Apesar de (+) o resumo acadêmico ter especificidades em relação ao resumo da escola, que a gente sempre fez na escola (+), mas é parecido, é uma coisa que eles já conhecem. Mesmo assim eles tiveram muita dificuldade. Com o gênero resenha a dificuldade foi ainda maior, eles tiveram muita dificuldade (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Ao relatar certos desafios enfrentados pelos alunos surdos, Gilberto apontou aspectos que nos remetem a questões tradicionalmente analisadas nos estudos dos letramentos acadêmicos, sobretudo quanto às ligações e, ao mesmo tempo, às rupturas do Ensino Médio para o Ensino Superior (GEE, 2004; LILLIS; SCOTT, 2007; MARINHO, 2010b). Segundo Gee (2004), embora os estudantes tragam consigo experiências escolares, as particularidades do processo de se conhecer determinados gêneros que circulam mais na universidade é um processo complexo, pelos alunos não terem sido expostos, no Ensino Fundamental e Médio, aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico.

Além das questões relacionadas aos gêneros, o professor expressou ter enfrentado um desafio ao perceber como certos elementos da estruturação sintática da Libras poderiam parecer na escrita do Português dos estudantes surdos. Ao retomar o processo de como essas questões relativas à escrita foram aparecendo e sendo trabalhadas com os alunos surdos nas disciplinas, o professor explicou que:

(...) Por não saber... (+) porque eu já tinha (+), mais ou menos tinha ouvido falar que a escrita do aluno surdo, a escrita do português do aluno surdo, ela é diferente e ela é muito característica (+), ela tem propriedades muito características. Mas, eu nunca tinha tido contato, com a escrita do português do aluno surdo. Aí a primeira vez, eu fiquei muito impressionado (+), porque para mim era um amontoado de palavra sem (+) eu não conseguia, muitas vezes em alguns casos, eu não conseguia fazer ligação, recuperar, por exemplo, a estrutura sintática da frase, eu tinha muita dificuldade (+). A própria separação das ideias em frases, parágrafos, isso não existia. Aí conversando com a Diana, eu falei "*gente, eu tenho que entender o que está acontecendo*", aí a Diana me explicou algumas coisas (+), por exemplo, na língua de sinais não existe conjunção ou preposição como tem no Português, a questão dos tempos verbais é diferente, não é que não tenha ela é marcada de maneira diferente (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Ao analisar a perspectiva trazida pelo professor, ocorreu-me que, possivelmente, se esses aspectos da estruturação sintática, que apareceram na

escrita dos surdos, estivessem presentes na escrita de outros alunos que também têm o Português como segunda língua (*ex. alunos maxakalis, franceses ou chineses*) talvez não fossem tão surpreendentes ou não causassem grande estranhamento. Isso porque, como os surdos brasileiros em maior parte passam por um processo de escolarização no qual a Língua Portuguesa é majoritariamente utilizada, há certa opacidade das particularidades dos usos do Português por esses estudantes. Assim, a estruturação sintática da Libras acaba não sendo amplamente conhecida e, também, o bilinguismo dos surdos e o Português como segunda língua acabam não sendo problematizados e analisados, ficando visível apenas nesses momentos quanto se tem um primeiro contato com a produção escrita surdos.

Ainda em sua fala, Gilberto explicitou mais uma vez as ações das intérpretes de Libras, que ocuparam um papel de ‘guias’ ou orientadoras do processo de entendimento das particularidades dos estudantes surdos e das possíveis estratégias a serem mobilizadas. Por meio das informações fornecidas pelas intérpretes, o professor informou que passou a entender que: *“por exemplo, na língua de sinais não existe conjunção ou preposição como tem no Português, a questão dos tempos verbais é diferente, não é que não tenha, ela é marcada de maneira diferente”*. Esse apoio dado pelas intérpretes parece ter o ajudado a dar um retorno mais direcionado nas produções dos alunos surdos.

Por exemplo, na segunda questão da atividade realizada durante o evento analisado neste capítulo, era solicitada a produção de um resumo e, por meio dessas produções, Gilberto pôde acompanhar e fornecer apoio aos alunos surdos em forma de *feedback* sobre os seus textos:

[...] uma coisa que eu percebia era assim (+), as vezes a primeira versão vinha com esses equívocos de entender o enunciado de uma outra maneira, de fazer não aquilo que estava sendo pedido no enunciado. Mas quando eu explicava de novo e eles reliam, a segunda versão sempre vinha melhor (+). Eu percebo isso muito, até com a versão final da resenha, agora. Que realmente se eu fosse analisar a primeira versão (+), se eu fosse avaliar só a primeira versão do que eles faziam, eu acredito que talvez eles não teriam passado. Mas, como tinha esse retorno, eu falava *“olha, faz isso”* (+), até por exemplo, o caso do Alex que era quem respondia mais (+), porque o Alex eu mandava a versão no mesmo dia ele retornava e mandava de volta, eu tentava interferir o mínimo possível no texto, porque eu queria que eles fizessem, que eles trabalhassem no texto, aí eu ia colocando aqueles comentários à margem do texto dizendo *“olha faz isso, mexe aqui”* (+) então eles faziam seguindo aquelas instruções e a segunda versão era sempre melhor do que eles tinham apresentado antes (+). Até a própria escrita, as vezes eu marcava a frase e explicava no comentário porque que aquela frase não fazia sentido, tentando evitar o mínimo possível de nomenclatura de gramática, como sujeito e predicado. Porque isso, às vezes, poderia mais

atrapalhar do que ajudar, aí eu via que eles entendiam que estava faltando alguma coisa, que alguma coisa não estava ligando com a outra (+). Aí, a segunda versão sempre fica melhor, então eu senti que era uma necessidade deles esse feedback mais constante. (**Professor Gilberto, entrevista realizada em 18/12/2018**).

