

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Thiago Loyola Franco

LEITURA E PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA:
um estudo sobre práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos

Belo Horizonte
2025

Thiago Loyola Franco

**LEITURA E PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA:
um estudo sobre práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Giselli Mara da Silva

Linha de pesquisa: Políticas Linguísticas, Plurilinguismo e Educação Bilíngue (3E)

Belo Horizonte

2025

F825I

Franco, Thiago Loyola.

Leitura e participação em sala de aula [manuscrito] : um estudo sobre práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos / Thiago Loyola Franco. – 2025.

1 recurso online (184 f. : il.) : pdf.

Orientadora: Giselli Mara da Silva.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Políticas Linguísticas, Plurilinguismo e Educação Bilingue.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 179-183.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua brasileira de sinais – Teses. 2. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 3. Surdos – Educação – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Superior) – Teses. 5. Letramento – Teses. I. Silva, Giselli Mara da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 419



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEITURA E PARTICIPAÇÃO EM SALA DA AULA: um estudo sobre práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos

THIAGO LOYOLA FRANCO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.

Aprovada em 14 de janeiro de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Giselli Mara da Silva - Orientadora

UFMG

Prof(a). Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Unimontes

Prof(a). Simone Gonçalves de Lima da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina

Belo Horizonte, 14 de janeiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 21/01/2025, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Gonçalves de Lima da Silva, Usuária Externa**, em 03/02/2025, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Usuário Externo**, em 12/02/2025, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3879390** e o código CRC **22075814**.

Referência: Processo nº 23072.202389/2025-44

SEI nº 3879390

Dedico aos leitores, em especial aos leitores surdos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, Senhor da minha vida, que se fez e se faz gente cotidianamente na história, inclusive ao meu lado, bem perto de mim. Agradeço também à Mãe Aparecida, meu amparo e força.

Agradeço à minha família, que tanto amo. À minha mãe Mirne, meu porto seguro, por seus cuidados e suas preciosas orações. Ao meu pai Nilton, professor de humanidade, por me ensinar o que de fato vale. À minha irmã Marianna, companheira e exemplo de dedicação. Ao meu irmão Victor, parceiro desde a infância. Às crianças Malu, Clara, Gael e Ravi, que me revelam a doçura da vida.

Às professoras e professores que me “deram pezinho” para continuar alcançando meus objetivos, desde a educação infantil até o mestrado. Entre tantas e tantos, menciono Ester Simões, Teca, Wesley Thales, Edilene Barbosa, Daniela Caetano, Maria Clara Maciel, Ana Márcia Aquino, Penha Brandim, Adriane Sartori e Henrique Leroy. Manifesto minha gratidão especialmente à professora Giselli Silva, por contribuir com a construção de um olhar sensível aos grupos minoritarizados e por conduzir um processo de orientação tão humano e horizontal.

Às pessoas que me arrancaram sorrisos em momentos difíceis: entre muitas, Amanda Antônia, Ana Clara Fernandes, Lucas Jorge, Luiz Felipe, Gabi Franco, Gabriel Thadeu, Marcos Lacerda, Mikael Sousa, Orlando Júnior, Pedro Henrique Almeida e Rodrigo Ferreira. Em especial, agradeço aos amigos Abel Fernandes e Charley Soares pelo companheirismo e cumplicidade ao longo do curso de mestrado; sem vocês, essa caminhada seria muito mais árdua.

À Juventude Franciscana, por me apresentar o ideal mais lindo que já conheci.

Aos participantes desta pesquisa.

Aos alunos e colegas com quem tanto aprendi no CAS de Montes Claros.

Aos meus alunos do estágio docência, no curso de Letras-Libras da UFMG.

E, por fim, à comunidade surda, por me acolher e me fazer reconhecer a riqueza da cultura surda e das línguas de sinais, o que me leva a continuar a fazer pesquisa.

*E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto*

(Milton Nascimento e Wagner Tiso, Coração de Estudante)

RESUMO

Com a democratização do ensino superior, membros de grupos minoritarizados, como estudantes surdos, passaram a ocupar espaços nas universidades, de modo a surgirem demandas relativas às especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos nas suas participações de práticas de leitura e escrita. Assim, esta pesquisa tematiza as práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos e objetiva compreender essas práticas em uma sala de aula de pós-graduação de uma universidade pública e os significados construídos sobre elas pelos membros do grupo. Para tanto, em termos teórico-metodológicos, ancorei-me nos Novos Estudos do Letramento (Heath, 1983; Barton; Hamilton, 1998; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Street, 2014), com foco nos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lea, 1999; Lillis; Scott, 2007) e nos letramentos de surdos (Silva, 2010; Ribeiro, 2016; Rocha, 2021; Fernandes, 2022), valendo-me de uma perspectiva etnográfica (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Street, 2008). Além disso, exploro reflexões teóricas acerca da linguagem e da leitura (Gnerre, 1991; Freire, 1989; 2022; Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021) e dos estudos sobre o bilinguismo (Grosjean, 1998; 2008; Cavalcanti, 1999; García, 2009) e a educação bilíngue de surdos (Fernandes, 2003; Fernandes; Moreira, 2009; Reagan, 2015; Silva, 2018; Megale; El Kadri, 2023), bem como me filio a uma perspectiva sociocultural da surdez (Skliar, 1997; Strobel, 2008; Rezende, 2012). A partir desse referencial, realizei observação participante (Spradley, 1980) em uma sala de aula inclusiva de pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública brasileira, composta por maioria ouvinte e quatro estudantes surdos sinalizantes, no primeiro semestre de 2024, utilizando notas de campo, filmagens, fotografias, coleta de artefatos impressos e entrevistas com os estudantes surdos, o professor e os dois intérpretes de Libras. Para a análise, selecionei dois eventos representativos da organização da sala de aula e das práticas de leitura por surdos, cujas interações foram representadas em quadros por meio de transcrição da fala oral e de glosas e vídeos da fala sinalizada, e os relacionei com outros acontecimentos da sala de aula. A análise do primeiro evento me permitiu identificar como os membros da turma negociavam as formas de realização das atividades no grupo e as suas participações, de modo a (re)construírem a organização da comunidade da sala de aula constantemente, considerando a presença de usuários da Libras. Tal negociação envolveu, por exemplo, a demanda da projeção de textos para facilitar o acesso dos surdos e dos intérpretes ao texto escrito. A análise do segundo evento apontou para questões relativas ao engajamento dos estudantes surdos nas atividades de leitura na sala de aula, destacando-se aspectos do trânsito entre as modalidades linguísticas, como o uso da datilologia, das experiências prévias de letramentos, acadêmicos ou não, como o uso da escrita no quadro, e da leitura em L2 por esses sujeitos, incluindo desafios referentes ao vocabulário do português, à construção coletiva dos sentidos das palavras e à reflexão metalinguística. Por fim, este estudo contribui com discussões acerca da compreensão da sala de aula como uma comunidade cultural e do uso do português escrito por surdos como L2 no contexto da pós-graduação.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Estudantes Surdos. Leitura em L2. Libras. Pós-Graduação.

ABSTRACT

Following the democratization of higher education, members of minority groups, such as deaf students, began to occupy spaces in universities, leading to demands regarding linguistic and cultural specificities of these individuals in their participation in reading and writing practices. Therefore, this research thematizes the academic literacy practices of deaf postgraduate students and aims to understand these practices in a postgraduate classroom at a public university and the meanings constructed about them by the group members. To this end, in theoretical-methodological terms, I base myself on the New Literacy Studies (Heath, 1983; Barton; Hamilton, 1998; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Street, 2014), with a focus on academic literacies (Lea; Street, 1998; Lea, 1999; Lillis; Scott, 2007) and the literacy of deaf people (Silva, 2010; Ribeiro, 2016; Rocha, 2021; Fernandes, 2022), using an ethnographic perspective (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Street, 2008). In addition, I explore theoretical reflections on language and reading (Gnerre, 1991; Freire, 1989; 2022; Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021) and studies of bilingualism (Grosjean, 1998; 2008; Cavalcanti, 1999; García, 2009) and bilingual education for the deaf (Fernandes, 2003; Fernandes; Moreira, 2009; Reagan, 2015; Silva, 2018; Megale; El Kadri, 2023), as well as affiliating myself with a sociocultural perspective on deafness (Skliar, 1997; Strobel, 2008; Rezende, 2012). Based on this referential, I carried out a participant observation (Spradley, 1980) in an inclusive *stricto sensu* postgraduate classroom at a Brazilian public university, made up of a majority of hearing students and four deaf signaling ones, in the first semester of 2024, using field notes, video footage, photographs, collection of printed artifacts and interviews with the deaf students, the teacher, and the two Libras interpreters. For the analysis, I selected two events that were representative of the organization of the classroom and of the reading practices by deaf people, whose interactions were represented in charts using transcriptions of oral speech and glosses and videos of signing, and I related them to other events in the classroom. The analysis of the first event allowed me to identify how the class members negotiated the ways of realizing the group activities and their participation in order to (re)construct the organization of the classroom community constantly, considering the presence of Libras users. Such negotiations involved, for example, the demand for the screening of texts to make it easier for deaf people and interpreters to access the written text. The analysis of the second event pointed to matters relating to the engagement of deaf students in reading activities in the classroom, highlighting aspects of transit between language modalities, such as the use of dactylology, of previous literacy experiences – academic or otherwise –, such as the use of writing on the board, and of L2 reading by these individuals, including challenges relating to Portuguese vocabulary, the collective construction of the meanings of words and metalinguistic reflection. In conclusion, this study contributes to discussions about understanding the classroom as a cultural community and the use of written Portuguese by deaf people as an L2 in the context of postgraduate studies.

Keywords: Academic Literacies. Deaf students. Reading in L2. Libras. Post-graduation.

RESUMO EM LIBRAS



<https://youtu.be/wWNEw6pHNT0>

LISTA DE EXCERTOS DE ENTREVISTAS

Excerto de entrevista 1: “Por isso colocar no quadro”	133
Excerto de entrevista 2: “Logo eu incorporei”	135
Excerto de entrevista 3: “Ele para a aula para explicar”	136
Excerto de entrevista 4: Clarissa sobre os TILS	141
Excerto de entrevista 5: Estudantes surdos sobre leituras prévias.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo da pesquisa etnográfica	64
Figura 2: Tipos de participação	78
Figura 3: Ementa e programa no planejamento da disciplina	96
Figura 4: Cronograma no planejamento inicial da disciplina.....	97
Figura 5: Mapa da sala de aula na disciplina.....	101
Figura 6: Tela de projeção sobreposta ao quadro	102
Figura 7: Aula 11 no planejamento inicial da disciplina	107
Figura 8: Aula 11 no planejamento atualizado da disciplina.....	108
Figura 9: Mapa da sala de aula no evento “Vai precisar não”	112
Figura 10: Aula 9 no planejamento inicial da disciplina.....	122
Figura 11: Aula 13 no planejamento atualizado da disciplina.....	146
Figura 12: Orientações sobre o seminário	148
Figura 13: Perguntas do grupo 2 do seminário 7	149
Figura 14: Mapa da sala de aula no evento “Reconcilia”	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Representação do processo iterativo-responsivo da pesquisa.....	74
Quadro 2: Convenções da transcrição em glosas de falas sinalizadas	89
Quadro 3: Convenções da transcrição de falas orais	94
Quadro 4: Mapeamento das aulas da disciplina	98
Quadro 5: Caracterização de atores da turma.....	104
Quadro 6: Organização da aula de 21/06/2024	110
Quadro 7: Caracterização dos atores do evento “Vai precisar não”	113
Quadro 8: Representação das interações no evento “Vai precisar não”.....	114
Quadro 9: Organização da aula de 05/07/2024	147
Quadro 10: Caracterização dos atores do evento “Reconcilia”	152
Quadro 11: Representação das interações no evento “Reconcilia”	153

LISTA DE RELATOS DE SALA DE AULA

Relato 1: Primeira vez que Maria estuda com surdos.....	127
Relato 2: Clarissa pisca a luz.....	128
Relato 3: Maria pisca a luz	129
Relato 4: Transcrição do áudio do trailer de um filme.....	130
Relato 5: Thales e a escrita no quadro	134
Relato 6: Conversa com Thales no intervalo.....	137
Relato 7: Apresentação de João	139
Relato 8: Heitor e a palavra “baseada”	165

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua de Sinais
NEL – Novos Estudos do Letramento
PL2 – Português como Segunda Língua
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
Poslin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 LETRAMENTOS.....	20
2.1 Estudos do letramento.....	20
2.2 Novos Estudos do Letramento: letramento como prática social	24
2.3 Letramentos acadêmicos	28
2.4 Pesquisas sobre letramento na pós-graduação	35
3 SURDEZ E BILINGUISMO	42
3.1 Concepções de surdez.....	43
3.2 Surdos na pós-graduação	46
3.3 Letramentos de surdos	48
3.4 Bilinguismo de surdos	53
4 A INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: pressupostos metodológicos da pesquisa	61
4.1 A lógica de investigação.....	61
4.1.1 Etnografia como lógica de investigação.....	61
4.1.2 Uma pesquisa de perspectiva etnográfica.....	67
4.2 Os procedimentos da pesquisa	69
4.2.1 Minha inserção no campo de pesquisa	69
4.2.2 O processo iterativo-responsivo da pesquisa.....	71
4.2.3 Geração e registro de dados.....	75
4.2.3.1 Observação participante	76
4.2.3.2 Entrevistas	82
4.2.4 Representação dos dados.....	85
4.3 A sala de aula estudada	95
4.3.1 As atividades da sala de aula: a disciplina	95
4.3.2 O espaço da sala de aula	99
4.3.3 Os atores da sala de aula.....	102
5 “VAI PRECISAR NÃO”: formas de interação e organização das atividades em sala de aula	105
5.1 Contextualização do evento “Vai precisar não”	106
5.2 Representação do evento “Vai precisar não”	111
5.3 Análise do evento “Vai precisar não”	119
5.3.1 Estudantes ouvintes	121
5.3.2 O professor.....	132

5.3.3 Intérpretes de Libras.....	138
5.3.4 Estudantes surdos.....	142
5.4 Considerações sobre o evento “Vai precisar não”.....	143
6 “RECONCILIA”: a leitura em sala de aula	145
6.1 Contextualização do evento “Reconcilia”	145
6.2 Representação do evento “Reconcilia”	150
6.3. Análise do evento “Reconcilia”	158
6.3.1 O trânsito entre as modalidades linguísticas e o uso da datilologia.....	161
6.3.2 A dificuldade com o vocabulário e as experiências prévias de letramento	163
6.3.3 A construção coletiva do sentido das palavras	167
6.3.4 Reflexão metalinguística	170
6.4 Considerações sobre o evento “Reconcilia”	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
Referências	179

1 INTRODUÇÃO

Escrevo de um lugar no mundo, marcado por questões que atravessam minha existência e a minha atuação na sociedade, bem como a minha atividade de pesquisa.

Em contramão a uma perspectiva consolidada na academia, de que o fazer de uma pesquisa não deve perpassar pela pessoalidade do sujeito, inicio meu texto demarcando bem que esta dissertação parte de um lugar de percepção das coisas. O teólogo brasileiro Leonardo Boff (2014, p. 15) escreve que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, no sentido de que toda leitura do mundo parte de um lugar em que os pés pisam. Dessa forma, ao discorrer sobre as bases teóricas, o desenvolvimento e os resultados desta pesquisa, frequentemente trago questões relativas à minha experiência como pessoa, estudante e professor. É verdade que, mesmo se eu não o fizesse, ainda sim estaria expressando uma visão que parte de um lugar no mundo, no entanto, opto por assumir esse lugar e me posicionar na pesquisa também como sujeito real que sou. Faço a escolha por citar um teólogo da libertação no início do meu trabalho também com uma intenção muito explícita: desenvolvo esta pesquisa no sentido de trazer para o centro de uma discussão acadêmica sujeitos historicamente postos à margem de espaços privilegiados do saber e do poder.

Ao longo da história da humanidade, o domínio do sistema escrito da língua tradicionalmente se volta para práticas que foram constituídas por grupos hegemônicos e dominantes, tanto no exercício propriamente dito, uma vez que o conhecimento desse sistema por muito tempo esteve restrito a grupos sociais privilegiados, quanto nos efeitos que gera na sociedade, em se tratando de prestígio social e econômico (Gnerre, 1991). Dessa maneira, grupos que não se encaixavam nos padrões socioeconômicos e raciais das elites – aqui me refiro a diferentes grupos sociais, étnicos e linguísticos, como pobres, trabalhadores, pretos, pardos, indígenas e surdos¹ – por muito tempo estiveram distantes dos espaços de ensino superior (Rocha, 2021).

Nesse sentido, a presença dessas pessoas nas universidades hoje representa, em alguma medida, um processo de rompimento de barreiras historicamente consolidadas entre a sociedade e a academia. Para tanto, julgo como pertinente, tanto no sentido das práticas acadêmicas quanto na perspectiva de resgate de grupos postos à margem do sistema letrado, a realização de investigações que se voltam para as atividades desses sujeitos nas universidades. Devido a políticas públicas mobilizadas no sentido do resgate dessas existências invisibilizadas,

¹ Usarei, neste texto, ao me referir a surdos, surdas e surdes, o gênero masculino genérico, no entanto faço questão de frisar que, ao dizer “surdos”, intenciono contemplar as diversidades existentes dentro do povo surdo, inclusive no que se refere a gênero.

sobretudo a partir dos anos 2000, grupos sociais que em outros tempos não se mostravam presentes nos espaços universitários já se fazem representados no meio acadêmico (Rocha, 2021).

Durante muito tempo, os surdos estiveram relegados a um julgamento da sociedade que os colocava como incapazes, sem língua e, portanto, sem um aparato cognitivo que pudesse os colocar ao lado de ouvintes em termos de conhecimentos e habilidades (Skliar, 1997). Contemporaneamente, com o protagonismo social dessas pessoas, novos olhares têm sido lançados sobre o surdo, entendendo que a imagem sobre o sujeito é uma construção social, parte de um ponto de vista e, portanto, é ideológica e suscetível a questionamento e reposicionamento. Assim, torna-se possível a construção de uma visão da surdez como uma condição linguística, e não deficitária, entendendo que o surdo não é um sujeito incompetente, mas um indivíduo dotado de particularidades que, diante da hegemonia ouvinte e ouvintista, o caracterizam como membro de um grupo linguístico minoritarizado² (Skliar, 1997). Tal qual tem ocorrido nos últimos anos com outros grupos sociais marginalizados, como os supramencionados, surdos têm ocupado os lugares acadêmicos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, de maneira a mobilizarem práticas e discursos que caminham para o rompimento com a perspectiva do déficit.

Com uma série de ações legais e organizacionais em direção à democratização do ensino superior a grupos marginalizados, o número de surdos nas universidades tem, gradualmente, se tornado cada vez mais expressivo e, com ele, as demandas acadêmicas desses estudantes também têm crescido (Rocha, 2021). É neste sentido que me proponho, na presente pesquisa, a estudar as práticas de letramento vivenciadas por estudantes surdos no ensino superior, mais especificamente por pós-graduandos surdos, com o propósito de entender as formas como se dá a o uso da linguagem escrita pelo sujeito surdo dentro das práticas de letramentos acadêmicos que são demandadas nas suas vivências universitárias.

A minha opção por desenvolver uma pesquisa que tematiza práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos bilíngues foi resultado de um processo de amadurecimento de uma proposta de pesquisa voltada para a investigação da trajetória de aprendizagem de leitura de surdos experientes no campo acadêmico. Como é apresentado no corpo do texto, ao comentar sobre o processo iterativo-responsivo da investigação (Green;

² Opto por privilegiar termos como “grupos linguísticos minoritarizados”, em supressão do uso do termo “minorias linguísticas”, para denotar o entendimento de que esses grupos não são constitutivamente minoritários, mas que hoje existem como minorias sociais e linguísticas em função de processos políticos e ideológicos historicamente a eles impostos.

Dixon; Zaharlick, 2005), a minha proposta inicial de pesquisa consistia na ampliação de um estudo que desenvolvi como trabalho de conclusão de curso da graduação em Letras Português, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes): monografia intitulada “Memória, identidade e aprendizagem: trajetórias de construção do sujeito leitor surdo” (Franco, 2022).

O meu interesse na área da surdez se deu ao longo da minha graduação: quando ingressei no curso, não tinha contato com a comunidade surda, mas guardava uma curiosidade latente que, num curso livre de Libras, foi despertada pela convivência com surdos. A partir do contato com professores de Libras e da construção de relações interpessoais com surdos, na cidade de Montes Claros, comecei a me inserir na comunidade surda e a aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como, à época, desenvolvia uma pesquisa de iniciação científica sobre leitura, não pude deixar de me fazer questionamentos sobre o processo de leitura de pessoas surdas e me interessar pela temática. Dessa maneira, comuniquei meu interesse à professora Maria Clara Maciel, que orientava a pesquisa de iniciação científica da qual eu participava e é pesquisadora também da área da surdez, de modo que ela também passou a orientar o trabalho que culminaria na monografia mencionada.

Com o aprofundamento dos estudos no curso do mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), orientados pela professora Giselli Silva, e com a convivência com amigos surdos colegas de pós-graduação, redefini o foco da minha pesquisa. Além disso, a experiência de poder lecionar aulas para estudantes surdos do curso de Letras-Libras da UFMG, como estágio docência, contribuiu com o desenvolvimento do meu interesse pelos usos de textos escritos por surdos nas universidades. Dessa forma, o interesse por desenvolver essa pesquisa une experiências da vida pessoal e da minha atuação acadêmica, e isso é manifesto.

Assim, considero que este estudo se mostra relevante, no que se refere a sua abordagem, objeto e domínio, em níveis (i) pessoal, considerando a minha atuação em sala de aula e na pesquisa, como professor-pesquisador; (ii) acadêmico e científico, tendo em vista a contribuição desta investigação para os arcabouços teóricos e metodológicos dos Estudos Surdos, dos letramentos acadêmicos e sobre o bilinguismo; (iii) educacional, dada a abordagem do trabalho voltada para o ensino superior, mais especificamente para a pós-graduação; e (iv) sociopolítico, uma vez que, com este estudo, caminho na direção do resgate e da centralização de mãos e vozes³ de pessoas reais que se fazem presentes como resistência linguística e, portanto, política na realidade das universidades brasileiras.

³ Vale pensar, aqui, no uso de línguas de sinais e orais: gritos de afirmação e resistência muitas vezes são dados no silêncio das mãos.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula inclusiva de um programa de pós-graduação em estudos linguísticos de uma universidade pública brasileira, em que havia a presença de estudantes surdos e ouvintes, intérpretes de Libras e um professor aprendiz de Libras. O estudo teve como objetivo geral compreender as práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos em uma sala de aula de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública e os significados construídos sobre elas pelos membros do grupo. Em termos mais específicos, o presente trabalho objetivou: (i) analisar a participação de membros surdos e ouvintes na construção da cultura da comunidade de uma sala de aula de pós-graduação; (ii) investigar sobre as formas de engajamento de estudantes surdos bilíngues em atividades de leitura em uma turma de pós-graduação; e (iii) entender como a Libras e o português são mobilizados na construção de práticas de letramentos acadêmicos pelos membros do grupo.

No que se refere à base teórico-metodológica deste trabalho, localizo a pesquisa no campo dos Novos Estudos do Letramento (Heath, 1983; Barton; Hamilton, 1998; Castanheira, 2004; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Street, 2014), com foco nos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lea, 1999; Lillis; Scott, 2007) e nos letramentos de surdos (Silva, 2010; Ribeiro, 2016; Rocha, 2021; Fernandes, 2022), de modo a desenvolver as discussões tendo o letramento como atividade social. Para tanto, valho-me de uma perspectiva etnográfica (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Street, 2008), considerando que a lógica de investigação etnográfica permite ao pesquisador a compreensão das práticas sociais de um grupo *in situ* e tem como proposta o distanciamento da construção de uma visão etnocêntrica das culturas dos grupos sociais.

Ainda no que diz respeito aos pressupostos que tomo como fundamento para o desenvolvimento desta pesquisa, exploro reflexões teóricas acerca da linguagem como ação, por uma perspectiva discursiva (Gnerre, 1991; Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021), e da leitura, por uma abordagem crítica (Freire, 1989; 2022). Além disso, aproveito de contribuições dos estudos sobre o bilinguismo pela perspectiva do uso social das línguas (Grosjean, 1998; 2008; Cavalcanti, 1999; García, 2009) e a educação bilíngue de surdos (Fernandes, 2003; Fernandes; Moreira, 2009; Reagan, 2015; Silva, 2018; Megale; El Kadri, 2023). No que se refere à visão da pessoa surda que adoto, faço adesão a um modelo sociocultural da surdez (Skliar, 1997; Strobel, 2008; Rezende, 2012), entendendo a surdez como uma condição linguística e identitária, e não pela perspectiva do déficit.

Tendo, portanto, a base teórica deste trabalho ancorada nos pressupostos supramencionados, esta pesquisa se classifica, em termos metodológicos, como uma pesquisa

qualitativa, de campo, de abordagem etnográfica, que contou com a minha presença, no primeiro semestre letivo de 2024, no campo de pesquisa: uma sala de aula de pós-graduação. Considerando que este estudo adota uma perspectiva interpretativista, realizei observação participante (Spradley, 1980) na sala de aula, considerando-a como uma cultura, na qual os membros da turma negociam seus modos de engajamento nas atividades do grupo, de modo a “[...] também construir e reconstruir o(s) significado(s) de ser letrado e as formas de participar das práticas letradas” (Silva, 2010, p. 70). Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com atores da sala de aula estudada e, ao longo do processo de observação, foram registradas notas de campo, fotografias e filmagens, além da coleta de artefatos culturais que circulavam no grupo.

Dessa forma, os diferentes instrumentos de pesquisa permitiram que eu analisasse os dados da pesquisa, com base nos pressupostos teórico-metodológicos citados, guiado por duas perguntas: (i) como participantes surdos e ouvintes da sala de aula negociam a organização das atividades na turma, considerando o uso da Libras e do português?; e (ii) como os estudantes surdos se engajam nas atividades de leitura na sala de aula estudada?. Os dois capítulos de análise, portanto, partem desses questionamentos como guia para a construção da interpretação dos dados.

A presente dissertação está dividida em sete capítulos: uma introdução, dois capítulos com discussões teóricas, um capítulo com os pressupostos metodológicos, dois capítulos que apresentam a análise dos eventos e um capítulo com as considerações finais da investigação. Na introdução, capítulo 1, apresentei o percurso que me levou ao desenvolvimento desta pesquisa de mestrado e comentei sobre elementos da pesquisa, bem como trago a estrutura da dissertação.

No capítulo 2, intitulado *Letramentos*, destinado à discussão teórica, apresento um panorama dos estudos do letramento, localizo esta pesquisa no campo do letramento como atividade social, com foco específico nos letramentos acadêmico, e discuto acerca de pesquisas que focalizam o letramento em contextos de pós-graduação. No capítulo 3, nomeado como *Surdez e bilinguismo*, também destinado à exposição de pressupostos teóricos da pesquisa, delinheiro a minha adoção por uma perspectiva socioantropológica de surdez (Skliar, 1997) e discuto sobre questões concernentes ao acesso e permanência de estudantes surdos na pós graduação, bem como me dedico a comentar sobre letramentos de surdos e sobre o bilinguismo de pessoas surdas.

O capítulo 4 desta dissertação, que tem o título de *A investigação na sala de aula: pressupostos metodológicos da pesquisa*, apresenta fundamentos e procedimentos

metodológicos do estudo e está dividido em três seções: a primeira apresenta a fundamentação teórico-metodológica da etnografia como lógica de investigação (Green; Dixon; Zaharlick, 2005); a segunda detalha os procedimentos metodológicos deste estudo, como a minha inserção no campo de pesquisa, o processo iterativo-responsivo do trabalho e aspectos relativos ao exercício de geração, registro e representação dos dados; por fim, na terceira sessão, faço a apresentação da sala de aula com base nas atividades, lugar e atores do grupo estudado (Spradley, 1980).

O capítulo 5, intitulado *“Vai precisar não”: formas de interação e organização das atividades em sala de aula*, se dedica à análise do evento cujo título é “Vai precisar não” e apresenta a contextualização do evento e a representação dos seus elementos principais. A análise do evento foi guiada pela pergunta de pesquisa (i) apresentada nesta introdução e revelou questões relativas à negociação das formas de realização de uma atividade em sala de aula. A análise propriamente dita foi feita com base na categorização dos atores que participaram do evento, a saber: estudantes ouvintes, o professor, intérpretes de Libras e estudantes surdos. Por fim, trago considerações finais sobre o evento analisado.

O capítulo 6, ao qual dei o nome de *“Reconcilia”: a leitura em sala de aula*, também é destinado à análise de um evento e é estruturado em contextualização, representação e análise do evento, se encerrando com considerações sobre o evento “Reconcilia”. A análise do evento em questão foi guiada pela pergunta de pesquisa (ii) também apresentada nesta introdução e está dividida em quatro tópicos que se destacaram no evento: o trânsito entre as modalidades linguísticas e a datilologia; a dificuldade com o vocabulário e as experiências prévias de letramento; a construção coletiva do sentido das palavras; e a reflexão metalinguística.

Por fim, a dissertação se encerra com as considerações finais do trabalho, retomando os seus objetivos e sintetizando as conclusões formuladas no exercício de interpretação dos dados nos capítulos de análise dos eventos “Vai precisar não” e “Reconcilia”.

2 LETRAMENTOS

Ao me propor a estudar práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos, tomo como tópico fundamental da minha pesquisa o letramento. Nesse sentido, neste capítulo, discorro sobre os estudos do letramento, de maneira a apresentar a minha filiação teórica aos Novos Estudos do Letramento (NEL), que entendem o letramento necessariamente como uma atividade social e, portanto, localizada no tempo e no espaço, situada em um contexto social e cultural, cercada por condições sociais e materiais que “[...] afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação” (Street, 2014, p. 17).

Ainda dentro da concepção de letramento como atividade social, bebo das fontes dos estudos dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998), o que me leva a trazer, também para este capítulo discussões específicas dos letramentos acadêmicos. Considerando o recorte que faço no ensino superior, ainda apresento pesquisas desenvolvidas sobre letramento na pós-graduação, com diferentes abordagens, que em alguma medida podem contribuir tanto para a composição do arcabouço teórico desta pesquisa quanto com a interpretação dos contextos em que insiro para pesquisar.

Nesse sentido, este capítulo é dividido em quatro seções, em uma progressão de afunilamento das discussões: início contextualizando os estudos do letramento; posteriormente, trato especificamente do letramento como atividade social (NEL); e discorro sobre pressupostos dos estudos dos letramentos acadêmicos; para, por fim, comentar acerca de estudos sobre letramento na pós-graduação.

2.1 Estudos do letramento

Para discorrer sobre as bases teóricas e metodológicas que adotarei, considero, ancorado na concepção saussuriana que de o ponto de vista cria o objeto, que uma abordagem teórica e metodológica adotada – aqui, se pensando na noção de letramento – é capaz de estruturar e interferir na investigação, uma vez que, ao se discutir o conceito de letramento, discutimos sobre um corolário de conceitos, como texto, língua, linguagem, leitura, escrita, leitor e escritor. Assim, comento, sumariamente, noções de letramento a que os estudos acadêmicos da área se filiaram e/ou se filiam, de maneira que possamos localizar a nossa discussão voltada especificamente para a ótica que adoto nesta pesquisa: a social.

Inicialmente, vale pontuar que, ao se propor a realizar uma pesquisa, um pesquisador faz a opção por uma abordagem que guiará suas escolhas teóricas e metodológicas ao longo do processo de investigação. Dessa forma, a abordagem adotada no planejamento e execução de uma pesquisa gera efeitos também nos seus resultados e reflexos na sociedade; no caso dos

estudos dos letramentos, podemos pensar em consequências no desenvolvimento de programas de letramento, decisões linguísticas e políticas, valorização de práticas de letramento em detrimento de outras, entre outras consequências. Nesse sentido, Tierney e Pearson (2021) apresentam nove movimentos teóricos que metaforicamente denominam como ondas⁴, os quais revelam o enfoque dado a algum aspecto dos estudos do letramento, que, considerando a ideia saussuriana anteriormente mencionada, condiciona o próprio objeto do letramento. Isso implica pensar que a visão adotada em cada uma das ondas interfere no próprio conceito de letramento inserido nas ondas em questão, o que novamente indica para a não rigidez conceitual de letramento.

A onda *cognitiva* – que podemos ler como uma virada cognitiva ou como grande onda, uma vez que interfere estruturalmente em outras ondas – vem em contraposição à noção behaviorista que se tinha da leitura, cuja base estava em uma concepção de aprendizagem e aquisição de linguagem por meio da relação entre estímulo e resposta. A teoria cognitiva, representada pelo linguista Noam Chomsky, com base na capacidade da criança de produzir novas formas linguísticas com as quais ela não teve contato antes, apresenta a premissa de que o ser humano possui uma predisposição inata à linguagem (Chomsky, 1998). Nesse sentido, na onda em questão, existe uma abordagem construtivista, uma vez que o processo se dá pela construção de sentidos, e não pela repetição de informações: deparamo-nos com um leitor construtor. Ao apresentarem a onda cognitiva, Tierney e Pearson (2021) expõem que as pesquisas dessa onda favorecem a escrita como uma habilidade cognitiva, de modo que a concepção de letramento se estrutura como um processo internalizado, referente ao próprio indivíduo que lê e à sua relação com o texto, envolvendo produção de hipóteses, negociação de sentidos, construção de expectativas e outros processos referentes ao próprio indivíduo.

A segunda onda é nomeada por Tierney e Pearson (2021) como a do “*aprender a aprender*” e está muito mais associada ao ensino do que à pesquisa, diferentemente da onda anterior, no entanto sofre forte influência dela. Nessa onda, as noções de letramento e de demais elementos circunscritos nesse campo, como de leitura, escrita, leitor, escritor, língua(gem) e outras, se desenvolvem por um viés metacognitivo, através, por exemplo, de estratégias de leitura e de exercícios de controle e metamemória, de modo que o leitor é enxergado como um leitor estratégico que busca autonomia. A onda seguinte, também influenciada pela onda

⁴ Como aponta o próprio subtítulo da obra: *waves of research and practice* (ondas de pesquisa e prática). A própria escolha do termo metafórico para se referir aos movimentos teóricos já revelam a concepção de Tierney e Pearson (2021) sobre eles. O uso da metáfora de onda se justifica, entre outros motivos, pela sua suscetibilidade de uma onda à influência de fatores de outras ondas.

cognitiva, diz respeito à *relação entre leitura e escrita*, de modo que a compreensão de letramento passa pelo reposicionamento da relação entre as habilidades⁵ de leitura e de escrita: existe uma aproximação entre elas em função do desenvolvimento de estratégias semelhantes (Tierney; Pearson, 2021).

Ressalto que as ondas funcionam em um movimento de expansão e continuidade ou de reformulação das noções construídas nas ondas anteriores, e não apenas como um movimento de substituição. Nesse movimento, a percepção do exercício de influência de algumas ondas sobre outras deixa mais evidente a intencionalidade presente na escolha da onda como metáfora pelos autores. O movimento das ondas das águas, por exemplo, acontece orgânica e dinamicamente, de modo que uma onda sofre influência do movimento de outra onda, tal qual no campo da teoria apresentada pelos autores. Além disso, considera-se o movimento simultâneo de ir e vir que constitui a onda propriamente dita: o movimento de ir e vir das ondas e das ideias⁶. Isso nos leva a compreender, evidentemente, que não existe um recorte temporal específico de abordagens exclusivamente de uma onda; trata-se de tendências teóricas que vêm e vão.

Na quarta onda, vemos uma abordagem que, diferentemente da segunda e da terceira, não tem suas bases na noção majoritariamente cognitiva: trata-se da onda *social*. Nessa onda, existe uma mudança significativa do foco dos estudos do letramento, uma vez que o que antes era pautado pela noção cognitiva agora passa a ser visto por uma abordagem social, na qual a leitura é encarada como uma atividade social. Localizo, aqui, características do perfil dos NEL, nos quais me ancoro para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado: penso os estudos dos letramentos acadêmicos sob a alçada que aborda as práticas de letramento socialmente. Nessa onda, a concepção de letramento leva em consideração muitas possibilidades intertextuais e multimodais concernentes ao texto, ao leitor/ escritor e à leitura/ escrita, de modo que o próprio ato da leitura toma uma dimensão relativa a um posicionamento social (Tierney; Pearson, 2021).

Considerando que uma onda surge com base na abordagem que a onda anterior contemplou ou deixou de contemplar, após a onda social, Tierney e Pearson (2021) trazem a onda *crítica*, que tem suas bases nas teorias críticas que permea(va)m as diversas áreas do conhecimento, como em Bourdieu, Foucault, Marx e Engels; trata-se, portanto, de uma onda

⁵ O fato de a leitura e a escrita serem enxergadas como habilidades revela, entre outros pontos e abordagens, a influência exercida pela onda *cognitiva* sobre a onda da *relação entre leitura e escrita*.

⁶ O conhecimento acadêmico parte também da experiência do sujeito: nas férias, com um amigo e uma amiga estudantes de física, aprendi, observando as ondas do mar, que a onda é constituída dos movimentos simultâneos de ir e vir: são dois vetores opostos que geram a "quebra da onda". Contribuiu com o meu entendimento do ir e vir das ideias, nas ondas teóricas.

teórica específica, o que não acarreta na ideia de que as outras ondas sejam acrílicas. Diferentemente da onda social – porém muito influenciada por ela –, a onda crítica tem uma clara filiação às teorias críticas, o que implica a posição favorável à produção de ação política. Em diferentes lugares do mundo, a onda crítica teve distintas influências, de modo que se destacou a Escola de Frankfurt – que tentou evidenciar, em seus estudos e pesquisas, as relações existentes entre conhecimento e poder –, além do nome do professor brasileiro Paulo Freire⁷, um dos principais representantes da onda em questão. Podemos observar que os estudos que tomam o letramento como prática social também passam a dialogar com a perspectiva crítica: a noção de que o letramento acadêmico é algo situado, por exemplo, está evidentemente comprometida com uma visão crítica de uma cultura acadêmica que frequentemente exclui os novos grupos que começam a ter acesso ao ensino superior, como é o caso dos sujeitos surdos focalizados neste trabalho.

A sexta onda consiste na onda de *avaliação*, que pensa a noção de letramento com base no exercício de avaliação e autoavaliação, revelando a forte influência da onda do “aprender a aprender”, em seu exercício de metarreflexão. A autoavaliação exige um conhecimento do próprio processo de leitura, sobretudo se pensando na dimensão cognitiva, pois envolve hipóteses e confirmações, ou não, dessas hipóteses, ao passo que na dimensão social podemos entender que a autoavaliação implica a relação do sistema escrito da língua com as suas práticas sociais (Tierney; Person, 2021). A sétima onda é a onda da *reforma*, que enxerga o leitor como leitor regulado ou leitor relevante, de modo que o leitor regulado, presente principalmente nas instituições de ensino, é o que pensa na língua como objeto, ao passo que o leitor relevante, geralmente fora das instituições formais de ensino, usa a língua sem colocá-la como objeto de análise ou observação. Para a onda da reforma, é muito cara a noção de uma pedagogia culturalmente sensível, isto é, uma pedagogia que permite perceber os modos de ver o mundo, interagir socialmente e se comportar culturalmente muito mais do que padronizar desempenhos (Tierney; Pearson, 2021).

Tierney e Pearson (2021) apresentam ainda a onda *digital*, que traz uma concepção de leitura associada à produção de sentidos, distante da noção de leitura como decodificação: o leitor é um produtor de sentidos. Nessa onda, a exploração de informações, associada à dimensão digital, reverbera na produção de inferências retrospectivas e prospectivas no processo de leitura, além do fato de que o texto é visto como sociossemiótico. A onda *globalizada*, ou global, surge como um movimento historicamente associado ao fenômeno da

⁷ Respeito e admiração às ideias de Paulo Freire, que, enquanto pedagogia libertadora, muito influenciam os meus interesses de pesquisa e o meu compromisso com a causa dos oprimidos, inclusive no meu fazer acadêmico.

globalização intensa decorrente do avanço de tecnologias. Em uma perspectiva globalizada, a leitura está associada a relações e conexões de engajamento em movimento globais, o que envolve realidades distintas, como a realidade local e de outros povos: trata-se, portanto, de um engajamento provocador de mudanças, em uma nova forma cultural (Tierney; Person, 2021).

É perceptível que, no desenvolvimento de uma pesquisa, o conceito de letramento é relativo a qual das abordagens será adotada, aqui apresentadas na metáfora de ondas (Tierney; Person, 2021), bem como acontece com outras concepções associadas ao letramento. Nesse cenário, como tenho argumentado, localizo esta pesquisa, não descartando a possibilidade da influência de pensamento de outras ondas, como a crítica, como parte do arcabouço das pesquisas da onda social, vinculando-me às bases teóricas dos NEL e dos estudos dos letramentos acadêmicos.

2.2 Novos Estudos do Letramento: letramento como prática social

A ideia de letramento (*literacy*, no inglês) por muito tempo foi abordada com o foco nas consequências cognitivas da sua aquisição, entendendo letramento como uma habilidade de desenvolvimento individual. No campo da sociolinguística, o termo toma uma conotação de oposição à oralidade, como canais de comunicação, como aponta Street (2014). No Brasil, as investigações sobre letramento⁸, sobretudo nas áreas da educação e da linguística aplicada, têm tomado uma conotação aproximada dos estudos desenvolvidos no contexto francês e anglo-saxão, conforme esclarece Bunzen⁹, entendendo que as práticas de letramento são construções culturais e, portanto, necessariamente situadas no tempo e no espaço.

Em suas investigações, Street (2014) adota a ideia de letramento como plural, isto é, como letramentos, uma vez que entende que diferentes grupos constroem diferentes práticas de letramento. O autor propõe, em termos de pesquisa, uma divisão dessas práticas em dois modelos: o *modelo autônomo* de letramento¹⁰, que se faz presente em relações estabelecidas entre o letramento e um conjunto de habilidades cognitivas, e o *modelo ideológico* de letramento, que está intimamente ligado às formas vernáculas do uso do sistema escrito, situado na realidade local concreta vivida pelo sujeito que participa dessas práticas. Street (2014) pensa as práticas de letramento necessariamente associadas à dinâmica da vida social, o que aponta para uma abordagem de letramento adotada também por outros pesquisadores aliados aos NEL.

⁸ No Brasil o termo “letramento” refere-se, muito sumariamente, ao uso social da língua escrita, o que é traduzido como “literacia” no contexto de Portugal (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

⁹ Na apresentação do livro de Street (2014).

¹⁰ Vale ressaltar que Street (2014) não contrapõe os conceitos no sentido de o modelo autônomo ser isento de ideologias. A nomenclatura não pressupõe neutralidade alguma nos modelos de letramento.

Shirley Heath (1983), por exemplo, que apresenta a noção de evento de letramento (influenciada pelo conceito de eventos de fala, de Dell Hymes), adere a uma noção de letramento por uma abordagem social que se preocupa com a consideração da diversidade. É válido diferenciar os conceitos propostos por Heath e por Street: ao passo que (i) a concepção de *evento de letramento*, proposta por Heath, se refere ao evento observável e constatável na realidade, passível de mapeamento, (ii) a noção de *práticas de letramento*, proposta por Street, está ligada a modelos que permitem ao pesquisador a análise das interações e a compreensão dos valores e significados envolvidos no uso social da leitura e da escrita. Ambos os pesquisadores, pertencentes aos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), entre outros autores, contribuíram com a contraposição à dicotomia entre oralidade e escrita, de modo a se reconhecer que oralidade¹¹ e escrita estão em constante movimento¹² e continuidade, e não em confronto: a cultura escrita, por exemplo, não exclui a cultura oral.

A Escola de Lancaster, com pesquisadores como David Barton e Mary Hamilton (1998), também contribui com uma possível conceituação de letramento, com um posicionamento político muito evidente: o de visibilizar práticas de letramento que são invisibilizadas em função de letramentos dominantes. Exemplo desse propósito político e ideológico é o fato de trazerem para o campo dos estudos do letramento os letramentos vernaculares, isto é, os letramentos em seu uso associado ao cotidiano e situado; noção que contribuiu com a ideia de que as práticas de letramento são tão flexíveis, orgânicas e dinâmicas quanto a própria atividade social humana.

No entendimento de letramento que tenho neste trabalho, considero que são múltiplas as formas de lidar com o texto escrito, como aponta Fernandes (2003, p. 89), “[...] sendo a alfabetização [...] apenas um tipo de prática de letramento”. Não se trata de uma forma melhor ou mais completa que outras, tampouco da única prática de letramento, assim como determinados usos privilegiados do sistema escrito tradicional e comumente consagrados na academia. Importa ter claro que o fato de alguns usos de textos escritos – como formas ligadas à norma culta e a outros comportamentos de maior prestígio social – serem mais visibilizados, validados e, portanto, almejados que outros está intimamente ligado a questões sociais, históricas e políticas que envolvem relações de poder e mobilizações de epistemologias e ideologias¹³, e não a questões constitutivas da própria prática. Basta localizarmos o que Gnerre

¹¹ Neste texto, por se tratar de uma pesquisa que envolve uma língua não oral, vejo a oralidade pela janela do uso real e cotidiano da língua, seja o português, seja a Libras, e não necessariamente pela verbalização oral propriamente dita.

¹² Street (2008) propõe a adoção da visão de cultura como verbo, e não como objeto, pensando-a no sentido do movimento, da atividade.

¹³ Lillis e Scott (2007), por exemplo, pensam o letramento numa perspectiva necessariamente epistemológica e ideológica, como apontado nas próximas páginas.

(1991, p. 6-7) escreve sobre variedade linguística na noção da variedade de formas de lidar com o texto: “uma variedade lingüística [sic] ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Formas de lidar com os textos são privilegiadas em detrimento da visibilização de outras práticas de letramento por fatores ligados às relações sociais e políticas, e não por questões constitutivas do próprio letramento.

Nos NEL, Lea e Street (1998), discorrendo a respeito dos estudos sobre a escrita no ensino superior, afirmam que a essas pesquisas subjazem diferentes perspectivas, a saber: (i) *competências de estudo*; (ii) *socialização acadêmica*; e (iii) *letramentos acadêmicos*. Vale ressaltar que, conforme indicam os autores, esses modelos presentes nas investigações sobre escrita na academia não se constituem de maneira autônoma e plenamente separada; pelo contrário, são dialogáveis e um encapsula o outro sucessivamente, o que nos leva a perceber a presença dos modelos nas diferentes práticas investigativas sobre a escrita acadêmica de forma imbricada, e não independente. Tomo como base esses três modelos para pensar esta pesquisa circunscrita não apenas na prática da escrita, mas expandindo, para além da escrita, às práticas de leitura e outras possíveis atividades que se constituem como práticas de letramento na academia.

A respeito do modelo das *competências de estudo*, Lea e Street (1998) explicam que se trata de um modelo que enxerga o letramento como uma série de competências cognitivas relativas ao sistema escrito da língua que, quando desenvolvidas pelo estudante, são transferíveis para outros contextos. Nesse sentido, o foco em questão se estabelece no plano da superfície linguística, observando aspectos da gramática e da ortografia, de maneira a enxergar a escrita do estudante como técnica e instrumental. O modelo das competências de estudo, baseado na psicologia comportamental e nos programas de treinamento, visa, assim, o “conserto” de problemas de aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, o modelo da *socialização acadêmica* se concentra no aspecto cultural, isto é, pensa a atividade acadêmica pela perspectiva da aculturação: o estudante se insere em uma nova cultura, a cultura acadêmica, e dela se apropria. Esse modelo, cujas bases estão na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista, considera os fatores contextuais envolvidos nas práticas de letramento vivenciadas no domínio acadêmico, no entanto, trata a linguagem como veículo transparente de representações, não contemplando questões discursivas. Ainda nessa direção, os autores identificam um problema no modelo de investigação da socialização acadêmica: o fato de a cultura acadêmica ser vista como

“relativamente homogênea” e não ser questionada ou problematizada em relação às mudanças e ao exercício de poder que ali se fazem presentes (Lea; Street, 1998).

Em se tratando do modelo de investigação dos *letramentos acadêmicos*, Lea e Street (1998) discorrem que a abordagem parte da noção de letramento como prática social, bebendo, inclusive, dos NEL. Por essa ótica, muito importa o envolvimento do sujeito com a sua escrita, uma vez que as ênfases são dadas, diferentemente dos modelos de competência de estudo (que olha para os erros na superfície linguística) e de socialização acadêmica (que pensa a partir da aculturação), aos significados e às identidades envolvidas na relação do estudante com a língua escrita. Aliado a áreas de estudo como análise do discurso, linguística sistêmico-funcional e antropologia cultural, o modelo de investigação dos letramentos acadêmicos pensa a linguagem escrita e a aprendizagem no sentido epistemológico e identitário da pessoa que vivencia as atividades acadêmicas, e não no sentido da socialização ou da necessidade de se desenvolverem competências e habilidades individuais (Lea; Street, 1998).

