



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA

**LETRAMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE
PROFESSORES SURDOS**

Londrina
2020

JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA

**LETRAMENTO ACADÊMICO- PROFISSIONAL DE
PROFESSORES SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A447 Almeida, Josiane Junia Facundo de.
LETRAMENTO ACADÊMICO- PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS / Josiane Junia Facundo de Almeida. - Londrina, 2020.
206 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Letramento Acadêmico - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Surdos - Tese. 4. Libras - Tese. I. Almeida, Ana Lúcia de Campos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA

**LETRAMENTO ACADÊMICO- PROFISSIONAL DE PROFESSORES
SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos
Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF

Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Suplente: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Suplente: Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 07 de Julho de 2020.

*Para Tony e Julia, com todo o carinho
e amor que tenho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força e disposição para seguir em frente, inspiração para esta escrita e preparou o caminho e as oportunidades, colocando as pessoas certas nos momentos certos.

À Ana Lúcia de Campos Almeida, orientadora, amiga sensível e companheira de luta, com quem aprendi muito mais do que fazer pesquisa ao longo desta formação. Agradeço pelos ensinamentos e trocas de ideias, pela forma dialógica com que sempre conduziu esse processo, proporcionando a mim uma visão mais crítica de Educação.

Aos professores doutores do PPGEL, Núbio Delane, Joyce Baronas, Sheila Lima, Loredana Limoli, Viviane Furtuoso, Juliana Tonelli, Andréia Santana e Regina Celi Mendes Pereira; pelas profundas reflexões que provocaram nas aulas regulares e Estudos Avançados.

À professora Dra. Paula Baracat De Grande, pela interlocução e riquíssima contribuição no Seminário de Dissertações e Teses, pela humildade com que partilhou conhecimento e gentileza!

Aos professores da banca de qualificação, Andreia Santana, Joyce Baronas, Paulo Almeida e Tania Magalhães, cujas orientações, durante a banca, foram essenciais ao andamento da pesquisa, dando a ela o refinamento necessário para o *status* de tese. Vocês terão sempre minha gratidão e admiração!

Aos meus colegas do PPGEL, pelas trocas de experiências, e em especial à Rafaeli Peres, Liliane Pereira, Bruna Barbosa e Kleber Silva, fieis parceiros de trabalho. Vencemos juntos!

Aos preciosos colegas do grupo de pesquisa “Histórias de Letramento”, coordenado pela professora Dra. Ana Lucia de Campos Almeida, em especial à Bruna Caroline Barbosa, Irando Alves Martins Neto, Ana Paula da Silva e Lino, Liliane Pereira, Marina Oliveira Barbosa, Poliana Rosa Riedlinger, Cris Jerônimo, Paulo Almeida, Paula de Grande, Eliana Donaio e Claudia Jorge; minha profunda gratidão pelas sugestões e trocas durante as reuniões do grupo.

Aos professores surdos que contribuíram imensamente ao aceitarem fazer parte deste projeto. Obrigada pela confiança e parceria!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO, pelo acolhimento, e em especial a Paulo Hernandes Gonçalves e Luis Alberto Libaneo, pela sensibilidade e empatia para comigo, concedendo liberação para algumas atividades do doutorado; minha eterna gratidão!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná- IFPR, de modo singular aos gestores Marcos Fernando Schmitt, Karla Lovis e Leocádia Cândido, pela compreensão e generosidade na etapa final deste trabalho, com flexibilização de atividades no *campus*, sem a qual não teria sido possível concluir esta tese. Vocês fazem a diferença!

Aos companheiros da vida:

Luciani Artoni, amiga, companheira, terapeuta, meus mais sinceros agradecimentos por todo suporte emocional que não deixou faltar ao longo de todo esse período de mudanças. Muito obrigada pela força, pelo ombro amigo, pelas palavras de conforto e de confronto necessárias e essenciais para que eu me reestabelecesse e não desanimasse diante das dificuldades;

Ms. Ella, minha professora de inglês, com quem compartilhei minhas experiências de pesquisa e quem me ajudou na construção do *abstract*. Obrigada por caminhar comigo nas etapas finais!

Juliana Pereira e Maria Cristina Lopes, amigas Surdas, queridas, carismáticas, essenciais na minha vida.

Cleusa Oliveira, Sandra Vedoato e Rose Zichack, minhas amigas-irmãs, que estão sempre por perto, mesmo de longe. Obrigada por sua amizade e carinho inestimável!

André Coneglian, Nanda Pilati, Darlla Resende, Regina Barbosa e Lidiane Carvalho, presentes que a vida trouxe.

A família, meu bem mais precioso:

Julia e Tony, minhas vidas, meus amores! Obrigada por compreenderem as ausências, os momentos de impaciência e por serem meu porto seguro!

Keila Cristina Facundo Rogenski e Josiele Cassia Facundo Tavares, irmãs amadas e companheiras.

Marcília e Pedro, que me acolhem sempre com carinho! Obrigada pelas preces e aconchego do lar!

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência”- docência- discência- e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico

Paulo Freire

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Letramento Acadêmico-profissional de professores Surdos**: uma pesquisa-ação. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa-ação está inserida no campo da Linguística Aplicada, especificamente, na área de formação de professores e tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma proposta de formação, na perspectiva de projetos de letramento, voltada a professores surdos por meio de gêneros da esfera acadêmica. Para isso, buscamos investigar a trajetória de letramento de nove docentes surdos que atuam ou já atuaram no ensino superior ou na pós-graduação (lato sensu), a fim de identificar as práticas de letramentos em que se inseriram e os constituíram como sujeitos bilíngues e professores do ensino superior ou de pós-graduação e proporcionar reflexões sobre o contexto de sua atuação e suas demandas acadêmicas. Para a coleta de dados das narrativas de letramento, utilizamos entrevistas narrativas. Na etapa de implementação, que caracterizou a pesquisa-ação, selecionamos dois gêneros acadêmicos, de acordo com a necessidade apresentada no primeiro encontro de formação: o artigo acadêmico e o projeto de pesquisa, em formato de oficinas de leitura e produção de texto. Por meio de suporte à escrita acadêmica, contemplamos também o gênero apresentação oral para a participação em evento acadêmico. Para a descrição dos efeitos da ação partimos dos registros das narrativas em vídeo e dos relatos escritos do processo de formação pela pesquisadora. As discussões se fundamentaram em abordagem sociocultural do letramento, ancoradas nos Novos Estudos de Letramento, segundo autores como Barton e Hamilton (1998, 2000, 2004), Gee (1999, 2001), Soares (1995) e Street (2014); nas referências sobre Educação bilíngue para Surdos (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1997), letramento acadêmico (STREET, 2010; GUEDES-PINTO; GOMES E SILVA, 2005; KLEIMAN, 2006; SIGNORINI, 2001; FISCHER, 2007; BONINI E FIGUEIREDO, 2010; VÓVIO e GRANDE, 2010; e ZAVALA, 2010), nos pressupostos voltados ao ensino e à análise de gêneros acadêmicos (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010; GIL, 1999, 2002); bem como nos estudos desenvolvidos na área de formação docente universitária (ISAIA, 2006; CUNHA, 2005). As análises indicaram que os professores surdos possuem trajetórias semelhantes no que se refere às formas de apropriação dos gêneros acadêmicos, bem como os percursos traçados em determinados momentos históricos, quanto às dificuldades que se colocam na vida acadêmica e profissional em função de sua condição linguística. O curso de formação ofertado possibilitou trocas singulares entre os professores surdos, evidenciando a necessidade de que sejam proporcionadas mais oportunidades de unir esses profissionais em torno de questões que envolvem o mundo acadêmico, de modo que possam ressignificar esse espaço, imprimindo nele suas identidades.

Palavras-chave: Letramento acadêmico-profissional. Formação de professores. Professores surdos.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Academic-professional literacy of deaf teachers: an action research**. 2020. 207 p. Dissertation (Doctor Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This action research is inserted in the Applied Linguistic field, specifically, in the teacher training area, and it has as its objective the analysis of a training proposal development in the literacy project perspective, which is focused on deaf professors employing academic genres. To this end, we aimed to investigate the literacy trajectory of nine deaf professors who work, or have worked in a higher education institution or postgraduate program (*lato sensu*), to identify the literacy practices that they have participated in, and in which they were made bilingual subjects, graduate or postgraduate professors, and also to propose reflections about the context where they work and their academic demands. For data collection of literacy narratives, we used narrative interviews. In the implementation phase, which has characterized the action research, we selected two academic genres, according to the needs presented in the first training meeting: the academic article and the research project, presented in a reading and text production workshop format. By supporting academic writing, we also include the oral presentation genre for participation in an academic event. To describe the effects of the action, we started with records of video narratives and the written reports of the training process by the researcher. The discussions were based on a sociocultural literacy approach and New Literacy Studies, according to authors like Barton and Hamilton (1998, 2000, 2004), Soares (1995) and Street (2014); in references about bilingual education for the deaf (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1997); academic literacy (STREET, 2010; GUEDES-PINTO; GOMES & SILVA, 2005; VÓVIO & DE GRANDE, 2010; and ZAVALA, 2010); on assumptions focused on teaching and academic genre analysis (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010; GIL, 1999, 2002); as well as studies developed in the university teacher training (ISAIA, 2006; CUNHA, 2005). Analysis pointed that the deaf professors have similar trajectories about the ways to academic appropriate genres, as well as plotted paths in specific historic moments, in relation to the difficulties that appear in their academic and professional life due to their linguistic condition. Training offered has made possible singular exchanges among deaf professors, evidencing the need to provide more opportunities to join these professionals in discussions around the questions that involve the academic world, so that they can reframe this space, printing their identities on it.

Keywords: Academic-professional literacy. Teacher training. Deaf professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Gênero carta pessoal em língua estrangeira	138
Ilustração 2	Sinal DISCURSO em Libras (vídeo do curso).....	141
Ilustração 3	Discurso oral e escrito (vídeo do curso).....	141
Ilustração 4	Charge (vídeo do curso)	141
Ilustração 5	Exemplos gerais (vídeo do curso).....	142
Ilustração 6	Exemplos específicos (vídeo do curso).....	142
Ilustração 7	Dinâmica da canoa (slide do curso)	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questões iniciais, objetivos e procedimentos de análise	27
Quadro 2	Questionário relacionado aos objetivos e esferas de socialização.....	95
Quadro 3	Atividade de identificação de elementos do resumo	149
Quadro 4	Estrutura do artigo científico, com base em Campos (2015).....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Bilinguismo, letramento e ensino de língua portuguesa para Surdos no Brasil.....	50
Gráfico 2	Universidades com maior publicação nas temáticas relacionadas.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CECA	Centro de Educação Comunicação e Artes
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
HQs	Histórias em Quadrinhos
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES	Instituições de Ensino superior
L1	Primeira Língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LP2	Língua Portuguesa como Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
NELIS	Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	Tradutor-intérprete de Língua de Sinais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO	21
1 REFERENCIAL TEÓRICO	30
1.1 SITUANDO A PESQUISA: A LINGUÍSTICA APLICADA E OS ESTUDOS SURDOS.....	30
1.2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	32
1.3 A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	37
1.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA- L2 PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS	43
1.5 PESQUISAS SOBRE BILINGUISMO, LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL	49
1.6 LETRAMENTO ACADÊMICO DE SUJEITOS SURDOS.....	54
1.7 OS GÊNEROS DO DISCURSO	58
1.8 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO.	61
2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS	69
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	69
2.2 A PESQUISA-AÇÃO.....	70
2.3 AS ETAPAS DA PESQUISA	72
2.3.1 O Questionário Socioacadêmico	72
2.3.2 As Entrevistas Narrativas	73
2.3.3 A Proposta de Formação aos Professores Surdos.....	76
2.4 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	77
3 NARRATIVAS DE LETRAMENTO	79
3.1 O PERFIL DOS PROFESSORES.....	81
3.1.1 Sujeitos Bilíngues: Língua Portuguesa e Língua de Sinais	88
3.1.2 Formação e Qualificação Profissional	91
3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA INFÂNCIA À FASE ADULTA.....	95
3.2.1 Interações com a Escrita no Meio Familiar.....	97

3.2.2	Letramento e Imagem.....	103
3.2.3	Memórias de Letramento.....	106
3.2.4	Letramento Escolar: Embates no Ensino da Língua Portuguesa Oral e Escrita.....	111
3.2.5	Letramento na Esfera Religiosa	116
3.2.6	Práticas de Letramento na Comunidade: Protagonismo Surdos	120
3.3	Práticas Letradas nas Esferas Acadêmica e Profissional.....	127
4	PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM GÊNEROS ACADÊMICOS.....	133
4.1	O CURSO DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS, PERCURSOS E PERCALÇOS	134
4.1.1	A Fase de Elaboração	135
4.1.2	O Local de Realização do Curso	136
4.1.3	A Abordagem dos Sujeitos	137
4.1.4	Discutindo a Noção de Projeto	146
4.1.5	Trabalhando com Resumos.....	148
4.1.6	Trabalhando com o Artigo Científico.....	150
4.1.7	Simulando um Projeto de Pesquisa.....	152
4.1.8	Organizando um Artigo Científico	159
4.1.9	Realizando uma Comunicação em Evento Acadêmico	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES.....	181
	Apêndice A Termo de consentimento livre esclarecido-TCLE	182
	Apêndice B Questionário socioacadêmico.....	184
	Apêndice C Fichas com dados e resumos de teses e dissertações ...	186
	Apêndice D Atividade de identificação de elementos do projeto de pesquisa	193
	Apêndice E Atividade: esboço de um projeto de pesquisa	194
	ANEXOS	198
	Anexo A Parecer consubstanciado do CEP	199

Anexo B	Declaração de instituição co-participante	204
Anexo C	Folha de rosto da pesquisa-CONEP	206
Anexo D	Certificado do curso de formação.....	206

APRESENTAÇÃO

Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais [...]

Oliver Sacks

O encantamento de Sacks ao observar a língua de sinais me remete ao meu primeiro contato com a Libras aos 12 anos, quando me vi deslumbrada diante de um surdo e sua intérprete de Libras no centro da cidade onde morava. Aquela cena não me saía mais da mente e o desejo de aprender aquela língua permaneceu até que fiz meu primeiro curso de Libras, aos 15 anos de idade.

Naquele momento da minha história e da história da língua de sinais brasileira, a Libras ainda nem era reconhecida e os surdos me perguntavam: “Josi você saber mímica?”; alguns intérpretes se referiam à Libras como “linguagem dos sinais”, outros chamavam de gestos, sinais, etc.

Ao finalizar o curso, comecei a frequentar vários ambientes em que os surdos se encontravam, como a escola de surdos da minha cidade, o terminal urbano, a igreja presbiteriana, onde realizei o curso e fiz várias amizades com surdos. Logo comecei a atender a algumas solicitações dos próprios surdos para interpretar em consultas médicas, entrevistas de emprego, entre outras. Naquele tempo os surdos dependiam apenas da “boa vontade” de intérpretes voluntários em várias situações.

Em 1997, uma empresa de produtos químicos automotivos resolveu contratar um grupo grande de surdos, pois já havia contratado alguns funcionários surdos e considerou a experiência positiva. Nesse dia fui chamada a acompanhá-los em seu primeiro dia de trabalho e, nesse contexto, acabei sendo contratada para trabalhar com eles, no mesmo setor, na mesma função. Na época, cursava o ensino médio integrado ao Magistério, estava convicta de que queria ser professora e naquele momento desejava ser professora de surdos. No entanto, aceitei ao convite de trabalhar naquela empresa e tive que interromper meus estudos, visto que não consegui transferência para o período noturno.

Esse foi um período de aprendizagem intensiva de Libras e cultura surda. Encontrava o grupo de surdos pela manhã, às seis e quinze em frente ao terminal urbano e pegávamos o ônibus intermunicipal, pois a empresa ficava na cidade vizinha e o ônibus levava de 25 a 30 minutos para chegar ao destino. Esse destino era o ponto de ônibus mais próximo da empresa, do qual caminhávamos mais vinte e cinco minutos para chegar. Trabalhávamos no mesmo setor, lado a lado e eu mediava as interações entre os ouvintes (que eram minoria ali) e os surdos; além de executar o mesmo trabalho que os demais colegas. Assim, maior parte do dia eu me comunicava por meio da Libras.

No ano seguinte resolvi dar continuidade aos meus estudos e concluí o Ensino Médio em instituição pública, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde havia muitos amigos surdos dando continuidade aos estudos, pois o mercado de trabalho para eles começava a se expandir, devido à Lei Nº 8.213/91, “lei de contratação de Deficientes nas Empresas” (BRASIL, 1991); mas, ainda assim, exigiam formação em nível médio. Assim, me formei junto com alguns colegas surdos. Nesse ano, resolvemos prestar vestibular em uma instituição privada, fomos aprovados e passamos a cursar Pedagogia, seis colegas surdos e eu.

Foram quatro anos de muito aprendizado e principalmente de muitos desafios. Por ser minha primeira graduação, tinha que vencer minhas próprias dificuldades em relação ao contexto acadêmico, no que se refere às produções de gêneros dessa esfera e ao mesmo tempo acompanhar meus colegas surdos em sua trajetória acadêmica. Era aprendiz e uma espécie de monitora, considerando que a interpretação simultânea das aulas não me parecia suficiente, pois muitas vezes nem eu mesma havia assimilado o conteúdo dessas aulas. Precisava retomar para poder esclarecer aos colegas. Normalmente, fazíamos todos os trabalhos que eram em grupo juntos. Tínhamos colegas ouvintes que uma vez ou outra se juntavam a nós. O fato de termos muitos trabalhos em grupo amenizou, em parte, as dificuldades com a escrita acadêmica, pois enfrentávamos esse desafio juntos.

Em 2002 nos formamos em Pedagogia, eu e mais quatro colegas surdos. Alguns desistiram logo no início, outros deixaram o curso no segundo ano, e outros que tinham escolhido outro curso na mesma instituição concluíram mais tarde. Esse ano também foi marcante devido ao reconhecimento oficial da Libras pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

Em 2004 fui a primeira intérprete contratada pelo Estado em minha cidade para acompanhar um grupo de alunos surdos que decidiram estudar em classes comuns do ensino regular.

Em 2006 fui contratada para atuar como intérprete no Ensino superior, no curso de Sistemas de Informação, onde fiquei até 2010. Neste mesmo ano fui convidada a ministrar a disciplina de Libras no Ensino superior, a distância, e em 2013 fiz teste seletivo para ministrar a disciplina em uma universidade pública.

Desde então minha atuação em Libras tem se dado exclusivamente no Ensino superior, como docente.

Essa atuação como docente da disciplina de Libras me levou a desenvolver um projeto de pesquisa, no Mestrado, sobre as primeiras turmas a cursarem a disciplina na universidade pública em que atuei mais tarde. Um dos aspectos de análise se voltou à atuação da docente das turmas investigadas, pelo fato de ser surda. Sua presença causou impacto no contexto universitário e refletiu positivamente no que se refere à aprendizagem da Libras, à interação com as turmas, à representatividade do professor surdo na academia e ao conhecimento da cultura surda (ALMEIDA, 2012).

Durante o período em que ministrei a disciplina de Libras no Ensino superior junto a colegas surdos, conhecendo a demanda universitária, que compreende ensino, pesquisa e extensão, passei a observar os desafios que se impõem aos professores surdos quando solicitados a orientar TCCs, quando precisam corrigir trabalhos teóricos da turma, em língua portuguesa, entre outras demandas. Além disso, tenho observado que barreiras ao ingresso desses profissionais são postas logo no processo de seleção. Embora o decreto 5626/05, do qual tratarei mais adiante, priorize o professor surdo como docente da disciplina de Libras, os concursos exigem bom desempenho na escrita da língua portuguesa e domínio de gêneros mais complexos, desconsiderando sua situação de falante de Libras, como prova discursiva e didática. Não bastasse o domínio desses gêneros em língua portuguesa, ainda há a prova de títulos, na qual, as produções acadêmico-científicas possuem maior peso. Tudo isso coloca os concorrentes ouvintes em vantagem.

Vale ressaltar que os Surdos sempre lutaram pelo direito de terem prioridade no ensino de Libras, o que foi expresso no documento “A educação que nós Surdos queremos” elaborado no pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, no qual estive presente.

Desse modo, esperamos que essa pesquisa venha contribuir no sentido de que cada vez mais os obstáculos linguísticos sejam rompidos e os espaços acadêmicos sejam de fato por eles ocupados e assim ressignificados.

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca do letramento de pessoas surdas têm sido cada vez mais explorados no campo da Educação e da Linguística. Ao lado dos intensos debates sobre a educação bilíngue, que se acirraram a partir da década de 1990 no Brasil, o letramento é uma temática que não se esgota, tendo em vista que os desafios enfrentados por alunos surdos, universitários, profissionais da educação, bem como estudantes de ensino médio ou técnico profissionalizante, estão mais evidentes no que se refere ao domínio da escrita.

Os currículos de formação de professores, durante muito tempo, negligenciaram ou omitiram as especificidades existentes em sala de aula, sendo que os cursos destinados ao trabalho com os “diferentes” eram ofertados apenas aos interessados, o que resultou em total desconhecimento da diversidade por parte da grande maioria dos professores do ensino regular, hoje.

À medida que o ingresso de pessoas surdas em escolas comuns do ensino regular cresce, vem à tona sua singularidade linguística, pouco compreendida por profissionais da educação. Estes, por falta de conhecimento, interpretam os erros de escrita como consequência da surdez, que afetaria a capacidade cognitiva dos alunos em vez de encarar o insucesso do aluno como um problema de ordem linguística ou metodológica.

Para Martins (2015):

O que se observa, ainda, é um imenso desconhecimento por parte dos professores quanto às formas de propiciar o acesso dos surdos à palavra, seja ela a fala na sua língua materna ou a escrita na língua oral majoritária. O certo é que os surdos se encontram em menor ou maior grau, apartados dessas duas formas de domínio da palavra e não tem sido raro que a escola utilize sua condição de surdez para justificar o fraco desempenho escolar desses alunos. (MARTINS, 2015, p. 26)

Embora as produções científicas acerca do bilinguismo sejam extensas e as questões do letramento tenham sido mais debatidas nos últimos anos, pouco se tem feito na prática para garantir que as pessoas surdas se apropriem de fato da escrita de segunda língua de modo que haja modificação de sua posição social, tornando-os mais integrados à sociedade.

As medidas aplicadas por meio de dispositivos legais em relação à educação bilíngue para surdos têm redimensionado ações pedagógicas voltadas,

principalmente, às crianças surdas. No entanto há que se considerar os adultos surdos, frutos de um ensino que lhes negou o direito de adquirir sua língua natural. Alguns desses adultos conseguiram superar os obstáculos linguísticos e educacionais e estão, hoje, inseridos nos diversos contextos sociais, desempenhando papéis de destaque, como os docentes surdos, em especial, os que atuam profissionalmente em Instituições de Ensino Superior- IES em cursos de graduação e pós-graduação.

Essas conquistas individuais, contudo, não ocorrem aleatoriamente, sem que haja políticas públicas que favoreçam a inclusão social de grupos marginalizados. Um dos dispositivos legais, que possibilitou a presença de professores surdos nas IES foi o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro, de 2005; que regulamentou a Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O referido decreto ressalta a oferta de ensino bilíngue para surdos e estabelece algumas diretrizes para alcançar tal objetivo. A principal medida do decreto vem ao encontro da formação de professores para atuar junto a esses alunos no ensino comum. Para isso, inclui a disciplina de Libras como obrigatória nos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia (BRASIL,2005).

A obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores exigiu a reorganização dos cursos universitários quanto à adequação de sua matriz curricular, bem como da abertura de processos seletivos e concursos públicos para a contratação de docentes para ministrarem a disciplina de Libras. O capítulo III do decreto 5626/05, no parágrafo segundo, ressalta que as pessoas surdas devem ter prioridade na docência dos cursos de formação previstos no *caput*.

Acredita-se que a presença do professor surdo nas instituições de ensino superior pode contribuir positivamente para a construção de novas concepções sobre a surdez e o estigma que a deficiência auditiva carrega, o qual se estende à língua de sinais (ALMEIDA, 2012).

Após a promulgação do decreto, em 2005, pessoas surdas com formação superior têm ocupado cargos de docência nas universidades brasileiras. Porém reconhece-se que existem resistências por parte de algumas universidades em contratar professores surdos, devido à condição de não falantes de língua portuguesa (em muitos casos), ou mesmo por não possuírem o mesmo nível de escrita dessa língua que um professor ouvinte, criando uma série de estereótipos relacionados a essa condição linguística do professor surdo. Como pontua Rebouças (2009, p.44) “é como se os dirigentes de algumas IES partissem do pressuposto injustificado de que

os surdos não sabem ler em língua portuguesa e que por isso não têm capacidade para ensinar numa universidade.”

Vóvio e De Grande (2010) consideram que há um processo de estigmatização e produção de estereótipos calcados em mitos sobre a escrita e seus efeitos homogêneos sobre as pessoas, o qual influi no modo como se percebem e constroem sua identidade, enquanto profissionais da educação.

Pensando no caso específico dos Surdos, Lodi, Harrison e Campos (2003) criticam o modo pelo qual a língua portuguesa é imposta aos mesmos, sendo a língua de sinais inferiorizada, bem como a diferença linguística dessa minoria. Assim, “pressupõe-se que, sem o domínio da escrita, conforme rege a norma culta, os Surdos não terão condições de se desenvolverem completamente” (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2003, p.39).

Em relação à atuação de professores Surdos na Universidade, pesa ainda mais a questão do domínio da escrita, visto que o conhecimento científico disponível em Libras é escasso e o conhecimento científico corrente na esfera acadêmica, que se acumula cada vez mais, é produzido em língua portuguesa escrita.

Depreende-se que a condição bilíngue dos professores surdos deva ser suficiente para enfrentar os desafios que se colocam em relação ao acesso a esse conhecimento que se espera dos docentes universitários, no campo científico de cada área, que de acordo com Cunha (2005), é alicerçado nos rigores da ciência e ainda devem refletir-se no exercício profissional, legitimando esse saber na prática.

Essa autora aponta alguns componentes da ação docente na universidade, indicando suas dimensões de prestígio. Verifica-se que no componente da investigação, a pesquisa e as publicações, entre outras, têm alto prestígio.

Isaia (2006, p.66) também destaca que há grande incentivo pela universidade às produções científico-acadêmicas, fato que se pode constatar pelos “critérios de seleção e progressão funcional adotados”.

O exercício da docência universitária, então, diferencia-se dos demais níveis, em relação às exigências de produção acadêmico-científica, além da titulação que requer níveis cada vez mais avançados para compor o quadro de docência. Atender a essas exigências demanda experiência no campo da pesquisa e o domínio da escrita acadêmica.

Considerando que tais produções se realizam por meio da escrita em língua portuguesa, e que essa língua se constitui para as pessoas surdas como uma segunda

língua - L2, essa se impõe como uma entre as diversas barreiras à atuação dos professores surdos no contexto acadêmico.

As pessoas surdas podem apropriar-se de conhecimentos que envolvem o trato com o texto acadêmico em língua portuguesa. Prova disso são as recentes produções de mestres e doutores surdos que passaram a compor a gama de pesquisas, especialmente nas áreas de Educação e Linguística. No entanto, sabe-se que há vários fatores que contribuíram para que alguns se sobressaíssem, enquanto a maioria ainda enfrenta obstáculos, de modo que seus esforços individuais, por mais intensos que sejam, não são suficientes para transpô-los.

Contudo a presença do professor surdo na academia é recente, tal como as discussões acerca dos desafios que se impõem a esse profissional no contexto de trabalho.

O trabalho docente no ensino superior requer do professor envolvimento em práticas de letramento acadêmico para atender às demandas de ensino, pesquisa e extensão, o que, normalmente, representa um grande desafio aos professores surdos, que fazem uso da língua portuguesa como L2 com frequência em seu cotidiano, mas se deparam com gêneros muito mais complexos quando ingressam no ensino superior. Isso, obviamente, não é um problema só de alunos ou professores surdos, mas a esses é muito mais desafiador, se levamos em conta sua situação de diglossia¹.

A universidade, nesse sentido, precisa pensar melhor os modos de inclusão de minorias linguísticas em seus quadros docentes, pois embora as políticas educacionais tenham favorecido a inserção de professores surdos na academia, sua inclusão nesse campo se efetivará a partir de medidas mais pontuais, entre as quais está sua qualificação para o exercício da docência universitária.

Diante desse cenário, o letramento acadêmico, ou seja, práticas que envolvam o uso de gêneros textuais específicos dessa esfera, se coloca como necessidade para o professor surdo, como forma de “ser ouvido”. Participar desse emaranhado

¹ Diglossia é o termo utilizado para mostrar uma situação em que, em uma mesma sociedade, existem duas variedades de uma mesma língua com prestígios diferentes, sendo uma variedade usada em situações formais e com reconhecimento oficial (variedade alta) e a outra usada em situações informais e sem forma escrita nem reconhecimento oficial (variedade baixa). No caso da língua de sinais, esse conceito é utilizado para mostrar uma situação semelhante, em que duas línguas diferentes são usadas com funções de variedade alta (uma língua falada e com reconhecimento oficial) e variedade baixa (uma língua de sinais com ou sem reconhecimento oficial). (PIZZIO, REZENDE e QUADROS, 2010).

ideológico que compõe os saberes que circulam na e da universidade, envolve “saber como falar e atuar em discursos acadêmicos” (ZAVALA, 2010,p.72).

No contexto acadêmico, o não domínio dos gêneros correntes nessa esfera coloca o professor surdo em posição desigual em relação aos demais professores que possuem tais conhecimentos. Condição que não favorece a representatividade da comunidade surda nesse espaço.

Karnopp (2003, p.61) considera que:

Um grande número de pessoas surdas e também outros grupos sociais minoritários (sem poder) são privadas de contribuir para o estoque coletivo do conhecimento cultural existente nesses grupos, pois a educação favorece um certo tipo de capital cultural: aquele da cultura dominante. Neste sentido, aprender a língua portuguesa representa um tipo especial de capital cultural, tendo valor único na escola de surdos (KARNOPP, 2003, p.61).

Depreendemos que o momento pode ser favorável à luta das pessoas surdas, à sua participação na elaboração de políticas linguísticas e educacionais, tal como vêm reivindicando desde a década de 90, no Brasil, tendo em vista sua inserção no espaço acadêmico como docentes. Desse modo, apostamos em práticas de letramento que contribuam para esse fim.

Partimos da concepção de letramento como “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica” (SIGNORINI, 2001, p.8-9).

Na perspectiva de letramento que considera que as pessoas têm suas práticas de leitura e escrita “delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam” (VÓVIO e SOUZA, 2005, p.44), destacamos que cada professor, surdo ou ouvinte, lida de forma diferente com o texto acadêmico e suas histórias de letramento podem ter grande influência na prática, ao lidar com esse tipo de gênero.

Acreditamos, portanto, que conhecer a trajetória de letramento dos professores Surdos seja útil na organização de uma proposta de formação para atuar no contexto específico da universidade. Desse modo, temos como parâmetro trabalhos como o de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005, p.69), que realizaram registros de narrativas de professores sobre seus percursos de letramento. Essas autoras consideram que “o trabalho com a lembrança- possibilita-nos desenvolver um olhar sensível às

vivências do professor e, por conseguinte, às suas demandas e aos seus desejos em relação aos rumos de sua formação.” Além disso, ao reverem e reavaliarem seu percurso de letramento, os professores passam a reconhecer práticas antes desconhecidas ou não valorizadas.

Para a elaboração do instrumento e no que se refere aos procedimentos de produção de dados, buscamos nos basear no estudo de Campos-Almeida e Pietri (2019), que investiga as práticas de letramento e modos de apropriação da escrita desenvolvidos por professores em formação do Curso de Letras com propósito de delinear os perfis socioculturais de letramento destes graduandos e promover reflexões que possam contribuir com a formação de professores de língua portuguesa no sentido de propiciar a eles a apropriação de modelos de letramentos vinculados à cultura letrada de prestígio. O que aproxima nosso trabalho, no que diz respeito à produção de dados, são as análises de categorias orientadas por esferas de letramento.

Em relação à aplicação prática do curso de formação, buscamos respaldo nos relatos de Bonini e Figueiredo (2010) acerca de uma experiência de ensino de produção de textos acadêmicos junto a mestrandos do curso de Ciência da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, no ano de 2003; em que buscaram possibilitar aos estudantes uma imersão no discurso e nas práticas educativas.

O trabalho de Gomes (2014) foi outra fonte que utilizamos, visto que a autora buscou averiguar como o processo de apropriação de gêneros acadêmicos afetava a identidade de graduandos indígenas.

Tendo como base estudos como os descritos anteriormente, o arcabouço teórico que embasa esse trabalho está ancorado nos Novos Estudos de Letramento, segundo autores como Barton e Hamilton (1998, 2000, 2004), Gee (1999, 2001), Soares (1995) e Street (2014); nas referências sobre Educação bilíngue para Surdos (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1997), letramento acadêmico (STREET, 2010; GUEDES-PINTO; GOMES E SILVA, 2005; KLEIMAN, 2006; SIGNORINI, 2001; FISCHER, 2007; BONINI E FIGUEIREDO, 2010; VÓVIO e GRANDE, 2010; e ZAVALA, 2010), nos pressupostos voltados ao ensino e à análise de gêneros acadêmicos (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010; GIL, 1999, 2002); bem como nos estudos desenvolvidos na área de formação docente universitária (ISAIA, 2006; CUNHA, 2005).

Algumas questões nos trouxeram inquietação e serviram de ponto de partida para essa pesquisa. Essas seguem discriminadas no quadro a seguir, em articulação com os objetivos específicos, *corpus* e procedimentos de análise:

Questões	Objetivos	<i>Corpus</i> e procedimento de análise
<p>a) Como foi construída a relação dos professores Surdos com a escrita em língua portuguesa?</p> <p>b) Qual o lugar (social) que a língua portuguesa ocupa no imaginário desses professores?</p>	<p>1) Investigar a trajetória de letramento de professores Surdos, a fim de identificar as práticas de letramentos em que se inseriram e os constituíram como sujeitos bilíngues e professores do Ensino superior ou de pós-graduação.</p>	<p>Resposta dada ao questionário e à entrevista</p> <p>Narrativas de letramento: mapeamento das experiências de vida e acontecimentos.</p>
<p>c) De que práticas de letramento acadêmico-profissional participam os professores Surdos em formação?</p>	<p>2) Plano da ação: elaborar um curso de formação a partir de gêneros da esfera acadêmica.</p>	<p>Dados do curso: interações significativas feitas durante o curso e suporte à escrita após o curso, coletados por meio de anotações.</p>
<p>d) Como os professores Surdos se apropriam dos gêneros acadêmicos?</p>	<p>3) Plano da análise: compreender a proposta de formação com gêneros acadêmicos, voltada aos docentes Surdos.</p>	

Quadro 1 – Questões iniciais, objetivos e procedimentos de análise.

Dados os objetivos, apresentamos, a seguir, a organização desta tese, a partir do primeiro capítulo.

O capítulo 1, “Referencial teórico”, está organizado da seguinte forma: No subtítulo 1.1, “Situando A Pesquisa: A Linguística Aplicada e os Estudos Surdos”, buscamos estabelecer uma relação dos estudos Surdos com a linguística aplicada, enfatizando a importância do campo da L.A para as discussões sobre a surdez nas últimas décadas. No tópico 1.2, “Bilinguismo e Educação de Surdos no Brasil”, fazemos uma contextualização histórica das pesquisas sobre bilinguismo no país e contrapomos a tendência oralista na educação de surdos à proposta de ensino bilíngue, mais aceita atualmente pela comunidade de surdos.

Na sequência, no tópico 1.3, “A importância dos Estudos de Letramento para a Educação de Surdos” ressaltamos o efeito positivo que o conceito de letramento causou nas discussões acerca da aquisição da escrita de crianças surdas, visto que, anteriormente, as teorias se referiam à alfabetização de surdos, utilizando os mesmos conceitos de alfabetização de crianças ouvintes, o que gerava equívocos devido aos processos singulares de aquisição e aprendizagem da escrita por sujeitos surdos. No subtítulo 1.4, “Ensino de língua portuguesa como segunda língua- L2 para surdos em uma perspectiva crítica: caminhos possíveis”: discutimos, à luz das teorias de ensino crítico de línguas, as possibilidades de um ensino de língua portuguesa para surdos como L2 sob uma abordagem crítica, que possibilite aos sujeitos a reflexão acerca dos problemas da realidade. No subcapítulo 1.5, “Pesquisas sobre bilinguismo, letramento e ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil”, realizamos um estudo bibliométrico sobre os conceitos em questão, tomando como banco de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a fim de compreender o andamento das pesquisas no campo da educação de surdos, entre os anos de 2000 a 2018. Na sequência, discutimos, no item 1.6, “Letramento acadêmico de sujeitos surdos”, o conceito de letramento acadêmico e situamos o sujeito surdos no âmbito da academia como aquele que, ao inserir-se nesse meio, não apenas se apropria da cultura mas desterritorializa o campo, ao trazer aspectos de sua cultura para esse território. Em seguida, no item 1.7, “Os gêneros do discurso”, fazemos algumas considerações sobre o conceito, à luz das teorias de Bakhtin (1997) e Swales (1990). Por fim, tratamos no subtítulo 1.8, “A docência no Ensino superior e a atuação do professor surdo”, do trabalho docente na academia, as demandas da profissão e as especificidades do docente surdo diante dessas atribuições.

No capítulo 2, “Procedimentos éticos e metodológicos”, tratamos da abordagem da pesquisa, conceituamos e enfatizamos a produtividade da pesquisa-ação no campo da linguística aplicada. Na sequência, apresentamos as etapas da pesquisa, que envolvem os instrumentos de coleta de dados e o curso de formação.

No capítulo 3, Narrativas de letramento, analisamos os dados da entrevista e do questionário, considerando as diferentes esferas de letramento e as etapas da vida, da infância à juventude, dos professores surdos, sujeitos de nosso estudo.

No capítulo 4, intitulado “Práticas de letramento com gêneros acadêmicos”, relatamos o processo de formação por meio das oficinas com gêneros acadêmicos,

do suporte à escrita acadêmica e da participação em um evento acadêmico com a apresentação de uma comunicação.

Por fim, fazemos as considerações finais, com as impressões gerais acerca das narrativas de letramento e do processo de formação.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 SITUANDO A PESQUISA: A LINGUÍSTICA APLICADA E OS ESTUDOS SURDOS

A Linguística Aplicada tem sido caracterizada como um campo interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996). O entrelaçamento de diversos campos do saber tem dado origem a pesquisas que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, aquisição da linguagem, bilinguismo, entre outras. Todavia as pesquisas nessa área se utilizam principalmente das teorias da Linguística e da Educação, visto que uma das principais temáticas se refere ao ensino-aprendizagem de línguas.

Grande parte das pesquisas em LA está voltada ao contexto escolar, todavia não é exclusividade do campo acadêmico, envolve outros contextos em que há “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” dentro e fora do meio de ensino/aprendizagem (MOITA LOPES, 1996, p.20)

Os estudos em LA se sobressaem, principalmente, por resultarem em benefícios aos participantes das pesquisas, uma vez que não se detêm em discutir, apontar ou identificar os problemas de uso da linguagem, mas, como pondera Moita Lopes (1996, p.23), a LA está “centrada na resolução dos problemas de linguagem”. Desse modo, em cada estudo há previsão de ganhos, perspectivas de melhoras, seja para o ensino-aprendizagem de línguas, seja para o próprio campo de estudo com o desenvolvimento de novos métodos de pesquisa em L.A ou seja para a compreensão e resolução de problemas pertinentes à área. Como afirma Tinoco:

uma preocupação constante dessa área é relativa à utilidade social das pesquisas que desenvolve. Para tanto, não se limita a descrever os objetos, mas procura problematizá-los com vistas à proposição de alternativas para os problemas que se nos apresentam[...] (TINOCO, 2008, p.41)

As pesquisas desenvolvidas em LA partem não de um programa preconcebido, mas de um plano (SIGNORINI, 1998), no sentido de que é a partir da demanda observada que tal plano será traçado, buscando aporte teórico necessário para abordar o problema e compreender o objeto, em busca de alternativas. “Ao focalizar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, busca compreender os fenômenos em análise por meio das práticas linguístico-discursivas que nos ambientes de aprendizagem se instauram” (TINOCO, 2008, p.40).

Os estudiosos em Educação de Surdos têm encontrado na LA o lugar ideal para situar os problemas de uso da linguagem envolvendo pessoas surdas. Ressaltamos a importância desse campo para debater as relações das pessoas surdas com a língua portuguesa, com a Libras e até mesmo com outras línguas estrangeiras, orais ou de sinais, visto que esse espaço em LA contribui para o tratamento dos problemas enfrentados pelos surdos com a linguagem em uma perspectiva essencialmente linguística, social e cultural, afastando-a dos enfoques patológicos tão enfatizados na área da saúde, e em muitos casos na própria área da Educação, quando situada no campo das dificuldades de aprendizagem.

Grande parte das pesquisas em Educação de Surdos apresenta uma visão patológica da surdez. Skliar (1997, p.13) ressalta que os conceitos de surdez e de surdos vêm sendo historicamente permeados por incompreensões e pressões, bem como por modelos que se opõem. Considera que:

Por uma parte, o surdo é visto como um sujeito enfermo e a surdez como uma patologia que afeta algo mais que a audição- e, por isso, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e da terapêutica. Por outro lado, o surdo é considerado um membro real ou potencial de uma comunidade linguística minoritária, em que a audição – e, portanto, a falta de audição- não desempenha nenhum papel significativo. (SKLIAR, 1997, p.13 [tradução nossa])²

Uma outra abordagem, contudo, que teve origem nos Estudos Culturais, denominada Estudos Surdos, busca afastar as questões da surdez do enfoque patológico. No Brasil, os Estudos Surdos tiveram início na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir da chegada do professor visitante Carlos Skliar, no ano de 1996 (STROBEL,2008). Perlin e Strobel (2009, p.26) ressaltam que:

Os Estudos Surdos, com a aproximação aos Estudos Culturais invertem aquilo que a teoria moderna denomina como deficientes, e a teoria crítica enfatiza como sendo espaço das posições dominantes e o surdo fica em posição de indivíduo inferior. Nestas teorias o surdo sempre é o problema. Isto permite compreender as posições hegemônicas e as concepções dominantes do ouvintismo, ouvicentrismo que são traduções próximas da concepção da teoria iluminista, do culturalismo, do colonialismo.

² Por una parte, el sordo es visto como un sujeto enfermo y la sordera como una patologia que afecta algo más que la audición- y, por eso, el sordo es forzado a permanecer en el campo de la medicina y la terapêutica-. Por outro lado, el sordo es considerado un miembro real o potencial de una comunidad linguística minoritária donde la audición- y por ende, la falta de audición- no juega ningún papel significativo.

Os Estudos Culturais surgem, nos anos de 1960, com o objetivo de dar voz a grupos culturais marginalizados, que na luta pelo poder do discurso buscam representar suas culturas e valores. Para Foucault, um dos referenciais dos Estudos Culturais, o discurso não é só um instrumento de luta, mas o próprio objeto pelo qual se luta, ou seja, existe uma luta pelo poder do discurso. Foucault entendia que na sociedade há um controle do discurso, que é feito pelos que detêm o poder. Essa classe, detentora do poder do discurso, é que determina por meio de alguns procedimentos quem irá dizer e o que irá ser dito. Desse modo, utilizam certos mecanismos de exclusão para manterem o controle do discurso (FOUCAULT, 1996).

Durante muito tempo os Surdos foram silenciados. Não tinham o poder do discurso, pois as representações que se faziam acerca da surdez era território dos ouvintes.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o discurso sobre a surdez é redimensionado, uma vez que o conceito de cultura também é revisto. Nessa abordagem, a identidade e diferença das pessoas surdas se situam no campo cultural, posto que essa diferença é produzida socialmente e assim deve ser questionada e problematizada, considerando-se novas práticas sociais que sejam favoráveis ao estar no mundo enquanto pessoa surda. Para isso faz-se necessário o deslocamento de oposições conceituais do campo da Educação Especial para a Educação de Surdos (GESSER, 2009).

Nesse contexto, o termo surdo ganha conotação cultural e se opõe ao termo *deficiente auditivo*, o qual vem carregado de concepções negativas, que remetem à ausência, à falta, à insuficiência entre outras acepções; considerando que é por meio de mudanças nas “representações e narrações sobre o surdo e a surdez- que poderemos enxergar os múltiplos e diversos recortes identitários dos surdos, e contribuir para que se possa sair do discurso da deficiência para o da diferença [...]”(GESSER, 2009, p.294).

O termo surdo é, então, uma construção refeita historicamente, que no contexto atual brasileiro resulta de lutas da comunidade surda que se reconhece como grupo linguístico-cultural, reivindicando para si tal conotação. Essas lutas se refletem na legislação vigente, em que, ser surdo é não só ter uma perda auditiva, mas também compreender e interagir com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando

sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Para Strobel (2008, p.23), a aproximação dos Estudos Surdos aos Estudos Culturais se deu “para compreender sobre as práticas culturais e sociais na constituição identitária de sujeitos surdos, e analisarmos as atribuições de significados dessas práticas em seu cotidiano”.

As produções em Estudos Surdos têm se voltado às identidades, às línguas, às culturas surdas, à história, às artes surdas, às comunidades e aos modelos educacionais, compreendidos sob a perspectiva da diferença e do seu reconhecimento político (SÁ, 2002).