Desse modo, no retorno das atividades para os alunos, o professor relatou que procurava, por meio de uma linguagem simples, sem expressões técnicas gramaticais, fornecer instruções para os estudantes aprimorarem a produção escrita.

Em um estudo de Lea e Street (1998), no qual analisaram as práticas de escrita acadêmica no Ensino Superior inglês, quando exploraram os *feedbacks* dados por professores sobre textos produzidos por estudantes do primeiro período dos cursos de História e de Antropologia, os autores perceberam nas correções termos que eram aparentemente genéricos, como “analise criticamente”, “argunte”, “estruture” etc. Assim, os autores problematizaram o que estaria acessível aos estudantes e argumentaram que esse campo merece mais atenção, com retornos situados e explicitados aos alunos. De acordo com os autores, essa forma de acompanhamento e *feedback* aos alunos poderia, por exemplo, contribuir para que as exigências da escrita acadêmica fossem mais visíveis, em oposição às práticas institucionais do mistério.

Assim, a forma como o professor Gilberto explicou o *feedback* dado aos alunos surdos pareceu carregar certa semelhança com o que é defendido por Lea e Street (1998), ao utilizar uma linguagem mais acessível aos alunos. Além disso, a semelhança dos desafios enfrentados pelo professor e pelos alunos surdos, participantes deste estudo, com os achados das pesquisas de Lea e Street (1998), denotam que a inserção dos alunos surdos em práticas acadêmicas de leitura e escrita, embora tenha algumas especificidades, guardam muitas semelhanças com aspectos gerais observados em outros contextos e com outros estudantes não tradicionais.

Na **perspectiva das intérpretes** e do **núcleo de inclusão**, havia uma demanda e um papel de responsabilidade deles para o acompanhamento e para a proposição de “soluções” em relação ao desempenho dos estudantes surdos. Isso ficou denotado durante este estudo tanto nas interações em sala de aula, ao se perceber que as intérpretes orientavam os alunos e o professor, quanto também nas entrevistas e observações feitas sobre os trabalhos do núcleo de inclusão.

Em relação ao núcleo de inclusão, retomando uma fala da coordenadora desse órgão, referenciada anteriormente neste estudo, uma das alternativas oferecidas para os alunos surdos, diante dos desafios da leitura e da escrita na universidade, era o trancamento da matrícula em algumas disciplinas ou a realização de um número menor de disciplinas por semestre:

(...), assim que eles entram, no [núcleo] a gente tem o suporte pedagógico que intervém em vários aspectos (+). A gente tenta orientar no sentido de (+) escolha das disciplinas para fazer (+) se o aluno trabalha e estuda, qual o tempo que ele tem para dedicar para disciplina? (+) se ele pegar todas as disciplinas em que horas vai estudar (+) se tem ou não filho (+). A gente tenta organizar um pouco essa rotina e falar “olha, essa disciplina é pesada, você vai ter muita leitura” ou “nessa disciplina você vai ter laboratório”. Então a gente tenta discutir a oferta com eles e no final das contas eles vão escolher o que fazer (+), mas a gente tenta discutir no sentido de ver o peso da disciplina, a carga de conteúdo e a carga-horária e colocar o para pensar como ele vai administrar essas disciplinas no seu dia a dia **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019)**.

O posicionamento apresentado pela gestora denota que são consideradas “muito pesadas” as disciplinas com um grande volume de leituras ou a realização de aula em laboratório. Assim, conforme dito por Renata, os alunos são orientados na matrícula em relação ao “peso da disciplina, à carga de conteúdo e à carga-horária”.

Não se referindo especificamente aos estudantes da turma que observei neste estudo, mas considerando de modo amplo em como o núcleo de inclusão pensava formas de apoio para a leitura e a escrita dos alunos surdos na universidade, a gestora do núcleo explicou sobre outras alternativas. De acordo com a gestora Renata, ao serem procurados por professores para discutirem formas de suporte, diante de um episódio de insucesso de um aluno, por exemplo, a alternativa tomada foi possibilitar que os estudantes surdos usassem a Libras para refazerem uma avaliação. De acordo com Renata:

A gente orienta (+), a gente fala que o surdo (+), o português para ele é como uma segunda língua, que o professor tenha um olhar mais para a semântica do assunto do que para as questões sintáticas, erros de pontuação, não conjugação verbal (+). A gente já teve casos, em que os alunos responderam a prova, eles foram bem ruins na prova e aí o próprio professor veio dialogar com o [núcleo] e disse: “oh, esses alunos estão desse e desse jeito, estou tentando corrigir da forma que você me orientaram e eu estou na dúvida se estou agindo certo, para mim esses alunos tiraram essa nota mesmo” (+). Eu falei: “você quer vir aqui conversar para gente ver a questão se você está realmente cortando muito?” (+). Ela estava com dúvida se estava sendo justa (+). Ela escaneou as provas e a gente avaliou junto com os intérpretes para extrair o melhor do conteúdo e os alunos não estavam respondendo o foco da pergunta (+). Aí eu respondi para o professor que perguntou como a gente

podia fazer, eu respondi que a gente podia fazer a próxima prova em vídeo, como se fosse uma prova oral. Então a pergunta pode estar em vídeo, ou pode estar no português, mas eles vão responder em Libras (+). Ela aceitou, acatou, foi receptiva e reformulou outra prova e fizemos dessa forma, em vídeo, como prova oral (+). Os alunos responderam, aí o intérprete combinou um horário com a professora, o vídeo foi passando e o intérprete falando o que eles estavam sinalizando. Enfim, mesmo dessa forma eles não conseguiram ter sucesso nessa disciplina específica, aí a gente pensou em todos os aspectos (+) eram os primeiros semestres que estavam na faculdade, ainda não estava acostumado com o volume de leitura, como vão os textos (+) como aprofundar, como fazer resumo, como estudar para a prova (+). Não só o aluno surdo, mas vários outros (+) eu nem falo de alunos com deficiência, as vezes, dependendo do tipo de formação que o aluno entra na universidade, por ser muito jovem ou não conhecer muito, as vezes, tem aquela falsa impressão que o ritmo é o mesmo do ensino médio e custa a pegar **(Renata, coordenadora do núcleo de inclusão, entrevista realizada em 14/04/2019)**.