Localizando esta pesquisa no campo dos *letramentos acadêmicos*, passo a investigar práticas de letramento de modo a tentar me desvincular de uma correção superficial ou de uma compreensão homogênea da cultura acadêmica, como sugeririam, respectivamente, os modelos das *competências de estudos* e da *socialização acadêmica*, e me concentrar na relação situacional, epistemológica e identitária do sujeito com o texto, aproximando-me do modelo dos *letramentos acadêmicos*.

Dessa maneira, ao situar esta pesquisa no campo dos estudos dos letramentos acadêmicos, proponho-me a pensar na relação do sujeito surdo com o texto considerando aspectos associados às formas como o surdo enxerga o mundo e com ele interage. Ainda na pesquisa de Lea e Street (1998, p. 6, tradução própria), podemos notar, por exemplo, que “[...] os elementos da escrita bem sucedida dos estudantes estão, em essência, relacionados a formas particulares de construção do mundo”. O foco não está no texto propriamente dito, e sim nas interações e significados que partem da materialidade linguística: é por meio das interações que se estabelecem os significados das práticas letradas, de letramento e de uma série de conceitos associados ao letramento (Castanheira; Green; Dixon, 2007).

Igualmente, em se pensando na interação como geradora de sentidos, Silva (2010, p. 70) considera que os próprios “[...] processos de ensino-aprendizagem são discursivamente construídos nas interações entre os participantes [...]” do contexto do grupo em que se estabelecem as relações do sujeito com a língua escrita. Uma sala de aula é um ambiente que ilustra bem essa construção dos processos de ensino-aprendizagem, como no caso das negociações das formas de participação nas atividades do grupo pelos membros. Quando um

membro de uma sala de aula propõe a realização de uma atividade, os demais integrantes da turma se comportam de alguma maneira diante disso: ao passo que um estudante, por exemplo, pode acatar a proposta sem questioná-la, outro estudante pode propor uma outra forma de realização da atividade.

Tomemos como exemplo uma situação de sala de aula em que um estudante surdo realiza a leitura de questões de uma prova e pede para o intérprete sinalizar algum trecho ou palavra que não compreendeu. De início, já está em jogo a forma de realização da atividade de leitura de sala de aula, de modo que o estudante em questão está propondo uma forma de realização da atividade letrada de ler a prova. No entanto, numa situação hipotética em que o professor tenha orientado o intérprete a não interpretar trechos da prova¹⁴, o intérprete pode se negar a fazê-lo ou realizar a interpretação, considerando o direito legal do estudante surdo. Independentemente da atitude do intérprete, existe um processo de negociação da forma de realização da atividade na sala de aula por meio da interação dos seus membros, que, por sua vez, muito relevam sobre o seu repertório de atividades letradas. Por exemplo: experiências anteriores do professor podem tê-lo levado a orientar o intérprete a não realizar a interpretação do texto da prova, ou experiências prévias do intérprete podem levá-lo a realizar, ou não, a interpretação. Trata-se de um exemplo hipotético representativo em que essas negociações das formas de se realizar uma atividade letrada estão em evidência, no entanto, na dinâmica de uma sala de aula, com ou sem surdos, esse movimento de negociação está acontecendo a todo momento. Nesse sentido, com base em Castanheira, Green e Dixon (2007), junto com a ação letrada, o próprio conceito de letramento está sendo ressignificado pela participação dos membros da turma.

Tendo apresentado algumas das noções que estruturam os Novos Estudos do Letramento, focalizo agora, portanto, o campo de estudo dos letramentos acadêmicos, inserido nos NEL, que entende as práticas de letramentos acadêmicos como uma experiência social constituída de outras experiências, além do inevitável envolvimento pessoalidade do sujeito com o texto.

2.3 Letramentos acadêmicos

O uso do termo “letramento(s) acadêmico(s)”, seja no singular, seja no plural¹⁵, como apontam Lillis e Scott (2007), em contextos específicos pode ser aplicado para fazer referência

¹⁴ O que não é tão incomum, com base em inúmeros relatos de intérpretes educacionais que já vi.

¹⁵ Como apontam Lillis e Scott (2007), Street defende o uso do plural ao se referir ao campo de estudo por, além de assumir e defender a noção de dinamicidade da linguagem, pensa nos usos da língua escrita por uma perspectiva

a cursos voltados para a capacitação ou treinamento de estudantes para responder às exigências ligadas a leitura e escrita na academia. Esse uso, que as autoras denominam como “instrumental”, geralmente está associado a um nível de competência para lidar com textos acadêmicos, e não como referência a um campo de estudo crítico com pressupostos teóricos e metodológicos que entendem o letramento como prática social e reconhecem, discutem e questionam relações de poder e vozes mobilizadas no discurso acadêmico, como proposto por um modelo de letramentos acadêmicos associado aos NEL (Lea; Street, 1998). Nesse sentido, Lillis e Scott (2007) argumentam que o letramento acadêmico se caracteriza como um campo de pesquisa que assume questões epistemológicas e ideológicas, de modo que “os letramentos acadêmicos constituem uma epistemologia específica, do letramento como prática social, e uma ideologia, da transformação” (Lillis; Scott, 2007, p. 7, tradução própria).

Lillis e Scott (2007) contextualizam os estudos dos letramentos acadêmicos em um cenário de expansão do ensino superior do Reino Unido, o que teria gerado um crescimento significativo de estudantes na academia e, portanto, de demandas relativas à diversidade linguística, social e cultural e à relação dos estudantes com os textos acadêmicos. Rocha (2021) também discute sobre a ampliação do acesso à universidade, mas na realidade brasileira, dando enfoque ao processo de democratização do ensino superior por meio de políticas públicas que contribuíram e contribuem com o ingresso de pessoas historicamente postas à margem do sistema letrado no ensino superior (como surdos) e, por consequência, com a redução da reprodução de desigualdades, em termos de oportunidades e acessos a espaços privilegiados, como a academia. Ao trazer a temática, Rocha (2021) apresenta os estudos dos letramentos acadêmicos voltados para a realidade específica de surdos no ensino superior, mais propriamente na graduação, entendendo-os como grupo linguístico minoritarizado.

Lillis e Scott (2007, p. 8, tradução própria) esclarecem que essa expansão também reverberou na diversidade nos espaços acadêmicos, mas que “[...] a diversidade como dimensão fundamental das práticas comunicativas é muitas vezes vista como problemática”. Os estudos dos letramentos acadêmicos se localizam nesse cenário, no sentido de visibilizar epistemologias outras e validar distintas formas de lidar com a língua escrita, de modo a, inclusive, refletir e questionar a hegemonia da cultura acadêmica, a fim de que a variedade não seja vista como um problema, e sim como uma oportunidade de gerar novos conhecimentos e rever conhecimentos já consolidados na academia.

crítica e concebe diversas práticas de letramento, podendo ser vistas como modelo autônomo ou modelo ideológico de letramento, conforme discutido.

Ao discutir sobre o letramento dentro da universidade, na perspectiva de estudantes surdos, entendo que a linguagem na academia não exerce uma função exclusiva de reflexão ou referência ao conhecimento acadêmico, e sim de construção desse conhecimento. Como apontado por Lea (1999), é necessária a consideração da linguagem como produtora do conhecimento científico, e não veículo dele, entendendo que o uso da linguagem parte do lugar do sujeito, de modo que as práticas de letramento e os variados usos da língua pelos sujeitos incorporam também elementos ligados à personalidade e à identidade do acadêmico.

A linguagem não é meramente o meio transparente através do qual os estudantes aprendem sobre as formas acadêmicas de pensar, no qual um modelo de aprendizagem estudantil de “aculturação do discurso acadêmico” nos faria acreditar. A linguagem e as práticas de letramento associadas constroem e constituem, na verdade, conhecimento de maneiras específicas que frequentemente entram em conflito com outras experiências de estudantes adultos na construção de seu próprio conhecimento de mundo. O que é aprendido para um curso, ou para um tutor¹⁶ ou curso específico é uma forma particular de ver o mundo que os estudantes negociam através da sua escrita (Lea, 1999, p. 105, tradução própria).

As pessoas que estão na academia são constituídas de inúmeras vivências, tanto estudantes quanto professores e outros profissionais, envolvendo a vida social e aspectos culturais e contextuais dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem: “o sujeito empírico que está por trás de toda elaboração acadêmico-científica é um sujeito que inevitavelmente sente, interpreta e faz escolhas” (Ribeiro, 2016, p. 277). Entender e pesquisar o letramento acadêmico diz respeito também a perceber as formas como o conhecimento construído na realidade pessoal do leitor/ escritor constitui e se relaciona com o conhecimento acadêmico.

Um exemplo dessa consideração da relação entre as realidades está na pesquisa de Lea (1999, p. 104, tradução própria), que se volta para “[...] a interação do estudo com a vida adulta [...]”, uma vez que os participantes da sua pesquisa eram estudantes adultos, de modo a analisar “[...] as formas como tentavam construir o conhecimento acadêmico dentro de contextos sociais e culturais específicos, à medida que progrediam em seus estudos”. Isso necessariamente envolve a consideração de identidades, experiências particulares e relações de poder dentro e fora da academia, como sugere o modelo dos letramentos acadêmicos proposto por Lea e Street (1998).

Ao discorrer acerca dos letramentos acadêmicos, Lea (1999) comenta sobre uma divisão conceitual postulada por Laurillard (1993)¹⁷, que contrapõe o conhecimento articulado – que se

¹⁶ Podemos ler como “professor”.

¹⁷ O trabalho intitulado “*Rethinking University Teaching: A framework for the effective use of educational technology*”, de Laurillard (1993), citado por Lea (1999).

consolida pela argumentação, descrição, exposição e interpretação – ao conhecimento experiencial – que se dá na internalização de práticas e comportamentos cotidianos –, estando a aprendizagem acadêmica muito mais associada àquele conhecimento do que a este. Lea (1999) argumenta que a divisão entre conhecimento articulado (ou acadêmico) e conhecimento experiencial (ou cotidiano) não contribui com a compreensão da aprendizagem acadêmica por estudantes adultos; pelo contrário, com base na autora, é importante que se compreenda “a relação entre a representação textual dos gêneros acadêmicos na escrita e na leitura e a construção pessoal de conhecimento pelos estudantes em um contexto específico” (Lea, 1999, p. 105, tradução própria).

Aponto, aqui, semelhanças entre o estudo de Lea (1999) e o que aqui registro/desenvolvo¹⁸, para reconhecer a coerência da minha parte em trazer à baila este estudo. Trata-se de uma pesquisa em ensino superior, sobre as práticas de letramento pela ótica dos NEL e com participantes adultos, assim como aqui faço. É verdade que Lea (1999) se dedica ao estudo das experiências de adultos em processo de aprendizagem à distância, no entanto, como ela mesma afirma, “[...] acredito que também levanta questões sobre como os adultos constroem o conhecimento em todos os setores do Ensino Superior atual” (Lea, 1999, p. 104, tradução própria), o que inclui a pós-graduação.

Dessa maneira, tal qual Lea (1999), acredito que a distinção dos conhecimentos como experienciais e articulados, localizando o saber acadêmico no campo dos conhecimentos articulados, pode prejudicar o trabalho de entendimento dos significados das práticas de letramento na academia. Se me alinho, em termos teóricos e metodológicos, ao entendimento de letramento como prática social, ao me inserir na academia como pesquisador do letramento acadêmico, também considero que o conhecimento é vivido, construído e assimilado na experiência social e cultural por meio de práticas, comportamentos e interações, e não exclusiva ou prioritariamente pela via objetiva, direta e articulada.

Lillis e Scott (2007) assumem que a postura ideológica que adotamos, ao encararmos os letramentos acadêmicos como práticas sociais (NEL), se caracteriza como “explicitamente transformadora”, e não “normativa”. Uma postura normativa está associada ao interesse em fazer com que os estudantes alcancem determinado grau de proficiência de escrita acadêmica pela identificação de convenções, como gramaticais, genéricas e comportamentais na academia, diferentemente de uma postura transformadora, que, para além de identificar convenções, se preocupa em questioná-las quanto às experiências dos estudantes e aos seus interesses (Lillis;

¹⁸ Entendendo a linguagem na academia como produtora de conhecimentos, defendo, também na minha prática acadêmica, que a escrita de um texto também constitui a pesquisa e não “apenas” a registra ou faz referência a ela.

Scott, 2007). Além de os estudos do letramento se voltarem para os discursos acadêmicos e sua relação com as pessoas, em vez de para uma competência linguística, a centralidade desses estudos reside na prática social, e não necessariamente na materialidade linguística ou em algum aspecto cognitivo: “[...] a principal conquista da investigação sobre letramentos acadêmicos foi desalojar o texto como objeto linguístico e foco principal e direcionar atenção às práticas nas quais os textos estão inseridos” (Lillis; Scott, 2007, p. 21, tradução própria).

Segundo Lea (1999), as formas de interação com os textos na academia e os significados construídos sobre essas formas de interação fazem parte, em um plano central, da construção de sentidos dos textos e, portanto, do processo de aprendizagem. Considero ainda que essas interações com os textos escritos na academia muito dizem respeito às interações dos estudantes com textos escritos em outros contextos¹⁹, como com gêneros diversos, em diferentes esferas discursivas. Por se tratar de estudantes adultos, considera-se uma série de possibilidades, como apresentada por Lea (1999), que envolve o cotidiano (como leitura de jornais, revistas e cartas), o campo do trabalho (como tutoriais, relatórios e outros documentos de áreas específicas), diversos interesses de leitura e escrita (tanto referentes a pesquisa quanto a outras vivências do sujeito) e experiências anteriores, por exemplo, no domínio escolar.

Quando penso no repertório de práticas de letramentos em específico para surdos, inicialmente já considero o fato de que se trata de uma experiência cultural e epistemologicamente distinta da que eu, ouvinte, construo²⁰. Sujeito surdos experienciam o mundo prioritariamente pela visualidade, o que já implica uma série de questões relacionadas à leitura de mundo. Em se tratando do uso do português, considera-se ainda o fato de que as suas atividades de leitura e escrita acontecem em uma segunda língua (L2). A experiência de um sujeito se constitui, portanto, a partir do seu lugar linguístico e identitário, de modo que o seu repertório de práticas de letramento – escolares ou não – necessariamente reverberam na forma como ele se relaciona com textos escritos na universidade.

“Os significados não são simplesmente dados pelos textos que os estudantes encontram durante seus estudos, mas são criados através de um conjunto particular de práticas de letramento” (Lea, 1999, p. 106, tradução própria). Isso significa, como já apontam estudos sobre processos de leitura em nível genérico (e não especificamente sobre leitura acadêmica) por uma

¹⁹ Exemplo disso é o trabalho de Kaufhold (2017), que discute como práticas de letramento extracurriculares compuseram e influenciaram em práticas de letramento acadêmico, na escrita da dissertação de um mestrando.

²⁰ Isso não significa que a diferença entre as minhas experiências e as experiências de surdos está exclusivamente no fato de serem surdos, uma vez que os outros ouvintes também experienciam o mundo de maneira bem distinta da minha. Trago o ponto da surdez como um potencializador dessa diferença das experiências. Como comumente vejo surdos sinalizando: eu não sinto “na pele” o que é ser surdo.

mirada social, como os de Freire (1989; 2022), que a leitura dos textos está associada à leitura do mundo. No ensino superior, os leitores tendem a se afunilar para a área específica do que se estuda, no entanto isso não significa que as experiências de mundo do sujeito – o que Laurillard (1993), discutida por Lea (1999), chamaria de “conhecimento experiencial”²¹ – não exerçam influência na construção dos sentidos dos textos; pelo contrário, a ideia que assumo neste trabalho é a de que os sentidos dos textos são construídos no ato da leitura, e não apenas entendidos ou assimilados, tendo o texto como mero veículo transparente de informações. Assim, o trabalho com o texto na universidade, seja leitura, seja escrita, é dotado de sentidos no próprio ato da leitura/ escrita, tendo como potenciais construtores de significados as experiências do sujeito, as circunstâncias do contexto situado, as interações, as práticas de letramento e as crenças sobre essas práticas.

Se tivéssemos, por exemplo, um grupo de pessoas com formações e atuações acadêmicas e profissionais semelhantes, em uma mesma faixa etária, provenientes de regiões geográficas e classes sociais próximas, ou mesmo um grupo de crianças com uma série de semelhanças, eu ousaria afirmar que ainda assim a leitura não seria a mesma pelos membros do grupo. Quando estamos lidando com adultos em pós-graduação, que já presume um foco específico de leituras e estudos, em termos de área de pesquisa, julgo como certa a premissa de que esses estudantes terão distintas experiências de leitura e, portanto, diferentes formas de negociar ou construir significados na relação com a língua escrita, dada a individualidade e as experiências particulares dos sujeitos. Isso parte da noção de que a leitura de textos se dá a partir da perspectiva e do lugar de mundo do leitor, com base em suas experiências, mesmo em contato com uma mesma materialidade linguística, conforme constatado por Lea (1999, p. 119, tradução própria), com uma participante da sua pesquisa por ela nomeada de Wendy: “Wendy leu os textos a partir de sua própria perspectiva, com suas experiências contextualizadas sobre o mesmo corpo de conhecimento, mas com base num conjunto diferente de pressupostos que não necessariamente eram compartilhados pelos autores do material do curso”.

Assim como acontece, conforme tenho discutido, na compreensão de textos pelo ato da leitura, ocorre na produção de textos, com os processos de escrita na academia, uma vez que, na escrita, as escolhas linguísticas, metalinguísticas e intertextuais, conscientes ou não, também partem do lugar e das vivências do escritor, tal qual o caso da pesquisa de Lea (1999): embora a participante da pesquisa nunca tenha, propositalmente, tentado inserir experiências exteriores

²¹ Do inglês, *experiential knowledge*.

à academia nos seus textos, elas estavam manifestas nos seus atos de leitura e escrita no ensino superior.

Ademais, nesse contexto, considero a noção de que “letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais” (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 8). Dessa forma, o significado situado de letramento se dá em cada contexto por meio do comportamento dos atores dos eventos que ali ocorrem, bem como através dos valores e significados ali construídos, dos contratos estabelecidos e da participação das pessoas no funcionamento das interações. Isso significa que as ações letradas construídas por um grupo são continuamente ressignificadas por meio da participação de sujeitos que se tornam membros de um grupo social (Castanheira; Green; Dixon, 2007).

A dinâmica do funcionamento de uma sala de aula, por essa perspectiva, por exemplo, é “compreendida como uma cultura na qual seus membros constroem formas de agir, interagir, perceber e interpretar o que está ocorrendo, e avaliar o que está ocorrendo ou sendo produzido pelo e no grupo” (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 33). Nesse sentido, esta pesquisa, com bases teórico-metodológicas etnográficas, entende que uma cultura se estabelece a partir da negociação da realização das atividades de um grupo e das formas de participação dos seus membros, o que necessariamente está atrelado ao repertório de experiências de letramentos desses sujeitos.

Na pesquisa desenvolvida por Castanheira (2004, p. 127) em uma sala de aula bilíngue de 5ª série, ela identificou que o que significava participar naquela turma estava em um contínuo processo de negociação entre os seus membros, de modo que “[d]iferentes facetas do que podia ser entendido como participação foram delineadas nesse processo interacional: papéis e relações, direitos e obrigações, demandas e expectativas”. O desenvolvimento desta pesquisa, que também entende a sala de aula como uma comunidade cultural, ilustra que esse processo de negociação de formas de engajamento nas atividades da sala de aula também esteve presente na sala de aula de pós-graduação estudada, como será possível observar nos capítulos deste trabalho destinados à análise de eventos.

Considerando, portanto, o nível de ensino focalizado nesta pesquisa, o ensino superior, mais especificamente a pós-graduação, trago algumas ideias mobilizadas em estudos que se voltam para o letramento de pós-graduandos, com diferentes abordagens, aproximando-se dos diferentes modelos de investigação sobre a relação do estudante com o texto na academia: *competências de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos* (Lea; Street, 1998).

2.4 Pesquisas sobre letramento na pós-graduação

No que diz respeito às pesquisas sobre letramento na pós-graduação, podemos encontrar estudos como o de Gasque (2011), que utiliza o termo “letramento” no sentido informacional, ao refletir acerca do uso do pensamento reflexivo na pós-graduação. A perspectiva adotada pelo seu estudo usa o termo “letramento” para se referir a um processo de aprendizagem; no caso, com a expressão “letramento informacional”, Gasque (2011, p. 24) trata de um processo que “[...] permite desenvolver capacidades de selecionar e acessar a informação adequadamente; avaliar criticamente a informação e suas fontes; usar a informação ética e legalmente para atingir objetivos específicos”.

Uma abordagem semelhante de letramento, mais especificamente do chamado “letramento informacional”, é trazida por Omelozur *et al* (2013) em uma pesquisa que se volta para habilidades de letramento informacional de pós-graduandos de uma universidade da Nigéria: como o próprio termo “habilidades de letramento informacional”²² já indica, a noção de letramento mobilizada no estudo o entende pela ótica da habilidade, no sentido da competência dos estudantes, o que se aproxima do modelo de *competências de estudo* postulado por Lea e Street (1998). Conforme tenho argumentado, a mirada que lanço sobre o letramento o considera como atividade social e situada, alinhando-me aos NEL, com estudos como os de Heath (1983), Lea e Street (1998), Lea (1999), Castanheira (2004), Castanheira, Green e Dixon (2007), Silva (2010), Street (2014) e Rocha (2021).

Considero válido trazer um exemplo do uso do termo letramento/ *literacy* também em estudos sobre a pós-graduação com outra conotação, sob uma abordagem de competências de estudo, justamente no sentido de localizar bem a noção de letramento que adoto; acredito que, por vezes, para ter clara uma definição de letramento que adoto, pode ser útil mencionar abordagens do letramento que não adoto como prioritárias no desenvolvimento da pesquisa. Dessa maneira, há também estudos sobre letramento na pós-graduação voltados para o modelo de *socialização acadêmica*, que parte da compreensão do letramento como o processo de identificação, assimilação e apropriação de convenções culturais da academia (Lea; Street, 1998).

Um estudo de Seloni (2012) se volta para a investigação de processos de socialização acadêmica de estudantes de pós-graduação multilíngues, considerando a quantidade de estudantes de outros lugares do mundo que cursam doutorado em universidades estadunidenses e a consequente diversidade de formas de lidar com o texto, dadas as diferenças culturais e

²² Do inglês, “*information literacy skills*”.

linguísticas dos estudantes. Seloni (2012) discute de que maneira estudantes, em contato com uma outra língua e outra cultura, se valem da interação oral, geralmente fora da sala de aula, para se inserir no processo de socialização acadêmica, de maneira a entender que “[...] a socialização em ambientes de escrita acadêmica não é uma atividade isolada e individualizada, mas comunitária” (Seloni, 2012, p. 48, tradução própria). Podemos perceber que a socialização é trazida à tona de estudantes multilíngues em uma nova realidade cultural, o que se aproxima do modelo de *socialização acadêmica* (Lea; Street, 1998): um processo de apropriação da cultura acadêmica.

A pesquisa de Seloni (2012) elenca três espaços de socialização acadêmica: (i) estruturas de contato inicial com a cultura acadêmica, que permitiram aos estudantes de doutorado participantes da pesquisa “[...] adquirir algumas regras e convenções essenciais de suas disciplinas e desenvolver identidades como estudantes de pós-graduação” (Seloni, 2012, p. 53, tradução própria); (ii) espaços acadêmicos institucionais, que permitiram, dentro da educação formal, como em salas de aula, a aprendizagem e a socialização com a comunidade acadêmica com múltiplos participantes: comentários de um estudante em sala de aula, por exemplo, contribuíram na escrita de um artigo de outro estudante; e (iii) a cultura acadêmica de colaboração entre os estudantes que os permitiram “[...] resistir e questionar coletivamente as práticas de letramento acadêmico às quais estão expostos nos espaços acadêmicos institucionais” (Seloni, 2012, p. 54, tradução própria).

É verdade que desenvolvo esta pesquisa com base em pressupostos teóricos e metodológicos alinhados aos estudos dos *letramentos acadêmicos*, no entanto, acredito que também posso aprender e utilizar do estudo de Seloni (2012), que investiga as relações de doutorandos com o texto pela perspectiva da *socialização acadêmica*, uma vez que, como indicam os próprios Lea e Street (1998), os modelos de relação dos sujeitos com o texto na academia e as abordagens sobre essa relação – *competências de estudo*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos* – não operam de maneira isolada e incontaminada pelos outros; pelo contrário, são dialogáveis e convivem no mesmo espaço de relação do estudante com o texto. Além disso, é válido ressaltar a aproximação do estudo de Seloni (2012) de uma perspectiva de letramentos acadêmicos ao considerar o questionamento coletivo das práticas de letramentos acadêmico por parte dos estudantes no contexto institucional. Soma-se a isso uma consideração do estudo de Seloni (2012) que diz muito sobre a abordagem que adoto neste estudo: a de que os processos de aprendizagem e as práticas de letramento não se dão apenas em ambientes de educação formal, sendo o espaço da informalidade um “lugar” de grande potencial de construção de significados sobre as práticas letradas e as relações com o texto na academia.

Essa ideia tanto se relaciona com minha compreensão de estudo que, para o desenvolvimento das análises nos próximos capítulos deste texto, considero as conversas nos corredores e intervalos de café, por exemplo, como entrevistas informais (Spradley, 1980), para além da circunscrição da sala de aula, como um meio rico e produtivo de significados.

Para abordar a relação do estudante com o texto na academia, mais especificamente na escrita acadêmica, Casanave (2002) usa uma metáfora: a escrita acadêmica como um jogo²³. Essa metáfora está relacionada com as noções de que a vida social é organizada por regras, inclusive as práticas letradas na academia, de que as pessoas agem, se formam e transformam de acordo com seus objetivos, assim como na escrita acadêmica, e de que os jogadores/escritores agem estrategicamente em movimentos que reforçam ou mudam o jogo/escrita. Entre as diferentes abordagens contempladas por Casanave (2002), me chama a atenção o foco na inculcação acadêmica de doutorandos – vemos que o foco está na academia como uma cultura –, mas em um processo ativo de negociação, moldagem de identidades acadêmicas, resistência e estratégias no “jogo da escrita”; essa negociação de sentidos e a construção de identidades na academia partem de uma compreensão da mobilização de discursos, o que compreendo como uma aproximação tanto dos estudos com foco na *socialização acadêmica* quanto dos focados nos *letramentos acadêmicos*²⁴.

Outra abordagem do estudo de Casanave (2002) que traça uma semelhança com o presente trabalho é voltada para acadêmicos bi/ multilíngues que lidam com a presença de mais de uma língua/ cultura na escrita acadêmica: não obstante o foco nos professores, a discussão dela tem semelhança com este estudo em função do contato com o texto acadêmico atravessado pelo bi/ multilinguismo, de modo a discutir “[...] a forma como os acadêmicos multilíngues aprendem a jogar o jogo sério²⁵ de construção e manutenção de múltiplas identidades profissionais e como forjam lealdades e alianças nas suas práticas de letramento acadêmico” (Casanave, 2002, p. 18, tradução própria). Acredito que tanto a moldagem das formas de lidar com o texto acadêmico por parte de doutorandos (e aqui também mestrados) quanto a constante demanda de acadêmicos bilíngues em relação às decisões, construção de significados e negociações com a prática da escrita envolvendo duas línguas/ culturas apresentadas por Casanave (2002) são realidades vividas por pós-graduandos surdos.

²³ *Writing Games*.

²⁴ Considero válido reforçar: características dos três modelos podem estar presentes nos estudos, já que não se trata de modelos “puros”, e sim de formas dialogáveis que encapsulam umas às outras (Lea; Street, 1998). Assim como, mesmo me localizando nos estudos dos *letramentos acadêmicos*, posso aprender e considerar questões levantadas em pesquisas sobre *socialização acadêmica*, outros estudos, como os de Casanave (2002) e Seloni (2012), podem apresentar ideias dos *letramentos acadêmicos*.

²⁵ Da metáfora da escrita como jogo.

Braine (2002), ao escrever sobre letramento acadêmico na pós-graduação, entende letramento como um conceito que extrapola a capacidade de ler e escrever na academia, abarcando relacionamentos interativos, desenvolvimento de estratégias de pesquisa, adaptação ao meio linguístico, social e cultural da academia, entre outros aspectos. No entanto, podemos perceber que a mirada lançada por Braine (2002) sobre o letramento acadêmico o considera como uma capacidade de se relacionar, mobilizar saberes e construir textos e significados; um exemplo disso é a recorrente aplicação do termo letramento acadêmico²⁶ no sentido de algo a ser adquirido, internalizado: “a aquisição do letramento acadêmico”. Diferentemente da abordagem adotada por Braine (2002), entendo letramentos acadêmicos como práticas sociais, e não como competências ou habilidades, conforme tenho insistido. No entanto, chama-me a atenção o fato de que, apesar de tomar letramento como habilidade, Braine (2002) considera que a “aquisição de letramento” se dá por diferentes fatores (professores, anotações, colegas, orientadores, textos indicados); ao passo que Braine (2002) enxerga a “aquisição de letramento” por essa via, eu, aliado aos NEL, vejo esses elementos como participantes das práticas de letramentos acadêmicos vividas pelos estudantes de pós-graduação.

Tratando da necessidade de estudantes de pós-graduação falantes não nativos do inglês atenderem às demandas acadêmicas, Braine (2002, p. 65, tradução própria) pontua que, “para terem sucesso nos estudos de pós-graduação, os estudantes não só precisam de uma elevada proficiência em inglês e da capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem adequadas, mas também de competências sociais sólidas”. Partindo da realidade linguística e educacional da presença de surdos sinalizantes, usuários de uma outra língua que não a majoritária nas universidades brasileiras, considero – em consonância com Braine (2002), apesar de adotar outra abordagem – que as competências sociais, as estratégias de aprendizagem e o conhecimento da língua em que circula a maior parte das comunicações na academia (no caso do autor, o inglês; no nosso caso, o português) fazem parte das práticas de letramentos acadêmicos.

Um estudo de Kaufhold (2017), aliado aos NEL, parte da escrita de uma dissertação de mestrado para discutir sobre as negociações feitas pelo estudante com suas experiências de leitura/ escrita e com seus interesses nas práticas de letramentos acadêmicos. Considerando esse foco de Kaufhold (2017), localizo duas ideias que são mobilizadas nesse exercício: (i) a da

²⁶ Do inglês, “*academic literacy*”.

linguagem como construtora de significados²⁷, e não apenas como veículo transparente de significados, o que envolve o inevitável engajamento do sujeito com o texto acadêmico, no caso uma dissertação de mestrado; e (ii) a consideração de que letramento é prática social²⁸ e, portanto, múltiplo, havendo diferentes práticas de letramento que se relacionam no processo de inserção na academia e no comportamento do leitor/ escritor com o texto: práticas de letramento já vivenciadas pelos estudantes são frequentemente mobilizadas (Lea, 1999). Assim, Kaufhold (2017) enxerga o texto escrito na academia como um “lugar” no qual os estudantes mobilizam e negociam experiências de letramento vividas em outras ocasiões, ou seja, considera as práticas de letramento vivenciadas na experiência pessoal do estudante, por ela denominadas “experiências de letramento extracurriculares”, como formas legítimas de construir práticas de letramentos acadêmicos e seus significados (Lillis; Scott, 2007).

Essa noção se baseia no fundamento teórico de que as práticas de letramento são historicamente situadas e fazem parte dos domínios da vida humana, isto é, há práticas de letramento distintas em diferentes domínios da nossa vida, seja no plano institucional e formal, seja no plano cotidiano geralmente informal: temos o letramento institucional e o letramento vernacular (Barton; Hamilton, 1998). Para dizer dessas negociações do estudante com suas experiências de letramento extracurriculares (geralmente vernaculares) para a participação e atividade em práticas na academia, Kaufhold (2017) utiliza o termo “reaproveitamento”²⁹, como no caso do uso de estratégias ou habilidades específicas de um dado domínio da vida humana e, portanto, do letramento para o sucesso nas práticas de letramentos acadêmico.

Dessa maneira, Kaufhold (2017, p. 77, tradução própria) considera, em sua pesquisa, o “reaproveitamento de letramentos extracurriculares na escrita da dissertação de mestrado no contexto dos requisitos institucionais estabelecidos [...]”. A partir do processo de escrita da dissertação de mestrado, envolvendo tanto a materialidade textual quanto as ações, decisões e comportamentos no processo da escrita do referido texto, Kaufhold (2017) constata que letramentos extracurriculares dos quais o participante de sua pesquisa, ficticiamente nomeado de Tim, participou foram por ele mobilizados e contribuíram no processo da escrita. A autora aponta, nomeadamente, os contextos nos domínios da vida de Tim por ela identificados que oportunizaram a vivência das práticas de letramentos que foram úteis na escrita da dissertação:

²⁷ A noção de que a linguagem não exerce função referencial, e sim ativa e real, muito presente no Círculo de Bahktin, que está em consonância com a ideia de Lea (1999) de que a linguagem na academia não apenas veicula o conhecimento acadêmico, mas também o constrói.

²⁸ Postulado dos NEL: letramentos são atividades sociais situadas (STREET, 2014) e, portanto, diversos como os próprios domínios da atividade humana (BARTON; HAMILTON, 1998).

²⁹ Do inglês, “*repurposing*”, termo empregado no trabalho de Prior e Shipka (2002), citado por Kaufhold (2017).

“a gestão do tempo como empreendedor, a conclusão de uma dissertação de graduação³⁰ e a candidatura a financiamento empresarial” (Kaufhold, 2017, p. 77, tradução própria).

Além disso, vale pontuar que, conforme tenho argumentado, as práticas de letramento, inclusive as de letramento acadêmicos, são vivenciadas e, portanto, significadas com base na pessoalidade do sujeito. Isso diz respeito, por exemplo, aos interesses do indivíduo, assim como no caso do, à época, mestrando participante da pesquisa de Kaufhold (2017), visto que o seu interesse no mestrado residia justamente no objetivo de ser empreendedor, além de o próprio tema da sua dissertação focalizar a literatura sobre redes empreendedoras. Dessa maneira, um repertório de experiências tanto acadêmicas quanto não acadêmicas constituem os saberes e fazeres do estudante nas práticas de letramentos acadêmicos.

Ademais, julgo como propício pontuar que o estudo de Kaufhold (2017), para além de tratar de práticas de letramentos acadêmicos em um contexto de pós-graduação, característica comum a este estudo, contribui com esta pesquisa no sentido de me levar a pensar, a partir da minha inserção na realidade acadêmica que investigo, na mobilização de práticas de letramento de outros contextos – tanto institucionais, como nas escolas em que estudaram os participantes da pesquisa, quanto vernaculares, como na família, no contato com textos literários³¹ e em mídias digitais, entre outras possibilidades (Barton; Hamilton, 1998) – por parte de surdos na pós-graduação em suas demandas de letramentos acadêmico, o que envolve a produção de significados sobre as suas práticas de letramento.

Além disso, a partir do estudo de Kaufhold (2017), me vêm algumas questões relativas à uma especificidade do meu estudo: a condição da surdez. Tendo em consideração a noção de que o bilinguismo se constitui no uso das línguas pelo sujeito (Grosjean, 2008; García, 2009), e que o surdo sinalizante está, na prática acadêmica, em constante contato com pelo menos duas línguas, entendo que as práticas de letramento vivenciadas pelos sujeitos surdos na academia são necessariamente bilíngues. Em outras palavras, se o indivíduo constitui a sua prática e o próprio conhecimento acadêmico a partir do seu lugar de uso da língua, tanto sua prática quanto o seu conhecimento acadêmico perpassam pelo bilinguismo.

Nesse sentido, trago, no próximo capítulo, algumas reflexões que me ajudam a entender teórica e metodologicamente questões que julgo como importantes para a investigação sobre

³⁰ Seria como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), comumente exigido no gênero monografia no Brasil.

³¹ Em um outro trabalho, investigando sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo, vimos que, para além da escola, as experiências de leitura de Histórias em Quadrinhos e de contação de histórias em Libras, por exemplo, se destacaram na trajetória de leitura dos surdos participantes da pesquisa (Franco; Ribeiro, 2023).

letramentos acadêmicos na pós-graduação na especificidade linguística e cultural de estudantes surdos sinalizantes.

3 SURDEZ E BILINGUISMO

Com base na ideia de que a vivência das práticas de letramento se dá a partir da personalidade do sujeito, considero como fulcral, para esta pesquisa, a compreensão do estudante surdo como um sujeito que se constrói no mundo a partir de um lugar, visto que, como afirma Boff (2014, p. 15), “cada um lê com os olhos que tem”. Igualmente, ao ler, de Freire (1989, p. 9), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, entendo que a forma como o estudante se constitui na sua prática leitora é decorrente de como ele se constitui como sujeito no mundo, assim como as práticas de letramentos acadêmicos dos sujeitos se constituem também de práticas de letramentos de outros contextos.

Assim, percorridas questões relativas especificamente ao campo de estudo sobre letramentos em que me insiro, trato, neste capítulo, de aspectos peculiares à experiência da surdez, a iniciar pela própria concepção de surdez adotada no trabalho: um modelo socioantropológico (Skliar, 1997). Entendo o surdo, aqui, como um sujeito dotado de uma diferença linguística e cultural, diferentemente de uma abordagem focada no déficit. Como apontado por Skliar (1997) e Strobel (2008)³², a afirmação da(s) identidade(s) surda(s), manifesta em níveis político, social, acadêmico e cultural, se constitui como parte da cultura surda que, por sua vez, se consolida e tem como base o aspecto linguístico visual, na língua de sinais, fator unificador e marcante da afirmação da surdez.

Em seguida, escrevo sobre a presença de estudantes surdos na academia, mais especificamente na pós-graduação, apresentando questões relativas ao acesso e à permanência de surdos na universidade, bem como elementos associados à experiência real do surdo na academia. Nesse sentido, trago pesquisas que se voltam especificamente para o letramento de pessoas surdas em diferentes contextos, inclusive na pós-graduação, nos quais, conforme veremos, destaca-se a especificidade linguística do surdo como sujeito bilíngue. Considerando, portanto, a condição de bilinguismo de surdos assumida neste trabalho, disserto, em seguida, sobre a noção de bilinguismo aqui adotada e sobre a educação bilíngue de surdos, com base em pesquisadores da área.

Este capítulo, portanto, se estrutura também em quatro tópicos temáticos: discuto sobre diferentes representações construídas da pessoa surda, demarcando bem a visão a que adiro; depois trago questões relativas à presença de estudantes surdos na pós-graduação; e aspectos

³² Embora a visão de cultura surda apresentada por Strobel (2008) se aproxime de um caráter essencializador da pessoa surda – o que evidentemente se distancia da noção de cultura como movimento defendida reiteradamente como pressuposto teórico básico deste trabalho, no capítulo anterior –, reconheço que seu estudo tem importância no cenário brasileiro no sentido da construção de uma consciência da surdez como particularidade identitária e cultural, em contraposição a uma abordagem deficitária ou caritativa: a cultura surda existe.

específicos sobre letramentos de surdos; discutindo, ao final, sobre a educação bilíngue e a própria condição de bilinguismo dos surdos.

3.1 Concepções de surdez

Iniciei o capítulo anterior defendendo que a perspectiva que adotamos de um objeto ou conceito interfere em processos teóricos e metodológicos de uma pesquisa, bem como nos seus efeitos em termos acadêmicos e sociais. No caso da opção por uma concepção de letramento, podemos ter como consequências acadêmicas e sociais: enquadres teóricos específicos, como os apresentados por Tierney e Pearson (2021); escolhas teóricas e metodológicas, como, no caso deste trabalho, a adesão a uma abordagem etnográfica (Green; Bloome, 1997); e o desenvolvimento de programas de letramento, que tem reflexo evidente na sociedade (Street, 2014).

Para introduzir a temática específica da surdez, parto do mesmo pressuposto: a visão de surdez adotada em uma pesquisa interfere tanto nas decisões e comportamentos internos de uma pesquisa quanto nos seus efeitos em termos educacionais, políticos e sociais. Podemos elencar como possíveis consequências da visão de surdez adotada em pesquisas: intenções de pesquisa e temas contemplados nas discussões sobre a surdez (como bilinguismo, reparação da audição, aquisição de linguagem, oralização); a aplicação de métodos específicos na educação de surdos (como métodos oralistas), conforme veremos a seguir; a aprovação ou veto de legislações voltadas para políticas linguísticas para surdos; modelos educacionais que constituem o cenário da educação de surdos; a adoção de iniciativas de acessibilidade, como legendas e intérpretes de Libras; entre outras realidades que geram efeitos diretos ou indiretos na vida de surdos.

A fim de pensar nas visões construídas sobre a pessoa surda, julgo como pertinente, justo e culturalmente sensível recorrer a uma citação de uma professora, pesquisadora e militante surda que nos ajuda a desconstruir uma percepção estigmatizada do sujeito surdo: “[q]ualquer representação surda é uma invenção cultural que pode ser determinada por distintos discursos, sejam eles de base clínica, psicológica, pedagógica, religiosa, linguística, jurídica, entre outros” (Rezende, 2012, p. 65). Discorrendo sobre os discursos e os efeitos que perpassam pela realização do implante coclear em crianças surdas, a pesquisa de Rezende (2012) apresenta, em um momento em que discussões sobre surdez não tinham ganhado tanta visibilidade como hoje, uma lógica que quebra com uma condição geralmente tida como dada: a surdez como uma deficiência, e não como uma condição cultural e, portanto, linguística.

Uma visão da surdez por uma perspectiva distante da lógica deficitária é apresentada e defendida por Skliar (1997), que elenca dois modelos do trato para com a surdez: o *modelo*

clínico-terapêutico e o *modelo socioantropológico*. “O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estreitamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico [...]”, o que resultou e, infelizmente, ainda resulta no processo de medicalização da surdez (Skliar, 1997, p. 79). Por outro lado, o modelo socioantropológico da surdez se distancia de uma concepção cartesiana do homem como máquina e do surdo como uma máquina com defeito a ser reparado, para compreender, como defende Skliar (1997), o surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária que tem como traço diferencial a língua de sinais.

Anos depois, para discutir sobre o letramento de pessoas surdas no ambiente acadêmico, como também eu me proponho a fazer nesta pesquisa, Rocha (2021) caminha na mesma direção ao explicar que as diferentes visões sobre o surdo – visões *clínica*, *caritativa* e *sociocultural* – interferem no ensino desse sujeito, tal qual parto do pressuposto de que a visão sobre a surdez por mim adotada interfere na investigação que realizo e, portanto, na compreensão das práticas de letramento vivenciadas pelo surdo. A visão de surdez adotada, seja em uma pesquisa, seja na prática do ensino, gera efeitos reais na vida das pessoas surdas; no caso trazido por Rocha, no ensino de surdos.

Ao discorrer sobre a *visão clínica*, Rocha (2021) explica que se trata de uma perspectiva que enxerga a surdez como uma questão patológica que deve ser tratada: estamos diante do processo de medicalização da surdez. Uma vez percebida como desvio da normalidade, entende-se que a surdez é uma condição a ser normalizada ao padrão ouvinte por meio de tratamentos terapêuticos, cirurgias, tecnologias assistivas e outras técnicas que objetivam o desenvolvimento da fala oral e, por vezes, da audição, o que acaba por interferir na realidade do ensino de surdos por meio de métodos de oralização. Como se estrutura com bases no campo da saúde, essa visão costuma gerar efeitos na realidade das famílias em contato com a área médica, nutrindo uma esperança de que a criança surda possa passar a ouvir e, assim, se adequar ao padrão hegemônico ouvinte. Rezende (2012, p. 41), ciente de que os fundamentos de intervenções como o implante coclear se consolidam a partir da visão clínica, entende que “[u]m compromisso entre os familiares e os especialistas da área da saúde para as práticas de reabilitação [da audição], em busca obsessiva pela normalização, é a negação da história cultural e linguística dos surdos”.

Ademais, Rocha (2021) apresenta a *visão caritativa* da surdez como uma perspectiva constituída na dimensão do assistencialismo, por meio da qual a pessoa surda é enxergada sob a condição da necessidade da “compaixão ouvinte”. A pesquisadora explica que essa visão interfere nas práticas educacionais por meio do uso da comunicação total no ensino de surdos, um método artificial que se vale da oralização, da sinalização e de outros tantos recursos que

se fizerem possíveis para o ensino, como desenhos, imagens, gestos e mímica. É verdade que os métodos utilizados no ensino de surdos que se constituem pela visão caritativa não se valem exclusivamente de recursos orais e tratamentos terapêuticos, diferentemente do oralismo. No entanto, ainda se trata de uma visão que relega o surdo a um status de inferioridade, uma vez que não se reconhece a surdez como um atributo identitário, e sim como um problema que o coloca na posição de alguém que demanda ajuda do ouvinte. Nesse caso, a percepção do surdo como sujeito incapaz continua sendo o eixo que conduz a prática do ensino, de modo que o objetivo final ainda é a fala oral e a audição (Rocha, 2021).

Noutro giro, a *visão sociocultural* da surdez, alinhada ao modelo socioantropológico assinalado por Skliar (1997), rompe com a estigmatização do sujeito surdo como incapaz, de maneira que pensa a surdez como uma condição linguística e cultural. Como aponta Rocha (2021), essa visão gera efeitos no ensino de surdos no sentido do uso da língua de sinais como primeira língua (L1) do sujeito surdo, de modo que a língua oral passa a ser entendida como uma segunda língua, exclusivamente na modalidade escrita. Nesse sentido, decorre da visão sociocultural da surdez a proposta da educação bilíngue, uma vez que, nela, a língua de sinais é reconhecida como língua do sujeito surdo e, portanto, considerada como constituinte da sua identidade. Nesse cenário, a surdez é entendida como parte das vivências do surdo, como uma forma de enxergar o mundo, com ele se relacionar e nele agir.

Dessa maneira, nesta pesquisa, para além de me situar nos estudos dos letramentos acadêmicos, “[p]osiciono-me dentro de um campo de saber que entende os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade linguística e cultural distinta”, tal qual o faz Rezende (2012, p. 65). Nesse sentido, entendo que os surdos que sinalizam naturalmente no seu cotidiano e estão em contato constante com a língua portuguesa, sobretudo na modalidade escrita, se constroem no mundo a partir de pelo menos duas línguas: no caso da maioria dos surdos brasileiros, a Libras e o português, o que os fazem sujeitos, no mínimo, bilíngues.

Há de se considerar, portanto, que as representações de surdez – seja como “defeituoso”, como sugeriria o modelo clínico-terapêutico, seja como bilíngue, como sugeriria o modelo socioantropológico da surdez (Skliar, 1997) – se sustentam na sociedade com discursos que permeiam, inclusive, as práticas acadêmicas na pós-graduação. Por mais que possamos ver avanços no que diz respeito à compreensão da surdez como traço linguístico no cenário acadêmico, há discussões que se fazem necessárias quanto à inclusão³³ desse sujeito na pós-

³³ Ao escrever “inclusão”, refiro-me ao processo efetivo de inserção do surdo na universidade e respeito às suas especificidades linguísticas e culturais, e não modelo educacional inclusivo.

graduação. Nesse sentido, apresento, agora, alguns estudos que discorrem sobre a experiência de inserção e permanência do estudante surdo no contexto de pós graduação.

3.2 Surdos na pós-graduação

Em se tratando da presença de surdos na pós-graduação, Ribeiro (2016, p. 273) aponta que pelo menos quatro conquistas contribuíram com a entrada de surdos na universidade: “a) a melhoria da educação básica oferecida aos surdos; b) a expansão do ensino superior; c) a politização das comunidades surdas e d) o reconhecimento acadêmico científico da Língua Brasileira de Sinais, seguido de sua regulamentação legislativa em âmbito nacional”.

Rocha (2021) elenca seis políticas de maior alcance que viabiliza(ra)m o acesso de surdos às universidades como exercício de tentativa de reparação histórica dos processos excludentes sofridos por grupos minoritarizados, com foco nas pessoas com deficiência³⁴: (i) a Lei de Acessibilidade (Brasil, 2000); (ii) a Lei de reconhecimento da Libras (Brasil, 2002); (iii) o Decreto de Regulamentação da Lei de Libras (Brasil, 2005); (iv) a Lei de Regulamentação da profissão de Tradutor(a) e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) (Brasil, 2010); (v) a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015); e (vi) a alteração da Lei de Cotas para o Ensino Superior (Brasil, 2016). Para além dos aparatos legais arrolados, a autora ainda menciona, como ações que contribuíram e contribuem para o ingresso de surdos nas universidades, a possibilidade de optar por videoprovas em Libras para a realização do Exame do Ensino Médio (ENEM) desde 2017 e o fato de que textos antes veiculados exclusivamente em português, como editais cartilhas e campanhas de divulgação, agora também são disponibilizados em Libras.