As identidades são entendidas aqui na mesma ótica de Maher ao se referir aos indígenas, ou seja, como “um construto socio-histórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 2016, p.117). No contexto da surdez, reconhece-se a identidade como transitória, no qual são apresentados modelos identitários, a partir dessa transição, bem como fatores de constituição identitária. A surdez não é mais determinada por graus de perda auditiva ou pela idade em que se deu essa perda, mas, pelas experiências com a cultura surda que, como bem expressa a legislação, se manifesta pelo uso da língua de sinais. Parafraseando Maher (2016, ao se referir aos indígenas), é por meio da língua [de sinais] que os surdos constroem e projetam suas identidades.

1.2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Os Estudos Surdos emergem para romper com uma tradição em educação de surdos com foco na deficiência. A literatura sobre educação de Surdos, até então tratava especialmente sobre os graus de perda auditiva e sobre como corrigir a deficiência por meio de técnicas de oralização e sensibilização auditiva. Essa tradição, que durou quase um século, é herança do chamado “oralismo”, um movimento pedagógico-filosófico que tinha como objetivo o domínio da fala por alunos surdos. Essa abordagem sofreu varias críticas, como destaca Lacerda (1998, p.1):

As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos prevêm, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em

termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada"³, 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, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança. (LACERDA, 1998, p.1).

Segundo Lacerda (1998), os resultados desse ensino não foram satisfatórios, trazendo sérios prejuízos como o fato de os alunos desenvolverem normalmente uma fala tardia e não socialmente satisfatória, em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, o que acarretou atraso no desenvolvimento global dessas crianças, além das dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse modelo pedagógico foi o reflexo de uma sociedade excludente, constituída por modelos hegemônicos e com padrões de normalidade predefinidos, de modo que os surdos se enquadravam no grupo dos "anormais". Conforme Strobel (2007, p.23), as representações no decorrer da história, acerca dos surdos, teve variações, "e ao lado destas representações, baseadas nos discursos ouvintistas, encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo, deficiente, anormal, doente e outros".

Em contrapartida, na abordagem cultural ou antropológica da surdez, ganha forças a proposta educacional bilíngue-bicultural, em que a escola bilíngue é vista como lugar de excelência para a educação de crianças surdas.

No que se refere ao processo de transição para a proposta educacional bilíngue para surdos no Brasil, vale fazermos um breve parênteses para esclarecermos o conceito de bilinguismo com base nos estudos de Savedra (2009). Com suas pesquisas, a autora constatou que o conceito de bilinguismo tem sido tratado ao longo dos anos sob diferentes enfoques, de modo que não haveria um consenso acerca do conceito. Assim, afirma que "o bilinguismo é um fenômeno relativo; uma condição particular, identificada pelo contexto e forma de aquisição das duas línguas, bem como pela manutenção e abandono das mesmas (SAVEDRA, 2009, p.121)". A autora

³ A criança protetizada é a que utiliza próteses auditivas para ampliação sonora.

considera que a partir desta condição particular, os indivíduos bilíngues, ao se apropriarem de dois códigos distintos, utilizam-nos em determinadas comunidades de fala, em diferentes ambientes comunicativos (familiar, social, escolar e profissional). As experiências comunicativas de cada falante dão origem a competências linguísticas singulares, o que a autora chama de estágios de bilinguagem.

Neste trabalho nos importa o conceito de bilinguismo, que Savedra (2009, p. 127) define como “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas”. Embora reconheçamos que as experiências nas diferentes comunidades discursivas (de que tratamos mais a diante) possibilitam aos sujeitos surdos atingir diversos estágios de bilinguagem, nos ateremos ao conceito geral de bilinguismo, a fim de retomarmos a temática da educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro.

No Brasil, as discussões acerca do bilinguismo para surdos iniciam-se na década de 1980, a partir das pesquisas de Lucinda Ferreira Brito. Essa autora iniciou seus estudos linguísticos, contrastando duas línguas de sinais brasileiras, sendo uma delas de uma comunidade indígena e a outra utilizada nos centros urbanos (LIMA, 2004). Mais tarde surge a obra “Integração social e educação de surdos”, de 1993, em que a autora apresenta as diferentes abordagens na educação de surdos, entre as quais defende o ensino bilíngue para surdos.

Os estudos de Ferreira-Brito precederam uma série de produções em educação bilíngue, entre as quais podemos citar os dois volumes organizados por Skliar: Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos, volumes I e II (1999) e volume II, obras que incluem textos de autores brasileiros e estrangeiros; e Surdez e bilinguismo (2005), de Eulália Fernandes.

A Língua Brasileira de Sinais- Libras foi reconhecida oficialmente pela Lei Federal Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Conforme a legislação em vigor, a Libras forma um sistema linguístico de transmissão de ideias e acontecimentos naturais da comunidade de indivíduos surdos, com isso o artigo da Lei 10.436 de 2002 ordena que:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério

em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente” (BRASIL, 2002, n.p).

Esse reconhecimento se deve à luta da comunidade surda brasileira que através de lideranças surdas engajadas foram adiante em busca também de uma Educação Bilíngue. O movimento em prol da Educação Bilíngue se fortaleceu e teve grande visibilidade no ano de 2010 com o tema “em defesa da escola bilíngue para Surdos” que tinha como lema “nada sobre nós sem nós”, visto que ao longo dos anos as decisões acerca das modalidades e abordagens educacionais foram tomadas por ouvintes, sem a participação da comunidade surda.

A comunidade se mobilizou e apresentou sua reivindicação durante um evento da Conferência Nacional da Educação - CONAE (2010), que foi a base do projeto de Lei do PNE – Plano Nacional de Educação. Neste evento:

os delegados surdos pediram a inclusão da seguinte emenda ao documento da CONAE 2010, que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos Surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa. (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p.4).

As reivindicações da comunidade, inicialmente, foram rejeitadas, considerando que o MEC entendia a organização de escolas bilíngues para surdos como um modelo excludente de ensino, como uma forma de segregação que se opunha à política de educação inclusiva proposta pelo MEC.

Em 2011, como consequência de tendências inclusivistas, várias escolas de Surdos foram fechadas, e quase houve o fechamento do Instituto Nacional de Surdos – INES (comunicado feito pela diretora de Políticas de Educação Especial do MEC), porém o MEC negou a veracidade desse comunicado. Diante desse contexto, a comunidade surda se mobilizou e esse movimento culminou em uma passeata em Brasília, na qual, os surdos exigiam o direito de decidir pela educação mais adequada às suas necessidades, como o direito de serem educados e de aprender diretamente na sua primeira língua, a Libras (OLIVEIRA, 2019).

A vitória do movimento surdo se deu após intensas negociações, com a aprovação do texto elaborado pela comunidade surda, o qual já se encontrava em

tramitação no Plano Nacional de Educação – PNE. As exigências da comunidade surda, expressas no texto eram:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2010)

Após a aprovação, o texto foi inserido na Meta 4 do PNE (4.7) pelo Congresso Nacional, em 28 de maio de 2014, sancionado pela Presidente da República Dilma Roussef em junho de 2014, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos- FENEIS entende que a oferta de educação bilíngue pode ocorrer em:

- *escolas bilíngues*, onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório;
- *classes bilíngues*, que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de Surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para Surdos podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- *escolas inclusivas*, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno Surdos tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013).

No entendimento da FENEIS, a escola bilíngue seria o ambiente mais propício ao modelo de educação defendido. No entanto há ressalvas a municípios menores, tendo em vista a quantidade insuficiente de alunos para abertura de escolas. De acordo com Oliveira:

Para a comunidade surda a criação de escolas bilíngues é de extrema importância, devendo as escolas incluir a filosofia bilíngue em seus

Projetos Políticos Pedagógicos. A utilização da Libras como língua de instrução favorece um ambiente linguisticamente rico, onde o aluno surdo terá a oportunidade de interagir com os demais sem a necessidade do intérprete. A Educação Bilíngue proporciona aos alunos surdos uma educação verdadeiramente inclusiva, pois nesse ambiente seu desenvolvimento assegurará uma educação básica e completa, de igualdade com os alunos ouvintes. (OLIVEIRA, 2019, p.48)

Nesse sentido, a escola bilíngue para surdos deve adotar dois idiomas, sendo a Libras como primeira língua- L1 e a língua portuguesa como segunda língua- L2 e, o contato com a escrita da língua portuguesa deve ocorrer desde os primeiros anos escolares para que o aluno surdo seja capaz de se expressar nessa língua por meio da escrita.

Paralelamente aos estudos acerca da educação bilíngue para surdos, no Brasil, temos os estudos de letramento de surdos, o qual será discutido no tópico a seguir.

1.3 A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os estudos desenvolvidos na área da LA trouxeram, para a educação de surdos, novas perspectivas teóricas, didáticas e metodológicas, em especial, no que se refere ao letramento de surdos. Entre os diversos autores brasileiros que tratam da temática, destacamos Botelho (2002); Lodi, Harrison e Campos (2003) e Fernandes (2003), que estão entre as primeiras referências. Muitos desses estudos estão situados na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento- NLS (*New Literacy Studies*).

Os Novos Estudos de Letramento redimensionaram as pesquisas em LA nos últimos anos, visto que há uma tendência no sentido de uma visão mais ampla de letramento enquanto prática social em uma perspectiva transcultural. De acordo com Street (2014), vários autores já rejeitaram a visão dominante de letramento que, comumente, esteve voltada à técnica, ao desenvolvimento de habilidades individuais, como um processo neutro. O que Street (2014, p.17) denomina os *New Literacy Studies* - NLS seria o letramento “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”.

Gee (1999) caracteriza os NLS como uma abordagem sociocultural, enfatizando letramento como um conjunto de práticas sociais, que dão origem a formas distintas de linguagem em uma mesma cultura. Desse modo, passa-se a pensar, então, não mais em letramento no singular, mas no conceito de letramentos.

Na vertente denominada no Brasil de Estudos de Letramento, “os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos constroem significados a essas práticas” (VIANNA, 2016, p.29).

Nesse sentido, os Estudos de Letramento para os pesquisadores em educação de Surdos “caíram como uma luva”, visto que as questões referentes à leitura e escrita estavam intimamente ligadas ao conceito de alfabetização e as estratégias, as teorias e métodos de alfabetização para ouvintes eram os mesmos utilizados para os surdos, pois parecia ser o único caminho possível no entender dos educadores de surdos, que, além disso, viam a oralidade como pré-requisito ao domínio da escrita (FERNANDES, 2003).

Os pesquisadores em educação de surdos, ao introduzirem as questões de ensino e aprendizagem da escrita na perspectiva dos Estudos de Letramento, passaram a questionar a ideia de alfabetização para surdos. Fernandes (2003, p. 89) faz a seguinte inferência:

a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõe a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando este processo de alfabetização (FERNANDES, 2003, p.89).

Para Fernandes (2003) o processo de apropriação da escrita pelos surdos deveria passar a ser discutido, em contrapartida, no âmbito das práticas de letramento, uma vez que o processo de alfabetização não estabelece uma relação de causa-efeito. O conceito de práticas de letramento é fértil para os estudos relacionados à aquisição da linguagem dos surdos porque considera a existência de diferentes modos culturais de fazer sentido a partir da escrita para diferentes comunidades. Mas, o que seriam essas práticas de letramento?

O conceito de práticas de letramento é abordado por Street (2014, p.18) para “descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares” e se diferencia do conceito de Eventos de Letramento cunhado por Heath (1982) para

descrever e investigar situações em que essas práticas se atualizam, sendo qualquer ocasião em que a escrita tenha papel fundamental nas interações dos participantes e seus processos interpretativos. Nas palavras de Street:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

Assim, as práticas de letramento seriam modelos culturais envolvendo o letramento, e dariam origem aos diferentes eventos de letramento, no que se refere aos modos de interação em lugares e momentos determinados. De acordo com Vianna (2016, p.40), o conceito de práticas de letramento pode ser compreendido também a partir do conceito de esfera, do círculo de Bakhtin, pois “o conceito de esfera discursiva contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo) em que os enunciados são produzidos[...]”.

Fisher (2007, p.27) esclarece que “as práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. Essa autora ainda considera que as práticas de letramento

[...]incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais. (FISHER,2007,p.27)

As propostas educacionais para surdos, até pouco tempo, não consideravam essas práticas de letramento. Em vez disso, o que se propôs à educação de surdos ao longo dos anos, ou seja- o domínio da oralidade e da escrita da língua portuguesa como garantia de sucesso escolar e passaporte para o “mundo dos ouvintes”, está muito próximo ao que Street (2014) denominou de letramento autônomo.

Street (2014) critica o estereótipo do modelo autônomo de letramento presente em campanhas de alfabetização, por exemplo, em que, na visão das agências de letramento e dos meios de comunicação, “a aquisição do letramento causaria, por si só, grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e ‘desenvolvimento’”(STREET, 2014,p.29).

Traçando um paralelo com a história da educação de surdos, fazemos alusão à ideia de letramento autônomo de Street, mas atribuído à oralidade do surdo, pois acreditou-se que o desenvolvimento da oralidade traria como consequência o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais a esses sujeitos. Não foram consideradas as especificidades linguísticas e culturais, nem tampouco se questionaram, por quase um século, as ideologias presentes nas práticas de normalização dos surdos, reformatados aos padrões ouvintes.

Street põe em pauta a teoria da grande divisão oralidade *versus* escrita, que atribui aos “iletrados” várias características outras que seriam consequência de uma “falta de letramento”. Nas palavras de Street (2014):

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política (2014,p.38).

Ainda é muito presente a ideia de que quem não sabe ler ou escrever “vale menos”. Essas ideias estão cristalizadas no imaginário do próprio sujeito analfabeto ou de pessoas com pouca escolaridade. É comum, por exemplo, ouvirmos a expressão: “para ser alguém na vida, você tem que estudar”. Tal expressão reflete um sentimento de autodepreciação daquele que não sabe ler ou escrever, ou com pouca escolaridade. Isso ocorre por conta da imagem que se construiu historicamente acerca do analfabeto, visto haver em nosso país uma relação forte entre escolarização e *status* social que incide em cargos e salários mais atrativos. No Brasil, ainda que a escolarização (e o letramento advindo dela) não seja passaporte automático para cargos e salários mais valorizados, uma vez que isso depende de aspectos econômicos e sociais, temos uma classe social (e pouco escolarizada, principalmente), que está à margem de uma série de bens culturais e sociais (porque existe, ainda que não de forma isolada, uma relação entre escolarização e melhores salários e posições em determinados empregos), mesmo que esta valorização seja, também, parte das estruturas de poder.

Esse estigma do “iletrado”, não coincidentemente, aplicado a grupos já estigmatizados por fatores sociais, étnico-raciais e de gênero, colocam o indivíduo em situação de duplo estigma. Nesses grupos incluem-se os surdos, que, embora não

configurem exatamente uma etnia se diferenciam por possuir uma identidade cultural e linguística própria, não adquirem a língua escrita ou falada da maioria, de forma natural, e acabam sendo classificados na categoria dos “iletrados”.

A história, como já referimos, mostra que as consequências para um surdo não oralizado era, na visão de pais e educadores, o isolamento e o retardo. De fato, a condição de uma pessoa surda adulta, por muitos anos, foi de limitação cognitiva, com sérias consequências à vida social. No entanto, a causa não era um tipo de letramento oral ou escrito dentro dos padrões de normalidade, como se cria; mas a falta de comunicação, o atraso no desenvolvimento da linguagem e muitas vezes o isolamento social que lhes era imputado.

E, se considerarmos que além da escrita houve um longo período em que a oratória era condição para o exercício da cidadania (BUENO, 2018), podemos concluir que a situação histórico-social de pessoas surdas foi ainda mais conflitante. Pensando em uma escala social, em primeiro lugar estariam os grandes oradores, na sequência os que não dominavam a “arte do bem falar” (com certa variação entre os que dominavam em partes e os que estavam mais próximos de uma fala “vulgar”) e em último lugar só poderiam estar os que não falavam. Strobell (2010, p.18) comenta que:

355 a.C. o filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdomudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”(STROBELL, 2010, p. 18)

Sabemos, hoje, que as pessoas surdas que adquirem a língua de sinais como primeira língua, logo nos primeiros meses de vida e no contato com falantes nativos ou pessoas fluentes nessa língua, conseguem mais facilmente aprender uma segunda língua, escrita ou falada. Além disso, a língua de sinais tem adquirido *status* linguístico na sociedade. Contudo, as pessoas surdas continuam enfrentando barreiras comunicativas, tendo em vista que vivem em um contexto social em que a maioria não interage pela língua de sinais, que embora reconhecida por lei, possui menor prestígio social que a língua portuguesa, sua L2.

Essa situação pode ser caracterizada como um bilinguismo diglótico⁴, dentro de uma concepção de diglossia na perspectiva de conflito, em que há uma relação de

⁴ De acordo com Brito (1993, p.65), “o tipo de bilinguismo (dos surdos) é o diglótico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas.”

desigualdade no uso das línguas. Nessa perspectiva “a língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas” (MAHER, 1996, p.49).

Na prática, esse desprestígio se revela no currículo das escolas inclusivas e até mesmo de escolas ditas bilíngues, pois a língua portuguesa é ensinada como primeira língua para os alunos surdos, com materiais didáticos de português como primeira língua- PL1. Observa-se um equívoco na prática, ao entender que um ensino bilíngue tem sido sinônimo de ter as aulas todas interpretadas em Libras, enquanto há uma boa diferença entre aulas interpretadas e aulas ministradas em Libras. Nessa situação, a Libras tem papel secundário, e se considerarmos que essa deve ser a língua de instrução, visto que carrega traços da cultura dos surdos, o ideal seria que o professor ministrasse as aulas em Libras. Isso propiciaria maior interação e dialogismo no ensino-aprendizagem de estudantes Surdos.

É necessário considerar que ministrar aulas de português para falantes de PL1 e PL2 ao mesmo tempo, em um mesmo espaço é tecnicamente complexo; que os professores de ensino fundamental e médio não estão aptos a ensinar português como L2 para Surdos, visto que os cursos de formação de professores de LP em geral não contemplam essa formação, e que é preciso desafiar uma perspectiva meramente instrumental no ensino de PL2, buscando uma formação mais crítica, visto que a escrita da LP está presente em todas as atividades da vida dos sujeitos surdos.

O tópico a seguir busca refletir acerca dessas questões, aprofundando a última delas, que se refere ao ensino de português numa perspectiva crítica.

1.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA- L2 PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Primeiramente, é necessário discutir uma questão que tem se colocado como desafio às propostas de educação inclusiva, principalmente a partir dos anos 90 no Brasil. A Declaração de Salamanca, em 1994, tem sido um dos principais documentos orientadores da política de inclusão escolar, e no que se refere aos surdos, propôs que se deveria dar importância à língua de sinais utilizada entre surdos e que esta “provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de sinais” (UNESCO, 1994). No que se

refere à forma de oferta do ensino, a declaração traz que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, [...] pode ser *mais adequadamente* provido em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (UNESCO, 1994, [grifo nosso]). Como se pode observar, na referida declaração é levada em consideração a situação linguística dos surdos para afirmar que a forma mais adequada de ensino seria em ambientes específicos (escolas especiais) e quando na escola regular, delimita a unidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei 9.394 de 1996, no entanto, prevê “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, *preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1996). A expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” teve grande repercussão na prática, no sentido de que houve esforços por parte dos órgãos governamentais em garantir a inserção dos alunos surdos em classes comuns do ensino regular.

Vale complementar que o Decreto 5626, de 2005, também prevê escolas comuns da rede regular como uma das possibilidades para a educação de surdos, embora esse decreto já preveja a organização de escolas bilíngues.

Essa política de inclusão de surdos em escolas comuns da rede regular, porém vem sendo feita de forma mecânica, sem levar em conta que a língua portuguesa para surdos deve ser ensinada como L2 e para os ouvintes como L1, o que não pode ser feito em um ambiente comum pelo professor de língua portuguesa ao mesmo tempo. Como esclarece Andrade, “Se para o surdo a língua portuguesa é a segunda língua e para ouvinte é a primeira língua, então a metodologia de ensino não pode ser a mesma. O acesso à língua é outro, para o surdo é visual e para o ouvinte é auditivo” (ANDRADE, 2012, p.34).

Além disso, assumir que a língua portuguesa é a L2 dos surdos envolve outras questões que merecem reflexão. Fernandes (2003) assevera que:

afirmar que o português é uma segunda língua para os surdos, significa admitir que esse grupo constrói sua identidade linguística e cultural pelo uso de uma língua natural - a língua de sinais. Essa língua é identificada, simbolicamente, por signos gestuais-visuais, organizados em um espaço tridimensional. Dito de outra forma, o fato de a língua de sinais ser uma língua visual-espacial, e não oral-auditiva como a grande maioria das línguas naturais, implica numa constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, acarretando especificidades

culturais que colocam os surdos junto a outros grupos étnicos minoritários na luta pelo reconhecimento político de sua diferença linguística (FERNANDES, 2003, p.43).

Logo, não se trata apenas de uma língua diferente, mas formas culturalmente diversas de compreender o mundo, o que requer ações que vão além de contratar um intérprete para as aulas de português como L1.

Embora, em muitos casos, haja a oferta de Atendimento Educacional Especializado com oferta de PL2 no contraturno, há que se pensar no que fazer com os alunos surdos enquanto os alunos ouvintes aprendem o português como L1 em sala de aula regular.

Outro problema se apresenta nos cursos de formação de professores de língua portuguesa, pois esses não contemplam uma disciplina específica de PL2 para surdos. Em atendimento ao decreto 5626/05, já existe o curso de Pedagogia bilíngue, o qual formaria professores bilíngues, inclusive para trabalhar PL2. Mas os cursos de formação de professores para o ensino fundamental II e Ensino Médio ainda não possuem uma disciplina obrigatória para esse fim. Consideramos que a inclusão de uma disciplina de PL2 nos cursos de Letras seria um caminho para contemplar o ensino de alunos Surdos, bem como de outras minorias linguísticas como os povos indígenas brasileiros e falantes de português como L2 em geral, tendo em vista que a demanda tem aumentado com a entrada de refugiados no Brasil nos últimos anos.

Além disso, ao considerarmos a escola bilíngue para surdos, na perspectiva de que esse ambiente seja o mais apropriado para a aprendizagem, em especial de língua portuguesa, ainda não se veem discussões acerca de uma abordagem crítica no ensino de PL2 para Surdos. O decreto 5626/05 diz que o ensino da língua portuguesa para surdos deve ser ministrado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Esse enfoque tem sido predominante nas pesquisas e discussões que se voltam ao ensino de língua portuguesa para surdos.

Ao tecer críticas acerca do ensino tradicional para surdos, Pereira (2014) introduz o que entende por uma concepção discursiva de língua voltada a alunos surdos. Considera que:

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a

construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. (PEREIRA, 2014, p.149)

Embora essa autora verbere a tradição do ensino de LP para Surdos, baseado em frases e palavras descontextualizadas e ressalte a necessidade de se “trabalhar muito bem o texto”, as orientações se voltam para a habilidade de produzir textos e para uma análise mais estrutural do texto, atentando para semelhanças e diferenças entre as línguas com vistas à formulação de hipóteses sobre o funcionamento dessas línguas pelos alunos.

Há que se considerar que não basta dominar a forma sem compreender o conteúdo, ou melhor, o que está por trás do texto, nas entrelinhas. Andrade (2012) assevera que o ensino de LP2 para surdos deve estar pautado na interação discursiva, de modo que a reflexão sobre a língua seja valorizada, embora considere um desafio romper com práticas tradicionalmente adotadas no ensino. Nas palavras da autora:

É um desafio para a escola e para os professores colocar essa concepção em prática, visto que, historicamente o ensino sempre foi pautado na concepção de língua como código e qualquer mudança, principalmente na área educacional, requer um esforço e empenho dos profissionais envolvidos, pois movimenta não só o professor, mas os alunos e a comunidade escolar como um todo. No caso dos Surdos, isso se agrava, pois para que a questão discursiva esteja presente em sala de aula é preciso que o professor tenha um conhecimento aprofundado das duas línguas em questão: LIBRAS e Língua Portuguesa, o que nem sempre acontece [...].(ANDRADE, 2012, p.37-38)

As práticas homogeneizadoras, predominantes no ensino de línguas até finais dos anos 70, e que ainda assombram muitas salas de aula, se fundamentam em uma concepção de sujeito passivo, de uma educação neutra. E no contexto das escolas de Surdos não foi diferente.

Muitas foram as críticas a esse modelo de ensino nos últimos anos, entendendo a urgência de uma nova pedagogia, pautada na concepção crítica, que considera o sujeito como ser histórico e social, que transforma e é transformado nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Essas relações são mediadas pela linguagem, a qual se manifesta de várias formas, entre elas, o discurso.

Ramalho (2012, p.5) reforça que o discurso “é visto como um momento irreduzível da vida social, em constante articulação dialética com outros momentos de práticas sociais: ação/interação; relações sociais; mundo material e pessoas, com suas crenças, valores, atitudes, histórias”.

Para Fairclough (1989), o discurso é determinado pelas relações sociais, e pela relação de dependência entre seus participantes, contribuindo para moldar essas relações. Assim, o discurso representa uma arma poderosa, muitas vezes utilizada para a dominação e manipulação do pensamento e das ações de alguns indivíduos por outros, podendo servir para o bem ou para o mal, incitando ao ódio que origina as guerras, ou aos ideais de consciência coletiva que conduzem acordos de paz. Daí a importância da consciência crítica dos indivíduos para que não se deixem manipular pelo discurso do ódio, da indiferença, da impotência, da ignorância, do preconceito entre outros responsáveis por uma sociedade patológica.

É possível e necessário que o ensino de LP2 para as pessoas surdas se realize em uma perspectiva crítica da linguagem, oferecendo ferramentas para a identificação dos discursos e conseqüentemente favorecendo o acesso ao poder do discurso.

Nessa perspectiva, há que se considerar o papel da escola como organismo que representa a sociedade. Não deve, contudo, ser vista apenas como reprodutora dos valores sociais, mas como o lugar onde esses valores são avaliados e analisados criticamente, levando os sujeitos surdos a agirem diante dos acontecimentos.

Fairclough (1989, p.238) considera que “a educação não é apenas um ‘passar coisas adiante’; é desenvolver consciência crítica de crianças, a partir de seu contexto, de sua autoconsciência crítica e de sua capacidade de contribuir para a formulação e reformulação de seu mundo social”.

Vale destacar o papel do professor para a formação de sujeitos críticos, e em especial o do professor de línguas, cujo trabalho com o texto, oral (ou gestual, no caso da Libras) ou escrito, é o que norteia sua prática educativa. É de sua competência o favorecimento de práticas de letramento em sala de aula, que reflitam nos modos de agir dentro e fora dos muros da escola.

Rajagopalan (2003, p. 111-112) ressalta que ao educador crítico “cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com passar do tempo, adquirem aura e intocabilidade dos dogmas”. Assim, o ensino não deve se restringir ao domínio de aspectos formais do texto por meio de práticas prescritivas, exercícios prontos, que

desconsideram o contexto social em que estão inseridos os sujeitos, bem como as questões que interferem no seu modo de vida. Silva e Araujo consideram que:

[...] apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade; é preciso sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas. (SILVA; ARAUJO, 2012, p.690)

Outros autores, como Freire (1987), Gregory e Cahill (2009); Soares (1995) e Norton (2007) reforçam o papel de uma educação emancipatória, contribuindo para minimizar a desigualdade e a injustiça. Desse modo, a alfabetização (ou letramento) crítica não se restringe à aquisição de uma habilidade individual de codificação, mas se impõe como um mecanismo de luta social. Como ressalta Soares (1995, p. 29) “dos indivíduos já se requer não apenas a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou “condição”. Norton (2007) se refere ao letramento crítico como meio de luta, negociação e mudança.

Uma das principais ideias que se aplicam ao letramento crítico é a concepção de que as práticas de letramento são socialmente construídas e negociadas (NORTON, 2007; GREGORY e CAHILL, 2009).

Soares (1995) também entende que o letramento tem uma dimensão social, a qual é vista pela autora como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de práticas sociais que envolve a leitura e escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. É partindo dessa realidade que o professor faz intervenções práticas, levando os estudantes a refletirem sobre questões globais que interferem na realidade local e constrói, com estes, novas formas de agir sobre a realidade.

O letramento crítico pode ser representado no que Soares (1995) chama de tendência radical do letramento. Nela o letramento é diferenciado da tendência progressista, de cunho liberal. A tendência radical, na concepção da autora é revolucionária, pois se traduz em práticas responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 1995).

O letramento crítico tem o potencial de transformar o pensamento dos indivíduos, refletindo em seus modos de atuação no mundo, e uma das principais ferramentas de luta é o diálogo (FREIRE, 1987).

Shor (2009, p.3) pondera que “quando somos letrados criticamente, examinamos nosso desenvolvimento em curso, para revelar posições subjetivas das quais fazem sentido o mundo e as ações nele” (tradução nossa).⁵

A escola é o reflexo desse macrossistema que produz a violência em contextos micros. Shor (2009) observa que a indisciplina no contexto escolar é fruto de uma violência simbólica de silenciamento, visto que o conhecimento é impositivo, já vem pronto e acabado, não permitindo uma construção coletiva, nenhuma participação dos alunos. Desse modo, silenciados, tentam se manifestar de outras formas, gerando indisciplina.

Sendo assim, o letramento crítico, como importante ferramenta de ação para professores e alunos, pode contribuir para a transformação, por meio do diálogo e da construção de estratégias coletivas que reflitam na realidade local, expandindo-se para um contexto maior.

No caso dos alunos surdos, os textos em língua portuguesa, mediados pelas discussões em Libras, devem suscitar um olhar crítico para sua realidade, a fim de que esses sujeitos, que fazem parte de um grupo marginalizado, desenvolvam consciência de coletividade e de luta por um lugar de fala na sociedade majoritariamente ouvinte.

1.5 PESQUISAS SOBRE BILINGUISMO, LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

As pesquisas que envolvem questões de bilinguismo, letramento e ensino de língua portuguesa para surdos têm sido mais intensas nos últimos anos.

Realizamos uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, inicialmente, com os seguintes descritores: “Educação bilíngue” e “surdos”; “letramento” e “surdos”; “língua portuguesa” e “surdos”, entre os anos de 2000 a 2018.

Encontramos, a partir dos termos “educação bilíngue” e “surdos”, 30 títulos entre os anos de 2009 a 2018; a partir dos termos “letramento” e “surdos”, 21 títulos entre os anos 2000 a 2018; e “língua portuguesa” e “surdos”, 37 títulos, entre os anos

⁵ When we are critically literate, we examine our ongoing development, to reveal the subjective positions from which we make sense of the world and act in it.

de 2004 a 2017. O gráfico, a seguir, nos ajuda a ter uma melhor noção da quantidade de produções por ano, de acordo com cada uma dessas temáticas.

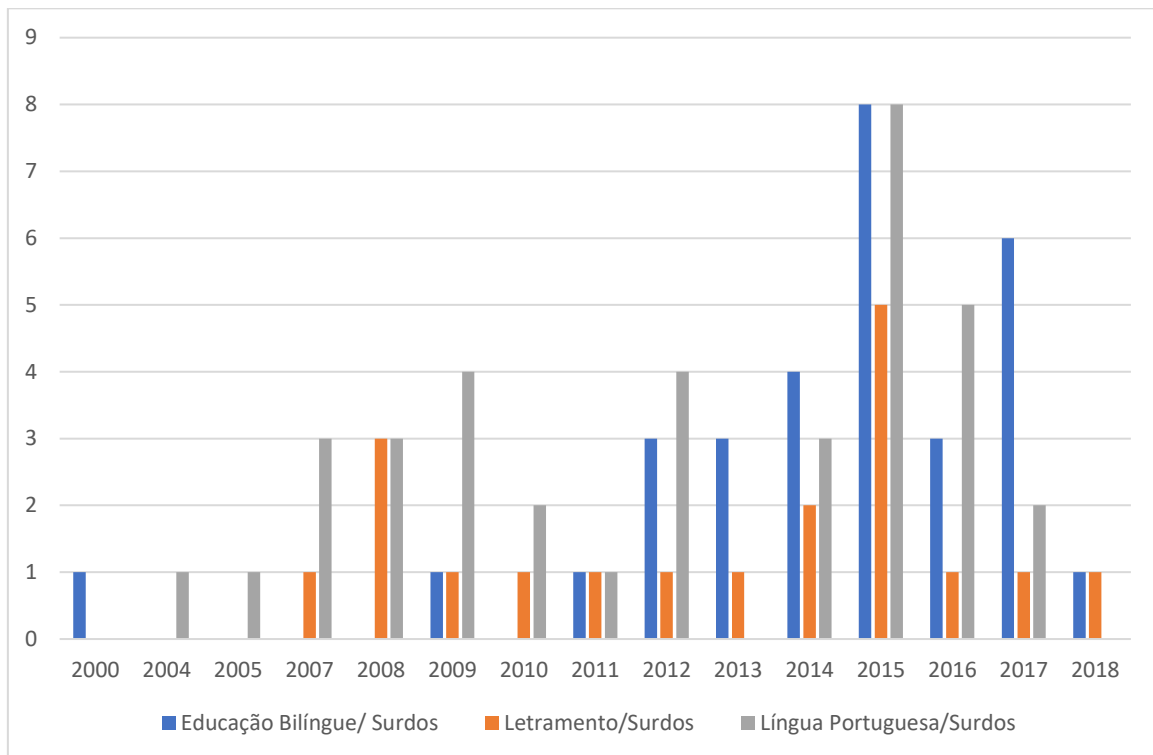


Gráfico 1 – Bilinguismo, letramento e ensino de língua portuguesa para Surdos no Brasil.

O gráfico nos mostra que as produções em Letramento são constantes, não havendo interrupções nos últimos 12 anos, com maior produtividade nos anos de 2008 e 2015. As produções em Educação Bilíngue, embora tenham ocorrência a partir de 2009 e no ano de 2010 não conste nenhuma produção, observa-se que são mais intensas, com picos de produção em 2015 e 2017. No entanto os termos de busca “língua portuguesa” e “surdos” trouxeram muito mais títulos, talvez por serem mais abrangentes; e o pico de trabalhos com esses termos se deu nos anos de 2015 e 2016.

Observa-se que o ano de 2015 é marcante quanto à produtividade em todas as temáticas em questão. Por se tratar de teses e dissertações, não podemos considerar fatos desse ano específico que tenham contribuído para isso. A princípio, pensando no tempo de desenvolvimento das pesquisas, poderíamos considerar as datas de submissão das propostas aos programas de pós-graduação, mas há, em 2015, 2 defesas de teses e 2 de dissertações registradas, envolvendo 3 universidades distintas. Logo, não se trata do ano de submissão dos projetos.

Depreendemos que o decreto 5626 de 2005 tenha sido o estopim das produções dessas temáticas no contexto das universidades, visto que é esse decreto o responsável pela introdução da disciplina de Libras no ensino superior, o que, sem dúvida, deu maior visibilidade à Libras e a questões relacionadas à educação de surdos. Observa-se que antes do decreto, nos primeiros 5 anos que o antecedem, as produções são escassas e houve uma aceleração a partir de 2007, quando a Libras já fazia parte do contexto acadêmico. De acordo com Zych (2008, p.122), “agora, graças à popularização da LIBRAS, o surdo vem adquirindo visibilidade, tornando-se presente no imaginário da coletividade acadêmica, como sujeito de relação sócio-histórica-educacional”.

A plataforma de pesquisa BDTD, possui 105 instituições cadastradas, abrangendo instituições públicas e privadas. Assim, pode-se ter um panorama geral das produções nas temáticas pesquisadas. As universidades (por siglas) que apareceram nessa pesquisa, especificamente, foram: UFSC, Unicamp, Ufes, UFC, Unioeste, USP, PUCSP, PUCRS, Unifei, UNB, Unicap, Unesp, Ufscar, Ufam, UFRGS, Unisinos, UFU, UTP, UFRPE, UFPE, UFS, UFJF, UFMG, UFBA, UERJ e UFPB. O gráfico a seguir mostra a produção por universidade, excluindo as que possuem apenas 1 produção.

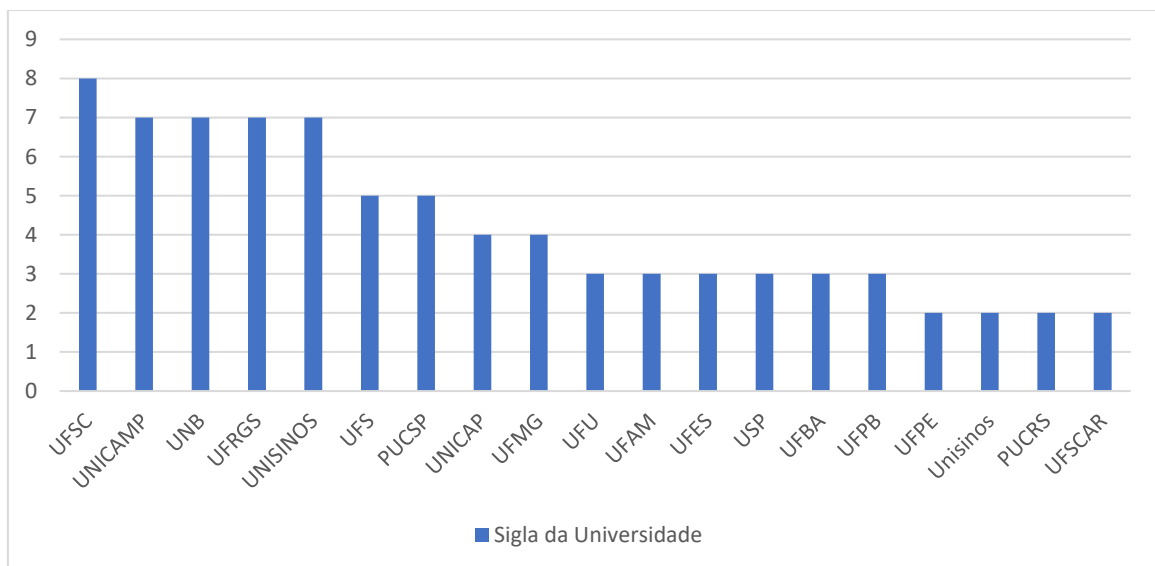


Gráfico 2 – Universidades com maior publicação nas temáticas relacionadas.

Na lista de universidades que aparecem no gráfico, a UFSC se destaca. A UFSC é referência nacional em estudos na área, pois foi a primeira a implantar o curso

de Letras-Libras, com polos espalhados por todo o Brasil, desde 2006. Além disso, foi responsável pelo teste de proficiência em Libras, o Prolibras, aplicado nos diversos estados brasileiros desde 2006 (QUADROS e CAMPELLO, 2010). Tanto a UFSC quanto a UFRGS se destacam em relação às temáticas voltadas à educação de surdos em geral. A UFRGS sediou o V Congresso de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, o qual é um marco na história da educação de surdos por ter dado origem ao documento “A educação que nós, surdos, queremos”.

Outra Universidade que sobressai é a Unicamp. Vale ressaltar que as pesquisas em linguística aplicada nessa universidade são intensas, com grupos de estudos e pesquisas muito atuantes, como os grupos atualmente cadastrados no Instituto de Estudos da Linguagem-IEL: Letramento do professor; e Letramento, Fronteiras e Cultura Digital, além de outros projetos relacionados à leitura, cadastrados no sitio do IEL, o que favorece o desenvolvimento de trabalhos na área de Educação Bilíngue para Surdos, bem como as questões de Letramento de Surdos. A Universidade de Brasília-UNB também se destaca pelo Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade- NELIS, o qual tem como foco de investigação a mídia, o ensino fundamental e médio, a alfabetização de jovens e adultos, o ensino no contexto eletrônico, o letramento, entre outros, especificados no sitio do NELIS.

Entre as mais produtivas aparece ainda a Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos. Destaca-se entre as universidades privadas pela estrutura e diversidade de cursos. A Unisinos tem programa de Pós- graduação, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e possui projetos de pesquisa cadastrados na área de educação de surdos, com ênfase em bilinguismo e letramento, o que favorece o desenvolvimento de produções acadêmicas nessa direção.

As demais universidades aparecem com menos registros, entre 2 a 5 trabalhos cadastrados na BDTD, e as que possuem apenas 1 registro não foram incluídas no gráfico.

Buscamos também, na BDTD, produções em letramento acadêmico para surdos, que é o foco dessa pesquisa, mas com os termos de busca “letramento acadêmico” e “surdos”, encontramos apenas um título, que se refere à tese de Pires (2014), intitulada “O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários”. Nesta tese, a autora analisa as produções de leitura e escrita, em língua portuguesa, de um grupo de universitários surdos brasileiros em curso de extensão a distância. Compara suas produções com as de

universitários surdos portugueses, com o objetivo de traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários e projetar as possibilidades de desenvolvimento desse letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário.

Como se pode constatar, a LA tem sido um campo bastante visitado pelas pesquisas na área da educação de surdos. Embora tenhamos restringido nossa pesquisa ao banco de dados da BDTD e a apenas quatro temáticas de grande relevância para LA, há outras relacionadas aos surdos que também se encaixam nesse campo, como: aquisição da linguagem, ensino de Libras como L2, Escrita de Sinais, entre outras. O motivo pela escolha dos temas educação bilíngue para surdos, letramento de surdos, língua portuguesa para surdos e letramento acadêmico de surdos foi justamente o fato de que nossas referências teóricas se orientam por essas temáticas.

Entre os temas pesquisados, como se observou, o letramento acadêmico relacionado às pessoas surdas é uma área ainda muito carente de estudos. Há trabalhos em Educação, com foco na trajetória acadêmica de universitários surdos, que trazem questões relacionadas à escrita, mais especificamente às dificuldades com a escrita acadêmica. Essas pesquisas normalmente trazem a perspectiva do professor do ensino superior acerca dessa escrita. Na pesquisa de Silveira (2007), por exemplo, os professores consideram que “a escrita do surdo é muito difícil de ser entendida”; e na pesquisa de Lima (2012, p.101), os professores julgaram “insatisfatória a produção escrita dos alunos surdos”.

Ainda há muito a se discutir cientificamente acerca do letramento acadêmico de alunos Surdos, à luz das práticas de letramento no ambiente de ensino superior e sob a ótica do estudante. A propósito, o letramento acadêmico é um tema emergente, em geral, não só em relação ao aluno surdo, mas aos acadêmicos de diversos grupos sociais e em atividades diferenciadas, envolvendo práticas de letramento no contexto do estágio supervisionado, nos programas de iniciação à docência, na educação a distância, na educação do campo, etc. Algumas pesquisas focam cursos de graduação específicos como os de Letras, Pedagogia, História, Engenharia, Design, entre outros; além de estudos com foco em gêneros textuais, como monografias, pôster científico e TCC.

Notamos, pelas datas de defesas das pesquisas em letramento acadêmico, que tais produções se tornaram mais expressivas a partir de 2012. A expressão

“letramento acadêmico” em títulos de teses e dissertações tem sido mais utilizada, desde então. Porém, no que se refere ao letramento acadêmico de surdos, há muito a explorar. Desse modo, buscamos discutir, a seguir, um pouco mais sobre a temática do letramento acadêmico de surdos.

1.6 LETRAMENTO ACADÊMICO DE SUJEITOS SURDOS

A expressão “letramento acadêmico” surge em meio a chamada “explosão conceitual” do letramento (VIANNA, 2016), juntamente com outras expressões que acabaram reduzindo o conceito de letramento à linguagem, desconsiderando a questão social e cultural dos estudos.

O conceito de letramento acadêmico é também apresentado no artigo intitulado “o letramento entendido como prática social”, de Barton e Hamilton (2004). Para esses autores, os letramentos são configurações coerentes de práticas letradas, e estão relacionados a “aspectos particulares da vida cultural” (BARTON e HAMILTON, p.2004, p.116).

De acordo com Street (2010):

A noção de “letramento acadêmico” desenvolvida a partir da área dos Novos Estudos de Letramento (GEE, 1996; STREET, 1984) seria uma tentativa de desenhar as implicações dessa abordagem para nossa compreensão das questões de aprendizagem do aluno (STREET, 2010, p. 348 [tradução nossa])⁶

Lea e Street (1998) observam que a pesquisa educacional acerca da aprendizagem de estudantes do ensino superior tomou três diferentes caminhos. O primeiro se refere às habilidades de estudo, o segundo, à socialização acadêmica e o terceiro, ao letramento acadêmico.

A abordagem referente às habilidades de estudo assumiu que o letramento é um conjunto de habilidades atomizadas que os estudantes precisam aprender e que são transferíveis para outros contextos. Nessa perspectiva, o que está em foco são as tentativas de correção dos problemas apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem e tais erros são vistos como patologia. A escrita do aluno, nessa abordagem, é vista como técnica e instrumental. Na perspectiva da socialização

⁶ The notion of ‘academic literacies’ developed from the área of ‘new literacy studies’ (GEE, 1996; STREET, 1984) as an attempt to draw out the implications of this approach for our understanding of issues of student learning.

acadêmica, a tarefa do orientador seria de imprimir nos alunos uma nova cultura- a cultura acadêmica. O foco seria a orientação do aluno para a aprendizagem. Embora mais sensível ao aluno, enquanto aprendiz, e ao contexto cultural, há críticas acerca dessa perspectiva, por dar a entender que a cultura acadêmica seria relativamente homogênea, incluindo as normas e práticas acadêmicas (STREET, 2010).

A perspectiva do letramento acadêmico que vê o letramento como prática social concebe a escrita do estudante e a aprendizagem como questões de âmbito epistemológico e identitário, e não só de habilidades ou socialização. As instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem, conforme constituídas, são vistas como lugares de discurso e poder. No que se refere a essa perspectiva de letramento acadêmico, Street ainda acrescenta que:

Esta concebe as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é o requisito de alternar as práticas entre um cenário e outro, de um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada ambiente e de lidar com os significados e identidades sociais que cada uma evoca. (STREET, 2010, p.349 [tradução nossa]).⁷

É nessa perspectiva de letramento acadêmico que queremos pensar os sujeitos surdos inseridos no contexto da universidade e as instituições de ensino superior, onde estudam ou lecionam, como um espaço onde possam se colocar discursivamente. São poucos os surdos que conseguem chegar ao ensino superior como estudantes, menos ainda os que ocupam cargos de docência nessas instituições. No entanto, esses professores surdos são a “voz” da comunidade que representam, considerando que as discussões sobre os surdos, quanto à educação, trabalho, língua, cultura e outras questões têm tomado uma proporção cada vez maior nos debates científicos, incidindo nas políticas voltadas a essa população.