A fala da gestora denota, em alguma medida, o papel assumido pelo núcleo de intervir em momentos em que havia uma situação já em andamento e uma professora não sabia como resolver. Assim, a possibilidade de a Libras se usada no processo de avaliação foi pensada quando os alunos não tiveram um bom desempenho na avaliação. Em outros termos, nos processos anteriores de estudos, que não fossem nas aulas, não havia interpretação ou tradução, como, por exemplo, durante a leitura dos textos. Nesse sentido, mesmo podendo assistir às perguntas da avaliação em Libras e também respondê-las sinalizando, os desafios de leitura e escrita dos alunos surdos permaneciam.

Além disso, por meio da fala da coordenadora do núcleo de inclusão, podemos perceber certas pistas da visão dela sobre as práticas acadêmicas de leitura e escrita como algo novo para os alunos surdos recém-chegados na universidade. A gestora ressalta aquilo que é marcadamente desafiador aos alunos na rotina de estudos, especialmente ao considerarmos as rupturas e as transições do Ensino Médio para o Ensino Superior. Lea e Street (1998 p.158, tradução minha) lembram que “aprender no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de compreensão, interpretação e organização do conhecimento”⁷⁵. Nesse sentido, segundo os autores, as abordagens acadêmicas precisam levar em conta o componente cultural e contextual dos estudantes, e isso, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão e os processos de aprendizagem do aluno.

⁷⁵ Texto original: “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge”.

Além das medidas anunciadas pela gestora, havia também um acompanhamento e uma mediação dos desafios enfrentados pelos alunos surdos por meio do monitoramento feito pelos intérpretes. Por exemplo, diante dos desafios enfrentados por Bruna em sala de aula, a intérprete Diana informou que o núcleo de inclusão estava fazendo um ‘estudo de caso’ e analisando o desempenho de cada aluno a partir dos depoimentos que eram dados pelos próprios intérpretes em reuniões nas quais eram apresentados relatos sobre os alunos. Em uma conversa que tivemos ao final de uma das aulas, a intérprete Diana explicou que estavam acompanhando a Bruna da seguinte forma:

Diana: (...) o Gilberto na última aula me chamou para conversar com ele em particular, porque ele ficou preocupado com ela. Ele disse assim: “eu achei que ela fosse conseguir fazer uma resenha legal”. E ela foi a que tirou a nota mais baixa da turma. E ele disse: “como a gente vai fazer?” Eu disse: “olha Gilberto, eu acho que a gente não deve fazer intervenção nenhuma (+) eu acho que você tem que procurar o [núcleo de inclusão] para conversar”. Porque o [núcleo] já vem discutindo esses casos, então todos (+) o que a gente está fazendo no [núcleo] (+), só para você ter uma ideia, a gente faz estudos semanais de casos, né? Então assim (+), os casos são apresentados. Como nós estamos com seis surdos, o caso deles [Alex e Bruna] a gente apresentou no final de setembro (+) porque a Alice [ex-diretora do núcleo] queria pegar os casos da Letras (+) de todas as deficiências. Ela queria que cada um apresentasse as dificuldades, o que estava acontecendo e uma proposta. E aí nós apresentamos o caso deles, eu vou apresentar o da Érica [aluna do Direito] na semana que vem (+) e a Alice fechou todos os casos da Letras (+) e a ideia é ir no colegiado a apresentar essas coisas que estudamos nesses dois meses, e ver o que nós vamos precisar fazer. E aí o que aconteceu? Ela tirou uma nota muito baixa numa outra disciplina. E aí a Alice veio questionar a mim, a Roberta e o Marcos que somos intérpretes que estamos acompanhando ela.

Terezinha: Ela te questionou por que que ela tirou essa nota?

Diana: Questionar sobre o que está acontecendo (+). Do porquê dela não estar conseguindo acompanhar, não sei que. (+) e tal. E também porque nós levamos isso a ela, por que o seguinte: o Marcos acompanha as aulas de segunda e quarta, junto com a Roberta. E eu acompanho a aula de sexta-feira, junto com a Roberta, então a Roberta está tendo um parâmetro de todas as aulas. O que está acontecendo: ela não vai bem nas matérias das outras aulas também, entendeu? (+) E aí o que que acontece, as notas vão (+) aí teve uma disciplina que teve prova, ela não conseguiu se sair bem. Aí a Camila [outra intérprete de Libras] falou: “*uai, ela está se saindo bem nas oficinas?*” Mas, porque as oficinas são só atividades (+) e ele deixa ela levar as atividades para casa e trazer e alguém em casa ajuda ela a fazer (+) porque provavelmente é o que aconteceu com essa atividade que ela entregou hoje. Entendeu? (+) Então, isso é uma grande questão. E o Gilberto não está tendo parâmetro. Entendeu? **(Intérprete Diana, entrevista realizada em 19/10/2018).**

Na fala da intérprete Diana, é possível notar o lugar de responsabilidade assumido pelas intérpretes e pelo núcleo de inclusão. Ao dizer “*olha Gilberto, eu acho*

que a gente não deve fazer intervenção nenhuma, eu acho que você tem que procurar o [núcleo de inclusão] para conversar”, a intérprete coloca o órgão como o responsável por acompanhar, estudar os casos dos alunos e apresentar propostas. Esse posicionamento é reforçado pela informação de que a direção do núcleo de inclusão procurava saber dos intérpretes o que estava acontecendo em relação ao desempenho dos alunos. Nesse processo, podemos verificar que há certa acepção na qual o sucesso do aluno surdo parece ser de responsabilidade também dos intérpretes de Libras, o que novamente tensiona o que foi discutido anteriormente neste estudo, sobre desafio na construção dos papéis e relações que estavam sendo estabelecidas envolvendo a participação desses profissionais nos diferentes espaços da instituição.