Nessa discussão, é importante entendermos que a criação de dispositivos legais que contribuíram com o ingresso de pessoas surdas na pós-graduação não é um movimento de compaixão de ouvintes, e sim resultado de processos de empoderamento e mobilização política e social de grupos minoritários, como é o caso do Movimento Surdo, mobilização de afirmação da surdez como traço identitário do povo surdo. Como defende Ribeiro (2016), os surdos têm se inserido na academia, inclusive na pós-graduação *stricto sensu*, de maneira a refletir o seu posicionamento político no conhecimento acadêmico, isto é, os surdos passam, também como movimento político, a ocupar espaços na academia e a produzir o conhecimento do lugar da surdez, deixando o espaço exclusivo de objeto de estudo de ouvintes e passando a contar a sua própria história, com suas próprias mãos. Isso se dá como fruto da consciência coletiva de uma

³⁴ Neste trabalho, enxergo a surdez como um traço linguístico e cultural, pelo modelo socioantropológico de surdez (Skliar, 1997), no entanto, em termos de representação política e conquista de direitos, muitas vezes permanece um foco no déficit, dada a visão de surdez como um problema amplamente difundida ao longo da história.

identidade linguística compartilhada com outros sujeitos: “[m]ais conscientes de si e do mundo, os surdos descobriram-se apenas diferentes e rejeitam de vez o estigma de deficientes [...]”, de modo que, hoje, se inserem no campo dos saberes letrados “[...] no intuito de proporcionar autonomia, reconhecimento e melhorias linguísticas, educacionais e sociais para os seus” (Ribeiro, 2016, p. 274).

A pesquisa de Rocha (2021) se desenvolve com surdos que cursam graduação, no entanto considero como válidas algumas reflexões e constatações também para a pós-graduação, conforme tenho feito, como as demandas de contato com textos acadêmicos em português escrito. Barbosa e Francisco Júnior (2023) discorrem especificamente sobre o processo de inclusão de um surdo na pós-graduação de uma universidade pública brasileira, utilizando-se da narrativa autobiográfica de um pós-graduando surdo. Ao passo que Rocha (2021) elenca dispositivos legais e políticas públicas que contribuíram e contribuem com o acesso e a permanência de surdos na pós-graduação, Barbosa e Francisco Júnior (2023) partem da realidade vivida pelo surdo pós-graduando para elencar e discutir questões que se fazem significativas na experiência do surdo na pós-graduação.

A pesquisa de Barbosa e Francisco Júnior (2023) compreendeu o período de pandemia da Covid-19, de maneira que também esteve em baila, para além dos desafios comumente enfrentados por surdos nas universidades, a situação atípica de ensino em modalidade remota. Além disso, considera-se o processo de distanciamento social: como apontam Araújo, Carvalho e Sousa (2021), ao discutirem sobre as representações discursivas surdas no contexto pandêmico de distanciamento social, além de as pessoas surdas estarem distantes de seus pares, sobretudo em termos de língua e comunidade, elas se viam isoladas em uma situação de impedimento de comunicação cotidiana, visto que a maior parte das famílias de surdos não domina a Libras.

Barbosa e Francisco Júnior (2023), a partir da narrativa autobiográfica do pós-graduando surdo (também autor do artigo), elencam quatro aspectos principais da trajetória do participante/ autor: (i) *a língua como fator de inclusão*, dada a contribuição da língua de sinais para seu desenvolvimento social e cognitivo, na escola bilíngue, como apontado, e os prejuízos resultantes de uma impossibilidade de interação com seus pares em língua de sinais vivenciada em uma escola inclusiva; (ii) *as condições objetivas como fator de inclusão*, considerando “condições objetivas” como recursos e suportes inclusivos, como, no caso, “a disponibilidade de intérpretes, a fluência em Libras por grande parte do corpo docente e discente, a possibilidade de tarefas acadêmicas não centradas na língua portuguesa, assim como a presença de outros estudantes surdos” (Barbosa; Francisco Júnior, 2023, p. 10); (iii) *a política de cotas*

como fato de inclusão, visto que a universidade em que estuda o sujeito em questão adota a política de cotas também na pós-graduação, desde 2018, o que foi responsável pelo seu ingresso³⁵; e (iv) *a língua como desafio para a inclusão*, em função da centralidade na língua portuguesa das atividades acadêmicas em leituras, escritas e avaliações que gera problemas no sentido da comunicação, o que, conforme apontam os autores, foi agravado com o distanciamento social na pandemia.

“Juntamente com as cotas, único fator de acesso, a presença de intérpretes pode ser considerada o único fator de permanência no curso, cuja barreira linguística é um dos principais desafios” (Barbosa; Francisco Júnior, 2023, p. 13). Como a presente pesquisa se volta para as práticas de surdos na pós-graduação *stricto sensu*, acredito que perceber a importância da centralidade da língua de sinais no contexto de pós-graduação a partir da narrativa do próprio estudante pode nos ajudar, em alguma medida, a entender práticas de letramentos acadêmicos, os significados construídos sobre essas práticas e os processos de letramento, e, portanto, de relações de poder, em que esses estudantes surdos estão inseridos dentro da academia. Nesse sentido, apresento alguns tópicos relativos às práticas de letramento construídas por surdos, que, conforme veremos, são indissociáveis do uso da língua de sinais.

3.3 Letramentos de surdos

No que diz respeito à prática acadêmica surda, Ribeiro (2016), entendendo o pós-graduando surdo como agente e resultado³⁶ das agendas levantadas pelo Movimento Surdo, explica, em referência aos resultados de sua pesquisa de doutorado³⁷ (Ribeiro, 2012), que em boa parte das investigações de pesquisadores surdos percebe-se a apresentação de duas vozes: a do “sujeito surdo pesquisador”, inserido em um contexto institucional que exige decisões e comportamentos específicos; e a do “sujeito surdo militante”, envolvido no ativismo político pela causa surda.

A partir da discussão de Ribeiro (2016), podemos perceber que a escrita acadêmica de surdos, como atividade de letramento na academia, revela muito dos compromissos e causas do

³⁵ “A política de cotas como ação afirmativa de acesso ao Ensino superior para as pessoas com deficiência passou a vigorar no ano de 2016, sendo expandida para a pós-graduação a critério das universidades” (Barbosa; Francisco Júnior, 2023, p. 11).

³⁶ Ao mesmo tempo que a presença do surdo na pós-graduação é resultado de uma “discussão política gestada socialmente”, nas palavras da própria autora, esse sujeito também é aquele que faz acontecer o movimento de empoderamento e mobilização surda na sua própria prática na universidade, como na expressão do sujeito surdo militante na escrita acadêmica (Ribeiro, 2012; 2016).

³⁷ Tese intitulada “O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante”, que discute sobre as vozes do surdo como pesquisador e como militante dentro da escrita acadêmica (Ribeiro, 2012).

sujeito que a pratica, dado o inevitável engajamento³⁸ – consciente ou não, declarado ou não – do escritor com o texto. Esse envolvimento é evidente também no que diz respeito à construção de significados de práticas letradas na academia, como nas convenções estabelecidas sobre o que significaria texto, leitura, escrita, ser leitor, ser escritor, entre outras noções de letramento, já que os significados das ações letradas são estabelecidos pelos sujeitos, na realidade situada (Castanheira; Green; Dixon, 2007). Dessa maneira, as construções letradas necessariamente se consolidarão na, e a partir da, experiência linguística da surdez, de modo a se evidenciar, por exemplo, a centralidade da língua de sinais (Barbosa; Francisco Júnior, 2023) e a complexidade da construção de sentidos dos textos (Silva; Franco; Barbosa, 2024) e das próprias práticas letradas (Silva, 2010).

Partindo da constatação das vozes do “sujeito surdo pesquisador” e do “sujeito surdo militante”, Ribeiro (2016, p. 281) entende que programas de letramento acadêmico de surdos podem ser elaborados com base em quatro eixos estruturantes: “i) eixo das atividades acadêmicas e das atividades ativistas; ii) eixo do gerenciamento de vozes; iii) eixo normativo metodológico; iv) eixo da estrutura da língua portuguesa”. Ressalto que ela pensa essa possibilidade de programas de letramentos acadêmicos para surdos em uma modalidade bilíngue, tendo a língua portuguesa estudada necessariamente como segunda língua. Para tanto, a autora reconhece a necessidade de se criarem “zonas de conforto” no que diz respeito ao contato do sujeito com a língua portuguesa, dado o histórico de intensa criação de “zonas de atrito” desse contato.

Percebo que, ao trazer a noção de letramento acadêmico para a dimensão de programas que contribuem com a escrita acadêmica, Ribeiro (2016) apresenta um exercício de tomada de consciência do engajamento do escritor com o texto acadêmico e de mobilização das vozes e interesses do escritor/ pesquisador, que necessariamente envolve a presença da personalidade nas práticas de letramento (Lea, 1999). Como podemos ver nas proposições de Lea (1999) e nos resultados da pesquisa de Kaufhold (2017), entre outras evidências, a linguagem na academia é usada com base em outras experiências de linguagem que o sujeito já teve, mesmo que não conscientemente.

Um estudo de Fernandes (2022) apresenta questões teórico-metodológicas relativas a letramentos bilíngues de estudantes surdos na academia a partir de um contexto de leitura, estudo e tradução (linguística e cultural) de narrativas de lendas brasileiras do português para

³⁸ Ribeiro (2016) considera como “engajamento” do escritor com o texto o movimento de envolvimento do autor com a escrita no sentido de se posicionar como sujeito real, com seus valores, prioridades e ativismos sociais. Como a autora indica, esse engajamento se manifesta nas vozes construídas no texto.

Libras, no ensino superior. Uma particularidade da experiência de leitura de sujeitos surdos por ela levantada diz respeito à leitura da língua oral em sua modalidade escrita como leitura de um sistema ideogrâmico, ou seja, como componentes visuais: “[a] leitura do signo é realizada visualmente e não pela decomposição de unidades fonológicas (fonemas, sílabas...), como na escrita alfabética” (Fernandes, 2022, p. 224). Percebo que essa especificidade de fato diz respeito ao processamento linguístico e cognitivo do leitor no ato da leitura, no entanto acho válido considerar que a particularidade da visualidade, que permite a leitura ideogrâmica (Fernandes, 2022), também se mostra como aspecto que marca a experiência do sujeitos com os textos e, portanto, contribuem com a construção de significado nas práticas de letramento, como no caso da mediação pela língua de sinais (Silva; Franco; Barbosa, 2024) e da centralidade dela no letramento visual bilíngue, por exemplo (Fernandes, 2022).

Para além do processamento linguístico e cognitivo e da importância da visualidade no sentido da interação, ressalto o ponto da visualidade aproveitado para fins de melhor compreensão do texto, como quando Fernandes (2022) exemplifica recursos visuais de mediação no texto, como o destaque de palavras e o uso de setas e esquemas para indicar as relações entre os elementos linguísticos do texto. Numa outra pesquisa³⁹ (Franco, 2022), pude elencar, a partir da narrativa de três surdos com larga experiência acadêmica, uma série de estratégias de leitura⁴⁰, entre as quais se destacam, por exemplo, o uso de recursos visuais na própria materialidade textual, como “grifar trechos” e “puxar uma seta no papel indicando o significado das palavras no texto”: estratégias “[...] aprendidas e desenvolvidas paulatinamente em situações reais da construção do sujeito de leitura de cada um dos três dos indivíduos que participaram da pesquisa” (Franco, 2022, p. 54).

Das questões específicas à aprendizagem de leitura por surdos, chama-me a atenção uma questão pontuada por Silva (2010): a sinalização do texto em um primeiro contato, que funciona como um exercício de tradução sinal-palavra baseado em uma suposta correspondência biunívoca que não considera o sentido dos textos. É verdade que essa sinalização não aponta para uma compreensão do texto no momento da sinalização, até mesmo por se produzirem sentenças sem sentido algum, como constatado pela autora. No entanto, consigo entender

³⁹ Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Letras Português (2022), na qual discuti sobre a trajetória de construção do leitor surdo. A partir de entrevistas narrativas com três surdos doutores, pude identificar, nas suas trajetórias de leitura: práticas de aprendizagem de leitura desenvolvidas dentro e fora da escola; acontecimentos epifânicos, que marcaram as trajetórias dos sujeitos da pesquisa, fazendo com que eles se despertassem para o interesse e a aprendizagem de leitura; e estratégias de leitura que os entrevistados desenvolveram e utilizaram ao longo das suas respectivas trajetórias.

⁴⁰ Ribeiro, Franco e Campos (2021, p. 32) consideram como estratégia de leitura “uma ação que visa suportar a realização de um dado objetivo prévio, de modo a otimizar o processo de leitura, melhorando o desempenho, por meio de ações de monitoria e de regulação da própria compreensão e aprendizagem”.

claramente que esse movimento de sinalização instantânea e, por vezes, desprovida de significados sólidos ou completos diz respeito a uma especificidade da leitura em L2 por surdos e representa um contato inicial que permite ao estudante, pelo menos, o reconhecimento do vocabulário. Além disso, há de se reconhecer que essa sinalização cumpre um papel de marcação do pertencimento do sujeito a um grupo cultural, como no caso da sala de aula estudada por Silva (2010, p. 77): “[...] em muitas situações, a sinalização do texto se configura como uma forma de marcar a participação na aula de leitura sem, contudo, garantir que os estudantes estejam realmente compreendendo o conteúdo do texto [...]”.

Silva (2010, p. 165) constata, na análise dos eventos que observou, que um dos princípios básicos para a participação da leitura na sala de aula estudada era a procura de um sinal correspondente a cada palavra dos textos; com base no que vemos e vivemos na academia, ousou afirmar que, por vezes, a confiança em uma relação biunívoca entre sinal e palavra é um fenômeno recorrente nas práticas de letramento que envolvem o português e a Libras, pelo menos, no espaço institucional de ensino⁴¹. Além disso, a autora entende que, para o grupo estudado, o significado da compreensão de um texto residia no reconhecimento dos significados das palavras nele presentes, o que em alguma medida refletia o frequente hábito da professora em questão de realizar o exercício de (re)conhecimento de algumas palavras dos textos trabalhados na sala de aula, como parte da atividade de leitura. Silva (2010) considera que a noção de que ler é conhecer as palavras do texto, além de revelar sobre experiências de leitura anteriores dos estudantes, muitas vezes pode acabar impedindo uma aproximação dialógica, de construção produtiva de sentidos com relações com suas experiências, do surdo com o texto.

Nesse contexto, julgo como válido trazer a reflexão de que, muitas vezes, a interação entre os atores da leitura em língua de sinais, no exercício de leitura em sala de aula, por exemplo, pode contribuir com a quebra da ideia da existência de uma relação biunívoca entre o sinal e a palavra. Um exemplo da desconstrução da noção de que sempre haverá um sinal para cada palavra (e vice-versa) está em uma experiência de sala de aula bilíngue⁴² que vivi no estágio docência⁴³, com estudantes surdos do curso de Letras-Libras, na qual a interação em língua de sinais contribuiu com a construção coletiva dos sentidos das palavras. Um evento que

⁴¹ A pesquisa de Silva (2010) foi desenvolvida na educação básica (uma turma de alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental), no entanto podemos notar que muitas das suas constatações são comuns às experiências de leitura de surdos no ensino superior, como ilustram os resultados desta pesquisa, no contexto institucional de educação: escola/ universidade.

⁴² Entendo como sala de aula bilíngue aquela em que o português é tomado como segunda língua, e a Libras como primeira língua, sendo usada como língua de instrução e interação entre os participantes.

⁴³ A disciplina de Português como Segunda Língua I, no primeiro período do curso de Letras-Libras da UFMG. Experiência relatada e discutida em Silva, Franco e Barbosa (2024).

comentamos, por exemplo, diz sobre a construção de sentido da palavra “pião/ peão” no momento em que um estudante sinalizava um texto escrito por outro estudante: um exercício de transposição de um texto em português para a Libras revelou a complexidade existente nesse trânsito entre línguas no que diz respeito ao vocabulário (Silva; Franco; Barbosa, 2024). A sinalização da palavra “pião/ peão” com o uso de um sinal problematizado pelo próprio estudante autor do texto nos levou a construir, pela interação em Libras, tanto um significado para o vocábulo naquele contexto quanto a noção de que uma palavra nem sempre terá um correspondente lexical preciso na língua de sinais.

Apesar de o modelo da sala que eu estudei nesta pesquisa seja inclusivo, “abro um parêntese” para comentar sobre a importância de uma educação bilíngue para surdos⁴⁴, de modo a demarcar bem o papel da língua de sinais em uma sala de aula bilíngue (Silva; Franco; Barbosa, 2024): na pesquisa mencionada, a Libras exerceu a função fundamental de mediação, reflexão e construção do conhecimento da língua portuguesa na interação. Considero, ainda, com base na noção de que a linguagem na academia assume um papel de construtora, e não apenas de veículo, do conhecimento acadêmico (Lea, 1999), que naquele contexto a Libras contribuiu inclusive com os processos, presentes e futuros, de produção do conhecimento acadêmico. Trata-se de um contexto no qual a língua de instrução era a Libras, diferentemente, por exemplo, de um contexto no qual o surdo é linguisticamente inserido nas práticas de letramento pela mediação de um profissional intérprete de Libras, como na turma que observei nesta pesquisa de mestrado. Pode parecer que estamos nos referindo exclusivamente à construção de sentido de uma palavra, no entanto considero essa ocorrência como um evento potencial de uma tomada de consciência muito cara à própria experiência acadêmica de um sujeito que lê e escreve em segunda língua na universidade: o trânsito entre línguas exige a compreensão de que palavras e textos podem ter diferentes significados.

Silva (2010) identifica que, na sala de aula por ela pesquisada, também bilíngue, houve diferentes usos da linguagem, passando pelo vocabulário, compreensão do texto, sinalização do texto, de modo que até a própria sinalização da Libras teve alteração em função da compreensão e da construção dos significados dos textos. Naquele contexto, a leitura foi construída em um processo de várias etapas em sala de aula, desde uma sinalização fundamentada na correspondência biunívoca entre sinal e palavra até o uso de elementos linguísticos da Libras com consciência dos sentidos do texto lido; estamos diante de mais um exemplo da importância da língua de sinais no ensino de surdos, neste caso, no ensino fundamental. Dessa forma, ser

⁴⁴ Insiro como “comentário entre parênteses”, mas se trata, assumidamente, de uma causa que conduz meus interesses de pesquisa: o bilinguismo de surdos.

leitor no contexto analisado por Silva (2010, p. 182-183) significava “saber sinalizar o texto de diferentes formas em diferentes atividades propostas pela professora e pelo grupo, apresentando competência comunicativa para fazer então diferentes usos da Libras ou de sua mescla com a LP [língua portuguesa]”.

Percebemos que os significados tanto das palavras e textos quanto das práticas de letramento propriamente ditas se dão a partir do lugar de bilinguismo do estudante surdo. Considero, assim, que a Libras se faz presente em todo o processo de produção de sentidos, mesmo quando se trata de uma “leitura silenciosa”⁴⁵, visto que a base linguística do surdo sinalizante está na língua de sinais, então o processamento das informações também se dá mediado por ela. Como apontado por Fernandes (2022), trata-se de uma leitura ideogrâmica, com base na visualidade, o que é processado na e pela língua de sinais: toda experiência do sujeito, inclusive de leitura e escrita na academia, parte de seu lugar no mundo, no caso, do lugar de bilinguismo, sobre o qual discutirei a seguir.

3.4 Bilinguismo de surdos

Conforme tenho discutido, para além de acreditar e defender uma educação bilíngue para surdos, considero nesta pesquisa o pós-graduando surdo como sujeito impreterivelmente bilíngue, que usa o português como segunda língua (PL2) em sua prática acadêmica. Dessa maneira, apresento questões relativas tanto ao bilinguismo propriamente dito quanto à demanda educacional de surdos, de modo a deixar evidente a compreensão de que as práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas por surdos na pós-graduação necessariamente incluem a sua especificidade linguística de bilíngue.

Ao ler Grosjean (2008) discorrendo sobre a noção de bilinguismo amplamente difundida pelo senso comum, relaciono-a às ideologias de linguagem, apresentadas por García (2009) e retomadas por Megale e El Kadri (2023), que permeiam as concepções do que seria um sujeito bilíngue: a monoglóssica e a heteroglóssica. Grosjean (2008) explica que, geralmente, a visão que se tem de um indivíduo bilíngue perpassa pelo espectro da habilidade rara e sobrecomum de indivíduos que usariam plenamente duas línguas com proficiência idêntica em todos os contextos com os quais se deparassem. Nessa concepção, que revela uma ideologia monoglóssica de bilinguismo, temos a imagem de sujeitos que “apresentam um mesmo grau de fluência na fala e na escrita em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio” (Grosjean, 2008, 163).

⁴⁵ Refiro-me à “leitura silenciosa” como o ato de leitura por surdos sem sinalização, o que seria correspondente à não oralização do texto por ouvintes.

No entanto, diferentemente da perspectiva supracitada, Grosjean (2008) defende uma concepção de bilinguismo que se consolida no uso, o que necessariamente engloba as suas intenções, experiências e subjetividade, assim como o faz García (2009, p. 44, tradução própria) ao escrever que “[...] o uso da linguagem por bilíngues responde às suas intenções comunicativas e afetivas, bem como à situação e ao interlocutor”. É por este prisma que reconheço o sujeito surdo como bilíngue: por uma ideologia heteroglóssica, apresentada por García (2009), que o coloca como usuário de duas (ou mais) línguas no seu cotidiano e, portanto, bi/ multilíngue.

García (2009) defende que, consoante às diferentes práticas linguísticas vividas ou expostas aos sujeitos, os bilíngues tendem a ter usos e competências distintas nas línguas que usam ou, para usar uma expressão da própria autora, *translinguam*⁴⁶. Como também aponta Grosjean (2008, p. 166), “[...] assim como mudam o ambiente e as necessidades de habilidades linguísticas específicas, também muda a competência linguística do bilíngue em suas várias habilidades”, isto é, “novas situações, novos interlocutores e novas funções envolverão novas necessidades linguísticas e irão, dessa forma, mudar a configuração linguística da pessoa envolvida”. Isso me leva a entender que o que influencia a condição de bilíngue do sujeito são as suas experiências linguísticas vivenciadas nos mais diversos ambientes e atravessadas pelas mais diferentes intenções comunicativas e ideológicas, inclusive no ambiente acadêmico, contexto sobre o qual me debruço na presente pesquisa.

Tal qual o fazem Grosjean (2008) e García (2009), penso no sujeito surdo como bilíngue por uma ótica que considera o bilinguismo como “um pluralismo, misturando diferentes aspectos ou frações do comportamento linguístico, conforme necessário, para ser socialmente significativo” (García, 2009, p. 45, tradução própria). Em outras palavras, concebo, assim como Silva (2018, p. 212), “os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a LS [língua de sinais] da comunidade surda e a língua majoritária e usá-las em seu cotidiano para diversas funções, desenvolvendo diferentes níveis de proficiência”.

No caso dos surdos que já fazem o uso cotidiano dessas línguas, como é a situação de surdos pós-graduandos – uma vez que já é sabida a demanda de contato com textos em português na academia (Gonçalves, 2020; Rocha, 2021; Coura, 2021) –, parto do pressuposto de que se trata de indivíduos bilíngues não só em potencial, mas em realidade pragmática. Isso implica na adesão do enfoque privilegiado também por Grosjean (1998; 2008), que se volta

⁴⁶ Do inglês, “*translanguage*”, da teoria da translinguagem.

para o funcionamento das línguas envolvidas no bilinguismo do sujeito em suas demandas socioculturais, e não para a tentativa de aferimento da proficiência individual nas línguas.

Ao defender a concepção de bilinguismo a partir do uso, Grosjean (2008, p. 164) elenca uma série de perfis de sujeitos que considera como bilíngues, entre os quais estão: “[...] o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente a fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua comunitária somente em casa e a majoritária nos outros domínios da sua vida, a pessoa surda que usa a língua de sinais com os amigos, mas que usa outros tipos de sinais com uma pessoa ouvinte, etc.”. Muito me chama a atenção, especificamente, a menção desses três perfis, por se aproximarem do perfil dos sujeitos que investigo; por mais que possam não se encaixar exatamente nas descrições especuladas por Grosjean (2008), os acadêmicos que se constituem como integrantes do corpo de participantes desta pesquisa são pessoas surdas, membros de uma comunidade linguística minoritarizada e cientistas, que fazem o uso de duas ou mais línguas na sua própria prática acadêmica, na situação, pensando na língua de sinais e na língua oral em modalidade escrita.

É importante mencionar, aqui, que, ao discorrer sobre o bilinguismo de pessoas surdas, não estou me referindo a um bilinguismo de prestígio social, como aqueles que envolvem línguas historicamente consolidadas no campo da hegemonia, como o francês e o inglês. Trago uma experiência pessoal⁴⁷ que diz um pouco sobre isso: ao receber a notícia de que fui aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), compartilhei com meus amigos nas redes sociais e me deparei com uma situação que ilustra bem essa relação de (des)prestígio social envolvida no campo do bilinguismo. A linha de pesquisa na qual desenvolvo este estudo se intitula “Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue”; ao se deparar com o termo “Educação Bilíngue” na minha postagem, uma amiga logo associou ao bilinguismo português-inglês, de modo a me enviar uma mensagem dizendo que não sabia que eu trabalhava com a língua inglesa, ao passo que, conforme tenho discutido, lido com o bilinguismo de surdos: Libras-português. Considero relevante trazer esse caso para ilustrar uma das visões que pessoas que não estão inseridas no campo dos estudos linguísticos – e, por vezes, até mesmo as que estão – constroem sobre bilinguismo e educação bilíngue: um bilinguismo de prestígio social, no caso, português-inglês.

Esse prestígio social, sabemos, não diz respeito constitutivamente à língua e a seus aspectos intralinguísticos, e sim a um imaginário coletivo consolidado historicamente que põe à margem uma série de grupos sociais (Gnerre, 1991); podemos mencionar, além de surdos, os

⁴⁷ Um dos inúmeros casos que posso exemplificar em que o conhecimento acadêmico contou com minhas experiências pessoais.

povos indígenas com toda a sua diversidade linguística/ cultural. Assim como podemos perceber um processo de invisibilização de práticas de letramento em função da valorização de outras (Barton; Hamilton, 1998; Street, 2014), realidades bilíngues, como a de surdos, são invisibilizadas pela valorização do bilinguismo que envolve línguas hegemônicas.

Cavalcanti (1999) localiza a educação bilíngue de surdos, juntamente a comunidades imigrantes, indígenas e de fronteira, no contexto de educação de “minorias linguísticas”, defendendo que, para além de se tratar de um contexto bilíngue, configura-se nessas situações uma realidade “bidialetal”, uma vez que envolve não apenas uma língua de baixo prestígio social, como também uma variedade do português estigmatizada⁴⁸. Ainda dentro do contexto de bilinguismo de grupos minoritarizados, Fernandes e Moreira (2009, p. 232) entendem o bilinguismo de surdos como um modelo de bilinguismo de assimilação, dada “a subalternização de uma língua em relação a outra com vistas a seu desaparecimento” e o desencorajamento “de estudantes surdos de utilizarem aquela que seria sua língua natural – a Libras”. Como podemos observar cotidianamente, tanto dentro quanto fora das escolas e universidades, são muitas as situações em que a língua de sinais é assimilada pela língua oral, tanto na modalidade falada quanto escrita: atividades que se valem de recursos necessariamente sonoros, avaliações realizadas exclusivamente em português escrito, ocasiões de interação social nas quais se impõe a oralidade, entre outras situações.

É nesse cenário de marginalização da língua de sinais que se encontra a educação de surdos, em uma conjuntura que exige a sensibilidade para pontos específicos à experiência da surdez. É verdade que a realidade da sala de aula focalizada nesta pesquisa, apesar do contato com professores e alguns colegas em línguas de sinais, se configura como modelo de educação inclusiva, considerando o português como língua de instrução na maior parte das aulas, a inserção dos estudantes surdos em uma turma majoritariamente ouvinte e a necessidade do profissional Tradutor Intérprete de Libras-português. No entanto, apesar de não ser uma sala de aula aos moldes da educação bilíngue, os sujeitos surdos que a integram são bilíngues, como tenho argumentado.

Devido ao fato de uma maioria considerável de surdos passar pelo processo de privação de linguagem por nascer em famílias ouvintes e não sinalizantes, muitas vezes a escola se torna o lugar de primeiro contato do surdo com a língua de sinais, até mesmo na modalidade de educação inclusiva. Considerando que, além de aprender a Libras, o surdo também é submetido

⁴⁸ Deparamo-nos com recorrentes ocasiões de estigmatização do português escrito por surdos. Rocha (2021) problematiza essa questão ao comparar os “erros” de português cometidos por um professor francês em uma palestra com a realidade vivida pelos surdos, em relação à sua escrita.

ao processo de ensino-aprendizagem do português – na modalidade bilíngue, como L2 –, a escola se torna um ambiente de bilinguismo na prática. Como explica Reagan (2015, p. 404, tradução nossa, grifo do autor), a grande maioria dos surdos passa a ter contato com a língua de sinais nas escolas o que significa que, em alguma medida, “[...] é também nas escolas que elas se tornam membros do MUNDO SURDO”.

Quando percebo isso, logo entendo que a escola para estudantes surdos, além de uma realidade bilíngue, exerce um duplo papel em termos de linguagem: o da aquisição e o da reflexão, de modo que compreendo que, na escola podem (e devem) ser criadas oportunidades tanto de aquisição da linguagem pela língua de sinais, o que em muito se deve à interação social, quanto de reflexão sobre a língua, o que geralmente depende da mediação, por exemplo, do professor. Por mais que o nível do ensino superior, aqui focalizado na pós-graduação *stricto sensu*, não esteja lidando tão constante e expressivamente com a aquisição de linguagem quanto à educação básica, reconheço que todo o processo de educação, em alguma medida, passa pela compreensão e apropriação de uma linguagem: podemos pensar, por exemplo, na noção de uma socialização acadêmica (Lea; Street, 1998; Casanave, 2002; Seloni, 2012), com apropriação de uma cultura, e, portanto, de uma linguagem, acadêmica.

Assim, ao participarem de práticas discursivas no contexto de pós-graduação, os surdos adultos tendem a realizar um movimento de expansão do seu repertório comunicativo, não só em relação aos usos do português como também da Libras. Dessa maneira, considero que as práticas de letramento vivenciadas por surdos na pós-graduação permitem o exercício desse duplo papel em alguma medida também assumido pelo ensino superior, sobretudo no que diz respeito ao exercício metarreflexivo da linguagem, em termos de compreender os usos das línguas na academia e os significados construídos sobre esses usos.

Salas de aula que envolvem duas ou mais línguas geralmente são cenário de uma complexidade na construção de sentidos, o que inclui conflitos na compreensão de textos, como é o caso de salas de aula de surdos, que abarcam pelo menos, na nossa realidade, a Libras e o português. Considero, ainda, uma complexidade mais acentuada por se tratar de um contexto com diferentes modalidades linguísticas (visual-espacial e oral-auditiva), de modo a se fazer necessário um exercício reflexivo sobre os sentidos das palavras e dos textos: “a ‘tradução’ no caso torna-se extremamente complexa se não houver uma reflexão sobre os significados dos sinais e das palavras” (Silva, 2010, p. 138). Conforme mencionado, também constatamos essa complexidade na construção de significados das palavras do português no contexto da educação de surdos no ensino superior (Silva, Franco e Barbosa, 2024), envolvendo o português e a

Libras, sendo os sentidos construídos de forma coletiva e complexa, em se tratando do trabalho com vocabulário.

Ainda no que diz respeito à presença de mais de uma língua em sala de aula, recorro a uma constatação feita por Silva (2010, p. 210) relativa aos textos que se trabalham em aulas de PL2: “a relação entre as duas línguas na sala de aula parece influenciar também a escolha de textos, alguns desses com estrutura sintática e vocabulários simplificados”, no contexto estudado pela autora. Silva (2010) percebe que a professora da sala de aula estudada trabalha majoritariamente com textos didáticos, o que significa que o estudante tem contato com o texto criado com a finalidade de ensinar/ aprender, diferentemente da experiência com o texto autêntico; nos momentos em que a professora escolhe textos autênticos, percebe-se a escolha de textos com estruturas linguísticas simplificadas.

É verdade que a pesquisa de Silva (2010) diz respeito a um outro nível de ensino que necessariamente influencia, se não condiciona, a escolha de determinados textos. Na pós-graduação, as exigências de leitura e escrita e a suscetibilidade de contato contextos complexos são maiores, o que nos indicaria um possível problema: se, ao longo da educação básica, esses estudantes são expostos prioritariamente a textos com simplificação das estruturas linguísticas, quando são postos em contato com um grau de complexidade exigido na pós-graduação, podemos estar diante de um cenário de despreparo e, portanto, de conflitos ainda mais intensos e frequentes que no caso do ouvintes; soma-se ao trânsito entre línguas o despreparo fomentado pela seleção de texto simplificados no processo formal de educação desses sujeitos. Como aponta Fernandes (2022, p. 223):

Ao ingressarem na graduação, [os surdos] são expostos a diversos gêneros (resumos, resenhas, artigos, capítulos de livros, relatórios...entre outros), que lhes causam grande estranhamento quanto aos aspectos discursivos e composicionais e, geralmente, aprofundam o sentimento de “incompetência” e fracasso em relação ao conhecimento do português. Paralelamente a essa experiência negativa, soma-se a ausência de repertório lexical em libras [sic] para sinais-terms equivalentes à linguagem científica específica das diferentes áreas de conhecimento do currículo, justamente pela falta de experiências educacionais em que a libras fosse a língua de registro da literatura, da divulgação científica, da filosofia, da legislação, ou seja, a língua de registro de gêneros secundários do discurso (BAKHTIN, 1997), mais complexas em níveis de formalidade, léxico especializado e estilos composicionais, entre outros aspectos.

Primeiramente, considero que, dado o fato de que as experiências dos surdos tendem a ser vividas por um modo próprio de ver e viver o mundo, a começar pela condição linguística minoritizada e, portanto, realidade bilíngue do surdo, tanto as formas de se significarem as

práticas quanto as oportunidades de vivê-las passam pela questão da língua. Como já mencionado, por exemplo: a maior parte dos surdos nasce e cresce em famílias ouvintes e tem acesso tardio a língua de sinais; não raramente os processos de educação formal dos surdos deixam a desejar no aspecto linguístico; o uso da língua de sinais corresponde a um elemento constitutivo da cultura surda (Strobel, 2008); entre outros pontos particulares à experiência linguística de surdos.

Ademais, pontuo a questão do bilinguismo como fator significativo para as experiências de leitura e escrita no ensino superior: trago o fato, por exemplo, de que a quase todo o momento, na pós-graduação, o sujeito surdo está lendo/ escrevendo em uma segunda língua, além da consideração das experiências bilíngues – que, dada a situação de bilinguismo minoritarizado, frequentemente são muitas – vivenciadas por surdos com textos escritos como potenciais influentes nas práticas de letramento acadêmicos por eles experienciadas na pós-graduação.

Como tenho argumentado, a presença de duas línguas em uma sala de aula, no caso a Libras e o português, além de configurar as atividades⁴⁹ ali realizadas como bilíngues, bem como os sujeitos nelas envolvidos, implica em uma relação de conflito no que diz respeito à construção de sentidos. Em sua pesquisa, Silva (2010) expõe essa situação conflitante em diferentes níveis, considerando desafios na sinalização e no entendimento do texto devido às diferenças semânticas e estruturais das duas línguas. Entendo, assim, que considerar as práticas de letramento vividas por surdos na pós-graduação como práticas bilíngues necessariamente significa assumir que se trata de sujeitos em constante contato com conflitos nas relações com os textos, tanto no sentido da compreensão leitora e da produção textual quanto no do uso das práticas letradas de uma língua dominante, sua L2, no contexto social, linguístico e cultural.

Por fim, interessa-nos pensar, frente a essa consideração, que, se as práticas de letramento são bilíngues, os significados de letramento também serão elaborados e convencionados no plano do bilinguismo, conforme constatado na realidade estudada por Silva (2010, p. 206): “pode-se perceber que ler para o grupo significa ‘saber transitar’ entre as duas línguas presentes na sala de aula – a Libras e a LP – e a mescla dessas línguas. Significa saber sinalizar, ou relacionar o que está escrito em LP e a sinalização de diferentes formas”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, portanto, insisto, ao refletir sobre bilinguismo (Grosjean, 1998; 2008; García, 2009), assim como na abordagem do letramento (Heath, 1983; Lea; Street, 1998; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Silva, 2010; Street, 2014; Rocha, 2021) e

⁴⁹ No caso estudado, as atividades realizadas pelos estudantes surdos eram bilíngues, embora o modelo educacional da sala de aula não o fosse.

da concepção de surdez (Skliar, 1997; Rezende, 2012; Strobel, 2018), em uma mirada encarnada na realidade sociocultural dos sujeitos, que considera a realidade prática das pessoas que fazem o uso da língua. Aqui, aponto uma congruência de um trabalho que se propõe a estudar letramento como prática social no campo dos estudos dos letramentos acadêmicos: o surdo entendido como um sujeito linguístico em contato com diferentes línguas a todo momento e, portanto, bi/ multilíngue vive, no ambiente acadêmico, práticas de letramento que envolvem a sua relação com o mundo e com a palavra.

Assim, entendendo o letramento como uma prática social, considero que, como afirmam Lillis e Scott (2007, p. 11, tradução própria), “[a] principal metodologia empírica inerente a um modelo ideológico de letramento é a da etnografia, envolvendo tanto a observação das práticas que cercam a produção de textos – em vez de focar apenas nos textos escritos – como também as perspectivas dos participantes sobre os textos e práticas”. Nesse sentido, no próximo capítulo desta dissertação discorro sobre a opção que faço pela etnografia como lógica de investigação, considerando concepções teóricas e metodológicas importantes para um estudo de abordagem etnográfica, bem como apresento questões metodológicas da pesquisa.

4 A INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: pressupostos metodológicos da pesquisa

Quando me proponho a pesquisar sobre práticas de letramento vividas por sujeitos surdos na academia, filiado a correntes teóricas que consideram o letramento como um exercício necessariamente social, coloco-me na posição de alguém que entende a importância de se observar a atividade social dos grupos onde acontecem essas práticas de letramento. Para isso, adiro, também, a uma lógica investigativa que me permite compreender os significados de letramento a partir das atividades situadas no tempo e no espaço, com sujeitos reais: faço adesão à lógica de investigação etnográfica.

Nesse sentido, neste capítulo, eu me proponho a descrever o processo de feitura da pesquisa e apresentar a sala de aula em que a desenvolvi, além de discorrer acerca dos princípios que guiaram o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, primeiramente escrevo sobre os fundamentos teórico-metodológicos em que me ancoro para o processo de elaboração do trabalho. Posteriormente, trato dos procedimentos metodológicos deste estudo, de modo a apresentar questões relativas à minha inserção no campo de pesquisa e à geração, registro e representação dos dados e representar a caráter iterativo-responsivo do processo da investigação. Por fim, discorro sobre a comunidade de sala de aula pesquisada por meio da apresentação da disciplina, da configuração espacial da sala e dos membros do grupo.

4.1 A lógica de investigação

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos propriamente ditos, apresento aspectos da base teórico-metodológica que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, neste momento do texto, demarco a escolha da etnografia como lógica de investigação deste estudo, bem como localizo este trabalho no campo das pesquisas de abordagem etnográfica.

4.1.1 Etnografia como lógica de investigação

Menciono a etnografia nesta dissertação como uma lógica de investigação⁵⁰ por entendê-la como um “conjunto de princípios”, e não um tutorial de como o pesquisador deve se comportar metodologicamente na pesquisa, como indicam Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 13). Rocha (2021, p. 66) explica que, ao dizermos de uma lógica de investigação, referimo-nos a “uma forma de teorizar processos culturais, práticas e significados daqueles que são ‘de

⁵⁰ Em uma linha semelhante, Green e Bloome (1997) entendem a etnografia como uma “lógica em uso”.

dentro' (*insiders*) [...]" ; a visão desse sujeito de dentro é denominada, por Green, Dixon e Zaharlick (2005), visão êmica, ao passo que a visão do sujeito exterior é chamada de ética⁵¹.

Peirano (2014), em um artigo já intitulado "Etnografia não é método", esclarece que o fazer etnográfico exige um envolvimento em diferentes dimensões da pesquisa, como é o caso do aporte teórico: "[...] a indagação etnográfica em si já tem um caráter teórico, porque somente (ou principalmente) ela nos permite questionar os pressupostos então vigentes pelas novas associações ou novas perguntas que nos proporciona" (Peirano, 2014, p. 385). A etnografia, oriunda dos estudos da antropologia cultural e concebida também como "parte do empreendimento teórico da antropologia" por Peirano (2014, p. 385), permite ao pesquisador compreender a dinâmica da vida social de um grupo, entendendo-o como cultura, e partindo da compreensão não apenas de um sujeito exterior àquele grupo, mas também pela perspectiva da pessoa que está dentro dele.

Assim, o processo de uma pesquisa de abordagem etnográfica busca identificar os aspectos culturais do grupo, ou seja, "o pesquisador precisa "revelar" onde está a cultura, onde estão os processos de construção de significados e construir formas de coleta de dados que sejam eficazes para se ter acesso a esses dados" (Silva, 2010, p. 84). Para tal, muito importa que se tenha uma flexibilidade teórica e metodológica que seja capaz de acompanhar a dinâmica do funcionamento das interações sociais: na etnografia, questões são levantadas, revisitadas e reelaboradas "à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção" (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 48).

Nesse sentido, muito importa entender que a etnografia não é um processo linear, no qual se traçam hipóteses e perguntas de pesquisas definidas que necessariamente serão aplicadas a um campo, gerando dados que serão analisados após a retirada do pesquisador de campo; pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico e sensivelmente flexível. Se, para se pesquisar, é necessário que sejam compreendidos pontos de vista de pessoas do próprio grupo pesquisado, não é coerente a produção precoce de hipóteses e perguntas de pesquisa que sejam definitivas. Pelo contrário, o pesquisador que se insere no campo de investigação com hipóteses prontas, com um esquema de observação ou análise traçado fora do contexto ou com perguntas de pesquisa inflexíveis, por mais credíveis e profundos que sejam esses elementos, não está se

⁵¹ As visões êmica e ética são oriundas dos conceitos de fonêmica e fonética, conforme apontam Green, Dixon e Zaharlick (2005), fazendo referência a Pike. Nessa mesma linha, temos Rocha (2021, p. 63): "o êmico, correspondente à visão de mundo dos participantes, mais próximo ao que corresponde aos significados que os próprios grupos atribuem à sua experiência; e o ético, que está ligado à descrição dos fenômenos culturais observados em certo distanciamento do processo".

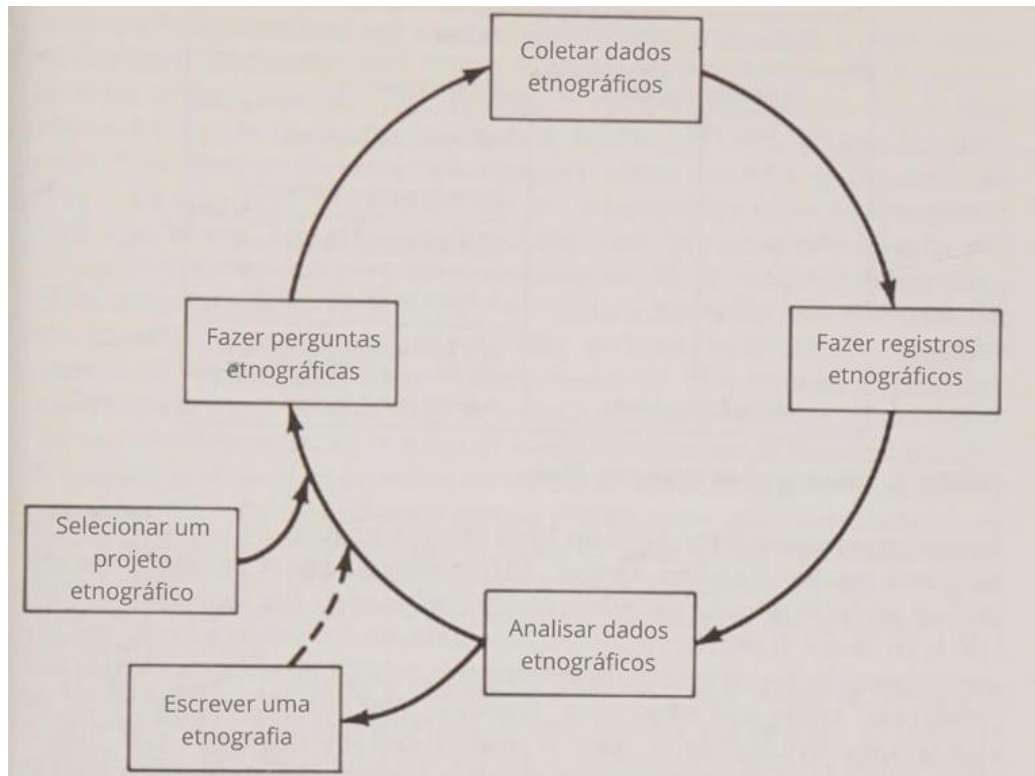
engajando em uma abordagem etnográfica, tampouco em uma etnografia *per se* (Green; Dixon; Zaharlick, 2005).

Street (2014, p. 65) escreve que “classicamente, um etnógrafo vivia entre as pessoas por vários anos, aprendendo a língua e aplicando método e teoria rigorosos à coleta de dados”. No entanto, com o passar do tempo, outras áreas do conhecimento passaram a usar da etnografia, ou de sua abordagem e ferramentas, para desenvolver pesquisas com seus respectivos objetivos, como educadores e sociolinguistas, por ele citados. Considerando o enfoque desta pesquisa, julgo importante, então, entender que “os pesquisadores em educação se apoderaram do termo [etnografia] recentemente para se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula [...]” (Street, 2014, p. 65). Green, Dixon e Zaharlick (2005), em diálogo com Green e Bloome (1997), explicam que a etnografia aplicada à educação é um campo que tem se consolidado como uma ecologia intelectual com contribuições teóricas próprias, mas que estabelecem diálogos com outras áreas do conhecimento: a etnografia-em-educação⁵².

Por uma lógica investigativa etnográfica, o processo de reformulação da pesquisa, denominado processo iterativo-responsivo (Green; Dixon; Zaharlick, 2005), ao longo do estudo, com o pesquisador atuante em campo, deve ser orientado pelo que é considerado relevante pelo grupo estudado, e não pela proposta de pesquisa inicial do pesquisador. Esse processo acontece ao longo da pesquisa, como resultado da interação do pesquisador com os dados que emergem do grupo estudado, de modo que se constitui um processo cíclico que envolve a formulação de perguntas, coleta de dados, registros etnográficos e análises dos dados, que, por sua vez, geram condições para a reformulação das perguntas que deram início a esse processo. Trata-se do ciclo de pesquisa etnográfica apresentado por Spradley (1980), como vemos na figura 1.

⁵² Green e Bloome (1997) diferenciam etnografia e estudos etnográficos em educação (desenvolvida por educadores) de etnografia e estudos etnográficos da educação (desenvolvida por antropólogos).

Figura 1: Ciclo da pesquisa etnográfica



Fonte: Spradley (1980, p. 29), tradução de Fajardo (2024, p. 56).

Esse processo de reformulação das questões que guiam a pesquisa, inserido no ciclo da pesquisa etnográfica (figura 1), se justifica pelo fato de que o estudo das interações sociais e, portanto, da cultura construída por um grupo não pode desconsiderar a cultura como movimento. Trata-se de uma visão que considera a cultura como um verbo, isto é, como algo que faz, e não que é feito; a cultura deve ser encarada como um processo ativo de produção de significados a partir de um lugar no mundo e, por consequência, de uma forma de lê-lo (Street, 2008).

Santos (2006) explica que, etimologicamente, a palavra cultura está relacionada às práticas agrícolas, do verbo latino *colere*, que significa cultivar, cuidar da terra, a fim de se garantir a fertilidade do solo, e zelar pelas plantações com os seus devidos cuidados. Nesse sentido, considerando a cultura como movimento e como zelo da terra, julgo produtivo e coerente pensá-la metaforicamente como uma prática de cuidado, até mesmo na conotação agrícola propriamente dita, uma vez que essa ótica não se distancia da visão de cultura como verbo; pelo contrário, implica na ação contínua de cultivo que resulta na “germinação” de novas formas de explicar a realidade. Quando pensamos em uma comunidade de sala de aula, como é

o caso deste estudo, referimo-nos a um processo de contínua (re)construção da cultura da turma, dentro da historicidade do grupo.