No que se refere às habilidades necessárias para a participação nesses debates, o foco deve ser o discurso. Nesse sentido, o domínio de gêneros acadêmicos escritos ou orais⁸ podem proporcionar maiores oportunidades de inserção em práticas

⁷ It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields, and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriately to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes

⁸ Os gêneros orais para os ouvintes, como palestras, seminários, etc., podem ser considerados como gêneros sinalizados para os surdos.

discursivas, além de os surdos poderem imprimir sua identidade nessas práticas, modificando ou trazendo novos gêneros para a academia.

Em relação ao domínio dos gêneros, ainda, vale destacar o trabalho de Street (2010), o qual propõe a abordagem de aspectos envolvidos na produção e circulação do gênero, geralmente negligenciados durante o ensino de escrita. Essas questões são chamadas pelo autor de “dimensões ‘escondidas’ do letramento”⁹. Em síntese, podemos dizer que, ao ensinar alguns gêneros aos estudantes na academia, o professor faz seleções do que considera relevante e exclui (ainda que não intencionalmente) outros aspectos ligados ao gênero, que considera estar subentendido pelos alunos. Normalmente, ao avaliar as produções desses estudantes o professor exige que tais aspectos estejam presentes mesmo não os tendo abordado em aula. Contudo, o estudante só se apropria do conhecimento de certos aspectos dos diferentes gêneros na medida em que se insere nas práticas de letramento que constituem a cultura acadêmica.

Quanto à cultura acadêmica, podemos ressaltar ainda que ao propiciar um espaço à diversidade na academia, novos modos surgem de significar esse espaço. Nessa ótica, poderíamos considerar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização de Canclini (1995), adotados por Maia (2013), no capítulo “Novos e híbridos letramentos em contextos de periferia”, para pensarmos o espaço acadêmico para os surdos. Ao abordar a temática, Maia assevera que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que antes eram de exclusividade de uma classe social economicamente privilegiada, chegou à periferia, sendo então este campo desterritorializado. Ao apropriar-se dessas TICs, as classes sociais menos favorecidas passam a dar novos significados a elas, imprimindo sua identidade e originando formas culturalmente híbridas.

O espaço acadêmico e, conseqüentemente, o próprio letramento acadêmico sempre foi elitizado, tendo em vista que nunca foi pensado para indivíduos socialmente excluídos, como negros, índios, pobres, homossexuais ou pessoas com deficiência. Com as políticas de inclusão que favoreceram a entrada dessas populações na universidade emergem novas formas de significar esse espaço, entre

⁹ Ao lecionar uma disciplina de letramentos na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia, Street (2010) trabalhou com uma lista de conceitos relacionados a critérios de avaliação de artigos de pesquisa. O objetivo era tentar abordar questões envolvidas no processo de avaliação dos artigos as quais costumam ser desconsideradas em aulas de escrita. A essas questões o autor chamou de “dimensões ‘escondidas’ do letramento”.

as quais se destaca a Libras no currículo acadêmico e a presença de professores surdos em um espaço pensado para não-surdos. São consideráveis as mudanças estruturais que essa “reterritorialização” tem promovido, não só em relação às modificações físicas, mas nas próprias concepções acerca da pessoa surda, de indivíduo deficiente, incapaz, dependente, para sujeito linguístico e culturalmente produtivo, criativo, entre outros atributos, ou seja, um novo *ethos*.

Maia (2013 p.63) ainda pontua que o conceito de reterritorialização consiste em um “movimento complexo que visa a reapropriação do híbrido como elemento capaz de recriar signos identitários de determinado grupo[...]”. Sendo assim, os professores surdos podem se apropriar de gêneros acadêmicos, criados por não-surdos, na língua que não é sua para falarem de sua língua, sua cultura e identidade. Um dos fenômenos em que se pode observar esse movimento é na chamada “literatura surda”, que por enquanto está mais voltada ao público infantil, mas, na medida em que os surdos ocupam o mundo acadêmico, imprimem sua identidade nos gêneros textuais dessa esfera, tanto utilizando a escrita da língua portuguesa, majoritária, como utilizando gêneros acadêmicos para produzir “oralmente”, textos em Libras, lançando mão de recursos tecnológicos visuais

Baseado na ideia de coleções, de García Canclini (1997), em que a escrita e o livro eram guardados e protegidos em museus e bibliotecas, onde poucos tinham acesso, Maia (2013) traz o conceito de “descolecção” para se referir à democratização desses bens culturais, da fluidez das práticas sociais e do híbrido enquanto elemento descolecionador, especialmente pelo desenvolvimento das TICs, na atualidade.

O conceito de descolecção, utilizado por Maia (2013), também pode ser aludido, ao se pensar que o saber científico antes tão distante da realidade dos surdos, hoje já é disponibilizado (embora, ainda em escassez) em Libras, por meio da tecnologia. Tornar esse recurso cada vez mais acessível aos acadêmicos e professores surdos é um desafio que se impõe à universidade. Nesse sentido, ao utilizar gêneros acadêmicos, os professores surdos podem recriá-los dando origem a gêneros híbridos, além de utilizarem novas formas de registro e de disseminação do saber científico.

Entre as diferentes perspectivas que podemos pensar o espaço acadêmico, nosso foco, nesse trabalho são as práticas de letramento que o constituem. Pensar as práticas de letramento requer o resgate do estudo dos gêneros do discurso, pois tais práticas não se efetivam sem estes.

1.7 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros do discurso como formas de organização relativamente estáveis de enunciados estão presentes em todas as atividades humanas que envolvem a comunicação verbal e são utilizados mesmo por aqueles que nunca tiveram contato com qualquer teoria a respeito. Os estudos teóricos sobre o assunto nos ajudam a entender melhor esse fenômeno.

De acordo com Bakhtin (1997), as especulações teóricas sobre a temática tiveram início com o estudo dos gêneros retóricos e avançaram para o estudo dos gêneros do discurso cotidiano, que se realizava “justamente do ponto de vista da Linguística Geral [...]” (BAKHTIN, 1997, p.281).

Rojo (2008), contudo, resgata dos estudos aristotélicos a perspectiva dos gêneros do discurso e afirma que esta se iniciou com a Poética (334 a.C.), antecedendo a Retórica (330 a. C.). Considera que Aristóteles enumerou diversos gêneros na Poética, como a epopeia, o poema trágico, a poesia ditirâmbica e a comédia, tratando-os como uma espécie de poesia e, mais adiante, usando também o termo gênero. Além disso, afirma que Aristóteles tratou também de formas linguísticas envolvidas na elocução.

Pouco mais tarde, o filósofo trata também dos gêneros retóricos, em que divide os argumentos da arte retórica pelos seguintes aspectos: “os que dizem respeito ao caráter do falante, os que visam situar o ouvinte em certo estado de ânimo e outros, por fim, que dizem respeito ao próprio discurso, pelo que este, na realidade significa ou pelo que parece significar”. (ROJO, 2008, p.83). Rojo (2008) ressalta que é ao falar da classe dos argumentos que visam situar o ouvinte que Aristóteles introduz o conceito de gênero, classificando-os em deliberativo, forense e demonstrativo.

Ao teorizar sobre os gêneros do discurso, Bakhtin considera que a língua está presente em todas as atividades humanas, efetuando-se em “forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p.279). Para ele, a língua precisa ser estudada, tendo como ponto de partida o enunciado, os quais são elaborados de acordo com cada esfera de atividade. Assim, podemos depreender que existe uma tendência no que diz respeito ao modo de dizer determinada coisa em um contexto

específico, ou seja, temos formatos bastante regulares de disposição dos enunciados para cada situação.

Contudo, Bakhtin deixa claro que os gêneros, embora relativamente estáveis, não são formas fixas, fechadas. São maleáveis, mais plásticas e criativas. O autor distingue as formas do gênero das formas da língua no que diz respeito à sua estabilidade. Conforme Bakhtin:

as formas do gênero às quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De um modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua (BAKHTIN, 1997, p.302).

Segundo Bakhtin (1997, p.302), ainda, os gêneros, por fazerem parte da interação humana, são adquiridos desde cedo. Ao aprendermos a falar aprendemos a estruturar enunciados, visto que “falamos por enunciados e não por orações ou palavras isoladas”.

Para as pessoas surdas, a aprendizagem dos gêneros orais fica prejudicada se não for mediada pela língua de sinais, tal como ocorreu no período em que predominava a filosofia educacional oralista na educação de surdos. Nesse período (entre os anos de 1880 e 1970), os surdos aprendiam a falar por meio de processo mecânico, em que aprendiam palavras e orações isoladas, descontextualizadas.

No que diz respeito aos gêneros escritos, dependendo da escolaridade e da dinâmica familiar, ao participarem de práticas de letramento na infância, os surdos podem utilizar esses gêneros e se apropriar deles. Ainda assim, o êxito desses sujeitos em tais práticas dependerá da mediação da língua de sinais. Cabe considerar que:

a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que constituirá a base simbólica necessária à apropriação do sistema de signos escritos. Ambos os significantes envolvidos na materialidade dos signos veiculados pelos sinais e pela escrita, de natureza visual e gráfica, poderão ser apreendidos e significados nas práticas de interação verbal sem as limitações impostas pela língua oral (FERNANDES, 2003, p. 91).

Esse processo a que a autora se refere normalmente ocorre quando a criança surda entra em contato com outros falantes de língua de sinais, pais surdos, professores bilíngues e outros membros da comunidade surda. É nessa comunidade também que os surdos irão se apropriar de gêneros do discurso, inicialmente dos

gêneros orais em Libras e, nas diferentes práticas sociais mediadas pela língua de sinais, de gêneros escritos da L2.

Na concepção de Swales (1990), o gênero abrange uma classe de eventos comunicativos, nos quais os propósitos comunicativos estão em evidência e devem ser compartilhados. Para ele, tais propósitos são reconhecidos por alguns membros da comunidade discursiva, o que confere a prototipicalidade do gênero. O autor considera que as estruturas do discurso, o prestígio e as escolhas de conteúdo e o estilo são configurados por essa prototipicalidade. Quanto ao propósito comunicativo, na visão desse autor:

[...] tanto é um conceito importante quanto uma forma de manter o escopo do gênero como estreitamente concebível na ação retórica. Em adição ao propósito, exemplares de gênero exibem vários padrões em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público destinado. Se todas as condições forem realizadas, o texto será visto como prototípico da comunidade discursiva. O léxico do gênero é herdado e produzido pelos membros da comunidade discursiva, e incorporados por outros como um instrumento valioso de comunicação, mas normalmente precisa de maiores validações. (SWALES, 1990, p.58 [tradução de Aranha, 2004]).

No que se refere às comunidades discursivas, para Swales (1990), estas se configuram como grupos heterogêneos formados, que partilham de objetivos e interesses comuns. Esses grupos possuem mecanismos comunicativos utilizados para troca de informações entre seus membros. Os gêneros atuam como mediadores dessas interações, que ocorrem de forma dinâmica.

Nessa perspectiva, podemos pensar o domínio de gêneros discursivos como meio de pertencimento a uma comunidade discursiva. Assim, reforçamos a importância de que as pessoas surdas conheçam diferentes gêneros para poderem participar de diferentes comunidades discursivas, como a acadêmica, por exemplo.

Ao tratar da dificuldade na definição do caráter genérico do enunciado, devido a sua heterogeneidade, Bakhtin pondera que se deve considerar a diferença entre o gênero de discurso a que chamou de primário (simples) e o gênero secundário (complexo). Para ele:

Os gêneros secundários do discurso [...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e trasmutam os gêneros primários (simples) de todas as

espécies, que se constituíram circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN,1997, p.281).

Os gêneros acadêmicos, portanto, podem ser classificados como gêneros secundários, pois encaixam-se perfeitamente nessa complexidade e estão comumente associados à escrita científica.

A docência na universidade exige, constantemente, a inserção em práticas de letramento que envolvem gêneros acadêmicos. Desde o momento da seleção para atuar na academia e por toda trajetória profissional, o professor universitário lida com gêneros acadêmicos, como artigos, resenhas, resumos, entre outros.

O domínio desses gêneros para o docente se torna uma condição indispensável para o exercício da função, visto que, além de dominar o gênero, deve estar pronto para ensiná-lo aos alunos, avaliar as produções desses alunos que envolvem os referidos gêneros. Essa atividade relacionada aos gêneros acadêmicos divide espaço com outras múltiplas funções que são atribuídas ao professor do ensino superior, sobre as quais discorreremos um pouco mais no tópico a seguir, destacando a atuação do professor surdo nesse contexto.

1.8 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO

A atuação no ensino superior se diferencia da dos demais níveis educacionais por exigir um profissional docente e pesquisador. No entanto, esse sujeito multifuncional nem sempre chega à universidade pronto. Pode-se chegar a assumir um cargo de docência sem muita experiência no ensino, como ocorre em muitos dos cursos universitários, cujos critérios de ingresso não contemplam curso específico para a docência, apenas o bacharelado e um mestrado ou doutorado na área de atuação. Há ainda aqueles que concluem a graduação, em que participam paralelamente de projetos de iniciação científica e, ao término da formação inicial, são contemplados com bolsas, dedicando-se integralmente ao mestrado e doutorado, sem ter tido a vivência de sala de aula. Por outro lado, há os que concluem a graduação e ingressam no mercado de trabalho como docentes em instituições públicas ou privadas, de ensino básico, fazem uma especialização e ingressam no ensino superior com pouca bagagem na pesquisa. Em ambas as situações, vale considerar que nenhum profissional vem pronto, pois o professor se constrói ao longo de sua trajetória (ISAIA e BOLZAN, 2007), bem como o pesquisador.

A profissionalização do docente iniciante no ensino superior depende de diversos fatores, como a bagagem que este traz de sua formação inicial e continuada, sua capacidade autoformativa e as relações interpessoais que possibilitam o compartilhamento de experiências e saberes. Além do mais, há as peculiaridades da própria instituição de Ensino superior. Para Morosini (2000), o estabelecimento de ensino em que o professor atua é um dos condicionantes mais fortes da docência nesse nível de ensino. “Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente” (MOROSINI, 2000, p.14).

Considerando a realidade brasileira, temos na LDB/96 uma divisão das IES, conforme sua organização acadêmica, sendo: Universidades e Não-Universidades-Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores (BRASIL, 1996).

Há consenso no que se refere ao papel da universidade como local de disseminação do conhecimento científico. Mas a universidade é também conhecida como lugar de produção do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa é indispensável, embora não mais importante do que os outros dois componentes do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a universidade, na era da informação, requer muito mais do docente que, além de dispor do conhecimento, deverá mediar as informações disponíveis, estimulando o exercício da reflexão. A universidade pública, nesse contexto, assume múltiplos papéis e se efetiva pela:

[...] docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.102-103)

Diante de tantas atribuições que a universidade assume ou se propõe assumir está o professor universitário, com muita ou pouca bagagem, mas sempre buscando acompanhar as transformações que se dão no interior da universidade, como consequência das demandas externas, de mercado, da sociedade, das políticas nacionais e internacionais que interferem direta ou indiretamente na organização da universidade em todas as suas esferas.

Vale ressaltar que entre essas mudanças que ocorrem como resultado de políticas governamentais, principalmente a partir de 2000, está o ingresso de profissionais e alunos que antes estiveram à margem desse contexto. Podemos considerar que, em grande parte, tais mudanças partem de iniciativas da própria universidade. Ao elaborar pesquisas com populações pobres, negras, indígenas, com deficiências, homoafetivas, entre outras, a universidade contribui para que mudanças na estrutura social impactem em políticas sociais, favorecendo o acesso desses grupos à universidade.

Tomando a realidade da comunidade surda como exemplo, pesquisas sobre educação de surdos nas últimas décadas apontaram a necessidade de um ensino bilíngue para esses alunos, em que a Libras fosse a L1 e a língua portuguesa a L2. Pensar em um novo modelo educacional exigiu repensar a formação de professores para garantir a oferta de ensino bilíngue para alunos surdos. A formação de professores se dá no âmbito da universidade, e, em virtude dessa política, a Libras veio compor o currículo de formação das licenciaturas e o professor surdo foi indicado como o mais apropriado para ministrar a disciplina de Libras.

Retomando a questão das demandas da universidade e considerando a entrada do professor surdo nesse espaço, vale compreender que novos desafios se impõem às universidades e as demais instituições de ensino superior, pois de nada importa favorecer o ingresso do professor surdo no espaço acadêmico sem que haja adequações às necessidades desse profissional. Uma dessas necessidades se refere à acessibilidade linguística, visto que o conhecimento científico disponível em Libras é ainda escasso, e ter que recorrer apenas a fontes escritas em português é um trabalho muito exaustivo para grande parte desses professores.

Essa situação dificulta a busca pela autoformação, concebendo que o professor é “sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos participantes, sem, contudo desconsiderarmos os fatores conjunturais que o cercam, mas os enfocando conforme são percebidos e enfrentados por ele” (ISAIA e BOLZAN, 2007, p.164). Como bem pontuam as autoras Isaia e Bolzan (2007), para que o professor possa buscar essa autoformação, é necessário que se proporcione apoio e recursos no interior das instituições em que atuam, tanto para os iniciantes como para os já em serviço.

Outro ponto crucial para a atuação do professor surdo se refere à acessibilidade comunicativa, o que irá garantir maior independência do professor surdo nas atividades cotidianas do trabalho e na interação com a comunidade acadêmica.

Isaia e Bolzan (2007) ressaltam a importância da interação entre pares como alavanca para o desenvolvimento da profissão docente. Para as autoras o conhecimento pedagógico deve ser compartilhado de forma solidária e despojada. Nas palavras das autoras:

Acreditamos, pois, que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores, vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico. (ISAIA e BOLZAN, 2007, p.169)

Interagir com os pares requer entender e se fazer entendido pelo interlocutor. No caso dos professores surdos, nem sempre isso acontece de forma efetiva. Embora muitos desses professores que atuam no ensino superior sejam bilíngues, algumas situações interativas só são possíveis com a mediação de um tradutor-interpretador de Libras- Tils. São as reuniões de departamento, de colegiado, de núcleos de ensino, de sindicatos entre outras; participações em projetos de pesquisa e de extensão, em eventos científicos internos e externos ao local de trabalho; que exigem esse profissional. Trata-se de momentos em que a interação não se dá apenas entre dois ou três indivíduos, mas entre vários, e a dinâmica de interação não permite uma oralidade mais monitorada.

Algumas universidades, diante dessa condição, preferem contratar professores ouvintes para ministrarem a disciplina de Libras, seja pelo investimento pouco interessante, no caso de universidades particulares, seja pelo desgaste dos responsáveis em universidades públicas. Essa situação é observada pelos próprios professores surdos que, frequentemente, perdem espaço para profissionais ouvintes. Como pontua Rebouças, uma professora universitária surda:

A comunidade surda brasileira já conta com um número expressivo de surdos graduados e pós-graduados, e com certificados do PROLIBRAS. Mesmo assim, muitas IES não aceitam os Surdos como professores alegando dificuldades de comunicação. [...]Apreciando criticamente esta situação, não posso deixar de supor que na realidade, as IES querem evitar custos com intérpretes quando evitam a contratação de docentes surdos. (REBOUÇAS, 2009, p.43)

Além da questão comunicativa, ainda se observa que os professores surdos ficam em desvantagem quanto ao critério de seleção que considera as produções científicas, pois muitos desses professores, embora tenham especialização e mestrado, possuem poucas produções científicas escritas.

Essa situação acaba gerando um conflito entre professores surdos e ouvintes, um clima de competição, onde o surdo já entra se sentindo derrotado. Há muitas queixas de professores surdos que demonstram esse sentimento, como se observa no relato de Rebouças:

Às vezes tenho a impressão de que existem pessoas ouvintes que se sentem superiores em relação aos surdos, pois são pessoas que dão a entender que somente um currículo repleto de títulos lhes dá o direito de estar em sala de aula nas IES. São pessoas que apresentam currículos extensos e projetos para as IES, despertando o interesse destas instituições que acolhem estas propostas para disciplina de LIBRAS de forma pouco criteriosa. Em muitos casos, apesar dos títulos, estas pessoas não sabem LIBRAS e desconhecem a comunidade surda. (REBOUÇAS, 2009, p. 44)

A crítica feita pela docente surda à supervalorização da quantidade de produções acadêmicas, no que se refere à seleção para ingresso na carreira de professor do ensino superior, deve ser considerada, pois diversos autores têm se debruçado sobre essa temática. Essa produtividade que se cobra do candidato para o ingresso na academia é fruto de uma lógica de mercado neoliberal, que vem sendo incorporada, principalmente a partir dos anos 90, no âmbito da educação superior, acompanhada por mecanismos de avaliação externos com intuito de classificar as instituições criando um clima de competição entre si, ao invés de fomentar a colaboração interinstitucional.

Nessa dinâmica, o professor se vê diante da obrigação de seguir a lógica mercantilista, pois as publicações em revistas científicas, participações em eventos nacionais e internacionais valem mais do que sua experiência docente. Além disso, gera sobrecarga de trabalho ao professor universitário que deve assumir aulas, orientar pesquisas, publicar, elaborar pareceres de trabalhos, dar palestras, promover eventos acadêmicos, entre tantas outras funções. Segundo Bazzo (2006, p.179):

Essa excessiva intensificação do trabalho relaciona-se intimamente aos critérios quantitativo-produtivistas que passaram a reger as relações entre docentes e estudantes, servidores e regentes, fruto das políticas de avaliação externa/heteronômica e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle das atividades cotidianas na universidade. Eficiência e racionalidade traduzem-se em aumento do

trabalho e restrição de verbas e contratações. (BAZZO, 2006, p.179-180)

Diante dessa realidade na academia, os processos seletivos buscam um perfil de profissional também produtivo, cuja produtividade deve se refletir no currículo. Não se leva em conta a trajetória de formação do professor, bem como as condições em que se deram. Muitos concluem a graduação e se veem obrigados a entrar no mercado de trabalho em condições mínimas de buscar aperfeiçoamento na área, seja pela carga horária de trabalho, seja por condições financeiras insuficientes.

Em nossa experiência na docência de cursos de especialização em cidades interioranas, com menos de 5 mil habitantes, muitas vezes nos surpreendíamos quando, ao fazermos as apresentações iniciais, constatávamos que a maioria dos professores já estava cursando sua terceira ou quarta especialização apenas para garantir vaga no ensino básico como professor temporário. Suas condições econômicas não eram boas, mas, ainda assim, dispunham do pouco recurso que tinham para se qualificarem. Além disso, as aulas eram aos sábados e domingos. Isso reflete a ausência de política pública que garanta a formação continuada dos professores, dispondo de recursos públicos para que estes se qualifiquem. Como observa Campos-Almeida (2005, p.64) o neoliberalismo ao mesmo tempo em que utiliza um discurso de valorização da educação como forma de inserção do país “dentro dos padrões de qualidade impostos pelos competitivos mercados da economia globalizada, por outro, prescrevem uma ordem de contenção dos gastos na área social”. Exemplos como os explicitados aqui servem para ilustrar o quão difícil é para um professor brasileiro se qualificar. Em que momento e de que forma esse professor poderá participar de eventos, publicar artigos em revista, visto que tem de se desdobrar para se manter empregado?

Os professores surdos também possuem trajetórias semelhantes e, nesse caso, ainda pesa a questão da falta de acessibilidade e de poucas oportunidades. Como ocorre em cidades menores, em que os professores competem entre si para garantir vaga como professor temporário, ocorre com os professores surdos para conquistarem as poucas vagas existentes que possam ocupar, ou na escola de surdos ou no ensino superior como docentes de Libras.

Quanto às publicações, ficam fora de questão, visto que a língua portuguesa não é a primeira língua dos surdos, e nem todos esses professores possuem o

domínio da língua portuguesa, exigido para a academia. Ademais, o acesso a materiais científicos para consulta, em Libras (como já dito) são escassos, o que dificulta ainda mais as possibilidades de produção e publicação.

Considerando essa situação de desvantagem do professor surdo, o decreto 5626/05 traz, em quatro parágrafos, a expressão “as pessoas surdas terão prioridade”, ao tratar do ensino de Libras. Embora muitas instituições de Ensino superior ignorem essa determinação, ainda há bancas que atentam para isso e os professores surdos passam a fazer parte dessa dinâmica de produtividade existente nas universidades brasileiras.

Vale esclarecer que a pesquisa e as publicações oriundas dela são essenciais, tanto quanto a docência na universidade. O que questionamos é o excesso de produções exigidas pela academia, análoga à economia mercantilista, em que a quantidade pesa mais do que a qualidade, isso porque a pesquisa precisa levar em conta o rigor científico, os aspectos éticos, os procedimentos técnicos e metodológicos e, especialmente, a sua relevância social. Goergen assevera que:

A primeira e mais fundamental responsabilidade social da universidade refere-se à qualidade das atividades de investigação e de docência em qualquer área. E a razão é muito simples: essas são as duas atividades básicas da universidade. O foco da responsabilidade social deve recair sobre o que ela sabe, pode e deve fazer. Fazer bem o que ela deve fazer é criar condições para produção de conhecimentos e saberes e formar bons profissionais nas suas áreas de atuação. (GOERGEN, 2006, p.53)

Diante dessas premissas, vale pensar nas condições para que todos os envolvidos nesses processos possam participar efetivamente de modo a garantir a qualidade do serviço prestado à comunidade acadêmica e à sociedade. Em termos gerais, há que se considerar a importância dos recursos de incentivo à pesquisa e extensão para que os professores que já possuem bagagem no ensino básico, por exemplo, possam afastar-se de suas atividades docentes para se inserirem em programas de pós-graduação.

Em termos específicos, considerando a diversidade que a universidade abrange e o professor surdo como parte dela, urge maior empenho e incentivo do Governo Federal na manutenção e reforço das políticas afirmativas para a admissão desses docentes.

Cabe às instituições de ensino, em condições de autonomia, criar formas de inclusão dos docentes surdos, na acepção de inclusão como “movimento de dupla

via” (FERNANDES, 2011, p.80), ou seja, não é só o professor surdo que deve se esforçar para aderir à dinâmica da academia, mas algumas ações devem proporcionar que sua participação no ensino, pesquisa e extensão, nesse contexto, se efetive, como a contratação de Tils, por exemplo, e projetos de disseminação do conhecimento em Libras para que os docentes tenham maior autonomia na pesquisa e na própria atividade autoformativa.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

[...] seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos.

Paulo Freire

Traçar os caminhos para obter os resultados esperados não requer apenas acuidade metodológica. Por esta, perpassam regras para que não se fira a integridade dos envolvidos. No trabalho científico que envolve seres humanos não vale a máxima maquiavélica que traduzida ao campo da pesquisa corresponderia dizer: os objetivos justificam os métodos. A pesquisa com seres humanos deve prever todos os riscos a que serão expostos os sujeitos, durante a escolha do método e na seleção, preparação, testagem, adaptação e revisão dos instrumentos de coleta.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Considerando que nos interessa o estudo das interações, envolvendo a escrita em diferentes esferas sociais, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica por permitir “o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos.” (VÓVIO e SOUZA, 2005, p.49).

A abordagem qualitativa, predominante nas pesquisas em LA, baseia-se na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados. Não se apoia especialmente em dados quantitativos ou estatísticos. A análise de dados se dá de forma indutiva pelo pesquisador. O foco está no processo e em seu significado (GIL,1999).

Desse modo, essa pesquisa assim se caracteriza por sondar as práticas de letramento que dizem respeito a interações sociais em torno da escrita pelos professores surdos.

No que se refere à ética na pesquisa qualitativa, Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 193) ressaltam que, ainda que tais questões perpassem todas as abordagens metodológicas, “ela é mais evidente nas abordagens qualitativas, pois estas buscam,

mais que as outras, perscrutar a intimidade da vida privada dos informantes ou de pequenos grupos”.

Buscando atender aos princípios éticos na pesquisa, esta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, sob parecer de número 3.004.267, sendo o mesmo aprovado (anexo A).

2.2 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação, assim se caracteriza, pelo propósito principal desse trabalho, que é o curso de formação. Contempla as etapas de planejamento, implementação, descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados da ação, num movimento cíclico, considerando que os resultados da avaliação sempre irão contribuir para uma melhora (TRIPP, 2005).

Devido a essa característica cíclica, vale ressaltar que, nem todos os objetivos e procedimentos de coleta de informações puderam ser enunciados ou previstos antes de começar o trabalho de campo. Isso acontece principalmente na pesquisa qualitativa ou nos estudos de pesquisa-ação, pois algumas questões ou hipóteses de investigação somente se tornarão claras ou definidas ao longo do processo de pesquisa (FIORENTINI e LORENZATO, 2009, p.197).

Com o intuito de situar melhor o campo metodológico dessa pesquisa, vale discorrer um pouco mais acerca da natureza da pesquisa- ação. Para Thiollent (1986):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.(THIOLLENT, 1986, p.14).

Em nosso caso, o problema coletivo está relacionado às barreiras de acessibilidade linguística, comunicativa e discursiva que se impõem ao grupo de professores surdos que atuam em cursos superiores como docentes.

Thiollent (1986) ainda afirma que nesse tipo de investigação os pesquisadores executam uma função ativa frente aos problemas encontrados, que requerem acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas pelos pesquisadores em vista dos problemas. A nosso ver, nessa dinâmica, o pesquisador executa função dupla, tendo em vista a ação e a avaliação da ação. Consideramos que esse é o maior

de todos os desafios nesse delineamento de pesquisa, pois a fuga da tendenciosidade na avaliação da ação é necessária, exigindo do pesquisador/avaliador maior monitoramento na etapa de análise dos dados.

Na busca de uma caracterização para a pesquisa-ação, Thiollent (1986), elenca alguns dos principais aspectos desse tipo de pesquisa, relacionados a seguir:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p.16).

No que se refere à interação entre os participantes no contexto da investigação, entendemos que nesta pesquisa se deu pelo engajamento dos professores surdos e da pesquisadora na causa investigada.

A ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados, bem como a busca de soluções para estes, foi possível estabelecer devido à participação dos professores ao relatarem suas dificuldades, por meio das narrativas de letramento, e suas necessidades de aprendizagem no curso de formação.

Tendo em vista que o objeto de investigação é constituído pela "situação social e pelos problemas encontrados nesta situação [...]”(THIOLLENT, 1986, p.16), esse objeto ainda que predefinido no projeto da pesquisa pode ser, em nosso ponto de vista, alterado de acordo com a situação e seus respectivos problemas. Nesse sentido, justificamos que a ideia inicial visava às produções escritas dos sujeitos investigados, mas as narrativas de letramento nos conduziram a outro objeto que são as participações dos sujeitos no discurso acadêmico. Assim, a ação foi redirecionada para os gêneros acadêmicos.

Solucionar problemas pode ser uma das ambições do pesquisador, mas conhecer as possibilidades da pesquisa pode nos ajudar a buscar medidas mais realistas para lidar com os problemas encontrados e, minimamente, esclarecer acerca destes.

Quanto ao acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação, podemos afirmar que buscamos construir de forma coletiva e democrática o curso de formação, mesmo havendo um projeto predefinido pela pesquisadora, houve a escolha pela participação, acordos via termo de consentimento, e a participação dos professores surdos na escolha do conteúdo a ser explorado no curso de formação. Além disso, buscamos obedecer aos critérios éticos da pesquisa. Se houve falhas ou transgressões, não se deram intencionalmente.

Algumas respostas que serviriam para avaliar a proposta de nossa pesquisa-ação estão no nível da subjetividade, que se refere justamente ao “aumento do nível de consciência das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 1986, p.16).

A seguir trazemos as etapas da pesquisa-ação, que contemplam os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a proposta de intervenção e a constituição do *corpus* para análise de dados.

2.3 AS ETAPAS DA PESQUISA

2.3.1 O Questionário Socioacadêmico

A coleta de dados educacionais, de acordo com Alves e Soares (2009), se dá mais facilmente por meio de questionários. De acordo com Gil (1999, p.128), esse instrumento pode ser definido como uma técnica de investigação, que é “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Gil (1999) apresenta algumas vantagens do questionário, entre as quais podemos destacar a possibilidade de atingir grande número de pessoas; redução de gastos com pessoal, garantia do anonimato das respostas; e a possibilidade de as pessoas responderem no momento em que julgarem ser mais conveniente. Nenhuma dessas se aplica ao nosso trabalho, visto que o número de sujeitos é reduzido e, por isso, também não foi dispendioso; o anonimato das respostas se deu pelo uso de

pseudônimos e a aplicação do questionário foi feita em horário acordado entre a pesquisadora e os participantes.

O uso desse instrumento se deu na tentativa de desmembrar questões mais objetivas das outras questões do roteiro de entrevista, a fim de reduzir o tempo de cada vídeo, facilitando, assim, as análises posteriores.

Nomeamos esse instrumento de “questionário socioacadêmico” por conter questões relativas ao perfil social e à trajetória acadêmica dos participantes. A trajetória acadêmica dos professores, nos moldes desse questionário, poderia ser melhor coletada por meio da análise de currículo, como no trabalho de Facundo e Sander (2015), que utilizaram a base de dados de currículos disponível na Plataforma Lattes. Contudo, nem todos os professores participantes possuíam currículo nessa plataforma, o que inviabilizou a utilização desse meio de coleta.

Para identificar o perfil acadêmico, profissional e sociocultural do professor surdo foi entregue um questionário com 13 questões objetivas, sendo, 7 de múltipla escolha e 6 com espaço para preenchimento (apêndice B).

2.3.2 As Entrevistas Narrativas

A fim de verificar as principais práticas de letramento que constituíram os sujeitos, foram feitos registros em vídeo das narrativas de letramento dos docentes participantes.

A narrativa tem sido um importante meio de acesso à realidade, tanto quando o foco é o sujeito, como quando é um coletivo de pessoas. Para Campos-Almeida (2005, p.55) “a construção das narrativas possibilita aos sujeitos traçarem fios estabilizadores de suas identidades”. As experiências que são expostas auxiliam a compreensão do que é observado, por isso as narrativas são tão importantes fontes de pesquisa, especialmente nas Ciências Humanas. Entre algumas definições temos que:

A narrativa é uma forma de expressão que aproxima linguagem e experiência, ou seja, a narrativa supõe o prazer de contar e ouvir histórias, histórias que se alimentam nos acontecimentos que permeiam a vida de narradores e ouvintes[...] a narrativa pode ser definida como uma forma de expressão que concilia a linguagem e a vida das pessoas, tanto na sua dimensão coletiva como individual (SOUZA, 1996, p.71).

Encontramos, na teoria da Pesquisa Narrativa, elementos que poderiam auxiliar-nos nessa etapa da pesquisa. De acordo com Telles (1999), esse tipo de pesquisa e suas variantes contribuem para a construção da prática pedagógica do professor de línguas. Além disso, trazem as próprias experiências de vida dos professores em suas mais diversas dimensões, o que muito nos importa, visto que o professor é uma faceta entre as diferentes facetas de um ser humano. E consoante as considerações de Nóvoa (1992 p.15) “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Essas entrevistas narrativas ocorreram em Libras e foram traduzidas para a língua portuguesa pela própria pesquisadora. Flick (2009) recomenda a técnica da entrevista semipadronizada, na qual as declarações de cada entrevistado lhes são apresentadas, podendo estes aceitar, rejeitar ou modificar tais declarações. Assim, para garantir que não houve distorções interpretativas, ao final do processo, o texto de cada entrevista foi encaminhado pela pesquisadora para cada um dos participantes da pesquisa.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, a técnica da entrevista é imprescindível na coleta das narrativas dos professores. Para Flick (2004):

É uma característica dessas entrevistas [semiestruturadas] que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado. O ponto de partida do método é a suposição de que os inputs que caracterizam entrevistas ou questionários padronizados, e que restringem o momento, a sequência ou o modo de lidar com os tópicos, obscurecem, ao invés de esclarecer, o ponto de vista do sujeito. (FLICK, 2004, p.106)

O termo “entrevistas narrativas” é adotado neste trabalho pela construção de um roteiro que permitiu aos sujeitos narrarem suas histórias de Letramento, recortes de histórias de vida em que se observa a seleção de memórias muito significativas para os informantes. Para Jovchelovitch e Bauer (2000), a entrevista narrativa visa a estimular ou encorajar um entrevistado a narrar algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Os referidos autores consideram que:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais

que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.(JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000, p.90)

Jovchelovitch e Bauer (2000, p.91) assemelham a estrutura de uma narração à estrutura da orientação para a ação em que “um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado”. Em nosso roteiro de entrevista narrativa, o contexto é direcionado, tendo em vista que as questões visam a determinadas esferas de letramento e conseqüentemente orientam as narrativas a contextos específicos.

Mason (2002) afirma que a maioria das pesquisas qualitativas parte da perspectiva de que o conhecimento é situado e contextual, sendo assim, a entrevista deve assegurar que os contextos sejam colocados em foco, a fim de que o conhecimento situado possa ser produzido.

A seqüência das narrativas em nosso roteiro compreende a infância, juventude e fase adulta, respectivamente. No entanto, vale observar que Jovchelovitch e Bauer ponderam que as narrativas possuem outra dimensão além da cronológica- a dimensão não-cronológica, que requer a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos. Os autores aproximam essa dimensão da configuração de um enredo. Para eles, o enredo é um dos principais elementos de uma narrativa; nele, as unidades individuais, que se referem a “pequenas histórias dentro de uma história maior”, ganham sentido. Jovchelovitch e Bauer concluem que:

Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p.91)

Ao analisarmos as memórias de eventos letrados dos professores surdos, consideramos o contexto histórico e social em que se deram os fatos, tendo em vista que cada elemento do enredo deve ser visto como uma “peça de um quebra-cabeça”.

O instrumento utilizado nessa etapa foi um roteiro de entrevista que serviu para orientar a ação da entrevistadora, contemplando diferentes esferas de socialização, a

fim de investigar as práticas de leitura e escrita, os envolvidos e os agentes. Na análise dessa etapa, foram levadas em consideração as percepções dos participantes sobre sua própria trajetória.

O objetivo que norteou o roteiro de entrevista foi: Investigar o percurso de letramento de professores surdos, a fim de identificar as práticas de letramentos em que se inseriram e os constituíram como sujeitos bilíngues e professores do ensino superior ou de pós-graduação.

Esse instrumento foi previamente testado em um piloto de pesquisa com uma professora universitária surda de uma cidade do oeste paranaense.

2.3.3 A Proposta de Formação aos Professores Surdos

Na etapa de implementação, que contemplou planejamento, execução e avaliação da proposta, foi ofertado um curso de extensão aos professores surdos sobre gêneros acadêmicos. Neste, a língua que orientou as discussões e mediou a formação foi a Libras.

O curso foi vinculado ao projeto de pesquisa: Investigação sobre o processo de Letramento na Formação Inicial e na Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa, coordenado pela professora Ana Lúcia de Campos Almeida e ofertado como curso de Extensão, via Pró-reitoria de Extensão- Proex da Universidade Estadual de Londrina- UEL.

Foram selecionados os gêneros artigo e projeto de pesquisa, devido ao perfil e necessidade do grupo, buscando contribuir para o desenvolvimento de experiências mais satisfatórias no contexto acadêmico-profissional desses professores.

A prática consistiu em propiciar a leitura de alguns textos dos gêneros selecionados, destacar as principais características de cada gênero e propor atividades práticas, em formato de oficinas de produção de texto.

As oficinas foram desenvolvidas em salas de aula da Universidade Estadual de Londrina e os encontros aconteceram quinzenalmente, às sextas-feiras, em quatro encontros, nos meses de março e abril de 2019.

Após as oficinas, realizamos atendimentos individuais aos professores surdos, visando a dar suporte à escrita acadêmica. A ideia surgiu ao tomarmos conhecimento de uma atividade existente na Universidade Estadual de Londrina, a atividade

Academic Writing Support, que consiste em fornecer orientação individual de 45 minutos a pesquisadores (docentes e discentes) para desenvolvimento da habilidade de escrita acadêmica em Língua Inglesa (UEL, 2018, n.p.). O mesmo poderia ser feito no que se refere à escrita acadêmica em língua portuguesa com estudantes surdos, indígenas, falantes de outras línguas que tenham a língua portuguesa como segunda língua ou como língua estrangeira dentro da universidade. No entanto ainda não temos conhecimento de um projeto com o objetivo de dar suporte à escrita acadêmica em língua portuguesa para esse público.

Informalmente realizávamos atividade dessa natureza, informalmente, voltada aos professores surdos, antes mesmo da proposta do curso de formação, de acordo com suas solicitações e por conta da proximidade da pesquisadora com a comunidade de surdos. Contudo, houve um aumento dessa demanda após o curso. Desse modo, consideramos a importância de incorporar algumas experiências do suporte à escrita acadêmica às análises, visando a enriquecê-las. Além disso, esses atendimentos individuais são configurações de eventos de letramento de natureza situada (BARTON e HAMILTON, 2000). Assim, alguns relatos referentes ao suporte acadêmico pós - curso de formação, fazem parte do *corpus* de análise.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A descrição dos efeitos da ação pela pesquisadora foi feita a partir dos registros (em vídeo) da entrevista sobre a trajetória de letramento e as percepções dos participantes sobre elas, o que constituiu uma das partes principais do *corpus* de análise.

Foram analisadas, também, as interações significativas ao longo do processo de formação, tanto entre os professores participantes quanto entre a pesquisadora e os professores participantes; bem como o suporte à escrita acadêmica, pós- curso de formação.

Não foram levadas em conta as produções escritas dos professores participantes quanto à estrutura sintática ou outros aspectos gramaticais, mas os modos de apropriação de gêneros específicos da esfera acadêmica.

A autorreflexão sobre a ação da pesquisadora se deu durante todas as etapas de análise, e em especial, no que se refere ao processo de elaboração e implementação do curso de formação e do apoio técnico após o curso de formação.

CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS DE LETRAMENTO

Entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem.

Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Na perspectiva de que os letramentos fazem parte da vida dos sujeitos e as práticas de letramento influenciam na constituição identitária, podendo determinar o sucesso profissional e acadêmico dentro da cultura em que estão imersos e a qual esses ressignificam, coube um adendo a questões socioacadêmicas para melhor entender a relação que os professores participantes possuem atualmente com a escrita acadêmica.

Consideramos que as narrativas de letramento, bem como os aspectos socioculturais dos sujeitos, em especial dos que fazem parte de grupos marginalizados, contribuem para a desconstrução de estereótipos sociais nos quais normalmente são enquadrados.

Além disso, acreditamos que trazer os relatos de professores universitários surdos pode contribuir com um olhar mais sensível àqueles que lidam com esses profissionais no dia a dia do contexto acadêmico-profissional. Nesse sentido, nos identificamos com o entendimento de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005) de que:

À medida que conhecemos melhor os professores, que compartilhamos suas experiências em relação às práticas de leitura e que tornamos acessíveis as múltiplas histórias que compõem sua formação de sujeitos leitores, estaremos também favorecendo que aproximações entre eles e a universidade se estreitem de maneira a construir interlocuções mais dialógicas. (GUEDES-PINTO, GOMES E SILVA, 2005, p.66)

Sendo assim, nosso foco foram as práticas de letramento que constituíram os professores surdos, por meio das narrativas sobre suas vivências relacionadas à língua portuguesa como segunda língua, a fim de problematizar questões referentes às suas trajetórias de letramento.

As narrativas, como trazem os teóricos que se valem dela, não são apenas dados para análise de um pesquisador, mas possuem caráter formativo, tanto para o narrador quanto para o ouvinte/entrevistador. Nessa perspectiva, Cunha (1997, p.187) considera que:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ ou no ensino é partir para a desconstrução/ construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p.187).

Levando em conta nosso envolvimento com a comunidade surda, como exposto na apresentação desta tese, o processo referido por Cunha (1997) ocorreu, de fato, ao registrar e rever cada narrativa, pois como “ouvintes” somos o outro do surdo e nos vimos em cada sujeito “outro” contemplado nas narrativas dos professores surdos. Ao mesmo tempo em que acolhíamos e nos solidarizávamos com as dificuldades desses professores em seus conflitos, enquanto minoria, revíamos nossas próprias atitudes nos papéis de intérprete, colega de trabalho, membro da comunidade e da família e ao mesmo tempo o “outro”, pertencente à maioria, que muitas vezes representa o antagonista desse elenco das narrativas dos professores surdos. Ainda que tenhamos uma caminhada junto a essa comunidade, o que pode conferir a essa pesquisa um caráter etnográfico, não deixamos de ser esse “outro, de fora”.

O próprio fato de adentrar esse espaço de modo intencional, a fim de extrair algo que pode ser interpretado pelos sujeitos da pesquisa como “benefício exclusivo do pesquisador”, pode fazer com que muitos fatos sejam simplesmente omitidos. Vale uma explicação adicional sobre um fato ocorrido no primeiro encontro de formação, ao interpretarmos o TCLE em Libras: Durante o vídeo com a interpretação do TCLE, observamos que um dos participantes olhou para outro participante e disse, como que procurando deixar mais clara a intenção da pesquisa: “Ela irá nos explorar (embora esse sinal em Libras possa significar extrair informações, dependendo do contexto) para coletar dados para a pesquisa dela”. Esse suposto receio do participante faz sentido, uma vez que o pesquisador é um agente não isento, não passivo, nesse processo. Como considera Maher:

Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitación de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como esta em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. Ademais, objetividade, desinteresse e distanciamento dos sujeitos de pesquisa não permitem que esta contribua para o seu fortalecimento político, já que para tanto pressupõe-se o conhecimento das intenções e das pressuposições do estudo. (MAHER, 1996, p.61)

Esse delineamento de pesquisa exige, então, uma aproximação dos sujeitos pelo pesquisador para que haja maior êxito na coleta e na interpretação dos dados, o que, em nosso caso, favorece o processo, devido à trajetória pessoal da pesquisadora junto à comunidade, como já mencionamos neste trabalho.