As ações de traduzir e interpretar até recentemente eram vistas quase exclusivamente como as únicas atuações a serem feitas pelos tradutores-intérpretes de línguas de sinais em contexto educacional, o que, por si só, já é uma tarefa bastante complexa (cf. QUADROS, 2004; LACERDA, 2010; GOMES; VALADÃO, 2020). Contudo, durante processo analítico dos dados desta pesquisa, pude perceber que há diferentes desafios pedagógicos vivenciados no cotidiano do trabalho dos intérpretes de Libras em sala de aula. Por terem contato prolongado com os alunos surdos, e pelo uso em comum da língua de sinais, em muitos momentos apenas os intérpretes acabavam tendo acesso a determinadas demandas e especificidades dos estudantes surdos. Essa proximidade e esse acompanhamento podem favorecer, de certo modo, uma maior compreensão sobre a natureza dos desafios cotidianos e dos questionamentos desses estudantes. Contudo, dependendo da ação e de como os intérpretes se posicionam em sala de aula, algumas demandas dos alunos, que seriam apropriadas para a realização de discussões entre os docentes e outros atores, em um amplo debate institucional, acabam envolvendo diretamente – e às vezes até exclusivamente – esses profissionais. Essa postura, de apenas os intérpretes saberem em profundidade determinadas demandas dos alunos surdos, em certa medida, poderia acabar contribuindo para uma visão equivocada de que apenas esses profissionais teriam contribuições a fazer em relação à inserção dos estudantes surdos nas práticas acadêmicas.

Fernandes e Moreira (2017, p.136) afirmam que “o grande desafio com o qual a universidade se defronta ao receber estudantes surdos em seus quadros não passa simplesmente por oferecer o apoio de um tradutor intérprete de Libras”. Segundo as

autoras, a Libras não é um “recurso de acessibilidade”, mas sim uma diferença linguística que implica outras formas de organização, interação e a organização das políticas voltadas para esses estudantes.

Todos esses aspectos, denotados nas ações e nas narrativas dos participantes deste estudo, nos dão pistas da complexidade e dos desafios enfrentados por todos esses atores no processo participação dos estudantes surdos nas práticas de letramentos acadêmicos. No evento “*eu preciso ler*”, apresentado neste capítulo, podemos identificar nas pistas dadas pelos estudantes de que os desafios enfrentados por eles (por exemplo na leitura e nos processos de identificação de conceitos) nem sempre estão visíveis ou são de conhecimento dos demais atores institucionais. O que implica, certamente, em se pensar em todas as esferas institucionais, na participação da construção de potenciais formas de acolhimento e apoio, que vão desde políticas mais amplas até o processo de negociação e orientação das práticas em sala de aula.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epigrafe que escolhi para a abertura desta tese, um excerto de uma obra de autoria de Hannah Arendt⁷⁶, anuncia que “*a compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais*” (1993, p.39). Sem a pretensão de trazer uma análise sobre a obra da autora ou de iniciar uma nova discussão nesta parte de fechamento do texto, ressalto apenas que escolhi esse excerto por ele representar a minha percepção ao debruçar sobre os dados desta pesquisa. A multiplicidade de ações dos participantes, as diversas perspectivas desses atores sobre o que eles fazem, a riqueza de detalhes nas interações bilíngues em sala de aula e as muitas visões dentro da instituição dão conta da complexidade do processo analisado neste estudo. Nesse sentido, pude alisar e discutir sobre muitos aspectos relativos à inserção e à participação dos estudantes surdos nas práticas de letramentos acadêmicos, mas compreender esse processo em todas as suas nuances é certamente uma tarefa interminável.

Ao explorar, na parte introdutória deste estudo, como a minha experiência anterior com a Libras e com a educação de surdos me levaram à elaboração do tema desta pesquisa, não pude conceber inicialmente que o tensionamento e o exercício de suspensão dessa trajetória, para me colocar no papel de etnógrafa em uma instituição e em sala de aula, poderia me fazer notar tantos detalhes nas interações. Certamente, meu percurso anterior me proporcionou, em certa medida, uma visão privilegiada ao conseguir transitar pelas interações nas duas línguas usadas no contexto analisado – Libras e Português – para registrar aspectos que talvez não estivessem visíveis ao professor da turma, por exemplo. Nesse sentido, a alternância entre os papéis, de *insider* e *outsider*, me proporcionaram acesso as questões do grupo e, ao mesmo tempo, o distanciamento para que fosse possível descrever o contexto, analisar os processos observados e procurar entender a minha própria participação e inserção no grupo.

Ao trazer a dimensão das políticas linguísticas e as políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior para minorias sociais, explorada neste estudo principalmente sob a ótica da mudança do perfil dos estudantes que historicamente

⁷⁶ ARENDT, Hannah. Compreensão e Política. In: ARENDT, Hannah. *A Dignidade da Política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 39.

tinham acesso ao Ensino Superior, busquei situar o contexto histórico e social no qual esta pesquisa se insere. Na instituição em que realizei este estudo, ficou visível, por meio da análise dos dados apresentados no capítulo quatro, que houve um significativo aumento no número de estudantes com perfis de menor renda familiar, autodeclarados pretos e pardos, egressos de escolas públicas e com deficiência. Essa ampliação do acesso certamente vem acompanhada de demandas por uma maior sensibilidade institucional às questões de acessibilidade e de permanência dos alunos. Assim, a pergunta geral deste estudo, *sobre como os estudantes surdos participam das práticas de letramento acadêmico*, estava localizada em um contexto geral no qual a própria instituição buscava se organizar e democratizar as suas práticas para receber os estudantes não tradicionais. Contudo, os desafios enfrentados pelos alunos em sala de aula, particularmente os surdos, pareceram não estar completamente transparentes para os gestores institucionais.