Megale e El Kadri (2023, p. 71) indicam, ao pensar na questão cultural no contexto do bilinguismo, que a cultura é “uma produção histórica, uma construção discursiva”, o que implica na noção de não homogeneidade e não estagnação de uma cultura, uma vez que ela se constitui em uma “multiplicidade de discursos sempre em interação e disputa no âmbito de um sistema complexo de configurações que envolve a produção de políticas culturais”. Nesse sentido, muito importa pensar a cultura como uma forma dinâmica de ver o mundo, o que, na perspectiva etnográfica, contribui tanto em dimensão metodológica quanto teórica.

Considerando que a produção de significados, até mesmo de conceitos teóricos, como de letramento, leitura, texto, leitor e outros, se dá na realidade situada, ou seja, na cultura construída no evento de letramento vivenciado no momento (Castanheira; Green; Dixon, 2007), vale considerarmos três princípios que Green, Dixon e Zaharlick (2005) consideram como básicos da etnografia: (i) *a etnografia como estudo da cultura*; (ii) *a etnografia envolvendo perspectiva contrastiva*; e (iii) *a etnografia envolvendo uma perspectiva holística*.

Entender a etnografia como o *estudo da cultura* diz respeito à busca da compreensão de padrões culturais e de práticas cotidianas da vida do grupo estudado pela perspectiva dos membros daquele grupo (perspectiva êmica). Nesse sentido, “[...] a tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, idéias [sic] e sistemas simbólicos significativos” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30). Em outras palavras, trata-se de entender como os membros de um grupo nomeiam e caracterizam seu mundo – e, portanto, agem sobre ele, considerando que a palavra⁵³ também é ação (Bahktin, 2016; Volóchinov, 2021) e conhecimento acadêmico (Lea, 1999) –, de modo a se evitar a imposição de um ponto de vista ético sobre as práticas do grupo estudado, o que resultaria em um exercício etnocêntrico, do qual busco distanciamento.

Green, Dixon e Zaharlick (2005), ao explicarem que a pesquisa etnográfica envolve uma *ótica contrastiva*, pontuam três formas pelas quais isso acontece: (i) a triangulação de dados, métodos e teorias, compreendendo que “a justaposição de perspectivas dentro de um contexto propicia informações que o estudo a partir de uma única perspectiva não pode revelar” (p. 35); (ii) a relevância contrastiva como um princípio de explicitação de práticas e processos êmicos, de modo que o contraste contribui com a identificação do que realmente é um conhecimento

⁵³ Uso, aqui, o termo “palavra”, mas me refiro à linguagem de maneira geral, incluindo línguas orais e de sinais; o foco do comentário é a quebra, trazida pelo Círculo de Bahktin, da visão exclusivamente referencial da linguagem.

cultural, partindo da perspectivaêmica; e (iii) pontos relevantes e diferenças de enquadre para a identificação de um conhecimento cultural, uma vez que os pontos relevantes⁵⁴, na etnografia, são pontos “em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação se tornam marcadas” (p. 40), considerando percepções de diferentes lugares.

No que diz respeito ao princípio da *perspectiva holística* envolvida na pesquisa etnográfica, Green, Dixon e Zaharlick (2005) argumentam que uma análise deve considerar a relação das partes (dos eventos observados) com o todo (dos eventos observados), e não isoladamente. Considera-se, aqui, a importância de se analisar um evento dentro da sua historicidade, uma vez que os eventos acontecem após uma sucessão de eventos que interferem na construção de significados sobre as práticas daquele grupo⁵⁵. Assim como o Círculo de Bahktin pensa a linguagem por uma perspectiva de ação real, na qual um texto é sempre uma atividade responsiva, ligando-se a outros textos, Silva (2010, p. 73-74), com base em Bloome e Bailey (1992), explica que, ao se estudar um evento, “um enunciado precisa ser visto como resposta a um anterior ou como uma refração a um enunciado futuro, o que situa esse significado na historicidade do evento”.

Dessa maneira, Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 32) explicam que a pesquisa etnográfica na educação é dotada de uma natureza responsiva-iterativa, visando a construção de taxonomias de termos culturais do grupo estudado sem o rompimento com as normas culturais, as expectativas, as percepções e as relações construídas no e pelo grupo, de modo a proporcionar “[...] visibilidade de práticas culturais e seus princípios para outros indivíduos que não são membros do grupo investigado”. Para isso, é necessária a compreensão das diferentes perspectivas, o que exige do pesquisador uma postura reflexiva e responsiva, com flexibilidade conceitual, teórica e metodológica, para que os eventos analisados sejam suficientemente significativos em termos culturais, no caso, no que se refere às práticas de letramento no contexto acadêmico de surdos bilíngues.

Quando pontuo sobre a necessidade de uma flexibilidade conceitual, teórica e metodológica no desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica, ou de perspectiva etnográfica, refiro-me a um exercício de distanciamento de um etnocentrismo na investigação: o pesquisador que chegar com uma ideia pronta e inflexível do que significa letramento poderá se equivocar

⁵⁴ Do inglês, *rich points* (Agar, 1999).

⁵⁵ Em termos de análise, isso se manifesta, por exemplo, na localização temporal do evento analisado, bem como na relação dos aspectos do evento em foco com outros acontecimentos que se fizeram representativos da cultura construída na história do grupo estudado.

na compreensão dos fenômenos que observará em campo (Castanheira; Green; Dixon, 2007) e realizar um movimento etnocêntrico ao significar as práticas e comportamentos observados.

4.1.2 Uma pesquisa de perspectiva etnográfica

Ao discorrer sobre o estudo do letramento no contexto educacional, Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 33, grifos das autoras) explicam que uma turma é “compreendida como uma cultura na qual seus membros constroem formas de agir, interagir, perceber e interpelar o que está ocorrendo, e avaliar o que está ocorrendo ou sendo produzido *pelo e no grupo*”. Nesse sentido, no desenvolvimento desta pesquisa, entendo que uma cultura se estabelece a partir da interação, de modo a se construírem formas de ler e significar o mundo com base nas experiências dos sujeitos e nas exigências do contexto social. Assim, parto do pressuposto de que, por meio das suas interações, estudantes surdos bilíngues em uma sala de aula de pós-graduação participam de um processo de contínua (re)construção de uma cultura da turma: formas específicas de ser, pensar e agir são configuradas e reconfiguradas no grupo por movimentos de negociação entre os seus membros.

É nesse sentido que Silva (2010) adota uma abordagem interpretativista ao estudar a sala de aula: uma perspectiva que se distancia de uma visão de sala de aula voltada exclusivamente para o desenvolvimento de competências individuais dos alunos. Pelo contrário, essa perspectiva se aproxima de uma abordagem focalizada nas interações e construções coletivas em sala de aula, uma vez que a entende como um espaço cultural. Por esse prisma, portanto, constroem-se, por meio da interação entre os agentes da sala de aula, valores, convenções, sentidos, comportamentos e contratos sociais (explícitos ou não), isto é, é estabelecida uma cultura particular àquela situação, àqueles sujeitos e àquelas circunstâncias.

É válido pontuar que, como nos orientam Green, Dixon e Zaharlick (2005), o fato de uma pesquisa envolver a inserção do pesquisador em um campo cultural e a observação, ou a observação participante, não a caracteriza necessariamente como etnográfica ou de perspectiva etnográfica, uma vez que, para tal, a investigação deve partir de pressupostos teóricos e metodológicos que orientem toda a sua investigação por uma lógica investigativa etnográfica; repito: etnografia não é método (Peirano, 2014). É nesse sentido que Green e Bloome (1997) esclarecem sobre a diferença de três abordagens amplamente usadas nas ciências sociais tradicionais e na educação: (i) *fazer etnografia*; (ii) adotar uma *perspectiva etnográfica*; e (iii) fazer uso de *ferramentas etnográficas*.

Green e Bloome (1997) indicam que *o fazer etnografia* envolve um estudo amplo, aprofundado e de longo prazo de um grupo social e cultural, muito comum no campo da

antropologia. Os autores ainda explicam que a adoção de uma *perspectiva etnográfica* exige o uso de bases teóricas e metodológicas etnográficas, bem como uma abordagem que parta de princípios etnográficos; acredito que podemos retomar, por exemplo, os três princípios elencados por Green, Dixon e Zaharlick (2005): etnografia como *estudo da cultura*, a *perspectiva contrastiva* e a *perspectiva holística*. Para Green e Bloome (1997), é central para uma pesquisa de perspectiva etnográfica que as práticas sejam orientadas por bases da antropologia ou da sociologia e por teorias do campo da cultura, como é o caso da pesquisa de Rocha (2021). Por fim, os autores explicam que (iii) uma pesquisa que faça uso de *ferramentas etnográficas* não necessariamente é guiada por estudos da cultura ou se vale de bases teóricas e metodológicas das teorias culturais e sociais, mas recorre a ferramentas e técnicas geralmente associadas aos estudos etnográficos.

Assim como o faz Rocha (2021), adoto, nesta pesquisa, uma perspectiva etnográfica, dado o fato de que me ancore em princípios etnográficos, como os elencados por Green, Dixon e Zaharlick (2005), pensando nas perspectivas *êmica* e *ética*, prezando pela flexibilidade teórica e metodológica, adotando uma abordagem interpretativista de sala de aula e considerando a natureza responsiva-iterativa da abordagem. Ademais, em termos teóricos, bebo de fontes antropológicas, como em Street (2014); interpreto como importante a comunicação com uma abordagem antropológica no desenvolvimento do estudo em questão não apenas por se tratar de um estudo de perspectiva etnográfica, tendo em vista o próprio histórico da etnografia na ecologia da antropologia cultural (Green; Dixon; Zaharlick, 2005), mas também por reconhecer que, na prática acadêmica, os estudantes constroem significados com base em sua participação em atividade de diferentes grupos sociais e culturais.

Nesse sentido, em se tratando de uma pesquisa de *perspectiva etnográfica* que se propõe a estudar os significados de letramento construídos por estudante surdos em uma sala de aula de pós-graduação *stricto sensu*, é necessária a consideração de que as práticas de letramento, seja de leitura, seja de escrita, são nomeadas pelo grupo estudado, de modo que as pessoas do grupo podem referir-se a elas de uma diferentes maneiras (Silva, 2010), e, assim, construir significados para essas práticas, dada a natureza dinâmica do processo de construção das práticas de letramento: “a investigação sobre letramentos acadêmicos incorpora uma vasta gama de dados, a fim de explorar como os recursos são utilizados para a construção de significado e comunicação em contextos acadêmicos” (Lillis; Scott, 2007, p. 21, tradução própria).

Dessa maneira, padrões de comportamento, relações e atividades relativos ao texto escrito são estabelecidos, significados e ressignificados pela interação do sujeito com o texto,

com outros artefatos e com outros sujeitos. Esses significados atribuídos às práticas de letramento se constituem na historicidade do grupo, que também é a historicidade do evento analisado, tornando-se relevante a consideração de uma sequência de eventos precedentes que contribuíram com a ocorrência do evento em questão, dado o seu potencial de construção de significados revelados no evento em análise.

4.2 Os procedimentos da pesquisa

Apresentadas algumas questões importantes da pesquisa de abordagem etnográfica, dedico-me a discorrer acerca dos procedimentos realizados na pesquisa, que me permitiram realizar os processos de análise e chegar às conclusões que serão expostas nos próximos capítulos deste texto. Nesse sentido, inicialmente comento sobre aspectos da minha inserção no campo de pesquisa e a escolha do grupo estudado. Posteriormente, represento o processo iterativo-responsivo que constituiu a pesquisa, bem como aponto questões concernentes à geração e registro dos dados e apresento as convenções estabelecidas para a representação dos dados.

4.2.1 Minha inserção no campo de pesquisa

A inserção no campo de pesquisa exige a tentativa de se entender a visão dos membros do grupo estudado, em detrimento de uma visão exclusiva (portanto etnocêntrica) do pesquisador; no meu caso, me insiro dentro de um contexto de pós-graduação. Aqui, cabe uma observação sobre a minha presença como pesquisador e pós-graduando em uma sala de aula de pós-graduação *stricto sensu*: como também sou aluno de pós-graduação em Letras, mesma área da disciplina ministrada, alguns significados já foram por mim construídos e se fazem comuns à experiência de sala de aula.

Na realidade, isso se mostra como um risco, uma vez que busco entender as práticas e os significados que emergem do contexto situado na sala de aula específica em que me insiro, e não o significado que construí e assimilei na minha prática particular, a partir das minhas experiências na pós-graduação. Além disso, essa familiaridade com contextos semelhantes ao pesquisado representa um desafio, pois, como aponta Cruz Neto (2002, p. 62), no processo de inserção no campo, “o objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência [...]”, o que se torna possível com a “[...] interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos no trabalho”.

Situo-me, como todo etnógrafo, neste espaço limítrofe entre o participante do grupo e o pesquisador, no entanto com o diferencial desse exercício de abstração do lugar de pós-

graduando que sou, mas não como estudante da sala de aula observada em específico, e sim como um observador de eventos e pesquisador de práticas de letramento vividas e mobilizadas nesses eventos. Trata-se, portanto, de um afastamento das concepções por mim já definidas como pós-graduando e a tomada de uma consciência aguçada (Spradley, 1980) para me "desfamiliarizar" com atividades que, na minha prática acadêmica pessoal, eu já tinha como comuns.

Um exercício semelhante a esse que desenvolvo foi exigido na pesquisa de Silva (2010), que estudou uma sala de aula do ensino fundamental composta por surdos, pela perspectiva etnográfica, tendo ela já atuado como professora de surdos e, portanto, já construído significados sobre contextos muito semelhantes ao que observava. Dessa forma, tal qual Silva (2010, p. 100), eu observei “[...] situações de certa forma familiares para mim, que precisavam tornar-se estranhas para que se pudesse ‘revelar’ os padrões e princípios que guiavam os membros na participação em sala de aula”, de maneira a construir uma visãoêmica dos eventos observados.

No entanto, conforme tenho continuamente conversado com colegas que também povoam o campo da academia, é impossível negar a existência de uma pessoalidade no desenvolvimento da pesquisa⁵⁶. Nesse sentido, não obstante a cautela a fim de não estabelecer significados às práticas de maneira dissociada das construções do próprio grupo, percebo, nessas práticas, a existência de padrões e comportamentos que se assemelham com padrões e comportamentos com os quais comumente lido na academia, como é o caso, por exemplo, de um aspecto sobre o qual comento em um dos capítulos de análise desta dissertação: a diferença do tempo destinado à leitura em sala de aula em diferentes níveis de ensino.

Localizado, portanto, na fronteira entre as minhas experiências pessoais e as atividades construídas no grupo, inseri-me em uma turma de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de investigar sobre as práticas de letramentos acadêmicas construídas por sujeitos surdos e outros atores desse cenário, compreendendo essa sala de aula como o meu campo de pesquisa. Cruz Neto (2002) esclarece que o campo de pesquisa é um recorte espacial que o pesquisador faz da realidade empírica que estudará; no caso deste trabalho, uma sala de aula. Segundo o autor, com a interação do pesquisador com os sujeitos participantes da realidade empírica em estudo, gera-se conhecimento: “o campo torna-se um palco de manifestação de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Cruz Neto, 2002, p. 54). No caso da sala de aula estudada, trata-se de um

⁵⁶ Tanto que, com efeito, ao longo da escrita, apresento reflexões ligadas à minha vivência como sujeito, estudante, professor e pesquisador.

exercício de constante produção de conhecimentos da cultura local daquela turma, que incorpora experiências individuais e coletivas dos participantes por meio da negociação das formas de engajamento nas atividades do grupo, conforme podemos constatar na análise dos eventos.

Ainda discorrendo sobre a entrada do pesquisador no campo de pesquisa, o autor considera como pontos importantes: (i) a aproximação gradual do pesquisador com as pessoas da realidade estudada, que ocorreu ao longo da disciplina; (ii) a apresentação da proposta de pesquisa aos sujeitos, que aconteceu uma semana antes da minha inserção no campo; (iii) um posicionamento passível de revisão das hipóteses traçadas antes da inserção no campo, que foi o que possibilitou o exercício iterativo-responsivo apresentado no quadro 1; e (iv) um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, que se manifestou na reelaboração constante dos pressupostos que fundamentam a pesquisa. No sentido da flexibilidade na definição da pesquisa, pontuo sumariamente que, conforme esclareço nas páginas que seguem, o intuito inicial desta investigação não estava voltado especificamente para o estudo de uma comunidade de sala de aula, e sim para o exercício de diversas atividades acadêmicas de estudantes surdos de pós-graduação, além da sala de aula, tais como participação em grupos de estudo e em sessões de orientação.

Assim, dada a flexibilidade coerente com os pressupostos metodológicos que me proponho a utilizar, mudei o foco a pesquisa, optando por investigar sobre as atividades de estudantes surdos dentro de uma sala de aula por dois motivos: (i) por se tratar de um grupo constituído por um número específico de pessoas que se reúnem regularmente e constantemente mobilizam ações letradas, o que implica na historicidade do grupo; e (ii) por ter quatro estudantes surdos matriculados, dado o meu propósito de conhecer acerca do processo de construção de práticas letradas por esses sujeitos.

4.2.2 O processo iterativo-responsivo da pesquisa

Conforme tenho discutido, “a etnografia não é um processo linear que comumente é associado a outras formas de pesquisa educacional nas quais todas as decisões sobre o estudo são feitas antes do início da coleta de dados e a análise não é iniciada até que todos os dados tenham sido coletados” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). Na realidade, trata-se de um movimento de constante reelaboração do foco da pesquisa, o que envolve a reformulação, inclusive, das perguntas de pesquisa, de acordo com a realidade do grupo estudado: um “padrão cíclico entre as fases da pesquisa” (Silva, 2010, p. 82). Um exemplo disso é a pesquisa de Silva (2010), que, *a priori*, se voltaria para práticas de leitura e escrita de estudantes surdos, mas,

diante de uma realidade em que as atividades de leitura eram muito mais recorrentes, foi redefinida com o foco específico nos exercícios de leitura.

Esta pesquisa também passou por processos de reformulação do seu foco e de suas perguntas direcionadoras; e, para esclarecer como aconteceu esse processo, retomo o momento em que ingressei no curso de mestrado, com uma proposta inicial de pesquisa. O processo seletivo que prestei para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da UFMG, programa ao qual estou vinculado no desenvolvimento desta pesquisa, tinha como uma das etapas a avaliação de um projeto de pesquisa, de modo que, ao começar o curso, eu tinha uma proposta inicial de estudo.

Esse projeto de pesquisa foi elaborado como uma ampliação de uma pesquisa que desenvolvi como trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Letras Português na Unimontes em forma de monografia (Franco, 2022). Nesse projeto, o foco da investigação proposta era a trajetória de aprendizagem de leitura de pessoas surdas com título de doutoras, de modo que seriam analisadas as narrativas desses pesquisadores surdos sobre as suas próprias histórias com a leitura de textos em português, assim como fiz na pesquisa supramencionada (Franco, 2022; Franco; Ribeiro, 2023). Nesse sentido, a primeira proposta de investigação que idealizei propunha as seguintes questões: “de que maneira se dá a trajetória de constituição do surdo bilíngue como sujeito leitor de textos em língua portuguesa? Quais questões culturais, identitárias, sociocognitivas e educacionais — formais ou informais — se mostram relevantes nesse processo e como elas podem contribuir com a formação de outros leitores surdos?”. Como vemos, a minha ideia inicial de pesquisa, não se ancorava exatamente nos pressupostos teóricos que tomo como base nesta dissertação, tampouco se circunscrevia nas concepções etnográficas.

Com o processo de amadurecimento da ideia da pesquisa, conduzido pelas sessões de orientação do trabalho, pela participação nas disciplinas cursadas e pelas leituras realizadas, reelaborei o foco do meu estudo, de modo a iniciar a compreensão do que significa realizar uma pesquisa de abordagem etnográfica. Dessa forma, o direcionamento da minha pesquisa se voltou para as práticas de letramentos acadêmicos construídas por estudantes surdos de pós-graduação, de modo que se manteve a centralidade no uso de textos por surdos experientes no contato com o português escrito⁵⁷. Como comentado, a minha proposta era acompanhar e investigar diferentes atividades realizadas por pós-graduandos surdos, como a participação em

⁵⁷ No projeto inicial, eu pensava em surdos que já tinham concluído o curso de doutorado, o que pressupunha experiência em leitura. Com a alteração, focalizo surdos que já cursaram, pelo menos, uma graduação e, dadas as suas atividades como estudantes na pós-graduação, constantemente estão mobilizando práticas de letramentos acadêmicos na universidade, espaço caracteristicamente marcado pela cultura escrita.

sessões, individuais ou coletivas, de orientação e grupos de estudo, além da sala de aula propriamente dita, conforme constante no projeto de pesquisa definitivo submetido ao Poslin.

Após aprovação do projeto de pesquisa definitivo pelo programa de pós-graduação, eu me inseri na turma de pós-graduação estudada, em que estavam matriculados quatro alunos surdos, e iniciei o processo investigativo *in loco*. Ao acompanhar as aulas da disciplina, paralelamente aos estudos dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados, percebi que aquela comunidade se estruturava como um grupo cultural, que constantemente mobilizava práticas de letramento de modos próprios àquela turma. Além disso, desafios metodológicos, como o insucesso nas tentativas de contato com um professor orientador de estudantes surdos de pós-graduação e a indefinição de um grupo cultural com encontros periódicos, contribuíram com a definição da sala de aula como o campo de pesquisa. Dessa forma, passei a lançar a minha mirada investigativa sobre os eventos que aconteciam naquela comunidade de sala de aula situada.

Tendo, portanto, definido o grupo cultural que eu estudaria, foram levantadas perguntas de pesquisa, concomitantemente ao processo de registro e análise dos dados. Com o acompanhamento das aulas da disciplina, os eventos que aconteciam na turma me levaram a redefinir as próprias perguntas de pesquisa, como é comum acontecer em pesquisas que adotam abordagem etnográfica. Nesse sentido, represento o processo iterativo-responsivo desta investigação no quadro 1, com base em Castanheira *et al* (2001), por meio de retângulos sobrepostos que representam as etapas do ciclo da pesquisa etnográfica (figura 1) postulado por Spradley (1980) e permite perceber as perguntas reformuladas como resultado da interação anterior com os dados.

Quadro 1: Representação do processo iterativo-responsivo da pesquisa⁵⁸

Questão geral: Como estudantes de pós-graduação surdos constroem práticas de letramentos acadêmicos, mobilizando a Libras e o português?

Fazendo perguntas: quais as práticas de letramento vivenciadas por surdos bilíngues nas suas atividades universitárias na pós-graduação? Quais os significados construídos por surdos sobre as suas próprias práticas de leitura e escrita na universidade?

Representando dados: registro e expansão de notas de campo; organização dos artefatos coletados.

Analisando eventos: análise da organização das aulas; definição da comunidade de sala de aula como grupo a ser estudado.

Fazendo perguntas: como pós-graduandos surdos constroem práticas de letramentos acadêmicos em sala de aula? Qual o papel da Libras e do português nessas práticas?

Representando dados: tradução de entrevista; registro e expansão de notas de campo; identificação de eventos representativos; elaboração de resumos das aulas e eventos.

Analisando eventos: identificação de padrões interacionais nos eventos; seleção do primeiro evento representativo para microanálise.

Fazendo perguntas: como os participantes da sala de aula negociam a organização das atividades considerando os participantes surdos e ouvintes? Ter sinais para os conceitos em língua de sinais (sinais-termos) é importante para o grupo?

Representando dados: representação das interações do primeiro evento: tradução e transcrição de filmagem; elaboração de relatos de acontecimentos da sala de aula.

Analisando eventos: análise das interações do primeiro evento e da entrevista; identificação da leitura como ponto relevante para os estudantes surdos; seleção do segundo evento para microanálise.

Fazendo perguntas: como participantes surdos e ouvintes da sala de aula negociam a organização das atividades na turma, considerando o uso da Libras e do português?

Como os estudantes surdos se engajam nas atividades de leitura na sala de aula estudada?

Representando dados: transcrição de entrevistas; representação das interações do segundo evento: tradução e transcrição de filmagem; elaboração de relatos de sala de aula.

Analisando eventos: análise das interações do segundo evento e das entrevistas; elaboração de conclusões sobre os dois eventos analisados.

Fonte: Elaboração própria com base em Castanheira *et al.* (2001).

⁵⁸ Neste quadro, represento as questões que surgiram após a escolha teórico-metodológica da etnografia como lógica de investigação, isto é, as perguntas de pesquisa do projeto elaborado para o ingresso no curso de mestrado não constam no quadro.

Cada retângulo do quadro 1 representa uma repetição do ciclo da pesquisa etnográfica (Spradley, 1980): a análise dos dados suscita questões que, por sua vez, orientam a representação e a análise de novos dados, os quais também levantam novas questões, em um ciclo contínuo. Trata-se da representação de um movimento de constante iteração responsiva que aconteceu ao longo do período da investigação por meio da interação com os dados da pesquisa. Essa interação com os dados deu a partir da representação dos eventos presenciados no exercício de observação participante na turma em questão. Na próxima seção, portanto, discorro acerca da realização da observação participante, bem como comento sobre outros procedimentos metodológicos da pesquisa referentes à geração⁵⁹ e ao registro dos dados.

4.2.3 Geração e registro de dados

Como tenho argumentado ao longo do capítulo, a opção por uma lógica de investigação etnográfica se justifica pelo intuito em conhecer os valores, comportamentos e significado construídos pela turma estudada. Dado esse propósito, o movimento de imersão no grupo a ser estudado, que acontece no trabalho de campo, se mostra como exercício de grande potencial de conhecimento das formas de engajamento dos membros. Como aponta Cruz Neto (2002, p. 64), “as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano”, como a investigação sobre o uso social da escrita por surdos na academia; nesse sentido, para entender esse uso, o exercício realizado é o de voltar à prática diária da sala de aula na universidade.

Desse modo, a observação participante se torna, nas palavras de Fajardo (2024, p. 70), um “método primordial da etnografia e de trabalhos de perspectiva etnográfica no geral”, como é o caso deste estudo. A observação participante, nos termos de Cruz Neto (2002, p. 59), diz respeito ao “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Dessa forma, realizei observação participante na sala de aula da disciplina “Políticas Linguísticas” de um programa de pós-graduação e, ao longo do processo, registrei notas de campo, filmagens e fotografias e realizei a coleta de artefatos impressos que circulavam no grupo, conforme consentido e esclarecido aos participantes do grupo. Posteriormente, realizei entrevistas com alguns membros do grupo, em momentos distintos do processo de análise, conforme esclareço neste texto.

⁵⁹ Trato da geração de dados por entender que, ao me inserir no grupo, faço parte do movimento de surgimento desses dados, e não apenas realizo um exercício de coleta, como em pesquisas que se valem de amostras.

Como esta pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de pós-graduação, isto é, lidando com pessoas, foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte tanto dos membros da turma estudada quanto da representação institucional do programa de pós-graduação ao qual a turma pesquisada estava vinculada. No que se refere às questões éticas e documentais institucionais, este trabalho foi executado como subprojeto vinculado à pesquisa “Educação Bilíngue e Práticas de Letramento de Alunos Surdos: o acesso às línguas no cotidiano escolar”, coordenada pela professora Giselli Mara da Silva, que orientou a escrita desta dissertação, e devidamente aprovado pelo comitê de ética da UFMG.

Nesse sentido, nesta seção, apresento o processo de geração e registro de dados, elucidando questões da *observação participante*, envolvendo a elaboração de notas de campo, filmagens e fotografias e a coleta de artefatos culturais, e pontos relativos às *entrevistas* realizadas.

4.2.3.1 Observação participante

Para explicar sobre o trabalho de um observador participante, Spradley (1980) evidencia a diferença entre um participante comum de uma situação social e um observador participante, em termos de propósitos. Ao passo que o participante comum tem o propósito de se “engajar nas atividades apropriadas para a situação”, o observador participante assume um duplo propósito: além do propósito mencionado, ele tem o intuito de “observar as atividades, pessoas e aspectos físicos da situação” (Spradley, 1980, tradução própria).

O participante comum apenas se engaja nas atividades, sem observar comportamentos, procedimentos ou padrões culturais estabelecidos, diferentemente do observador participante. O participante comum das situações sociais tem seus objetivos cotidianos sem a necessidade de se atentar para questões que não necessariamente estejam ligadas ao seu objetivo na atividade em que se envolve, de maneira que “[...] a complexidade da vida social exige que o participante comum exclua muitas coisas da consciência” (Spradley, 1980, p. 55, tradução própria) como forma de lidar com o excesso de informações que poderia gerar sobrecarga ao sujeito. Por outro lado, o observador participante precisa ter uma consciência aguçada e uma visão mais ampla⁶⁰ das atividades sociais, dado seu objetivo de entender as regras culturais tácitas presentes nas situações presenciadas. Por meio dessa observação mais ampla, regras, padrões e comportamentos já internalizados pelos participantes – que não mais passam pela consciência

⁶⁰ Nomeada por Spradley (1980) de “*Wide-Angle Lens*”.

imediate dessas pessoas – podem ser trazidos para o plano consciente e, assim, revelar questões não percebidas em atividades corriqueiras.

Nesse sentido, parto da compreensão de que um participante comum é um *insider*, ao passo que o observador participante experiencia as situações de *insider* e de *outsider* simultânea e alternadamente. Como aponta Spradley (1980), há momentos em que o pesquisador se comporta e se sente exclusivamente como um *insider*, que está dentro do contexto em sua normalidade, ao passo que, noutros momentos, o pesquisador pode estar em uma posição exclusiva de observação, como *outsider*, desde que alterne essas posições⁶¹. Pensando no meu exercício de **observação participante**, consigo perceber essa alternância com clareza, em momentos em que eu participava das atividades de sala, assim como os estudantes, como na discussão de textos, e em momentos em que eu apenas observava as interações, sem participar delas.

Spradley (1980) elenca cinco tipos de observação participante em relação ao grau de envolvimento do pesquisador: (i) a não participação, de modo que o pesquisador apenas observa, como na etnografia de programas de televisão; (ii) a participação passiva⁶², na qual o pesquisador está no mesmo espaço dos membros do grupo estudado, mas não interage de forma significativa com eles; (iii) a participação moderada, na qual se busca um equilíbrio entre os papéis de *insider* e *outsider*; (iv) a participação ativa⁶³, em que o pesquisador “procura fazer o que outras pessoas estão fazendo, não apenas para obter aceitação, mas para aprender mais plenamente as regras culturais para o comportamento” (Spradley, 1980, p. 60, tradução própria); e (v) a participação completa, que acontece quando um pesquisador estuda uma situação da qual ele já é um participante comum. A relação entre os tipos de participação e o grau de envolvimento com o grupo estudado é representado na figura 2, na qual a primeira coluna diz respeito ao grau de envolvimento e a segunda coluna aos tipos de participação.

⁶¹ A fim de se ter tanto a visãoêmica quanto a visão ética das práticas do grupo.

⁶² Geralmente, em uma etnografia, a observação participante se inicia como participação passiva.

⁶³ Não é aplicável a todos os contextos, como no caso, por exemplo, de estudos sobre cirurgias ou bailarinas.

Figura 2: Tipos de participação

GRAU DE ENVOLVIMENTO	TIPO DE PARTICIPAÇÃO
Alto	Completa
	Ativa
	Moderada
	Passiva
Baixo	
(Sem envolvimento)	Não participação

Fonte: Spradley (1980, p. 58), tradução própria.

A presente pesquisa, apesar de se tratar da experiência na pós-graduação, que é uma realidade por mim vivenciada, conforme já comentado, não se caracteriza como participação completa, dado o fato de que o foco está na prática de sujeitos surdos membros daquela sala de aula; e eu sou um estudante ouvinte que estava naquela turma em função da pesquisa, ou seja, não eram participantes comum na turma. Na sala de aula que eu observei, o meu papel de pesquisador das interações sociais estava bem delimitado desde o princípio, momento em que me apresentei à turma⁶⁴. No entanto, como apontado por Spradley (1980), muitas vezes eu estive na posição imersa de *insider*, me comportando como um aluno daquela sala de aula, apesar de não o ser.

Posso considerar que o meu envolvimento com o contexto observado passou por estágios, abrangendo mais de um tipo de participação elencado por Spradley (1980): *a priori*, estive em uma posição de espectador, observando e tentando entender os comportamentos, os contratos implícitos e os papéis culturais estabelecidos em sala de aula, sobretudo por ter me inserido na turma após o início da disciplina. Com o acompanhamento das aulas, fui criando familiaridade com os participantes comuns da turma (alunos surdos e ouvintes, professor, intérpretes e visitantes), e eles comigo, de modo que o meu envolvimento passou da participação passiva à moderada, e da moderada à ativa. Identifiquei esse movimento de participação ativa ao notar que eu estava sendo incluído nas atividades da sala de aula, como

⁶⁴ A observação participante se iniciou na aula 8, no entanto, eu me apresentei à turma na aula 7, na qual expliquei meus propósitos de pesquisa e consultei se havia algum impedimento, por parte dos seus membros, para a realização da investigação naquela sala de aula.

na formação de grupos para discussão e na participação das aulas com breves comentários, não muito diferentemente de uma parte menos participativa dos estudantes da turma.

Ao total, foram observadas 24 horas aula (h/a) da disciplina, tendo cada hora aula 50 minutos de duração, entre os dias 05/04 e 19/07/2024, havendo um hiato de aproximadamente dois meses nesse período, em função da greve dos professores da universidade da sala de aula estudada: os professores estiveram em greve do dia 15/04 até o dia 10/06/2024. Durante o período de observação participante, os membros do grupo foram se tornando mais próximos a mim, de modo que consegui criar vínculos com esses sujeitos e, por consequência, ter acesso à forma como se comportavam na turma e às suas impressões sobre a dinâmica da sala de aula⁶⁵. Por eu ter fluência em Libras e estar inserido na comunidade surda, diferentemente da maior parte dos atores do grupo, frequentemente passava o intervalo em conversas informais com os estudantes surdos, assim como esses estudantes se sentiam aparentemente à vontade para me perguntarem e comentarem sobre questões da disciplina, como também é possível perceber no evento “Reconcilia”. Dessa forma, a minha integração ao grupo aconteceu de maneira exitosa, visto que, como comentado, passei a fazer parte de atividades e criar relações com os membros da turma, até me tornar um observador participante ativo (Spradley, 1980).

Cabe, aqui, uma ponderação acerca do período em que realizei a observação participante: parte das aulas da disciplina não foram observadas. Isso aconteceu por dois motivos: (i) a minha inserção na sala de aula se deu após o decorrer de parte da disciplina, como observável no quadro 4, em função da data da aprovação do parecer do projeto definitivo de pesquisa pelo colegiado do programa de pós-graduação⁶⁶; e (ii) me ausentei em uma aula (aula 12) em função da participação em um evento científico que aconteceu em outro estado. Embora ciente de que a ausência de observação participante dessas aulas acarreta em prejuízos à compreensão da cultura construída no grupo, procurei obter informações sobre essas aulas por meio de conversas informais, como no relato sobre um atrito que aconteceu entre uma estudante surda e uma intérprete na aula 12⁶⁷, que não presenciei; entrevistas, com perguntas sobre acontecimentos das aulas de 1 a 7; e coleta de artefatos, como o planejamento das atividades da disciplina, com o cronograma das aulas.

⁶⁵ Exemplo disso é o relato 6, em que narro sobre uma conversa informal que tive com o professor no intervalo de uma aula.

⁶⁶ O projeto definitivo de pesquisa foi entregue dentro dos prazos institucionais do programa de pós-graduação, no entanto, no que se refere à organização dos meus prazos para a entrada em campo, houve prejuízo: passei a acompanhar a disciplina a partir da aula 8.

⁶⁷ Em resumo: em uma apresentação de trabalho do grupo composto pelos estudantes surdos, uma estudante surda e uma intérprete entraram em atrito, em função da interpretação do sinal de “diretrizes”. A intérprete sentiu dificuldade em compreender o sinal de “diretrizes”, ao passo que a estudante interrompeu sua interpretação, gerando uma discussão que necessitou da intervenção do professor.

Isso mostra a relevância do uso de mais de um instrumento de pesquisa para a geração de dados, como foi o caso desta investigação. Spradley (1980, p. 58, tradução própria) explica que “[...] o observador participante manterá um registro detalhado tanto das observações objetivas quanto dos sentimentos subjetivos”, que pode ser feito tanto no momento da observação participante quanto posteriormente. Como esta pesquisa envolve interações realizadas em línguas de modalidades distintas (oral-auditiva e visual-espacial), o registro de **notas de campo** em concomitância com a observação das atividades foi limitado, de modo que as anotações se detiveram a tópicos curtos que, posteriormente, foram melhor discorridos no exercício de expansão de notas de campo⁶⁸.

No que diz respeito às anotações, Cruz Neto (2002) explica que, quanto mais ricas em informações forem as notas de campo, mais elas contribuirão com a descrição e análise dos eventos a serem estudados. Spradley (1980) comenta que notas de campo podem ser registradas em diferentes linguagens e elenca como princípios para a escolha da linguagem a ser utilizada nas notas de campo: (i) a identificação da linguagem, diferenciando os falantes e evidenciando as diferenças linguísticas; (ii) o “*verbatim*”, que diz respeito à escrita literal do que os participantes comuns disseram nos eventos observados; e (iii) a linguagem concreta, que consiste no ato de “expandir, detalhar, ampliar e fornecer o máximo de detalhes específicos possível” (Spradley, 1980, p. 68).

Em se tratando de linguagem, o contexto observado apresentou um cenário bastante complexo, dado o uso de diferentes línguas em sala de aula: aulas ministradas em português, com a interpretação simultânea para a Libras, valendo-se de expressões e exemplos em outras línguas, como alemão, espanhol, francês e inglês, além das variações dentro das próprias línguas. Diante de tal diversidade linguística, considerei o enfoque da pesquisa e a língua predominantemente usada na turma para priorizar o registro do português e da Libras, sendo a Libras registrada nas notas de campo majoritariamente em convenções de glosas posteriormente apresentadas neste texto. Como houve gravação de vídeo das aulas observadas, com exceção da primeira aula observada, as anotações têm poucos registros literais das falas dos participantes, além da complexidade envolvida no ato de fazer anotações de uma língua visual. O uso da linguagem concreta também foi limitado em função da modalidade da Libras, no entanto, as filmagens possibilitaram, ainda que dentro de suas limitações, o registro mais detalhado das interações. Nesse sentido, as notas de campo contribuíram com a descrição das interações nos eventos (como vemos na análise do evento “Vai precisar não” e em relatos de

⁶⁸ As notas de campo foram manuscritas em um caderno, no ato da observação, e, posteriormente, foram expandidas em digitação.

sala de aula) e, por consequência, com a compreensão dos conhecimentos culturais da sala de aula estudada, em conjunto com outros instrumentos de geração de dados, como os artefatos coletados, fotografias e, sobretudo, filmagens.

As fotografias e filmagens foram úteis à pesquisa por fornecerem acesso a aspectos dos eventos visualmente, principalmente no que se refere ao uso da Libras. As **fotografias** foram menos frequentes e foram registradas de dois pontos específicos na observação participante: o retrato de artefatos que não coletei e de palavras escritas no quadro. Por outro lado, a gravação em vídeo foi o recurso mais frequentemente utilizado para o registro das aulas, de modo que eu não filmei apenas a primeira aula que observei, dada a consciência do processo de adaptação da turma à minha presença na sala de aula.

A **filmagem** das aulas possibilitou uma visão geral das aulas disciplina: após o término da disciplina, reassisti aos vídeos gravados algumas vezes, fazendo anotações sobre as aulas e resumindo momentos em que esteve evidente a negociação das formas de engajamento dos membros do grupo. Dessa forma, consegui elaborar um panorama geral dos eventos observados, em consonância com os registros de notas de campo, a fim de ter uma compreensão geral de eventos de letramento da disciplina em que esteve em evidência a participação de usuários da Libras. Além disso, a filmagem, associada a outros instrumentos de geração de dados permitiu a elaboração de relatos de acontecimentos da sala de aula que foram usados nas reflexões tecidas nas análises.

Não obstante a contribuição das filmagens para a representação e análise dos dados, reconheço as limitações desse registro, o que prejudicou parte da representação e, de alguma maneira, reverberou no processo de análise dos dados. Uma câmera por vezes não é capaz de captar todas as interações em um evento, sobretudo as mais rápidas, que envolveriam uma agilidade na alternância de focos que prejudicam o próprio registro das imagens. Dessa forma, há, por exemplo, trechos sinalizados que não foram filmados por se tratar de sinalizações simultâneas ou de alternância muito rápida.

Além disso, devido a minha pouca experiência com o uso de câmeras filmadoras, a primeira filmagem⁶⁹ foi interrompida no decorrer da aula – faltando cerca de uma hora para o término da aula – em função da descarga da bateria da câmera. No entanto, da semana seguinte em diante, providenciei o material necessário à recarga da bateria, de modo a conectar o carregador na tomada e esvaziar a memória interna da câmera no momento dos intervalos da

⁶⁹ A primeira filmagem foi no segundo dia de observação participante.

aula⁷⁰, já que a memória interna cheia da câmera também representaria um problema para a filmagem. Os trechos das interações que não foram registrados pela filmagem estão devidamente indicados nos capítulos de análise, tanto na representação dos eventos em transcrição, glosas e vídeo quanto nos relatos de sala de aula.

Além do registro de notas de campo, fotografias e filmagens, ao longo do período de observação participante da sala de aula, realizei a **coleta de artefatos culturais** do grupo. Ao realizar uma pesquisa de perspectiva etnográfica em sala de aula, Silva (2010, p. 84) comenta que “podemos observar aspectos da cultura do grupo a partir de artefatos produzidos no grupo ou utilizados por ele”. Dessa maneira, a coleta de materiais que circulam no grupo pode contribuir com a compreensão da cultura construída por ele; no caso da sala de aula em questão, foi realizada a coleta de materiais impressos, como folhas de papel com a impressão trechos dos textos apresentados pelos estudantes nas atividades da sala de aula.

Outro recurso que foi útil para a compreensão das convenções estabelecidas pelos grupos e da perspectiva dos atores sobre as práticas do grupo foi a realização de entrevistas, que aconteceram em dois modelos: individual e coletivo.

4.2.3.2 Entrevistas

Junto com a observação participante, a realização de **entrevistas** é um método caro à etnografia, por permitir o contato do pesquisador com os membros do grupo de maneira direta sobre as práticas do próprio grupo. No caso desta pesquisa, realizei entrevistas qualitativas, já que, como afirmam Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 168), essas entrevistas auxiliam o pesquisador a “[...] compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”, que é o que almejo neste trabalho. Além disso, as entrevistas permitem ao pesquisador a compreensão de valores e conhecimentos culturais tácitos do grupo que comumente não são percebidos na observação participante, por não serem explicitados nas interações entre os membros do grupo.

Spradley (1980, p. 123, tradução própria) comenta que existem diferentes tipos de entrevistas, sendo a entrevista etnográfica “[...] um tipo especial que utiliza questões projetadas para descobrir os significados culturais que as pessoas aprenderam”. Nesse sentido, as entrevistas etnográficas podem ser compostas por perguntas descritivas, estruturais e de contraste (Spradley, 1980), que são formuladas com base na realidade observada e nos demais instrumentos de pesquisa, como, no caso desta investigação, notas de campo, artefatos culturais

⁷⁰ Passei a levar, para a sala de aula, o carregador da câmera e o meu notebook com um cabo para transferência dos vídeos e liberação da memória interna da câmera.

coletados, filmagens e fotografias. Dessa forma, essas entrevistas contribuem com o entendimento dos significados culturais do grupo estudado, podendo ser realizadas tanto formal quanto informalmente.

Spradley (1980) explica que as entrevistas informais acontecem sempre que o pesquisador faz perguntas sobre o grupo estudado aos seus membros no curso da observação participante: no meu caso, podemos considerar, por exemplo, os momentos de intervalo em que eu perguntava algo sobre o funcionamento da turma para os seus integrantes. Na primeira aula que observei, no momento do intervalo, conforme constante no relato 6, no próximo capítulo desta dissertação, fiz uma pergunta ao professor sobre a experiência de ministrar aulas naquela turma, com estudantes surdos, com o intuito de iniciar a compreensão da sua perspectiva sobre o grupo, o que contribuiu com a análise dos dados; com base na definição de Spradley (1980), considero esse momento como uma entrevista informal. Outra circunstância que também classifico como entrevista informal, com base no autor supramencionado, é o momento em que perguntei para uma estudante surda e para uma intérprete sobre um atrito que tinha acontecido na aula que me ausentei, como já mencionei há poucas páginas neste texto.

Como as entrevistas informais não são agendadas e organizadas com um momento específico para a sua realização, mas acontecem dentro da dinâmica da observação participante (Spradley, 1980), elas não tiveram um planejamento para seu registro, e, por isso, foram documentadas de maneiras diferentes. A conversa informal com o professor, apresentada no relato 6, no próximo capítulo, por exemplo, foi registrada em notas de campo, logo após o intervalo, ao passo que as entrevistas informais com a estudante surda e a intérprete foram registradas em vídeo e áudio. Registrei a entrevista informal com a estudante surda envolvida no atrito da aula anterior⁷¹ em filmagem, já que aconteceu em língua de sinais e no intervalo da aula: como eu estava filmando a aula, apenas direcionei a câmera para onde ela estava, sendo possível a posterior tradução para o português escrito. Já a entrevista informal com a intérprete, sobre o mesmo acontecimento, ocorreu de outra forma: no final da aula, eu fiz a pergunta a ela sobre o atrito da semana anterior com a estudante surda, no entanto, em função de um compromisso, ela precisou de ir embora e me enviou áudios de WhatsApp relatando sobre o caso, o que me permitiu posterior transcrição do relato.

Já as entrevistas formais são caracterizadas pelo agendamento de um horário específico para a sua realização e resultam de um pedido explícito de entrevista (Spradley, 1980). Nesse caso, diferentemente das entrevistas informais, as perguntas são planejadas previamente, dentro

⁷¹ O atrito aconteceu na aula 12, em que não estive presente, e a entrevista informal aconteceu na aula 13, na qual o evento foi retomado em comentários dos intérpretes e estudantes surdos.

ou fora do campo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos e nos aspectos emergentes da realidade estudada. Em termos de estruturação, as entrevistas formais realizadas neste trabalho contaram com a elaboração de perguntas coerentes aos objetivos da pesquisa e com momentos livres para comentários dos informantes, isto é, envolveram “[...] um tipo misto, com algumas partes mais estruturadas e outras menos” (Alvez-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999, p. 168), configurando-se as entrevistas semiestruturadas.

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas formais com seis informantes⁷², em videoconferência, em momentos distintos: três estudantes surdos, dois intérpretes de Libras e o professor da disciplina. A plataforma escolhida para a realização das entrevistas foi o *StreamYard*, com transmissão no *YouTube* e acesso restrito: a transmissão ocorreu em modo “Não listado” (privado), de maneira que apenas eu tive acesso aos vídeos das entrevistas, e os utilizei com fins exclusivos de pesquisa. A escolha da plataforma se justificou pelas seguintes características: (i) gratuidade do recurso; (ii) possibilidade de participação simultânea de até seis participantes⁷³; (iii) armazenamento virtual, sem ocupação de memória interna de dispositivos; e (iv) funcionalidade que mantém conteúdo em privacidade, sem o acesso de terceiros.

Tendo a disciplina encerrado no dia 19 de julho de 2024, organizei a entrevista que realizaria com os estudantes surdos com perguntas que poderiam contribuir com a compreensão das práticas construídas em sala de aula e com a continuidade das análises. Optei por realizar a entrevista formal com os estudantes surdos em momento posterior à conclusão da disciplina por entender que eles teceriam relações entre as experiências que os marcaram nas aulas ao longo de toda a disciplina, como de fato o fizeram. Dessa forma, realizei, via videoconferência, a entrevista formal com os três estudantes surdos⁷⁴, no dia 14 de agosto, em forma de roda de conversa, de maneira a se possibilitar a interação entre eles e, por consequência, a produção de relatos que possivelmente não seriam produzidos se a entrevista fosse realizada individualmente. Nessa entrevista, que teve a duração aproximada de 47 minutos, era comum, por exemplo que um estudante se lembrasse de um acontecimento da sala de aula, ou expressasse alguma percepção particular sobre a disciplina, em função do comentário de outro estudante.

⁷² Spradley (1980) dá o nome de “*informants*” às pessoas entrevistadas, formal ou informalmente, na pesquisa etnográfica.

⁷³ O que atendeu às necessidades da pesquisa: o número máximo de participação simultânea foi 4 (os três estudantes surdos comigo).

⁷⁴ Apesar de estarem matriculados quatro estudantes surdos, um deles parou de frequentar as aulas da disciplina a partir da segunda aula que observei.