3.1 O PERFIL DOS PROFESSORES

Os colaboradores dessa pesquisa foram 9 professores de Libras que atuam ou já atuaram como docentes no ensino superior ou na pós-graduação *lato sensu*. Em ambos os casos, a disciplina ministrada é/foi a Libras. O grupo foi composto por 4 homens e 5 mulheres, entre 23 e 53 anos de idade. Com o objetivo de identificar o perfil acadêmico, profissional e sociocultural dos professores surdos, foi entregue um questionário com 13 questões objetivas, sendo 7 de múltipla escolha e 6 com espaço para preenchimento (apêndice B).

Considerando a singularidade dos sujeitos, os perfis serão apresentados individualmente, com vistas a dar visibilidade à identidade de cada professor, atentando para os princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos (SILVA, 2003). Sendo assim, os nomes dos professores são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes.

A escolha do nome é um modo de sentir-se parte do processo de construção da pesquisa, visto que esta pode ser, até certo ponto, considerada como uma pesquisa metalinguística, em especial, na etapa do curso de formação, em que utilizamos a pesquisa para falar sobre a pesquisa. Nesse sentido, em um momento do curso de formação, comentamos com os participantes sobre a importância de se manter o sigilo nas investigações e exemplificamos com uma tese de doutorado, de uma professora surda da UFSC, em que os sujeitos tinham nomes de árvores. Desse modo, a escolha do nome de cada participante foi uma breve inserção na prática de fazer pesquisa.

A ordem de apresentação se dará por idade, do mais velho para o mais jovem, pelo fato de considerar o contexto histórico como um importante dado para compreensão dos fatos. Nesse sentido, partimos da concepção de educação de surdos e suas respectivas abordagens, que explicam muitos dos acontecimentos trazidos nas narrativas de letramento dos professores. Vale considerar, então, que os

professores com idade acima de 35 anos têm em comum uma formação mais oralista, em que a Libras era proibida na escola e o tradutor- intérprete de Libras não fazia parte do sistema educacional. No entanto, o contexto histórico, embora eleito para a ordem de apresentação dos sujeitos, não é o único e nem o mais importante. Consideramos que as identidades são produtos históricos, mas também sociais e culturais, e, neste caso, há condicionantes biológicos que também interferem na identidade dos sujeitos surdos.

A seguir, apresentamos o perfil dos professores participantes desta pesquisa.

Professora Natasha- 53 anos

Uma das participantes mais comunicativas, sempre bem-humorada e questionadora, a professora Natasha foi bem assídua no curso, mesmo dependendo de transporte público, teve cem por cento de presença nas aulas. A professora Natasha é surda desde o nascimento, é oralizada e filha de pais ouvintes. Em sua família, ninguém sabe se comunicar em Libras. Natasha começou a frequentar a escola aos 6 anos de idade, mas só aprendeu Libras aos 18 anos. Considera que seu conhecimento da língua portuguesa é intermediário (consegue acompanhar, por legendas, noticiários da TV, lê e compreende artigos de revistas e jornais). Seus pais, ambos, possuem o nível de escolaridade básico, com ensino fundamental incompleto. Quanto à formação da professora Natasha, iniciou-se em escola confessional, aos 6 anos de idade, em regime de internato. A partir dos 8 anos passou a cursar o ensino fundamental em escola oralista de surdos, também confessional, e o ensino médio em escola de ouvintes, sem intérpretes de Libras. Ao concluir o ensino médio, ingressou no ensino superior em uma instituição particular, na qual optou pelo curso de Artes, mas abandonou o curso após dois meses do ingresso por não haver intérpretes, o que dificultava o acompanhamento das aulas, que eram expositivas e orais. Mais tarde, em 2008, ingressou no curso de Letras-Libras, na modalidade a distância, em uma universidade pública, com intérpretes e com algumas aulas ministradas em Libras. Após a graduação, cursou uma especialização em Educação Bilíngue para Surdos, e no momento da aplicação do questionário, a professora Natasha estava cursando uma segunda graduação em Pedagogia Bilíngue, na modalidade à distância, cujas aulas são traduzidas em Libras; também naquele momento, trabalhava como professora de Libras em um curso de Pós-Graduação, *lato sensu*, na área de Educação Bilíngue.

Professora Jade- 51 anos

A professora Jade nasceu ouvinte e aos 6 anos de idade perdeu a audição, devido à meningite. É oralizada e possui conhecimento avançado da língua portuguesa (lê e escreve textos acadêmicos com pouca ou nenhuma dificuldade). É filha de pais ouvintes, sendo sua mãe sem nenhuma escolaridade e o pai com fundamental incompleto. Tem vários irmãos e afirmou que ninguém de sua família sabe Libras. Começou a frequentar a escola aos sete anos de idade e aprendeu Libras aos doze anos. Estudou em uma escola pública de ouvintes, sem intérprete, nos dois primeiros anos do ensino fundamental e no terceiro ano começou a estudar em uma escola oralista, confessional, de surdos, onde concluiu essa etapa de ensino. Coursou o ensino médio em escola pública, de ouvintes, sem intérprete e ingressou no ensino superior em uma instituição pública, mas não deu continuidade devido à falta de acessibilidade comunicativa. Mais tarde, formou-se em Pedagogia em uma instituição particular e teve o auxílio de intérprete voluntário durante o curso, na tradução das aulas. Coursou uma segunda graduação em Letras-Libras em universidade pública federal, à distância, onde as aulas eram ministradas em Libras ou interpretadas para Libras. Fez pós-graduação, *lato sensu*, em Psicopedagogia e, no momento da aplicação do questionário, estava em fase de conclusão do Mestrado em Educação de uma universidade pública. É professora efetiva de Libras em uma universidade pública há 9 anos e lecionou também em universidade particular, atuando como docente da disciplina de Libras. A professora Jade foi uma das mais participativas no curso. Devido a sua posição na comunidade, enquanto liderança surda, suas colocações sempre foram bem aceitas pelos demais participantes. Suas experiências acadêmicas contribuíram muito quando compartilhadas com o grupo. Em vários momentos, a professora Jade cobrou os colegas quanto às atividades a serem desenvolvidas no curso, o que ajudou muito. Foi verdadeiramente uma colaboradora durante o processo.

Professor Bruno- 47 anos

O professor Bruno foi bem participativo e bastante solícito, estava sempre à disposição para ajudar mesmo antes de ser solicitado. Seu bom-humor contribuiu para

que o ambiente em sala de aula se tornasse mais leve e descontraído. Surdo desde os dois anos de idade, devido à meningite bacteriana, foi oralizado e sua oralidade é bem fácil de compreender. Seus pais saíram do interior para a cidade em que mora atualmente, pelo fato de não haver instituição especializada para surdos onde moravam. Começou a frequentar a escola oralista, confessional, de surdos aos sete anos de idade, onde concluiu o ensino fundamental, nível máximo de ensino ofertado pela escola até então. Aprendeu Libras aos sete anos de idade e possui conhecimento intermediário da língua portuguesa (consegue acompanhar, por legendas, noticiários da TV, lê e compreende artigos de revistas e jornais). Seus pais possuem o nível fundamental incompleto e ninguém de sua família sabe Libras. Após se formar no ensino fundamental, iniciou o ensino médio em escola particular, de ouvintes, mas não concluiu por não haver intérpretes naquela época e não conseguir acompanhar por leitura labial as aulas. Mais tarde, quando a escola de surdos abriu a primeira turma de ensino médio, voltou a estudar e concluiu essa etapa. Formou-se em Letras-Libras, no ensino superior semipresencial e fez especialização em Educação Bilíngue para Surdos. No momento da pesquisa, ministrava a disciplina de Libras em cursos de pós-graduação *lato sensu* e no ensino superior há nove anos.

Professora Lavínia- 40 anos

Surda desde o nascimento, a professora Lavínia é oralizada, filha de pais ouvintes. Em sua família apenas sua mãe sabe alguns sinais da Libras, que aprendeu quando começou a acompanhá-la nos cursos de Libras por volta de 2008. Seu pai possui o ensino fundamental incompleto, e, sua mãe, superior completo em Pedagogia. Buscou essa formação com o objetivo de auxiliar Lavínia com os estudos. Lavínia começou a frequentar a escola aos dois anos de idade, na educação infantil com crianças ouvintes. Só aprendeu Libras mais tarde, aos quinze anos de idade, quando ingressou na escola confessional, de surdos. Antes disso, cursou o ensino fundamental, até a quarta série em escola pública, de ouvintes, sem intérpretes. Do quinto ano do ensino fundamental ao ensino médio estudou na escola de surdos. Ao concluir o ensino médio, buscou dar andamento aos estudos, fazendo o curso de Pedagogia em instituição particular, onde tinha o auxílio de uma colega, que sabia Libras, apenas em alguns momentos das aulas. Fez duas especializações, sendo, Psicopedagogia e Educação Especial/ Libras. Seu conhecimento de língua

portuguesa é intermediário (consegue acompanhar, por legendas, noticiários da TV, lê e compreende artigos de revistas e jornais). A professora Lavínia, no momento da aplicação do questionário, não estava atuando no ensino superior, atuava como professora de apoio no ensino fundamental, mas já atuou como professora de Libras em instituição pública de ensino superior por 4 anos.

Professora Keila- 34 anos

Embora tenha nascido surda, a professora Keila, assim como a maioria dos professores participantes, só aprendeu Libras mais tarde, aos oito anos de idade. É oralizada, filha de pais ouvintes, declarou que, em sua família, sua mãe e seu irmão sabem se comunicar, basicamente, em Libras. Possui conhecimento intermediário de língua portuguesa, sendo que consegue acompanhar por legendas, noticiários de tv, lê e compreende artigos de revistas e jornais e outros gêneros mais comuns. Seu pai possui formação escolar com nível fundamental incompleto e sua mãe possui ensino superior completo. Keila iniciou a vida escolar aos dois anos de idade, em instituição pública com crianças ouvintes, sem intermediação de intérpretes de Libras. Os níveis seguintes de escolarização se deram da mesma forma, toda sua vida escolar, até concluir o ensino médio foi em escola pública com ouvintes e sem intérpretes de Libras. Após finalizar a etapa de ensino básico, buscou formação em nível superior e fez duas graduações, Pedagogia e Letras-Libras. Professora efetiva de Libras em uma universidade pública, a professora Keila buscou qualificar-se e conseguiu concluir o Mestrado na área da saúde. Por já possuir maior experiência acadêmica que a maioria dos professores surdos, sua participação no curso foi essencial. Em quase todas as aulas, a professora Keila compartilhou suas experiências enquanto pesquisadora, sua trajetória para chegar ao Mestrado e outras questões que iam sendo levantadas. Muitas vezes, complementava nossas explicações contribuindo para que os colegas compreendessem melhor. Apesar de já possuir conhecimento acerca do trabalho com gêneros acadêmicos, foi bastante assídua no curso, onde chegava antes de todos os colegas. Suas colocações nas aulas eram bem recebidas pelos outros professores, pois o fazia de forma bem modesta.

Professor Hygor – 31 anos

O professor Hygor estava sempre bem-humorado. Muito expressivo, se destacava como professor de Libras por sua criatividade em utilizar a língua de sinais. No momento da pesquisa, ele dava aulas de Libras em curso de pós-graduação *lato sensu*. Para participar do curso viajava mais de 50 quilômetros, motivo pelo qual quase sempre chegava após o início das aulas. Surdo de nascença, disse ser mais ou menos oralizado. Seus pais, ouvintes, ambos com superior completo, conseguem se comunicar em Libras, mas sua mãe e dois irmãos são mais fluentes. O professor Hygor iniciou a vida escolar com um ano de idade, na educação infantil em escola particular com crianças ouvintes, mas em seguida foi transferido para uma escola bilíngue de surdos. Aprendeu Libras aos nove anos de idade. Possui conhecimento avançado em língua portuguesa escrita (lê e escreve textos acadêmicos com pouca ou nenhuma dificuldade). Dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, estudou em escola bilíngue para surdos. Ao concluir essa etapa, cursou o ensino superior e se formou em Administração. Por se destacar no ensino da Libras buscou a segunda graduação em Licenciatura em Letras-Libras e mais três especializações na área da Educação, sendo em Libras, Educação Especial e em Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Professor Thor- 30 anos

O professor Thor era um dos mais reservados da turma, quase não se manifestava durante as aulas, a menos que fosse solicitado. Estava sempre muito atento e, embora morasse um pouco distante, nunca perdeu uma aula. Nasceu surdo e não é oralizado. Seus pais são ouvintes, ambos com ensino fundamental incompleto, e sua mãe sabe o alfabeto manual da Libras. Começou a vida escolar aos seis anos de idade e estudou na APAE por falta de escola de Surdos em sua cidade e pelo desconhecimento da família sobre o tipo de educação mais apropriado para o filho. Nessa escola, aprendeu Libras aos sete anos de idade. Possui conhecimento intermediário da língua portuguesa, sendo capaz de acompanhar, por legendas, noticiários da TV, ler e compreender artigos de revistas e jornais. Estudou em escola pública de ouvintes do ensino fundamental ao ensino médio, mas só teve acompanhamento de tradutor-intérprete de Libras a partir do sexto ano do ensino fundamental. Fez Pedagogia em instituição particular com Tils e uma segunda graduação em Letras-Libras, também em instituição particular. Concluiu mais três

cursos de pós-graduação, *lato sensu*: Libras, Educação Especial e TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento). Naquele momento dava aulas de Libras em curso de pós-graduação, *lato sensu*.

Professor Kaneki- 25 anos

O professor Kaneki estava sempre muito atento e tirava dúvidas com frequência durante as aulas. Suas questões eram sempre muito pertinentes, o que contribuía para esclarecer o conteúdo estudado. Nasceu ouvindo, mas ficou surdo logo aos oito meses de idade, em fase pré-linguística. Não é oralizado, mas sua mãe e irmãos sabem se comunicar em Libras desde muito cedo. Afirmou que a mãe procurou aprender a língua de sinais assim que descobriu que o filho era surdo. Iniciou a vida escolar aos 4 anos de idade em escola bilíngue de surdos, de modo que a Libras esteve presente desde seus primeiros anos de vida. Permaneceu na escola bilíngue para surdos até o quarto ano do ensino fundamental. A partir do quinto ano, estudou em escola pública de ouvintes com acompanhamento de Tils, até concluir o ensino básico. Ao concluir o ensino médio, buscou formação superior, tendo se formado em Química, e no momento da aplicação do questionário estava cursando a segunda graduação em Matemática. Possui pós-graduação em Educação Bilíngue para Surdos e dá aulas de Libras em curso de pós-graduação, *lato sensu*.

Professora Mary- 23 anos

Embora tão jovem, a professora Mary compôs a turma por já estar atuando como docente em universidade particular com a disciplina de Libras. Nasceu surda e é oralizada, fala português com a mesma fluência que escreve. É filha de pai surdo e mãe ouvinte, ambos com ensino fundamental incompleto. Aprendeu Libras aos 11 anos. Possui conhecimento avançado da escrita da língua portuguesa, pois afirmou ser capaz de ler e escrever textos acadêmicos com pouca ou nenhuma dificuldade. Iniciou a vida escolar aos três anos de idade e, até terminar o ensino fundamental, estudou em escola pública de ouvintes sem Tils. Somente no ensino médio conseguiu acompanhar as aulas em Libras com mediação de Tils. Graduou-se em Licenciatura em Letras-Libras e fez uma especialização em Educação Bilíngue para Surdos.

Durante as aulas, foi muito comunicativa e participativa, tirando dúvidas sempre que surgiam.

3.1.1 Sujeitos bilíngues: Língua Portuguesa e Língua de Sinais

Partimos de uma concepção de bilinguismo enquanto a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social (SAVEDRA, 2009). Entendemos que o sujeito bilíngue é assim definido pela habilidade de usar duas línguas, em níveis de competência distintos, “podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo” (TEIXEIRA, 2016, p.137).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que todos os sujeitos de nossa análise eram bilíngues, visto que dominam ao menos a modalidade escrita da língua portuguesa, em grau intermediário ou avançado; e a Libras de forma fluente.

Vale ressaltar, no entanto, que, de modo geral a língua de sinais se deu de forma tardia para os sujeitos, considerando que nenhum desses professores são filhos de pai e mãe surdos falantes de Libras. Isso os coloca em situação de desvantagem em relação às crianças ouvintes com pais ouvintes, no que diz respeito à aquisição da linguagem. De acordo com Bakhtin (1995), em uma comunidade linguística, a língua materna se dá de modo que os sentidos estão implicados no sinal (forma, palavra, significante) e isso ocorre mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem¹⁰. No caso desses professores surdos, isso não ocorreu visto que uma língua visual só lhes foi apresentada mais tarde, assim as palavras eram meros símbolos sem qualquer significado. Com o passar do tempo e à medida que aprendiam a língua de sinais esses símbolos foram ganhando sentido. Em relação à aquisição da linguagem por esses professores, temos experiências bastante singulares.

Podemos observar que os professores mais velhos, como Natasha, Jade e Bruno têm em comum o fato de serem oralizados e ninguém de sua família ter

¹⁰ Para Bakhtin (1995, p.94), “o componente de ‘sinalidade’ é dialeticamente deslocado, absorvido pela nova qualidade do signo (isto é, da língua como tal). Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade linguística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados.”

aprendido Libras. Esses três sujeitos estudaram em escola oralista, confessional, de surdos, onde a língua de sinais era proibida, apesar de os alunos se comunicarem por meio dela em locais estratégicos da escola, para não serem vistos e advertidos.

Nesse sistema de ensino, a Libras era considerada prejudicial à aprendizagem da língua falada, que era o foco do ensino oralista. De acordo com Goldfeld (1997), o Oralismo, ou filosofia oralista, visava a inserir a criança surda na comunidade majoritária ouvinte, e isso só seria possível se essa criança aprendesse a língua oral. Os oralistas acreditavam ser essa a forma mais apropriada de comunicação, sem levar em conta os esforços e prejuízos cognitivos que o processo causaria. Esse prejuízo se deve ao fato de que a comunicação para o surdo não se dá de modo natural como para a criança ouvinte, que já nasce em um ambiente rico de *input* linguístico; salvo no caso de crianças surdas cujos pais sejam também surdos e falantes de Libras (nesse caso, o *input* linguístico é visual). A educação oralista pedia, então, a colaboração da família para se obter um resultado mais eficaz no propósito de oralização.

Embora os professores Natasha, Jade e Bruno sejam oralizados, apenas a professora Jade declarou possuir conhecimento avançado da língua portuguesa escrita, o que evidencia que o treino da modalidade oral não garante o domínio da compreensão escrita. No caso da professora Jade, um aspecto importante a ser levado em conta é a idade da surdez. Essa professora ficou surda aos seis anos de idade, sendo uma surda pós-linguística, visto que já dominava a língua portuguesa como um falante natural na idade em que adquiriu a surdez.

No caso das professoras Lavínia e Keila, embora oralizadas, suas famílias já se mostraram mais receptivas à Libras. No caso de Lavínia, a mãe até a acompanhava aos cursos, o que favoreceu sua própria aprendizagem da Libras. O mesmo ocorre com a professora Keila, que embora tenha estudado a vida toda em escola de ouvintes, sem intérpretes, tem mãe e irmão que sabem Libras. Na década de 1990, quando essas duas professoras estavam cursando o ensino fundamental, a língua de sinais começava a ser estimulada na educação de surdos, em várias instituições de ensino.

Nas famílias dos professores Hygor, Thor e Kaneki há mais pessoas que sabem Libras. Embora a mãe de Thor saiba apenas o alfabeto manual, houve a iniciativa de aprendizagem da língua. Vale ressaltar que não é fácil aprender a Libras, pois envolve processo análogo ao aprendizado de uma língua estrangeira e nem todas as pessoas

conseguem dominar outro idioma com facilidade. O que realmente importa nessa análise histórica é que, com a valorização da Libras na escola e na sociedade, as famílias passaram a aprender a língua de sinais para se comunicar com os filhos surdos, o contrário do que ocorria no ensino oralista em que a pessoa surda é que deveria aprender a língua oral. Esses três professores, a propósito, não se consideram oralizados. No caso de Hygor, este afirmou ser mais ou menos oralizado.

Curiosamente, os professores Hygor e Kaneki, embora não dominem o português falado e sendo ambos surdos pré-linguísticos, afirmaram possuir conhecimento avançado da escrita da língua portuguesa, sendo capazes de ler e compreender textos acadêmicos de forma independente. Isso é possível porque, diferentemente do que se acreditava no oralismo, a aprendizagem da escrita pelo surdo não depende da oralidade. Os surdos se apropriam da escrita, visualmente, pela rota lexical, de modo que as palavras da língua portuguesa são vistas como se fossem ideogramas (FERNANDES, 2003). Em relação a esse processo de apropriação da escrita, Fernandes afirma que:

É perfeitamente possível que os alunos surdos apropriem-se de forma significativa da escrita, lendo, compreendendo e escrevendo de forma autônoma e competente. Cognitivamente não haverá prejuízo, uma vez que o cérebro se reorganiza para processar as informações recebidas visualmente, armazená-las e significá-las em contextos de uso (FERNANDES, 2003, p.146).

Logo, se as informações processadas são recebidas pela visão, o estímulo auditivo e a oralização são dispensáveis nas práticas de letramento bilíngue dos surdos.

Os dois professores, Hygor e Kaneki, iniciaram a vida escolar cedo, mas o professor Hygor iniciou bem antes. Um dos fatores reconhecidamente favoráveis à aprendizagem de uma L2 é a aquisição da língua materna desde cedo. Não só em relação à aprendizagem de L2, mas, de forma geral, quando se aprende a L1 desde a mais tenra idade, o desenvolvimento cognitivo da criança normalmente se dá sem prejuízos. “É por esta razão que as crianças surdas filhas de pais surdos mostram um desempenho muito superior, em todos os aspectos, em comparação às crianças surdas filhas de pais ouvintes.” (FERNANDES, 2003, p.78).

O professor Hygor afirmou que a aprendizagem da Libras se deu aos nove anos de idade, contudo, sua inserção prematura na escola de surdos (um ano de idade) traz indícios de que, informalmente, ele tenha tido contato com a Libras antes, na

convivência com surdos, visto ser esse um fato muito comum em escolas oralistas de surdos.

3.1.2 Formação e qualificação profissional

Os professores mais velhos como Natasha, Jade e Bruno possuem trajetórias bastante semelhantes, no que se refere à vida escolar, tendo cursado o ensino fundamental em escola oralista para surdos e ensino médio (ou parte dele) em escola regular, sem intérpretes. Esses professores trazem histórias de pioneirismo e protagonismo, sendo que já presidiram associação de surdos e fizeram parte das primeiras turmas de Letras-Libras no Brasil, com ingresso entre os anos de 2006 a 2008, pela UFSC.

É interessante observar que, em nossa pesquisa, são esses sujeitos surdos, representantes da comunidade surda, militantes, protagonistas, que compõem atualmente os quadros de docência nas universidades. Pensar na riqueza que é para a universidade inserir esses professores surdos em seu quadro de formadores é não ignorar o fato de que as minorias, ao ocuparem esse lugar, trazem para a academia a voz de sua própria comunidade.

Os professores mais jovens, embora tenham percursos diferentes, visto serem já beneficiários das conquistas dos primeiros (reconhecimento da Libras, ensino bilíngue para surdos, intérpretes de Libras nas aulas) trazem também histórias singulares. O fato de terem cursado o ensino fundamental em um período histórico de reconhecimento da Libras não significa que a vida escolar desses professores tenha sido mais fácil.

Esse segundo grupo de professores (mais jovens) representa uma fase em que as políticas educacionais aponta(va)m para a inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NEE (em cuja categoria os surdos estão também incluídos) em escolas de ensino regular. Muitas dessas escolas consideram que a presença de professores de apoio e intérpretes de Libras é suficiente para garantir a aprendizagem dos surdos, ou seja, que existindo esses profissionais na escola, não há necessidade de nenhuma medida pedagógica por parte dos professores regentes ou da escola, o que é um equívoco (LACERDA, 2007; GUARINELLO et. al ,2009; TENOR et al., 2009). Poderia ser apenas esse o problema

na educação de surdos nos anos 2000, ou seja, delegar ao intérprete toda a responsabilidade pelo aluno surdo, mas o que se observa é a inserção de alunos surdos no ensino regular sem nenhum apoio, nos vários estabelecimentos de ensino do Brasil. É o caso das professoras Keila e Mary. A professora Keila estudou o ensino fundamental e médio em escola regular sem intérprete e a professora Mary estudou todo o ensino básico em escola regular e só conseguiu intérprete no ensino médio. Isso ocorre(u) porque as conquistas legais, na prática, têm se dado de forma progressiva, mas a longo prazo, principalmente por depender da formação de profissionais para serem efetivadas.

Os professores Kaneki e Hygor, por terem estudado em cidades maiores, tiveram oportunidade de encontrar uma escola bilíngue. Essa condição representa a minoria dos estudantes surdos no Brasil ainda hoje.

Outra situação bastante peculiar, mas comum em diversos municípios brasileiros, é a do professor Thor, que estudou em uma APAE. Por falta de escolas de surdos, na maioria dos municípios do interior, era muito comum- e ainda é (ver VILELA, 2016; SOARES et al., 2014) matricular as crianças surdas em APAE. Para os surdos, essa situação trouxe muito prejuízo educacional, pois as APAE por muito tempo visavam um ensino mais instrumental dos alunos do que a aprendizagem de conteúdos escolares, investindo o mínimo em atividades cognitivas devido à deficiência intelectual da maioria dos alunos ali matriculados. Nesse contexto, o aluno surdo, cuja situação se diferencia dos alunos com deficiência intelectual, ficava prejudicado em sua aprendizagem. Vilela (2016) disserta sobre a situação dos surdos dentro de uma APAE, entre as décadas de 1990 a meados de 2000 e traz alguns depoimentos de ex-alunos surdos sobre as atividades realizadas na instituição, que se restringiam a desenhos, pinturas e colagens e ainda sobre como buscavam, dentro desse estabelecimento, se isolarem dos outros alunos com deficiência intelectual por perceberem que sua condição era diferente daqueles.

A formação escolar dos professores surdos no ensino básico, tanto dos mais velhos quanto dos mais jovens, portanto, traz muitas lacunas, seja pela falta da Libras, seja pela ausência de intérpretes, seja pela falta de escola bilíngue, entre outros fatores. Diante dessas condições desfavoráveis, faz-se extremamente válido e relevante conhecer os percursos trilhados pelos sujeitos pesquisados em sua busca por formação e qualificação profissional.

Nesse sentido, no que se refere à formação inicial, o curso de Pedagogia se apresenta como a principal opção dos professores surdos, tendo em vista que atuar na escola de surdos passou a ser uma boa possibilidade profissional com a inserção da Libras como disciplina escolar, com vistas a proporcionar uma educação bilíngue para surdos, tal como prevê o decreto 5626/05, no artigo 5º :

“A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.” (BRASIL, 2005).

Em decorrência dessa legislação e abertura do campo profissional, temos quatro professores com essa formação inicial: Jade, Lavínia, Keila e Thor. As professoras Jade e Lavínia, que cursaram sua primeira graduação, entre 1999 e 2004 (antes do decreto 5626/05) não tiveram intérpretes contratados para acompanhar as aulas. Vale frisar que essas professoras não estudaram juntas. Ambas afirmaram ter contado com intérpretes voluntárias durante o curso, no entanto apenas a professora Lavínia esclareceu como se dava esse auxílio:

Não tinha intérprete, mas tinha a minha amiga que sabia Libras e me ajudava traduzindo as coisas mais importantes porque, afinal, ela também era aluna. Eu solicitei várias vezes intérprete na época, mas não consegui. Então ela resumia o que os professores passavam. Não era interpretação simultânea das aulas. Ela procurava entender bem o assunto primeiro depois me passava a ideia.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

O curso de Letras-Libras na formação inicial aparece como o segundo na trajetória de alguns dos professores surdos. Os professores que possuem essa formação inicial são: Bruno, Natasha e Mary. No entanto, esse é o curso que a maioria dos professores possui, seja como primeira ou segunda graduação, fazendo parte do currículo de sete professores, ou seja, apenas dois dos participantes não possuíam essa formação. Esse curso foi instituído pelo decreto 5626/05, com o propósito de formar docentes de Libras e tradutores-intérpretes de Libras, sendo a Licenciatura em Letras-Libras destinada a formar professores de Libras e o Bacharelado em Letras-Libras a formar tradutores-intérpretes de Libras. A Instituição responsável pela oferta desse curso, inicialmente, foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), principalmente na modalidade semipresencial, com polos espalhados por todo o território nacional, o que permitiu que surdos, incluindo lideranças surdas, de diversas

partes do país buscassem essa formação. Além disso, o edital do processo seletivo foi bastante explícito quanto a priorizar pessoas surdas na oferta desse curso. No item 1.1, dos requisitos, o edital traz os seguintes perfis:

1.1 - Poderão candidatar-se todos os interessados que concluíram ou estão em vias de concluir (até a data prevista para realização da matrícula) o Ensino Médio (curso de 2o Grau ou equivalente) e que estejam dentro de uma das categorias abaixo:

- a) sejam *instrutores Surdos* de LIBRAS certificados; ou
- b) sejam *Surdos fluentes* na LIBRAS; ou
- c) sejam fluentes na LIBRAS.

(COPERVE/ UFSC, 2006 [grifo nosso])

O curso de Letras-Libras e o ingresso de professores surdos na universidade são resultados de uma política voltada ao ensino bilíngue para esses sujeitos, fomentada pelo próprio movimento surdo no Brasil, desde os anos 90 e refletida no decreto 5626/05. Esses professores que hoje atuam na universidade são frutos da própria militância. Vale mencionar o “documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latinoamericano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999”, intitulado “A educação que nós Surdos queremos” (FENEIS,1999, p.19), em que os surdos reivindicam o direito de escolher a educação que lhes é mais adequada, bem como o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, em 2011, liderado e organizado por surdos e apoiadores da causa.

Além de militarem em prol da educação de surdos, esses professores reivindicam sua inserção nesse campo em função da própria formação na área educacional, que não se restringe a uma única licenciatura, visto que seis dos nove professores possuem duas licenciaturas e todos possuem, no mínimo, uma especialização na área educacional. Todos os professores demonstraram interesse em buscar qualificação em maior nível, como mestrado e doutorado na área, porém isso requer transpor mais alguns obstáculos, entre os quais está a falta de acessibilidade linguística e comunicativa.

Para compreender melhor as práticas de letramento em que os professores se inseriram ao longo de sua trajetória, trazemos, a seguir dados da entrevista narrativa, sobre os quais recaem nossa análise.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA INFÂNCIA À FASE ADULTA

Ao mencionar as realizações que o professor constrói em suas narrativas, Cunha (1997, p.189) considera que esse o faz a partir de inúmeras referências, entre as quais estão “sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Nesse sentido, afirma que:

provocar que ele organize narrativas dessas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p.189).

Nessa perspectiva, nosso roteiro de entrevista buscou contemplar essas dimensões, comumente referenciadas nas narrativas. As questões abarcam as diferentes fases da vida e esferas de socialização.

As questões da entrevista contemplam o seguinte objetivo específico: Investigar a trajetória de letramento de professores surdos, a fim de identificar as práticas de letramentos em que se inseriram e os constituíram como sujeitos bilíngues e professores do ensino superior ou de pós-graduação. Para alcançar esse objetivo, elencamos outros dois para essa etapa: Relatar práticas de letramento na infância, juventude e fase adulta, nas esferas familiar, escolar, religiosa e comunitária; e, relatar práticas de letramento na fase adulta, contemplando as esferas acadêmica e profissional.

Desse modo a entrevista se deu conforme o quadro a seguir:

Objetivos	Esferas de socialização	Questões
Relatar práticas de letramento na infância, juventude e fase adulta .	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Com que tipo de texto você se lembra de ter tido contato na infância (quadrinhos, revistas, jornais, literatura infantil, outros)? - Explique como se deu esse contato. - Alguém da família lhe incentivava a ler? Explique.

	Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi sua relação com a escrita na escola? - Os textos eram muito diferentes dos que você já conhecia? - Você teve dificuldades em aprender a escrita da LP? - Como se deu esse processo?
	Religiosa	<ul style="list-style-type: none"> - Você teve contato com textos religiosos? Explique.
	Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> - Na adolescência você costumava ler outros tipos de texto? Quais? - Você já participou da associação de surdos ou de outros grupos? - Já exerceu alguma função na diretoria ou auxiliou em algum evento? - Qual era sua função? - Você utilizava a escrita para exercê-la?
Relatar práticas de letramento na fase adulta, contemplando as esferas acadêmica e profissional.	Acadêmica e Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Fale sobre sua trajetória de formação acadêmica (os cursos que você fez e em que modalidades). - Como foi sua relação com a escrita na graduação? - Houve mediação de um tradutor-intérprete de Libras? - Quanto aos trabalhos de finalização, como TCC ou Relatório de Estágio, como foi esse processo de elaboração? - E na pós-graduação? Você teve de produzir artigo ou monografia? Como foi esse processo? - Quais as atividades que você exerce na universidade? - Você enfrenta alguma dificuldade relacionada ao uso da língua portuguesa no trabalho? - Qual importância você atribui ao domínio da língua portuguesa para sua profissão?

		- Você já apresentou algum trabalho em evento? - Você já publicou algum texto?
--	--	---

Quadro 2 – Questionário relacionado aos objetivos e esferas de socialização.

3.2.1 Interações com a escrita no meio familiar

Muitas das práticas de letramento na esfera familiar possuem forte relação com a afetividade. Paulo Freire, em “A importância do ato de ler” resgata memórias saudosas de sua infância, associando tais experiências ao universo das palavras e menciona como a figura da docente, ao ingressar na escola, contribuiu para que a aprendizagem da escrita fosse prazerosa, vista como uma continuação do processo que se iniciou em casa, de forma espontânea: “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”. (FREIRE, 2009, p.15 [grifos do autor]).

O envolvimento das crianças em práticas de letramento desde muito cedo é real, tomando letramento no seu sentido mais amplo. Por meio da linguagem, na interação com os membros da família e outras pessoas do convívio, a criança passa a entender a função social da escrita. Há, nitidamente, uma relação afetiva envolvida nessas práticas.

Nas narrativas dos professores surdos, encontramos a atuação da mãe como principal agente de letramento, ou como aquela que propiciou o contato do filho surdo com a escrita. Embora seja fácil constatar na prática que a mãe é o sujeito que mais se envolve na vida escolar dos filhos, alguns estudos têm contribuído para tal evidência, como o de Espíndola e Souza (2009) que apontaram que, independentemente do grau de instrução, as mães são as que mais participam das reuniões de pais e acompanham a vida escolar das crianças. O que também podemos observar nos relatos a seguir:

Então, minha mãe sempre me perguntava o nome das palavras, por exemplo, ARROZ, ela me explicava o nome das coisas, oralizava bem devagar, fei-jão, porque a professora sempre orientava minha mãe a fazer dessa forma e ela seguia as orientações da professora em casa.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Tínhamos uma vizinha, que era fonoaudióloga, e minha mãe sempre pedia para ela ir em casa me ensinar a leitura das palavras[...] era só para treinar a oralidade das palavras.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Minha mãe sempre escrevia frases em português para eu copiar, mas eu não entendia nada, só obedecia minha mãe.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Em casa, minha mãe costumava me ensinar palavras, o nome das coisas, utilizando o alfabeto manual.

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

As narrativas de letramento que compreendem a infância dos professores surdos demonstram a predominância de um letramento escolar adentrando o espaço do lar, em que a ênfase é dada aos processos de alfabetização e à oralidade. Desse modo, pode-se perceber que o envolvimento da mãe se dá no sentido de complementar o trabalho da escola. Diferentemente do que se observa em famílias de crianças ouvintes, não há livros de literatura infantil ou jogos pedagógicos mediando práticas de letramento entre pais e filhos. Esses recursos não apareceram em nenhuma das narrativas dos professores surdos. Ao perguntar diretamente ao professor Kaneki se sua mãe utilizava literatura infantil, ele responde: “Não, só orações (como) ’obrigado Senhor’”. As experiências dos surdos, nos remete ao estudo de Joanna Street (STREET, 2014) que, ao examinar práticas de letramento familiar em seu estudo, observa uma tendência à pedagogização do letramento nas famílias analisadas, pois atividades que envolviam práticas cotidianas com a escrita eram desvalorizadas em detrimento de atividades pedagógicas em casa.

Heath (1982), em seu estudo com famílias de classe média, observa que, nos processos de interação com as crianças, muitos pais utilizavam formas

demasiadamente próximas aos modelos escolares, em especial no que se refere aos contos infantis. Embora essa realidade se diferencie das experiências de infância dos professores surdos, no que se refere ao contato com a literatura, as práticas de treinamento para a oralização das palavras em casa eram também orientadas pelas práticas oralistas da escola, ou seja, há uma tendência de reproduzir modelos escolares em práticas de letramento no lar. Campos-Almeida (2019, p. 20) comenta que “mesmo entre as famílias de baixíssima escolaridade, muito distanciadas do padrão cultural dominante, apresenta-se uma forte tendência a reproduzir as práticas de letramento escolar”.

No entanto, quando essas práticas são favoráveis ao desenvolvimento das crianças e enriquecedoras, no sentido de proporcionar experiências com diferentes gêneros discursivos (como no caso das crianças estudadas por Heath), pode-se dizer que são efetivamente positivas. Não foi o caso dos sujeitos surdos de nosso estudo, cujo modelo escolar pouco favorecia tais experiências, tendo em vista uma orientação pedagógica extremamente oralista. Tais práticas estariam mais relacionadas ao que Street (2014) caracterizou por pedagogização do letramento. Segundo Campos-Almeida, esse processo consistia em pedagogizar as práticas de leitura/escrita e foi tido como responsável por reificar e fragmentar a linguagem “ao instituir modelos baseados em formas linguísticas abstratas e neutras, isoladas de seu contexto sociohistórico e ideológico, como se tais formas guardassem um sentido autônomo e um valor *per se*”(CAMPOS-ALMEIDA, 2012, p.105).

Essa pedagogização do letramento observada nas práticas de “alfabetização” e oralização dos alunos surdos em casa se dava por orientação da própria escola oralista aos pais, como demonstrado no relato da professora Keila:

A orientação era rígida, para oralizar . então minha mãe obedecia e me pedia para copiar as palavras. Mas eu não entendia nada, não havia clareza nas palavras.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Em relação a esses professores surdos, ainda, podemos dizer que houve um prejuízo duplo, uma vez que a pedagogia oralista investia muito aquém do que a capacidade dos alunos surdos para aprendizagem exigia. É bastante comum ver surdos adultos lamentando de sua educação oralista, muito embora reconheçam o esforço e boa intenção dos pais e professores. Em especial, lamentam não terem tido

a oportunidade de aprender por meio da língua de sinais, atribuindo certa defasagem no processo de aprendizagem justamente à ausência dessa língua. Como se pode observar nos relatos da professora Lavínia:

Eu tive acesso à Libras atrasado, deveria ter aprendido bem antes. Mas eu fui oralizada primeiro sem entender nada, depois que aprendi a Libras as coisas ficaram mais claras, porque sou visual. Se o processo fosse inverso e eu tivesse aprendido primeiro a Libras, teria sido ótimo. Mas, infelizmente, não foi assim.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

A ausência da língua de sinais na vida desses professores surdos mais velhos, na infância, portanto, é uma das principais justificativas para as defasagens que alguns dizem trazer na atualidade, seja em termos de conhecimento geral, seja com relação ao domínio da língua portuguesa.

Tomando ainda como referência o estudo de Joanna Street (STREET, 2014, p.135), observamos que como complemento à pedagogização do letramento, as crianças eram estimuladas por meio de “brinquedos, jogos e vídeos [...]”, uma realidade bem diferente do que se observa na infância de alguns sujeitos surdos de nosso estudo. Ao perguntar se alguém da família os incentivava a ler (exemplificando com alguns gêneros como gibis, literatura infantil, revistas, etc.) os professores mais velhos foram enfáticos em dizer que ninguém os incentivou:

Nunca, nem meu irmão, ninguém. Era por minha conta mesmo [...]

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Não. Eu que me senti movida pela curiosidade ao ver minha irmã lendo, mas partiu de mim. Ela nunca me ofereceu os livros.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

O fato de não terem recebido incentivo, por meio de livros próprios para a faixa etária na infância reflete a pouca relevância atribuída à escrita na vida da criança surda. Quase não há relatos de interação, por meio de contos infantis, principalmente entre os professores mais velhos, visto que por ser a educação oralista estendida para o lar, a língua de sinais não fazia parte das interações mãe e filho, o que de certo modo inviabilizava práticas de letramento mais comuns entre pais e filhos ouvintes. Mesmo entre irmãos de faixa etária próxima, como vemos nos relatos do professor

Bruno e da professora Jade, não havia incentivo ou troca; ainda assim, por serem leitores, serviram de exemplo para os irmãos surdos, como no caso da professora Jade.

Ao perguntarmos aos professores surdos se alguém da família comprava livros para eles, tivemos as seguintes respostas:

Sim. Minha mãe. Sempre que eu me interessava e pedia ela me dava todos. Ela me dava para ler e explicar para ela oralizando [...] ia corrigindo as palavras erradas.

Professora Mari. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Minha família sempre me dava gibis, mas eu não lia, só observava as imagens. A escola sempre dava para minha mãe trazer pra casa também, mas eu não lia, só observava as imagens, mesmo nos livros de literatura infantil, eu só olhava as imagens.

Professor Hygor. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Observamos, então, que a forma como a leitura era posta aos filhos surdos se restringia a comprar livros ou utilizá-los como pretexto para a prática da oralização.

Vimos que a falta de uma língua compartilhada entre pais e filhos limita as interações com a escrita da L2, as quais poderiam contribuir para enriquecer as práticas de letramento bilíngue das crianças surdas. No entanto, outras práticas de letramento no ambiente do cotidiano familiar são mobilizadas pelos próprios sujeitos, ao terem contato com diferentes gêneros textuais, como se observa no relato do professor Bruno:

Eu trabalhava com meu pai no bar e esses jornais eram usados para embrulhar mercadorias. Enquanto eu o ajudava, lia o que me chamava atenção nas manchetes.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

No que se refere ao letramento familiar, pelas narrativas dos professores, ficou evidente que a mãe foi a principal agente de letramento, embora se tratasse de um letramento mais escolar e autônomo, no sentido atribuído por Street (1995) e já tratado nesse texto, em que a alfabetização (e a fala, no caso dos surdos) eram aplicadas de forma mecânica e supostamente deveriam produzir “grandes ‘impactos’

em termos de habilidades sociais e cognitivas de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p.29).

No caso dos sujeitos pesquisados, o fato de a família buscar orientação da escola fez com que as práticas de letramento se dessem apenas em língua portuguesa, nas modalidades escrita e oral, excluindo a Libras do processo. Algumas práticas de letramento bastante comuns entre pais e filhos ouvintes, como a contação de histórias, seriam possíveis nas famílias de crianças surdas se os pais dominassem a Libras. Sabe-se que as narrativas, oriundas dos contos e ou cantigas infantis, podem favorecer a familiarização com gêneros escolares ao longo da vida escolar, ou seja, “contar histórias oralmente é uma importante estratégia de letramento tendo em vista que coloca a criança em contato com a estrutura narrativa de determinados gêneros” (ESPÍNDOLA e SOUZA, 2009,p.113). Vale ressaltar que no que se refere ao letramento acadêmico há também um gênero do tipo narrativo muito presente nas atividades da academia, que é o relatório (relatórios de estágio, de experiências científicas, de filmes, de visitas técnicas, etc.). Esse é um fato a considerar em relação à dificuldade de estudantes surdos diante de atividades acadêmicas dessa natureza.

Apesar da pouca interação com a família, a circulação de gêneros escritos no ambiente familiar, durante a infância dos professores surdos, possibilitou formas de letramento singulares, motivadas pelo simples contato com esses gêneros, mediadas pelas experiências visuais. Vale discorrer um pouco mais acerca desse modo de apropriação da escrita, o que faremos no próximo tópico.

3.2.2 Letramento e imagem

As experiências visuais das pessoas surdas são destacadas por Strobel (2008) como um dos artefatos da cultura surda. Para a autora, é por meio da visão que os sujeitos surdos percebem o mundo e evocam reflexões sobre suas subjetividades. Acrescentaríamos que por meio da linguagem visual nas interações é que eles constituem de fato suas subjetividades, pois de acordo com Bakhtin os sujeitos se constituem por meio das interações verbais ¹¹(BAKHTIN, 1995). Essa interação verbal

¹¹ A interação verbal, para Bakhtin (1995) é entendida como um fenômeno social que se realiza através da enunciação, constituindo a realidade fundamental da língua.

para os surdos se dá de forma efetiva por meio da língua de sinais, que é visual. É a partir dessa língua que a forma (significante) adquire um sentido (significado), e é por meio dela que outros sinais visuais, como a escrita, por exemplo, se tornam um “signo linguístico” ¹²(BAKHTIN, 1995).

Antes da aquisição da língua de sinais, no entanto, os surdos contam apenas com as percepções visuais para compreenderem o mundo a sua volta. A imagem deve, então, assumir lugar de destaque nas práticas de letramento de sujeitos surdos.