Ressalto que a escolha pela etnografia como lógica de investigação adotada para o desenvolvimento deste estudo contribuiu para que eu tivesse acesso à questões que somente pude conhecer ao vivenciar com os participantes as suas rotinas no cotidiano da pesquisa em sala de aula. Ao longo do estudo, pude contrastar as diferentes ações, narrativas e percepções em relação aos processos de inserção dos alunos surdos nas práticas de letramentos acadêmicos na instituição pesquisada. Os estudantes, por um lado, expressaram os seus desafios, como os que relataram nos eventos analisados, contudo, encontraram poucos interlocutores falantes da Libras com quem pudessem dialogar e interagir em sala de aula e nos demais espaços da instituição. As intérpretes, por outro lado, ocupavam um papel híbrido da realização da tarefa de interpretar em sala de aula e também na participação de diálogos que orientavam as ações dos alunos e do professor. O núcleo de inclusão, por sua vez, se colocou como o órgão de referência e suas ações eram guiadas pelas demandas relatadas pelos intérpretes e, em alguma medida, também pelos professores, que o procurava para saberem como proceder em relação aos desafios que enfrentavam na organização de suas ações com/para os alunos surdos. O exame da multiplicidade de diálogos e perspectivas envolvidas no processo analisado, contudo, não indicou que as ações estivessem totalmente alinhadas.

Ou seja, o ângulo de visão de cada um dos diferentes participantes sobre os estudantes surdos – dos profissionais do núcleo de inclusão, dos professores e das intérpretes – pareceu, em alguns momentos, estar caminhando em direções

diferentes. Assim, embora houvesse comunicação entre esses atores, o detalhamento e a sistematização dos desafios encontrados pareceram não estar claros para todos, o que possivelmente estava relacionado com o ineditismo da presença dos estudantes surdos na universidade. Esse dado ficou ainda mais evidenciado ao notar que a reunião entre o núcleo de inclusão e os professores dos estudantes surdos, para discutir as especificidades e as formas de acessibilidade, aconteceu apenas no final do semestre.

A partir das interações que estabeleci com os participantes, me percebi, em certa medida, como uma *insider* daquele grupo. E a alternância de lentes entre micro e macro me possibilitaram ter acesso ao que estava acontecendo em sala de aula a partir do ponto de vista dos diferentes participantes dos eventos analisados. De um lado, conseguia conversar e saber dos alunos sobre as suas percepções sobre aquele contexto de uma maneira diferente da qual eles falavam com o professor, com as intérpretes ou com os colegas ouvintes com os quais raramente interagiam – geralmente apenas para se cumprimentarem. De outro lado, consegui também interagir com as intérpretes, que também, talvez por me reconhecerem como intérprete/falante da Libras, me comunicavam sobre aspectos bastante particulares relativos à Libras e como percebiam os estudantes surdos. E, além disso, pude conversar, entrevistar, observar e conhecer as perspectivas do professor da turma e dos gestores.

Com o acesso a esses diferentes ângulos de visão dos participantes, e a partir da análise dos diferentes *rich points* que identifiquei durante as interações em sala de aula, pude notar que existem desafios apresentados aos estudantes surdos que ainda não foram transpostos, como, por exemplo: conhecer as possibilidades de negociações com os professores e gestores, apresentando-lhes seus desafios nos processos de inserção nas práticas de letramentos acadêmicos; ampliar as suas possibilidades de comunicação com outros atores institucionais para se esquivarem das práticas institucionais do mistério; encontrar alternativas para lidar com a presença de novos conceitos que dificultavam o processo de leitura em segunda língua; terem alternativas ou apoio para lidarem com as preocupações e ansiedades frente às demandas institucionais de leitura e de escrita; entre outros aspectos.

Por meio da análise do evento “*you need to have more contact with the professor!*”, apresentada no capítulo 5, ficaram evidenciadas as complexidades das construções sociais do grupo. As salas de aula contam com um número maior de atores presentes,

tais como: alunos ouvintes, alunos surdos, professor e intérpretes, resultando, assim, em uma complexidade maior nas relações entre eles. Nesse cenário, mesmo com a presença das intérpretes na mediação da comunicação, é possível perceber certas fronteiras de acesso aos diversos discursos por parte dos estudantes surdos, como, por exemplo, nas relações com os colegas ouvintes que eram quase nulas. Assim, o trabalho das intérpretes tomava outras dimensões, como, por exemplo, na ação de uma delas de informar que os estudantes poderiam ter contato com o professor para receberem os materiais escritos das aulas com antecedência. Com isso, o trabalho das intérpretes mostrou interlocução com certas práticas pedagógicas, sendo também agentes que ‘guiavam’ o professor por certas escolhas e, também, contribuindo para que os estudantes surdos pudessem se esquivar de algumas práticas institucionais do mistério. Esse esclarecimento sobre a possibilidade de contato com o professor para facilitar a leitura prévia dos materiais, se relacionava também com outro aspecto: a necessidade de contato visual para acompanhar a interpretação e, assim, não podendo acompanhar o que o professor falava e a projeção dos textos no PowerPoint ao mesmo tempo. No entanto, determinados termos que apareceram no texto escrito, como a própria noção de suporte textual, pareciam ser desafiadores tanto para os alunos quanto para as intérpretes, que demonstraram alguns embaraços ao terem que lidar com conceitos particulares do campo dos estudos linguísticos.