As entrevistas formais individuais com os intérpretes de Libras e o professor da turma aconteceram alguns meses após o encerramento da disciplina: no dia 03 de dezembro de 2024, aconteceu a entrevista com a intérprete Zélia, que teve duração aproximada de 22 minutos; e no dia 05 do mesmo mês realizei as entrevistas com o professor Thales, pela manhã, que durou aproximadamente 1 hora e 21 minutos; e com o intérprete Roberto, no período vespertino, com duração aproximada de 23 minutos. A realização dessas entrevistas meses após o término da disciplina se justifica pelo seu propósito, que foi contemplado: pretendia, com essas entrevistas, realizar um movimento de confirmação ou refutação das interpretações que realizei dos eventos, além da evidente possibilidade de retirar ou acrescentar informações que julguei como relevantes à análise dos dados, dada a flexibilidade metodológica da pesquisa de abordagem etnográfica. Além disso, a opção por realizar entrevistas individuais com esses membros da turma se justifica, para além do propósito supramencionado, pela garantia da confidencialidade dos seus depoimentos e opiniões, inclusive dentro do próprio grupo de profissionais que atuavam naquela sala de aula.

A entrevista coletiva, em roda de conversa, com os estudantes surdos foi realizada em Libras e, posteriormente, traduzida para o português escrito, ao passo que as entrevistas individuais com intérpretes e professor foram feitas em português oral e, posteriormente, transcritas com adaptações para a linguagem escrita. Tendo, portanto, comentado sobre aspectos relativos ao processo de geração e registro dos dados, como a observação participante – envolvendo a coleta de artefatos e o registro de notas de campo, fotografias e filmagens – e a realização de entrevistas coletiva, em forma de roda de conversa, e individuais, passo a discorrer acerca do processo de representação dos dados da pesquisa.

4.2.4 Representação dos dados

Os dados apresentados nesta dissertação estão representados de diferentes maneiras, de acordo com o objetivo da representação. Nesse sentido, inicio comentando sobre a representação do espaço físico da sala de aula, que aconteceu por meio de figuras, como é possível observar nas próximas páginas. Nessas figuras, diferentes formas e tonalidades de cor representam elementos distintos: os quadrados e retângulos em cinza escuro representam objetos que não estão sendo inicialmente ocupados por nenhum ator da sala de aula; os quadrados em cinza claro estão representando as carteiras em que estão sentados os participantes da turma; e os círculos em cinza claro representam a localização em que os atores da sala de aula se posicionam em pé; ao passo que ícones são usados para representar o interruptor e a câmera (figuras 5, 9 e 14).

Como é possível observar nos capítulos em que analiso os eventos da sala de aula, foram selecionados dois eventos para microanálise, um em cada capítulo, no entanto, para a discussão sobre esses eventos, eu evoco outros acontecimentos em sala de aula que me chamaram a atenção e que contribuem com a compreensão do evento central da análise. Esses outros acontecimentos da disciplina que eu apresento ao longo da discussão estão representados por meio de *relatos* de sala de aula – enumerados e intitulados –, que construí com base nos dados da pesquisa e na minha percepção como pesquisador. Para a construção desses relatos, foram utilizadas informações provenientes das notas de campo, dos artefatos coletados e das filmagens, de modo que os instrumentos de pesquisa empregados na elaboração de cada unidade estão indicados no início do respectivo relato. Além disso, nos próximos capítulos, retomo também *excertos de entrevistas* que contribuem com a compreensão do evento em análise. Tanto nos relatos quanto nos excertos de entrevista, as falas orais foram transcritas com adaptações para a linguagem escrita e as falas sinalizadas foram traduzidas para o português escrito. Ademais, em ambas as representações, o uso de colchetes⁷⁵ indica comentários por mim inseridos e o uso de reticências⁷⁶ denota a inconclusão das falas, ao passo que o uso de reticências entre colchetes⁷⁷ representa a omissão de um trecho do relato ou da entrevista. No caso do uso de datilologias, utilizo um formato semelhante ao utilizado na transcrição por glosas: letras maiúsculas separadas por hífen, como em M-E-S-A.

Para a representação de falas orais e sinalizadas presentes nos eventos analisados propriamente ditos, valho-me do exercício de transcrição. É importante ponderar que, como apontam Green, Franquiz e Dixon (1997, p. 172, tradução própria)⁷⁸, “[...] uma transcrição é um texto que “re”-apresenta um evento; ela não é o evento em si”. Dessa forma, o ato de transcrever uma fala envolve, para além da execução de uma técnica, a seleção do que representar e de como fazê-lo, envolvendo questões relativas à abordagem adotada pelo pesquisador, aos seus objetivos e ao que ele considera como relevante. “A transcrição, portanto, é um ato político que reflete as convenções de uma disciplina, bem como a conceitualização do fenômeno pelo pesquisador, os propósitos da pesquisa, as teorias que orientam a coleta e análise de dados e os objetivos programáticos” (Green; Franquiz; Dixon, 1997, p. 172, tradução própria). Além disso, vale pontuar que, como apontam as autoras citadas, a transcrição é uma representação parcial da realidade, no caso, das falas de participantes de um grupo. Se formos

⁷⁵ []

⁷⁶ ...

⁷⁷ [...]

⁷⁸ No inglês original: “a transcript is a text that “re”-presents an event; it is not the event itself” (Green; Franquiz; Dixon, 1997, p. 172).

pensar, por exemplo, em uma pesquisa que se dedique à compreensão de fenômenos fonéticos e fonológicos na fala de um indivíduo, as transcrições teriam de conseguir expor minúcias das articulações, orais ou sinalizadas, das falas. No caso desta pesquisa, o foco não está na compreensão de aspectos fonéticos ou fonológicos, de modo que as transcrições foram feitas de maneiras mais simples, como descrevo em breve.

Em se tratando de transcrição de falas sinalizadas, diferentes formas têm sido adotadas em pesquisas, envolvendo, por exemplo, distintos sistemas de escrita de sinais; temos como exemplo o uso de *Sign Writing* (SW)⁷⁹. No caso desta pesquisa, as falas sinalizadas estão representadas de duas formas: pela transcrição em glosas e pelo espelhamento da sinalização em vídeo disponibilizada em QR Code. O sistema de glosas aplicado ao contexto da Libras consiste na tentativa de trazer para o sistema alfabético linear um enunciado produzido em língua de sinais. No caso desta pesquisa, isso acontece por meio do uso de uma palavra do português, em letras maiúsculas, que se aproxima do significado do sinal produzido no contexto em questão. Além disso, para expressar movimentações no espaço, topicalizações, negações ou outros aspectos que não estão presentes na palavra propriamente dita, são utilizados comentários ou pontuações associadas às palavras.

Inicialmente, quando menciono que o exercício de elaborar glosas envolve trazer um enunciado produzido em Libras para um sistema linear de escrita, já podemos perceber que estamos diante de um problema: diferentemente das línguas orais, que se materializam e produzem significados linearmente (seja na oralidade, seja na escrita), as línguas de sinais se constituem, em toda sua complexidade, no plano visual-espacial. Com a exemplificação de uma narrativa produzida em sinais e transcrita em glosas, McCleary e Viotti (2007) comentam que “um dos problemas [do sistema de glosas] é a dificuldade de se identificarem possíveis segmentos de discurso (frases ou orações), pelo fato de os sinais manuais serem apresentados linearmente, intercalados por comentários”. Além disso, os autores apontam a “dificuldade de se descrever narrativamente o que está sendo sinalizado com sinais manuais, expressões faciais e outras marcações não-manuais”.

No entanto, ciente de todas as limitações que o sistema de glosas apresenta, faço opção pelo seu uso por se tratar da representação de interações que acontecem em concomitância com falas orais, envolvendo, por exemplo, o exercício de interpretação simultânea tanto direta quanto inversa. Dessa forma, considero como importante a representação das falas sinalizadas na materialidade visual escrita, no caso, com palavras do português, para a compreensão de

⁷⁹ Sistema de escrita de sinais desenvolvido por Valerie Sutton, em 1974, nos Estados Unidos (Stumpf, 2005).

quais falas orais aconteciam paralelamente às sinalizadas, e vice-versa, como pode ser observado nos quadros 8 e 11 dos capítulos de análise desta dissertação.

Entretanto, apesar do uso de glosas, conforme já explicado e justificado, lanço mão também do registro na própria Libras em vídeo, por meio do espelhamento das sinalizações no evento, disponibilizado em QR Code⁸⁰. O exercício do espelhamento, que consiste na imitação mais fiel possível da sinalização original⁸¹, se justifica, aqui, pela preservação do anonimato dos participantes da pesquisa: como a Libras é uma língua que se materializa em um corpo sinalizante, a identidade dos participantes seria revelada, se não fosse o exercício do espelhamento por mim realizado. Nesse sentido, os vídeos com as falas sinalizadas na própria língua de sinais contribuem com a compreensão de trechos dúbios registrados em glosas e com a visualização das falas na língua em que foram produzidas, de modo a minimizar os prejuízos que o registro em glosas pode gerar na compreensão dos eventos representados.

Compreendidas, portanto, as limitações do sistema de glosas e justificada a opção por seu uso, associado aos vídeos em sinais, apresento as convenções que adotei para a construção das transcrições. As convenções em que me baseei para a transcrição das falas sinalizadas, em glosas, e orais foram as mesmas adotadas por Silva (2010), dadas as semelhanças de seus propósitos de pesquisa em relação aos meus. Como aponta a própria autora, ela se embasou em outros estudos para a construção das convenções da transcrição em glosas⁸², utilizando-se de ilustrações do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira* de Capovilla e Raphael (2001); no meu caso, faço adaptações de suas representações, com a minha própria imagem em foto e vídeo, conforme observável no quadro 2. No mesmo quadro, indico outras convenções de transcrição referentes a pausas e comentários.

⁸⁰ Os QR Codes permitem o acesso a vídeos disponibilizados no YouTube.

⁸¹ O espelhamento foi feito com o vídeo da gravação mais lento, em velocidade [0,5x], a fim de tentar captar e reproduzir os sinais filmados com maior fidelidade.

⁸² Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004).

Quadro 2: Convenções da transcrição em glosas de falas sinalizadas

Imagem do sinal	Vídeo do sinal	Transcrição	Comentários (Silva, 2010, p. 87-91)
	 https://youtu.be/7gOhEjl-XHE	ÁRVORE	“As palavras em LP escritas em maiúsculas buscam representar o conceito expresso pelo sinal em LS”
	 https://youtu.be/QfqNDO0irB0	MAIS-OU-MENOS	“Quando duas ou mais palavras da LP são necessárias para expressar o conceito, essas palavras foram ligadas por hífen”

	 https://youtu.be/xmu47P8JhZk	N-U-N-C-A	“As palavras realizadas em alfabeto manual durante as interações foram registradas em letras maiúsculas com todas as letras separadas por hífen, mesmo quando tais palavras indicam empréstimos linguísticos da LP para a Libras, sendo tal uso já incorporado”
	 https://youtu.be/Gx8783e_s2M	TRABALHAR	“Os verbos foram representados por palavras no infinitivo, mesmo quando apresentavam algum tipo de flexão”

	 https://youtu.be/_WkRY-zmDJA	₁ RESPONDER ₂	“Os verbos com concordância em Libras foram representados no infinitivo juntamente com numerais que indicam o sujeito ou objeto. Os numerais (1), (2) e (3) indicam respectivamente as três pessoas do discurso”
	 https://youtu.be/c6coFT4tanQ	₂ RESPONDER ₁	

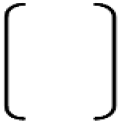
	 https://youtu.be/_WC1mjrtP-4	AMIG@	“As palavras em português com flexão de gênero, utilizadas para se referir a sinais em que não há marcação de gênero, foram escritas utilizando-se o sinal de arroba (@) para se referir ao masculino ou ao feminino”
	 https://youtu.be/Rvy8yFOVZQ4	<POR-QUÊ>?	“As expressões não-manuais foram indicadas logo após a palavra ou expressão em que aparecem. O trecho está indicado entre (< >), seguido dos seguintes símbolos: interrogação - ?; exclamação - !; negação – ã; topicalização- t”

	 https://youtu.be/rC4Nz-5UcZM	CL<UM-IR-EM-DIREÇÃO-AO-OUTRO>	“Os classificadores da língua de sinais, que são morfemas usados em verbos de movimento e localização para se referir a um nome (BERNARDINO, 2006), foram representados por meio de palavras ligadas por hífen entre (< >), precedidos da sigla CL”
-	-	(pausa)	Pausas na sinalização
-	-	()	Comentários referentes à sinalização
-	-	[]	Comentários referentes ao contexto da pesquisa ou da sala de aula

Fonte: Elaboração própria com base em Silva (2010).

Como as interações analisadas envolveram falas orais, recorro também ao trabalho de Silva (2010, p. 91-92), valendo-me das convenções de transcrição do português oral que ela utilizou no seu trabalho⁸³, com adaptações, para transcrever as falas orais registradas nas filmagens, conforme constante no quadro 3.

Quadro 3: Convenções da transcrição de falas orais

Elemento da conversação	Elemento gráfico
Sobreposição de falas	 (ligando as falas sobrepostas)
Pausas na fala	(+) ou (tempo da pausa)
Dúvidas e suposições na transcrição	(incompreensível) ou (o que se supõe ter ouvido)
Truncamentos bruscos da fala	/ (barra)
Ênfase ou acento forte	LETRAS MAIÚSCULAS
Entonação de interrogação	?
Entonação de exclamação	!
Comentários do pesquisador	[] (entre colchetes)
Alongamento de vogal	: (dois pontos)
Silabação e soletração	- (hífen)

Fonte: Elaboração própria com base em Silva (2010).

Como os eventos analisados envolveram interações tanto orais quanto sinalizadas, elas foram representadas em colunas paralelas, conforme é possível observar nos próximos capítulos, contudo, em ordens distintas. A representação do evento “Vai precisar não”, no quadro 8 do capítulo 5 desta dissertação, apresenta primeiro as falas orais (segunda e terceira colunas) e posteriormente as falas em sinais (quarta e quinta colunas), em função do seu objetivo: representar um evento cujo tópico gerador das interações aconteceu na língua oral. Já no quadro 11, do capítulo 6 deste trabalho, as falas sinalizadas estão representadas nas segunda e terceira colunas, ao passo que as falas orais estão representadas nas quarta e quinta colunas, igualmente em função do seu propósito de representar um evento no qual as interações foram decorrentes de um tópico sinalizado, e não oralizado.

⁸³ Para a definição das convenções que utilizou, Silva (2010) utiliza contribuições de Marcuschi (1991).

Dessa forma, tendo apresentado questões referentes aos procedimentos da pesquisa, envolvendo aspectos da minha inserção no campo de pesquisa e do processo iterativo-responsivo da investigação, além da geração, registro e representação dos dados, discorro acerca da sala de aula que observei nesta pesquisa.

4.3 A sala de aula estudada

Ao me inserir na sala de aula, passei a me incorporar ao grupo e entender como ele se estruturava, em termos de negociação de formas de participação e engajamento⁸⁴ nas atividades por parte de seus membros. Nesse sentido, julgo como relevante apresentar aspectos relativos à sala de aula com base em três elementos presentes nos eventos que Spradley (1980) elenca como pontos principais: atividades, lugar e atores.

Primeiramente, comento sobre as atividades de sala de aula por meio da apresentação da disciplina, envolvendo as dinâmicas das aulas e a ementa do curso. Depois, discorro acerca do lugar apresentando a configuração espacial da sala de aula com as posições em que geralmente os participantes se colocavam durante as aulas. Por fim, faço uma apresentação dos atores do grupo estudado, elencando algumas de suas características. Nos capítulos de análise, esses três elementos serão representados com foco no evento em análise propriamente dito, e não por uma visão ampla, como é o caso desta seção.

4.3.1 As atividades da sala de aula: a disciplina

No início deste capítulo, recorri aos estudos de Green, Dixon e Zaharlick (2005) para explicar que a pesquisa que adota uma abordagem etnográfica envolve a adoção de uma perspectiva holística, de modo a se compreender a relação entre a parte e o todo. Dessa forma, para analisar um evento, entendo que é necessário ter uma compreensão do todo em que esse se evento se localiza. No caso dos eventos que analiso nos próximos capítulos deste texto, tomo a disciplina como o “todo”.

O meu campo de pesquisa foi uma sala de aula de pós-graduação *stricto sensu* em estudos linguísticos, em uma universidade pública brasileira, cujo programa foi criado na década de 1970 e atualmente oferece cursos de especialização, mestrado e doutorado, recebendo estudantes com diversas formações acadêmicas e de diferentes países. O ingresso nesse programa de pós-graduação é realizado por meio de participação em processo seletivo anual publicado em duas modalidades de edital: regular – destinado a candidatos de ampla

⁸⁴ Ao mencionar o engajamento dos atores em atividades da turma, refiro-me ao envolvimento e participação desses sujeitos nos eventos de letramento, como agentes da sala de aula.

concorrência e negros autodeclarados – e suplementar – que contempla os candidatos indígenas e com deficiência⁸⁵. No programa, as disciplinas são ofertadas semestralmente como eletivas, com carga horária de 15 h/a, 30 h/a, 45 h/a ou 60 h/a, havendo a possibilidade de, a depender da disciplina, estudantes externos as estudarem como disciplinas isoladas. Os estudantes vinculados ao programa em nível de mestrado e doutorado têm que cumprir uma carga horária correspondente a 24 créditos em disciplinas, sendo cada crédito correspondente a 15 h/a.

A disciplina que a turma observada estava cursando era da área de concentração de Linguística Aplicada e tinha o nome de “Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada – Políticas Linguísticas”, com carga horária de 60 h/a, o que corresponde a quatro créditos. A ementa da disciplina contemplava temáticas voltadas para a área das políticas linguísticas e do Português como Língua Adicional, organizadas em seis tópicos, como é possível observar na figura 3, recorte do planejamento da disciplina.

Figura 3: Ementa e programa no planejamento da disciplina

Ementa: O multilinguismo constitutivo do Brasil x políticas de produção do monolinguismo. A construção da área de Português como Língua Adicional e a dimensão transnacional do português. Tradições epistemológicas no campo das políticas linguísticas. Instrumentos de política linguística. Políticas linguísticas em contextos de migração de crise. Educação bi/plurilíngue.

Programa:

1. O multilinguismo constitutivo do Brasil x políticas de produção do monolinguismo
2. Abordagens plurais no ensino de línguas
3. Tradições epistemológicas no campo das políticas linguísticas
4. Educação bi/plurilíngue
5. Políticas linguísticas em contextos de grupos minoritarizados
 - migrantes de crise
 - indígenas
 - surdos
6. Instrumentos de política linguística
 - Materiais didáticos
 - Avaliações

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento inicial da disciplina.

⁸⁵ O edital de seleção considera pessoas com deficiência aquelas que se enquadram nas categorias indicadas no artigo 4º do Decreto nº 3.298/99 e suas alterações na Lei 12.764/2012 e na definição do art. 2º da Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Segundo essa definição, pessoas surdas são consideradas como pessoas com deficiência.

A avaliação da disciplina aconteceu por meio de diferentes instrumentos: a apresentação de seminários em grupos; a construção gradual de um artigo científico (trabalho final), intercalado por três apresentações em sala de aula, com o objetivo de socializar o processo de construção do trabalho com a turma em diferentes etapas; e uma autoavaliação ao final do semestre. Como os eventos analisados neste texto sucederam durante a execução de atividades avaliativas (apresentações de uma etapa de construção do trabalho final e de um seminário), discorro melhor sobre esses instrumentos de avaliação nos capítulos de análise, em que contextualizo a ocorrência dos eventos estudados.

Todas as aulas que eu observei aconteceram no período vespertino das sextas-feiras, das 14h às 17h40, no entanto, antes do meu ingresso no campo de pesquisa, houve aulas que aconteceram em outros horários e dias da semana, conforme constante no planejamento elaborado pelo professor: “Também haverá aulas em 27/02⁸⁶ (8h às 11h40; 14h às 17h40) e em 01/03⁸⁷ (8h às 11h40, 13h30 às 17h10)”; no dia 01/03 houve a visita de uma professora de outra universidade nas aulas da disciplina, conforme apresentado na figura 4.

Figura 4: Cronograma no planejamento inicial da disciplina

Cronograma

- 27 de fevereiro (terça-feira): * 8h às 11h40 * 14h às 17h40
- 01 de março (sexta-feira): participação da profa. [Nome da professora] (SIGLA DA UNIVERSIDADE) * 8h às 11h40 * 13h30 às 17h10
- 08, 15, 22 de março (sextas-feiras), das 14h às 17h40
- 05, 12, 19, 26 de abril (sextas-feiras), das 14h às 17h40
- 03, 10, 17 e 24 de maio (sextas-feiras), das 14h às 17h40

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento inicial da disciplina, com adaptações.

No semestre em que aconteceu a observação participante, conforme comentado, houve uma greve dos professores da universidade entre os dias 15/04 e 10/06/2024, totalizando 56 dias de paralisação, o que acarretou em alterações no planejamento da disciplina. A atualização do planejamento após a greve consistiu na reorganização das datas das aulas (conforme quadro 4) e adaptações simples das bibliografias indicadas por aula, como, por exemplo, nas aulas 11

⁸⁶ Terça-feira.

⁸⁷ Sexta-feira.

e 13, comentadas na contextualização do evento analisado no próximo capítulo. Com isso, duas versões do planejamento da disciplina foram disponibilizadas à turma pelo professor ao longo do semestre: *o planejamento inicial*, vigente até a aula do dia 12/04/2024, do qual foi recortado o cronograma presente na figura 4, e *o planejamento atualizado*, com as adaptações das datas e da distribuição dos temas e bibliografias das aulas, vigente a partir da aula do dia 14/06/2024.

Da carga horária de 60 h/a da disciplina de Políticas Linguísticas, foram observadas 24 h/a, devido a questões comentadas anteriormente: o atraso na entrada em campo de pesquisa e a participação em um evento científico, de modo que o meu ingresso no campo de pesquisa aconteceu na aula de número 8. Para que se tenha uma compreensão mais clara da organização das datas das aulas após a greve e das atividades de pesquisa que desenvolvi durante a disciplina, apresento o quadro 4. Na sua primeira coluna, está o número da aula em relação à ordem em que as aulas aconteceram, coerentemente com o planejamento da disciplina atualizado após a greve; na segunda coluna, indico a data e horário em que aconteceu a aula; na terceira coluna, especifico quais de instrumentos de pesquisa fiz uso⁸⁸; e, na quarta coluna, aponto os temas trabalhados e quais atividades aconteceram nas aulas⁸⁹.

Quadro 4: Mapeamento das aulas da disciplina

Nº	Data	Instrumentos de pesquisa	Temas e atividades das aulas
1	27/02, de 8h a 11h40	Ausente	• Tema: O multilinguismo constitutivo do Brasil x políticas de produção do monolinguismo • Apresentação da disciplina e da turma
2	27/02, de 14h a 17h40	Ausente	• Tema: Políticas linguísticas em contextos de migração de crise • Defesa de doutorado de [nome de doutoranda]
3	01/03, de 8h a 11h40	Ausente	• Tema: Plurilinguismo e livros didáticos de Português como Língua Adicional / de Acolhimento - Participação da profa. [nome e universidade da professora visitante].
4	01/03, de 13h30 a 17h10	Ausente	
5	08/03, de 14h a 17h40	Ausente	• Discussão dos textos indicados para as aulas dos dias 27/02 e 01/03
6	15/03, de 14h a 17h40	Ausente	• Tema: Tradições epistemológicas no campo das políticas linguísticas

⁸⁸ Entrevistas informais (Spradley, 1980) foram realizadas na dinâmica das aulas, mas, como eles não envolvem um processo de planejamento e agendamento, não as contemplo no quadro 4.

⁸⁹ Como eu não observei uma parte da disciplina, a quarta coluna das aulas em que estive ausente foi preenchida com base nas informações constantes no planejamento da disciplina disponibilizado pelo professor.

7	22/03, de 14h a 17h40	Ausente	• Defesa de mestrado de [nome de mestranda] • Seminário 1
8	05/04, de 14h a 17h40	Observação participante, notas de campo, coleta de artefatos e fotografia	• Tema: Tradições epistemológicas no campo das políticas linguísticas • Seminário 2
9	12/04, de 14h a 17h40	Observação participante, notas de campo e filmagem	• Seminário 3 • Apresentações orais: Projetos de trabalhos finais
GREVE			
10	14/06, de 14h a 17h40	Observação participante, notas de campo, coleta de artefatos e filmagem	• Tema: Educação bi/plurilíngue • Apresentação do cronograma atualizado; resolução de dúvidas sobre o trabalho final; revisão • Seminário 4
11	21/06, de 14h a 17h40	Observação participante, notas de campo, fotografia e filmagem	• 1ª rodada de apresentações – Versões adiantadas do trabalho final • Seminário 5
12	28/06, de 14h a 17h40	Ausente	• Seminário 6 • 2ª rodada de apresentações – Versões adiantadas do trabalho final (incluindo Amauri, Heitor e Clarissa)
13	05/07, de 14h a 17h40	Observação participante, notas de campo, coleta de artefatos e filmagem	• Tema: Políticas linguísticas para surdos e indígenas • Seminário 7
14	12/07	Aula assíncrona	• Atividade assíncrona: finalização do trabalho final
15	19/07, de 14h a 17h40	Observação participante, notas de campo e filmagem	• Apresentações em sala – Trabalhos finais (versão final)

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Tendo, portanto, discutido acerca de questões referentes às atividades da disciplina, represento o espaço da sala de aula, com a configuração da posição mais recorrente dos objetos e participantes, de acordo com as filmagens e com a minha observação em campo.

4.3.2 O espaço da sala de aula

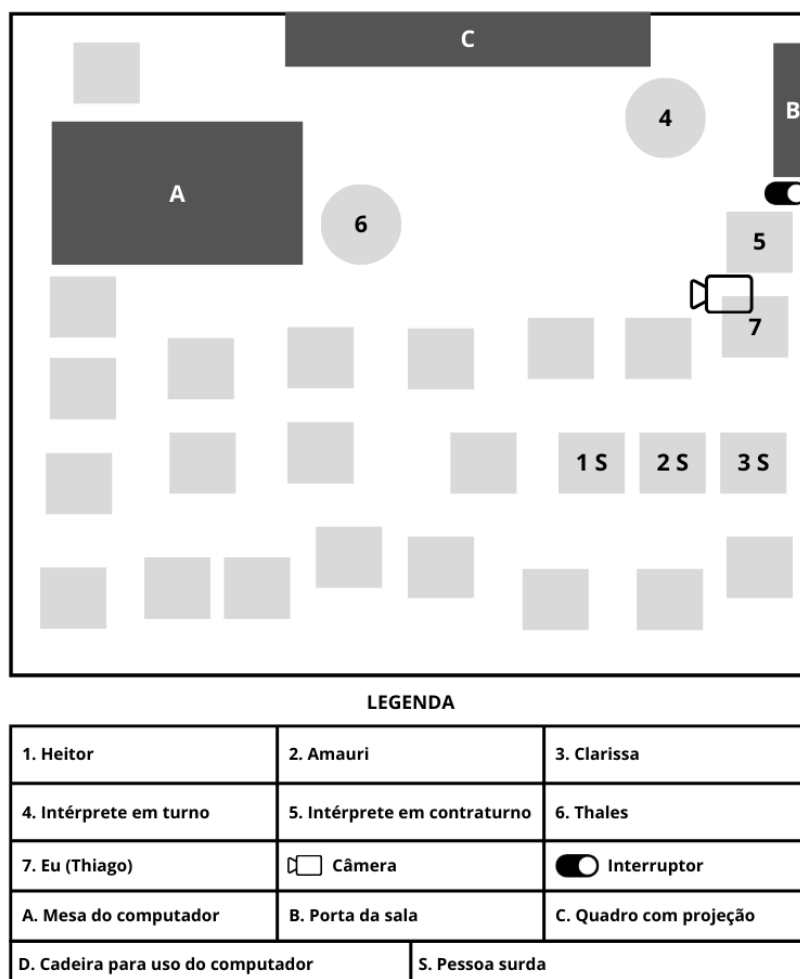
Ao discorrer sobre o lugar como um dos principais elementos de uma situação social, Spradley (1980, p. 40, tradução própria) explica que um pesquisador “pode observar um único lugar específico ou em uma área identificável de um lugar com várias localidades”, de maneira

que, em ambos os casos, o investigador “estará fazendo a observação participante em um ambiente físico, que é a base primária de qualquer situação social”.

A disciplina de “Políticas Linguísticas” teve aula em dois lugares, dentro do mesmo edifício, com predominância de uma sala em específico: as aulas de 1 a 4 aconteceram em um auditório da faculdade de letras da universidade em questão, ao passo que as demais aulas aconteceram em uma sala de aula reservada para essa atividade nas tardes de sexta-feira, também na faculdade de letras. Como eu acompanhei a disciplina a partir do 8^a encontro da turma, não frequentei o auditório, mas realizei a observação participante toda em uma única sala, cuja configuração espacial represento na figura 5. Vale pontuar que represento o espaço da sala de aula com base na observação participante e nas filmagens registradas, considerando a posição mais recorrente dos objetos e membros da turma: trata-se de uma representação aproximada da configuração espacial real. Dessa forma, apresento a configuração espacial da sala de aula nos eventos analisados propriamente ditos na representação específica de cada evento, nos próximos capítulos.

Como o foco da minha pesquisa está nas práticas de letramento mobilizadas pelos sujeitos surdos, faço a identificação da localização dos estudantes surdos, dos intérpretes de Libras, do professor e a minha. Os quadrados em cinza claro representam as carteiras da sala de aula; os retângulos em cinza escuro representam os demais objetos; e os círculos cinza claro representam a localização dos atores posicionados em pé na sala.

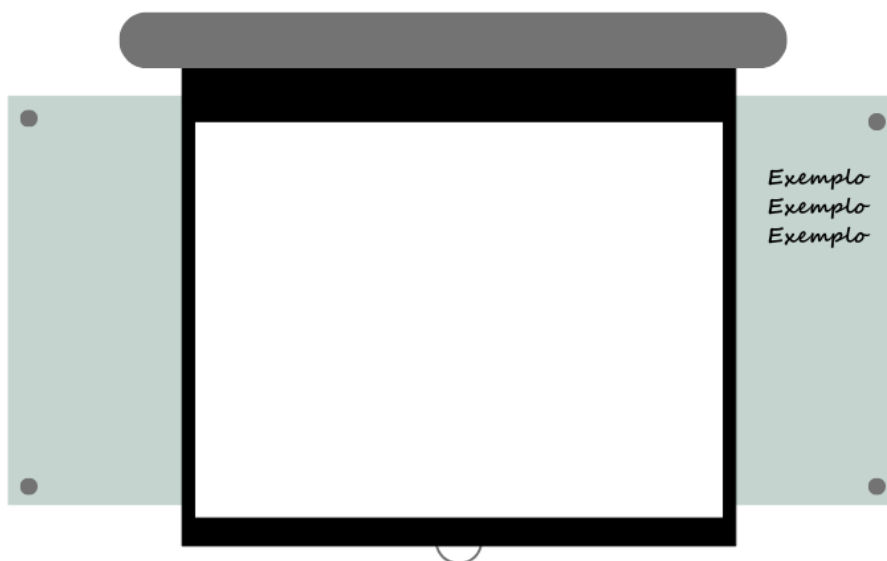
Figura 5: Mapa da sala de aula na disciplina



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Era comum, na sala de aula, conforme será comentado nos capítulos de análise, que os membros da turma utilizassem a projeção de textos pelo datashow e o quadro para escrever determinados termos ao longo das exposições. O quadro era de vidro temperado, e as canetas utilizadas para fazer anotações nele eram marcadores de quadro branco, com tinta não permanente. A projeção acontecia em uma tela de projeção retrátil de lona afixada na parte superior do quadro, de modo a ser possível estender e recolher a tela de acordo com a necessidade da atividade, no entanto, em termos gerais, a tela de projeção permanecia sempre estendida, restando espaços laterais do quadro para anotações. Estando o aparelho de datashow fixado ao teto da sala, a tela de projeção recorrentemente ficava sobreposta ao quadro, localizado em frente à turma, conforme está representado na figura 6.

Figura 6: Tela de projeção sobreposta ao quadro



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa

4.3.3 Os atores da sala de aula

Ao discorrer sobre os atores de uma situação social como um dos seus elementos principais, Spradley (1980, p. 41, tradução própria) explica que, nos eventos, as pessoas passam a assumir um tipo específico de atuação: “Um homem de negócios, uma viúva e uma criança se posicionam em uma fila no caixa de um supermercado. Todos se tornam clientes (um tipo de ator) durante o breve período em que estão nessa situação social”. Nesse sentido, ao ingressar no campo de pesquisa, o observador participante inicialmente vê pessoas, no entanto, com o passar do tempo, são identificados comportamentos, posturas e outros elementos associados a elas, de modo a se compreender que esses sujeitos se inserem na situação social como atores, mesmo que seja ociosamente (Spradley, 1980).

Na sala de aula estudada, diferentes funções eram exercidas pelos membros da turma; como o próprio professor afirmou no encerramento da disciplina, tratava-se de uma turma diversa em vários sentidos, inclusive nos papéis desempenhados nas aulas. Com base nas aulas que eu observei, considero que a turma era composta por 25 atores: um professor, dois intérpretes de Libras, dois visitantes⁹⁰, 19 estudantes e um pesquisador. É verdade que, no início da disciplina, houve a participação da uma professora visitante no grupo; com certeza, ela se tornou um ator⁹¹ dos eventos que aconteceram nas aulas em que ela esteve, no entanto, considero apenas os participantes das aulas que observei, considerando os dados da pesquisa.

⁹⁰ Duas pessoas passaram a frequentar as aulas como visitantes, a convite do professor, no decorrer da disciplina.

⁹¹ Utilizo o gênero masculino para não confundir a condição de ator social com a profissão artística “atriz”.

Foram matriculados 20 estudantes na disciplina⁹², no entanto, considero apenas 19, por um estudante surdo ter parado de frequentá-la a partir da 9ª aula; na aula 8, em que eu iniciei a observação participante, esse estudante foi embora no momento do intervalo, de modo que ele fez parte das situações que eu observei por um tempo não muito expressivo. Dessa forma, para a realização das análises, considero os três estudantes surdos que estiveram presentes na maior parte das aulas.

Neste texto, os nomes reais dos membros da turma foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar as suas identidades. Como tentativa de horizontalizar o processo de pesquisa, consultei os participantes da sala de aula para saber se eles desejavam escolher os nomes fictícios que seriam utilizados para lhes fazer referência nesta dissertação. Algumas pessoas optaram por fazer a escolha, ao passo que outras se abstiveram, de modo que eu fiz a seleção dos nomes fictícios dessas pessoas. Considero relevante pontuar que duas das estudantes surdas escolheram nomes representativos à comunidade surda, fazendo referência a lideranças do movimento surdo: Clarissa Fernandes e Amauri Júnior⁹³.

Dessa forma, caracterizo, no quadro 5, alguns atores da sala de aula estudada, considerando meu foco de pesquisa: faço a caracterização dos três estudantes surdos, dos dois intérpretes⁹⁴ e do professor. Assim como faço com a representação da configuração espacial da sala de aula, apresento os atores dos eventos em específico, incluindo estudantes surdos, nos capítulos em que discorro sobre a análise. Na primeira coluna do quadro 5, apresento os nomes fictícios dos atores; na segunda coluna, indico os papéis que eles desempenhavam na turma; na terceira coluna, aponto a identidade/ condição auditiva desses sujeitos; e, na quarta coluna, está a formação acadêmica de cada participante.

⁹² Diferentemente da educação básica, na pós-graduação, as turmas costumam ser tão variadas quanto as disciplinas, uma vez que as matrículas são feitas por disciplina, configurando-se grupos distintos.

⁹³ A estudante surda fez a opção por um nome masculino, em função da homenagem a um ativista surdo.

⁹⁴ Zélia, que atua como intérprete educacional desde 2006, começou a interpretar aulas na pós-graduação em 2017; ao passo que Roberto iniciou o trabalho de interpretação na pós-graduação em 2023, tendo atuado como intérprete educacional desde 2018.

Quadro 5: Caracterização de atores da turma

Nome fictício	Papel na turma	Identidade/ condição auditiva	Atuação profissional
Heitor	Estudante (mestrado)	Surdo	Professor de curso livre
Amauri	Estudante (doutorado)	Surda	Professora universitária
Clarissa	Estudante (disciplina isolada)	Surda	Professora universitária
Roberto	Intérprete de Libras	Ouvinte	TILS
Zélia	Intérprete de Libras	Ouvinte	TILS
Thales	Professor	Ouvinte	Professor universitário

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Estando, pois, apresentadas questões relativas à disciplina de Políticas Linguísticas, ao espaço físico da sala de aula e aos seus membros, parto para a análise dos eventos selecionados nos próximos capítulos: analiso o evento “Vai precisar não” no capítulo 5, e o evento “Reconcilia” no capítulo 6.

5 “VAI PRECISAR NÃO”: formas de interação e organização das atividades em sala de aula

O evento aqui apresentado, intitulado “Vai precisar não”, aconteceu no dia 21 de junho de 2024 e teve a participação do professor, dos intérpretes de Libras, de uma aluna surda e de duas alunas ouvintes. O evento foi registrado em notas de campo e, em sua maior parte, filmagem; como a câmera possui limitações, dado que o foco da filmagem não se alterna de modo a conseguir contemplar interações por completo, alguns pontos foram registrados em notas de campo, como foi a situação da sinalização de uma aluna surda neste evento (tempo [04:43] do vídeo e linha 025 do quadro 8).

É válido pontuar que a análise de um evento, em se tratando de um trabalho de perspectiva etnográfica, necessariamente passa pela compreensão da relação entre a parte e o todo, uma vez que o evento funciona como uma resposta a outros eventos, assim como gera condições para a ocorrência de outros eventos que organicamente compõem o funcionamento do grupo. Trata-se da historicidade dos eventos, que, conforme comentado, muito comunga com a noção bakhtiniana de funcionamento da linguagem como enunciação em constante movimento intertextual de reconstrução.

Como aponta Silva (2010, p. 73-74), com base em Bloome e Bailey (1992), “[...] um enunciado precisa ser visto como resposta a um anterior ou como uma refração a um enunciado futuro, o que situa esse significado na historicidade do evento”. Da mesma forma que a linguagem é apropriada pelos sujeitos e (re)significada pelas suas ações, os significados construídos por um grupo estão em constante movimento de renovação e reelaboração, de modo a se negociarem as diferentes formas de participação nas atividades em sala de aula (Castanheira, 2004).

Nesse sentido, considero que, para entender os significados e a participação dos agentes, é importante que o evento, como um “pedaço de cultura” (Green, Dixon e Zaharlick, 2005), seja claramente localizado na conjuntura em que está circunscrito. Assim, para fins de contextualização, apresento questões relativas à aula em que ocorreu o evento “Vai precisar não” e ao evento propriamente dito, localizando a aula dentro da disciplina geral e o evento dentro da aula, de modo a indicar convenções da disciplina e da aula que podem ter contribuído com as interações no evento.

Posteriormente, faço a representação do referido evento – considerando os atores, o lugar e as atividades como elementos principais de uma interação (Spradley, 1980) – por três meios: o mapa da sala de aula no evento (figura 9); o quadro de caracterização dos atores (quadro 7); e a representação das interações no evento (quadro 8), que traz as atividades (falas

orais e sinalizadas, ações e interações simultâneas) utilizando das convenções já apresentadas na seção metodológica desta dissertação.

Em seguida, discuto sobre como os diferentes atores se engajaram no evento em questão, bem como discorro sobre as formas de participação desses atores ao longo da disciplina em geral, evocando trechos da entrevista e outros momentos da disciplina. Considero, portanto, a perspectiva das pessoas que, de alguma forma, interagiram no evento: alunas ouvintes, professor, intérpretes de Libras e aluna surda, para ampliar a discussão sobre o movimento de negociação das diferentes formas de interação dos atores da sala nas atividades desenvolvidas ao longo da disciplina. Por fim, apresento conclusões às quais cheguei ao contrastar as perspectivas desses atores, no que diz respeito à negociação das formas de engajamento na sala de aula e à organização das atividades dessa sala.

5.1 Contextualização do evento “Vai precisar não”

A aula do dia 21 de junho foi a 11^a aula da disciplina e a quarta que eu acompanhava, como podemos ver no quadro 4, no capítulo metodológico deste texto. No planejamento inicial da disciplina, antes do período de greve, a aula 11 estava marcada para o dia 26 de abril de 2024, contando com a discussão da bibliografia indicada relativa ao tema “Políticas linguísticas para surdos e indígenas” e com a apresentação do seminário da tese de Coura (2021), conforme figura 7.

Figura 7: Aula 11 no planejamento inicial da disciplina

11	26 abril (14h – 17h40)	Tema: Políticas linguísticas para surdos e indígenas GOYOS, A. C. S.; FERNANDES, S.; JESUS, J. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. <i>Educação Unisinos</i>, v. 24, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.28/60747913 CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>, Campinas, n(61.3): 712-732, set./dez. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/Qy8scZLLCYzgBf6fWc43CfR/abstract/?lang=en. <u>Leitura complementar:</u> FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. <i>Educar em revista</i> v. 2/2014, p. 51-69, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/# Seminário 5: COURA, F. A. Um Olhar Surdo sobre Políticas Linguísticas na Universidade Federal de Tocantins. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35420
-----------	---------------------------	---

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento inicial da disciplina.

Com a reorganização do planejamento da disciplina após a greve, a aula 11 passou a ser planejada com a apresentação do seminário e com uma rodada de apresentações das versões adiantadas dos trabalhos finais, como pode ser constatado na figura 8. Com essa reorganização, as discussões sobre políticas linguísticas para surdos e indígenas foram alocadas na 13ª aula, no dia 05 de julho do corrente ano, com uma alteração na bibliografia indicada. Na versão inicial (figura 7), a aula 11 tinha como leituras principais (ou obrigatórias, como Thales as denomina no cronograma atualizado) os artigos de Goyos, Fernandes e Jesus (2020) e de Carvalho e Schlatter (2022), sendo o artigo de Fernandes e Moreira (2020) o único indicado como leitura complementar. No cronograma atualizado, o professor indica como leituras obrigatórias⁹⁵ da aula 13 os textos de Silva e Favorito (2024)⁹⁶ e de Carvalho e Schlatter (2022),

⁹⁵ Na aula 13 do cronograma atualizado, o professor usa o termo “leituras obrigatórias”, diferentemente da indicação das (quase) mesmas leituras da aula 11 no cronograma inicial.

⁹⁶ SILVA, I. R; FAVORITO, W. Ideologias linguísticas, multilinguismo e repertórios comunicativos na educação de surdos. In: DEGACHE, C.; SILVA, R. C. da.; DUARTE, A. P. A.; HIRAKAWA, D. A.; DINIZ, L. R. A. (org.). *Distâncias e proximidades na aprendizagem das línguas: representações, práticas e materiais*. Campinas: Pontes, 2024, p. 55-70.

de modo que os artigos de Goyos, Fernandes e Jesus (2020) e de Fernandes e Moreira (2020) estão indicados como leituras complementares (figura 7).

Conforme o cronograma atualizado pelo professor após o período de greve, a aula 11 seria dividida em dois momentos: apresentação de um seminário e uma rodada de apresentações das versões prévias (ou adiantadas) dos trabalhos finais, sendo que o seminário a ser apresentado era o do grupo dos alunos surdos, como é possível ver no recorte do plano de ensino disponibilizado pelo professor após a greve:

Figura 8: Aula 11 no planejamento atualizado da disciplina⁹⁷

11	21 junho (14h – 17h40)	- Seminário 5 ([estudante], Heitor, Amauri, Clarissa) - até 40 minutos COURA, F. A. Um Olhar Surdo sobre Políticas Linguísticas na Universidade Federal de Tocantins. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35420 - 1ª rodada de apresentações – Versões adiantadas do trabalho final (10 minutos por grupo) – Se usar Power Point, gentileza postar o arquivo no Moodle até a véspera. 1. Adriana 2. Adriano 3. Adélia 4. Marcelo 5. Atarân 6. Ester 7. Graça
-----------	---------------------------	--

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento atualizado da disciplina, com adaptação.

As duas atividades aconteceram na aula, no entanto na ordem inversa à registrada no plano de ensino atualizado: primeiro aconteceu a rodada de apresentações das versões prévias dos trabalhos finais e depois a apresentação do seminário. No início da aula, antes de se iniciarem as apresentações, o professor Thales escreveu uma lista de nomes no quadro referente à ordem das apresentações da pesquisa do trabalho final:

- 1) Adriana
 - 2) Marcelo
 - 3) Atarân
 - 4) Ester
 - 5) Graça
- (Dados da pesquisa)

⁹⁷ Esta figura foi editada com a substituição dos nomes reais dos estudantes pelos nomes fictícios. O nome do estudante surdo que parou de frequentar a disciplina está representado por: [estudante].

Após o professor escrever a lista acima no quadro, ele iniciou a aula dando as boas-vindas a um visitante que acompanharia as aulas a partir daquele dia. Em seguida, iniciaram-se as apresentações das versões prévias dos trabalhos finais, inicialmente seguindo a ordem registrada no quadro pelo professor. Após Adriana e Marcelo se apresentarem, Thales chamou Atarã para apresentar, mas ele respondeu que tinha combinado com Ester de ela ir primeiro, e ele depois, de modo que se iniciou a apresentação de Ester, que compreende o momento do evento analisado. Apresentado o trabalho de Ester, a turma seguiu para o intervalo e, posteriormente, voltou com as apresentações das versões prévias dos trabalhos finais de Atarã e de Graça, seguidas da apresentação do seminário sobre a tese de Coura (2021)⁹⁸, por Heitor, Amauri e Clarissa.

Abaixo, no quadro 6, segue uma representação da organização da aula do dia 21 de junho: na primeira coluna, está o número da aula em relação à disciplina; na segunda coluna, estão indicadas as atividades que aconteceram na aula; na terceira coluna, estão os nomes fictícios dos atores responsáveis pela execução das atividades da primeira coluna (o professor que introduz a aula, os alunos ouvintes que apresentam os seus trabalhos e os alunos surdos que apresentam um seminário); e na quarta coluna está a duração aproximada de cada atividade.

A duração aproximada dos momentos da aula, registrada na quarta coluna, foi aferida com base nas filmagens e nas notas de campo, de modo que o período relativo à organização da sala, chegada dos participantes e outros procedimentos anteriores ao início formal da aula não foram contabilizados. Além disso, vale esclarecer que, após a apresentação de cada versão prévia dos trabalhos finais pelos alunos, houve um momento reservado para a discussão, perguntas e comentários dos participantes da turma sobre a pesquisa apresentada⁹⁹, de modo a se possibilitar um processo colaborativo na construção dos trabalhos. Na contagem da duração aproximada das apresentações das versões prévias dos trabalhos finais registrada no quadro 6, considero esses momentos de discussão sobre os trabalhos como parte da duração das respectivas apresentações.

⁹⁸ COURA, F. A. Um Olhar Surdo sobre Políticas Linguísticas na Universidade Federal de Tocantins. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35420>.

⁹⁹ O trabalho final foi a escrita de um artigo de uma pesquisa construída ao longo da disciplina pelos alunos.

Quadro 6: Organização da aula de 21/06/2024

Nº da aula	Atividade	Responsável(is)	Duração aproximada
11	Introdução da aula e boas-vindas	Thales	4min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Adriana	22min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Marcelo	30min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Ester	37min
	Intervalo		15min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Atarân	26min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Graça	24min
	Apresentação de seminário 5: Coura (2021)	Heitor, Amauri e Clarissa	53min

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Em termos gerais, a aula 11 foi configurada pelas atividades avaliativas propostas pelo professor, como também ocorreu em outras aulas anteriores e posteriores. Conforme comentado no capítulo metodológico desta dissertação, o processo de avaliação proposto pelo professor contou com uma autoavaliação e duas atividades avaliativas: a apresentação de um seminário em grupo e a construção de um trabalho final individual ou em grupo. Como o evento “Vai precisar não” aconteceu em uma apresentação prévia do trabalho final de uma estudante, comento sobre essa atividade.

O trabalho final tinha duas propostas de pesquisa, cabendo aos estudantes a escolha de qual proposta acatar: (i) a escrita de um artigo de revisão bibliográfica sobre um conceito ou tema no campo das políticas linguísticas; ou (ii) a escrita de um artigo sobre política linguística a partir de um recorte a ser definido pela equipe. O trabalho foi construído gradualmente, ao longo da disciplina, sendo composto por três momentos de socialização da pesquisa com a turma: na aula 9, no dia 12 de abril, houve as *apresentações dos projetos* dos trabalhos finais; nas aulas 11, 12 e 13¹⁰⁰, entre os dias 21 de junho e 05 de julho, houve as *apresentações das versões adiantadas* dos trabalhos finais (versão prévia); e, na aula 15 (última aula da disciplina),

¹⁰⁰ Conforme o planejamento atualizado da disciplina, essas apresentações seriam apenas nas aulas 11 e 12, no entanto Clara e Maria apresentaram (trabalhos separados) na aula 13.

no dia 19 de julho, houve a *apresentação das versões finais* dos trabalhos finais. Nesse sentido, o evento aqui discutido aconteceu na terceira apresentação da primeira rodada de *apresentações das versões adiantadas* dos trabalhos finais (quarto momento do quadro 6).