Fernandes e Almeida (2008, p. 11), consideram que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras”.

Observamos nas narrativas dos professores que a imagem sempre teve um papel fundamental em suas práticas de letramento, os quais iniciaram suas leituras com textos predominantemente imagéticos, entre os quais se destacam as HQs.

Quando solicitado a relatar seu contato com diferentes textos na infância, o professor Bruno diz que seu mundo era visual e que observava mais imagens. As palavras passaram a ser observadas mais tarde:

Comecei a prestar atenção nas palavras por volta dos 9, 10 anos, mas não entendia seus significados. Folheava jornais e revistas, sempre observando as imagens e ignorava a parte escrita.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Ao dizer que chegava a folhear jornais e revistas em busca das imagens, esse sujeito evidencia a forma como pessoas surdas constroem significados a partir do que veem. Embora dissesse despertar para a escrita aos 9 ou 10 anos, o professor Bruno afirmou que aos 11, 12 anos começou a ler gibis, mas “apenas a sequência das imagens sem dar importância à escrita”. Observamos então que ao ter contato com textos escritos o professor Bruno sempre buscou atribuir algum significado à escrita por meio das imagens.

¹² Por se tratarem de processos profundamente distintos, Bakhtin e Volochinov (1995) chamam a atenção para a diferença existente entre os processos de descodificação e o de identificação, enquanto o sinal (no sentido bakhtiniano) é identificado, o signo é descodificado.

Pode-se constatar que as práticas de letramento por meio de HQs foram marcantes, visto que era uma prática comum entre os colegas surdos:

Emprestava gibis dos amigos surdos [...] emprestava e trocava gibis [...] Mônica, Marvel, Homem Aranha, Superman, Hulk”.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Além de trocarem gibis, as leituras eram compartilhadas, pois relatou que encontrava os amigos Surdos e comentavam as leituras:

[...] Nossa! o Homem Aranha é muito forte, venceu os inimigos [...] Ah, o Superman leva vários tiros e resiste. Comentávamos entre nós em Libras.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

O professor Bruno ainda acrescentou que havia certa identificação com os personagens entre os amigos surdos, em que cada um dizia ser um dos super-heróis.

Muito interessante observar que, embora o contato com esse gênero tenha se dado somente por volta dos 11 anos de idade, tanto para o professor Bruno quanto para seus colegas surdos, os eventos de letramento demonstram aspectos muito comuns aos de crianças ouvintes ao utilizar-se do faz-de-conta, da representação de personagens da história, do imaginário.

Considerando a importância do fator visual no desenvolvimento das crianças surdas, o texto imagético, como o das HQs, pode contribuir significativamente para a compreensão da realidade, suprimindo, em muitos casos, a pouca interação linguística que se estabelece pela ausência da audição.

Esse tipo de gênero apareceu também na narrativa de outros professores:

Eu lia muito mangá, um texto próprio do Japão parecido com gibi. Eu era um leitor voraz.

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu sempre gostei de gibis. Outros textos não.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu comecei lendo gibis.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu gostava muito de gibis.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Gostava mais de história em quadrinhos, gibi[...]Mônica, Cebolinha, por muito tempo.

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

A ênfase no gênero HQ se deve ao fato de que quase todos os professores o mencionaram em suas narrativas como um gênero que agradava a eles. Contudo, a leitura de imagens é citada pelos professores com relação a outros gêneros também:

Minha família sempre me dava gibis, mas eu não lia só observava as imagens. A escola sempre dava para minha mãe trazer pra casa também, mas eu não lia, só observava as imagens, mesmo nos livros de literatura infantil, eu só olhava as imagens...NUNCA da forma correta.

Professor Hygor. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Nesse excerto, o professor Hygor comenta que fazia leitura das imagens tanto em HQs como em livros de literatura infantil. Chama atenção o fato de ser enfático ao dizer que “não lia” e que a forma como lidava com o gênero não era a correta. Fica evidente que nas concepções de leitura desse professor somente a escrita é legitimada. Ainda que vejam a leitura de imagens como uma “pré-leitura”, a imagem parece ter a função de atrair os leitores surdos para os textos escritos.

Eu gostava desse (referindo-se a literatura infantil). Outros que eu não gostava eu deixava de lado, mas quando me interessava, normalmente se a obra contivesse imagens junto com a escrita [...] eu gostava mais porque era visual.

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Sem dúvida, para as pessoas surdas, a imagem, por ser uma linguagem visual tem um papel relevante na forma de compreender o mundo. Portanto, suas experiências de letramento, que envolvem a imagem precisam ser orientadas, visto que “não aprendemos a negociar o significado de uma imagem simplesmente pela exposição a ela. As capacidades a serem desenvolvidas requerem tanto tempo quanto ampla exposição, além de intervenções educacionais de vários tipos” (PROCÓPIO e SOUZA, 2010, p.102). Ademais alguns gêneros, em que a imagem é predominante,

dependem de uma leitura mais madura para serem compreendidos, como assinala Vergueiro, (2009, p.10): “charges, cartuns e tiras são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-os de forma crítica e com muito humor”. Sendo assim, um ensino bilíngue que explore a imagem como recurso pode proporcionar um letramento visual, crítico, aos alunos surdos.

Fernandes (2003), ao discorrer sobre a exploração da imagem no ensino da escrita como L2 para surdos, considera que “a leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra” (FERNANDES, 2003, p. 151).

Em síntese, as narrativas dos professores surdos corroboram os estudos de letramento em L2 no que se refere ao uso da imagem nas práticas de letramento escolar, pois como pudemos constatar pelos relatos, mesmo fora da escola, esses sujeitos acabam recorrendo a gêneros constituídos por imagens, nas primeiras experiências de letramento escrito.

3.2.3 Memórias de Letramento com gêneros escritos

Durante a entrevista narrativa com a professora Natasha, nos chamou atenção o fato de que, em vários momentos, ao ser indagada sobre práticas de letramento na infância e na juventude, dizia não se lembrar de nada, como se essas práticas não existissem. Mas, ao investigarmos mais a fundo, dando exemplos de práticas sociais com a escrita, algumas memórias foram emergindo.

Ao pedir que relatasse se a vizinha, que a ensinou a “falar”, utilizava textos escritos, relatou:

Não me lembro. Talvez, mas não me lembro. Eu era muito nova.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Quando solicitamos que relatasse um pouco das atividades escritas na primeira escola onde estudou:

Foi em São Paulo. Mas não me lembro. Só lembro de como era no (nome da escola), que o ensino era bem rígido.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Ao ser indagada sobre o uso de textos escritos na comunicação com as pessoas (ouvintes que não sabiam Libras) Natasha respondeu:

Pois é, não me lembro[...]

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Souza confere valor ao esquecimento tal como à memória, pois para a autora, “a relação história e narrativa sugere, inevitavelmente, uma reflexão sobre o papel da memória e do esquecimento como mediadora deste processo” (SOUZA, 1998, p.76). Argumenta, ainda, que as memórias mais primitivas, histórias da nossa infância, só existem porque foram relatadas por outras pessoas, o que confere uma dimensão coletiva à existência pessoal (SOUZA, 1998).

Isso nos leva a pensar na hipótese de que a dificuldade de comunicação da professora Natasha com outros membros da família, a ausência de relatos sobre sua história de vida e práticas de letramento na infância não possibilitaram que tais memórias fossem construídas. Skliar (1997) explica que os pais ouvintes (considerando o contexto oralista) condicionam o contato comunicativo com seus filhos surdos a respostas auditivas e orais, não atentando para indícios visuais e em virtude disso:

[...]tendem a dificultar a criação de um formato de memória compartilhada, ou seja, a recuperação conjunta da informação passada e a proposta de nova informação: a maioria dos comentários se convertem, como assinalam Schlesinger e Meadow (1972), em temas de referência visual, com conteúdos do AQUI e do AGORA. (SKLIAR, 1997, p.90[tradução nossa]¹³).

Outra hipótese, no entanto, seria a negação de práticas de letramento na infância e na juventude como forma de justificar a dificuldade com os gêneros escritos mais complexos na atualidade. Observa-se pelo relato a seguir, em que a professora Natasha nega práticas de leitura e posteriormente assume algumas leituras:

¹³[...] tiende a dificultarse la creación de un formato de memoria compartida, es decir, la recuperación conjunta de la información pasada y la propuesta de nueva información: la mayoría de los comentarios se convierten, como señalan Schlesinger y Meadow (1972), em temas de referencia visual, com contenidos del AQUI Y DEL AHORA (SKLIAR, 1997, p.90).

Eu nunca lia, não gostava de ler. Só assistia televisão e lia gibis mesmo. Gostava do gibi do tio Patinhas. Também gostava de revistas de fofoca, a Viva, adorava! Mais só revistas fininhas, livro com muitas páginas, não.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Mais adiante, ao darmos exemplos de práticas de letramento, citando alguns gêneros, a professora Natasha responde em tom de surpresa, ao perceber que a escrita esteve presente em sua história e que algumas práticas de letramento a constituíram, de fato:

Pois é, não me lembro, mas eu escrevia cartas, como será que aprendi? [pensativa] quem será que me ensinou (escrever)?

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Nossa insistência em buscar práticas de letramento ao longo da infância e juventude da professora Nathasha se deu, principalmente, por ela afirmar logo no início que só aprendeu a escrever na faculdade, e que antes disso se reduzia a mera copista (apenas copiava os textos).

A professora Lavínia, por sua vez, embora tenha sido conduzida a lembrar de textos escritos que fizeram parte de sua juventude, tendo como exemplos revistas de fofocas, de novelas, literatura ou outros; não se lembrou de nenhum gênero escrito, apenas mencionou programas televisivos:

Que eu me lembre, não. Eu gostava muito de assistir televisão, o Chaves. Lembro dos personagens, Chiquinha, o Kiko...também gostava da Família Dinossauros, gostava muito de alguns programas e também alguns filmes japoneses de luta, de robôs que eram amarelos, azuis, esses seriados japoneses de lutas. Eu não perdia nenhum.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Os gêneros citados na entrevista talvez não tenham contemplado as práticas de letramento da professora Lavínia. Considerando que as possibilidades de interação com a escrita são múltiplas, se o tempo e a dinâmica da pesquisa nos permitisse apresentar todas elas à entrevistada, certamente encontraríamos algumas práticas com a escrita fora da escola em algum momento, pois como bem apontam Espíndola e Souza (2009, p.110) “é inegável que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa,

todos - de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau – estão expostos à língua escrita e, portanto, desenvolvem maneiras diferentes de ser letrados”.

No que diz respeito a leituras na adolescência ou juventude, as narrativas apontam para gêneros próprios à faixa etária, demonstrando que houve um amadurecimento dos leitores nessa fase. Os gêneros que aparecem nas narrativas são manchetes de jornais, literaturas como diários de vida, com casos de bullying escolar, jornais, romances, revistas de fofoca (Viva).

Eu gostava mais de ler histórias de filmes. Por exemplo...lançavam um filme novo e tinha o livro sobre ele, como Eclipse, dos vampiros...eu me interessava em ler. Já outros eu não tinha vontade [...] não gostava muito de ler.

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Além dos gibis, comecei a ler manchetes de jornal...as vezes tinha dúvida e perguntava para a professora de português...não procurava em dicionários.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Comecei a ler jornais também. Descobri que as notícias que eram veiculadas na televisão eram as mesmas dos jornais impressos.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

[...] eu lia muito mangá...um texto próprio do Japão parecido com gibi...eu era um leitor voraz. Depois outras literaturas como diários de vida, com casos de bullying escolar, etc.

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Apesar das dificuldades no percurso escolar, observamos que os sujeitos surdos se inserem em práticas de letramento; tal como os jovens ouvintes de sua idade, ainda que não dominem a escrita e demonstrem certa resistência em relação à leitura, buscam de alguma forma gêneros próprios à faixa etária, como no caso da professora Jade, que, ao ver a irmã lendo romances, passou a pegar os livros emprestados até poder comprar seus próprios. Outros gêneros bem característicos da juventude e que aparecem nas narrativas, são mangá, diários de vida e a saga Crepúsculo. Podemos citar o jornal também como um gênero mais maduro, o qual

aparece na narrativa de vários professores (Bruno, Jade, Natasha, Hygor). É interessante observar que a leitura de alguns gêneros e obras literárias se colocam para a juventude como “um rito de passagem”, e os sujeitos surdos, apesar de sua condição linguística em que a LP não se constitui sua língua materna, por estarem inseridos em um contexto histórico-cultural mais amplo não ficam isentos dessas manifestações culturais, ou seja, dessas práticas de letramento.

Algumas memórias revelam o interesse particular desses professores por alguns gêneros que lhes chamaram atenção em determinado momento da vida, devido ao local de atuação ou alguém que os tenha motivado.

Mas não eram jornais novos não. Eram jornais velhos. Eu trabalhava com meu pai no bar e esses jornais eram usados para embrulhar mercadorias. Enquanto eu o ajudava, lia o que me chamava atenção nas manchetes.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu que me senti movida pela curiosidade ao ver minha irmã lendo, mas partiu de mim. Ela nunca me ofereceu os livros. Depois comecei a pegar muitos livros na biblioteca até chegar ao ponto de eu já ter lido quase todos da prateleira [...] Em casa não tinha. Só minha irmã que tinha os dela e eu emprestava. Mas, quando comecei a trabalhar passei a comprar meus próprios livros. [...] Eu gostava de ler jornais, mas comecei a ler mais jornais no meu trabalho, mais tarde, quando comecei a trabalhar numa loja.”

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

As narrativas de letramento demonstram que as memórias mais primitivas são quase totalmente destituídas de práticas com a escrita. Não que essas práticas tenham sido inexistentes, mas, novamente reportando a Skliar (1997), a comunicação estabelecida entre pais e filhos, quando a Libras era proibida, pode ter desfavorecido a construção de uma memória compartilhada nessa fase.

Por outro lado, temos relatos de práticas diversificadas de letramentos, principalmente a partir da adolescência e muitas delas se deram fora da escola, no contato com gêneros escritos em casa ou no trabalho. Para Barton e Hamilton (1998), esses letramentos são vernaculares, pois são adquiridos pela experiência em práticas cotidianas, não mediados por organizações formais.

Vale observar, ainda, que nesses contextos não há relatos de letramento envolvendo interação entre o sujeito surdo e algum ouvinte, ou seja, os letramentos vernaculares dos surdos se caracterizam pela interação entre o sujeito e o próprio texto, ou entre o sujeito e seus pares surdos. Isso demonstra que o desconhecimento da Libras pela sociedade, de certo modo, pode ser considerado como um dos fatores de exclusão das pessoas surdas de algumas práticas sociais com a escrita, que, se vivenciadas por elas, certamente teriam enriquecido tais experiências.

A participação de ouvintes em práticas de letramento no contexto oralista se deu mais na escola ou na família, mas com enfoque puramente oralista, em que a escrita era vista como um mero recurso ao ensino da fala. Pode-se dizer que, quando há ouvintes envolvidos nas práticas de letramento dos sujeitos surdos, tais práticas se enquadram nos chamados letramentos dominantes, pois envolvem relações de poder institucional; trata-se de um letramento institucionalizado, formal, comumente regido por regras (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000), como veremos nos tópicos a seguir, que se referem ao letramento nas esferas escolar e religiosa.

3.2.4 Letramento escolar: embates no ensino da língua portuguesa oral e escrita.

As interações com a escrita no meio familiar ajudam a compreender como se deram as formas de alfabetização dos surdos no contexto oralista, visto que a escola buscava uma boa integração com a família para obter sucesso no objetivo de oralizar o aluno surdo. Soares (1996) cita uma obra, publicada em 1968, por Lilian Russel (MEC/INES), denominada “Iniciando a compreensão da fala: sugestão para o trabalho que as mães podem realizar em casa”, cujo título já diz tudo.

Vale destacar que na educação oralista a escrita tinha um papel secundário e inferior à fala, pois o ensino da fala era ofertado aos surdos considerados “mais inteligentes”, enquanto “aos de fraca inteligência restava o recurso de ensinar pela escrita” (SOARES, 1996, p.119). Sendo assim, os professores surdos, que foram oralizados, fazem parte de um grupo selecionado, considerados como “melhores”,

dentre um grupo marginalizado. Além disso, estava subentendido que os ouvintes eram naturalmente superiores aos surdos.

O grande equívoco se fazia por considerar que a capacidade de articular as palavras era mais importante do que os conhecimentos escolares. Assim, o currículo era reduzido. Tal prejuízo foi sentido pelos próprios surdos mais tarde e ainda hoje o é.

De acordo com Soares (1996), que faz um estudo aprofundado do ensino oralista no INES, os alunos passavam, inicialmente, por uma preparação do órgão fonador, com exercícios de respiração, seguidos do reconhecimento de cada fonema para então introduzir o ensino das palavras. No texto, a autora descreve que “as palavras começavam pelos substantivos, aos quais eram gradativamente adicionados os artigos, adjetivos, numerais[...]”(SOARES, 1996, p. 138). Pode-se observar esse movimento gradativo para se chegar à formação de sentenças em português pelo relato do professor Bruno:

[...]só bem depois começamos a juntar palavras...”eu quero...eu quero bola”...tinha um desenho na folha, uma menina, e tinha que formar frases como: ”eu quero brincar”, “eu estudo”, etc.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Nesse relato, o professor Bruno se refere à atividade escrita, que seguia a mesma orientação didática da fala, servindo como recurso à oralização.

Os materiais utilizados enfatizam o ensino de palavras isoladas, sendo a memorização do maior número possível de palavras essencial para a posterior formação de frases e orações completas.

[...]tinha uma apostila em que cada folha tinha uma palavra escrita em português com a figura correspondente[...] aí virava a folha [...]na primeira folha a palavra ‘pato’, na segunda ‘bola’, por exemplo.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Nem todos os professores entraram em detalhes sobre o processo de oralização na escola, mas 4 dos professores estudaram na mesma escola, 3 deles no mesmo período, entre os anos 70 e 80. Outros estudos, como o de Strobel (2008) detalham práticas oralistas, pautadas no ensino da palavra com relatos de surdos de diferentes regiões do Brasil.

Pelos relatos dos professores, sujeitos de nosso estudo, observamos uma relação com a língua portuguesa, meramente técnica, em que a oralização ou escrita da língua não fazia sentido algum:

Eu só copiava as palavras, depois as frases...normalmente era cópia...pra copiar 10 vezes a mesma palavra ou frase, por exemplo.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

[...]eu sempre via as pessoas oralizando e não me falavam da importância de ler textos escritos. Eu pensava: para que serve ler? Eu não sabia da importância da leitura e da escrita.[...] Eu não entendia nada...lembro que tinha ilustrações e o texto e depois eu tinha que completar as frases na atividade. Por exemplo, no texto estava:eu vou para casa. Na atividade: eu vou para...., eu tinha que completar com a palavra CASA.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Foi muito difícil porque eu não conhecia as palavras, não entendia o significado delas, pois sempre fui influenciada a praticar a oralização das palavras, mas sem saber o significado.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Na escola fazia mais desenhos. Por exemplo, a professora dava livros pra eu levar pra casa...eu ignorava a escrita e observava só as imagens. Depois a professora me dava uma folha em branco para eu fazer um desenho sobre a obra e eu fazia. Sempre foi assim até a quarta série. Mas a professora também era muito severa e me cobrava muito vocabulário...eu tinha que memorizar as palavras. Era difícil, as vezes eu não entendia e a professora me beliscava...então comecei a fingir que entendia, senão levava até puxão de orelha. Nossa! Sofri muito!

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Aos 7 anos eu lia as palavras, mas comecei a ser uma leitora mais tarde. Eu acho, eu acredito que descobri a leitura na escola de Surdos, a partir da terceira série porque na escola inclusiva eu só copiava, e eu lia mas não entendia

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Como pudemos observar, a forma como a língua portuguesa, falada ou escrita foi apresentada aos professores Surdos na escola, independentemente da

modalidade de ensino (escola especial ou inclusiva) foi descontextualizada, não permitindo que fizessem uma relação entre a língua e sua função social. Nos termos de Bakhtin (1995), podemos dizer a língua não era compreendida enquanto signo linguístico.

Além disso, é comum o relato de experiências envolvendo violência física ou psicológica nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, falada ou escrita por surdos, como no relato da professora Mary, e nos relatos coletados por Strobel (2010).

Em diferentes modalidades e níveis de ensino, as narrativas dos professores surdos revelam que a inserção em práticas de letramento, quando a Libras não faz parte do processo, é marcada pelo fracasso, incompreensão e exclusão, como se pode perceber nos excertos a seguir:

No Ensino Médio, com ouvintes, não tinha intérpretes. Eu costumava só copiar do quadro, dos colegas e fiz até o primeiro ano colegial e parei.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

[...]foi muito difícil para mim porque eu via os colegas escrevendo e só eu não conseguia.[...] Mas eu não sabia o significado das palavras porque a professora sempre chamava os colegas para lerem pra ela e nunca me chamava. Eu ficava frustrada com aquela situação. Pensava 'por que só a mim que ela não chama?' [...]eu sentava na frente, e quando a professora não estava na sala e eu copiava dos colegas, sempre copiava de algum colega. Mas, na realidade eu não compreendia nada, nada mesmo. Só mais tarde, quando comecei a aprender língua de sinais tudo começou a ficar muito mais claro.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

O relato da professora Lavínia reforça que a aprendizagem da língua portuguesa só passou a fazer sentido quando a Libras foi introduzida no ensino. A professora Lavínia fez parte de um momento transitório na educação de surdos, a passagem da abordagem puramente oralista para a perspectiva bilíngue. A partir desse momento, finais dos anos de 1990, temos relatos em que a Libras aparece com mais frequência, apesar de o enfoque oralista coexistir ao bilíngue na prática. Embora a aprendizagem da escrita da língua portuguesa não tenha sido fácil em nenhuma das filosofias educacionais, observa-se que a forma de lidar com o ensino dessa língua na

sala de aula contribuiu para que essa aprendizagem fosse menos sofrível. Ao perguntar aos professores mais jovens sobre os primeiros contatos com o ensino da língua portuguesa na escola, se havia sido difícil, tivemos as seguintes considerações:

Sim...foi difícil...eu via meus colegas escreverem os textos de acordo com as figuras (das tirinhas) e a professora aplaudia em Libras...comecei a me esforçar para receber os parabéns da professora também...até que consegui.

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Foi muito difícil porque eu não conhecia as palavras, não entendia o significado delas, pois sempre fui influenciada a praticar a oralização das palavras, mas sem saber o significado. Mais tarde, aos 8 anos de idade eu comecei a aprender Libras e foi o que me ajudou. Comecei a aprender o sinal de casa, por exemplo, junto com a palavra C-A-S-A então passei a compreender o significado.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

A professora usava três coisas: imagem, escrita e sinais. Eu aprendi relacionando os três. Inicialmente só com objetos e outras palavras e os verbos bem depois. Então começava a escrever frases curtas, por exemplo “o pai viajou” e ia progredindo para frases mais longas e textos.

Professor Hygor. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Observa-se que a língua de sinais foi sem dúvida essencial na aprendizagem da língua portuguesa, no sentido de favorecer a compreensão de palavras e conceitos. No entanto, não se pode ignorar que no momento de transição entre as duas abordagens referidas, o método do ensino oralista ainda se fazia presente na prática dos professores. O relato do professor Hygor deixa claro que o ensino da LP iniciava-se pelas palavras e, de modo progressivo, se chegava a sentenças maiores.

Dado o exposto, nota-se que o letramento escolar dos professores surdos ocorreu, sem dúvida, numa perspectiva autônoma (STREET, 2014), no que se refere ao ensino da língua, mas se diferenciou da perspectiva de Street (2014) por privilegiar a fala em detrimento da escrita. As práticas colonialistas, que se impuseram aos surdos como minoria linguística, fizeram com que a Libras fosse excluída do processo de ensino-aprendizagem, inviabilizando práticas sociais com a escrita da LP, bem

como o conhecimento das funções sociais dessa escrita. Tais práticas foram reforçadas no lar e no contexto religioso, como veremos no tópico a seguir.

3.2.5 Letramento na esfera religiosa

Incluir uma análise acerca do letramento na esfera religiosa de sujeitos surdos se faz essencial, tendo em vista que a história da educação de surdos no Brasil aponta para uma interseção entre escola e igreja.

Reily (2007, p.308) enfatiza que enquanto a educação dos deficientes mentais se originou no âmbito da medicina, a educação de surdos tem origem monástica. A autora argumenta que tal origem é evidenciada “na prevalência de ações missionárias para os surdos, com publicação de manuais de língua de sinais de várias denominações cristãs (Igreja católica, Igreja do Nazareno, Igreja Batista, entre outros)” durante todo século XX.

De fato, religiosos sempre buscaram o atendimento ao surdo, vendo-o como forma de caridade. Apesar de serem também alvo da medicina, a interferência por parte da igreja na vida de surdos e pessoas deficientes em geral era vista como missão. Como observa Soares, em relação à medicina e à religião:

A primeira, porque a surdo-mudez se constituía, conforme Werner (1949:2-13), num desafio para a medicina, uma vez que esse tipo de deficiência está relacionada a uma anomalia orgânica; a segunda, porque ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podiam ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos. (SOARES, 1996, p.20).

Logo, não é mera coincidência o fato de as primeiras escolas de surdos no Brasil serem confessionais, visto que, ao longo da história da educação de surdos, os principais educadores sempre foram religiosos. Podemos afirmar que vem crescendo o número de instituições religiosas, cujas ações de evangelização se voltam para os surdos, pelos ministérios e pastorais que divulgam seus eventos nas redes sociais.

A catequese, assim como a alfabetização escolar, valorizava a oralização dos surdos, no entanto a primeira parecia buscar superar o ensino tradicional, com estratégias diferenciadas, mais lúdicas, de modo que pudesse chamar atenção, despertasse o interesse desses sujeitos para que o objetivo da catequização se efetivasse.

Fazendo uma alusão à catequização dos índios pelos padres jesuítas no Brasil, no período colonial, sabe-se que estes utilizavam a dança, a música, alguns aspectos da cultura dos indígenas para fazer com que a catequese os atraísse de algum modo. No caso dos surdos também temos a busca de estratégias lúdicas inicialmente, e, mais tarde a utilização da própria língua de sinais como forma de atração ao mundo religioso.

As análises das entrevistas narrativas demonstraram que o letramento na esfera religiosa possui práticas muito próximas às do letramento escolar, como se pode perceber nas narrativas de alguns dos professores participantes da pesquisa:

[...] as apostilas tinham imagens de Nossa Senhora...e tinha que escrever embaixo, mas eu só copiava. Aos sábados de manhã lembro que tínhamos gincana bíblica, com caça-palavras e competíamos para encontrar as palavras [...] os surdos da catequese [...] à noite, havia a missa, os slides e a oralidade”.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Na igreja, a mulher pedia para eu ler o texto bíblico lá na frente, junto com outras crianças, cada uma lia um trecho e quando chegava minha vez eu também lia oralmente.

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Nota-se que as práticas de letramento no contexto religioso de alguns professores estiveram estreitamente relacionadas à língua portuguesa escrita e oralizada; quase não se vê referências à Libras mediando tais práticas.

Nas narrativas, podemos observar o uso de algumas estratégias como gincanas, caça-palavras e uso de projetores de slides:

Lembro dos filmes[...] o padre trouxe da Itália, projetor de slides [...]projetava as imagens e falava (oralizava) sobre elas[...]

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Ele [o padre] entregava papeis para cada um e tinha orações, aprendíamos a rezar o terço [...] havia essas orações escritas e também ele utilizava muitos slides que ele projetava, com bastante imagem.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu fiz duas catequese, uma na igreja perto da minha casa e outra na escola porque eu falei para a madre que já tinha catequese, mas ela disse pra fazer lá também. Na catequese perto de casa eu lembro que lia algumas palavras, mas na escola, com as irmãs era mais claro, tinha um contexto, elas usavam imagens, figuras, tinha projetor de slides então eu consegui entender.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Embora houvesse uma diversificação de estratégias que diferenciasses as práticas de letramento entre o contexto religioso e o escolar, a metodologia oralista se fazia presente na escola, em casa e na igreja, que era, na verdade, uma extensão da escola, tal como vemos nos relatos a seguir:

Lembro que quando entrei na escola era oralista. A professora, que era uma irmã (freira) fazia ditado, tínhamos que observar a articulação dos lábios dela e transcrever na folha de papel em português as palavras [...]Tinha a liturgia...a gente ia lendo para acompanhar a missa...como nos orientavam...Lembro que o padre dizia: “você precisam agradecer...cada um diz um motivo” “aí dizíamos chuva, outro dizia saúde, trabalho,...” [...]só oralizando”.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

A irmã T me ensinou. Todo sábado tinha, por exemplo, competição com perguntas e respostas bíblicas. Por exemplo, ela tirava uma pergunta: “quem era a mãe de Jesus?”.a gente corria na frente e respondia. Isso era oralmente.[...] era explicado oralmente o que era lido. Eu também lia os textos oralmente. Já fui oradora na oitava série. Na missa também fazia leitura oral, na frente, dos textos bíblicos.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Os professores mais velhos, que estudaram na escola oralista, confessional, fizeram a catequese na própria escola, assim, estão muito presentes práticas ligadas ao catolicismo. Já no relato dos professores mais jovens, encontramos a atuação de igrejas protestantes. Isso ocorreu porque a partir da década de 1990 algumas igrejas protestantes passaram a investir na evangelização de surdos, na região em que foi realizado nosso estudo. Nesse caso, para atraí-los, utilizavam, principalmente, a interpretação dos cultos em língua de sinais. A própria igreja católica, nesse período, também passou a utilizar a língua de sinais nas missas e na catequese. Podemos observar nos relatos dos professores mais jovens a presença da Libras no contexto religioso:

Durante muito tempo minha mãe me carregou com ela pra igreja, mas eu não entendia nada...tinha intérprete, mas eu não entendia absolutamente nada. Na catequese não tive intérprete...também não entendia mas fui passando [...] Mais tarde comecei a frequentar a igreja evangélica. Tinha um grupo de surdos, mas também não entendia, me sentia um ignorante. Fiquei 4 anos e depois larguei porque começaram a exigir demais, implicar com minha forma de vestir...acabei desistindo[...].

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Pelo relato do professor Kaneki, podemos dizer que, embora algumas igrejas introduzissem os cultos, ou missas, interpretados, nem sempre os surdos compreendiam, seja pelo desconhecimento dos sinais relacionados à religião, seja pela pouca fluência desses intérpretes, seja por ser o discurso bíblico complexo, ou por motivos desconhecidos. No entanto, a introdução da Libras, principalmente para os surdos mais velhos, que experimentaram a proibição da língua de sinais, foi marcante, pelo que percebemos nos relatos da professora Lavínia:

O padre falava em Libras, explicava em Libras que não podia matar, nem roubar, nem fazer sexo [...] explicou tudo detalhadamente até eu compreender. Por exemplo, perguntou se eu podia brigar e tomar a hóstia e eu respondia que não, que eu tinha que me confessar primeiro e depois tomar a hóstia.[...] O que antes, na primeira comunhão eu não entendia, comecei a compreender por causa da Libras, as coisas que eram explicadas em Libras. Sabe por quê? A Libras é MUITO importante, me ajudou demais, porque antes, quando eu dependia da leitura labial, não compreendia nada e a língua de sinais é visual...por isso tudo começou a fazer mais sentido.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Podemos afirmar que, no contexto onde esses professores estudaram, a Libras foi inserida primeiramente na igreja e só depois na escola, pois, embora a língua de sinais tivesse “passe livre” na educação de surdos a partir de meados dos anos 90, os professores continuavam oralistas na prática.

Em suma, observamos práticas de letramento dominante na esfera religiosa, ora por meio de práticas oralizadoras como as da escola, embora com estratégias diferenciadas; ora por meio do uso da Libras, na introdução dos textos e do discurso bíblico. Ademais, o discurso religioso a que o surdo foi exposto estava presente em praticamente todos os contextos sociais. Desse modo, uma formação mais crítica dependeria de práticas de letramentos vernaculares, como as ancoradas nos

movimentos surdos, que se fortaleceram a partir dos anos 1990, dos quais discorreremos a seguir.

3.2.6 Práticas de letramento na comunidade: protagonismos surdos

Considerando que os letramentos vernaculares dos professores participantes se dão, predominantemente, entre os pares surdos, devido ao uso da Libras, as narrativas apontam a esfera comunitária como a de maior recorrência de práticas de letramentos vernaculares.

Os professores surdos possuem trajetórias de forte atuação na comunidade surda. São sujeitos com participação em associações de surdos, tendo assumido cargos de liderança e protagonismos nessas comunidades.

No que se refere à participação em associações de surdos e cargos assumidos, tivemos as seguintes considerações:

Aos 15 ou 16, eu e mais dois surdos resolvemos nos associar e começamos a participar do time de futebol e viajar para campeonatos [...] Da diretoria só [fiz parte] mais tarde, aos 19, 20 anos de idade [...] Fui diretor de esportes, fiscal, tesoureiro e vice-tesoureiro.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Sim. Mas não com muita frequência. Para mim é difícil participar porque moro longe, em outra cidade, então fica complicado[...]Fui vice-secretária.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Aos 16, comecei a participar só como membro da associação de surdos e aos 18 entrei na diretoria. A presidente, que era uma mulher, me convidou para ser secretária e eu aceitei. [...] Fui secretária, vice-presidente e presidente. Três funções.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Sim. Desde os 15 anos. Aos 18 anos entrei na diretoria como diretora social. Daí em diante sempre fiz parte da diretoria.[...] Eu cuidava mais da decoração dos eventos, sempre me envolvi mais com isso.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

[...] já participei como membro da diretoria, como conselheira fiscal. [...] Eu comecei como conselheira fiscal aos 17 anos.

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Destacamos a Associação de surdos, dentre outras possíveis participações sociais, por conhecermos a realidade desses sujeitos e o papel que essa instituição representa em suas vidas. Quando conhecemos a associação de nossa cidade, nos encantou a forma como essas pessoas se organizavam. Naquele momento, participávamos de um ministério com surdos em uma igreja local e nesse ministério, nós, ouvintes, trabalhávamos para eles; promovíamos a venda de alimentos, rifas para angariar fundos para pagar inscrição do acampamento para eles, entre outras ações assistencialistas. Nós, ouvintes, decorávamos os eventos, buscávamos os surdos em casa ou conseguíamos vale- transportes para que pudessem participar das reuniões e eventos. Tais ações se davam sob a concepção de que os surdos eram pessoas menos capazes, indefesas e dependentes, ao mesmo tempo, reforçava a situação de dependência por parte deles.

A primeira vez que conhecemos uma associação de surdos foi em uma festa havaiana, no final dos anos 1990. Ao chegarmos, havia dois surdos vendendo e recebendo os ingressos para a festa. Quando entramos, vimos algumas surdas terminando a decoração, alguns surdos vendendo lanches na barraca e outros, que durante a festa foram responsáveis pelo cronograma. Na hora do desfile, uma moça surda acendeu e apagou a luz várias vezes seguidas- descobrimos que era a forma que utilizavam para chamar a atenção de todos- era o anúncio do desfile. Na sequência, várias mulheres surdas desfilavam na passarela com trajes havaianos e os jurados (todos surdos) votavam na modelo mais graciosa. Percebemos que existia uma comunidade surda organizada, com uma liderança e funções bem definidas. Havia aspectos culturais nessa comunidade que os diferenciava, como as rodas de conversa e de piadas e o hábito de deixar mensagens em vídeo nas festas de casamento e de aniversário, por exemplo. Mais tarde, soubemos que a associação de

surdos promovia eventos sociais e desportivos, que havia um estatuto e que, por este estatuto, somente pessoas surdas poderiam assumir a titularidade nos diferentes cargos, podendo o ouvinte ser suplente.

Ao trazermos esse breve relato de experiência pessoal, buscamos ressaltar a relevância dessa organização para os surdos, e enfatizarr que os professores surdos são sujeitos participativos na comunidade e muitos fizeram e fazem história na associação. As associações são formas de resistência, de fortalecimento dos movimentos. Quando a língua de sinais foi proibida na escola e nas famílias dos surdos, as associações surgiram para preservar essa língua e lutar pelos interesses da comunidade. Os encontros entre pares favoreceram mobilizações no Brasil, que resultaram em vários direitos conquistados, nos últimos 20 anos.

De acordo com Vasicki (*et al*, 2015, p.5287), “os movimentos dos surdos se fortaleceram ao longo dos anos, tendo seu início por meio de reuniões e atividades de um grêmio provindo do INES e hoje alcançam todas as esferas do Brasil”. Os autores fizeram um levantamento das associações de surdos no Brasil e chegaram a 101 instituições, no ano de 2015 (VASICKI, 2015).

Tendo em vista que as associações são entidades sociais regidas por estatutos e buscam promover ações com e para a comunidade surda, entende-se que os cargos assumidos em uma diretoria de associação são também cargos políticos. Uma vez que têm a oportunidade de exercer esses cargos, os sujeitos surdos envolvem-se em práticas de letramento, denominados vernaculares (BARTON E HAMILTON, 1998). Uma das práticas vernaculares a que Barton e Hamilton se referem diz respeito à participação social dos sujeitos em atividades de grupos ou clubes (ou associações). Esses autores consideram que:

A participação em grupos pode envolver letramentos de várias maneiras. As pessoas leem e contribuem para avisos e boletins, participam de reuniões, sorteios e bazares, fazem cartazes. As pessoas escrevem nos jornais locais como membros de associações e enviam relatórios de atividades ou outras atividades locais. Existem diferentes modos de participação; mesmo quando as pessoas não são membros reais de associações, elas ainda podem ir à reunião, ler sobre as atividades de vizinhos e amigos no jornal local e fazer comunicados. Como forma de participação social, uma minoria de pessoas pode ser descrita como politicamente ativa e, de fato, elas se descrevem nesses termos; muitos outros, no entanto, participam de atividades políticas locais assinando petições, participando de

reuniões públicas, escrevendo cartas e realizando marchas e manifestações. (BARTON e HAMILTON, 1998, p.250 [tradução nossa])¹⁴

Sabe-se que a comunidade surda, no Brasil, é politicamente ativa. As mobilizações, nas últimas décadas, pelo reconhecimento da Libras, por direito à escola bilíngue, por acessibilidade comunicativa, pelo reconhecimento da profissão do intérprete, entre outros, são prova disso. Ademais, as marchas pelo dia do surdo a cada 26 de setembro demonstram a necessidade de se mostrarem para a sociedade como uma comunidade linguística e cultural. Contudo, vale reforçar que o ativismo dos surdos se manifesta, principalmente nas e por meio das associações, nas quais estão presentes muitas práticas de letramento.

Para sondar suas práticas de letramentos, buscamos saber quais atividades os professores surdos desenvolviam na associação, quando membros da diretoria e obtivemos as seguintes informações:

Havia as reuniões e eram todas em Libras [...] tinha a secretária que fazia a ata, mas eu dirigia a reunião só em Libras. Às vezes recebíamos carta escrita com convite para participar de campeonatos, porque naquele tempo não existia e-mail, e a secretária lia e nos informava e então eu conduzia a reunião em Libras sobre como deveríamos nos organizar para ir, quanto ao custo da viagem e arrecadações para cobrir os gastos, etc.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu ajudava redigir as atas, quando a secretária faltava, mas tinha muitas falhas na escrita. Depois eu passava para a secretária e ela arrumava. Às vezes eu não conseguia pegar toda a conversa da reunião e o texto ficava sem coerência, pegava pela metade porque tinha que escrever, então perdia boa parte das falas.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

¹⁴ Participation in groups can involve literacy in many ways. People read and contribute to notices and newsletters, participate in meetings, raffles and jumble sales, design posters. People write to local newspapers as members of associations and send in reports of activities or other local of activities. There are diferentes modes of participation; even when people are not actual members of association they may still go to meetings, read about the activities of neighbours and friends in the local paper and display notices. As a form of social participation a minority of people can be described as politically active and, in fact, they describe themselves in these terms; many others, nevertheless, participate in local political activity by signing petition, attending public meetings, writing letters and going na marches and demonstrations.

Eu fazia as atas. Eu não sabia fazer ata, no início, então peguei algumas atas antigas e comecei a ler e ver que eram do mesmo jeito “aos dias dois do mês...”. Li muitas atas. Tinham sido escritas por ouvintes, as mais antigas, e segui o modelo, foi o que me ajudou.[...] Aprendi sozinha. Mostrei para um amigo e perguntei se era pra escrever como aquelas e ele me disse que sim, que era igual. Mas eu não escrevia direto não. Fazia um rascunho em um papel, arrumava certinho em casa, depois passava para o livro. Também fiz muito ofício, muitos. Mandava para empresas, para a prefeitura, associações, federação de esportes, CBDS, muitos ofícios. Além disso, recebia muitas cartas em casa, naquele tempo eram cartas. Via as cartas, os modelos de ofícios que recebia e fazia as cartas, ofícios do mesmo modelo. Muitos eu aprendi praticando assim.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

A parte escrita ficava a cargo da secretária da associação. Eu cuidava mais da decoração dos eventos, sempre me envolvi mais com isso.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Nas reuniões discutíamos tudo em Libras e uma ouvinte redigia as atas.[...] Nas discussões eu costumava complementar o que os outros colegas falavam. Por exemplo, eles diziam que era importante promover esportes[...] eu dizia: também é importante o passe-livre,[...] porque os surdos não sabiam disso, que tinham esse direito, também sobre acessibilidade, que precisava lutar por isso[...] então eu sempre complementava porque eles sempre pensavam só em esportes. E como ficava a questão do passe livre, da acessibilidade quando precisamos ir ao médico?. Se as reivindicações fossem via associação conseguiríamos intérpretes nesses espaços. Eu colocava tudo isso e normalmente os outros membros concordavam comigo [...].

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Primeiramente, vale reforçar que as práticas de letramentos vernaculares dos surdos se caracterizam como práticas bilíngues, nas quais a escrita da L2 serve, em muitos momentos, como o ponto de partida para as ações (discussões ou tomadas de decisões) no contexto das associações. Mas é também utilizada como forma de registro, ora pelos próprios surdos, ora terceirizada para um ouvinte. Desse modo, a língua portuguesa como segunda língua- PL2 possui um papel essencial, mas não mais importante do que a Libras. É por meio da Libras que os surdos discutem, orientam, tomam decisões conjuntas, exercem função de agentes sociais.

A escrita da língua portuguesa realiza sua função social na vida dos surdos dentro da associação de forma diferente de outros contextos. Na associação, as

práticas de letramento são realizadas com fins sociais e não com o objetivo de oralizar os sujeitos como nas esferas escolar, familiar e religiosa.

Vale reforçar, aqui, o conceito de comunidades discursivas que, de acordo com Swales (1990), se formam em torno de objetivos e interesses comuns. Tais grupos, segundo o autor, possuem mecanismos de comunicação utilizados principalmente para troca de informações entre os seus membros. A associação de surdos, nesse sentido, favorece a existência de uma comunidade discursiva, pois é onde os surdos se reúnem para tratar de seus interesses e lutas comuns. A língua de sinais é o principal meio de circulação do discurso nesse contexto, mas a LP escrita está presente nas diversas ações estabelecidas. A aquisição da escrita da PL2 acontece nas práticas de letramento dentro das associações, ao redigirem atas, ao buscarem partir de modelos para construção de determinado gênero, para elaboração de cartazes. Com o tempo, os sujeitos surdos passam a interagir por meio de diferentes tipos de gêneros de acordo com suas finalidades, como os que aparecem nos relatos dos professores, tais como cartas, convites, ofícios e atas.

Quanto à participação desses professores surdos na diretoria da associação, pudemos ver que se colocam como agentes sociais na luta pelos direitos da comunidade e na conscientização dos associados sobre suas prioridades. Além disso, nesse espaço, os surdos são “ouvidos”, possuem a audiência de seus pares, como em nenhuma outra esfera. É na esfera comunitária que os surdos são protagonistas.

No que se refere à comunidade de surdos, podemos dizer que a associação é um dos principais contextos em que se reúnem e se organizam, mas a comunidade existe para além dessas associações. Nem todas as cidades possuem associação de surdos, mas mesmo nas menores delas a comunidade existe. Há um sentimento de irmandade, de luta comum, de identidade que faz com que os surdos se juntem. Na dinâmica de cooperação entre os membros da comunidade, existem, ainda, surdos que são agentes de letramento. Por dominarem a escrita da LP mais do que outros, auxiliam surdos com menor escolaridade ou conhecimento de LP em atividades que envolvem a escrita. É o caso da professora Jade e do professor Bruno.

Eu ajudava uma amiga a escrever cartas românticas, que enviava para o namorado. Ela narrava o que desejava em Libras e eu passava para o português. Era em forma de rascunhos, depois ela passava a limpo. Foram tantas cartas recheadas de poemas de amor.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Agora, em 2019 não faço parte da diretoria, mas eu ajudo qualquer surdo que precisa, que vai na minha casa solicitar a carteira de passe livre, que é para viajar de ônibus. Alguns surdos não conseguem preencher os dados, então eu me disponho e eles vão na minha casa, onde ajudo a preencherem na internet os dados. Oriento a irem primeiro no médico pegar o laudo de surdez, juntar os documentos todos e eu ajudo a escanear e enviar para Brasília. Alguns surdos já receberam a carteira.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

O envolvimento de professores e lideranças surdas, portanto, em práticas de letramento, não está, necessariamente ligado a um cargo específico na associação, o que os caracteriza como agentes de letramento são as relações sociais que mantêm na comunidade, envolvendo suas habilidades com a escrita. Como ressaltam Souza e Oliveira (2017, p.142):

para ser um agente de letramento, não é necessário ou obrigatório estar atrelado a uma instância maior que promove sistematicamente a aprendizagem, como, por exemplo, a escola. Indivíduos podem ser agentes de letramento pelo simples fato de se relacionarem socialmente via ações que mobilizam gêneros (SOUZA e OLIVEIRA, 2017, p.142)

As práticas de letramento dos professores surdos, na comunidade, caracterizam-se, então, como vernaculares, bilíngues e agentivas. Nessa comunidade discursiva, os gêneros organizam as atividades da comunidade, que são repetidas (atas, ofícios, etc.), mas não fixas. As relações sociais estabelecidas nesse contexto favorecem práticas com a língua portuguesa que, certamente contribuem com a formação bilíngue dos sujeitos surdos, pois:

É por meio de práticas linguísticas que aprendemos a língua, ou seja, é lendo e escrevendo para interlocutores reais e refletindo sobre essas ações linguísticas e suas características que vamos adquirindo tanto habilidades letradas quanto conhecimentos sobre a língua (REIS e MAGALHÃES, 2013, p. 196).