Através da análise do evento “*não conheço essa palavra*”, apresentada no capítulo 6, pude notar, em um contexto micro, os desafios enfrentados pelos estudantes surdos nos processos de leitura. As dúvidas sobre conceitos, a leitura lexicalizada feita em segunda língua e as oportunidades de se retirar as dúvidas conceituais para que se engajassem na leitura foram marcantes no processo de realização da atividade pelos alunos. Ao poder interagir com uma das estudantes, com o suporte do texto, fazendo juntas a leitura durante a realização de uma atividade, pude compreender com mais detalhes algumas questões que a estudante trazia. Muitas de suas dúvidas passaram pela fato de ela transitar entre duas línguas, a Libras e o Português. Na leitura do texto em Português, ela teve incertezas sobre alguns conceitos e sobre como interpretá-los para a Libras ou como representá-los na grafia do Português, assim, conseqüentemente, enfrentou desafios para realizar a atividade. Os demais participantes da sala de aula, como as intérpretes, o professor e os outros estudantes, não tiveram acesso às dúvidas dessa estudante surda e, conseqüentemente, as formas de apoio disponibilizadas não contemplavam os

desafios que ela enfrentava. Nesse sentido, cabe o tensionamento de certas ações institucionais, já que, mesmo havendo determinadas políticas e certas normas pré-estabelecidas para apoio aos alunos, os desafios que aparecem em sala de aula não estavam visíveis ou previstos na perspectiva macro da gestão institucional.

Por meio da análise do evento “*eu preciso ler!*”, apresentado no capítulo 7, foi possível notar as tensões dos alunos surdos frente às expectativas e demandas acadêmicas de leitura e escrita no curso de Letras. Os alunos expressaram que buscavam apoio entre pessoas do seu convívio social para conseguirem romper determinadas questões, como, por exemplo, a leitura de textos com conceitos novos para eles. Além disso, os estudantes abordaram suas preocupações e ansiedades com o processo de leitura, a ponto de isso impactar em suas atividades sociais. Embora enfrentasse desafios, um dos alunos afirmou que escolheu o curso de Letras e, assim, em sua perspectiva, tinha então deveres e demandas a serem cumpridas, como se os desafios fossem algo dado, e, assim, recorriam ao apoio que podiam conseguir, que geralmente era encontrado externamente, para além dos muros da universidade. Foi possível notar, também, por meio do exame dos dados apresentados no evento, que as intérpretes atuaram como orientadoras de algumas ações ao professor e como guias ao núcleo de inclusão no processo de entendimento das particularidades dos estudantes surdos e das possíveis estratégias a serem mobilizadas. Em uma das narrativas, uma das intérpretes chegou a dizer para o professor que ela entendia que nenhuma ação deveria ser feita em relação aos desafios de uma das alunas, mas, sim, que o professor deveria procurar o núcleo de inclusão. Essas ações colocaram o órgão como o grande responsável por acompanhar, realizar estudo de casos, analisar o desempenho e apresentar propostas a serem direcionadas aos alunos surdos. E, diante dos percalços, as recomendações do núcleo, ratificada pelas intérpretes, era principalmente de que os estudantes buscassem pela monitoria.

Na perspectiva dos estudos dos letramentos acadêmicos, há uma crítica sobre a ideia de se criar centros para remediar os “problemas” de leitura e escrita no Ensino Superior. Nesses estudos, a tensão está no modo de se organizar ações como se os desafios enfrentados pelos estudantes diante das expectativas institucionais fosse algo a ser “tratado” de forma externa ou complementar às relações principais ou prioritárias de ensino aprendido. Nesta pesquisa, pude perceber em alguma medida essas questões, por exemplo, ao se esperar que os estudantes tivessem as suas

questões de leitura e de escrita resolvidas ao frequentarem a monitoria. A visão de se solucionar os desafios com ‘ações paralelas’ ainda está muito presente, e para a trajetória de todos os estudantes, não somente dos alunos surdos. Isso reforça o quanto sensível é para os professores e demais agentes institucionais conhecerem as especificidades dos alunos e a demanda de se haver um ‘trabalho de equipe’ mais articulado. Certamente nas relações institucionais existe uma inquietação no sentido de que as vozes “mais especializadas” no assunto, *a priori*, deveriam assumir mais a frente das questões que envolvem as especificidades dos alunos, como, por exemplo, dos surdos. Contudo, do ponto de vista das diferentes contribuições que cada um desses atores poderia dar e, também, considerando a complexidade das expectativas institucionais apresentadas aos alunos, uma responsabilidade compartilhada e mais articulada talvez fizesse mais sentido.

Em síntese, pude notar que existe um grande esforço individual dos profissionais envolvidos e, também, ações institucionais bastante estruturadas de apoio aos alunos surdos. Contudo, a visibilidade das minúcias dos desafios que os alunos enfrentavam e o diálogo sobre essas questões ainda demandava certa atenção. O professor, por exemplo, procurava dar retorno para as produções dos alunos em todas as aulas e sempre buscava as intérpretes para compreender como apoiá-las e apoiar os alunos. As intérpretes se engajavam em alertas dados aos alunos sobre as possibilidades de comunicação e sucesso em suas atividades, além de falarem com o professor sobre o que percebiam em relação a eles e levarem as demandas para os gestores do núcleo de inclusão. Ademais, a coordenadora do núcleo de inclusão informou que o órgão tinha como ações previstas orientar a matrícula e conversar com professores e alunos para apresentar alternativas, além de estudar os casos. Em outros termos, havia uma vontade institucional e estavam disponíveis as possibilidades de negociar, moldar, remodelar e refletir na comum criação de oportunidades de aprendizagem para os estudantes surdos. Desse modo, talvez o retorno deste estudo possa contribuir apenas para que sejam conhecidas determinadas minúcias das interações e dos desafios enfrentados pelos alunos e suscitar, também, uma possível demanda por mais estudos sobre esses aspectos. Além disso, certamente uma maior articulação institucional poderá vir com o tempo de vivência dessas experiências, que ainda eram novas para os atores institucionais, já que os estudantes surdos estavam chegando naquele ano.