Tendo, portanto, no dia 21 de junho de 2024, Marcelo concluído a apresentação da versão adiantada do seu trabalho final, ele fechou os seus slides, e o professor chamou Atarân para apresentar o seu trabalho. No entanto, conforme comentado, um acordo entre Atarân e Ester fez com que Ester apresentasse o trabalho primeiro, de maneira que ela, com um caderno nas mãos, se levantou da sua cadeira e foi em direção à mesa onde se encontrava o computador utilizado para a projeção de textos (na íntegra ou em slides). As interações do evento “Vai precisar não”, representadas no quadro 8, se iniciaram quando Ester se posicionou para a apresentação de seu trabalho em frente à turma, atrás da mesa do computador, conforme será apresentado na figura 9.

5.2 Representação do evento “Vai precisar não”

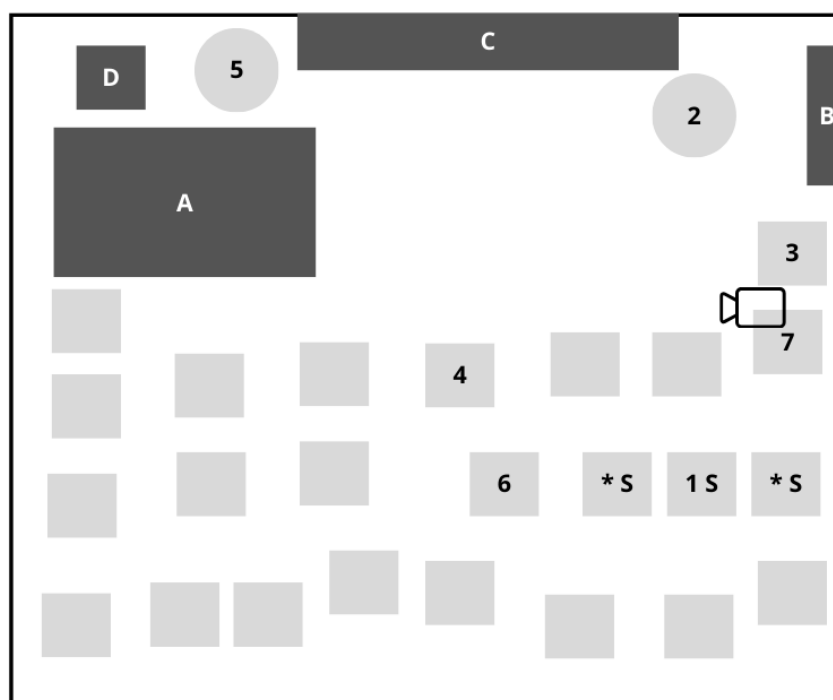
Ao ler sobre a investigação de Castanheira (2004), uma pesquisa etnográfica em uma sala de aula de 5ª série bilíngue (espanhol e inglês) dos Estados Unidos, vi que ela se ancora nos postulados de Spradley (1980) para elencar os elementos principais a serem considerados na observação participante e na representação de um evento: atores, lugar e atividades. Como aponta Spradley (1980, p. 39-40, tradução nossa), “[a]o realizar a observação participante, você se posicionará em algum lugar; observará atores de um tipo ou de outro e se envolverá com eles; observará e participará de atividades”.

Considerando o meu propósito semelhante ao de Castanheira (2004), de representar um evento de letramento em uma sala de aula, também adoto a ideia de Spradley (1980) de que esses três elementos constituem a situação social observada e, portanto, são significativos para a compreensão da organização e das formas de participação do evento em questão. Dessa maneira, apresento esses elementos principais por meio de três representações: o mapa da sala de aula (figura 9), que representa a localização dos atores e objetos da sala de aula no início e no final do evento; o quadro de caracterização dos participantes (quadro 7), com algumas de suas características; e o quadro com a representação das interações do evento (quadro 8), que apresenta as atividades que aconteceram ao longo do evento, com base nas convenções de representação de falas apresentadas na parte metodológica do trabalho (transcrição de falas orais e glosas e vídeo de falas sinalizadas).

Abaixo, a figura 9 apresenta um mapa da sala de aula indicando a posição aproximada em que os atores e os objetos da sala de aula se encontravam nos momentos iniciais e no fim

do evento. Durante a maior parte do evento, as posições dos participantes permaneceram relativamente as mesmas, com exceção do momento em que o professor Thales se levanta para manipular o computador para projetar o texto da apresentação de Ester (linhas 024, 025, 026 e 027 do quadro 8) e retorna ao seu lugar no final (linha 031 do quadro 8).

Figura 9: Mapa da sala de aula no evento “Vai precisar não”



LEGENDA

1. Amauri	2. Zélia	3. Roberto
4. Thales	5. Ester	6. Maria
7. Eu (Thiago)	📹 Câmera	* Heitor e Clarissa
A. Mesa do computador	B. Porta da sala	C. Quadro com projeção
D. Cadeira para uso do computador	S. Pessoa surda	

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

A fim de apontar também algumas características dos perfis dos participantes que de alguma maneira interagiram no evento “Vai precisar não”, apresento, no quadro 7, a caracterização desses atores. Na primeira coluna, estão os nomes fictícios dos participantes, dada a necessidade de se preservarem suas identidades; na segunda coluna, estão os papéis que esses participantes exerciam na sala de aula; e, na terceira coluna, está a identidade/ condição auditiva dos participantes.

Quadro 7: Caracterização dos atores do evento “Vai precisar não”

Nome fictício	Papel na turma	Identidade/ condição auditiva
Ester	Estudante (doutorado)	Ouvinte
Maria	Estudante (doutorado)	Ouvinte
Thales	Professor	Ouvinte
Roberto	Intérprete de Libras	Ouvinte
Zélia	Intérprete de Libras	Ouvinte
Amauri	Estudante (doutorado)	Surda

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Já no quadro 8, estão representadas as atividades do evento intitulado “Vai precisar não”, que foram registradas por meio de notas de campo e, em sua expressiva maioria¹⁰¹, filmagens. O quadro tem a representação de interações realizadas em duas modalidades: as falas orais, representadas por transcrição; e as falas em sinais, representadas por glosas e sinalização em vídeo. Na primeira coluna, estão os números das falas das interações orais e sinalizadas¹⁰²; nas segunda e terceira colunas, estão os registros da interação oral, com os nomes dos participantes e a transcrição das falas, respectivamente; nas quarta e quinta colunas, estão os registros da interação sinalizada, com os nomes dos participantes, as glosas e o QR Code do vídeo com a sinalização, respectivamente; e, por fim, na sexta coluna, estão registradas as ações e interações simultâneas às falas orais e sinalizadas.

¹⁰¹ O único dado registrado no quadro 8 coletado exclusivamente em nota de campo foi a sinalização de Amauri, do tempo [04:43] do vídeo e da linha 025 do quadro.

¹⁰² As falas orais e sinalizadas por vezes não são exatamente simultâneas, de modo que uma fala sinalizada pode ter mais de um número correspondente no quadro 8 em função das interações orais ocorridas em simultaneidade com a sinalização (como as linhas 005, 006, 007 e 008 do quadro 8, que correspondem ao momento de uma única sinalização: tempo [00:08] do vídeo), e vice versa (como o tempo [04:39] do vídeo e as linhas 024, 025 e 026 do mesmo quadro, que correspondem ao momento de uma única fala oral).

Quadro 8: Representação das interações no evento “Vai precisar não”

Linha	Participantes em fala oral	Fala oral (transcrição)	Participantes em fala sinalizada	Fala sinalizada (glosas e vídeo)	Ações e interações simultâneas
001	Ester	boa tarde	-	 https://youtu.be/HIOW_cqd7Sg	Zélia olha para Thales e Ester alternadamente
002	Thales	(incompreensível)			
003	Ester	oi?			
004	Thales	pra você abrir (ô: o) power point			
005	Ester	ah não precisa não	Zélia	CLICAR PROJETER <NÃO>? (breve pausa) ACHAR RÁPIDO	-
006	Thales	não?			
007	Ester	acho que não/ vai precisar não			
008	Thales	tá			
009	Ester	é: então (+) o meu trabalho em si eu vou falar sobre: política linguística propriamente dita né (+) é: (+) e: o meu objeto de estudo vai ser a política linguística da instituição onde eu trabalho/ que é a U-F-V-J-M/ universidade federal (+) DOS VALES do jequitinhonha e mucuri [Ester ri e escreve no quadro]	Zélia	BOA TARDE MINHA APRESENTAÇÃO TRABALHO <O-QUÊ>? TEMA POLÍTICA LINGUÍSTICA (pausa) EU PESQUISA FOCO <O-QUÊ>? POLÍTICA LINGUÍSTICA DENTRO TRABALHO UFVJM LÁ U-F-V-J-M JEQUITINHONHA (dirige-se ao intérprete em contraturno solicitando um sinal) MUCURI ÁREA	Ester, ao falar da universidade em que trabalha, escreve “UFVJM” no quadro. Aparentemente, Roberto faz o sinal solicitado por Zélia.
010	Ester	(+) [Ester ri e escreve no quadro]	Zélia	SINAL UFVJM (pausa) UFVJM U-F-V-J-M (olha para Ester)	Ester escreve “UFVJM” no quadro
011	Ester	cês vão me ouvir falar muito (+) dela (+) U-F-V-J-M (+) é: (+) então como que eu/ eu vou: pretendo desenvolver esse	Zélia	(pausa) ENTÃO <COMO>? PESQUISA ESCREVER <COMO>? (breve pausa) EU	-

		trabalho né? eu escolhi um recorte (+) PEQUENO né? é: das (incompreensível) as políticas linguísticas das universidades federais mineiras né? eu não coloquei todas mas eu optei por escolher apenas as federais/ as públicas né que são/ no total são ONZE (+) é:		PROCURAR RECORTE PEQUEN@ SIMPLES RECORTE PEQUEN@ LÁ POLÍTICA LINGUÍSTICA UNIVERSIDADE DAQUI MINAS-GERAIS UNIVERSIDADE FEDERAL (pausa) ESCOLHER GRUPO UNIVERSIDADE PÚBLICA SOMA ONZE (olha para Ester)	
012	Ester	(+)	Zélia	(voltando-se para o intérprete em contraturno) VERDADE TREZE ₁ AVISAR ₂	
013	Ester	então eu fiz uma análise né uma leitura dessas políticas linguísticas (+) é: qual a base legal dessas políticas linguísticas? e aí eu tentei fazer um recorte dos princípios e diretrizes que norteiam essas políticas linguísticas (+) e aí a minha tentativa é de (+) é: AGRUPAR esses princípios/ esses objetivos né em cinco: (+) cinco eixos temáticos (+) que (+) eu coloquei (+) que são/ (+)	Zélia	(pausa e volta-se para a frente) EL@ SOMA ONZE EXAMINAR DENTRO UNIVERSIDADE TEM POLÍTICA LINGUÍSTICA TEM LIGAÇÃO LEI <QUAL>? EXAMINAR VER TENTAR RECORTE (movimenta o corpo para sua lateral direita) PEDAÇO TEM SEGUIR ONDE PROGREDIR (expressão interrogativa) (pausa) PESQUISA DEL@ (aponta para Ester) V-A-I TENTAR GRUPO OBJETIVO PARECER GRUPO (vira-se para o outro lado) PARECER GRUPO TENTAR CINCO CAMINHOS TEMA TEMA TEMA TEMA TEMA (um “TEMA” em cada dedo) (pausa)	

014		que é primeira a internacionalização o ENSINO DE LÍNGUAS/ aí dentro do ensino de línguas né subtópicos como: por exemplo (+) é: (+) os letramentos (+) é a interculturalidade a diversidade ling/ aliás a diversidade linguística eu coloquei como um subtópico também/ como um tópico/ é: o ensino de Libras (+) o ensino de português como língua de acolhimento (+) a divers/ e a diversidade linguística e a formação de professores (+) ou seja eu vou PEGAR esses cinco eixos temáticos		PRIMEIR@ I-N-T-E-R-N-A-C-I-O-N-A-L-I-Z-A-Ç-Ã-O SEGUND@ ENSINO LÍNGUA ENSINO LÍNGUA DENTRO CONTINUAR [ainda no segundo dedo] EXEMPLO LETRAMENTO (pausa) INTERCULTURALIDADE (pausa) <LÍNGUA>ñ (para a sinalização e hesita em sinalizar LÍNGUA, depois olha para o alto e assente com a cabeça) DENTRO (no segundo dedo) DENTRO (no terceiro dedo) LÍNGUA VARIAD@S ENSINO LIBRAS (pausa) (ainda no segundo dedo) ENSINO P-L-A (pausa) TAMBÉM DENTRO LÍNGUA DIVERS@S FORMAÇÃO PROFESSOR@ [volta-se para Ester para falar oralmente]	
015	Zélia	ah, não desculpa/ eu fiz uma confusão (incompreensível)	-	-	Zélia fala oralmente para Ester
016	Ester	[tá] you falar de [novo]			
017	Zélia	[(isso)] não é SUBTÓPICO do segun/	Zélia	DENTRO (no primeiro dedo) DENTRO (no segundo dedo)	Zélia sorri após a fala
018	Ester	é/ vou falar de novo que eu acho que me enrolei aqui (+)	Zélia	DESCULPA APAGAR EU ERRAD@	Maria faz algum gesto a Ester; sem filmagem.
019	Maria	(incompreensível)			
020	Ester	oi?			

021	Maria	não tá no power point?		-	Zélia olha para Maria, depois alterna olhar entre Ester e a tela projetada
022	Ester	tá (+) se o professor quiser abrir é			
023	Maria	talvez é mais fácil			
024	Thales	[Thales pigarreia] na verdade é o (incompreensível) TEXTO (+) (incompreensível) tá no:	Zélia	MELHOR APRESENTAÇÃO SLIDES	Thales se levanta e vai até o computador
025			Amauri	[registro de nota de campo] <CLARO>! PROJETAR PALAVRA PALAVRA PALAVRA DATILOLOGIA CONFUS@	
026			Zélia	É (assente com a cabeça) EU BAGUNÇA	
027			Ester	é (+)	
028	Ester	eu vou falar de novo/ eu AGRUPEI esses CINCO é esses PRINCÍPIOS né que norteiam as políticas linguísticas em cinco: GRUPOS (+) [olha para a projeção rapidamente e volta a olhar para a turma]	Zélia	EL@ FEZ GRUPO <O-QUÊ>? E-I-X-O-S T-E-M-A-T-I-C-O-S DENTRO DENTRO DENTRO DENTRO DENTRO (em cada dedo da mão) CAMINHO (no primeiro dedo) CAMINHO (no segundo dedo) CINCO (mão aberta)	Thales abre o texto de Ester na projeção
029	Ester	que é/ a internacionalização é: (+) a DEMOCRATIZAÇÃO/ eu escolhi colocar esse: esse termo/ a democratização do acesso ao ensino de línguas (+) e a valorização de línguas minoritárias (+)	Zélia	(aponta para o primeiro dedo) I-N-T-E-R-N-A-C-I-O-N-A-L-I-Z-A-Ç-Ã-O (aponta para o segundo dedo) D-E-M-O-C-R-A-T-I-Z-A-Ç-Ã-O (pausa, assentindo com a cabeça) CONSEGUIR ENTRAR ESTUDAR LÍNGUA (aponta para o segundo dedo) VALORIZAÇÃO MINORIA	Thales passa o texto de Ester na projeção até encontrar os eixos de que ela está falando

030	Ester	o ensino de libras e português como língua de acolhimento (+) A formação de professores (+) A diversidade linguística/ e dentro da diversidade falar um pouco sobre o plurilinguismo e interculturalidade/	Zélia	(aponta para o terceiro dedo) ENSINO LIBRAS (aponta para o terceiro dedo) P-L-A (aponta para o quarto dedo) FORMAÇÃO PROFESSOR@ (aponta para o quinto dedo) (pausa) DIVERSIDADE LÍNGUA MAS DENTRO (no quinto dedo) TER PLURILINGUISMO INTERCULTURALIDADE DENTRO (no quinto dedo) CONTINUAR	Thales encontra o trecho procurado e Ester olha para a projeção
031	Ester	BOM (+) a partir desses cinco eixos temáticos é: o quê que eu pretendo fazer? [a apresentação segue normalmente]	Zélia	CADA GRUPOS TEMA TEMA TEMA (em pontos diferentes do espaço)	Thales se levanta e volta para seu lugar

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Castanheira (2004, p. 90) explica que “um evento é caracterizado como um conjunto de atividades internacionalmente delimitado, a respeito de um tema comum, em determinado dia”, de modo a se compor uma unidade para análise. Com base nisso, entendendo que um evento se constrói por interações entre os atores do contexto estudado em torno de algum tópico – com início, meio e fim –, o evento apresentado no quadro 8 está circunscrito às interações referentes à escolha de Ester sobre o uso, ou não, da projeção de seu texto no momento da sua apresentação e revela concepções de engajamento em ações letradas construídas ao longo da disciplina, de modo a se relacionar com outros acontecimentos das aulas. Assim, o evento cujas interações foram mapeadas no quadro 8 teve início no momento em que Ester começou a apresentar – uma vez que a sua escolha por não projetar o texto se deu logo no início da sua apresentação – e teve fim no momento em que a fala de Ester foi esclarecida em Libras – visto que as interações do evento sucederam de um trecho que ficou confuso ao ser interpretado por Zélia.

Após as interações representadas no quadro 8, Ester continuou a exposição da versão prévia do seu trabalho final, que seguiu de maneira mais clara com a reformulação da sua fala, mesmo sem o apontamento para o texto projetado. O momento posterior à sua exposição, como de costume, contou com discussões da turma sobre o trabalho apresentado, com participação do professor, de visitantes e de alunos tanto ouvintes quanto surdos. Depois da apresentação de Ester, a turma seguiu para o intervalo e a aula continuou na sequência apresentada no quadro 6.

5.3 Análise do evento “Vai precisar não”

Ao trazer o evento “Vai precisar não”, almejo analisar a maneira como as formas de engajamento nas atividades da sala de aula foram negociadas pelos seus atores e suas consequências na organização da comunidade de sala de aula; no caso, trata-se da apresentação de um trabalho que envolve as perspectivas de diferentes sujeitos: uma estudante surda, uma intérprete, o professor e duas estudantes ouvintes. Para tal, importa retomar a noção de que a sala de aula aqui é enxergada como uma comunidade, na qual se constroem e reconstroem diferentes formas de engajamento nas atividades, configurando-se oportunidades de aprendizagem (Castanheira, 2004) possibilitadas pelas interações baseadas nas experiências de letramento previamente vividas, dentro ou fora do grupo, pelas pessoas envolvidas (Lea, 1999).

Cada participante da sala de aula, ao se engajar nas atividades propostas como parte da disciplina, traz uma convenção do que seriam formas de engajamento em uma aula de pós-graduação. É verdade que algumas dessas formas de engajamento são explicitamente orientadas, como em orientações dadas em sala de aula ou em materiais complementares, como o planejamento da disciplina, que traz expectativas sobre, por exemplo, as atividades

avaliativas. No entanto, muitas dessas formas de engajamento são tácitas do grupo, sendo executadas com base em experiências anteriores dos agentes da sala de aula.

Lea (1999, p. 111, tradução nossa) explica que “[o]s alunos chegam aos estudos com outras práticas de letramento mais familiares e tentam adaptá-las aos seus estudos com variados graus de sucesso”. Na realidade estudada, cada indivíduo trazia consigo conhecimentos sobre o comportamento em uma sala de aula, de modo que esses conhecimentos foram, ao longo da disciplina reelaborados por convenções estabelecidas, explícita ou implicitamente, pelas interações na dinâmica da sala de aula. Essa reelaboração dos conhecimentos aconteceu por meio da negociação das formas de engajamento nas atividades letradas; no caso de Ester, a apresentação de um trabalho para a turma.

Nessa conjuntura, é importante pontuar que é a negociação dessas formas de engajamento dos sujeitos, construídas pelos seus conhecimentos de comportamento em sala de aula, que configura um cenário facilitador ou dificultador do engajamento de outros sujeitos, dada a pluralidade da composição da turma, como será comentado ao longo da discussão. “O conhecimento que os membros têm a respeito das normas societárias de participação e ações para redefinir ou restabelecer essas normas são elementos constitutivos das oportunidades de aprendizagem” (Castanheira, 2004, p. 89). Nesse sentido, reflito sobre como as negociações de formas de participação e realização das atividades da comunidade da sala de aula, como a apresentação de Ester, reverberaram na ampliação ou limitação das oportunidades de aprendizagem e das possibilidades de participação dos estudantes surdos, dadas as suas especificidades linguístico-culturais.

Considerando que se trata de um estudo dos padrões interacionais estabelecidos no grupo no processo de negociação de participações, evoco, ao contrastar as perspectivas dos atores, outros momentos da disciplina em que estive em disputa o engajamento dos participantes nas atividades, sobretudo momentos que envolveram o uso da Libras, elementos da cultura surda e a participação dos alunos surdos. Nesse sentido, discorro sobre as perspectivas que os atores do evento “Vai precisar não” construíram ao longo da disciplina e sobre suas formas de participação nas atividades da sala de aula com base em (i) uma entrevista realizada virtualmente em forma de roda de conversa após a disciplina, (ii) pistas do evento em questão propriamente dito e (iii) outros momentos da disciplina em que a negociação de formas de participação nas aulas estive caracteristicamente representada.

Os outros acontecimentos da disciplina que evocarei para ilustrar as constatações que faço estão representados por *relatos* enumerados e intitulados. Os trechos da entrevista realizada em forma de roda de conversa virtual que também apresentarei para discorrer sobre as

participações dos atores em questão estão apresentados em *excertos de entrevista* igualmente enumerados e intitulados. A análise está dividida em quatro momentos, com base nos perfis/papeis dos atores do evento: (i) estudantes ouvintes; (ii) professor; (iii) intérpretes de Libras; e (iv) estudante surda.

5.3.1 Estudantes ouvintes

Duas foram as estudantes ouvintes que participaram de maneira ativa no evento “Vai precisar não”: Ester, responsável pela apresentação do trabalho, e Maria, que entrevistou na apresentação de Ester. Conforme comentado, o evento em questão diz respeito às interações em torno do uso, ou não, da projeção do texto de Ester em sua apresentação. Nesse sentido, a iniciar pela perspectiva de **Ester**, três questões serão evocadas: (i) *a opção por não usar a projeção*, (ii) *a escrita da sigla de uma universidade no quadro* e (iii) *o posterior acordo em projetar o texto*. Para tanto, é válido comentar sobre o histórico do uso de slides na apresentação dos trabalhos daquela turma.

Como comentado, um dos instrumentos de avaliação da disciplina foi a escrita de um artigo como trabalho final, que foi construído ao longo da disciplina, com três etapas de socializações com a turma: (i) a apresentação do projeto de pesquisa, (ii) a apresentação de uma versão prévia da pesquisa e (iii) a apresentação da pesquisa concluída. A primeira dessas etapas de apresentação aconteceu na aula 9, no dia 12 de abril de 2024, após a apresentação de um seminário. Houve 14 apresentações de projetos de pesquisas pelos alunos, no entanto apenas 11 foram registradas em filmagem, devido ao fato de a memória interna da câmera ter acabado¹⁰³; das 11 apresentações filmadas, 9 utilizaram projeção de slides e 2 apresentaram sem o recurso da projeção. Na apresentação anterior do projeto do trabalho final, na aula 9, Ester usou da projeção de slides como suporte para a sua apresentação.

Noutro giro, no momento da apresentação da versão prévia de sua pesquisa, Ester optou por não projetar o texto¹⁰⁴, por alegar “não precisar” dele para apresentar o trabalho (linhas 005 e 007 do quadro 8), embora o tenha enviado com antecedência ao professor, conforme orientação do planejamento atualizado da disciplina. Os dois estudantes que apresentaram a versão adiantada das suas pesquisas (Adriana e Marcelo) antes do evento analisado, na mesma

¹⁰³ A aula 9 foi a primeira que eu filmei. O problema de memória interna da câmera foi resolvido nas aulas posteriores.

¹⁰⁴ Apesar de, no evento do quadro 8, Thales (linha 004) e Maria (linha 021) fazerem menção à projeção como “PowerPoint”, referindo-se à apresentação de slides, foi projetado o texto do artigo propriamente dito, em arquivo PDF. De qualquer maneira, a referência é feita à projeção de um texto escrito em português na tela em frente à turma.

aula, também enviaram o arquivo ao professor com antecedência, mas, diferentemente de Ester, optaram pelo uso da projeção desde o início das suas respectivas apresentações.

Ainda sobre a projeção de slides nas apresentações das diferentes etapas de construção do trabalho final, vale comentar sobre as orientações disponibilizadas pelo professor no planejamento vigente da turma para cada momento (aula 9 e aula 11). No planejamento inicial da disciplina – que até o dia da aula 9 era o único existente, visto que o planejamento atualizado surgiu após a greve –, a orientação sobre o uso de slides denota obrigatoriedade no uso da projeção: “Cada grupo terá 10 minutos para apresentar o projeto do seu trabalho final, utilizando até 10 slides. / Os slides **deverão** ser postados no Moodle até a véspera.” (Figura 10, grifo meu). Já a orientação das apresentações da aula 11 presente no planejamento atualizado, documento que guiava a disciplina após a greve, denota opcionalidade: “Se usar Power Point, gentileza postar o arquivo no Moodle até a véspera.” (Figura 12, grifo meu).

Figura 10: Aula 9 no planejamento inicial da disciplina

9	12 abril (14h – 17h40)	Apresentações orais: Projetos de trabalhos finais <i>Cada grupo terá 10 minutos para apresentar o projeto do seu trabalho final, utilizando até 10 slides.</i> <i>Os slides deverão ser postados no Moodle até a véspera.</i>
---	---------------------------	---

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento inicial da disciplina.

Considerando essa conjuntura, seja pela via da orientação disponibilizada pelo professor, seja pela via da prática cotidiana da disciplina, o uso de slides era de alguma maneira considerado nas apresentações dos trabalhos finais. No entanto, não obstante isso, a projeção de slides/ texto nas apresentações do trabalho final não tinha se estabelecido como uma convenção unânime ou obrigatória na dinâmica da sala de aula: tanto antes quanto depois do evento em questão, houve algumas apresentações sem o uso de slides. Nesse sentido, a configuração do cenário em que Ester se inseria era da permissão da escolha pelo uso, ou não, da projeção.

Esclareço que, considerando a abordagem teórico-metodológica desta dissertação, ancorada nos letramentos acadêmicos, a *opção de Ester pelo não uso da projeção de seu texto*, primeiro ponto que destaco para pensar sobre a sua participação, é lida como uma escolha discursiva nesta pesquisa. Para entender de que maneira se constroem as diferentes formas de participação nas atividades de uma sala de aula, Castanheira (2004, p. 49, grifo da autora), que

pensa a dinâmica da sala de aula como um texto construído pelos participantes, se vale da noção de Ivanic (1994; 1997) de que

[...] a identidade do escritor está inscrita nas escolhas discursivas que ele faz do processo de escrever um texto; um escritor “se posiciona” tanto pelo que escreve como pela forma como escreve. Com *posicionar-se*, a autora quer dizer que o uso de palavras de determinadas formas mostra a nós mesmos e aos outros como vemos o mundo e como nele nos posicionamos de maneira particular.

Nesse sentido, ampliando a noção de discurso para além do uso da palavra no sentido estrito e abarcando a ideia de que comportamentos (re)produzem discursos, interpreto a opção pelo não uso da projeção como uma escolha discursiva, uma forma de se posicionar na apresentação do trabalho em sala de aula.

A intenção de Ester, ao não projetar seu texto, pode ter sido a de tornar sua apresentação mais rápida, como inferido e sinalizado pela intérprete, no entanto, mesmo que de maneira não tão consciente, Ester revela uma forma particular de participar da aula. Ao dizer que não é necessário projetar o texto, a perspectiva adotada é a da própria Ester: quem não precisa do texto projetado é ela. No entanto, em uma sala de aula onde estão presentes pessoas surdas que experienciam o mundo e a linguagem prioritariamente pela visualidade (Fernandes, 2022), a projeção de um texto sobre o qual se discute ganha relevância e significados distintos dos que estão estabelecidos em uma sala composta exclusivamente por ouvintes.

Pela perspectiva adotada por Castanheira (2004), as oportunidades de aprendizagem em uma sala de aula são potencialmente disponíveis a todos os participantes da sala de aula, mas são geradas pelas atividades desenvolvidas no presente pelos atores da sala de aula. Nesse sentido, apesar de essas oportunidades serem potencialmente disponíveis a todas as pessoas do grupo estudado, são as negociações das formas de essas pessoas se engajarem nas atividades da sala de aula que vão possibilitar ou impossibilitar a aprendizagem por meio da participação.

No caso estudado, a presença de um texto projetado em concomitância com a sinalização, ao seu lado, como era de costume na sala de aula, pode representar a ampliação das oportunidades de aprendizagem na materialização de um processo visual bilíngue: o uso da Libras e do português escrito como pode também facilitar o processo de interpretação do português para a Libras. Pela mesma lógica, a opção pelo não uso do texto projetado pode representar, em alguma maneira, a limitação de oportunidades de aprendizagem para os surdos, seja pela falta de material visual ou por não facilitar o processo de interpretação do par Libras-português. Vale apontar que o esclarecimento da exposição de Ester na interpretação não se deu por meio do apontamento para o texto projetado, e sim pela repetição e reformulação de sua

fala (linhas 028, 029 e 030 do quadro 8 e tempo [04:55] do vídeo): em nenhum momento Ester ou Zélia apontam para algum trecho do texto. No entanto, trata-se da ampliação das oportunidades de aprendizagem como possibilidades de participação: por mais que Zélia não tenha usado o texto projetado na interpretação da repetição da explicação de Ester, ele estava visualmente disponível. Além disso, diferentemente de outras situações de interpretação, Zélia teve a oportunidade de reformular o texto-alvo em Libras, podendo oferecer um texto final potencialmente mais claro.

Um comentário que julgo válido: após iniciar esta pesquisa, tenho pensado muito na sala de aula como um ambiente de convenções culturais construídas pelos sujeitos ali presentes por meio de suas interações. Como frequentei e sigo frequentando salas de aula em diferentes posições, essa percepção cultural da sala de aula tem ficado mais clara para mim na prática, como uma nova forma de perceber algo a que eu já estava habituado desde a infância. Nas leituras que tenho feito e nas salas de aula que tenho frequentado, percebo que cada grupo estabelece, por meio da atividade dos atores ao longo do tempo, padrões interacionais de se participar de práticas de letramento que são construídas na sala de aula situada.

Como ultimamente quase todas as salas de aula que tenho frequentado são compostas também por pessoas surdas em diferentes papéis, tem cada vez mais ficado patente que a dinâmica de funcionamento de uma sala de aula também é moldada também pela(s) língua(s) que se usa(m). A dinâmica da sala de aula inclusiva, por exemplo, que é o caso do grupo estudado, que conta com a presença de intérpretes, é muito diferente da dinâmica de uma sala de aula cujas interações se dão somente em uma língua. No entanto, essa organização não é repetida ou padronizada para todas as salas de aula inclusivas; pelo contrário, as diferentes formas de lidar com as atividades letradas são negociadas em um constante movimento de disputa e colaboração na realidade situada. Essas negociações são capazes de favorecer ou restringir a oportunidade de aprendizagem de alguns participantes (Castanheira, 2004), sobretudo em se tratando de um ambiente com diversidades linguísticas e culturais, como a sala de aula estudada.

É nesse sentido que compreendo que, no evento em questão, a escolha discursiva de Ester diz respeito às concepções que ela tem do que significa apresentar um trabalho em sala de aula, as quais muito provavelmente foram construídas ao longo de sua vida em práticas de letramento de salas de aula com alunos e colegas ouvintes. Dessa forma, partindo do princípio de que as experiências de letramento construídas na realidade situada são moldadas e guiadas por outras experiências de letramento vividas pelo sujeito (Lea, 1999), a escolha de Ester diz

sobre a sua forma de entender o que é importante em uma apresentação de trabalho naquela sala de aula, o que a priori não incluía uma projeção do texto.

O segundo ponto do evento que eu destaco é o momento em que Ester *escreve a sigla da universidade em que trabalha no quadro* (linha 010 do quadro 8). Naquela turma em particular, muito frequentemente as pessoas que estavam expondo sobre algum assunto escreviam nomes de autores, instituições, obras e conceitos no quadro, a fim de que os alunos surdos pudessem visualizar os nomes na modalidade escrita. Aparentemente, escrever no quadro se instituiu, ainda que não de maneira formalizada, como um padrão de comportamento interacional na turma.

As aulas que eu observei sempre eram marcadas pela necessidade de se escreverem alguns termos no quadro, sobretudo quando se tratava de conceitos teóricos, nomes de autores, instituições ou títulos de textos/ obras, de modo que frequentemente a solicitação de se escrever no quadro vinha do professor. Como não acompanhei o início das aulas da disciplina, não consigo ter informações precisas sobre as interações ocorridas nesse período que provavelmente contribuiriam com a compreensão de como o padrão de se escreverem termos no quadro foi estabelecido.

No entanto, não obstante a falta de registros das aulas anteriores ao meu ingresso no campo de pesquisa, tenho acesso à forma como esse padrão foi sendo endossado ao longo da disciplina, por meio dos dados da pesquisa. Nas aulas que acompanhei, a escrita no quadro, quando não era espontânea da pessoa que estava expondo, era motivada pela intervenção do intérprete, de algum estudante surdo ou, como era mais comum, do professor. Dessa forma, o ato de escrever termos específicos no quadro se configurou como uma prática localmente instituída como parte do funcionamento da aula.

Assim, ao escrever no quadro, Ester mostra que se apropriou de uma convenção localmente estabelecida em função da diversidade linguística da turma. Diferentemente da projeção de slides/ texto, a escrita no quadro não era mencionada ou regulamentada em nenhum documento oficial da disciplina, no entanto se mostrou como uma prática historicamente construída no grupo, como será exemplificado com as interações dos atores em sala de aula nas próximas páginas, quando discorro sobre a perspectiva e as formas de participação do professor (relato 5: “Thales e a escrita no quadro”).

O terceiro ponto que trago para pensar na participação de Ester é *o posterior acordo em projetar o texto*, decorrente da intervenção da intérprete de Libras, como uma renegociação da forma de apresentar o trabalho. Quando Ester opta por não projetar o texto, ela está se posicionando na atividade letrada de apresentar um trabalho com base em suas experiências,

como comentado. No entanto, a intervenção da intérprete, associada à interação de Maria e Thales, faz com que Ester reelabore a sua forma de fazer a apresentação do trabalho, isto é, uma demanda de uma parcela dos membros da turma (a interpretação, como demanda da participação dos estudantes surdos) faz com que noção do que significa apresentar um trabalho naquela sala de aula seja desestabilizada e ressignificada.

Os modos de os atores se engajarem nas atividades ganham novos significados quando as demandas de outros participantes são apresentadas, o que configura um processo de construção de convenções culturais do grupo. Em sua pesquisa em uma sala de aula de 5ª série, Castanheira (2004, p. 127) identificou que “o significado de ‘participação’ nessa sala de aula particular estava continuamente sendo discursivamente estruturado”, o que se dava pelas escolhas dos participantes. Não diferentemente do constatado pela pesquisadora, o significado de participação nas atividades de letramento acadêmico da sala de aula de pós-graduação analisada por esta pesquisa – no caso, a apresentação do trabalho de Ester – também foi estruturado ao longo da disciplina por meio das escolhas discursivas dos participantes; na situação de Ester, ao ter, por exemplo, de repensar a forma de realizar sua apresentação. O evento “Vai precisar não” ilustra bem essa negociação dos modos de participação, uma vez que configura um cenário representativo de disputa de formas de engajamento na apresentação de um trabalho, com a participação de diferentes atores da sala de aula.

Na pesquisa que Silva (2010, p. 212) desenvolve estudando uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental composta por estudantes surdos, com o foco nas atividades de leitura, ela percebe que: “[...] apesar de o grupo construir padrões relativos à aula de leitura [...] esses padrões são reconstruídos ao longo da história do grupo”. Dessa mesma forma, na sala de aula de pós-graduação aqui analisada, acontece um processo de ressignificação da prática letrada “apresentação de trabalho”: o padrão de apresentação do trabalho está sendo reconstruído. No caso, o evento “Vai precisar não” é o exemplo de um momento em que a forma de se apresentar o trabalho é renegociada, especialmente entre Ester, Zélia, Maria e Thales. Ressalvo que, além desse evento, houve também outros momentos em que as formas de se apresentar um trabalho em sala de aula estiveram em disputa, como é comentado no relato “Apresentação de João”, que trago no momento de discussão sobre a perspectiva e as formas de engajamento da intérprete Zélia.

A outra aluna ouvinte que interagiu no evento “Vai precisar não” foi **Maria**. No momento em que Maria percebeu a incompreensão da fala de Ester por parte de Zélia, que gerou um problema na interpretação da fala oral para a língua de sinais, ela retomou (linha 021 do quadro 8) a orientação dada por Thales no início do evento (linha 004 do quadro 8). Com

isso, Maria se mostra atenta ao funcionamento das apresentações de trabalho e, aparentemente, às especificidades linguísticas das pessoas surdas com as quais convive em sala.

Nesse sentido, entendo que Maria enxerga a situação problemática da incompreensão da intérprete como uma oportunidade de intervir, de modo a colaborar com a ampliação de oportunidades de aprendizagem dos alunos surdos e, pelo ângulo da negociação de seu engajamento com a atividade, participar da atividade letrada para além do ato de assistir. Ouso afirmar que a convivência de Maria com um grupo heterogêneo marcado pela presença de colegas surdos contribuiu também com a construção de uma visão da dinâmica da sala de aula diferente daquelas com as quais ela possivelmente já estava habituada. Como a própria Maria afirmou em sua apresentação da versão final do trabalho final, no último dia de aula, a disciplina em questão foi a primeira oportunidade que ela teve de estudar com colegas surdos:

Relato 1: Primeira vez que Maria estuda com surdos

Relato elaborado a partir de filmagem da aula 15 (19/07/2024)

Na última aula da disciplina, que teve sua programação composta pela apresentação final das pesquisas, cada estudante/ grupo apresentou os resultados do seu trabalho final. Maria fez uma investigação sobre a aprendizagem de línguas dos estudantes da turma, de modo que, ao dizer sobre a caracterização dos estudantes, ela identificou a turma como um grupo peculiar no ambiente acadêmico, dada a presença de estudantes surdos: “[...] majoritariamente ouvintes... Só 11% de surdos, ou seja, também um recorte, eu acho que peculiar no nosso contexto acadêmico. É a primeira vez na minha vida que eu estudo com colegas surdos. Eu já trabalhei como professora de aluno surdo; inclusive é o filho daquela pesquisadora que vocês falaram que fez uma apresentação em Libras. Eu esqueci o nome dela... Júlia¹⁰⁵?”. Amauri sinalizou: “que tem um filho surdo? Júlia [sinal-nome] sim”. Maria continuou: “isso! Eu fui professora dele por um curto tempo, na época. Foi meu único aluno surdo, e a gente comunicava... Foi logo após a pandemia... Tinha intérprete de Libras, mas para a gente ensinar o conteúdo ele usava o tablet, que, ao falar, a fala era transcrita para o tablet. Era assim que a escola trabalhava com eles, mesmo sendo uma escola que se diz bilíngue. Eu questionei por que era bilíngue só na língua inglesa [...]”.

Maria, professora de língua inglesa, ao dizer que é a primeira vez que estuda com surdos, revela que existem questões dessa sala de aula em particular com as quais ela está lidando pela primeira vez. Como comentado no caso de Ester, por exemplo, as formas de engajamento em práticas de letramento são construídas pelas experiências anteriores de letramento pelas quais o sujeito já passou (Lea, 1999). No entanto, essas formas são negociadas localmente e, assim,

¹⁰⁵ Nome fictício.

reconstruídas, o que diz respeito, inclusive, à própria noção do que significa participar de uma atividade letrada. Assim como Ester reelabora sua concepção de participar de um trabalho diante de uma demanda específica dos estudantes surdos – a interpretação –, Maria se apropria, ao longo da disciplina, da lógica construída em sala de aula de que é necessário um texto visualmente disponível, também como uma demanda, prioritariamente, dos estudantes surdos.

Essa apropriação da lógica construída na sala de aula diz respeito à participação em uma cultura formada na historicidade do grupo, que traz elementos da experiência dos sujeitos envolvidos. No caso da turma em questão, como comentado pelo professor na aula 15 (último dia de aula), existia uma grande variedade de perfis e de papéis: havia pesquisadores com diferentes interesses de pesquisa, mestrandos, doutorandos, estudantes de disciplina isolada; intérpretes, professor, pesquisador (no caso, eu); brancos, pretos, indígena; homens, mulheres; surdos, ouvintes... Isso implica também em uma diversidade de pontos de vista e, portanto, de formas de perceber as coisas.

Pensando na presença de pessoas surdas, um ponto chave é o elemento da cultura visual, que frequentemente se fazia presente na sala de aula, chamando-me a atenção a forma como Maria se apropriou desse elemento para participar das atividades. A intervenção de Maria na apresentação de Ester é um exemplo disso, no entanto é possível perceber que Maria usa da cultura visual para participar das atividades e incluir os colegas surdos também em outros momentos. Para tanto, apresento dois acontecimentos da sala de aula:

Relato 2: Clarissa pisca a luz

Relato elaborado a partir de filmagem da aula 11 (21/06/2024)

Na apresentação do seminário sobre a tese de Coura (2021), por Heitor, Amauri e Clarissa, a turma se dividiu em grupos para a leitura e discussão de textos disponibilizados pela equipe apresentadora, como de costume na turma. Quando se encerrou o tempo destinado a essa atividade, Heitor e Clarissa bateram palma para chamar a atenção da turma para a socialização das discussões feitas nos grupos, mas algumas pessoas continuaram a conversar. Em seguida, dirigindo-se ao interruptor, Clarissa apagou e acendeu a luz algumas vezes e voltou ao seu lugar. Amauri e Heitor riram. Amauri sinalizou para mim dizendo que era uma forma de mostrar o que é próprio do surdo, ao mesmo tempo em que Clarissa sinalizava para Heitor que era uma brincadeira.

Relato 3: Maria pisca a luz

Relato elaborado a partir de filmagem da aula 13 (05/07/2024)

No momento destinado à leitura e discussão dos textos em grupos, na apresentação do seminário de Ester, Clara e Maria, quando Adriano estava dialogando sobre pontos da dissertação apresentada com Amauri, encerrou-se o tempo reservado para a interação em grupos. A fim de chamar a turma para a socialização das discussões, Maria piscou a luz algumas vezes. Com isso, Roberto, que estava interpretando a fala de Adriano, interrompeu a sinalização e olhou para o interruptor, assim como Heitor, Amauri, Clarissa, Zélia e eu, enquanto Adriano seguiu falando normalmente. Roberto pediu desculpas e falou que se perdeu na interpretação. Zélia explicou para Adriano que, quando alguém acende e apaga a luz em um ambiente, as pessoas da comunidade surda ali presentes vão olhar imediatamente. Em seguida, dado o término do tempo de interação em grupos, Adriano disse que depois conversaria melhor com Amauri sobre o que estava explicando.

No relato 2, ao chamar a atenção da turma, Clarissa se vale de um hábito comum no cotidiano de pessoas da comunidade surda, como Zélia explica para Adriano no relato 3: apagar e acender as luzes. Quando Clarissa, que é surda, faz isso, ela está tentando ressignificar para a turma uma atividade comum em sala de aula: chamar a atenção das pessoas; e ela o faz com base em suas experiências culturais, que são sobretudo visuais. Duas aulas depois, Maria, que não é surda nem faz parte da comunidade surda, se vale do mesmo recurso que Clarissa, com o mesmo fim.

Os acontecimentos dos relatos 2 e 3 ilustram bem que a significação da atividade de chamar a atenção das pessoas aconteceu dentro da historicidade do grupo. Além disso, os relatos mostram que essa significação é construída e negociada a partir das experiências dos sujeitos fora e dentro de sala de aula, isto é, a formação da cultura daquele grupo se dá pela negociação de comportamentos baseados nas experiências culturais dos seus atores.

Ao intermitir a luz na aula 11, Clarissa traz sua experiência cultural visual para a turma, de modo que Maria pode identificar esse comportamento como uma forma de engajamento de Clarissa. Ao intermitir a luz na aula 13, Maria usa do mesmo artifício, de maneira a revelar que a forma como a comunidade surda chama a atenção das pessoas também se torna um comportamento daquela sala de aula como comunidade, e não apenas do grupo de pessoas da comunidade surda; trata-se de uma convenção de forma de participação.

Dessa maneira, o que está acontecendo é um processo de reelaboração do entendimento do funcionamento da sala de aula por parte de Maria motivado pela presença de pessoas surdas na turma. Se, conforme Maria explica no relato 1, ela teve poucas oportunidades de interação

com pessoas surdas, principalmente em salas de aula, entendo que a compreensão do que significa ter colegas surdos e, por consequência, o seu comportamento diante da presença de colegas surdos foram construídos localmente naquela sala de aula e postos em negociação no mesmo grupo, conforme tenho discutido. É verdade que, mesmo se fosse uma turma composta exclusivamente por ouvintes, os entendimentos sobre práticas letradas em salas de aula seriam reelaborados, já que a cultura da sala de aula é construída na realidade situada. No entanto, quando se trata de pessoas com especificidade linguística, como os surdos, essa construção passa pelas demandas resultantes das diferenças linguístico-culturais¹⁰⁶.

Essa diferença cultural fica evidente na reação das pessoas diante da intermitência da luz causada por Maria: todas as pessoas do grupo que integram a comunidade surda (Heitor, Amauri, Clarissa, Roberto, Zélia e eu) olharam para o interruptor na hora, ao passo que Adriano seguiu sua fala normalmente. Para as pessoas que integram a comunidade surda, o significado de apagar e acender a luz é diferente do significado desse mesmo fenômeno para pessoas que não a integram. É, portanto, diante dessa diferença cultural que as formas com as quais as pessoas se engajam nas atividades letradas são propostas e, no funcionamento da comunidade da sala de aula, acatadas, reforçadas, refutadas ou negociadas.

Ouso afirmar que, a partir da identificação de padrões visuais de interação ao longo da disciplina (como na projeção de slides, na escrita no quadro e na intermitência da luz), Maria esteve mais atenta e aberta a um diálogo intercultural e desenvolveu uma sensibilidade ao aspecto visual na sala de aula. No entanto, por vezes, essa sensibilidade não correspondeu exatamente às demandas dos surdos, como é o caso do ocorrido narrado no relato 4:

Relato 4: Transcrição do áudio do trailer de um filme

Relato elaborado a partir de filmagem e artefato coletado: impressão da transcrição do trailer do filme, na aula 13 (05/07/2024)

Na apresentação do seminário sobre a dissertação de Albuquerque (2021), Ester, Maria e Clara projetaram a capa do trailer do filme *Era o Hotel Cambrigde* (2016) e comentaram sobre o contexto do filme que teria inspirado a autora do texto apresentado a desenvolver a pesquisa. Quando Clara disse que iria reproduzir o trailer, ressaltando que seria um vídeo curto, Zélia perguntou se o vídeo teria legenda automática. De pronto, o grupo respondeu afirmativamente, e Clara disse que elas também tinham levado uma transcrição. Enquanto Maria entregava as cópias da transcrição do áudio do trailer para os estudantes surdos e para mim, Ester sugeriu que também se ativassem as legendas do vídeo, e Clara falou que as legendas, por serem geradas

¹⁰⁶ Aqui, adoto o termo “linguístico-cultural”, em detrimento do emprego da expressão “linguística e cultural”, por entender que, neste contexto, a visualidade diz respeito à língua e à cultura como um único elemento indissociável.

automaticamente pelo YouTube, poderiam apresentar problemas. Heitor e Amauri concordaram dizendo que a legenda do YouTube era ruim. Heitor e Amauri conferiram o papel rapidamente [a câmera não registrou o comportamento de Clarissa nesse momento]. Zélia apagou a luz para melhor visualização da projeção e os três estudantes surdos olharam para o telão, onde o grupo apresentador reproduziu o vídeo com a legenda automática do YouTube. Terminado o trailer, Amauri anotou o nome do filme, e Maria pediu que a turma se dividisse em três grupos para a leitura e discussão do texto que distribuiria: um recorte da dissertação de Albuquerque (2021).