Tomando a associação de surdos como referência, vale considerar a importância de que haja uma comunidade de letramento acadêmico surda, em que os professores surdos possam pensar novos modos de participação. Isso, certamente, resultaria em gêneros híbridos, produzidos ou adaptados pela comunidade, disseminados em Libras com legendas para o livre acesso da comunidade acadêmica

em geral. Nesse sentido, é imprescindível, conhecermos as práticas de letramento dos professores surdos nas esferas acadêmica e profissional no contexto atual.

3.3 PRÁTICAS LETRADAS NAS ESFERAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL

No que se refere ao letramento acadêmico, as narrativas trazem histórias de dificuldades e superação. As análises dos perfis dos professores, no tópico 3.1.2, demonstraram que os professores surdos passaram boa parte de sua formação, ou quase toda ela, sem acesso à língua de sinais e sem intérpretes, tendo, por isso, de recorrer a outras formas de aprendizagem.

Em relação às atividades acadêmicas e profissionais, envolvendo gêneros dessa esfera, observa-se que, normalmente, os professores surdos procuram seguir modelos para produzirem textos escritos em língua portuguesa:

Na faculdade os professores pediam RPL, Relatório de Prática de Laboratório, pediam direto, praticamente o curso todo tive que produzir esse tipo de texto. Eu não sabia como fazer em português. Não sabia. Mas era sempre o mesmo modelo: introdução, objetivo, desenvolvimento e eu não sabia como fazer. Então o intérprete me explicou como fazia, fez o primeiro para mim [...] como modelo, e a partir daquele passei a praticar, me esforcei e consegui. Quando tive que fazer o TCC eu já sabia escrever.

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Tirei dúvida com intérprete...escrevi, mostrei para ela e ela fez a revisão do texto...Eu busquei seguir um modelo para me basear.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu já trabalhei, mas só com as disciplinas. Meu planejamento foi baseado em modelo...eu fiz as adaptações, porque já tinha um modelo próprio da faculdade. Eles me mandavam por email e eu preenchia com os meus próprios conteúdos.

Professora Mary. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Quando eu tenho um modelo do que é para ser feito e só tenho que adequar, eu posso fazer em casa, mas a parte dos procedimentos metodológicos é mais difícil porque é específico.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Embora a atividade com textos acadêmicos despenda de muito esforço, de forma geral, pois são os chamados gêneros secundários por Bakhtin (1997), para os surdos esses gêneros se apresentam ainda mais complexos por serem em língua portuguesa, sua segunda língua.

Muitas vezes, as relações na vida acadêmica e no trabalho, envolvendo tais gêneros, se mostram bastante conflituosas, principalmente porque os surdos acabam recorrendo ao auxílio de colegas ouvintes, os quais nem sempre compreendem a condição linguística dos surdos. Desse modo, a relação com gêneros acadêmicos acaba sendo de dependência (de ouvintes) ou de superação, quando não há ajuda disponível, como se pode observar nos relatos a seguir:

Tinha as provas...eu tinha que ler os textos sozinho...não tinha explicação. Mergulhei nos estudos, me esforcei o máximo...acho que estudava 24 horas por dia, todos os dias...aos domingos nem saía de casa, ficava preso estudando, só então comecei a aprender português. Foram 4 anos assim.

Professor Kaneki. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Fizemos a monografia em grupo, eu e duas ouvintes, mas eu me senti excluída. Eu gostaria que elas tivessem pedido minha opinião quanto ao tema da monografia, que houvesse uma troca de ideias, mas não houve.[...] Às vezes, quando preciso preencher um diário, faço, mostro para os colegas de trabalho e as vezes eles só dizem que está errado, mas ninguém me explica qual a forma correta de fazer[...] é muito difícil para mim.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Esse colega surdo me ajudou e também uma intérprete que era aluna do curso de bacharelado em Letras-Libras. Foi muita luta! Sempre há barreiras, me mandam fazer as coisas em português e eu acabo recorrendo a outras pessoas. Pra mim a produção textual é muito difícil. Mas eu fiz uma prova escrita do IFPR e também a do ENEM. No Enem escrevi três folhas e passei.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Quando as relações acadêmicas entre os surdos e seus colegas ouvintes se estabelecem pela ocasião, como em trabalhos em grupos, por exemplo, os surdos

parecem se sentir diminuídos, em situação de desvantagem, por não estar contribuindo como gostariam. Nesse sentido, a língua portuguesa é vista como uma barreira, tendo em vista que na maioria dos contextos sociais é essa língua a principal forma de interação. Dependendo do nível de conhecimento dessa língua pelo surdo, suas relações sociais no mundo acadêmico são mais ou menos conflituosas. O relato da professora Lavínia, a seguir, ajuda a compreender o sentimento dos surdos em relação a essa situação:

Na pós (lato sensu) também tive que fazer artigo em grupo. Fiz junto com duas colegas (ouvintes). Eu escolhi um tema, mas elas não concordaram, escolhi outro e não aceitaram então deixei que elas escolhessem. Elas pediram pra eu fazer um pequeno resumo do tema, que eu pesquisasse e deixasse que elas fariam o resto, só isso.[pensativa]...mas sinto que foi ruim para mim, porque eu também precisava aprender. Essa forma das ouvintes agirem me parece um ouvintismo porque eu fico excluída, perco a oportunidade de aprender e eu queria muito. Queria que me explicassem como fazia, mas elas não explicaram, não houve troca de ideias. Sabe, vocês, ouvintes, têm os sons como pista e sabem se um texto está coerente, mas eu não, sempre fico em dúvida se meu texto está correto ou não. Me faltam palavras para enriquecer a escrita, acabo usando palavras simples, queria usar um vocabulário mais rico, mas não consigo. Falta vocês deixarem esse ouvintismo...às vezes vocês não aceitam minha opinião, entende? Eu acho isso, é o que eu sinto e não faz bem pra mim, eu tenho necessidade de participar, de que me perguntem qual o tema mais adequado, qual minha opinião sobre o texto, pra eu aprender. Eu preciso! É importante isso! Não adianta só traduzir bem e falar o que foi feito. Não é assim. Precisamos ler juntas, explicarem o que o texto quer dizer, o contexto...eu preciso aprender.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Consideramos essa fala da professora Lavínia muito rica, principalmente por se dirigir à pesquisadora ouvinte, em vários momentos, ao nos incluir em “vocês”, toda vez que se referia aos ouvintes. Percebemos certo cuidado na forma de colocar sua opinião como que querendo dizer “me desculpe a franqueza”, mas, de qualquer forma, não se intimidou. Talvez tenha sido a única que disse tudo o que gostaria de dizer sem nenhum receio de estar se dirigindo a uma ouvinte.

Percebe-se que, em muitos casos, os ouvintes acabam fazendo com que o surdo se sinta diminuído em atividades acadêmicas. Ao invés de utilizarem as ideias dos surdos em Libras e traduzirem para o português, simplesmente excluem-nos das atividades e da possibilidade de adquirirem conhecimento acadêmico. Trata-se de uma exclusão disfarçada, quando, na verdade, o surdo fica responsável somente por

uma parte do trabalho, como a coleta de dados, deixando as análises e a produção de textos por conta dos ouvintes.

Depender dos ouvintes nas atividades acadêmicas é muito comum por parte dos surdos. Vimos isso nas narrativas de quase todos os professores, sujeitos de nosso estudo. No entanto, essa situação é desconfortável para muitos desses sujeitos. Contudo, alguns surdos, ao conseguirem dominar melhor a LP são requisitados na comunidade por outros surdos para auxiliarem em atividades acadêmicas, como se pode observar nos relatos:

Eu também tinha um amigo surdo, que tinha um português melhor que eu, mostrava para ele e ele me ajudava na revisão do texto. Não fiz sozinha não. Foi com ajuda.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

[...]é um surdo que sabe bem português. Esse colega surdo me ajudou e também uma intérprete que era aluna do curso de bacharelado em Letras-Libras.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Considerando a trajetória acadêmica e profissional dos professores surdos e suas lutas para vencer a barreira linguística nesses contextos, percebe-se que apropriar-se da língua portuguesa representa certa independência. Ao perguntar aos professores sobre o papel que a língua portuguesa ocupa em suas vidas e sobre a importância dessa língua para o trabalho, tivemos as seguintes considerações:

Sim. Para passar na prova didática tenho que estudar os textos e preparar uma aula. Depois tem as pautas, as provas escritas dos alunos, etc.

Professor Bruno. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Sim. Eu acho importante porque é a língua utilizada no Brasil, tudo é português [...] e dentro do trabalho para a comunicação com os alunos, quando escrevo no quadro é em português, os textos escritos são em português. A Libras é mais na prática, mas o tempo todo utilizo o português no processo de ensino.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Sim. Eu gostaria de saber bem para escrever textos, elaborar provas, eu preciso! Eu gostaria de aprimorar meu português [...] estou esperando abrir um curso de português. Eu gostaria sim (de dominar bem português), esse é meu sonho. Eu gostaria de ter mais independência, poder fazer as atividades, sozinha, mas não consigo.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Acho muito importante porque é a língua utilizada no Brasil...sinto necessidade de me aprofundar.[...] Sim. É isso, é isso (em relação a se tornar mais independente) e porque as palavras da LP têm vários significados e depende do contexto, então identificar o sentido (das palavras) é difícil.

Professora Keila. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu acho o português importante, sim, preciso usar para registrar os conteúdos, ensinar o vocabulário, etc. Mas o português não é o que vai ajudar o surdo, não. Primeiro ele tem que aprender a Libras porque é uma língua visual. O português é a segunda língua. Eu tive acesso à Libras atrasado, deveria ter aprendido bem antes. Mas eu fui oralizada primeiro sem entender nada, depois que aprendi a Libras as coisas ficaram mais claras, porque sou visual. Se o processo fosse inverso e eu tivesse aprendido primeiro a Libras, teria sido ótimo. Mas, infelizmente, não foi assim.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Os professores atribuem um papel à língua portuguesa como língua de trabalho, veem-na como útil para as atividades que realizam na academia e inclusive como ponte de acesso ao trabalho no contexto acadêmico. Ademais, entendem que o domínio da língua portuguesa pode lhes dar maior independência na vida acadêmica e profissional. No entanto, as considerações da professora Lavínia deixam claro que a Libras deve ser a língua- mãe, a língua de instrução dos sujeitos surdos e que é a Libras que tem o poder de mudar a vida do surdo. Reconhece a utilidade da língua portuguesa, mas reitera a posição da Libras como a mais importante para a vida.

As narrativas, em suma, revelam práticas de letramento em língua portuguesa um pouco conflituosas. Os surdos recorrem constantemente a modelos ou pedem auxílio aos ouvintes, que nem sempre estão dispostos a atendê-los. Muitas vezes a forma de “ajudar” dos colegas ouvintes no ambiente de trabalho ou em cursos de formação não atendem as reais necessidades do professor surdo, que se vê excluído dessas práticas.

No que se refere ao trabalho, como docentes no ensino superior ou na pós-graduação, buscamos verificar as atividades desenvolvidas pelos professores, bem como se havia dificuldades em realizá-las. Obtivemos as seguintes respostas:

Dou aulas de Libras [...] Participo de um projeto de extensão. Participo (de eventos) mais como ouvinte. [...] Quando eu peço trabalhos escritos para os alunos, eu leio e consigo entender, porque os textos dos alunos não são muito difíceis de entender. E o que eles escrevem normalmente está dentro do contexto que eu solicitei, relacionado à cultura surda, pedagogia bilíngue, então dá pra compreender.

Professora Jade. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Eu tinha que fazer relatórios dos alunos, de alguns alunos e entregar, mas a [coordenadora] reescrevia em português. Como professora na especialização sempre tive auxílio da [coordenadora]. Ministrei a disciplina de Libras [na universidade]. Foi tranquilo, pois as atividades escritas ficavam a cargo da intérprete. Trabalhamos juntas. Eu fiquei mais com a parte prática. Ela me auxiliava com as demandas de planejamento, registros, relatórios[...] Trabalhei mais 1 ano em uma outra universidade particular, mas sozinha, passei bastante apuro. Até hoje cometo algumas falhas (com essas atividades que exigem escrita) porque no caso, estava sozinha, não tinha ninguém pra me orientar. A pior experiência foi em [nome da cidade] na escola [nome da escola]. Eu estava totalmente sozinha com os alunos, não conseguíamos estabelecer comunicação...reclamei de falta de acessibilidade, pois precisava de um intérprete lá .Foi assim.

Professora Natasha. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Bem, pra mim o mais complicado é pensar nos conteúdos de ensino, porque pra mim é muito fácil ensinar aquilo que meu aluno quer aprender em Libras, pra mim é natural. Mas não é assim na prática, precisa sistematizar o que vou ensinar, quais conteúdos vou ensinar primeiro e a sequência dele. Preciso registrar o método de ensino. Todos os componentes são importantes, mas, às vezes não sei como fazer isso, é o mais difícil pra mim, essa parte do planejamento.

Professora Lavínia. Trecho de entrevista em Libras, em 01 de novembro de 2018 [tradução nossa].

Observamos, pelos relatos, que as atividades do professor surdo na academia se voltam mais para o ensino, apenas a professora Jade relatou participar de um projeto e o professor Bruno que orientou um TCC com auxílio de uma intérprete.

Pensamos que um curso de formação, com gêneros acadêmicos pudesse ampliar a participação dos professores na academia, bem como no discurso acadêmico, por meio de produções científicas. No entanto, para o domínio da escrita

da língua portuguesa seria necessária uma formação a longo prazo. Assim, foi elaborado um curso com o objetivo de inserir os professores surdos na cultura acadêmica, por meio da realização de projetos de pesquisa. Embora esse gênero seja predominantemente escrito, o curso buscou explorar o gênero em Libras, pensando na possibilidade de as ideias serem traduzidas para a língua portuguesa, como já ocorre em algumas universidades. Essa escolha se fez devido às demandas dos próprios sujeitos surdos, como será esclarecido no capítulo 4.

CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM GÊNEROS ACADÊMICOS

[...]dar aos futuros professores a possibilidade de adentrar no mundo da pesquisa através da apreensão do Projeto de Pesquisa, é permitir-lhes adentrar no mundo do conhecimento científico e ampliar suas práticas de letramento, sobretudo de letramento acadêmico científico, bem como docente.

Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

A imersão em práticas de letramento é considerada como muito mais significativa do que a instrução formal, quando se trata da aquisição de gêneros diversos, tal como observa Gee (2001). Para ele, a maior parte das linguagens sociais e dos gêneros não é adquirida por instrução direta, mas por processos de socialização.

Fischer (2007) aponta, além das interações constantes, outras alternativas para constituir-se sujeito letrado como, “por observação à dinâmica interacional dos participantes de uma comunidade de prática ou pela busca de conhecimentos com apoio de artefatos como livros e computadores[...]” (FISCHER ,2007, p.30).

As pessoas surdas, no entanto, embora participem de práticas sociais com a escrita, como se pode observar por suas histórias de letramento, encontram-se em condição bastante peculiar, onde as práticas de letramento em que estão imersas normalmente se dão em língua portuguesa (PL2) e são mediadas pela oralidade, o que dificulta a interação necessária para que essa aquisição aconteça.

Diante disso, proporcionar situações de interação com o texto escrito, mediadas pela língua de sinais, seria uma das formas de favorecer o letramento acadêmico dessas pessoas, especialmente quando se trata de gêneros secundários, como os da esfera acadêmica.

4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS, PERCURSOS E PERCALÇOS

Neste tópico, relataremos as etapas em que se realizaram as oficinas de produção de textos para a escrita acadêmica, desde sua elaboração ao último

encontro de formação. Entendemos que para compreender melhor as práticas envolvidas é necessário expor tanto as dificuldades encontradas na elaboração e execução da proposta como os resultados que se nos mostram satisfatórios, buscando, ainda que minimamente, um distanciamento do olhar do professor, executor da proposta e o olhar do pesquisador na avaliação desta.

4.1.1 A fase de elaboração

Desde o processo de elaboração do curso até sua conclusão, muitos foram os contratempos para poder realizá-lo. Pensar o próprio curso requereu muitas consultas em busca de algo que se aproximasse ao que tínhamos em mente. No que se refere a algo já aplicado a surdos, encontramos o trabalho de Pires (2014), intitulado “O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários”. No entanto, nesse curso o ambiente era virtual e o foco foi as produções dos cursistas surdos em língua portuguesa. Inicialmente, esse era também nosso intuito, visto que o curso nasceu da vontade de uma professora surda de fazer o curso de Letras para aprender português. Este interesse foi que despertou nosso desejo de ofertar um curso.

Após as entrevistas narrativas, no entanto, observamos que a inserção no discurso acadêmico deveria ser o ponto de partida e este poderia se dar tanto em Libras como em língua portuguesa, pois esses sujeitos devem ser vistos e seu discurso valorizado, com sua identidade em evidência.

Nessa perspectiva, não encontramos nenhum outro parâmetro, nenhum curso ofertado para sujeitos surdos em nível acadêmico para pensar a elaboração do curso. Recorremos, logo, à observação de modelos alternativos de oficinas com gêneros acadêmicos ofertados a ouvintes. A partir daí, caberia analisar a diferença de situação dos professores surdos e implementar nosso curso destinado a esse público.

Na busca pela fuga de um modelo autônomo de letramento, o curso e o suporte foram desenvolvidos na perspectiva de projeto de letramento de Kleiman (2000), para a qual esse é concebido como:

"[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de

textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto" (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Tinoco (2008, p.165) na mesma perspectiva de Kleiman, entende o projeto letramento como um "modelo didático cujos princípios centrais apontam para um processo de ensino-aprendizagem como ação partilhada, democrática e significativa para a vida". Nesse sentido, o direcionamento do curso de formação com gêneros acadêmicos para os professores surdos se deu de acordo com as práticas sociais em que estes estavam inseridos, que se refletiram nas necessidades de aprendizagem levantadas no curso.

Para além da aprendizagem dos gêneros acadêmicos, ainda que voltados à realidade dos cursistas, foram analisadas as interações entre os participantes, enfatizando as relações de identidade e poder. Tais relações, segundo Kleiman (1995) estão implicadas nas práticas de letramento.

4.1.2 O local de realização do curso

As oficinas foram realizadas nas dependências da universidade, em salas de aula do Centro de Letras e Ciências Humanas- CLCH e em salas do Centro de Educação Comunicação e Artes- CECA. Embora fizéssemos a solicitação com antecedência, via Declaração de Instituição Co-participante (anexo B) para utilizar as salas de aula do CLCH, foi necessário confirmar semanalmente a disponibilidade de sala para realização do curso.

Tendo em vista que o curso foi ofertado no período noturno, houve dificuldade em encontrar salas disponíveis no CLCH, por isso os dois últimos encontros aconteceram no CECA.

O fato de não termos uma sala fixa causou um pouco de transtorno, considerando que o campus é bem grande e alguns professores surdos ainda não conheciam esses centros, o que fez com que alguns chegassem atrasados às aulas.

4.1.3 A abordagem dos sujeitos

Nossa proposta inicial foi elaborar o projeto de formação a partir das necessidades dos participantes. Assim, o primeiro encontro de formação se deu com o intuito de definir junto com os professores surdos os gêneros que gostariam de praticar nas oficinas.

Os relatos do curso foram registrados ao final de cada oficina, pois, levando em conta que a pesquisadora foi também a ministrante, não foi possível utilizar um diário de campo que registrasse as observações simultaneamente aos eventos. Além disso, não havia como gravar em áudio, devido ao fato de o curso ter sido ministrado em Libras, e nem em vídeo por conta da exposição dos cursistas. Sendo assim, contamos apenas com a memória dos eventos de letramento, após cada aula.

Inicialmente, apresentamos aos professores o projeto, cujo desenvolvimento foi motivado pelas observações pessoais da pesquisadora sobre o trabalho de professores surdos, colegas da universidade. Expusemos um pouco de nossa trajetória com colegas surdos desde a universidade como alunas de graduação. Nesse momento, os professores aproveitaram para relatar suas próprias experiências de letramento em língua portuguesa, entre as quais surgiram a desclassificação em concursos e processos seletivos na universidade por não atenderem totalmente o edital, em língua portuguesa, ou pela falta de informação quanto ao processo. Pelos relatos desses professores ficou evidente que, apesar do reconhecimento da Libras, o espaço acadêmico ainda não se constitui linguisticamente acessível aos surdos, falantes dessa língua.

Na sequência, falamos da pesquisa de doutorado que deu origem ao curso e apresentamos o parecer do comitê de ética em pesquisa pelo qual o projeto foi aprovado. Justificamos a escolha teórica e metodológica pela área da linguística aplicada, destacando a proposição de alternativas para os problemas que surgem, e não apenas sua problematização (TINOCO, 2008). Apresentamos outros temas de estudo que podem ser desenvolvidos em LA, tais como aquisição da linguagem, bilinguismo, ensino-aprendizagem de L1, L2 e LE, Letramento, entre outros. Enfatizamos que, na área de letramento, escolhemos o trabalho com gêneros acadêmicos como modo de atuar/trabalhar com a língua nas práticas sociais em contextos situacionais, expondo aos professores participantes o conceito de gêneros

do discurso fundamentado na teoria bakhtiniana, na ideia de uma organização de tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN,1997). Para deixar mais clara a ideia, apresentamos em *slides* uma carta pessoal em língua estrangeira e pedimos que identificassem o gênero, o que fizeram sem dificuldades, pois a estrutura evidenciava o gênero (ilustração 1).

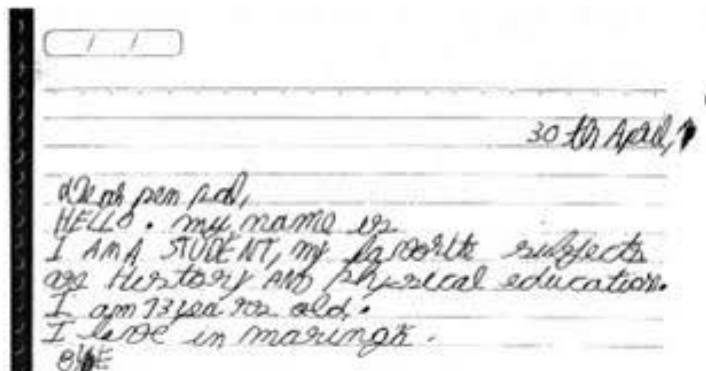


Ilustração 1 – Gênero carta pessoal em língua estrangeira

Dispusemos uma lista de gêneros escritos e orais, das esferas acadêmica e profissional. A partir dessa lista lançamos as seguintes questões aos professores:

- Quais desses gêneros você já utilizou?;
- Quais você utiliza no trabalho?;
- Qual dos gêneros você sente necessidade de aprender? Por quê?

Vale ressaltar que além dessas questões, pré-elaboradas, surgiram outras espontâneas no decorrer desse primeiro encontro de formação.

Os gêneros escritos citados pela pesquisadora foram: resumo, resenha, projeto de pesquisa (tcc, monografia, dissertação, tese), artigo, ata, pautas (manuais ou eletrônicas), programa de disciplina, plano de aula, palestra, comunicação, debate, aula didática, seminário, minicurso e pôster (esse último acrescentado nesse primeiro encontro por sugestão de um dos professores). Esclarecemos que estes eram apenas alguns que selecionamos entre os muitos gêneros existentes na esfera acadêmico-profissional.

Ao serem indagados acerca dos gêneros que já haviam utilizado, todos os professores afirmaram já ter utilizado o resumo, o plano de aula, o programa de disciplina e as pautas (manuais ou eletrônicas). Esses três últimos gêneros apareceram como os gêneros utilizados no trabalho.

As professoras Jade, Natasha e Lavínia afirmaram já ter proferido palestra, sendo que a professora Jade palestrou em congresso e as outras duas em eventos

menores, para pequenos grupos de professores. Outros três professores, Mary, Kaneki e Thor, afirmaram ter ministrado pela primeira vez naquele ano um minicurso em congresso, o que consideraram uma experiência muito válida. A professora Jade ainda afirmou que entre os gêneros escritos apresentados só não havia escrito tese e artigo.

No que se refere aos gêneros mais comuns já utilizados pelos participantes, como plano de aula e plano de curso, perguntamos-lhes como se dava o processo de elaboração desses gêneros, se sentiam alguma dificuldade ao elaborá-los e a maioria (os outros não se manifestaram) afirmou que sempre partia de modelos prontos.

A prática de apoiar-se em modelos também apareceu quando perguntamos como fizeram para elaborar o tcc (no caso de um professor) e o artigo da pós-graduação que cursaram. Acrescentamos que essa prática é comum também entre os ouvintes e relatamos um pouco de nossa própria experiência acadêmica ao escrevermos a primeira monografia.

A última questão, que orientou a escolha do conteúdo a ser trabalhado no curso de formação, refere-se à necessidade dos professores de aprendizagem de determinados gêneros. Um dos professores disse sentir necessidade de aprender a elaborar projetos de curso, em especial projetos de cursos de Libras que ele oferta à comunidade. A professora Natasha disse que gostaria de aprender todos os gêneros. Explicamos que a carga horária do curso não seria suficiente para isso. A professora Keila se mostrou interessada em artigos e acrescentou que gostaria que esclarecêssemos sobre o “qualis” de periódicos para publicações. A professora Lavínia expressou que gostaria muito de aprender a elaborar um projeto de Mestrado; e os professores, Bruno, Thor e Kaneki também disseram que gostariam de aprender a elaborar projetos de pesquisa.

Ao apresentar o objetivo do curso e a importância dos gêneros acadêmicos, apoiamos-nos na visão de Fairclough (1989) sobre o discurso como um modo de agir sobre o mundo e sobre os outros, bem como um modo de representação. Uma forma de colocarem suas reivindicações e as lutas da comunidade surda seria por meio do discurso, e o domínio dos gêneros acadêmicos ampliaria sua capacidade de agir.

Apresentamos os objetivos específicos de nossa pesquisa, embora estivessem expostos também no TCLE (apêndice A), e finalizamos com a tradução do TCLE em vídeo produzido um pouco antes do encontro. Além de traduzir o TCLE em Libras,

entregamos o texto impresso aos professores antes de iniciar o vídeo. Observamos que alguns professores buscaram acompanhar a tradução atentando para o próprio texto escrito. Isso nos chamou bastante atenção, pois, seria para colocar em cheque a tradução da pesquisadora? Seria por saber que a tradução utiliza menos termos específicos do que o próprio texto escrito? Teria a língua portuguesa maior validade que o vídeo em Libras? Afinal, de qualquer forma a assinatura do termo estaria agregada ao texto escrito e não ao vídeo.

Vale destacar que, muitas vezes a tradução para Libras acaba sendo uma versão resumida do que é dito em português e os surdos vivenciam constantemente o resumo dos fatos que se dão em língua portuguesa quando perguntam aos ouvintes. Não foi o nosso caso. No entanto, como saberiam que teriam de assinar um documento (TCLE) escrito, precisariam se certificar de que haviam entendido claramente antes de assinarem. Ademais, percebemos certa resistência por parte dos surdos no que se refere a colaborar com pesquisas de pessoas ouvintes. De certo modo, o acordo consiste em contribuir para que o outro fale sobre ele, é dar ainda mais poder àquele que, ao longo do tempo, já o tem exercido sobremaneira para interferir na vida das pessoas surdas, nem sempre de forma positiva. Contudo a resistência reflete justamente as relações de poder entre surdos e ouvintes. Para Foucault (1993, p. 91), “[...] onde há poder há resistência[...]” Por isso, a etnografia se torna imprescindível quando a pesquisa envolve minorias linguísticas ou culturais historicamente oprimidas. Nesse caso, o conhecimento da realidade favorece a escolha dos métodos e instrumentos de coleta de dados. Em nosso caso, o motivo por termos optado pela não filmagem das oficinas foi considerar o recurso invasivo demais.

Por buscar uma proposta de formação mais crítica, propusemos uma discussão em um grupo virtual, via whatsapp, com o objetivo de enfatizar a importância da apropriação dos gêneros acadêmicos como ferramenta discursiva, ressaltando o poder do discurso, com base em Foucault (1996). Para isso, a pesquisadora realizou alguns procedimentos: a) leitura sobre a obra a ordem do discurso, de Foucault; b) leitura de resenhas; c) busca de videoaulas sobre o tema “a exclusão do discurso”, pois seria necessário explicar o conteúdo da forma mais didática possível. Elaboramos alguns slides e a partir desses fizemos a exposição do conteúdo.

Na ilustração 2, mostramos o sinal de DISCURSO¹⁵ em Libras. A própria seleção do sinal foi justificada, pois há outro sinal em Libras para representar a palavra discurso. No entanto, esse outro sinal era o mesmo utilizado para a palavra “palestra”. Explicamos que o conceito era mais amplo e que o discurso poderia se propagar de diferentes formas, como em textos escritos ou orais (ilustração 3), ou por meio de imagens (ilustração 4).



Ilustração 2 – Sinal DISCURSO em Libras (vídeo do curso)

DISCURSO



DISCURSO



Ilustração 3 – Discurso oral e escrito (vídeo do curso)

Ilustração 4 – Charge (vídeo do curso)

Ao tratarmos no vídeo da aula acerca dos procedimentos de exclusão do discurso, buscamos relações com situações que envolvem a vida das pessoas surdas. Por exemplo, ao falarmos do mecanismo de interdição e o tabu do objeto, além dos exemplos clássicos como sexo e morte, citamos a própria língua de sinais como um tabu na época do oralismo, pois era um tema proibido naquele momento histórico. No tópico “direito privilegiado do sujeito que fala” exemplificamos com situações em que uma pessoa ouvinte é convidada a falar sobre cultura surda e, normalmente, as

¹⁵ A palavra discurso aparece em caixa alta porque estamos nos referindo ao sinal em Libras, de acordo com as convenções para transcrição dos sinais da Libras (FERREIRA-BRITO,(1995) ; FELIPE (1998)).

peças surdas tendem a resistir a esse discurso pelo fato de o palestrante não ser um surdo.

No vídeo sobre “poder do discurso e procedimentos de exclusão do discurso” buscamos abordar o tema de forma bastante sucinta, utilizando imagens e exemplos gerais e específicos, relacionados ao universo dos surdos, como a ideia de “oposição”, que foi exemplificada com o fato de ter havido um consenso de que a língua de sinais era prejudicial ao surdo em um determinado momento histórico e hoje já se entende que a língua de sinais é essencial para o desenvolvimento das pessoas surdas. As ilustrações a seguir, trazem imagens do vídeo da aula sobre o assunto.

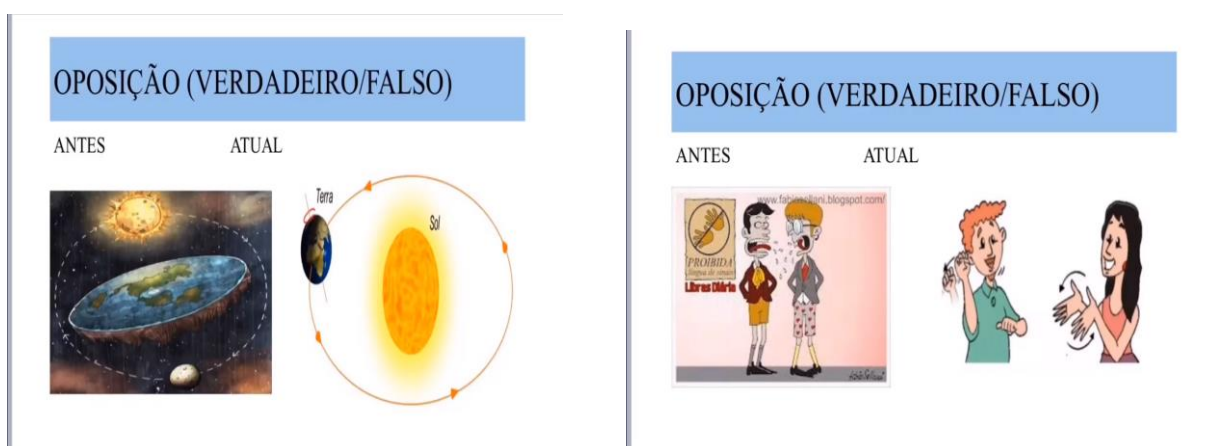


Ilustração 5 – Exemplos gerais (vídeo do curso)

Ilustração 6 – Exemplos específicos (vídeo do curso)

No entanto, consideramos que, ainda assim, o assunto merecia ser explorado com mais tempo, o que a carga horária do curso não permitiria. Além do mais, nosso foco eram os gêneros acadêmicos. Daí a necessidade de avançar para a próxima etapa. Consideramos que nesse primeiro momento houve algumas fragilidades da nossa parte, que se refletiram na etapa seguinte, referente às questões elaboradas aos participantes sobre o vídeo.

Após a disponibilização do vídeo, com o intervalo de um dia, elaboramos outro vídeo, com as seguintes questões: a) Foucault fala sobre mecanismos externos de exclusão do discurso. Você acha que qualquer pessoa pode dar palestras em um evento? Quem normalmente é chamado para falar em um congresso, ou para dar uma entrevista na televisão? Por quê?; b) Em sua opinião o discurso de um professor surdo é valorizado na academia? Explique.

Nessa última questão, no vídeo em Libras, direcionamos a pergunta ao professor surdo: *Você, professor surdo, com pós-graduação, mestrado..., no seu trabalho na universidade, você sente que seu discurso é valorizado? Por exemplo, quando você dá opinião sobre alguma coisa, as pessoas dão valor ao que você diz?*

Houve uma falha nossa em elaborarmos uma sequência de questões dentro da primeira questão, pois isso obriga o participante a ficar voltando o vídeo para responder cada questão. Na prática, observamos que não houve respostas para cada pergunta e que os participantes acabaram selecionando uma ou outra questão.

O objetivo da videoaula e dos questionamentos que a sucederam foi levar o professor surdo a perceber a importância do poder do discurso no meio acadêmico e o quanto o domínio dos gêneros acadêmicos seria uma forma de conquistar esse lugar discursivo no ambiente de trabalho- na universidade, pois “os gêneros operam como forma de legitimação discursiva” (ASSIS e MATA, 2005, p.182).

Algumas dificuldades, contudo, se apresentaram no percurso de elaboração do material, que refletiram as limitações da pesquisadora, como lidar com um vocabulário mais científico em Libras (pesquisas de termos como “Foucault”, “discurso”, e outros, em glossários de Libras na internet); pesquisa por aplicativos de edição de vídeos que permitissem intercalar a exposição do conteúdo em Libras com os slides. Antes de encontrar o aplicativo, houve outras tentativas como gravar a aula em uma sala de aula da universidade, utilizando o projetor multimídia. Porém a imagem ficou ruim, com pouca visibilidade. O grande desafio, no entanto, foi a elaboração das questões para reflexão, em Libras, pois fazer perguntas em Libras não é tão simples, exige modificação significativa na estrutura da sentença do Português para a Libras.

Essa dificuldade de tradução das questões pela pesquisadora se refletiu nas respostas dos participantes. As questões foram escritas também em língua portuguesa, mas pela resposta de alguns professores surdos, ficou evidente que não ficaram muito claras. Isso pode ser percebido pelo fato de uma professora surda, que domina bem o português escrito, ter respondido a questão somente após a pesquisadora ter disponibilizado mensagem escrita no grupo virtual.

Além do mais, apenas três dos nove professores responderam, tendo em vista que dois responderam em Libras e uma professora respondeu em Português.

A professora Natasha fez a seguinte consideração em Libras:

[...] Acho importante poder palestrar como pessoa surda, ter a atenção das pessoas para o meu discurso. Falar acerca dos próprios surdos, sua história, cultura, identidade, questões sobre avaliação em Libras; diferenças peculiares ao modo de vida dos surdos em comparação com os ouvintes...é muito importante, as pessoas ficam impressionadas com essas questões[...] Um local ideal para podermos dar palestras seria a universidade[...]

Professora Natasha. Mensagem em Libras no grupo virtual, em 02 de abril de 2019 [tradução nossa].

As considerações da professora Natasha sobre poder falar acerca das questões que dizem respeito à sua comunidade foram muito importantes, pois foi ao encontro do nosso objetivo ao ofertar o curso, no sentido de buscar uma perspectiva mais crítica do letramento acadêmico. Ainda que não tenhamos conseguido fugir de um modelo técnico quanto à estrutura dos diferentes gêneros, procuramos, no início do curso, trazer a noção de apropriação dos gêneros como instrumento discursivo de construção de uma posição de poder.

A professora Jade respondeu as questões por escrito:

Eu acho que os palestrantes surdos são convidados pelo currículo lattes e também por indicação de outro colega, pela pesquisa que ele desenvolve. (resposta da questão 1).

Depende do público que assiste, do interesse que a palestra/ pesquisa provoca. Quanto à universidade dar valor, eu não faço ideia. (resposta da questão 2)

Professora Jade. Mensagem escrita no grupo virtual, em 02 de abril de 2019 [tradução nossa].

O professor Kaneki se baseou na videoaula e fez a seguinte colocação:

[...] Achei interessante saber que o discurso também pode ser propagado por meio de uma imagem e fiquei imaginando uma situação em que o palestrante utilizasse slides para que as pessoas analisassem uma imagem, ou projetasse a imagem e comentasse a respeito, ou em outra situação essa imagem aparecesse junto com um texto escrito, por exemplo [...]

Professor Kaneki. Mensagem em Libras no grupo virtual, em 02 de abril de 2019 [tradução nossa].

O professor Kaneki esclareceu que chamou sua atenção o fato de o discurso oral, escrito ou imagético compartilharem um mesmo espaço em um evento de

letramento, por exemplo. Marcuschi (2001, p.37-38), ao estabelecer as relações entre fala e escrita no contexto efetivo dos usos linguísticos, defende a hipótese de que as diferenças entre as duas modalidades da língua se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais, o que impediria situar a oralidade e a escrita em pólos opostos ou em sistemas linguísticos diversos (MARCUSCHI, 2001, p.146). Além disso, as práticas de letramento podem se dar como em um hipertexto, pela multimodalidade/multisssemiose, o que Marcuschi (2001, p.93) caracteriza como “a possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não-verbal (musical, cinematográfica, visual, entre outras)”.

O professor Kaneki ainda colocou que o discurso propagado em língua portuguesa por ouvintes pode ser muito valorizado pela academia e despertar interesse de grande público, em palestras, por exemplo, mas observa que para os surdos faz muito mais sentido quando se propaga em língua de sinais. Para ele, mesmo que haja intérpretes mediando o discurso em LP o efeito não é o mesmo.

O professor Kaneki, ao dizer isso, lembrou-se de uma palestra recente, com professores/palestrantes surdos em um evento local, de que participamos. Foi interessante observar o quanto os surdos desse evento participaram, fazendo perguntas ao final de cada palestra e os comentários positivos após o evento sobre o que os palestrantes surdos expuseram.

Parece-nos que existe uma “legitimação do discurso” quando o enunciador é uma pessoa surda, alguém de dentro, da mesma cultura. Lideranças surdas parecem ter maior influência sobre a comunidade do que ouvintes, por mais renomados que sejam. Vemos essas lideranças surdas nas redes sociais e o impacto de seu discurso na comunidade surda pelos inúmeros comentários, normalmente feitos em língua portuguesa.¹⁶

Tanto as considerações do professor Kaneki quanto as da professora Natasha demonstram que esses sujeitos veem o discurso como forma de representatividade, pois o discurso enunciado pelos professores surdos normalmente são direcionados às questões concernentes a sua própria comunidade, como identidade, cultura, direitos e lutas pelas causas comuns entre os surdos. Pelas respostas desses professores, pudemos perceber que eles têm a noção da importância do poder do discurso como forma de ação na comunidade e em prol dela.

¹⁶ Os vídeos, normalmente, são disponibilizados nas redes sociais em Libras e os comentários são feitos em português. Em alguns casos, há comentários que são postados em Libras também.

A partir dessa introdução, pudemos partir para a parte mais técnica do curso, que se refere à produção de textos, em que iniciamos com a noção de projeto.

4.1.4 Discutindo a noção de projeto

Nesse segundo encontro presencial, iniciamos justificando a escolha do gênero a ser trabalhado naquele dia, pelo fato de a maioria dos professores surdos ter comentado no encontro anterior que tinha interesse em cursar uma pós-graduação *stricto sensu*.

Iniciamos o curso com uma dinâmica: projetamos uma imagem (ilustração 7) com três homens que precisavam atravessar o rio, tendo os respectivos pesos: 120kg, 75kg e 50kg. A canoa, no entanto, só suportaria 120kg por vez. Como fariam para atravessar? Dramatizamos a cena com três dos professores. Em poucos minutos, chegaram à solução.



Ilustração 7 – Dinâmica da canoa (slide do curso)

Após essa atividade, pudemos fazer analogia com o projeto, em que há um objetivo inicial e para alcançá-lo é necessário buscar estratégias, seguir alguns passos para se chegar ao resultado, que no nosso caso foi positivo, mas se não houvesse uma estratégia e subissem os três na canoa poderia ter sido um desastre. Por fim, trouxemos definições de projeto de pesquisa, citando Motta-Roth e Hendges (2010) e Gil (2002). Para Gil, “Projeto de Pesquisa é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2002, p.19). À definição de Gil acrescentaríamos que o Projeto de Pesquisa é o documento que explicita *não apenas* as ações a serem desenvolvidas, mas as motivações, intenções e ações,

implícitas, respectivamente, na justificativa, nos objetivos e na metodologia da pesquisa.

Ao trazer esses autores, destacamos que já tínhamos formada a noção do que é um projeto, no entanto, por se tratar de um discurso científico, necessitamos trazer outras vozes de autoridade para embasar nossa fala.

Nesse momento, a professora Mary fez uma intervenção em Libras, com intuito de deixar mais clara a ideia de incorporar vários autores à fala do enunciador.

Ao falar sobre os passos necessários para elaboração de um projeto de pesquisa, destacamos a importância de se iniciar a partir de quatro perguntas: *o que* pesquisar (tema)?; *por que* pesquisar (justificativa)?; *para que* pesquisar (objetivos)?; e, *como* pesquisar (metodologia)?.

Com base nas orientações de Santos-Filho e Gamboa, trouxemos a noção de pesquisa qualitativa e quantitativa. Outras definições metodológicas também foram feitas, como a caracterização, o delineamento, bem como procedimentos de coleta e análise de dados, a partir da obra de Gil (2002). No que se refere aos elementos do projeto de pesquisa, utilizamos Motta-Roth e Hendges (2010).

No que se refere à escolha do tema de pesquisa, ressaltamos que o problema pode surgir da própria prática profissional ou acadêmica. Para isso, recorremos a Motta-Roth e Hendges (2010, p.14). Argumentamos, como no primeiro encontro, o papel da pesquisa como instrumento de intervenção na realidade (no primeiro encontro nos referimos às pesquisas em L.A). Exemplificamos com um problema, relatado anteriormente para nós em situação informal, que estava ocorrendo no curso de segunda graduação de uma das professoras participantes, que seria um bom tema de pesquisa, cujo resultado poderia contribuir com a melhoria do curso que ela estava fazendo. Essa noção de direcionar a pesquisa na perspectiva do “desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” foi baseada nessa afirmação de Gil (1999, p.19).

Desse modo, nossa perspectiva de pesquisa e a justificativa apresentada aos professores surdos teve como pressuposto a pesquisa como meio de transformação da realidade, que também vai ao encontro do que seria um projeto de letramento na perspectiva adotada (KLEIMAN, 2008; TINOCO, 2008).

Neste mesmo encontro, apresentamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como um ambiente de busca. De acordo com a própria página da biblioteca, ela “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos

das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos.” (BDTD, 2019). No momento em que apresentamos a BDTD aos professores, essa biblioteca possuía 560.110 documentos.

Esse momento despertou grande interesse dos professores. Em especial, o professor Kaneki expressou que não conhecia esse ambiente de busca e que o iria explorar mais para buscar temas de seu interesse, pois pretendia fazer um projeto de mestrado. Nesse mesmo ambiente de busca (BDTD), selecionamos o material para trabalhar com resumos de pesquisas acadêmicas com os participantes, o que relatamos no tópico a seguir.

4.1.5 Trabalhando com resumos

Como prática, entregamos aos professores, resumos de dissertações e teses, acompanhados de uma ficha contendo: Tipo de Documento (dissertação ou tese), título, nome do autor, nome do orientador, data de defesa, instituição onde foi desenvolvida a pesquisa e o nome do programa (apêndice C). Essas informações foram coletadas no *site* da BDTD e a partir delas, alertei para a importância dessas informações no momento de escolha da submissão de um projeto de pesquisa em programas de pós-graduação.

Vale ressaltar que todos os resumos selecionados para essa atividade estavam relacionados a teses e dissertações voltadas a temas de interesse da comunidade surda (ver apêndice C). As fichas foram espalhadas em uma mesa para que cada professor selecionasse o título que mais lhe interessasse.