Ao longo do percurso analítico que realizei neste estudo, pude notar que as políticas institucionais, em uma dimensão *macro*, podem não contemplar aspectos que acontecem em um contexto *micro* como, por exemplo, nas interações em sala de aula. Nesse sentido, os desafios identificados para a inserção e a participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos, embora traga aspectos particulares de um contexto institucional, indicam um potencial para subsidiarem políticas e ações institucionais de apoio para a permanência dos alunos surdos no Ensino Superior.

Desse modo, considero importante avançarmos nas discussões, no sentido de explorar aspectos como os que foram identificados neste estudo, os quais envolvem as complexidades das interações bilíngues Libras-Português no espaço acadêmico, para que possam subsidiar políticas e ações abrangendo diferentes atores institucionais, como os professores, os colegiados dos cursos, os estudantes, os intérpretes e os órgãos responsáveis pela acessibilidade nas universidades.

Finalizo, portanto, o texto desta tese, contudo, os diálogos e a compreensão de todos os processos discutidos aqui certamente continuarão em outros espaços.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. H. **Speaking of Ethnography**. London: SAGE, 1986.
- AGAR, M. H. **Language shock: understanding the culture of conversation**. 1. ed. New York: William Morrow, 1994.
- AGAR, M. H. How to Ask for a Study in Qualitatish. **Qualitative Health Research**, v. 9, p. 684–697, 1 set. 1999.
- AGAR, M. H. An Ethnography By Any Other Name. **Forum Qualitative Sozialforschung - Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, a 2006a.
- AGAR, M. H. Culture: Can you Take it Anywhere? - Invited Lecture Presented at the Gevirtz Graduate School of Education, University of California at Santa Barbara. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 2, p. 1–16, b 2006b.
- ANDERSON-LEVITT, K. M. Ethnography. In: GREEN, J. L.; GREEN, J. L.; CAMILLI, G. (Eds.). **Handbook of Complementary Methods in Education Research**. 3^a ed. Washington, D.C: Routledge, 2006.
- ARENDT, H. **A Dignidade Da Política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética Da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 1. ed. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; IVANIČ, R. (Eds.). **Writing in the community**. London: Sage Publications, 1991.
- BATISTA, A. A. G. et al. **Monitoramento e avaliação da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147–172, abr. 2010.
- BLOMMAERT, J. The Asmara Declaration as a sociolinguistic problem: reflections on scholarship and linguistic rights. **Journal of Sociolinguistics**, v. 5, n. 1, p. 131–142,

2001.

BLOMMAERT, J.; DONG, J. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BLOOMFIELD, L. **Language**. 1. ed. New York: Holt, 1933.

BOURDIEU, P. (ED.). **Miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

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

BRASIL. Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996. Brasília: **Ministério da Educação**, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**, 2005a.

BRASIL. 5626, de 22 de Dezembro de 2005. Decreto nº 5626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: **Casa Civil**, 2005b.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: **Casa Civil**, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>>. Acesso em: 17 out. 2020a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: **Conselho Nacional de Educação**, 2015 c.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: **Casa Civil**, 2016 a.

BRASIL. Portaria Normativa nº13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília: **Ministério da Educação**, 2016 b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Brasília: **Ministério da Educação**, 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília: **Imprensa Nacional**, 2019.

BRITO, F. B. DE. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

BRITO, L. F. **Por Uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1439–1465, set. 2000.

CAETANO, E. F. DA S.; CAMPOS, I. M. B. M. A autonomia das universidades federais na execução das receitas próprias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira - Novo Deit Libras**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

CASTANHEIRA, M. et al. Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. **Linguistics and Education**, v. 11, 2001.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala

de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 7–38, 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V.; CARVALHO, G. T. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. **Pedagogies: An International Journal**, v. 10, n. 1, p. 70-85, 2 jan. 2015.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385–417, 1999.

COSTA, D. A. F. **A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ESTELITA-BARROS, M. **Elis - Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and Text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis: **Discourse & Society**, v. 3, p. 193–218, 1993.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Ed.). **Atualidade da Educação Bilíngue vol.2: interfaces entre pedagogia e linguística**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

FERNANDES, S. Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. **NAPNE. Curitiba**, 2012.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, n. spe.3, p.127-150, 2017.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 4, p. 225–35, 1999.

GARCÊZ, R. L. DE O. **Representação política e lutas sociais: quem fala em nome de quem no debate sobre a educação de surdos**. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2015.

GEE, J. P. Literacy crisis and the significance of literacy. In: GEE, J. P. (Ed.). **Social**

Linguistics and Literacies: ideology in discourses. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996. p. 31–49.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, v. 35, p. 534, 24 out. 2015.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Educacao Edition ed. São Paulo, SP: Plexus, 1997.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M. N. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no Ensino Superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 1, p. 601–622, 2020.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Routledge, 1997. p. 181–202.

GREEN, J.; FRANQUIZ, M.; DIXON, C. The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 172–176, 1997.

GREEN, J. L.; CASTANHEIRA, M. L. Etnografia interacional como uma lógica de investigação dos processos de construção de oportunidades para aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 20, n. 42, p. 13–79, 2005.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, n. 42, p. 13–79, 2005.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, Bilingualism and Neurolinguistics. v. 36, n. 1, p. 3–15, 1989.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Nachdr. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

GUEST, G.; NAMEY, E. E.; MITCHELL, M. L. Participant Observation. In: **Collecting Qualitative Data: a field manual for applied research**. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies: Studies in Interactional Sociolinguistics**. New York: Cambridge University Press, 1982.

HAHN, C.; JORGENSON, J.; LEEDS-HURWITZ, W. A Curious Mixture of Passion and Reserve”: Understanding the Etic/Emic Distinction. **Éducation et didactique**, v. 5, n.

5.3, p. 145–154, 2011.

HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior**. 1. ed. Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 1953.

HEADLAND, T.; PIKE, K.; HARRIS, M. Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate. **The Journal of American Folklore**, v. 105, 1 jan. 1990.

HEATH, S. B. Ethnography in education: defining the essential. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Eds.). **Children In and Out of School: ethnography and education**. Washington: Praeger, 1982. p. 33–58.