A preparação da transcrição dos áudios do vídeo é uma iniciativa que ilustra bem a preocupação do grupo de Maria em incluir os estudantes surdos na atividade de assistir ao trailer do filme, no entanto, não foi algo que se instituiu como padrão na turma. Essa iniciativa mostra as expectativas do grupo apresentador quanto à participação dos alunos surdos, quando, na verdade, os alunos não usam da transcrição para assistir ao vídeo, e sim da legenda. De imediato, compreendo que isso acontece porque eles usam os olhos para ler o texto e para assistir ao vídeo, ou seja, não podem ouvir e ler ao mesmo tempo. Além disso, aparentemente, os estudantes surdos preferem o vídeo à transcrição, já que o vídeo tem elementos visuais que contextualizam a legenda, ao passo que a transcrição tem menos elementos visuais que podem contribuir no processo de construção dos sentidos.

Interessa pensar que, quando as membras do grupo entregam a transcrição aos alunos surdos, elas estão propondo uma forma de engajamento deles com a atividade, ao passo que a resposta de Heitor, Amauri e Clarissa é no sentido de renegociar essa forma de engajamento, dadas as suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse sentido, assim como existe uma reelaboração da forma de chamar a atenção da turma por parte de Maria, que se apropria de um elemento da cultura visual e contribui para a instituição desse elemento como parte da cultura do grupo, existe uma renegociação da forma de participação dos alunos surdos no ato de assistir ao vídeo.

No evento “Vai precisar não”, essa negociação se dá pelas interações decorrentes de uma intervenção da intérprete, o que altera o próprio andamento da aula. Já na ocasião em que Heitor, Amauri e Clarissa dão pouca atenção à folha impressa e leem as legendas, não obstante a consciência de que elas podem apresentar falhas, essa negociação se dá de forma mais silenciosa e não muda exatamente o rumo da aula: eles apenas deixam de ler a transcrição e leem as legendas. No entanto, por mais que isso possa não ter sido percebido pela turma, representa uma maneira de participação distinta da que o grupo apresentador propôs.

Nesse sentido, em se tratando do evento “Vai precisar não”, tanto Ester quanto Maria fizeram parte do movimento de (re)negociação das formas de realização de atividades da sala de aula motivado pela especificidade linguístico-cultural dos surdos. As atividades de apresentar um trabalho, chamar a atenção das pessoas e assistir a um vídeo foram reelaboradas a partir das interações que envolveram diferentes atores. Nesse sentido, dedico-me agora, a partir do evento “Vai precisar não”, à explanação sobre a perspectiva do professor e as suas formas de se envolver nas atividades da disciplina.

5.3.2 O professor

Thales, o professor que ofertou a disciplina da turma estudada, é um homem ouvinte que está em processo de aprendizagem da Libras. No evento “Vai precisar não”, a sua participação acontece em dois momentos: no início da apresentação de Ester e após a sugestão de Maria, sendo ambas as participações relativas à projeção do texto para a turma.

No primeiro momento, já acontece um movimento de negociação da forma com a qual a apresentação de Ester aconteceria: (i) Ester iniciou a sua exposição oral sem recursos visuais (linha 001 do quadro 8), isto é, Ester propôs uma forma de realizar a apresentação do trabalho; (ii) em seguida, Thales disse para Ester projetar o texto (linha 004 do quadro 8), ou seja, Thales propôs uma outra forma de realização da atividade da apresentação; (iii) como resposta, Ester disse que não precisaria da projeção (linhas 005 e 007 do quadro 8), o que significa que Ester novamente defende sua forma de realizar a atividade; (iv) ao passo que Thales acata a proposta de participação de Ester (linha 008 do quadro 8).

Como comentado, a escolha discursiva de Ester de realizar a apresentação sem a projeção do texto nos informa sobre o seu entendimento do que significaria apresentar um trabalho rapidamente (pensando na inferência de Zélia, por exemplo) nessa sala de aula. Esse entendimento foi construído pelas experiências de letramento da própria Ester em outros contextos semelhantes e reestruturado no contexto local e situado. Não diferentemente, a opção de Thales por orientá-la a projetar o texto também é uma escolha discursiva que revela sua posição como um organizador da sala de aula que está atento à necessidade da projeção do texto, dada a presença de pessoas surdas na sala. Compreendo que esse comportamento de Thales também decorre de suas experiências de letramento anteriores reorganizadas e ressignificadas no grupo local pela participação de outros atores. Podemos ver essa influência das experiências anteriores de Thales em um trecho de sua entrevista apresentado nas próximas páginas, no excerto de entrevista 2.

O segundo momento em que Thales interviu na apresentação foi decorrente da incompreensão de Zélia (linhas 015 e 017 do quadro 8) e da sugestão de Maria a Ester (021 e 023 do quadro 8): a forma de apresentação do trabalho de Ester entrou em negociação novamente devido a demandas da própria turma. Se, no início da apresentação Thales acata a proposta de engajamento de Ester, em um segundo momento ele renegocia essa apresentação em conjunto com Maria. A resposta de Ester à sugestão de Maria retoma o momento inicial da sua apresentação, em que Thales comentou sobre a projeção: “[...] se o professor quiser abrir [...]” (linha 022 do quadro 8). Com essa resposta, Ester decide por atribuir a Thales o poder de escolha da forma como se realizaria sua apresentação, de modo a conferir-lhe, inclusive, o papel de projetar o texto.

A iniciativa de Thales de ir em direção ao computador, abrir o texto e localizar o trecho em que estavam as informações expostas por Ester também contribuiu com a alteração da forma de apresentação do trabalho. A participação de Thales no evento revela a sua preocupação em incluir as pessoas surdas nas atividades na sala de aula, o que, para ele, é viabilizado pela disponibilização visual dos textos escritos, com base tanto no evento quanto na entrevista realizada com ele. Essa preocupação se manifestou ao longo da disciplina, por exemplo, na constante orientação de Thales referente à escrita no quadro, conforme comentei ao abordar a iniciativa de Ester de escrever o nome de uma instituição no quadro (segundo ponto apresentado sobre a participação de Ester).

Na entrevista realizada com Thales, ele justifica o seu comportamento de escrever determinados termos no quadro, indicando dois motivos: (i) a consciência da complexidade existente no trânsito entre línguas, pensando no exercício de interpretação; e (ii) a necessidade do conhecimento do termo na língua escrita por parte dos estudantes surdos. Ao ser questionado por mim sobre o motivo pelo qual ele comumente registrava nomes de autores, termos técnicos e títulos de obras no quadro, ele respondeu como constante no excerto de entrevista 1.

Excerto de entrevista 1: “Por isso colocar no quadro”

Excerto de entrevista realizada individualmente, por videoconferência, em português oral e transcrita com adaptações à linguagem escrita

Thales: [...] Título de obras eu costumo colocar [no quadro], mesmo pra turma de ouvintes, mas nem sempre. Às vezes também é um título que eu falo mais pausado, quem quiser anota e pronto. Com os surdos, eu coloco no quadro porque senão pode ficar bem difícil com a coisa interpretação, às vezes é um título mais longo, né? A coisa do “Acolhimento em línguas” ou “Língua de acolhimento” é uma distinção teórica que, imagino eu, pra você fazer isso em Libras não seja trivial, né? E mesmo que isso... O

intérprete consiga resolver facilmente, assim, na interpretação, mas é importante o aluno surdo saber como que é o termo específico em português, né? Então por isso colocar no quadro [...].

A referência que Thales faz aos conceitos “Acolhimento em línguas” e “Língua de acolhimento” é referente a um acontecimento de sala de aula que retomei na entrevista: a primeira apresentação da versão adiantada do trabalho final. Como mostra o quadro 6, a aula 11, mesma aula em que ocorreu o evento “Vai precisar não”, se iniciou com uma introdução e as boas-vindas por parte do professor, seguidas da apresentação prévia do trabalho final de Adriana, que trabalhou os conceitos mencionados pelo professor na entrevista, conforme observável no relato 5.

Relato 5: Thales e a escrita no quadro

Relato elaborado a partir de filmagens e notas de campo da aula 11 (21/06/2024)
Após Thales introduzir a aula e dar as boas-vindas ao visitante, Adriana iniciou a apresentação da sua versão adiantada do trabalho final, que trazia os conceitos de “Português como língua de acolhimento” e “Acolhimento em línguas”. Adriana começou a apresentar o seu trabalho oralmente, quando Thales a interrompeu e orientou a escrever os conceitos no quadro, antes de discorrer sobre eles. Adriana fez uma pausa em sua fala, escreveu os conceitos no quadro e, ao concluir a escrita, retomou sua exposição. Quando Adriana encerrou sua explanação, Thales foi até o espaço da frente da sala e comentou sobre a pesquisa apresentada, de modo que, ao longo dos seus comentários, enquanto trazia referências, escreveu alguns termos no quadro: os nomes de nove autores, um conceito teórico em língua francesa e o título de um artigo científico em português.

Constantemente, Thales escrevia alguns termos ou frases no quadro. Aparentemente, a seleção do que era relevante para se escrever no quadro passava pela compreensão de que aquilo seria um conceito central para a explicação, o nome de algum/a autor/a relevante à exposição ou uma expressão/ frase cuja materialização na modalidade escrita era significativa, conforme apontado no excerto de entrevista 1, visto que geralmente eram escritos no quadro conceitos teóricos, títulos de obras e nomes de pessoas, lugares, instituições ou projetos específicos.

Como ilustra o relato 5, em relação à escrita no quadro, Thales apresentava dois comportamentos com frequência: ora ele *orientava* alguém a escrever, ora ele mesmo *escrevia*. No relato em questão, inicialmente ele *orientou* Adriana a registrar os conceitos centrais de sua explicação em forma escrita no quadro (“Português como língua de acolhimento” e “Acolhimento em línguas”). Após a exposição de Adriana, Thales se posicionou em frente à

turma para fazer comentários sobre o trabalho apresentado, *escrevendo* no quadro ao mencionar nomes de autores/as que poderiam contribuir com o estudo de Adriana, o conceito de língua de acolhimento na tradição francesa (*langue d'accueil*) e o título de um artigo¹⁰⁷ sobre um conceito teórico mencionado na sua fala.

Como comentado nas páginas em que discorria sobre a interação de Ester, eu não tive acesso às primeiras aulas devido às questões apresentadas na sessão metodológica deste trabalho, no entanto, é possível perceber que essa prática foi instituída com o tempo na turma. Com base na entrevista realizada com Thales, essa prática pode ter sido fruto da sua experiência com sala de aula de estudantes surdos, por meio de orientações de profissionais da universidade, conforme excerto de entrevista 2.

Excerto de entrevista 2: “Logo eu incorporei”

Excerto de entrevista realizada individualmente, por videoconferência, em português oral e transcrito com adaptações à linguagem escrita

Thiago: [...] Eu queria saber o que que você consideraria importante colocar no quadro lá durante disciplina e se quem inseriu essa prática foi você, ou se você se lembra se isso veio de uma demanda dos intérpretes ou dos alunos surdos... E também se você fazia isso por causa dos surdos também. Eu queria entender umas coisas assim.

Thales: É, isso são coisas conscientes hoje, né. Em outros contextos, sem alunos surdos, quando tem um termo chave, um conceito teórico, ou um autor que eu vou dizer e talvez os alunos não conheçam aquele autor, nunca tenham lido, eu vou escrever pro aluno saber como escreve, para ele poder procurar aquilo, ou chamar a atenção para o conceito, mostrar que aquilo é um conceito, um termo específico. Então, mesmo em uma turma só com ouvintes eu faço isso, né? Agora... Quando eu tenho alunos surdos, eu tento pensar um pouco também em questões da interpretação. E provavelmente isso foi algum ponto que... Na primeira vez que eu tive aluno surdo em sala, né, eu tive uma conversa com o [sigla da entidade responsável por medidas de acessibilidade e inclusão da universidade], uma conversa rápida assim... E aí me deram algumas dicas, né? E eu acho que eles falaram isso, eu acho, de escrever alguma coisa, né? E aí isso logo eu incorporei... Então quando eu vou dizer alguma coisa... Olha, os intérpretes talvez não conheçam esse autor, né? Não vão saber como fazer datilologia... ou podem até saber, mas vai ficar complicado, né? [...]

Com base na entrevista, a prática da escrita no quadro foi incorporada por Thales a partir de orientações disponibilizadas pela entidade institucional responsável pelas medidas de acessibilidade e inclusão da universidade na primeira experiência que ele teve com estudantes

¹⁰⁷ KLEIMAN, A. B. et al. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens discussões para o futuro. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(63.1): 240-254, jan./abr. 2024.

surdos. Na sala de aula em questão, essa prática, aparentemente inserida por Thales, foi negociada coletivamente pela turma e, portanto, instituída como parte da cultura da sala de aula por meio da interação entre seus membros. E, como observado ao longo da disciplina e ilustrado no relato 5, Thales, por meio da *orientação* de se escrever no quadro e da *escrita* propriamente dita, também fez parte do processo de instituição dessa prática na cultura da sala de aula de maneira ativa no decorrer da disciplina, como forma de incluir os surdos nas atividades da disciplina.

A preocupação de Thales em incluir os surdos nas atividades da turma também ficou patente para os próprios alunos surdos, como é possível constatar em um trecho da entrevista realizada em forma de roda de conversa com Heitor, Amauri e Clarissa:

Excerto de entrevista 3: “Ele para a aula para explicar”

Excerto de entrevista realizada em forma de roda de conversa, por videoconferência, em Libras e traduzida para o português escrito

Clarissa: Eu espero que no futuro ele [Thales] dê aula sobre outro tema parecido, para eu voltar de novo.

Amauri: Complementando... É verdade que Thales tem paciência. Quando eu perguntava sobre uma palavra que eu não tinha entendido, por exemplo, ele tinha paciência para explicar, porque para nós surdos é uma segunda língua, e ele sabe disso.

Heitor: Certo, certo [em concomitância com o final da fala de Amauri].

Amauri: Nós, por exemplo... A palavra decolonialidade: D-E-C-O... [em datilologia] Eu sentia dificuldade, porque a palavra parecia... Eu tentava entender.

Clarissa: [bimodal] Ele para a aula para explicar [Amauri assente].

Amauri: Ele para e explica, porque esse conceito é importante de entendermos. É verdade. O que Clarissa explicou é verdade.

Diferentemente do que acontece no evento “Vai precisar não” e no relato 5, o que está em jogo no comportamento de Thales comentado na entrevista não é necessariamente a preocupação com a disponibilização visual do texto. No entanto, a percepção de Heitor, Amauri e Clarissa sobre o comportamento de Thales continua revelando a sua preocupação com a inclusão de surdos. Se Thales não interrompesse a aula para esclarecer a dúvida de Amauri, tomando o exemplo do excerto de entrevista 3, ou explicasse muito rapidamente o significado da palavra em questão, estaria prejudicada, se não impedida, a participação efetiva dos surdos nas atividades referentes à temática explicada, o que também configuraria uma limitação das oportunidades de aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, também pelos surdos é percebida a preocupação de Thales em fazê-los entender o conteúdo de sala de aula e, assim, participar das atividades da turma com suas especificidades linguístico-culturais devidamente respeitadas. Essa preocupação de Thales envolve, para além da inclusão dos estudantes surdos nas atividades propriamente ditas, a inclusão deles nas relações interpessoais com os demais alunos, o que ficou evidente para mim em uma conversa¹⁰⁸ que tivemos no intervalo da primeira aula que observei.

Relato 6: Conversa com Thales no intervalo

Relato elaborado a partir de notas de campo da aula 8 (05/04/2024)

No momento do intervalo, enquanto eu abastecia minha garrafa d'água, conversei com Thales. Perguntei a ele como estava sendo a experiência de lecionar essa disciplina com estudantes surdos. Ele respondeu que era a primeira vez que ele ministrava uma disciplina para uma turma [de pós-graduação] com quatro surdos, pois já tinha lecionado em turmas [de pós-graduação] com apenas um estudante surdo. Eu comentei que era interessante por haver maiores possibilidades de interação em sinais, como na formação de grupos. Thales reconheceu que era interessante, mas comentou que às vezes tinha vontade de separar os estudantes surdos na formação de grupos, para promover o contato com o diferente em sala de aula, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Como vemos no relato 5, a preocupação de Thales com a interação dos estudantes surdos com os ouvintes passa pela importância do contato com o diferente, no entanto, em termos de compreensão da sala de aula como comunidade, essa preocupação aparentemente diz respeito também à forma de participação dos estudantes. Quando Thales afirma que tem vontade de reorganizar os grupos da sala de aula, ele revela que se preocupa com a inclusão dos surdos também na construção de relações interpessoais na sala, o que reverbera diretamente nos modos de engajamento desses sujeitos nas atividades das aulas e, por consequência, na geração de oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, em se tratando do foco nos estudantes surdos, o comentário de Thales apresentado no relato 5 também diz respeito à sua preocupação em garantir que esses estudantes sejam incluídos nas atividades de letramento construídas na sala de aula.

A preocupação em fazer com que os estudantes surdos participem plenamente das atividades de sala de aula também é revelada no trabalho dos intérpretes no evento “Vai precisar não” e ao longo de toda a disciplina, conforme comentarei nas próximas páginas.

¹⁰⁸ Entrevista informal, com base no postulado por Spradley (1980).

5.3.3 Intérpretes de Libras

No evento “Vai precisar não”, os dois intérpretes regulares da turma se engajaram na atividade, no entanto em proporções distintas: Roberto, o intérprete em contraturno, participou, aparentemente¹⁰⁹, fazendo um sinal solicitado pela intérprete em turno de atividade (tempo [00:17] do vídeo e linha 009 do quadro 8); ao passo que Zélia, a intérprete em turno de atividade, participou tanto em sinais quanto oralmente, gerando parte das interações apresentadas no quadro 8.

Nesse sentido, a participação de **Roberto** no evento serviu de apoio à interpretação de Zélia, contribuindo com a compreensão do conteúdo e, por consequência, melhores possibilidades de participação nas aulas por parte dos alunos surdos. No entanto, dado o fato de que **Zélia** foi a intérprete que mais interagiu no evento “Vai precisar não”, parto da sua atuação no evento para discutir sobre a perspectiva dos TILS e sobre as suas formas de engajamento nas atividades da disciplina.

A iniciativa que gerou parte das interações representadas no quadro 8 partiu de Zélia: Ester explicava sobre sua pesquisa, descrevendo cinco eixos temáticos, quando Zélia a interrompeu, dizendo sobre a sua incompreensão da explicação (linhas 015 e 017 do quadro 8). Foi a partir dessa iniciativa que Maria sugeriu a projeção do texto e Thales abriu o texto na tela projetada, isto é, a interrupção da fala de Ester por parte de Zélia serviu de mote para a reelaboração da atividade apresentação de trabalho.

Conforme tenho discutido, os comportamentos dos atores de sala de aula são lidos aqui como escolhas discursivas, como é o caso da intervenção de Zélia na apresentação de Ester. Zélia poderia ter continuado a interpretação de maneira confusa, sem interromper Ester, o que, dadas as suas atribuições profissionais em sala de aula, acarretaria na incompreensão ou compreensão equivocada do conteúdo por parte dos estudantes surdos. No entanto, ao intervir na exposição, ela participa da atividade de sala de aula de modo a contribuir com a construção de uma oportunidade de aprendizagem dos estudantes surdos e, por conseguinte, ampliar as possibilidades de participação deles nas atividades concernentes ao assunto.

Inicialmente, quem negociou a forma de apresentação do trabalho com Ester foi Thales, no entanto ela fez sua apresentação como inicialmente tinha proposto: sem a projeção do texto escrito. Algum tempo depois, essa forma de apresentação entra novamente em negociação,

¹⁰⁹ “Aparentemente” porque Roberto estava fora do enquadramento da câmera no momento da filmagem, de modo que não houve registro de ele fazendo o sinal de “Mucuri”. Infiro que ele sinalizou, porque Zélia solicitou o sinal a ele e, logo em seguida, fez o sinal de “Mucuri”.

dessa vez, motivada pela interferência de Zélia. A iniciativa de Zélia gerou as interações que fizeram com que Ester repensasse e reelaborasse a sua forma de apresentação da versão prévia do trabalho final, o que, com base na noção da sala de aula como comunidade discursivamente construída nas interações entre seus atores, renegocia a própria compreensão da turma sobre o que é apresentar o trabalho em questão.

Assim como nos casos dos outros atores, a postura de Zélia foi construída, para além do evento “Vai precisar não”, ao longo da disciplina. Um momento representativo dessa posição preocupada em possibilitar a oportunidade de participação dos estudantes surdos nas atividades letradas da sala de aula é a apresentação da versão final da pesquisa de João, que aconteceu no último dia de aula, conforme constante no relato 7:

Relato 7: Apresentação de João

Relato elaborado a partir de filmagem e notas de campo da aula 15 (19/07/2024)

A última aula da disciplina foi reservada à apresentação final dos trabalhos finais construídos ao longo semestre. A pesquisa de João foi o quarto trabalho apresentado. Quando foi apresentar, ele se sentou na cadeira junto à mesa do computador e projetou o seu texto (um ensaio) no telão em frente à turma, no entanto com as letras muito pequenas: ele projetou um documento inteiro no formato de folha A4. João afirmou que, em respeito ao tempo estipulado pelo professor, ele gostaria de apresentar o trabalho fazendo a leitura do texto e perguntou se haveria problema em fazer dessa forma. De pronto, Zélia respondeu que teria, e a turma reagiu rindo. João se conformou e perguntou se poderia ler apenas “o incíniho do texto”, fazendo referência à epígrafe de seu trabalho. Enquanto Zélia comentava com Amauri e Clarissa (Heitor faltou à última aula) que a interpretação de uma leitura contínua de um texto é complicada, Ester sugeriu que João desse zoom no texto que seria lido. João deu zoom no texto, leu a epígrafe, enquanto Zélia o interpretava, e iniciou sua exposição oral sem ler o texto. No entanto, após aproximadamente dois minutos de explicação, ele disse que leria um trecho do seu texto propriamente dito e iniciou a leitura. Zélia o interrompeu de imediato para orientá-lo a ler mais devagar e seguiu interpretando o restante da leitura; por ter dado muito zoom na tela, João estava continuamente movimentando o texto de um lado para o outro para conseguir fazer a leitura. Terminada a leitura do trecho, João continuou sua exposição oral, e Zélia continuou a interpretação normalmente.

Tal qual aconteceu no evento “Vai precisar não”, a intervenção de Zélia fez com que o estudante apresentador do trabalho reelaborasse a sua forma de realizar a apresentação também no caso descrito no relato 7, dessa vez diante de outra situação: a leitura do texto. No caso de Ester, ao iniciar a exposição oral sem projeção, ela propôs que a sua apresentação fosse realizada sem o texto projetado, de modo que a intervenção de Zélia e de outros atores de sala

de aula a levaram a reelaborar a maneira com a qual faria a sua apresentação. No caso da apresentação de João, ele demarcou diretamente a forma como pretendia realizar a sua apresentação antes de iniciá-la, dizendo que faria a leitura do seu texto. No entanto, quando Zélia o respondeu, informando que teria problema se ele assim realizasse a atividade, João renegociou a sua forma de apresentação do trabalho. Apesar de terem sido distintas as propostas de apresentação de trabalho, o movimento de negociação de formas de engajamento na sala de aula aconteceu em ambas as situações.

Ao propor a apresentação em forma de leitura do texto, João justificou sua escolha pelo tempo destinado à apresentação de cada trabalho. Nas orientações sobre as apresentações finais dos trabalhos finais, o professor escreveu: “Apresentações em sala – Trabalhos finais (versão final) – 5 minutos por grupo/ - Se usar Power Point, gentileza postar o arquivo no Moodle até a véspera” e listou os nomes dos alunos na ordem de apresentação proposta (conforme planejamento atualizado da disciplina). Para João, portanto, fazer a leitura corrida do texto seria uma forma de conseguir apresentar o trabalho em até cinco minutos, tempo estipulado pelo professor. No entanto, com a resposta de Zélia, ele teve de repensar sua apresentação.

Em resposta a Zélia, João apresentou uma nova proposta de realização da atividade: ele novamente propôs a leitura como modo de apresentação, no entanto restringindo-a à epígrafe do texto. Ester também participou dessas interações, no entanto, dessa vez, orientando João a deixar o texto projetado mais visível à turma com o zoom, ou seja, Ester interagiu de modo a também negociar a forma como a apresentação de João aconteceria. Após isso, João ampliou a tela, fez a leitura da epígrafe e continuou a sua exposição oral, mas, pouco tempo depois, voltou a propor uma negociação na atividade, dizendo que leria apenas mais um trecho de seu texto e iniciando a leitura de imediato. Zélia, por sua vez, novamente se posicionou em relação à apresentação, dessa vez, interrompendo a fala de João e alertando-o a fazer a leitura em ritmo lento.

No caso descrito no relato 7, o processo de negociação da forma de apresentação do trabalho está evidentemente sendo construído por diferentes pontos de vista. Com base na forma proposta por João, a apresentação aconteceria integralmente em leitura corrida do texto. Por outro lado, por Zélia, a apresentação seria integralmente em exposição oral, sem o uso da leitura corrida no texto. Todavia, com a negociação, a apresentação não acontece conforme nenhuma das duas propostas, e sim de maneira híbrida: com exposição oral e com leitura do texto.

Novamente, a atitude de Zélia, como escolha discursiva, revela as suas intenções naquelas circunstâncias: a de promover um ambiente de participação das pessoas surdas, uma vez que a apresentação integral em leitura corrida poderia prejudicar o processo de interpretação

e, portanto, a participação dos estudantes surdos na atividade. Essa preocupação é revelada nos dois momentos em que ela intervém na exposição de João: no início da apresentação, ao dizer que a apresentação em leitura corrida representaria um problema para o funcionamento daquela atividade; e no momento em que João inicia a leitura do trecho do texto de sua autoria no meio de sua exposição, ao interromper a fala do estudante para orientá-lo sobre como fazer a leitura (devagar).

Assim como os surdos notaram a preocupação de Thales em fazê-los compreender o conteúdo (excerto de entrevista 1) – e, por consequência, participar das atividades das aulas –, a preocupação de Zélia (e do outro intérprete) em gerar oportunidades de aprendizagem a eles também foi percebida e comentada na roda de conversa que aconteceu após a disciplina, conforme o excerto de entrevista 4.

Excerto de entrevista 4: Clarissa sobre os TILS

Excerto de entrevista realizada em forma de roda de conversa, por videoconferência, em Libras e traduzida para o português escrito

Clarissa: Eu só queria comentar uma coisa: os dois profissionais intérpretes são bons. Se acontecia alguma incompreensão na hora da interpretação, eles pediam para repetir. Eu gosto, porque eles não deixavam o assunto seguir sem nós entendermos. É uma atitude profissional mesmo, eu me sentia bem com isso.

Ao comentar que gostava da atitude dos intérpretes de pedirem às pessoas que estavam expondo para repetirem a fala, nos momentos de incompreensão, Clarissa revela que essas intervenções dos intérpretes a levavam a entender o conteúdo: “porque eles não deixavam o assunto seguir sem nós entendermos”. Trata-se, portanto, da tentativa de se garantirem aos surdos oportunidades de aprendizagem equânimes às dos ouvintes, do esforço por fazer com que os estudantes surdos tenham condições de participar plenamente do funcionamento da sala de aula como os ouvintes. Dessa forma, pela perspectiva de Clarissa, a preocupação dos intérpretes em relação à compreensão dos alunos surdos, manifestada nas iniciativas de intervenção dos TILS nas falas orais, faz a diferença na compreensão dos conteúdos.

Com base no excerto de entrevista 4, a intervenção dos intérpretes nas falas orais, em função da melhor interpretação, parece representar, como manifestação da preocupação dos intérpretes em fazer os surdos compreenderem os conteúdos, um movimento de disputa de espaço das línguas em sala de aula. Suponhamos¹¹⁰ que estivéssemos – surdos e ouvintes –

¹¹⁰ “Suponhamos”, mas cientes de que infelizmente a situação narrada acontece com muita frequência.

diante de uma exposição oral com interpretação em Libras e que, em um dado momento dessa exposição, o conteúdo não fosse assimilado pelo intérprete e, por consequência, fosse mal interpretado, no entanto a fala oral não fosse interrompida, e a interpretação continuasse mesmo com a incompreensão. Nesse caso, estaríamos diante de um cenário em que a língua de sinais seria relegada a segundo plano em função da continuidade do curso normal da exposição oral: a compreensão/ participação dos surdos nessa situação estaria prejudicada pela questão do acesso linguístico, diferentemente da experiência dos ouvintes que estariam assistindo a essa exposição.

Nesse sentido, a interrupção de uma fala oral por parte de um/a intérprete de Libras representa uma escolha discursiva tanto em termos de participação nas atividades da sala de aula quanto em termos de valorização linguística da Libras. Com o movimento de interrupção de uma fala, como aconteceu no evento “Vai precisar não”, a intérprete está marcando a presença de pessoas usuárias de outra língua e a existência de um processo complexo de interpretação entre duas línguas. Em outras palavras, ao intervir na fala de Ester, Zélia está mostrando à turma que o funcionamento de uma apresentação de trabalho em uma sala onde há surdos e, portanto, interpretação de Libras é distinto do funcionamento de uma apresentação de trabalho em uma turma sem pessoas surdas.

A atuação de Zélia no evento “Vai precisar não”, portanto, contribuiu com a construção do que significaria a prática letrada de apresentar um trabalho naquela sala de aula em específico, com a presença de surdos, o que também fica claro quando Amauri também interage no evento. Dessa maneira, nas próximas páginas, discorrerei acerca da perspectiva dos surdos e de suas formas de engajamento nas atividades da disciplina a partir da participação de Amauri no evento em questão.

5.3.4 Estudantes surdos

Conforme comentado, quatro eram os estudantes surdos da turma quando eu me inseri no campo de pesquisa, no entanto com a desistência de um deles, a turma passou a ser composta por três estudantes surdos, de maneira que, na aula 11, em que ocorreu o evento “Vai precisar não”, os estudantes surdos membros da comunidade de sala de aula eram Heitor, Amauri e Clarissa. No evento propriamente dito, apesar de não ter havido registro filmado da interação de nenhum deles, houve a interação de Amauri, que foi registrada em notas de campo (tempo [04:43] do vídeo e linha 025 do quadro 8).

Depois que Zélia interrompeu a exposição oral de Ester, Maria sugeriu que se projetasse o texto, e, enquanto Thales se dirigia à mesa do computador para tal, a intérprete sinalizou aos

estudantes surdos que seria melhor com a projeção (tempo [04:39] do vídeo e linha 024 do quadro 8), ao passo que Amauri confirmou a afirmação de Zélia e acrescentou a informação de que o uso de datilologia era confuso (tempo [04:43] do vídeo e linha 025 do quadro 8). Esse registro de nota de campo me permitiu pensar na posição de Amauri diante da confusão na interpretação: ela constatou que o uso excessivo da datilologia lhe causava confusão (PALAVRA PALAVRA PALAVRA DATILOLOGIA CONFUS@).

Como comentado, entendendo que os comportamentos das pessoas revelam uma posição discursiva dentro da dinâmica do evento em que se inserem. Antes de Zélia interromper a sua sinalização para comunicar a Ester que tinha feito uma confusão, a interpretação estava sendo construída com as estratégias de que Zélia lançava mão, apesar de a fala de Ester ter sido de fato confusa, como observável especialmente no tempo [03:12] do vídeo e na linha 014 do quadro 8. Com a interrupção de Zélia na fala de Ester, além da renegociação da forma de apresentar o trabalho, é reelaborada a estrutura da sua explicação, de modo a se tornar possível a interpretação e a compreensão do conteúdo pelos alunos surdos.

No entanto, apesar de Amauri dizer que o que gerava a confusão era a datilologia, Zélia ainda se utilizou da datilologia para interpretar a fala de Ester após sua intervenção. Mas, após esse momento, a interpretação da fala de Ester, mesmo com a datilologia, aconteceu de maneira fluida e clara. Vale ressaltar que a interpretação de Zélia não se valeu também do uso do texto projetado, apesar de Maria julgar que a solução para a incompreensão pudesse ser a projeção dos textos (inferência construída ao longo da disciplina como já comentado).

Aparentemente, o que fez com que a interpretação ficasse mais clara não foi a ausência de datilologia – como sugeriu Amauri – ou a projeção do texto – como sugeriu Maria –, e sim a reconstrução da exposição de Ester. De qualquer maneira, o que está em jogo é a oportunização de participação dos surdos: apesar de Zélia não ter se valido da projeção para interpretar, o texto, após sua intervenção, estava disponível para tal. Nesse sentido, após Thales abrir o trabalho de Ester na tela em projeção, estava potencialmente disponível uma oportunidade de aprendizagem a partir do texto, mesmo que ele não tenha sido apontado no momento da interpretação.

5.4 Considerações sobre o evento “Vai precisar não”

O evento “Vai precisar não” ilustra bem uma negociação das diferentes formas de participação na apresentação da versão prévia do trabalho de Ester na sala de aula de pós-graduação estudada. Com a análise do evento, em conversa com o resgate de outros momentos da história do grupo e de declarações dos estudantes surdos em entrevista, é possível identificar

que, na comunidade da sala de aula em questão, os comportamentos dos atores consideraram, em alguma medida, as especificidades linguístico-culturais dos colegas surdos.

Em se tratando de Ester e Maria, como alunas ouvintes, é possível perceber que elas participavam das negociações das formas de realização das atividades de maneira disposta a reelaborar suas concepções e práticas diante da demanda resultante da presença dos alunos surdos. Da mesma forma, a prática de Thales em sala de aula apontava para a preocupação em fazer com que os surdos participassem tanto das atividades da disciplina quanto da construção de relações interpessoais na comunidade da sala de aula.

A atuação na interpretação de Libras, sobretudo por Zélia, no caso do evento analisado, também aconteceu de modo sensível às demandas dos estudantes surdos, no sentido de possibilitar que esses estudantes tivessem oportunidades de aprendizagem e possibilidades de participação nas atividades das aulas de maneira equânime às dos estudantes ouvintes. Assim, é possível perceber que os esforços e a atuação dos agentes dessa sala de aula representaram um movimento de inclusão dos alunos surdos nas atividades da comunidade.

6 “RECONCILIA”: a leitura em sala de aula

O evento que apresento em microanálise neste capítulo é intitulado “Reconcilia”, que é a palavra que gerou incompreensão na atividade de leitura por um estudante surdo na sala de aula estudada, no dia 05 de julho de 2024, contando com a participação de três estudantes surdos, dois estudantes ouvintes e dois intérpretes de Libras. Diferentemente do evento “Vai precisar não”, o evento “Reconcilia” foi registrado exclusivamente por meio de filmagens, de modo que o registro de parte da sinalização, conforme esclareço nas próximas páginas, foi prejudicado, dadas as limitações do próprio instrumento de pesquisa. Ao passo que o evento “Vai precisar não” é apresentado como ilustração das formas de negociação da realização das atividades da comunidade de sala de aula, o evento “Reconcilia” apresenta questões mais específicas sobre como os estudantes surdos se engajaram nas atividades de leitura na sala de aula estudada.

Assim como pontuei ao introduzir o evento representado no capítulo anterior, compreendo o evento “Reconcilia” como um evento situado na dinâmica geral do funcionamento da turma, isto é, dentro da historicidade da comunidade de sala de aula. Nesse sentido, contextualizo a aula em que aconteceu o evento representado neste capítulo dentro da disciplina, assim como contextualizo o evento propriamente dito dentro da aula e da dinâmica do grupo estudado. Ainda baseado em Spradley (1980), trago a representação do lugar, dos atores e das atividades ocorridas no evento, por meio da figura 14, do quadro 10 e do quadro 11, respectivamente.

Posteriormente, apresento questões relativas às atividades de leitura em sala de aula que estão representadas no evento “Reconcilia” e foram consolidadas ao longo da história da sala de aula. Para tanto, evoco outros momentos da disciplina por meio do *relato* de um acontecimento da comunidade de sala de aula e do *excerto de uma entrevista*. Por fim, apresento conclusões sobre o engajamento de surdos nas atividades de leitura do grupo estudado, com base no evento “Reconcilia” e nos outros momentos da disciplina evocados ao longo da discussão.

6.1 Contextualização do evento “Reconcilia”

A aula de 05 de junho de 2024 foi a 13ª aula da disciplina e a quinta aula que eu acompanhei, conforme apresentado no quadro 4, na seção metodológica desta dissertação. No planejamento inicial da disciplina, a aula 13 tinha sido programada para o dia 10 de maio, com indicação de bibliografia para discussão em sala e apresentação do seminário 6. Com a atualização do planejamento da disciplina, a aula 13 foi reelaborada com a discussão sobre o

tema “Políticas linguísticas para surdos e indígenas”, que seria trabalhado na aula 11 no planejamento inicial, e com a apresentação do seminário 7, como vemos na figura 11.

Figura 11: Aula 13 no planejamento atualizado da disciplina¹¹¹

13	05 julho (14h – 17h40)	Seminário 7 (Ester, Clara, Maria) – até 40 minutos: ALBUQUERQUE, M. L. V. de. Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72740. <i>Tema: Políticas linguísticas para surdos e indígenas</i> <u>Leituras obrigatórias:</u> SILVA, I. R.; FAVORITO, W. Ideologias linguísticas, multilinguismo e repertórios comunicativos na educação de surdos. In: DEGACHE, C.; SILVA, R. C. da.; DUARTE, A. P. A.; HIRAKAWA, D. A.; DINIZ, L. R. A. (org.). <i>Distâncias e proximidades na aprendizagem das línguas: representações, práticas e materiais</i>. Campinas: Pontes, 2024, p. 55-70. CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>, Campinas, n(61.3): 712-732, set./dez. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/Qy8scZLLCYzgBf6fWc43CfR/abstract/?lang=en. <u>Leituras complementares:</u> FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. <i>Educar em revista</i> v. 2/2014, p. 51-69, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/# GOYOS, A. C. S.; FERNANDES, S.; JESUS, J. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. <i>Educação Unisinos</i>, v. 24, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.28/60747913
----	---------------------------	--

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento atualizado da disciplina com adaptação.

Conforme constante no planejamento atualizado disponibilizado pelo professor, a aula contou com a apresentação do seminário 7 e com a discussão sobre a bibliografia indicada. No entanto, houve o acréscimo de duas apresentações da versão adiantada do trabalho final, que, conforme comentado pelo professor na aula, não aconteceram na aula destinada para tal (a aula 12). Como já comentado na sessão metodológica do trabalho, o horário previsto para o início

¹¹¹ Esta figura foi editada com a substituição dos nomes reais dos estudantes pelos nomes fictícios.

das aulas era 14h, no entanto, neste dia, o início da aula atrasou devido a problemas relativos à projeção do datashow, o que demandou assistência técnica e, por consequência, parte do tempo inicial da aula, cerca de 20 minutos. Durante esse tempo, eu interagi com os intérpretes e os alunos surdos, a fim de me informar sobre a aula anterior, dado o fato de que eu me ausentei na aula 12, como também explicitado anteriormente; foi nesse momento que soube do atrito que tinha acontecido na aula anterior entre uma estudante surda e uma intérprete.

Após esse momento, o professor deu início à aula, cuja organização está representada no quadro 9. Na primeira coluna do quadro, está o número da aula em relação à disciplina; na segunda coluna, aponto as atividades realizadas; na terceira coluna, indico as pessoas responsáveis pela atividade; e, na quarta coluna, está a duração aproximada de cada atividade.

Quadro 9: Organização da aula de 05/07/2024

Nº da aula	Atividade	Responsável(is)	Duração aproximada
13	Introdução da aula	Thales	3min
	Apresentação do seminário 7: Albuquerque (2021)	Ester, Clara e Maria	66min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Maria	31min
	Intervalo		10min
	Apresentação prévia de trabalho final e discussão	Clara	24min
	Orientações sobre as próximas aulas e trabalho final	Thales	6min
	Discussão da bibliografia indicada no planejamento (figura 7)	Thales	44min

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Conforme também já comentado, a avaliação da disciplina contou com a apresentação de seminários em grupo. Os seminários seguiam um padrão de apresentação, contando com momentos expositivos e de discussão, conforme orientado pelo professor. Como o evento “Reconcilia” aconteceu na apresentação do seminário 7 (segundo momento da aula), comento sobre a atividade da apresentação do seminário na disciplina.

Os seminários foram elaborados e apresentados em grupos de até três pessoas, de modo que cada grupo ficou responsável por uma dissertação ou tese indicada pelo professor no planejamento da disciplina. Os sete seminários foram apresentados nas aulas de números de 7 a 13, no período entre 22 de março e 5 de julho de 2024, sendo cada apresentação em uma aula

(quadro 4). As duas versões do planejamento da disciplina continham as mesmas orientações relativas à preparação e apresentação do seminário, com um roteiro para a apresentação e observações sobre a atividade. O roteiro disponibilizado pelo professor delimitava cada momento da apresentação, com sua respectiva duração, de modo que, um desses momentos, era uma atividade que envolvia a leitura de textos: cada equipe apresentadora deveria distribuir a impressão de um a três recortes do texto apresentado para a realização da leitura e discussão desse(s) recorte(s) em grupos, atividade referenciada no planejamento da disciplina como “análise(s) dos recortes” (figura 12).

Figura 12: Orientações sobre o seminário

AVALIAÇÃO 1: SEMINÁRIO

(em grupos de até 3 pessoas)

Uma das avaliações da disciplina consiste em um seminário sobre uma dissertação ou tese na área de Português como Língua de Adicional, conforme cronograma do curso. O seminário deverá durar até 40 minutos, conforme organização abaixo:

1) Em até 10 minutos, apresentar:

- o problema de pesquisa
- a justificativa
- os objetivos e as perguntas de pesquisa
- o quadro teórico e seus conceitos-chave
- a metodologia

2) Distribuir, impresso, para a turma, 1 a 3 recortes dos registros da dissertação / tese, com um breve roteiro que possa guiar a análise. A turma terá, então, até 15 minutos para analisar os recortes.

3) Discutir com a turma as análises dos recortes apresentados, em até 10 minutos

4) Apresentar os principais resultados e conclusões da pesquisa, em até 5 minutos.

Observações:

- Não repita, durante o seminário, discussões já feitas na disciplina. Apenas as retome rapidamente se necessário.
- Priorize a discussão de conceitos ainda não trabalhados na disciplina.
- Selecione os registros que considerar mais relevantes para análise e discussão com a turma.

Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: planejamento inicial da disciplina.

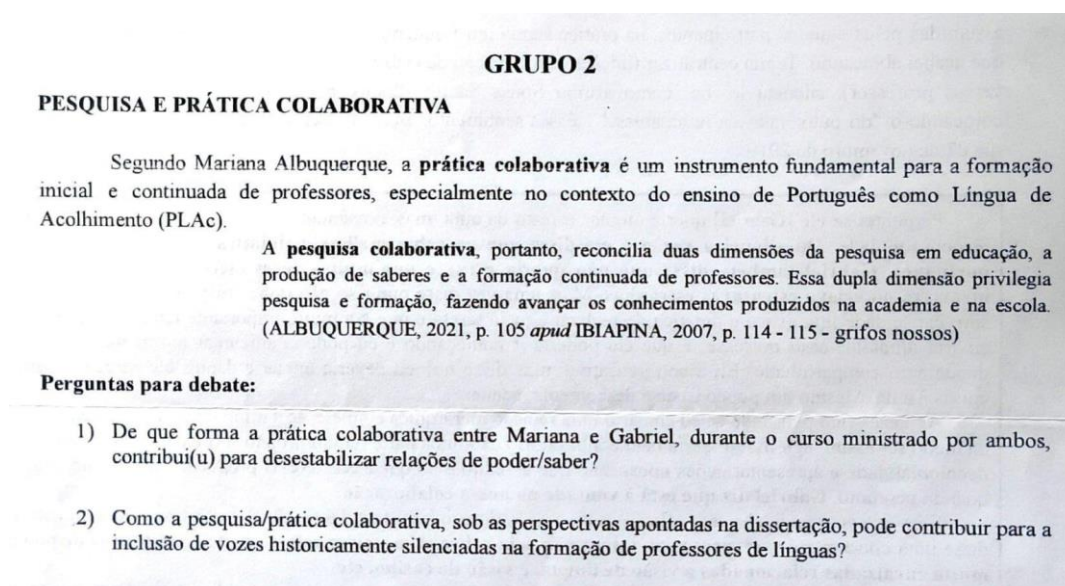
Nesse sentido, como já tinha acontecido nos outros seminários, o grupo de Ester, Clara e Maria reservou um momento para a discussão de recortes da dissertação apresentada, e foi nesse momento que aconteceu o evento “Reconcilia”. Após a exposição da dissertação de Albuquerque (2021), o grupo apresentador projetou o trailer de um filme que teria inspirado a autora da dissertação a escrevê-la, usando a legenda automática do YouTube e disponibilizando

uma folha com a transcrição do áudio do vídeo impressa para os estudantes surdos e para mim, conforme narrado no relato 4 do capítulo anterior (Transcrição do áudio do trailer de um filme).

Depois da reprodução do vídeo, a turma se dividiu em três grupos para a discussão do trecho da dissertação apresentada (Albuquerque, 2021, p. 124-125), de maneira que todos os grupos receberam o mesmo recorte: duas laudas em uma folha impressa em modo frente e verso, mas com perguntas diferentes. A dissertação apresentada pelo grupo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná pela autora, tematiza a prática colaborativa na formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e se desenvolve com base na experiência docente da autora, brasileira, em um curso para migrantes em parceria com um outro professor migrante sírio-brasileiro. No recorte disponibilizado aos grupos, a autora discorre sobre seu receio em hierarquizar o processo de pesquisa na sua relação com o outro professor, por ela nomeado de Gabriel, de modo a trazer um trecho do diário reflexivo da sua pesquisa e um da entrevista que ela realizou com Gabriel.

Abaixo do recorte da dissertação, havia uma breve introdução às perguntas e as perguntas propriamente ditas, com o enfoque em um aspecto da pesquisa: o grupo 1 se debruçou sobre o tema “O ensino de PLAc e a ecologia de saberes”; o grupo 2 focalizou o tema “Pesquisa e prática colaborativa”; e o grupo três discutiu sobre o tema “Dissenso e divergência”. Na divisão da turma, cada integrante da equipe apresentadora do seminário acompanhou um grupo, de modo que o grupo 2 (Heitor, Amauri, Clarissa, Adriano, Roberto, Zélia e eu) foi acompanhado por Clara. Apresento o trecho específico do grupo 2 na figura 13.

Figura 13: Perguntas do grupo 2 do seminário 7



Fonte: Artefatos coletados na pesquisa: impressão de trechos da dissertação de Albuquerque (2021).

Estando divididos os grupos e distribuídas as folhas impressas, os estudantes surdos fizeram uma “leitura silenciosa” do texto (sem sinalizar em concomitância). Após pouco mais de dois minutos de leitura, Heitor balançou a mão chamando Zélia e lhe perguntou o sinal de “hierárquica”, de modo que Zélia foi até a sua carteira para ver o trecho em que estava a palavra: “Às vezes fico pensando se eu construí uma relação hierárquica com ele, se minha presença o silencia” (trecho do diário reflexivo de Mariana Albuquerque). Zélia leu o trecho na carteira de Heitor e explicou o significado de relação hierárquica naquele contexto: “parece que, na relação da professora com Gabriel, havia um superior ao outro”¹¹². Após isso, Heitor, Amauri, Clarissa e Adriano conversaram sobre pontos que lhes tinham chamado a atenção no texto. Quando Amauri terminou um comentário sobre o texto, Heitor acenou na direção em que Zélia e eu estávamos e perguntou o significado da palavra “reconcilia”. Foi, portanto, nesse momento que se iniciaram as interações representadas no quadro 11.