Nessa etapa, buscamos dar maior ênfase ao resumo como um gênero de grande importância na pesquisa. Conforme Bhatia (1993, p.78), “o resumo contém informação sobre os seguintes aspectos da pesquisa que ele descreve: 1- *O que o autor fez?*; 2- *Como o autor fez?*; 3- *O que o autor encontrou?*; 4- *O que o autor concluiu?*”.

Quanto ao conteúdo, Costa (2003, p.42) ressalta que o resumo “deve incluir, de forma detalhada, mas sucinta, os resultados e conclusões do artigo, ajustando-se ao espaço a ele destinado. Deve, adicionalmente, indicar dentro dos limites, todo tipo de informação nova, mas relevante, que contenha o artigo.” O autor pontua que:

O resumo tem duas finalidades principais: Proporcionar aos leitores informações suficientes que lhes permitam julgar se é conveniente fazer uma leitura aprofundada do texto. Acelerar a atividade dos serviços de uma biblioteca ou de rede de prestação eletrônica de serviços bibliográficos (COSTA, 2003, p.42).

Para que pudessem perceber a finalidade desse gênero, pedimos que os professores identificassem nas fichas que entregamos, com o resumo das pesquisas, informações referentes ao tema, justificativa, objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados, encontradas no resumo, sinalizando-os por cores, de acordo com o quadro 3:

TEMA/ PROBLEMA O QUÊ?	JUSTIF/ POR QUÊ?	OBJETIV/ PARA QUÊ?	METODOLOGIA COMO?	REFER. TEÓRICO	RESULTADOS
			Natureza (qualitativa/quantitativa)		
			Tipo (Exploratória/ Descritiva/ Explicativa)		
			Delineamento (bibliográfica, documental, estudo de caso, etc)		
			Participantes (pais, professores, intérpretes, alunos, etc)		
			Procedimento de Coleta (entrevista, questionário, observação, filmagens, etc)		
			Instrumentos (roteiro, formulário, diário de campo, etc)		
			Tratamento dos dados (análise conteúdo, análise discurso, etc)		

Quadro 3 – Atividade de identificação de elementos do resumo.

Durante essa atividade, fomos solicitados pelos professores a esclarecer o conteúdo do texto (resumo), pois havia muitos termos desconhecidos pelos mesmos e estes só tiveram contato com o texto escrito em L2, de modo que a explicação, durante a atividade, foi feita individualmente, conforme solicitavam. Ainda assim, outra dificuldade que surgiu foi que vários resumos não continham a maioria dos itens a serem identificados. Observamos o quanto essas informações faziam falta no resumo, pois, após a identificação desses itens, cada professor deveria expor o que entendeu

da pesquisa apresentada a partir do resumo lido e alguns resumos não tinham clareza quanto aos participantes, objetivos, entre outros elementos fundamentais.

O tempo para o desenvolvimento da atividade foi curto de modo que enviamos aos professores, por email, outra atividade semelhante (apêndice D), em que apenas deveriam enumerar as colunas da tabela de acordo com as informações. Embora possa parecer simples a atividade, por se tratar de texto escrito em PL2, alguns professores demonstraram encontrar dificuldades para realizá-la, considerando que a maioria deixou de realizar essa atividade.

4.1.6 Trabalhando com o artigo científico

O gênero artigo científico foi abordado no terceiro encontro de formação, seguido da continuação do gênero projeto de pesquisa, até porque o primeiro também foi apresentado como resultado do segundo. Esse gênero, segundo Rinck (2015, p.70) é o mais estudado “em razão de seu estatuto emblemático na atividade científica, desde a institucionalização da ciência até as evoluções atuais, que fazem do artigo o indicador maior da produção dos pesquisadores e da visibilidade do seu trabalho”.

Seguimos a noção de artigo como uma “exposição do processo investigativo” (MOTTA-ROTH e RENDGES, 2010, p.111), sendo assim, o projeto de pesquisa pode ser apresentado em forma de artigo científico. O artigo científico é dividido por Motta-Roth e Hendges (2010) em subgêneros, sendo:

- 1) O artigo de pesquisa (ou relato de pesquisa) que, muitas vezes aparece simplesmente com “artigo” (talvez por ser o subgênero padrão). Envolve uma breve revisão de literatura, metodologia e resultados da pesquisa;
- 2) O artigo de debate, que expõe os questionamentos de um autor sobre os posicionamentos de um outro, veiculados em um artigo anterior da mesma revista;
- 3) O ensaio, que é a discussão de uma questão teórica pontual ou a construção de um ponto de vista teórico a partir de reflexões que vão se encadeando umas as outras;
- 4) A retrospectiva, que implica no mapeamento de um campo (categorizando a discussão já transcorrida) e na proposição de caminhos futuros. (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p.125)

Apoiamo-nos também na definição de Campos (2015, p.64), para quem “o gênero textual artigo científico refere-se à apresentação de um relatório escrito de estudos a respeito de uma questão específica ou à divulgação de resultados de uma

pesquisa realizada“. A autora ainda ressalta a importância desse gênero para o intercâmbio de ideias entre estudiosos de determinada área de atuação.

Na sequência, expusemos a estrutura de um artigo científico, ainda fundamentada por Campos (2015), a qual recorre à NBR 6022/2003, fazendo a divisão do gênero em três partes, constituídas pelos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. De acordo com essa divisão, apresentamos o seguinte esquema aos professores:

Elementos pré-textuais	Elementos textuais	Elementos pós-textuais
a) título, e subtítulo (se houver); b) nome(s) do(s) autor(es); c) resumo na língua do texto; d) palavras-chave na língua do texto.	a) introdução; b) desenvolvimento; c) conclusão.	a) referências; b) apêndice(s); c) anexo(s)

Quadro 4 – Estrutura do artigo científico, com base em Campos (2015).

Exemplificamos com um artigo da área de aquisição de língua de sinais, publicado em periódico, que continha as três divisões, mas com a seguinte estrutura: título, subtítulo, resumo (em português e em inglês), palavras-chave; introdução, método, resultados e discussão, conclusão, agradecimentos e referências. Diante desse modelo de artigo, o professor Kaneki perguntou se o método e os resultados faziam parte do desenvolvimento, visto que não aparecia o item “desenvolvimento” no artigo que utilizamos de exemplo. Esclarecemos que os artigos variam quanto à forma de apresentação, mas que seria essa, apresentada no esquema (quadro 4), a estrutura básica.

Demos seguimento ao estudo do tema, com a pergunta: onde publicar artigos? Nesse momento, chamamos a atenção para o fato de que as duas professoras participantes, que acabaram de apresentar suas dissertações à banca, provavelmente iriam publicar seus trabalhos, e que essa publicação seria em periódicos ou anais de eventos. Ressaltamos que os periódicos possuem maior peso, de acordo com o “*qualis*”, que se refere ao rigor na avaliação para publicação do texto.

A professora Jade perguntou se sua dissertação resultaria em uma única publicação ou se poderia publicar mais artigos a partir dela. Respondemos que,

dependendo das análises, poderiam ser feitos recortes dos resultados para publicação, dando origem a mais de um artigo.

A professora Natasha comentou que teve que escrever um artigo na pós-graduação *lato sensu*, como o trabalho de finalização do curso, mas que não havia sido publicado em lugar algum e que gostaria de submetê-lo a algum periódico.

Algumas questões que surgiram durante as aulas, como a da professora Jade, sobre publicar artigos com partes da dissertação, são pautas que muitas vezes ficam omissas nas aulas. São as dimensões escondidas do letramento (STREET, 2010). Podemos observar que, quando o conteúdo dessas aulas é selecionado a partir da necessidade dos participantes, fazem parte de sua realidade em práticas de letramento no trabalho ou na vida acadêmica; a possibilidade de essas dimensões escondidas emergirem são maiores. Nesse sentido, entendemos que a simulação de um projeto de pesquisa poderia contribuir para que outras dúvidas fossem colocadas e esclarecidas, pois, são as práticas de letramento situadas que favorecem detectar tais dimensões.

4.1.7 Simulando um projeto de pesquisa

Os dois últimos encontros foram dedicados à simulação de um projeto de pesquisa, em que cada participante propôs problemáticas relacionadas ao seu contexto de atuação ou outras temáticas instigantes.

A justificativa dos projetos de pesquisa foi explicitada em Libras por cada participante, que buscou elaborar algo realmente significativo, que vai além do domínio de métodos ou técnicas. Nossa proposta para a produção de conhecimentos, por meio da pesquisa, seguiu na mesma perspectiva de Leitão (2008), que concebe a pesquisa como:

[...] uma postura investigativa crítico-reflexiva de amplitude sociopolítica. Por isso, defendemos que dar aos futuros professores a possibilidade de adentrar no mundo da pesquisa através da apreensão do Projeto de Pesquisa, é permitir-lhes adentrar no mundo do conhecimento científico e ampliar suas práticas de letramento, sobretudo de letramento acadêmico científico, bem como docente. É também dar-lhes possibilidade de atuarem como agentes sociais e serem futuros agentes de letramento, capazes de interferir sobre a realidade e de contribuir para a equidade social” (LEITÃO, 2008, p.73).

Além disso, na concepção de projetos de letramento de Kleiman (2008), ir da prática social ao conteúdo faz muito mais sentido porque permite que os alunos inscrevam suas vozes na atividade.

A simulação do projeto se deu de modo a levar os participantes a pensarem no tema, na justificativa, no problema, no objetivo principal, na metodologia e simular um cronograma de realização. Embora a folha impressa entregue aos participantes (apêndice E) para preencherem contivesse os demais elementos (objetivos específicos, revisão de literatura e resultados esperados) e esses elementos terem sido explicados na exposição da professora, o curso não permitiu desenvolvê-los, visto que necessitaria de atendimento individualizado para tal atividade.

Os temas de pesquisa escolhidos pelos professores surdos foram:

- 1) A evasão escolar de estudantes surdos no curso de Pedagogia Bilíngue;
- 2) Experiências inclusivas no Ensino Fundamental I;
- 3) A Educação do surdos no Centro de Atendimento Especializado;
- 4) Memória e História da comunidade surda de Londrina;
- 5) O Ensino da Libras em uma abordagem CCS- ¹⁷Desafios na era da contemporaneidade;
- 6) As expressões não-manuais diante do fenômeno de distanciamento/aproximação;
- 7) Materiais didáticos de ensino de química para alunos surdos;
- 8) O avatar em Libras como recurso didático para o ensino infantil;
- 9) Sinais em Libras na área de informática para o ensino de sujeitos surdos.

A identificação com o tema de pesquisa foi um dos critérios para a escolha deste. Pedimos que os professores pensassem em sua realidade e nos problemas do cotidiano, desde que relacionado ao contexto educacional, que pudessem motivar uma investigação.

O projeto do curso de formação com o tema 1, relacionado à evasão de alunos em um curso de pedagogia bilíngue, foi escolhido pelo fato de a professora Natasha estar vivenciando no curso, que é sua segunda graduação, a desistência em massa de vários colegas surdos. Ao conversar com essa professora em um dos atendimentos, ela colocou que a maior dificuldade era com a escrita. Embora o curso fosse totalmente traduzido para a Libras, por ser a distância, as atividades escritas

¹⁷ Sigla para Construcionista, Contextualizada e Significativa (SANTOS, 2015).

eram muitas, e, semanalmente, os alunos tinham que realizá-las e postá-las no sistema antes de encerrar o prazo. Durante a realização das atividades, surgiam muitas dúvidas, e mesmo tendo os vídeos em Libras, havia a necessidade de procurar um apoio (pessoalmente) para certificar-se de que compreendeu a atividade.

Como aprendizes de segunda língua em nível intermediário, pensamos que essa necessidade de se certificar de que sua compreensão está correta é comum. Isso pode ser visto também na narrativa da professora Lavínia, o que pareceu um desabafo, ao expressar:

Eu precisava de alguém ao meu lado, sim, eu preciso de alguém para tirar muitas dúvidas. Quando eu pergunto algo, às vezes as pessoas não têm paciência. A minha mente (soletra M-E-N-T-E) necessita de repetições, preciso perguntar muitas vezes[...] (Professora Lavínia)

Embora a professora Lavínia veja essa situação como uma particularidade, ao usar a expressão “minha mente”, acreditamos que o uso do feedback se dá exatamente por conta da necessidade de realizar a tarefa de forma adequada. Sendo essa professora falante intermediária de português como segunda língua, a compreensão de instruções nessa segunda língua naturalmente irá valer-se do feedback, nesse caso, do feedback implícito ¹⁸(GASS E MACKEY, apud MOTA, 2008).

Retomando as discussões sobre o curso da professora Natasha, vale lembrar que, nos últimos anos, houve um crescimento expressivo de cursos na modalidade EAD. De acordo com Araújo Filho, (2015, p108) “no ano de 2003, eram apenas 52 cursos e, em 2013, alcançou a marca de 1.258 cursos, equivalendo a mais de 1000% de crescimento em dez anos”. Com a regulamentação da Libras, via decreto 5626/05, surgem os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras e o de Pedagogia Bilíngue, inicialmente também na modalidade a distância. Embora algumas universidades já ofertem esses cursos, presencialmente, grande parte das instituições tem ofertado a distância. Ao acompanhar a professora Natasha no apoio técnico, observamos que, embora as videoaulas de sua graduação sejam todas em Libras, essas aulas são, na verdade, a interpretação de textos do português para a Libras, visto que os textos-base são em Português e quem aparece nas videoaulas são intérpretes e não professores.

¹⁸ “O feedback implícito pode acontecer na forma de: Verificações de confirmação: expressões que têm o objetivo de confirmar se o que foi dito foi compreendido de forma correta – por exemplo, quando o interlocutor pergunta ‘foi isso o que você quis dizer?’”

Vale problematizar essa questão neste trabalho por se tratar de formação de professores surdos também. Levando em conta que esses cursos são considerados bilíngues e a Libras é considerada a língua de instrução, as aulas deveriam ser todas ministradas em Libras.

Vale repensar as formas de acesso ao conteúdo em Libras, uma vez que não se tem obtido o resultado desejado, gerando evasão de estudantes surdos. Tendo em vista que os vídeos são interpretados em Libras, por intérpretes fluentes, o estudante ainda carrega um sentimento de incapacidade própria. Isso ficou evidente durante o apoio técnico, pois, em vários momentos, quando a professora não conseguia compreender o conteúdo dos vídeos se autodepreciava. Sua dificuldade no curso em relação às atividades acadêmicas escritas e a desistência por parte de seus colegas serviram como mola propulsora para a escolha do tema referido.

O tema 2, “Experiências inclusivas no Ensino Fundamental I”, escolhido pela professora Lavínia, foi motivado por sua experiência profissional. Ela expôs o desejo de fazer um projeto de pesquisa em que pudesse registrar suas experiências enquanto professora de apoio para alunos ouvintes com outras deficiências. No momento do curso, atendia um aluno autista no ensino fundamental I, de um município próximo ao que morava.

Por ter afinidade com a professora Lavínia e acompanhar sua trajetória profissional desde o início, na graduação, nós a incentivamos a levar o projeto adiante, pois sua experiência nos pareceu inédita. Outros professores surdos que conhecíamos trabalhavam com crianças surdas apenas, mas sabemos que há professores surdos que ensinam Libras para crianças ouvintes em alguns municípios brasileiros. A atuação da professora Lavínia, no entanto, é totalmente diferente dessas, pois os alunos que atendia no município não eram surdos, mas ouvintes com deficiência, e, pelo que relatou essa professora, alguns haviam aprendido sinais da Libras. Os relatos sobre sua atuação com um aluno autista e outro com mobilidade reduzida eram sempre positivos. Após o término do curso de formação, em algumas ocasiões em que nos encontramos, a professora Lavínia se mostrou decidida a levar o projeto adiante.

O tema 3, “A Educação do Surdo no Centro de Atendimento Especializado” foi a proposta escolhida pela professora Mary. Sua motivação também surgiu do ambiente de trabalho e de sua experiência profissional. Diferentemente da professora Lavínia, a professora Mary enfrentava muitas dificuldades no trabalho, onde, segundo

ela, os direitos dos alunos surdos não eram respeitados. Disse ter se colocado a favor dos seus alunos muitas vezes, mas sentia que era ignorada. Ao tentar compreender o que exatamente gostaria de fazer em sua pesquisa, chegamos a um trabalho de intervenção na realidade do centro de atendimento em que trabalhava. A professora Mary expressou que seria interessante convidar pessoas da área da educação de surdos para darem palestras no seu trabalho a fim de conscientizar os profissionais que lá atuavam. Sugerimos que desenvolvesse uma pesquisa-ação, em que seriam previstos encontros de formação para discutir várias questões relacionadas à educação de surdos. A partir dessa conversa, a professora Mary tentou registrar por escrito sua proposta.

O tema 4, “memória e história da comunidade surda de Londrina” foi proposto pelo professor Bruno, que manifestou o desejo de resgatar a história da comunidade surda de sua cidade. Mencionou que muitos dos surdos idosos, que poderiam contribuir com relatos sobre os primeiros encontros da comunidade, mesmo antes de surgir a associação de surdos em sua cidade, já haviam falecido e que não poderia perder a oportunidade de registrar suas memórias, a memória da comunidade surda. A proposta do professor Bruno se mostrou muito relevante, pois, considerando ser a Libras uma língua visuoespacial, a história da comunidade surda é transmitida visualmente, necessitando de registros para não se perder com o tempo, de modo semelhante ao que acontece nas culturas orais. Na comunidade surda, os surdos mais velhos compartilham experiências com os mais jovens e o professor Bruno por conviver com os mais experientes reconhece o valor dessas memórias. Considerando sua atuação na comunidade surda, como ex-participante da diretoria da associação de surdos, assumindo cargos como, diretor de esportes, tesoureiro, vice-tesoureiro e fiscal, e como ex-presidente da associação de pais e amigos dos deficientes auditivos de sua cidade; entendemos que a escolha do tema foi muito propícia e motivadora para ele.

O tema 5, “O ensino da Libras em uma abordagem CCS- Desafios na era da contemporaneidade”, foi a escolha da professora Jade. Na construção da escrita do tema auxiliamos os professores surdos, exceto a professora Jade. Conquanto tenha compartilhado conosco a proposta, mesmo antes de registrar o tema por escrito, ela o fez de forma independente. Sua motivação partiu do desejo de dar continuidade aos seus estudos, em nível de doutorado. A temática escolhida estava relacionada à linha de pesquisa de sua orientadora de mestrado, com quem esperava fazer o doutorado.

Observa-se pelo tema escolhido uma escrita acadêmica mais elaborada. Ademais, o fato de seguir na mesma direção do mestrado em um projeto de pesquisa, visando ao doutorado, demonstra conhecimento do mundo acadêmico e do funcionamento em processos seletivos de programas de pós-graduação. Para ela, já era óbvio que seguir no mesmo rumo de sua orientadora facilitaria seu ingresso no doutorado, conhecimento adquirido na experiência como estudante de pós-graduação.

Embora a professora Jade tenha escolhido esse tema naquele momento, alguns meses após o curso de formação, ela nos procurou sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa em que resgatasse a história da instituição em que atuava. Comentou que há muito vinha considerando isso, mas pensou que talvez não seria possível desenvolver essa pesquisa na área da Educação. Mencionamos que já havíamos lido alguns trabalhos semelhantes na linha de História da Educação. Sentamos e pesquisamos se na universidade de sua cidade, no programa de pós-graduação em Educação, havia algum professor que pudesse orientá-la. Encontramos os professores da linha de História da Educação e analisamos seus currículos. Vimos que um dos professores dessa linha orientava pesquisas em história de instituições educacionais. A professora Jade encaminhou um e-mail marcando um horário para conversar com o professor, que a atendeu prontamente, mas por estar há poucos meses do processo seletivo, preferiu não dar muitos detalhes que configurassem algum tipo de orientação sobre o projeto. A professora Jade estava determinada a seguir com seu plano, sempre que nos encontrávamos falava sobre isso e discutíamos sobre as pessoas que entrevistaria, os documentos que analisaria, entre outros passos da pesquisa. No entanto, por questões pessoais, resolveu adiar sua participação no processo seletivo para o ano seguinte.

O tema 6, “as expressões não-manuais diante do fenômeno de distanciamento/aproximação”, foi construído diante da explicação do professor Hygor sobre o que desejava pesquisar. Na realidade, sugerimos esse tema, provisoriamente, apenas para podermos simular um projeto de pesquisa, pois o que o professor Hygor explicou foi que os seus alunos ouvintes tinham dificuldade de representar espacialmente um referente em Libras, em uma narrativa. Por exemplo, esse fenômeno ocorre quando precisa dar a ideia de que o referente está espacialmente distante do narrador, o que envolve o uso de dêiticos, como “aquela casa sobre a montanha.” Nesse caso, as expressões não manuais ajudam a dar a ideia de distância

(o olhar voltado para o horizonte como que fazendo certo esforço para enxergar o objeto).

O professor Hygor, diferentemente de seus colegas, demonstrou maior interesse pelo estudo da estrutura da Libras. Sua habilidade de fazer arte com a Libras esteve bastante presente durante o curso. Sempre se mostrou criativo ao elaborar situações engraçadas com a Libras, utilizando classificadores e expressões não manuais perfeitas para produzir humor. Essa é uma habilidade que alguns surdos possuem mais do que outros e o professor Hygor utiliza essa habilidade para ensinar seus alunos. Por isso, o tema escolhido pareceu bem apropriado ao que gostaria de fazer e que contribuiria para a formação de novos falantes de Libras.

O tema 7, “ Materiais didáticos de ensino de química para alunos surdos”, foi o tema escolhido pelo professor Kaneki. Formado em Química, relatou que, ao fazer estágio em uma escola bilíngue para surdos, sentiu falta de termos específicos em Libras para desenvolver suas aulas. Sua proposta seria pesquisar sinais já existentes em Libras, na área de Química, criar outros que ainda não existiam e assim adaptar materiais didáticos para atender às necessidades dos alunos surdos nessa disciplina.

Vale ressaltar que a criação e a convenção de sinais em Libras devem partir de pessoas surdas. Os ouvintes não podem criar sinais. Essa é uma regra da própria comunidade de surdos que não pode ser transgredida. Os ouvintes, intérpretes ou professores de Libras, por mais fluentes que sejam, conhecem e buscam respeitar essa “lei” para serem aceitos na comunidade. Por outro lado, em se tratando de sinais técnicos, os surdos reconhecem que não é qualquer pessoa surda que está apta a criar esses sinais. O mais indicado é que seja uma pessoa surda com formação na área, pois os neologismos em Libras normalmente são análogos a outros sinais já existentes, podendo ser derivados; podem ser icônicos, quando representam um fenômeno visualmente, por exemplo; mas podem ser arbitrários também. De qualquer forma, entende-se que cabe a um surdo especialista determinar a forma e o movimento desses sinais. Diante disso, o professor Kaneki teria “autorização” para criar os sinais e o material didático sem restrições. Além do mais, seu projeto seria de grande relevância para a educação de surdos.

O professor Kaneki se mostrou bastante empenhado e, embora o tempo da aula não tenha permitido trabalhar todos os tópicos do projeto, esse professor fez questão de deixar seu pré-projeto o mais completo possível. Estava, ao término do curso, decidido a levar a ideia adiante e ingressar em um programa de Mestrado.

Perguntou sobre onde poderia realizar sua pesquisa, se havia alguém na universidade (onde foi realizado o curso) que pudesse orientá-lo, entre outras questões.

O tema 8, “O avatar em Libras como recurso didático para o ensino infantil”, escolhido pela professora Keila, foi motivado pelo desejo de dar continuidade à sua pesquisa de Mestrado. Tal como a professora Jade, a professora Keila havia concluído recentemente seu Mestrado e, por ser professora efetiva de uma universidade, sabia da necessidade de continuar se qualificando. Em um momento em que havia certa polêmica em relação ao uso de avatares tradutores de Libras, a professora Keila buscava deixar claro que seu objetivo era criar aplicativos com avatares para auxiliar os alunos em contextos onde não havia intérpretes, como em casa, por exemplo, para auxiliar os alunos nas tarefas escolares. A polêmica sobre o uso desses aplicativos em locais públicos se faz pelo fato de os surdos acharem que “a gramática não está sendo usada corretamente nas traduções, ou comentários sobre traduções que não fazem sentido, [...] falha no uso das expressões faciais”, entre outros (ROCHA e MELGAÇO, 2018, p 40-41). No entanto, atualmente, há grupos de pesquisa sobre o uso de avatares de Libras, entre os quais o grupo em que a professora Keila desenvolveu seu projeto de Mestrado, que veem esse recurso como uma tecnologia assistiva, que pode favorecer a aprendizagem de Libras e de língua portuguesa do aluno surdo.

Alguns meses, após o curso, a professora Keila nos procurou para um atendimento técnico e mostrou que havia dado andamento ao projeto iniciado no curso e que já havia conversado com sua orientadora de Mestrado e esta a tinha incentivado a seguir com o projeto.

O tema 9, “Sinais em Libras na área de informática para o ensino de sujeitos Surdos”, foi o escolhido pelo professor Thor, que trabalha com o ensino de informática para surdos em sua cidade. Assim como Kaneki, em relação ao vocabulário de química, Thor sentia que havia necessidade de pesquisar e criar novos sinais da área da Informática para auxiliar na aprendizagem de seus alunos surdos. Assim, o tema escolhido partiu de um problema de sua própria prática profissional. Vale considerar que houve um aumento do vocabulário em Libras na área de informática nos últimos anos, como a produção de glossários, entre os quais podemos citar o projeto “Informática em Libras”, desenvolvido por docente, intérpretes e alunos do campus de Campina Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), o glossário de Informática desenvolvido pela Coordenadoria de Educação

Profissional e Tecnológica do Senai Maranhão, entre outros. Por serem os sinais criados a partir da necessidade dos falantes surdos, esse aumento no vocabulário é o reflexo da inserção desses sujeitos no mundo digital. Essa temática, envolvendo o letramento digital dos surdos, merece mais estudos, no entanto, não trataremos desse tópico neste texto.

Os professores surdos, na última aula, relataram que foi mais fácil compreender como se elabora um projeto de pesquisa após as oficinas e alguns se mostraram interessados em retomar a ideia e desenvolver o projeto para mestrado e doutorado.

Ao término do curso de formação, avaliamos que alguns fatores dificultaram o desenvolvimento de um trabalho mais completo. Algumas atividades não puderam ser exploradas como previsto, em vista da carga horária insuficiente. Por conta disso, sentimos a necessidade de um apoio técnico à escrita acadêmica e incentivo a participações em eventos acadêmicos, de modo que os professores surdos se inserissem cada vez mais em atividades acadêmicas dessa natureza.

Algumas professoras sentiram que deveriam dar continuidade a sua formação acadêmica, no caso, as professoras Jade e Keila, que já haviam concluído o mestrado, resolveram dar andamento ao projeto de doutorado.

A seguir, relatamos algumas atividades de apoio técnico, relacionados a práticas de letramento acadêmico.

4.1.8 Organizando um artigo científico

A professora Keila nos procurou para um apoio técnico com vistas à publicação de um artigo em revista científica. Buscamos seguir etapa por etapa na orientação dessa atividade.

O primeiro passo foi a escolha da revista científica com a temática adequada ou com dossiê em aberto para publicação do artigo. Após selecionarmos três revistas, buscamos, no *site* da Capes, o *qualis* de cada revista, bem como observamos a periodicidade da mesma. Na sequência verificamos as diretrizes a autores para organizarmos a estrutura do artigo. Abrimos a última edição da revista e selecionamos um artigo para utilizarmos como parâmetro para a organização do texto.

Como o artigo era o resultado da pesquisa de mestrado da professora Keila, não foi necessário fazer grandes modificações na escrita, apenas retiramos de um

texto mais extenso as informações relevantes para a construção de um outro gênero textual, mais sucinto.

Devido às habilidades dessa professora com os programas de edição de texto, pudemos aprender algumas técnicas de edição por meio das ferramentas disponíveis no programa que utilizamos. Nesse sentido, houve uma troca de habilidades, com a escrita, de nossa parte, e com a informática, da parte da professora Keila.

A professora Jade recebeu de uma colega a proposta de produção de um artigo em dupla. Dessa forma, essa colega lhe encaminhou o texto com o referencial teórico pronto, cabendo à professora Jade elaborar a metodologia, os resultados e discussões e a conclusão, além de completar parte do *resumo*.

Inicialmente não havia ficado claro para a professora Jade o que fazer, nem mesmo para nós, visto que não sabíamos do que se tratava a pesquisa. Dava a entender que era uma pesquisa que estava sendo realizada, mas da qual não tínhamos conhecimento. Orientamos a professora Jade a conversar com sua colega para entender melhor a proposta. Tratava-se de uma proposta que, na verdade, seria elaborada pela professora Jade, dentro da temática (referencial teórico) desenvolvida pela colega.

Nosso trabalho, desse modo, foi levantar questões que contribuíssem nessa construção, como: que projeto você gostaria de desenvolver nessa área? Com qual objetivo? Para quem se destinaria (os participantes)? De que forma você coletaria esses dados? Como discutiria os resultados?

Essas questões foram suficientes para que a professora Jade desenvolvesse o texto e reenviasse à sua colega.

As duas professoras, embora tivessem finalizado o mestrado, não haviam ainda publicado artigos científicos. No caso da professora Keila, acreditamos que o apoio técnico foi mais completo, visto que partimos da seleção da revista até a conclusão do artigo. Com a professora Jade, o processo foi parcial, uma vez que o texto já havia sido trabalhado pela colega, ouvinte.

Essa experiência com a professora Jade deixa evidente que, no trabalho de produção entre surdos e ouvintes, muitas vezes não há uma construção coletiva, não há diálogo. Normalmente, o ouvinte solicita a participação do colega surdo sem troca de ideias e com a ideia pronta, imposta, da qual o surdo fica responsável por uma pequena parte, como relatou a professora Lavínia em sua narrativa (cap. 3). Essa forma de interagir em uma produção científica, por mais bem intencionado que seja o

ouvinte, é excludente e impede que o surdo cresça no conhecimento acadêmico, uma vez que não experimentou na prática o processo do início ao fim.

4.1.9 Realizando uma comunicação em evento acadêmico

A participação dos professores em um evento acadêmico foi uma proposta que surgiu após o curso, entendendo que em um projeto de letramento, as atividades podem ser ajustadas, tendo em vista o alcance dos objetivos, que permanecem os mesmos (KLEIMAN, 2000). Visto que a maioria dos participantes do curso nunca havia passado por essa experiência, consideramos proporcioná-la como uma atividade complementar do curso de formação.

A proposta foi feita no grupo virtual e, dos 9 professores, 5 puderam participar; 2 não se manifestaram e 2 não puderam participar por motivo de trabalho.

O evento para o qual nos inscrevemos era um simpósio da área de Letras, que ocorreu no mês de agosto de 2019, em uma universidade pública do norte do Paraná. O simpósio escolhido foi o de número 3, Linguagem e Educação; os outros dois simpósios eram de Literatura.

Nessa etapa vislumbramos a perspectiva de projetos de letramento, no que se refere à “aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do conseqüente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes (TINOCO, 2008, p.176)”.

O primeiro momento consistiu na sugestão de temas para apresentação. Como teríamos pouco tempo e o objetivo era desenvolver uma experiência de apresentação, tomamos a liberdade de propor dois temas relacionados à estrutura gramatical da Libras, sendo um dos temas ligados ao léxico e outro à sintaxe dessa língua. Ambos os temas já eram de conhecimento dos professores, visto que ministram aulas de Libras em cursos de graduação e pós-graduação.

Marcamos um encontro para organizarmos o conteúdo de apresentação e os respectivos slides. Como éramos 6 pessoas, dividimo-nos em 2 grupos. Apresentamos os temas no grupo virtual e cada um fez sua escolha.

O professor Bruno reuniu-se com a professora Lavínia e fez uma boa pesquisa de dicionários de Libras e do vocabulário relacionado à Educação, enquanto nos juntamos às professoras Natasha e Keila na elaboração da temática relacionada à sintaxe da Libras.

Orientamos sobre a organização, conforme o gênero comunicação oral, mas deixamos que as professoras imprimissem sua identidade à apresentação. A estrutura proposta para as apresentações em slides foi: Tema, nome (e e-mail) dos apresentadores, justificativa, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados, considerações finais e referências bibliográficas. Esclarecemos que essa era uma estrutura básica, mas que havia outras formas de estruturar esse tipo de apresentação.

Durante a escolha do conteúdo para a exposição, a professora Natasha sugeriu colocar vários exemplos de orações em Libras, como comumente fazia para explicar aos seus alunos nas aulas de Libras. Se partisse de nós, certamente não organizaríamos dessa forma, e, nesse momento, nos sentimos impelidas a opinar que não o fizesse. Contudo, consideramos que não se tratava de nenhuma transgressão ao gênero e sim de uma marca identitária do professor surdo, que comumente utiliza exemplificar os fenômenos da Libras ao invés de fazer meras definições.

A professora Keila acatou as sugestões da professora Natasha, vendo-as como algo positivo, e organizou os slides, inclusive traduzindo da Libras (as considerações da professora Natasha) para o português escrito (nos slides). Após terminar a elaboração dessa apresentação, partimos para a preparação da apresentação individual da professora Keila, que se tratava de um recorte de sua dissertação de mestrado. Tendo uma noção da estrutura da apresentação, a professora Keila conseguiu organizar sem dificuldades sua própria apresentação.

A professora Jade não pode comparecer nesse dia, mas nos encontramos no início da semana para organizarmos sua apresentação individual, também um recorte de sua dissertação de mestrado, e para que ela se inteirasse da apresentação em grupo. Na apresentação em grupo, a professora Jade juntou-se às professoras Keila e Natasha. Assim, ao tomar conhecimento do conteúdo a ser apresentado, fez contribuições riquíssimas, encaminhando as sugestões às outras duas professoras do grupo.

No evento, nosso horário de apresentação seria durante a tarde, das 14h às 17h, sendo que estava previsto o debate para o final das apresentações, às 16h30, com duração de 30 minutos. Ficamos em uma sala, cujas apresentações foram todas sobre Libras, e das 6 apresentações realizadas, 5 foram em Libras e 1 em português com tradução para a Libras.

As apresentações, tanto as individuais como as em grupo, ocorreram como esperado. Em especial, a apresentação das professoras Natasha, Jade e Keila foi muito interessante e vale a pena destacar alguns aspectos aqui.

Natasha, por estar pela primeira vez fazendo aquele tipo de exposição, se mostrou um pouco insegura e apresentou os dados de forma bem sucinta, partindo para os exemplos práticos, sua zona de conforto. Na sequência, Keila iniciou fazendo menção aos exemplos da professora Natasha, de modo a ratificar o que foi dito e fez complementações, as quais foram essenciais para esclarecer o conteúdo, explicitado por Natasha. Ao tomar a palavra, a professora Jade comentou o que suas colegas disseram antes, complementando suas falas e acrescentou suas análises às das colegas, fazendo também a conclusão do trabalho.

Nessa apresentação, pode-se observar como as professoras surdas com mais experiência acadêmica puderam contribuir com a colega que estava insegura e o fizeram de forma muito cooperativa.

Durante o debate, os professores surdos foram protagonistas. Muito pouco do que foi colocado esteve relacionado às apresentações sobre a estrutura da Libras, pois as falas seguiram outro rumo, o da educação de surdos. Isso se deu pelo fato de que a professora moderadora do debate, ouvinte, que também apresentou seu trabalho na mesma sala, foi a primeira a expor detalhes de sua pesquisa que estava relacionada à educação de surdos, mais especificamente à construção de materiais didáticos de LP para surdos. Desse modo, dirigiu suas dúvidas aos professores surdos, acreditando que poderiam dar sugestões.

Houve participação de todos os professores surdos, que colocaram as dificuldades que têm observado em relação à aprendizagem das crianças surdas no contexto em que atuam ou já atuaram. A professora Keila ressaltou a importância do auxílio da tecnologia na aprendizagem das crianças surdas. A professora Jade comentou que alguns professores ouvintes depositam baixa expectativa na criança surda, e que ao invés de adaptarem os conteúdos, reduzem-nos, o que se reflete em prejuízo mais tarde. Segundo ela, muitos surdos que não tiveram bom desempenho no Enem relataram ter se deparado com conteúdos nunca vistos na escola. A professora Keila complementou dizendo que, ao fazer estágio na escola de surdos, “ouviu” de uma professora ouvinte que não trabalharia boa parte dos conteúdos com seus alunos por acreditar que eles não conseguiriam assimilá-los.

Em vários momentos os professores iniciaram suas falas com a expressão (em Libras) “complementando o que [o colega] disse...”. Desse modo, enriqueceram o debate com várias experiências pessoais.

A participação no evento foi a última atividade relacionada ao curso, embora o vínculo entre a pesquisadora e alguns professores tenha se mantido, no que se refere aos atendimentos técnicos, de modo informal e como resultado da afinidade com alguns deles.

Considerando que essa etapa de formação buscou fugir da perspectiva de letramento autônomo e seguir por uma perspectiva crítica, ideológica, em que o discurso é visto como forma de agir, podemos destacar que esse objetivo se deu por ações que englobam quatro grandes agrupamentos temáticos:

1) *A construção do curso a partir da perspectiva de projeto de letramento na formação docente*, de Kleiman (2000), visto que envolveu os gêneros e os aspectos contextuais dos professores surdos;

2) *o fortalecimento da identidade e da cultura surda em contexto acadêmico*, pois as questões do curso e do suporte relativos aos temas foram muito particulares da cultura, ao trabalho do professor surdo e ao universo acadêmico, ou seja, as temáticas estiveram embricadas na situação específica da comunidade;

3) *as dimensões escondidas*, que no decorrer do curso e do suporte foram reveladas, tais dimensões não estão nos gêneros, nem mesmo nas instruções das revistas, nos sites de programas de pós, nem em manuais, mas nas vivências, nas experiências dos membros da comunidade (ou seja, nas práticas de letramento, nos valores), no entanto, foram dadas no curso como instruções abertas e explícitas;

4) *as relações de poder entre os diferentes letramentos*, que são foco dos estudos de letramento. Tais questões ficaram evidentes nas relações entre surdos e ouvintes diante de eventos que envolvem a escrita em ambiente acadêmico ou profissional, como a imposição de temas por ouvintes, a restrição à participação do colega surdo em trabalhos escritos, a pouca colaboração pelo colega ouvinte quando se atem a dizer que a forma da escrita está incorreta, mas não esclarece em que aspectos, entre outras.

A seguir trazemos, nas considerações finais, nossas impressões gerais acerca de todo o processo de construção da pesquisa e dos resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos resgatar algumas temáticas que vêm sendo exploradas no campo da Educação de surdos, a partir de teorias da linguística aplicada e utilizando conceitos como letramento, bilinguismo e reflexões sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Nosso estudo, baseado nos dados da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações–BDTD, demonstrou que houve aumento das pesquisas realizadas, especialmente a partir do ano de 2007, e no que se refere à temática do letramento, não houve interrupções entre os anos de 2007 a 2018. No entanto, constatamos a ausência de trabalhos que tratassem do letramento acadêmico de surdos. Esse fato justifica a relevância de nosso estudo nesse campo.

Alguns objetivos orientaram nossas ações na construção desse projeto, entre os quais “investigar a trajetória de letramento de professores surdos, a fim de identificar as práticas de letramento em que se inseriram e que os constituíram como sujeitos bilíngues e professores do ensino superior ou de pós-graduação”. A partir desse objetivo procuramos observar algumas questões, entre elas, “como foi construída a relação dos professores surdos com a escrita em língua portuguesa”.

Nesse sentido, as narrativas dos professores surdos, ao longo desse trabalho, demonstraram que a relação dos sujeitos com o ensino da língua portuguesa se deu dentro de uma perspectiva de letramento autônomo. Observamos que as práticas, envolvendo a escrita da LP, na escola, na igreja e em casa foram predominantemente oralistas, de modo que o ensino da língua priorizava a oralidade em detrimento da escrita. A concepção de letramento autônomo se aplica no sentido de que a aprendizagem da língua (falada) por si só salvaria o surdo do isolamento social e da condição de “ignorância”.

No entanto, pudemos perceber que, por estarem inseridos em uma cultura letrada, os professores surdos participaram de práticas de letramento vernaculares em contextos não dominantes ou institucionalizados, como nas comunidades locais, em especial nas associações de surdos. Nesse contexto, verificamos que alguns surdos se colocaram como agentes de letramento, contribuindo com a participação de seus pares em práticas sociais que envolvem a escrita. Os letramentos vernaculares dos participantes, com base em suas narrativas, se caracterizam pelo contato e compartilhamento de gêneros como quadrinhos, revistas, romances, entre outros que

fizeram parte de sua infância e juventude. No que se refere aos letramentos vernaculares na vida adulta em comunidade, destacam-se atas, ofícios, cartas e outros.

Ao buscarmos responder “qual o lugar (social) que a língua portuguesa ocupa no imaginário desses professores”, encontramos em suas narrativas que a língua portuguesa tem um papel importante, mas não principal. É a língua que utilizam para fins profissionais e acadêmicos. Reconhecem a importância da aprendizagem da LP como L2 para responderem às demandas sociais que envolvem a escrita, mas enfatizam que esta não substitui a Libras, que para os sujeitos de nosso estudo é fundamental para a vida dos surdos, embora, para a maioria desses professores o contato com a Libras tenha se dado tardiamente.

No que se refere à vida acadêmica e profissional, verificamos que as relações entre colegas surdos e ouvintes, envolvendo atividades escritas, são um pouco conflituosas. Nesse sentido, percebemos a necessidade de um apoio técnico permanente, que auxilie na produção escrita de gêneros acadêmicos em língua portuguesa, tal como já o faz a universidade pesquisada para acadêmicos ouvintes em relação à escrita acadêmica em língua inglesa. Justamente por ser a Libras a primeira língua dos surdos e as práticas de letramento acadêmico-profissional se derem quase na totalidade em língua portuguesa, seria interessante um atendimento mais individualizado de apoio à escrita acadêmica, possibilitando que esses professores possam participar mais ativamente das atividades acadêmicas, sem a necessidade de depender de colegas de trabalho, ouvintes, que nem sempre podem atender às necessidades de colegas surdos.

As narrativas dos participantes nas entrevistas nos possibilitaram tomar conhecimento de “quais práticas de letramento acadêmico-profissional participam os professores surdos em formação”. Em geral, essas práticas estão voltadas ao ensino, envolvendo gêneros como plano de aula, elaboração de ementas de disciplinas e, de acordo com as considerações de alguns desses docentes no primeiro encontro do curso, projetos de curso de Libras e escrita de dissertações.

A análise das práticas de letramento acadêmico-profissionais dos professores surdos a partir das narrativas norteou a organização do curso de formação, em que a apropriação de gêneros da esfera acadêmica não pretendeu ocorrer na perspectiva de letramento autônomo (STREET, 2014), mas em uma perspectiva crítica, ideológica, que entende o discurso como uma forma de agir. Assim, o curso de

formação se deu no sentido de ampliar a compreensão dos sujeitos sobre a função dos gêneros acadêmicos e da importância de sua apropriação como ferramenta discursiva.

Questões como discurso e poder estiveram presentes e foram abordadas nas interações, mediando as dinâmicas de aprendizagem do curso de formação. As resistências diante dos acordos de concessão de dados para a pesquisa e a posição da pesquisadora em optar por não filmar as oficinas revelaram a tensão existente entre surdos e ouvintes no mundo acadêmico. Tais tensões refletem as histórias de opressão da comunidade surda, principalmente envolvendo a língua portuguesa.

Considerações feitas por alguns professores durante o processo também revelaram a reiteração dos professores surdos pelo direito a um lugar de fala no contexto acadêmico, por maior representatividade nesse espaço. Nas narrativas ficou evidente que dar “voz” aos profissionais surdos é permitir que o discurso da comunidade surda circule e seja reconhecido na academia.

O engajamento dos professores surdos pode ser expresso na busca pelo fortalecimento da identidade, ao optarem por desenvolver projetos relacionados às suas vivências no curso de formação e ao imprimirem suas próprias marcas nos gêneros, reterritorializando-os. Nesse sentido, o curso de formação e o suporte, desenvolvidos na perspectiva de projetos de Letramento, (KLEIMAN, 2000), favoreceram o trabalho com as temáticas elencadas pelos professores surdos. Além disso, o curso se deu nos modelos de socialização e letramento acadêmico, visto que a escrita dos gêneros foi situada, pois houve motivação e circulação dos textos durante todo o processo.

A partir do curso de formação, pudemos compreender “como os professores surdos se apropriam dos gêneros acadêmicos”, quando em contato com seus pares. Houve troca constante, compartilhamento de experiências por parte dos professores com mais experiência na pesquisa; empatia, ao intervirem na explicação da docente pesquisadora para esclarecerem alguma informação; ao apoiarem a colega surda diante de uma situação tensa em comunicação oral em evento, fazendo complementações e valorizando a fala dos demais colegas surdos. A apropriação dos gêneros acadêmicos ocorreu por meio da Libras. É a partir da Libras que surgem os questionamentos, as intervenções dos professores mais experientes no assunto com exemplos de situações da realidade. As narrativas apontaram que, quando não há instrução explícita, a principal forma de apropriação dos gêneros se dá por modelos

prontos. Tanto no trabalho na academia como ao longo da vida acadêmica, os surdos sempre buscam/buscaram se basear em modelos para dar conta dos gêneros escritos que lhes são/foram solicitados. Contudo o ambiente de aprendizagem envolvendo os gêneros, em que a Libras medeia as interações, possibilita maior participação e circulação dos discursos da comunidade surda, caracterizando um letramento acadêmico-profissional crítico.

Portanto, vale pensar o lugar da Libras como parte relevante da constituição identitária dos professores surdos e na necessidade de abrir espaço para os gêneros acadêmicos “orais”, para que se faça circular o discurso da comunidade surda em Libras. No que se refere aos gêneros escritos, urge considerar a tecnologia disponível para tornar o conhecimento acadêmico mais acessível, possibilitando aos surdos imprimir suas marcas e dar origem a gêneros acadêmicos híbridos. Nesse sentido, a produção acadêmica pode se dar por vídeos em Libras e ser traduzida para a língua portuguesa por tradutores-intérpretes de Libras.