HEATH, S. B. **Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms**. 1. ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1983.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O. (Ed.). **Focus on Bilingual Education: essays in honor of Joshua A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1.

HYMES, D. Linguistic method in ethnography: its development in the United States. In: GARVIN, P. L. (Ed.). **Method and Theory in Linguistics**. Reprint 2014 ed. Hague: Mouton, 1970. p. 249–325.

HYMES, D. **In Vain I Tried to Tell You: Essays in Native American Ethnopoetics**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

HYMES, D. Emics, etics, and openness: an ecumenical approach. In: HEADLAND, T. N.; PIKE, K.; HARRIS, M. (Eds.). **Emics and Etics: the insider/outsider debate**. Newbury Park, Calif: SAGE Publications, Inc, 1990. p. 120–126.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: toward an understanding of voice**. 1. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

INEP. **Histórico do ENEM**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/enem/historico>>. Acesso em: 17 out. 2020.

IVANIČ, R. **Writing and Identity: the discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The Signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

LACERDA, C. B. F. DE. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68–80, 1998.

LACERDA, C. B. F. DE. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

LACERDA, C. B. F. DE. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

LANG, H. G. Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 7, n. 4, p. 267–280, 1 out. 2002.

LAW, C. F. **Identities of Becoming: interviewing Asian Deaf immigrants in America**. (Tese de Doutorado). Santa Barbara: Doctor of Philosophy in Education, University of California, 2010.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Eds.). **Studies in Written Language and Literacy**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. v. 8p. 127–140.

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R. (Eds.). **Working with Academic Literacies: case studies towards transformative practice**. Colorado: Parlor Press, 2015.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. DA C.; SILVA, P. B. E. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141–163, mar. 2014.

LUCAS, R.; PORCINO, Y.; FERREIRA, J. G. **Dia Nacional dos Surdos: novos activismos**: Diálogos sobre acessibilidade e inclusão. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LCFPeFyHrUY&t=879s>>. Acesso em: 2 fev. 2021

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363–386, 2010b.

MARTIN-JONES, M. **Multilingual Literacies: reading and writing different worlds**.

Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 2000.

MARTIN-JONES, M. A.; BLACKLEDGE, A. C. Introduction: a sociolinguistics of multilingualism for our times. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. 1. ed. London; New York: Routledge, 2012. p. 1–26.

MARTINS, D. AP.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 83–101, 2015.

MARTINS, V. R. DE O. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. (Tese de Doutorado). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2013.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research**. 1. ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 1996.

NAPIER, J.; MCKEE, R.; GOSWELL, D. **Sign Language Interpreting: theory and practice in Australia and New Zealand**. 2. ed. Annandale, N.S.W: Federation Pr, 2010.

NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, V.; SEGALA, R. R. O feedback em vídeo como dispositivo de avaliação formativa em atividades didáticas de tradução audiovisual da Libras. **Translatio**, v. 1, n. 15, p. 102–121, 2018.

NETO, M. Políticas Linguísticas na Universidade: a promoção das línguas indígenas no Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). **Revista Contrapontos**, v. 18, p. 122, 2018.

PAPEN, U.; TUSTING, K. P. Using ethnography and “real literacies” to develop a curriculum for English literacy teaching for young deaf adults in India. **Compare - A Journal of Comparative and International Education**, 2019.

PENA, M. A. C.; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. DA E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 25, n. 1, p. 27–51, 2020.

PETTEN, A. M. V. N. V.; ROCHA, T. C. DA C.; BORGES, A. A. P. Política de cotas na universidade federal de minas gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 1, p. 127–140, 2018.

PIKE, K. L. A linguistic pilgrimage. In: KOERNER, E. F. K. (Ed.). **First Person Singular**

III: autobiographies by North American scholars in the language sciences. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998. p. 145–158.

QUADROS, R. M. DE. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** 1ª edição ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. DE. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** 2. ed. Brasília: MEC - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004b.

QUADROS, R. M. DE; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ARTMED, 2004a.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SANTOS, J. T. DOS. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2010.

SILVA, G. M. DA. **Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos.** (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010.

SILVA, G. M. DA. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, v. 12, n. 2, 17 dez. 2017.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, v. 3, n. 4, p. 87–106, 1999.

SLOBIN, D. Quebrando modelos: as línguas de sinais e a natureza da linguagem humana. **Fórum Linguístico**, v. 12, p. 844, 11 set. 2015.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview.** Reissue edition ed. Long Grove, Illinois: Waveland Press, 1979.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation.** 1. ed. New York: Cengage Learning, 1980.

SPRADLEY, T. S.; SPRADLEY, J. P. **Deaf Like Me.** 1. ed. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1985.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure: an outline of the visual communication**

systems of the American Deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1, p. 3–37, 1960 1.ed.; 2005.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. (ED.). **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Illustrated Edição ed. London: Cambridge University Press, 1993a.

STREET, B. V. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D. et al. (Eds.). **Language and culture: papers from the annual meeting of the British Association of Applied Linguistics**. London: Clevendon, 1993b.

STREET, B. V. Academic literacies. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Eds.). **Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

STREET, B. V. Culture as a verb. In: HEATH, S. B.; STREET, B. V. (Eds.). **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008. p. 07–13.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Eds.). **Cultura Escrita e Letramento**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33–53.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 89, p. 51–71, 2013.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador**. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

STUMPF, M. R. **O currículo de Libras como L1 para estudantes da Surdos**. Rio de Janeiro: COINES, , 2020. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2LEHg9uJ2y0&t=31s>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SWANWICK, R. Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 13, n. 2, p. 147-158, 2010.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. Classroom discourse and opportunities to learn: an ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade

classroom. **Discourse Processes**, v. 19, n. 1, p. 75-110, 1 jan. 1995.

VICTORINO, T. A. **Ela não olha pra gente: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.