Esperamos que esta pesquisa contribua para que o ambiente acadêmico seja repensado e que as singularidades linguísticas dos professores surdos sejam consideradas no que se refere às exigências da academia, que envolvem o domínio de gêneros dessa esfera. Depreendemos que, a partir desse trabalho, outras questões surgirão e poderão instigar o desenvolvimento de novas pesquisas na área do letramento acadêmico de surdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na Formação de Professores: Percepções de Alunos e da Professora**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina-UEL, Londrina, 2012.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opin. Publica**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, Jun. 2009.
- ANDRADE, Maly Magalhães Freitas de. **Práticas De Ensino Da Língua Portuguesa Para Alunos Surdos**. 2012. 86 f..Dissertação (Mestrado em Educação)- UNIMEP, Piracicaba- SP, 2012.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ARANHA, Solange. **Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica**. 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.
- ARAÚJO FILHO, Antônio José Albuquerque de. **A EAD e a mercantilização da universidade brasileira em Fortaleza – Ce**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.
- BHATIA, V. K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. New York: Longman, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practicies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies**: Reading and writing in context. London: Routledge, 2000.p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: Zavala, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. **Escritura y sociedade**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p.109-139, 2004.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, L.V.(org **Letramento, Escrita e Leitura**: questões contemporâneas. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 121-142.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Decreto Federal n.5.626, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991**, lei de contratação de Deficientes nas Empresas. Lei 8213/91, lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, A; CREMA, E; ESTACHESKI, D; NETO, J. (org.). **Aprendizagens Históricas**: ensino de história. União da Vitória- RJ: LAPHIS, 2018.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para Surdos: a história de lutas do movimento Surdos brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 71-92. 2014.

CAMPOS-ALMEIDA, A. L de. **As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores**. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS-ALMEIDA, A. L. de. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Vale do Rio Verde. In: **Linguagem, Discurso e Cultura**: múltiplos letramentos, tecnologia, literatura e ensino. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p.103-121.

CAMPOS-ALMEIDA, A. L. de. PIETRI, E. de. Percursos de letramento de professores de língua portuguesa e a relevância das esferas de atividades socioculturais. **Boletim Cent. Let. Ci. Hum.** Londrina, v. 74, p. 1-194 - jan./jul. 2019.

CAMPOS, Magna. **Manual de gêneros acadêmicos**: Resenha, Fichamento, Memorial, Resumo Científico, Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo científico/ paper, Normas da ABNT. Mariana: Edição do autor, 2015.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em Língua materna. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v.6, n.2 . p.1-15, jul-dez, 2009.

COPERVE. UFSC. **Edital do processo seletivo ao Programa Especial de Licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais- Libras**. Disponível em < <http://sistemaarcusul.mec.gov.br:8080/arcusuleditalcompleto.doc>> Acesso em 15 de julho de 2008.

COSTA, Adriano Ribeiro da. **O gênero textual artigo científico**: estratégias de organização. 2003. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Ver. Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan/dez. 1997.

CUNHA, M.I. *et al.* As políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M.I (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-91

ESPÍNDOLA, A. L; SOUZA, N. M. M. Letramento em meios populares: as marcas da escola. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 28, p. 105-118, jul./dez. 2009.

FACUNDO, J. J.; VITALIANO, C. R. **A disciplina de Libras na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

FACUNDO, J. J.; SANDER, M. E. Análise da trajetória de formação de professores de Libras, de universidades públicas paranaenses. **Interfaces Científicas - Educação** , v. 3, p. 93-102, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**.1998. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual**. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p.11-31.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. Tese (Doutorado em Linguística)- UFSC, Florianópolis, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2004. Título original: An introduction to qualitative research.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009. Título original: Managing Quality in Qualitative Research.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. Leitura e Escrita: Desafios para a escola pública da atualidade. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, v.7, n.9, p.192-205. 2013.

GASS, S.M.; MACKEY, A. **Data elicitation for second and foreign language research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies**: Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Falmer Press, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: INEP, 2006, p. 65-98.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Gláucia Regina. **Escrita acadêmica e identidade**: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas. 2014. 216f. Tese de Doutorado – UFSCar, São Carlos, 2014.

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Boise, USA v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

GUARINELLO, A. C. *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.99-120, jan.-abr. 2009..

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic anthropology**: a reader. Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar In: RISTOFF, Dilvo ; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, P.D.V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 161-177.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 90-113.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 56-61.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M; BOCH, F. (orgs.) **Ensino de Língua**: Letramento e Representações. Campinas: Mercado de Letras, 2006.p. 75-91.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

- KLEIMAN, A. B. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, vol.19, n.46, p.68-80, Sept. 1998.
- _____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. vol.13, n.2, p.257-280, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jul. 2018.
- LEA, M. R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, [online]. London, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de licenciatura em Letras**. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFPB, João Pessoa, PB. 2008.
- LIMA, M S. C. **Surdez, bilingüismo e inclusão**: Entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Unicamp, Campinas, 2004.
- LIMA, P. E. A. de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LODI, A. C. B.; MELO, A. D.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). **Uma Escola, Duas Línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MAHER, T.M. Ser índio em português. In: SIGNORINI, I. **Linguagem e Identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- _____. **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade. 1996. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.
- MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, v. 4, n. 1, p.79-111, 2001.

- MARTINS, Linair Moura Barros. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos Surdos**. 2015. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília- UNB, Brasília, 2015.
- MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 2. ed. London: Sage publication, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C.(org.) **Professor do Ensino superior: Identidade, Docência e Formação**.Brasília: Plano, 2000.p. 5-34.
- MOTA, M, B. **Aquisição de segunda língua**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NORTON, B. Critical literacy and international development. In: SOUZA, L. M. **Critical Literacy: theories and practices**. CSSGJ. vol. 1, n.1, jul. 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.
- OLIVEIRA, C. C. **A Formação em Libras na Pós-Graduação Lato Sensu: Estudo sobre o perfil e competências docentes**. 2019. 107 f. Dissertação (Especialização em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.
- PAO, M. L. **Concepts of information retrieval**. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1989.
- PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p.143-157. 2014.
- PIZZIO, A. L.; REZENDE, P.; QUADROS, R.M. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais IV**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina / Material do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2010.
- PERLIN, G. ; STROBEL, K. L.. (Orgs.). **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina / Material do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIRES, V.O. D. **O processo de construção do Letramento Acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2014.
- PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics. **Journal of Documentation**, New York, v. 25, n. 4, p. 348- 349, 1969.
- PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **The ESpecialist**, v. 31, n. 1, p.93-118, 2010.

QUADROS, R.M.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L.M.C.; LOPES, M. C. **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.p. 15-47.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. São Paulo, v.7, n.1, p. 178-198, Jan./June 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100011>. Acesso em: 05 nov. 2018.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes Surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de Ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, BA. 2009.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos Surdos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago. 2007.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, F; BOCH, F; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar par a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p.57-95.

ROCHA, Cleomar; MELGAÇO, Sarah Caetano de. O uso de aplicativos para tradução de Libras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS, 5., 2018, Goiânia. **Anais do V Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas**. Goiânia: Media Lab / UFG, 2018. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/777/o/4_-_Sarah_Melgaco.pdf. Acesso em: 12 set. 2019. p. 36-47.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I.(org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 73-107.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos Surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Título original: Seeing voices.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

SANTOS-FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVEDRA, M.M.G. Bilinguismo e Bilinguidade: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M.M.G; SALGADO, A. C. P.(orgs.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7Letras. p 121-140.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 7-19.

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de. Letras, 1998.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise L. de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 12, n. 4, p. 681-698, set. 2012.

SILVA, D. E. G. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. (Orgs.). **Práticas de análise do discurso**. Brasília, DF: Plano, Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2003. p. 161-171.

SHOR, Ira. "What is Critical Literacy?," **Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice**. Vol. 1, Iss. 4, 1999.

SILVEIRA, F.A.T.C. **Narrativas de professores de Ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por Surdos**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Católica de Pernambuco, Recife- PE, 2007.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos** – Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SOARES, A. L. et al. O ensino de libras e a superação de preconceitos quanto à surdez: uma experiência de graduandos do curso de licenciatura de ciências biológicas na Apae na cidade de areia/Pb. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI, 2014, São Paulo. Realize, São Paulo, n.p, 2014.

SOARES, M. A. L. **O oralismo como método pedagógico**: contribuição ao estudo da história da Educação do Surdos no Brasil. 1996. 278 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas- SP, 1996.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/cultura-escrita-559aba75b4693.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

SOUZA, S. J. Tempo, memória e história de professores. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 3, n.2, p.67-92, 1998.

SOUZA, A. G. de.; OLIVEIRA, M. S. Os projetos de letramento como instrumentos de resignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal-RN, v.19, n. Especial, p.139-154, 2017.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.347-361, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. Título original: Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.

STROBEL, K. L. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

_____. **História da Educação do Surdos**. Florianópolis, 2010. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2007, p. 18-37.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.34, p. 79-92, Jul-Dez, 1999.

TENOR, A. C. A (et al). Inclusão do aluno Surdos no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Distúrb Comun**, São Paulo, v.21, n.1, p. 7-14, abril, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TINOCO, G. M. A. M.. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, SP. 2008.

TEIXEIRA, K. C. **A criança surda na educação infantil** :contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2016.

TREINTAA, Fernanda Tavares et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production Journal**, v. 24, n. 3, p. 508-520, 2014

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UEL. Academic Writing Support agenda atendimentos. Londrina, 23 de agosto, 2018. Disponível em: http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=26889. Acesso em: 19 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

VASICKI, M. E. *et al.* **Educação e o papel da Associação de Surdos**: direito ou dever social para fortalecimento da comunidade surda brasileira? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17414_8794.pdf> Acesso em 25, outubro, 2019.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.) . **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANNA, C.A.D. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.B; ASSIS,

J.A.(orgs.). **Significados e Resignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p.27-59.

VILELA, C. N. **Gênese da Educação de Surdos Em Delmiro Gouveia**. 2016.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão- SE, 2016.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula . **Letramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p.71-95.

VÓVIO, Cláudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação do professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005 p. 41-64.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no Ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula . **Letramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

ZYCH, Anizia Costa. Os aportes da educação de Surdos, decorrentes do decreto federal nº 5626/05. **ANALECTA** Guarapuava, v.9, n. 2, p. 113-125, jul./dez. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE
Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem
PPGEL****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****“Letramento acadêmico-profissional de professores Surdos”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Letramento acadêmico-profissional de professores Surdos”**, a ser realizada na **“Universidade Estadual de Londrina”**. O objetivo geral da pesquisa é “Desenvolver uma proposta de formação que vise aprimorar as práticas de letramento acadêmico-profissional de professores Surdos. Os objetivos específicos são “Investigar o percurso de letramento de professores Surdos, a fim de identificar as práticas que os constituíram como leitores e profissionais da Educação; proporcionar reflexões, dentro de uma perspectiva crítica, sobre a escrita da língua portuguesa e o papel que ela ocupa na vida pessoal e social dos participantes; Elaborar uma proposta de formação continuada de professores Surdos, a partir de gêneros textuais do campo acadêmico; Aplicar a proposta, registrando o processo, enfatizando os aspectos positivos e apontando os desafios encontrados ao longo deste”.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: a) você concederia uma entrevista, em Libras, com questões relacionadas à sua trajetória de Letramento; e b) participaria de um curso de formação em que serão desenvolvidas oficinas de produção de textos com gêneros acadêmicos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após as análises, as gravações serão totalmente descartadas (apagadas de todos os dispositivos de memória) pela pesquisadora.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa

serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a apropriação de mecanismos para lidar com as demandas acadêmicas e profissionais que envolvem a escrita da língua portuguesa. Além disso, busca-se com a formação numa perspectiva crítica de letramento que os professores Surdos se insiram nos debates científicos, marcando sua posição social e discursiva. Quanto aos riscos, essa pesquisa não representa efetivamente situações de riscos à sua saúde. Contudo, se em alguma etapa da aplicação e desenvolvimento da pesquisa no ambiente de formação você considerar invasiva alguma indagação feita pela pesquisadora, ou fazer alguma consideração da qual se arrependa, pode pedir para excluir a gravação. Diante disso, a gravação será excluída na sua presença. Da mesma forma ocorrerá a exclusão da análise de suas produções escritas, caso você considere necessário.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (**Josiane Junia Facundo de Almeida; Rua Alfredo Battini, 199 Apto. 1501, Cep 86062-280, Londrina-PR; fone (43)33275164; celular (43) 999513009; Email: josiane.almeida@yahoo.com.br**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 2019.

Josiane Junia Facundo de Almeida

RG:7.289.975-0

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

Questionário socioacadêmico

Objetivo: Identificar o perfil acadêmico, profissional e sociocultural do professor Surdos.

- 1- Você nasceu Surdos? Sim () Não ()
Se não, com que idade foi identificada a perda auditiva? _____
- 2- Você é oralizado(a)? Sim () Não ()
- 3- Seus pais são () Surdos () ouvintes
- 4- Alguém na sua família sabe Libras? Quem? Desde quando?
- 5- Com que idade você começou a ir à escola? _____
- 6- Com que idade você aprendeu Libras? _____
- 7- Em relação ao conhecimento da Língua Portuguesa, você considera:
() básico [leio textos curtos do dia a dia, receitas, recados, mensagens no celular.
() intermediário [consigo acompanhar, por legendas, noticiários da TV, leio e compreendo artigos de revistas e jornais]
() avançado [leio e escrevo textos acadêmicos com pouca ou nenhuma dificuldade]
- 8- Quanto ao nível de escolarização de seus pais:
Pai: a) Nenhuma escolarização b) Fundamental incompleto
c) Fundamental completo d) Ensino médio incompleto
e) Ensino médio completo f) Superior incompleto g) Superior completo
Mãe: a) Nenhuma escolarização b) Fundamental incompleto
c) Fundamental completo d) Ensino médio incompleto
e) Ensino médio completo f) Superior incompleto g) Superior completo
- 9- Quanto a sua formação básica Educação Infantil:
a) Estudei em escola pública com ouvintes. () sem Tils () com Tils
b) Estudei em escola particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
c) Estudei em escola pública e particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
d) Estudei em escola oralista de Surdos.
e) Estudei em escola bilíngue de Surdos

10-Quanto ao ensino Fundamental I

- a) Estudei em escola pública com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- b) Estudei em escola particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- c) Estudei em escola pública e particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- d) Estudei em escola oralista de Surdos.
- e) Estudei em escola bilíngue de Surdos

11-Quanto ao ensino Fundamental II

- a) Estudei em escola pública com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- b) Estudei em escola particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- c) Estudei em escola pública e particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- d) Estudei em escola oralista de Surdos.
- e) Estudei em escola bilíngue de Surdos

12-Quanto ao Ensino Médio

- a) Estudei em escola pública com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- b) Estudei em escola particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- c) Estudei em escola pública e particular com ouvintes. () sem Tils () com Tils
- d) Estudei em escola oralista de Surdos.
- e) Estudei em escola bilíngue de Surdos

13-Quanto ao Ensino superior

- a) Totalmente em Instituição pública () sem Tils () com Tils
- b) Totalmente em Instituição particular () sem Tils () com Tils
- c) Parcialmente em Instituição pública () sem Tils () com Tils

14- Qual a sua formação inicial? _____

15- Possui uma segunda graduação? Em qual curso? _____

15- Possui pós-graduação? Em qual curso? _____

APÊNDICE C

Fichas com dados e resumos de teses e dissertações

Título: Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos

Tese (doutorado)

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010

Data de Defesa: 2010

Autor/a: Rezende, Patrícia Luiza Ferreira

Orientador/a: Quadros, Ronice Müller de

Co-advisor: Lopes, Maura Corcini

Tipo Documento: Tese

Resumo:

A presente tese vem ao encontro da incursão investigativa da pesquisadora no território do implante coclear, quando da constituição dos sujeitos surdos. O objetivo basilar desta pesquisa é problematizar como os discursos acerca do implante coclear constituem os sujeitos surdos. Os andaimos teóricos desta tese priorizam as produções dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, com inspiração pós-estruturalista, sob as noções de discurso e normalização inerentes aos pensamentos de Michel Foucault, autor que vai ao encontro da investigação proposta por esta tese: os discursos enunciados na normalização surda. Foram analisadas e problematizadas questões inquietantes que constituem os sujeitos surdos: a família como instituição da normalização surda à captura de bebês surdos por meio do teste de orelhinha, a emergência do implante coclear no Território Manauara e, ainda, os discursos capturados sobre as línguas de sinais, a cultura surda e os sujeitos surdos. É uma pesquisa motivada pela resistência da pesquisadora com relação ao campo #implante coclear#, que tem o efeito de normalizar os sujeitos surdos, subalternizando a língua de sinais e cultura surda.

Tipo do documento: Dissertação

Título: **Somos surdos!! Porque nos avaliam como ouvintes??**

Autor: Ruschel, Paulo Berwanger

Orientador: Ferreira, Lúcio Fernandes

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

Sigla da instituição: UFAM

Departamento: Faculdade de Educação

Programa: Programa de Pós-graduação em Educação

Resumo:

Este estudo investigou as percepções dos acadêmicos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância em duas dimensões: o modelo desenvolvido e os instrumentos aplicados. O trabalho busca oportunizar às instituições que acolhem discentes surdos, a possibilidade de refletirem sobre seus processos avaliativos respondendo se estes atendem as especificidades de aprendizagem destes sujeitos. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, interpretativa onde utilizamos a Entrevista Narrativa para a construção dos dados, que foram analisados sob o prisma da Análise Textual Discursiva (ATD). Os participantes da pesquisa são alunos surdos do ensino superior na modalidade Educação a Distância – EaD, de cursos diversos os quais comunicam-se utilizando a língua brasileira de sinais. O contexto da pesquisa foi um polo de ensino superior semipresencial na cidade de Manaus. Sustentados pela visão sócio-antropológica sobre a surdez, foram articulados conceitos sobre a construção identitária e cultural do surdo, bem como, o percurso histórico relacionado à sua educação até o ensino superior. Também caracterizamos a educação a distância, trazendo sua história e atores pedagógicos; conceituamos ainda, a avaliação da aprendizagem e seu desdobramento no contexto inclusivo. O metatexto interpretativo, resultado da análise, nos permitiu discutir teoricamente, as categorias elencadas: enfrentamento da língua portuguesa – L2 e instrumentos avaliativos adaptados. Concluímos que o surdo tem grande dificuldade frente à língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação, pois não possui o seu domínio técnico, como também, seu letramento acontece de forma deficitária, uma vez que foi alfabetizado em língua de sinais, ainda que tardiamente. Consumamos também que, os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos. Portanto, os instrumentos avaliativos aplicados devem considerar estas especificidades, exigindo um repensar da pedagogia em suas práticas, considerando ainda o que prescreve a legislação vigente.

Tipo do documento: Dissertação

Título: **Somos surdos!! Porque nos avaliam como ouvintes??**

Autor: Ruschel, Paulo Berwanger

Orientador: Ferreira, Lúcio Fernandes

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

Sigla da instituição: UFAM

Departamento: Faculdade de Educação

Programa: Programa de Pós-graduação em Educação

Resumo:

Este estudo investigou as percepções dos acadêmicos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância em duas dimensões: o modelo desenvolvido e os instrumentos aplicados. O trabalho busca oportunizar às instituições que acolhem discentes surdos, a possibilidade de refletirem sobre seus processos avaliativos respondendo se estes atendem as especificidades de aprendizagem destes sujeitos. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, interpretativa onde utilizamos a Entrevista Narrativa para a construção dos dados, que foram analisados sob o prisma da Análise Textual Discursiva (ATD). Os participantes da pesquisa são alunos surdos do ensino superior na modalidade Educação a Distância – EaD, de cursos diversos os quais comunicam-se utilizando a língua brasileira de sinais. O contexto da pesquisa foi um polo de ensino superior semipresencial na cidade de Manaus. Sustentados pela visão sócio-antropológica sobre a surdez, foram articulados conceitos sobre a construção identitária e cultural do surdo, bem como, o percurso histórico relacionado à sua educação até o ensino superior. Também caracterizamos a educação a distância, trazendo sua história e atores pedagógicos; conceituamos ainda, a avaliação da aprendizagem e seu desdobramento no contexto inclusivo. O metatexto interpretativo, resultado da análise, nos permitiu discutir teoricamente, as categorias elencadas: enfrentamento da língua portuguesa – L2 e instrumentos avaliativos adaptados. Concluímos que o surdo tem grande dificuldade frente à língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação, pois não possui o seu domínio técnico, como também, seu letramento acontece de forma deficitária, uma vez que foi alfabetizado em língua de sinais, ainda que tardiamente. Consumamos também que, os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos. Portanto, os instrumentos avaliativos aplicados devem considerar estas especificidades, exigindo um repensar da pedagogia em suas práticas, considerando ainda o que prescreve a legislação vigente.

Tipo de Documento: Tese

Título: **Mãos tecendo histórias de vida : memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)**

Autor(es): Costa, Edivaldo da Silva

Data do documento: 19-Fev-2018

Orientador: Souza, Verônica dos Reis Mariano

Sigla da Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Programa de Pós-graduação: Pós-Graduação em Educação

Resumo:

Esta tese integra as produções do campo da História da Educação Especial e da historiografia de Sergipe, tendo como fundamentação teórico-metodológica os pressupostos da História Cultural. Versou sobre o tema da educação dos surdos sergipanos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola do Brasil, especializada para pessoas surdas, destinada a instruir, a educar e a profissionalizar essa população, delimitando como objeto de estudo suas histórias de vida. O objetivo geral foi descrever a trajetória de vida escolar e profissional de todos os surdos sergipanos que estudaram no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) nas décadas de 1944 a 1979. Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) verificar a influência do Instituto Nacional de Educação de Surdos na formação escolar e carreira profissional dos surdos sergipanos; b) mostrar os aspectos educacionais para surdos nas gestões de Ana Rimoli de Faria Dória e Marino Gomes Ferreira; c) apresentar as diferentes modalidades de comunicação e métodos de ensino para surdos; d) destacar as ações das políticas públicas da educação dos surdos nos Governos de Juscelino Kubitschek de Oliveira e Emílio Garrastazu Médici; e e) descrever as histórias de vida através da memória presente nas narrativas dos surdos sergipanos egressos do INES. Foram coletadas histórias de vida dos depoentes surdos que se formaram na Instituição e familiares. Período em que surgiram os primeiros movimentos efetivos em nível nacional para a escolarização do surdo brasileiro. Além das entrevistas, foram também analisadas fontes de natureza documental e iconográfica. O marco conceitual adotado teve seu embasamento nos conceitos de representação, apropriação, cultura escolar, história e memória; os principais autores que deram aporte para a compreensão dos processos históricos foram Chartier, Julia, Halbwachs, Le Goff e Pollak; e na área da história da educação de surdos, Soares, Mattos, Souza, Rocha e Seixas. A tese defendida neste trabalho foi de que mesmo com todo aparato teórico e metodológico institucional do INES e caráter segregativo, calcado no oralismo, voltado inicialmente para a reabilitação, e posteriormente, para a instrução, limitando-se ao ensino primário, a formação recebida no INES representou para os surdos sergipanos egressos a possibilidade de independência econômica e profissional. Para concretizar a análise, houve um esforço no sentido de apreender os aspectos relacionados ao processo de escolarização durante o colégio-internato no INES; a convivência no espaço escolar; as oficinas profissionalizantes; os desfiles cívicos; a primeira comunhão eucarística; as atividades esportivas e de linguagem articulada; os uniformes; os festejos escolares; e a carreira profissional depois do INES. Os relatos dessas experiências acerca da formação educacional e carreira profissional permitiram identificar nove surdos sergipanos (cinco deles estão falecidos) e foi possível conhecer não somente as trajetórias individuais, como também as vivências coletivas no espaço escolar. Concluiu-se que apesar da escolarização de ensino primário cursada pelos surdos sergipanos no INES, os estudos realizados contribuíram para a inserção dos mesmos no mercado de trabalho e sua independência econômica e profissional.

Tipo do documento: Dissertação

Título: **Estudo da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus: aspectos linguísticos políticos e sociais**

Autor: Lages, Mary Andrea Xavier

Orientador: Silva, Raynice Geraldine Pereira da

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

Sigla da instituição: UFAM

Departamento: Instituto de Ciências Humanas e Letras

Programa: Programa de Pós-graduação em Letras

Resumo:

A Libras – Língua Brasileira de Sinais é língua e —os surdos possuem direitos linguísticos— são afirmações que pressupõem algumas implicações, dentre as quais o conhecimento da estrutura linguística desta língua e de seus falantes com todas as suas especificidades. Desta forma, a presente pesquisa visa um conhecimento mais aprofundado da lexicalidade e da variação linguística da Libras. Ora, para uma melhor compreensão do tema buscou-se, através de relatos de surdos e de professores de surdos (intérpretes conhecedores de como foi delineada a história da educação desses sujeitos), a construção de um histórico que mostre como foi o início desse cenário no município de Manaus. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a variedade linguística da Libras na cidade de Manaus, com o foco na criação lexical de alguns termos, principalmente nominais. Para tanto, serão considerados os seguintes objetivos específicos: investigar a formação de sinais em Manaus; identificar variações linguísticas da Libras na cidade de Manaus; conhecer a influência de outros estados da Federação na formação dos sinais utilizados em Manaus. A metodologia aplicada é de natureza qualitativa, tratando-se de uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas, na qual se recorreu também à técnica da observação participante. A entrevista foi realizada como coleta de dados, uma vez que este instrumento de trabalho oportuniza a obtenção de elementos sobremaneira significativos que não se encontram nas fontes documentais hoje disponíveis. Dada a amplitude das situações delineadas, a pesquisa, além de proporcionar o conhecimento sobre a produção lexical e a variação linguística da Libras em Manaus, pode possibilitar a construção de metodologias e recursos pedagógicos específicos para o ensino e a aprendizagem da Libras, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação de surdos nesta cidade.

Dissertação de Mestrado

Título: **"Brincar-vem": a criança surda na Educação Infantil e o despertar das mãos.**

Autora: CORTES, Diolira Maria.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira

Ano de defesa: 2012

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo:

Este estudo teve como objetivo analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES. Como aporte teórico foi utilizada a abordagem histórico-cultural. Os estudos de Vigotski e de Bakhtin foram tomados como referência, dando ênfase ao papel do outro e à linguagem na constituição humana. Como opção metodológica, utilizou a pesquisa qualitativa, que se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. Para a coleta do material empírico, foram adotados os seguintes recursos: observação participante, registro em diário de campo, videogravação, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e análise de fichas de matrículas. A organização e análise de dados se apoiou na abordagem microgenética, opção metodológica utilizada por alguns estudos que se pautam na perspectiva histórico-cultural, na busca de compreender as condições de apropriação da Libras por três crianças surdas que estavam em processo inicial de apropriação da Libras. Foram selecionados como elementos para a análise o processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação com essas crianças surdas bem como os indícios de apropriação da Libras por elas na sala de atividades e no atendimento educacional especializado. As análises indicam que as condições para a apropriação da Libras ainda se constituem um desafio para algumas crianças que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras, devido, entre outros elementos, à falta de conhecimento de Libras por adultos e crianças e ao fato de a equipe bilíngue não apresentar a quantidade de profissionais necessária para atendê-las em diferentes espaços. O estudo indica também a necessidade de se pensar qual a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na educação infantil. Tendo em vista que os indivíduos se apropriam da língua quando são imersos na corrente da comunicação verbal, para se avançar em direção a uma educação bilíngue, como define a legislação, o estudo aponta a necessidade de profissionais surdos para atuar de forma direta com essas crianças na educação infantil, o que contribui na constituição de sua identidade, de seu aprendizado e desenvolvimento.

Tipo do documento: Dissertação

Título: **O adolescente surdo e suas relações interpessoais e afetivas no contexto escolar**

Autor: Salazar, Daniela Lúcia

Orientador: Penso, Maria Aparecida

Instituição: Universidade Católica de Brasília

Sigla da instituição: UCB

Departamento: Escola de Saúde e Medicina

Programa: Programa Stricto Sensu em Psicologia

Resumo:

Esta pesquisa buscou estudar as relações interpessoais e afetivas do adolescente surdo. Trata-se de um estudo qualitativo utilizando a técnica da análise de conteúdo. Os participantes foram oito adolescentes surdos, matriculados em escola pública do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio do diário de campo; de cinco observações de duas horas cada, uma por dia em sala de aula; pela entrevista individual semiestruturada em Libras e filmada. A análise dos dados realizou-se com o auxílio de dois programas: Elan, que permite a transcrição de vídeos em língua de sinais para o português e MAXQDA para categorizar e interpretar os dados com base nas etapas de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). As categorias foram renomeadas: Organização escolar, que apresenta duas subcategorias Contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais e Não- contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais. Essa primeira categoria abordou todos os aspectos que proporcionam o desenvolvimento das relações pesquisadas e que estão associados à organização escolar como a proficiência em Libras, os intervalos separados, o descaso com a opinião dos estudantes surdos e as aulas direto em Libras. Afetividade, que é a segunda categoria apontou as opiniões dos adolescentes surdos sobre os aspectos considerados importantes para o desenvolvimento da afetividade como a intimidade, a amizade, a troca de experiências dentre outros. Relações interpessoais, que apresenta quatro subcategorias Surdos e Não Surdos, Surdos e Surdos; Surdos e Professores, Surdos e Demais Funcionários. Nessa terceira categoria nomearam-se aspectos que estão associados a cada tipo de relação e que tipo de pessoas estão envolvidas. Para cada relação foram apresentados aspectos diferentes como contato diário, toque, confiança, demonstração de afeto ou desafeto, emoções e comunicação (barreira comunicacional). Os resultados apontam alguns aspectos que contribuem, dentro da organização escolar, para o desenvolvimento das relações interpessoais, a saber: aulas direto na língua de instrução – a Libras; layout da sala de aula, porque permite que o estudante surdo acompanhe tudo o que acontece em sala de aula. O estudo demonstra que para o desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas é necessário adquirir confiança, intimidade, amizade, contato diário, comunicação em Libras ou pelo português-escrito e demonstração das emoções, como exemplo abraço como algo bom e que exterioriza o pensamento do sentimento saudade.

APÊNDICE D

Atividade de identificação de elementos do projeto de pesquisa

ELEMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA		
1	2	3
<p>A presente dissertação de mestrado tem como objetivo conhecer os antecedentes escolares de universitários surdos e condições de acesso e permanência no Ensino Superior.</p>	<p>TÍTULO</p>	
<p>privilegiamos uma abordagem de pesquisa qualitativa e descritiva, pois acreditamos que através desta podemos conhecer, em maior profundidade, dimensões importantes da condição social e educacional deste grupo de estudantes.</p>	<p>OBJETIVO GERAL</p>	
<p>utilizamos entrevistas semiestruturadas [...] e os registros se deram através de filmagens.</p>	<p>PROBLEMAS (Perguntas que orientam a pesquisa)</p>	
<p>os sujeitos entrevistados foram quatro surdos, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino.</p>	<p>JUSTIFICATIVA (Explicação para entender a importância de pesquisar o assunto)</p>	
<p>Formulamos as seguintes questões de pesquisa: • Qual o perfil socioeconômico e cultural dos universitários com surdez severa e profunda? • Como ocorreu o processo de educação básica dos estudantes surdos, que hoje estão no Ensino Superior?</p>	<p>PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS (Como conseguiu a informação?)</p>	
<p>A educação superior no Brasil sempre se deu de forma desigual entre as diferentes classes sociais. Para as pessoas surdas, tal desigualdade educacional é ainda mais excludente ou seletiva, se considerarmos a baixa representatividade que eles ocupam no Ensino Superior se comparados com a proporção de acadêmicos ouvintes.</p>	<p>PARTICIPANTES DA PESQUISA</p>	
<p>Percursos de escolarização de acadêmicos Surdos no ensino superior.</p>	<p>NATUREZA DA PESQUISA (parte da metodologia)</p>	

APÊNDICE E

Atividade: esboço de um projeto de pesquisa

ESBOÇANDO UM PROJETO DE PESQUISA

NOME:	[REDACTED]
TEMA:	<i>As expressões não-manuais diante do fenômeno de distanciamento e aproximação</i>
JUSTIFICATIVA:	<i>Observa-se que existe uma carência de estudos linguísticos acerca de alguns fenômenos de línguas que envolvem aproximação e distanciamento, como diante de verbos com concordância e classificadores, modificando as expressões não-manuais.</i>
PROBLEMA(S):	<i>Os materiais didáticos existentes no LINGAS são adequados para o ensino das expressões não-manuais para o desenvolvimento do aluno surdo e ouvinte?</i>
OBJETIVO GERAL:	<i>Analisar se os materiais didáticos existentes no LINGAS são adequados para o ensino das expressões não-manuais.</i>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o léxico das expressões não-manuais - Analisar a língua de sinais - Diferenciar expressões não-manuais de surdo e ouvinte
METODOLOGIA:	<p>-Natureza e Delineamento da pesquisa:</p> <p><i>Resquisa participante</i></p>
Participantes:	<i>Os alunos surdos e ouvintes do curso de Pós-graduação do LINGAS.</i>
Procedimento de coleta de dados:	<i>Observação (filmagem)</i>
REVISÃO DE LITERATURA	

RESULTADOS ESPERADOS:

Sede contribuição para o ensino de LIBRAS ~~de~~ durante o curso

CRONOGRAMA:

Tarefa	Período de execução	2020					2021																		
		F	M	A	M	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	
Leituras teóricas e redação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Coleta de dados (<i>observação</i>)								x	x	x															
Coleta de dados (<i>filmagem</i>)										x	x														
Coleta de dados ()								x	x	x	x														
Análise dos dados											x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
Qualificação																									x
Revisão do texto																									x
Defesa																									x

REFERÊNCIAS:

ESBOÇANDO UM PROJETO DE PESQUISA

NOME:	[REDACTED]
TEMA:	Materiais didáticos de ensino de química para alunos surdos.
JUSTIFICATIVA:	Os materiais didáticos de ensino de química que os alunos surdos devem fazer a tarefa dos exercícios, ou seja, trabalho para fazer em casa. Os alunos têm dificuldade por causa as palavras desconhecidas de conceito de química. No caso o professor acompanhar com os alunos surdos para traduzir a interpretação de livros e explicações, os ^{tempos} ^{insuficientes} .
PROBLEMA(S):	Se os materiais didáticos de ensino de química utilizados os métodos surdos podem adotar para métodos surdos para facilitar aprende os alunos surdos, Será eles conseguem fazer as tarefas e/ou trabalhos sozinho em casa?
OBJETIVO GERAL:	Desenvolver a capacidade para aprender os métodos surdos do ensino de química para alunos surdos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os materiais didáticos adotados de métodos surdos. • Analisar os alunos surdos compreenderem. • Explicar os conceitos químicos para estudantes surdos.
METODOLOGIA:	<p>-Natureza e Delineamento da pesquisa:</p> <p>É uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação (pesquisa participante).</p>
Participantes:	O professor de Química (surdo) e os alunos surdos dos 2º e 3º anos, ensino médio.
Procedimento de coleta de dados:	A observação de docente de química a aprendizagem por alunos surdos e entrevistas com 3 ou mais alunos.
REVISÃO DE LITERATURA	

RESULTADOS ESPERADOS:
 Os estudantes ^{apresentaram} maior envolvimento em circuitos químicos, foi adotados os métodos novos.

CRONOGRAMA:

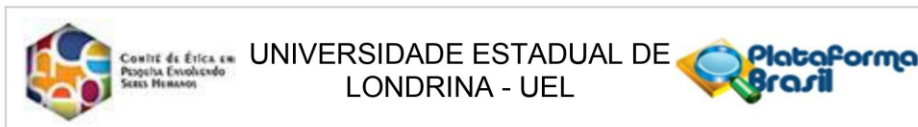
Tarefa	2020												2021											
	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J
Leituras teóricas e redação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Coleta de dados (aplicação a ^{matéria} coleta)													X	X	X	X								
Coleta de dados (obtenção)																						X	X	
Coleta de dados (entrevista)																						X	X	
Análise dos dados													X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Qualificação													X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Revisão do texto																					X	X	X	
Defesa																							X	

REFERÊNCIAS:

ANEXOS

ANEXO A

Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento acadêmico-profissional de professores surdos

Pesquisador: JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96937218.6.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.004.267

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivos elaborar e implementar uma proposta de formação para docentes surdos a partir de gêneros textuais acadêmicos. Para isso, busca investigar o percurso de letramento desses professores por meio da coleta de histórias de letramento, a fim de identificar elementos essenciais ao processo de formação; elaborar a proposta de formação dos professores surdos; aplicar a proposta, registrando o processo, enfatizando os aspectos positivos e apontando os desafios encontrados ao longo deste. Na etapa de planejamento será feito um registro em vídeo das histórias de letramento dos docentes participantes, coletadas por meio de entrevista semiestruturada; a fim de verificar as principais necessidades em relação aos usos da escrita no contexto acadêmico. Na etapa de implementação, que caracteriza a pesquisa-ação, serão selecionados alguns gêneros acadêmicos, de acordo com a necessidade dos docentes surdos, destacando as principais características de cada gênero e propondo atividades práticas, em formato de oficinas de produção de texto. A descrição dos efeitos da ação pela pesquisadora será feita a partir dos registros em vídeo e dos registros resultantes das próprias produções dos professores participantes. A fase de avaliação consistirá na análise do processo de apropriação dos aspectos principais de cada gênero pelo professor participante e nas suas produções textuais. As discussões teóricas que fundamentam a pesquisa são os novos estudos de letramento (STREET, 1995; BARTON E HAMILTON; IVANIC, 2000; GEE, 1990) e o letramento acadêmico (LILLIS E SCOTT, 2007; entre outros.)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

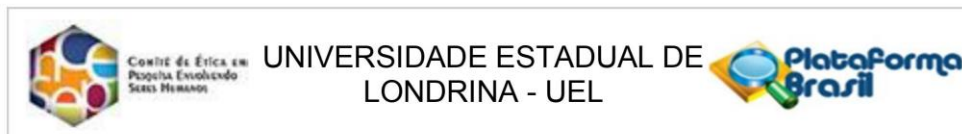
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.004.267

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver uma proposta de formação que vise aprimorar as práticas de letramento acadêmico-profissional de professores surdos.

Objetivo Secundário:

Investigar o percurso de letramento de professores surdos, a fim de identificar as práticas de letramento em língua portuguesa, envolvidas ao longo de sua formação acadêmica e profissional, a fim de oferecer mecanismos de aprimoramento em gêneros acadêmicos que contribuam com sua atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos Riscos:

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, serão tomados os cuidados necessários para a proteção do participante. Diante da probabilidade de, em alguma etapa da aplicação e desenvolvimento da pesquisa no ambiente de formação, algum participante considerar invasiva alguma indagação feita pela pesquisadora, ou fazer alguma declaração da qual se arrependa e peça para excluir a gravação, a gravação será excluída na presença do participante, tal como esclarecido pela pesquisadora antes de iniciar a formação e como estará previsto nos termos de consentimento livre e esclarecido. Da mesma forma será prevista e efetivamente cumprida a exclusão da análise de produções escritas que não forem consentidas pelos participantes. O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, compromete-se a comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Caso os participantes da pesquisa que venham a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serão indenizados, por parte do pesquisador.

Quanto aos Benefícios:

Os benefícios esperados com a formação são a apropriação de mecanismos para lidar com as demandas acadêmicas e profissionais que envolvem a escrita da língua portuguesa. Além disso, busca-se com a formação numa perspectiva crítica de letramento que os professores surdos se insiram nos debates científicos, marcando sua posição social e discursiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

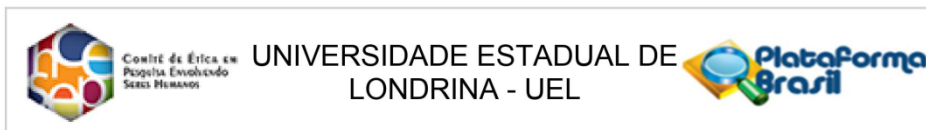
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.004.267

Linguagem PPGEL da UEL.

A pesquisa a ser desenvolvida será de abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa ação, cujo ciclo contempla as etapas de planejamento, implementação, descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados da ação, num movimento cíclico, considerando que os resultados da avaliação sempre irão contribuir para uma melhora.

Projeto pertinente e de grande relevância acadêmica/social, que busca compreender a formação de docentes surdos de Instituição de Ensino Superior, bem como, desenvolver uma proposta de formação que vise aprimorar as práticas de letramento acadêmico-profissional de professores surdos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: adequada. Assinada e carimbada pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem-CLCH/UEL.
- TCLE: adequado, claro e em forma de convite.
- Declaração de Autorização de Instituição Coparticipante: Elaborada e assinada pela vice-diretora do CLCH - UEL, alegando estar ciente desta pesquisa, disponibilizando local para as atividades planejadas e lista de docentes que serão entrevistados.
- Cronograma de execução: adequado, com início da coleta de dados previsto para 10 de Dezembro/2018.
- Orçamento adequado e Financiamento a cargo da pesquisadora (R\$ 470,00).
- Instrumento: claro e detalhado.
- Apresentou declaração que a coleta de dados (entrevistas) somente será iniciada após parecer favorável do CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

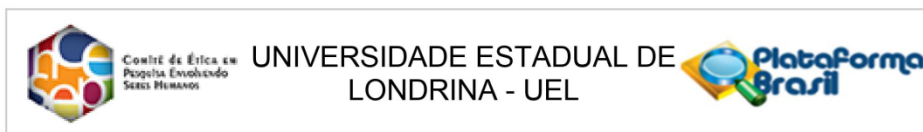
Pesquisadora atendeu todas as pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.004.267

apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1154731.pdf	25/10/2018 13:50:46		Aceito
Outros	Declaracao.docx	25/10/2018 13:49:15	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	25/10/2018 13:46:20	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	25/10/2018 12:27:31	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/10/2018 12:08:45	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	inst_co.pdf	14/08/2018 18:05:30	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	Orcamento.doc	18/07/2018 11:15:18	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	18/07/2018 09:01:13	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito

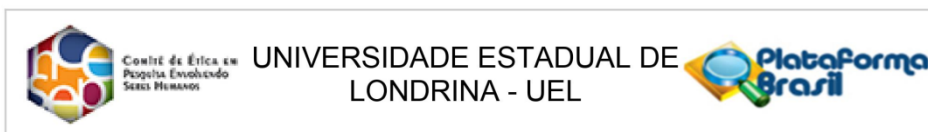
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário
 UF: PR Município: LONDRINA
 CEP: 86.057-970
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.004.267

LONDRINA, 07 de Novembro de 2018

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B

Declaração de Instituição Co-Participante



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante

Londrina, 09 de agosto de 2018.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Universidade Estadual de Londrina, do Centro de Letras e Ciências Humanas, do Departamento de Letras Vernáculas, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Letramento Acadêmico-profissional de professores surdos" sob a responsabilidade de Josiane Junia Facundo de Almeida, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em Fevereiro de 2020.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão 5 (cinco) professores surdos que atuam ou já atuaram no Ensino Superior ou na pós-graduação, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Vice-Diretora do CLCH

ANEXO C

Folha de Rosto da Pesquisa-CONEP



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Letramento acadêmico-profissional de professores surdos			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas, Grande Área 8, Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA			
6. CPF: 026.532.209-03	7. Endereço (Rua, n.º): ALFREDO BATTINI SAN REMO 199 apto 1501 LONDRINA PARANA 85062280		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (43) 3327-5164	10. Outro Telefone:	11. Email: josiane.almeida@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>13</u> / <u>07</u> / <u>2018</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Josiane Junia Facundo de Almeida</i> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
15. Telefone: (43) 3371-4624	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Fabiane Cristina Altino</u> CPF: <u>688781339-49</u></p> <p>Cargo/Função: <u>coordenadora do PPGEL</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>16</u> / <u>07</u> / <u>2018</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Fabiane Cristina Altino</i> Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino Coordenadora do PPG em Estudos da Linguagem GLOHUEL</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D
Certificado do Curso de Formação



Universidade
Estadual de Londrina

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E SOCIEDADE

CERTIFICADO

Código: 50780.UEL.N.: 2019-0-696-027545

Certificamos que

JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA

participou do Curso:

CURSO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

promovido pelo Secretaria de Pós Graduação do Centro de Letras e Ciências Humanas, realizado no período de 29 de março a 26 de abril de 2019, na qualidade de Ministrante, com 40 horas de duração, sendo 24 horas teóricas e 16 horas práticas.

Londrina, 26 de Abril de 2019.

A autenticidade deste documento está condicionada à verificação de sua autenticidade na Internet, no endereço
<http://www.uel.br/validadocumento>

Código de validação deste documento: 8D7HK8HP8T.E9E6LMY0U.U54L.8PCE

MARA SOLANGE COMES DELLARCOJA
Pro-Reitora de Extensão, Cultura e
Sociedade
PROEXUEL



PROGRAMA

**CURSO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
ACADÊMICOS**

- INTRODUÇÃO AOS GÊNEROS ACADÊMICOS;
- RESUMO: ESTRUTURA E ANÁLISE DE RESUMOS EM ARTIGOS E DISSERTAÇÕES;
- ARTIGO CIENTÍFICO: ESTRUTURA, MEIOS E SUPORTES DE PUBLICAÇÃO;
- PROJETO DE PESQUISA: NOÇÕES GERAIS E PRÁTICA DE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.

COORDENADORA:

- Profa. Ana Lúcia de Campos Almeida