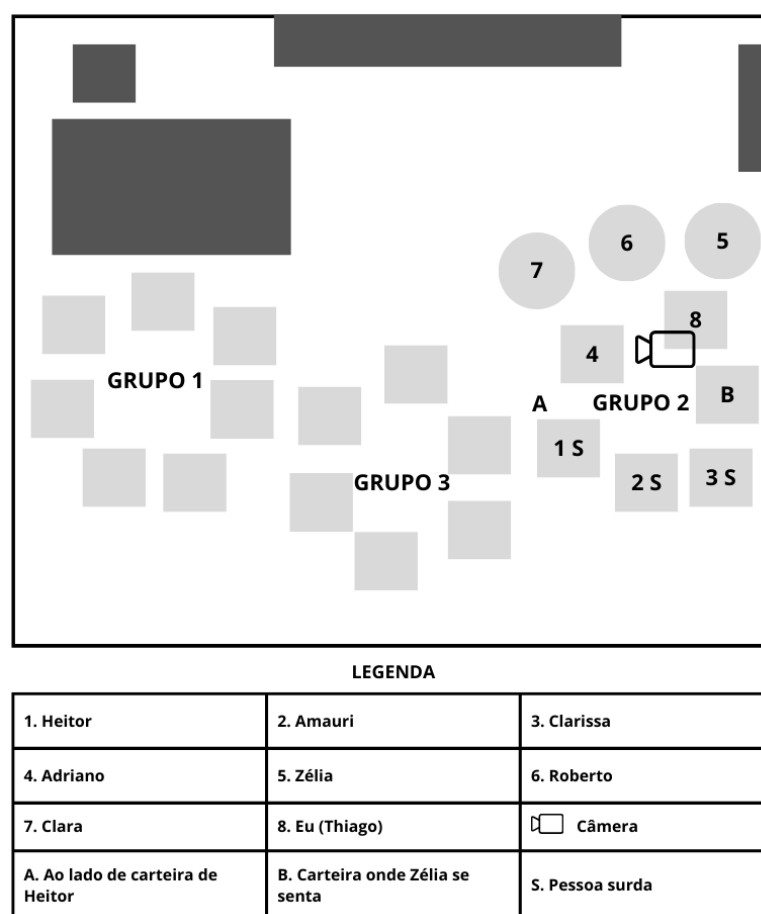
6.2 Representação do evento “Reconcilia”

Tal qual no capítulo anterior, considero o lugar, os atores e as atividades como elementos principais de um evento (Spradley, 1980). Nesse sentido, faço a representação desses três elementos do evento em específico por três meios: a figura 14 representa o lugar e a posição das pessoas que interagiram no evento; o quadro 10 representa os atores do evento com algumas das suas características; e o quadro 11 representa as atividades ao longo do evento, de acordo com as convenções apresentadas na sessão metodológica do trabalho.

Como houve algumas movimentações no evento “Reconcilia”, na figura 14, represento o lugar em que ele aconteceu, indicando, para além da posição dos atores e dos objetos, o lado da carteira de Heitor, para onde Clara e Roberto se direcionam no evento (linhas 020 e 021 do quadro 11) e a carteira onde Zélia se senta (linha 022 do quadro 11). A posição dos atores e dos objetos estão indicados no mapa por números, letras e um ícone de câmera filmadora, conforme a legenda da figura 14.

¹¹² Essa é uma tradução da sinalização da intérprete. Por a câmera estar próxima a Heitor e Zélia estar em pé, a filmagem de parte da sinalização ficou prejudicada, no entanto foi possível compreender esta frase.

Figura 14: Mapa da sala de aula no evento “Reconcilia”¹¹³



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

A fim de caracterizar os atores do evento em específico, apresento o quadro 10: na primeira coluna, apresento os nomes fictícios dos atores, preservando o anonimato; na segunda coluna, estão os papéis que esses sujeitos exerciam na turma; e na terceira coluna está a identidade/ condição auditiva dos participantes.

¹¹³ Assim como nas figuras 5 e 9, o mapa faz a representação aproximada da posição dos objetos e pessoas da turma.

Quadro 10: Caracterização dos atores do evento “Reconcilia”

Nome fictício	Papel na turma	Identidade/ condição auditiva
Heitor	Estudante (mestrado)	Surdo
Amauri	Estudante (doutorado)	Surda
Clarissa	Estudante (disciplina isolada)	Surda
Roberto	Intérprete de Libras	Ouvinte
Zélia	Intérprete de Libras	Ouvinte
Adriano	Estudante (mestrado)	Ouvinte
Clara	Estudante (mestrado)	Ouvinte
Thiago	Pesquisador	Ouvinte

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Ademais, apresento as atividades do evento em um quadro com a representação das interações nas línguas oral e sinalizada: diferentemente da representação das interações do evento do capítulo anterior, as falas representadas no quadro 11 foram registradas exclusivamente em filmagem. Na primeira coluna, estão os números das falas orais e sinalizadas¹¹⁴; nas segunda e terceira colunas, estão os registros das falas sinalizadas, com os nomes dos participantes e as glosas e QR Code do vídeo com a sinalização de algumas partes, respectivamente; nas quarta e quinta colunas, estão os registros da interação oral, com os nomes dos participantes e a transcrição das falas orais, respectivamente; e, por fim, na sexta coluna, estão registradas as ações e interações simultâneas às falas sinalizadas e orais.

¹¹⁴ Assim como no quadro 8, as falas orais e sinalizadas por vezes não são exatamente simultâneas, podendo uma fala sinalizada ter mais de um número correspondente no quadro 11 em função das interações orais ocorridas em simultaneidade, e vice versa.

Quadro 11: Representação das interações no evento “Reconcilia”

Linha	Participantes em fala sinalizada	Fala sinalizada (glosas e vídeo)	Participantes em fala oral	Fala oral	Ações e interações simultâneas
000	-	 https://youtu.be/_MFUiDBuqF8	-	-	-
001	Heitor	(acena para mim e para Zélia) R-O-I-N-C-I-L-A <PENSAR LIGAÇÃO CÉREBRO>? IGUAL AJUDA COLABORAÇÃO (pausa) R-O-I-N-C-I-L-I-A R-O-I-N-C R-O-I-N-C-I-L-I-A	-	-	Amauri e Clarissa conversam paralelamente sobre outro ponto do texto.
002	-	(câmera não registra sinalização em resposta a Heitor)	Zélia	QUÊ?	-
003	Heitor	C (pausa) R (mantém a configuração da mão em R e olha para o texto)	Zélia	CONCILIAR (+) não?	Heitor para a sinalização e olha para o papel.
004	Heitor	R-E-C-O-N-C-I-L-I-A PENSAR CÉREBRO	Zélia	re-con-cilia	Amauri e Clarissa seguem conversando.
005	Heitor se espreguiça e balança a cabeça afirmativamente enquanto vê alguém sinalizando, atrás de mim, fora do enquadramento da câmera. Considerando o curso do diálogo e a ausência de filmagem da sinalização, presumo que seja Zélia explicando o significado da palavra “reconcilia” em Libras.				
006	Heitor	O-K OUTR@ CL<MUDANÇA-DE-FOCO> C-O-I-N-C-I-L-I-A-R	-	-	Heitor olha atentamente

007	-	(A câmera não registra a sinalização).	Zélia	conciliar e reconciliar (incompreensível) conciliar?	Amauri olha para alguém atrás de mim.
008			Clara	conciliar e fazer entrar em acordo	Amauri e Heitor olham alternadamente para duas pessoas atrás de mim, fora do alcance da câmera.
009			Adriano	(incompreensível) mais calmo/	
010			Zélia	e reconciliar?	
011			Clara	tava brigado e fi/ fez as pazes	
012			Adriano	colocar de volta	
013	Amauri	SALVAR (+) SALVAR	Clara	reconciliou	
014	Heitor	ENTENDER CLARO (usando apenas uma mão)	Adriano	por exemplo quando a pessoa	Os alunos dos outros grupos fazem barulho, de modo a dificultar a minha compreensão.
015	-	-	Roberto	(incompreensível)	
016			Zélia	(incompreensível) (+) oi?	
017			Adriano	não/ por exemplo	
018			Roberto	(incompreensível)	
019			Zélia	agora: (+)	Roberto aponta para Heitor. Amauri o toca e aponta para Roberto.
020	Heitor	É PESQUISA COLABORAÇÃO (aponta para o texto)	Roberto	ele pergunta sobre: (+)	Clara vai até a cadeira de Heitor, coloca o papel na sua carteira e acompanha o texto com ele.
021	-	-	Clara	(incompreensível) reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação [lendo] (incompreensível)	Heitor aponta para um trecho no papel de Clara, e

					Roberto se aproxima.
022			Zélia	vou passar na frente [da câmera] (incompreensível)	Zélia passa na frente da câmera e se senta.
023			Clara	aqui ó/ reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação [lendo em voz alta] é aqui ó/ na citação (+) a pesquisa colaborativa portanto reconcilia duas dimensões da pesquisa na educação (a produção de saberes) (+) a formação continuada de professores [lendo em voz alta]	Clara acompanha o texto com o dedo, e Roberto olha para o papel. Roberto também coloca o dedo no papel de Clara. Eu passo na frente da câmera e ajusto o ângulo para enquadrar todo o grupo, e Zélia olha sorrindo para mim.
024			Thiago	pegar mais distância pra pegar todo mundo [com a câmera mais afastada]	Afasto a câmera do grupo
025	Devido à distância e ao barulho da turma, a câmera não capta o que Roberto e Clara estão conversando oralmente, enquanto Heitor, sentado, olha para os dois em pé ao lado de sua carteira. Eu aproximo a câmera.				
026	Roberto	R-E SIGNIFICADO REPETIR REPETIR REPETIR REPETIR (pausa) MELHOR ENTENDER CLARO	Clara	(re) é de repetição (+) conciliação de novo (+) concilia de novo	-
027	Clara	<MAIS-OU-MENOS>?	-	-	Clara olha para Heitor, e ele olha para Zélia.

028	Zélia	[câmera não registra o início da fala sinalizada] C-O-N-C-I-L-I-A-R	Zélia	não: é porque eu mesma não entendi/ CONCILIAR [sinaliza em concomitância]	
029	Zélia	NEGOCIAR COMBINAR CAMINHO	Clara	é fazer entrar em acordo	
030			Zélia	é a gente tentar achar um (+)	
031			Clara	é	
032			Zélia	caminho (+) em comum	
033	Zélia	(pausa) DOIS BRIGA SEGUNDO (apontando para o segundo dedo) R-E-C-O-N-C-I-L-I-A-R (nega com a cabeça enquanto fala bimodalmente) VOLTAR PAZ	Clara	(isso eu penso) quando alguém BRIGA (+) aí faz as pazes (+) houve CONCILIAÇÃO	
034			Zélia	mas então o RECONCILIAR também não é voltar e fazer as pa/	
035			Clara	RE (faz) DE NOVO né	
036	Zélia	EXEMPLO BRIGA MUITAS-VEZES VOLTAR TENTAR	Zélia	é como se a gente brigasse várias vezes e voltasse?	Clarissa presta atenção na sinalização de Zélia, ao passo que Heitor e Amauri conversam sobre outro assunto do texto.
037	-	-	Adriano	NÃO	
038			Zélia	Ah: [sorri e balança a cabeça afirmativamente]	
039			Adriano	quando/ quando por exemplo é: eu tenho o: (incompreensível)	
040			Zélia	[dirigindo-se a Roberto] (incompreensível) (+) porque a dúvida foi MINHA	
041	Roberto	[sinalização incompreensível]	-	-	
042	Zélia	PORQUE EXEMPLO EL@ (apontando para Adriano) DÍVIDA EU DINHEIRO PRECISA 2PAGAR ₁ EU DINHEIRO MAS EL@ (apontando para Adriano) <NÃO-	Adriano	por exemplo eu te devo um dinheiro e eu tenho que te PAGAR esse dinheiro (+) mas eu não tenho dinheiro para eu te pagar (incompreensível) vamos até a	

		TER DINHEIRO> ã CL<NÓS-DOIS> (Zélia e Adriano) PRECISA IR JUSTIÇA LÁ PÚBLICO 2 CHAMAR ₁ FAZER A-U-D-I-E-N-C-I-A D-E C-O-N-C-I-L-I-A-Ç-Ã-O		JUSTIÇA né (incompreensível) uma audiência de CONCILIAÇÃO	
043	Clarissa	[sinalização incompreensível]	Clara	fazer um ACORDO	
044	Zélia	FAZER ACORDO COMO CL<NÓS-DOIS> (Zélia e Adriano) ACORDO DINHEIRO CONCORDAR POSSÍVEL 2 PAGAR ₁ EU <ENTENDER>? IR C-O-N-C-I-L-I-A-R ACORDO CL<PRÓXIMO-ASSUNTO>	Adriano	que é fazer um ACORDO (+) é achar um valor MÉDIO que nós podemos negociar (+) mas agora (+) por exemplo (+)	Heitor e Amauri param de conversar e prestam atenção na discussão.
045	Clarissa	[sinalização incompreensível]	Adriano	agora RECONCILIAR (+) eu com Heitor estamos BRIGADOS (+) nós não nos falamos mais (+) mas a gente (conversa) se entende e se RECONCILIA	
046	Zélia	R-E-C-O-N-C-I-L-I-A-R			
047	Amauri	REPETIR			
048	Zélia	CL<ELES-DOIS> (Adriano e Heitor) BRIGAR <NÃO-SE-FALAM-MAIS> ACABAR CL<ELES-DOIS> (Adriano e Heitor) MAS VOLTAR CONVERSAR ENTENDER CONVERSAR VOLTAR			
049	Heitor	ENCAIXAR ENCAIXAR	Clara	entrou num acordo	
050	Zélia	É CONVERSAR AMIG@	Adriano	(+) a gente VOLTA a ser amigos	Heitor mexe nos seus papeis.
051	Heitor	ENTENDER CLAR@ JOIA (afirmativamente olhando para Adriano)	-	-	

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Após a última interação do evento “Reconcilia” (linha 051 do quadro 11 e tempo [06:40] do vídeo), Amauri fez um comentário sobre outro aspecto do texto, dizendo que achou interessante o fato de a autora relatar o que realmente aconteceu, inclusive pontos referentes a discordâncias e discussões ao longo do processo de pesquisa. Clara e Adriano interagiram com Amauri, e a discussão do grupo seguiu com os membros relacionando o recorte da dissertação com suas experiências pessoais. Após pouco mais de um minuto após o término do evento, Maria, membra do grupo apresentador, dirigindo-se ao interruptor ao lado da porta, apagou a acendeu a luz algumas vezes, chamando a atenção do grupo, conforme narrado no relato 3 (Maria pisca a luz).

Como podemos perceber na sexta coluna, linhas 001, 004 e de 036 a 043 do quadro 11, houve interações que não foram representadas com detalhes no quadro. Isso se deu por uma escolha metodológica referente ao recorte do evento: a delimitação do evento se deu tendo como tema a incompreensão da palavra “reconcilia”. Nesse sentido, além de não contribuírem – pelo menos diretamente – com a compreensão do significado da palavra em questão, as conversas sinalizadas em simultaneidade que não diziam respeito ao tema selecionado como tópico da delimitação do evento poderiam atrapalhar a compreensão das interações do evento que diziam respeito a esse tema, em função do excesso de informações na composição do quadro 11.

6.3. Análise do evento “Reconcilia”

A escolha do evento “Reconcilia” para análise nesta dissertação se justifica pelo fato de que esse evento parte da realização de uma atividade de leitura por Heitor e revela questões relativas à forma como os estudantes surdos se engajam nas atividades de leitura da sala de aula e à participação dos atores surdos e ouvintes do evento na construção do significado de uma palavra na atividade em grupo. Dessa forma, com a análise do evento em questão, discuto sobre o envolvimento dos estudantes surdos com as atividades de leitura na sala de aula, em interação com outros membros da turma, partindo do evento e relacionando-o com outros acontecimentos da sala de aula.

Antes de iniciar a pontuação das questões que se fizeram representadas no evento em questão, é válido demarcar que o foco desta análise está nas atividades de leitura realizadas na comunidade da sala de aula. Quando leio a pesquisa de Silva (2010), reparo que inicialmente ela pretendia trabalhar com práticas de leitura e escrita na turma de ensino fundamental estudada, no entanto, ao se inserir na rotina daquele grupo, percebeu que as atividades de leitura em sala de aula eram muito mais frequentes do que as de escrita, de modo a redefinir o seu foco, voltando as suas análises para essas atividades mais recorrentes. Quando penso na minha

trajetória escolar, enquanto ouvinte mesmo, percebo que frequentemente vivia momentos de leitura em sala de aula na educação básica, diferentemente do que depreendo da minha experiência ao longo da graduação e, em especial, da pós-graduação que curso. No que diz respeito à leitura de textos na pós-graduação, percebo que a expectativa é de que as leituras, em sua maior parte, sejam realizadas fora dos horários de aula, de modo a tornar a sala de aula um espaço destinado à discussão dos textos já lidos.

Como pude observar ao longo da disciplina de Políticas Linguísticas, a realidade da turma de pós-graduação que investiguei não era muito diferente do que experienciei no meu itinerário acadêmico. O planejamento da disciplina disponibilizado à turma pelo professor continha, como é de praxe em cursos de pós-graduação, a bibliografia indicada como obrigatória – que o professor denomina ora como “leitura(s) prévia(s)”, ora como “leitura(s) obrigatória(s)” – e a bibliografia indicada como complementar – que o professor denomina como “leitura(s) complementar(es)”. A indicação das leituras da disciplina se dividia por aula, no planejamento, como podemos ver nos exemplos das figuras 7, 8 e 10 do capítulo anterior e da figura 11 deste capítulo.

Nesse sentido, a expectativa do professor, como ele mesmo comentou em entrevista individual, era a de que os alunos fizessem a leitura da bibliografia indicada antes da aula e, depois das discussões em sala, voltassem ao texto para fazer uma releitura. Com base na entrevista realizada com os estudantes surdos, percebo que a realização das leituras prévias por eles representava um desafio por se tratar de textos escritos na sua L2, como aponta Clarissa, complementando um comentário de Amauri sobre a leitura fora de sala de aula: “Assim como Amauri, se eu acompanhasse melhor a leitura de textos... às vezes quando os textos eram muito longos, eu sofria para ler. A gente sabe: surdos, segunda língua...” (trecho traduzido da entrevista).

Além disso, os estudantes surdos comentaram que não realizavam todas as leituras prévias¹¹⁵, apontando alguns motivos: falta de tempo disponível, desinteresse pelos temas dos textos, a classificação que o professor dava às leituras (obrigatórias ou complementares), incompreensão dos textos e até mesmo a falta de responsabilidade individual, como vemos no excerto de entrevista 5.

¹¹⁵ Vale ressaltar que, como Thales apontou em entrevista, isso acontecia por eles serem estudantes, e não por serem surdos.

Excerto de entrevista 5: Estudantes surdos sobre leituras prévias

Excerto de entrevista realizada em forma de roda de conversa, por videoconferência, em Libras e traduzida para o português escrito

Heitor: Eu não tive interesse em todos os textos da disciplina, mas mais naqueles sobre educação bilíngue, dada a temática da minha pesquisa. Então eu escolhia os textos que tinham mais a ver com a minha pesquisa. Esses eu lia, mas não eram todos, porque muitas vezes eu não conseguia compreender textos de outros temas com muita clareza. Os textos que eram distribuídos em sala de aula, eu lia todos e também interagía sobre eles, mas os textos extensos em português, para ler em casa, não, por causa de tempo e responsabilidade. Alguns artigos e teses eu não conseguia compreender também [...].

Amauri: Thales sempre passava dois ou três textos: artigos, teses... Mas eu privilegiava sempre as leituras obrigatórias. Por exemplo: ele passava três textos, sendo um obrigatório e um opcional; eu escolhia o texto obrigatório. Era minha estratégia: se eu conseguisse, leria o texto obrigatório. Às vezes, quando não dava tempo de ler os textos, eu lia apenas o resumo deles.

Clarissa: No início, eu pensava: “Ah, uma disciplina nova, vou ler todos os textos”. Depois, por uma questão de responsabilidade e de pouco tempo, não fui lendo quase nada. Geralmente, dependia do tema: se fosse sobre Libras, por exemplo, eu lia. Se fosse outro tema, normalmente eu não lia. Mas foi mais por falta de responsabilidade também.

Não obstante a existência de comentários sobre as leituras prévias em entrevistas, no exercício de observação participante, eu tive acesso direto aos exercícios de leituras que aconteceram na sala de aula, de modo que a minha análise focaliza atividades de leitura realizadas *in situ*. Ao longo da minha permanência no campo de pesquisa, notei que, em geral, as atividades de leitura em sala de aula se concentravam nos momentos das discussões em grupos durante a apresentação dos seminários (conforme comentado no início deste capítulo) e em rápidos momentos em que se fazia a leitura de algum texto projetado em slides na tela de projeção ou escrito no quadro (figura 6).

Dessa forma, penso no exercício de leitura dentro da sala de aula, uma vez que grande parte da leitura da disciplina, que acontecia fora de sala de aula, não se fez acessível a mim. Nesse sentido, para discutir sobre a maneira com a qual os estudantes surdos se engajavam em atividades de leitura em sala de aula, apresento aspectos que emergem do evento: (i) o trânsito entre as modalidades linguísticas e o uso da datilologia; (ii) a dificuldade com o vocabulário e as experiências prévias de letramento; (iii) a construção coletiva do sentido das palavras; e (iv) a reflexão metalinguística. Após discutir sobre o engajamento dos estudantes surdos na leitura da sala de aula, apresento algumas considerações conclusivas sobre o evento “Reconcilia”.

6.3.1 O trânsito entre as modalidades linguísticas e o uso da datilologia

A princípio, é importante reiterar que, ao realizar a leitura de um texto em português, Heitor, Amauri e Clarissa a fazem em L2, como comentado em entrevista, ao passo que, no mesmo momento, naquela sala de aula, a maioria dos estudantes está realizando uma atividade de leitura em L1, o que implica em algumas particularidades na leitura dos estudantes surdos. Soma-se a isso, além de se configurar um exercício em L2, o fato de que se trata de uma atividade de leitura de outra modalidade linguística, que não a que os estudantes surdos usam majoritariamente em seu cotidiano.

Ao passo que o português, inclusive na linguagem escrita, parte da oralidade para sua materialização, a Libras se estrutura no plano visual. Dessa forma, como é comum na comunidade surda, o recurso que Heitor usa para apresentar a palavra do português é a datilologia, no entanto com equívoco na soletração manual da palavra. Como aponta Roos (2014, p. 87, tradução própria), a datilologia¹¹⁶ se refere ao “uso de configurações manuais para representar as letras de um sistema de escrita” e é comumente utilizada na língua de sinais para expressar conceitos que ainda não tem sinais próprios. Isto é, a datilologia funciona como um recurso da língua de sinais para sinalizar palavras da língua oral escrita: um recurso de trânsito entre línguas de modalidades diferentes.

No que se refere ao sistema escrito alfabético da língua oral, que é o caso do português, Fernandes (2003, p. 91) aponta que, apesar de ser organizada com base na oralidade, a escrita “guarda características específicas que permitem relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras”. Nesse sentido, o sistema escrito do português pode ser apropriado por pessoas surdas a partir da natureza ideográfica da palavra, de modo que ela não é assimilada pela perspectiva sonora, como acontece com ouvintes. Assim, ao fazer a datilologia da palavra “reconcilia”, Heitor recorre à composição visual das letras, e não à relação grafofonêmica da palavra.

Quando ouvintes, usuários de português como L1, leem uma palavra do português, mesmo que desconhecida, essa palavra é associada ao som, isto é, o significante – ainda que desprovido de significado – se materializa no ouvinte pela representação mental daquele som; em remissão a conceitos saussurianos. No caso do surdo, dada a experimentação de mundo e o uso da linguagem possibilitados pela visualidade, o significante é assimilado pela sua representação visual: a escrita da palavra. Como aponta Fernandes (2022, p. 224),

¹¹⁶A autora usa o termo *fingerspelling*, que também poderia ser traduzido como soletração manual.

[...] sem acesso aos aspectos fonológicos, os surdos tomam a língua escrita como um conjunto de signos visuais registrados no texto: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Entendemos que esse processo assume uma dimensão ideográfica, ou seja, na leitura da “língua” as palavras correspondem a ideogramas, como no sistema de escrita chinês, em que a cada unidade gráfico-visual corresponde uma unidade semântica.

Nesse sentido, quando Heitor se depara com a palavra “reconcilia” e quer saber seu significado, perguntando o sinal correspondente àquela palavra na Libras para Zélia e para mim, ele tem acesso ao significante visual: a palavra é dada como um desenho desprovido de sentido imediato.

Um estudo de Roos (2014) com seis crianças surdas mostra que a datilologia tende a ser mais usada por crianças surdas, no entanto, não necessariamente com a consciência de que se trata da representação de um item lexical de uma outra língua. Os resultados da pesquisa da referida autora esclarecem que, tendo oportunidades de interação em língua de sinais, “as crianças raramente percebem tais palavras ou nomes soletrados manualmente como compostos por letras manuais, mas os consideram como sinais” (Roos, 2014, p. 98, tradução própria). Nesse sentido, a compreensão da datilologia como uma representação da escrita da palavra na língua oral (no caso de Roos, a língua sueca) acontece quando a criança inicia seu processo de alfabetização, conhecendo a palavra da língua oral via escrita e a associando aos movimentos e configurações das mãos na datilologia.

É verdade que Heitor, como pessoa adulta inserida na cultura letrada e usuária do português escrito, tem conhecimento de que a datilologia da palavra diz respeito à escrita, tanto é que ele o faz a partir da palavra escrita. No entanto, a identificação da palavra “reconcilia” não se dá pela memória ou consciência fonológica, e sim pela percepção visual das letras. Além disso, como percebemos logo em seguida, Heitor associa a palavra “reconcilia” com a palavra “conciliar”. Nesse sentido, a datilologia é um recurso híbrido utilizado por surdos e ouvintes sinalizantes de línguas de sinais para representar a língua escrita e, nas práticas de letramento, pode ser usada com diferentes propósitos.

Como não houve o registro da sinalização de resposta de Zélia a Heitor, após sua pergunta (tempo [00:29] do vídeo e linha 002 do quadro 11), não sou capaz de dizer se Zélia fez a datilologia da palavra “conciliar” em concomitância com a sua fala oral ou se Heitor fez uma leitura labial da sua fala, resultando na pergunta de Heitor sobre a diferença de “reconcilia” para “conciliar”. No entanto, é possível perceber que Heitor se equivoca algumas vezes na datilologia, colocando a letra “O” como segunda letra da palavra e continuando a datilologia com uma ordem muito semelhante à palavra “concilia” (tempo [00:01] do vídeo e linha 001 do

quadro 11), mesmo antes de Zélia dizer oralmente “conciliar” (linha 003 do quadro 11). Após Zélia demonstrar que não entendeu a sua datilologia, Heitor recomeça a palavra com a configuração de mão em “C”, faz uma pausa e reconfigura sua mão em “R”, sendo necessário consultar novamente a palavra no texto (tempo [00:32] do vídeo e linha 003 do quadro 11). Tanto antes quanto depois da demonstração de dúvida de Zélia, Heitor aparentemente estava associando a imagem da palavra “reconciliar” à imagem da palavra “conciliar”, dadas as suas semelhanças e a forma da palavra soletrada por ele (R-O-I-N-C-I-L-A). Percebemos, por exemplo, que ele insiste na mesma datilologia, consultando palavra escrita no papel após algumas tentativas de soletrar “reconcilia”. É essa associação das palavras semelhantes que gera as interações representadas no quadro 11.

Nesse sentido, o uso da datilologia por Heitor foi um recurso de trânsito entre as línguas de modalidades distintas, como é recorrente em circunstâncias em que surdos querem expressar, na modalidade visual, a escrita de uma palavra em português. Além disso, interpreto que Heitor se equivoca na datilologia da palavra “reconcilia”, soletrando manualmente “roincilia” por algumas vezes (tempo [00:01] do vídeo e linha 001 do quadro 11), em função da semelhança gráfica das palavras e da ausência de memória e consciência fonológica¹¹⁷: trata-se de uma característica referente à sua especificidade linguística.

6.3.2 A dificuldade com o vocabulário e as experiências prévias de letramento

Na área dos estudos sobre leitura de surdos, há pesquisas que algumas vezes já apresentaram o (re)conhecimento do vocabulário como um desafio no exercício de leitura de textos por surdos. A constatação do desconhecimento do significado de palavras como um desafio central na leitura de surdos aparece em pesquisas etnográficas de salas de aula, para fazer um recorte de pesquisas semelhantes a esta, tanto do ensino básico – como na investigação de Silva (2010), em uma turma do ensino fundamental – quanto do ensino superior – como nas pesquisas de Rocha (2021) e de Fajardo (2024), em turmas de graduação. Com base nessas pesquisas, observa-se que, para os estudantes surdos, conhecer as palavras é muito importante para a participação nas atividades de leitura em sala de aula. Podemos perceber, com base na análise do evento “Reconcilia”, que essa importância do conhecimento das palavras na leitura de surdos também se faz presente na sala de aula de pós-graduação em estudo.

¹¹⁷ Em termos de classificação fonética, os fones [h], em “reconcilia”, e [k], em “conciliar”, são claramente distintos: [h] é uma consoante fricativa glotal desvozeada, ao passo que [k] é uma consoante oclusiva velar desvozeada, na variante mais comumente utilizada na sala de aula em questão.

Ao perceber isso, não posso deixar de recordar das inúmeras vezes em que vi relatos sobre as experiências de letramentos escolares de pessoas surdas. Não raramente, deparei-me, ao dizer que sou professor de português, com surdos sinalizando que tiveram uma trajetória complicada e, por vezes, traumática com a aprendizagem de português e que o processo de ensino da língua portuguesa se resumia muitas vezes à correspondência biunívoca entre sinal e palavra, o que muitas vezes não fazia sentido para eles. Nas aulas de português que ministrei para surdos na graduação em Letras-Libras¹¹⁸, muito frequentemente eu via os estudantes, ao fazerem a leitura de um texto em português, realizarem uma leitura lexicalizada, muitas vezes até mesmo sem compreender o sentido do que foi lido em português. Assim como no caso do evento “Reconcilia”, era muito comum que os estudantes interrompessem a leitura de um texto para perguntarem sobre o significado de uma palavra¹¹⁹.

Na pesquisa que desenvolvi como trabalho de conclusão de curso da minha graduação em Letras Português, os três participantes surdos da pesquisa, ao serem indagados sobre seu processo de aprendizagem de leitura, trouxeram de imediato a aprendizagem do vocabulário desassociado de textos; uma participante, por exemplo, dizia que sabia o significado das palavras, mas não conseguia compreender um texto: “Assim, aprendi as palavras isoladas, mas não conseguia aprender a leitura de um texto propriamente dito” (Franco; Ribeiro, 2023, p. 80). Muitos são os exemplos que podem ser dados, tanto em pesquisas quanto em experiências cotidianas, para ilustrar as experiências escolares de surdos em que aprender português na escola significava saber o significado das palavras.

Ao longo da disciplina, foi possível observar a recorrência de momentos em que um estudante surdo perguntava, geralmente para mim ou para os intérpretes, qual seria o sinal correspondente a uma palavra em específico na Libras. É verdade que, quando comparado ao processo de leitura em outros níveis de ensino, essas demandas de vocabulário na atividade de leitura na pós-graduação são menos frequentes, como Zélia afirma em sua entrevista, quando interrogada sobre a necessidade de prestar apoio à leitura dos estudantes surdos em sala de aula: “Acho que é o privilégio de trabalhar com aluno de pós: eles demandam muito pouco em termos de leitura com intérpretes, sabe?”.

No entanto, embora, quando comparada à demanda de outros níveis de ensino, seja menos recorrente, a necessidade de se conhecer o vocabulário ainda se mostrou como significativa na leitura em sala de aula de pós-graduação em questão. Houve casos em que, na

¹¹⁸ Durante o curso de mestrado, realizei estágio docência ministrando aulas de duas disciplinas para uma turma do curso de Letras-Libras: *Português como Segunda Língua I e Português para fins acadêmicos*.

¹¹⁹ Reflexões sobre essas experiências foram publicadas: Silva, Franco e Barbosa (2024).

leitura em sala de aula, as perguntas aos intérpretes se voltaram para a compreensão de algum termo central para a discussão da temática¹²⁰, como foi o caso de Heitor perguntando a Zélia o sinal de “hierárquica”, pouco antes do evento “Reconcilia”, conforme já relatado neste texto. No entanto, houve casos em que Heitor se deteve a palavras que poderiam não ser tão centrais para a sua compreensão textual e participação da atividade de leitura, como é o caso do evento “Reconcilia” e do acontecimento narrado no relato abaixo, da mesma aula do evento “Vai precisar não”.

Relato 8: Heitor e a palavra “baseada”

Relato elaborado a partir de filmagem e notas de campo da aula 11 (21/06/2024)

A última atividade da aula do dia 21 de junho foi a apresentação do seminário de Heitor, Amauri e Clarissa, de modo que, antes disso, seis estudantes ouvintes apresentaram a versão adiantada dos seus trabalhos finais. Ao longo das apresentações dos trabalhos, os estudantes surdos geralmente prestavam atenção na apresentação, no entanto, por vezes, deixavam de olhar para o/a intérprete e consultavam o material da apresentação do seu seminário, que seria apresentado posteriormente. Quando voltamos do intervalo para a continuação da aula, enquanto o estudante ouvinte Atarân iniciava a sua apresentação, e Roberto a interpretava, Heitor acenou para mim e para Zélia, que estávamos sentados próximos, e perguntou qual seria o sinal da palavra “baseada” na Libras, utilizando-se da datilologia. De imediato, eu respondi com o sinal de “base/ básico”. Zélia, no entanto, perguntou a Heitor qual era o contexto e a frase em que estava a palavra perguntada. Quando Heitor explicou a ela como a palavra “baseada” estava sendo utilizada no texto que ele lia¹²¹, Zélia respondeu com o sinal de “conectar/ unir”. Logo em seguida, Zélia orientou Heitor a se atentar ao significado da frase como um todo, e não querer atribuir um sinal da Libras a cada palavra do português, de modo a produzir os sentidos dos textos na língua de sinais.

Seja nos casos em que a palavra perguntada assumia papel central para a compreensão textual, seja em situações em que os significados das palavras poderiam ser inferidos ou mesmo não eram essenciais para uma compreensão global de um trecho, as dúvidas só foram de fato sanadas quando compreendido o contexto em que a palavra estava. Interpreto, portanto, que o problema da compreensão não passava exatamente pela necessidade de um sinal correspondente à palavra, e sim pelo entendimento do sentido da frase, no entanto, para Heitor, ainda parece ser importante conhecer o significado das palavras no exercício de leitura, e até mesmo atribuir a elas um sinal em Libras.

¹²⁰ Isso também aconteceu em momentos em que os estudantes surdos da sala de aula em observação liam algum termo técnico escrito no quadro, como “multilinguismo”, “plurilinguismo” e “decolonialidade”.

¹²¹ Como, neste momento, a câmera não registrou a sinalização de Heitor, não consigo precisar o contexto da palavra “baseada” no texto lido que ele estava lendo.

Além disso, no contexto de salas de aula com estudantes surdos, é comum se deparar com cenas em que esses estudantes, ao realizarem a leitura de um texto, solicitam aos intérpretes um sinal da Libras equivalente a uma palavra do português, o que se fez presente também nessa sala de aula de pós-graduação, embora aparentemente com menos frequência, como apontado por Zélia em entrevista. No entanto, diante dessa demanda que denota uma possível correspondência biunívoca entre sinal e palavra, Zélia parece tentar quebrar a concepção lexicalizada no trânsito entre as línguas, por meio do questionamento sobre o contexto em que a palavra se insere e do comentário direto sobre a necessidade de se atentar ao significado da frase, e não das palavras isoladas (final do relato 8).

Além do momento apresentado no relato 8, recorrentemente os estudantes surdos recorriam aos intérpretes ou a mim para a compreensão de uma palavra isolada, como no evento “Reconcilia”. Era comum também que os estudantes surdos recorressem aos intérpretes ou a mim para a correção ou validação de frases que eles escreviam, como aconteceu antes de apresentarem o seminário 5¹²². Percebo, portanto, que o engajamento dos estudantes surdos nas atividades de leitura e de escrita geralmente passava pela mediação dos intérpretes ou de outro ouvinte bilíngue, que era o meu caso.

No que diz respeito à necessidade de Heitor de ter um correspondente lexical em Libras para as palavras do português, tanto no caso do relato 8 quanto no evento “Reconcilia”, compreendo, com base na noção de que a leitura de agora é influenciada, senão condicionada, pelas leituras de antes, que esses acontecimentos revelam aspectos sobre suas experiências de leitura anteriores. Trata-se de uma noção que está na base, tanto teórica quanto metodológica, deste trabalho: a da historicidade (dos eventos, dos textos, dos enunciados...). Com base na noção de que o ensino de português para surdos nas escolas muitas vezes adota uma perspectiva lexicalizada da leitura, consigo perceber, no comportamento de Heitor, um reflexo de possíveis experiências de letramento que ele já viveu. Assim como o estudo de Kaufhold (2017) mostra a construção de práticas de letramento acadêmico – no caso, a escrita de uma dissertação – embasada em experiências anteriores de letramento de um mestrando, entendo que a participação de Heitor no evento “Reconcilia” funciona como uma resposta a outras experiências de letramento que ele viveu, assim como cria condições para experiências futuras.

¹²² Na aula 11 (26/06/2024), aconteceu a apresentação do seminário da tese de Coura (2021). Como a apresentação dos seminários regularmente tinha um momento destinado à discussão em grupos, os estudantes surdos distribuíram recortes da tese apresentada e escreveram duas perguntas no quadro em português. No entanto, antes de iniciarem a apresentação, Clarissa e Amauri escreveram essas perguntas em um papel e entregaram a mim e a Zélia para validarmos a sua escrita. Como o foco da minha análise não está nas atividades de escrita, não discorro mais profundamente sobre esse aspecto.

6.3.3 A construção coletiva do sentido das palavras

Conforme é possível observar, as interações do evento “Reconcilia” foram geradas pelo desconhecimento de uma palavra por Heitor, que gerou dúvida em outros atores e envolveu um processo de construção coletiva do sentido daquela palavra. Num estudo recente, sobre uma disciplina de português para uma turma somente de alunos surdos no curso de Letras-Libras, constatamos que, na turma estudada, manifestavam-se desafios relacionados ao (re)conhecimento de vocabulário (Silva; Franco; Barbosa, 2024). Nesse estudo, destacou-se o exercício da construção coletiva do sentido das palavras dentro de sala de aula mediado diretamente pela Libras, uma vez que se tratava de uma sala de aula com professor ouvinte sinalizante e estudantes surdos sinalizantes.

No caso do evento “Reconcilia”, está em foco novamente a dificuldade com o vocabulário, de modo que a palavra ganha atenção central no exercício de leitura: aparentemente, para Heitor, compreender as palavras em específico era importante para a atividade de leitura, como aconteceu tanto com a palavra “hierárquica”, antes do evento, quanto com a palavra “reconcilia”, no evento. Diferentemente da pesquisa supracitada (Silva, Franco e Barbosa, 2024), no evento aqui analisado interagiram estudantes surdos sinalizantes da Libras e ouvintes que não dominavam língua de sinais, em uma sala de aula inclusiva, isto é, com a mediação especializada de intérpretes de Libras, que possibilitavam a comunicação entre os estudantes mencionados. Como as interações em sala de aula são constantes e, muitas vezes, concomitantes, muitas vezes o intérprete não consegue dar conta de fazer a interpretação de todas as interações¹²³, de modo a usar estratégias para selecionar o que é mais importante. Quando vemos o evento “Reconcilia”, percebemos que, como é comum de acontecer, há determinadas falas que ficam restritas a ouvintes (linhas de 021 a 024 do quadro 11), ao passo que outras que ficam restritas aos surdos e ouvintes sinalizantes (tempo [01:52] do vídeo e linhas 013 e 014 do quadro 11).

No evento em questão, apesar das limitações inerentes à configuração inclusiva da sala de aula, foi possível a interação entre os estudantes surdos e ouvintes de modo a se construir o significado da palavra coletivamente, como um fenômeno social naquele grupo. Na pesquisa que desenvolvi com as professoras Giselli Silva e Eva Barbosa, observamos que o processo de construção coletiva dos sentidos compreendia a justaposição de diferentes perspectivas: se cada

¹²³ Vale pontuar que isso não diz respeito à competência ou dedicação dos intérpretes, e sim à própria dinâmica da sala de aula.

um tem uma leitura do mundo¹²⁴ – que é influenciada, senão condicionada, pela conjuntura de sua realidade particular –, as compreensões dos significados das coisas (e das palavras) podem ser bastante diversas e, quando justapostas, enriquecedoras¹²⁵. Na pesquisa, identificamos dois movimentos presentes no processo de construção coletiva dos significados que contribuem com a compreensão dos sentidos das palavras: um de aproximação das perspectivas e um de distanciamento das perspectivas dos atores envolvidos (Silva; Franco; Barbosa, 2024).

O evento “Reconcilia”, apesar de não ter acontecido em um cenário de interação direta na língua de sinais – o que ao longo da disciplina refletiu na forma como se constituíram as interações, conforme vimos no capítulo anterior –, apresentou, por meio do trabalho de mediação dos intérpretes, um processo de construção coletiva dos significados das palavras “conciliar” e “reconciliar”. Quando Heitor corrige a sua datilologia da palavra, Zélia aparentemente explica o significado de “reconciliar” para Heitor (linha 005 do quadro 11). No entanto, ao ser interrogada sobre a diferença entre os verbos “conciliar” e “reconciliar”, Zélia percebe que não conhece a diferença entre as palavras e a pergunta para Clara, de modo a envolver e contrastar diferentes pontos de vista: principalmente de Zélia, Adriano e Clara.

A priori, Clara apresenta uma definição de cada palavra que parte da sua estrutura morfológica, dizendo que o prefixo “re” denotava repetição (tempo [03:43] do vídeo e linha 026 do quadro 11); Clara dá exemplos (linha 033 do quadro 11), no entanto ainda partindo de uma concepção que associa o sentido da palavra estritamente à sua composição morfológica. Ao dizer que “reconciliar” é “conciliar de novo”, Clara está considerando o padrão que acontece em verbos como “escrever” e “reescrever”, no entanto, isso aparentemente não é o suficiente para o grupo: percebemos que, quando Clara faz o sinal de “mais ou menos”, em relação à sua explicação, Heitor imediatamente olha para Zélia (tempo [03:59] do vídeo e linha 027 do quadro 11)¹²⁶. Para Clara, portanto, a compreensão da palavra por Heitor passaria pelo conhecimento da sua composição morfológica¹²⁷.

Zélia, por sua vez, não se contenta com o significado dado por Clara (tempo [04:04] do vídeo e linhas de 028 a 034 do quadro 11), de modo que Adriano intervém (linha 037 do quadro 11) e explica o sentido daquela palavra, diferentemente de Clara, a partir do uso da língua, e

¹²⁴ Antes de lermos a palavra, lemos o mundo (Freire, 1989): cada leitura parte de um lugar de experiência do mundo.

¹²⁵ É importante ressaltar que, apesar de enriquecedor, o processo de justaposição de diferentes perspectivas também envolve movimentos de tensões e disputa de saberes (e de poder).

¹²⁶ Aparentemente, Heitor confiava nas percepções e interações de Zélia, tanto no início, em que ela é a receptora da pergunta de Heitor, quanto neste momento.

¹²⁷ É verdade que a explicação dada por Clara não condiz com o significado da palavra no contexto em questão (figura 13), no entanto focalizo, aqui, a forma de engajamento e de construção do sentido da palavra, e não se a definição estava ou não correta.

não da sua estrutura morfológica (tempo [05:14] do vídeo e linhas de 42 a 50 do quadro 11). Quando a palavra é expandida para outros contextos como exemplificação, o grupo aparentemente se dá por satisfeito com o significado. Percebemos que se trata de um movimento em que o sentido da palavra “reconcilia” não foi dado por uma única pessoa, e sim construído coletivamente, por meio da participação de diferentes atores e, portanto, de diferentes pontos de vista; como podemos ver, pelo menos duas perspectivas: pelo prisma estrutural morfológico da língua e pelo ângulo funcional da língua em uso.

Podemos perceber que uma palavra fora do contexto pode ter vários significados, como é o caso das palavras “reconciliar” (nos sentidos, por exemplo, de reatar laços pessoais e de harmonizar duas perspectivas/ campos de conhecimento) e “conciliar” (com os significados de fazer um acordo judicial e de conseguir equilibrar afazeres, a título de exemplificação). Nesses casos exemplificados, o significado da palavra é definido, como anteriormente comentado, pelo contexto textual em que ela se insere. No evento em questão, após a exemplificação de Adriano, Heitor fez um sinal correspondente à palavra no contexto (tempo [06:31] do vídeo e linha 049 do quadro 11) que consegue contemplar bem o sentido da palavra “reconcilia” na citação lida (figura 13), ainda que os participantes não tenham retomado o trecho escrito explicitamente ao final da discussão. Assim, o próprio Heitor precisaria “aplicar” essa compreensão da palavra na construção de sentidos do trecho. É importante ressaltar que, mesmo no contexto do ensino superior, os alunos surdos constantemente manifestam uma leitura que privilegia a leitura da palavra sem, muitas vezes, relacionar ao contexto linguístico de ocorrência, ou seja, às construções linguísticas maiores como expressões ou orações.

Dessa maneira, parece que a forma que Adriano usou para explicar o significado da palavra para Heitor e Zélia teve mais sentido do que a maneira com que Clara o fez. No entanto, é importante reconhecer que, aparentemente, a explicação de Adriano decorreu da incompreensão da palavra por parte de Zélia diante da explicação de Clara. É possível notar que, novamente, trata-se de uma relação entre os enunciados, como um exercício responsivo nas interações; a explicação de Clara gerou condições para a manifestação da incompreensão por parte de Zélia (tempo [04:04] do vídeo e linha 028 do quadro 11), que, por sua vez, gerou condições para a explicação de Adriano.

Olhando para o exercício de construção coletiva do significado das palavras em questão, recordo-me da conversa que tive com Thales no intervalo da primeira aula que observei, que descrevo no relato 6, no último capítulo. Como o professor também confirmou na entrevista individual realizada posteriormente, ele tinha a intenção de criar um ambiente favorável à troca de experiências por diferentes ângulos, quando pensava em separar o grupo de surdos, para

interagir entre ouvintes. Percebo que, apesar que Thales não ter intervindo na formação dos grupos, na atividade em que aconteceu o evento “Reconcilia”, o grupo foi formado por surdos e ouvintes e teve por consequência a justaposição de diferentes perspectivas na leitura e discussão do texto. Quando Clara e Adriano participam do exercício de entendimento das palavras, em alguma medida, mesmo que de forma provavelmente não consciente, eles atendem a uma expectativa de Thales em relação às interações dos estudantes surdos e ouvintes na disciplina.

6.3.4 Reflexão metalinguística

A construção coletiva do sentido da palavra em questão aconteceu como resultado de uma dificuldade de Zélia em conseguir diferenciar as palavras perguntadas por Heitor. É válido pontuar que Zélia, como usuária do português como L1, já sabia usar tanto a palavra “conciliar” quanto a palavra “reconciliar” em sua prática cotidiana, no entanto essas palavras se apresentaram como um desafio no momento em que surge a necessidade de se explicar a diferença entre elas. Trata-se, aqui, de um exercício de tomada de consciência.

Assim como muitos conhecimentos culturais são tácitos dos grupos dos quais as pessoas participam, conforme já discutido, os usuários de uma língua também possuem conhecimentos linguísticos¹²⁸ que muitas vezes não são explicitados, de modo a serem apropriados naturalmente pela dinâmica do uso da língua. Refiro-me a conhecimentos linguísticos nos diversos níveis: desde à compreensão de que o uso de diferentes fonemas pode denotar diferentes sentidos e intenções até o entendimento do funcionamento de gêneros discursivos, por exemplo, abarcando também o significado das palavras. A gramática de uma língua – entendendo a gramática pela perspectiva dos padrões de funcionamento da língua, e não pela ótica normalizadora – é internalizada naturalmente, e muitas vezes inconscientemente, pelos seus usuários, ao longo da sua exposição à língua em uso.

Ao ser questionada, Zélia traz um conhecimento tácito do português para o plano consciente, dada a necessidade de explicar sobre o significado de cada uma das palavras para Heitor. Quando a intérprete faz o movimento de tomada de consciência de um conhecimento já internalizado na dinâmica do uso da língua portuguesa, ela sente dificuldade em explicar a diferença e inicia um processo de reflexão metalinguística com o grupo, de modo a envolver a participação de diferentes atores. Conforme comentado, para conseguir responder à pergunta, Clara se vale da reflexão morfológica, ao passo que Adriano recorre à reflexão do uso da língua

¹²⁸ Reconheço que conhecimentos linguísticos e conhecimentos culturais são interdependentes (língua-cultura).

em contextos em que as palavras são comumente utilizadas. Dessa forma, a interação entre os membros do grupo possibilitou um exercício de reflexão metalinguística na L1 dos participantes ouvintes e, por consequência, a (re)construção do significado dos verbos “conciliar” e “reconciliar”.

No capítulo anterior, vimos que, no evento “Vai precisar não”, a presença de surdos sinalizantes, que envolveu a participação de intérpretes e o uso da língua de sinais, resultou num processo de negociação da forma como seria realizada a apresentação de um trabalho e, portanto, do significado daquela prática de letramento dentro daquele grupo. Na pesquisa de Silva (2010), ao longo da história do grupo por ela estudado, os padrões das atividades de leitura foram também negociados e (re)significados por meio das interações. Em Castanheira (2004), como já comentado no capítulo anterior, vimos que o significado de participação estava constantemente sendo reconstruído no grupo estudado. Como apontam Castanheira, Green e Dixon (2005, p. 9), com a definição das atividades letradas, o significado de letramento também é definido: “letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos)”.

Em comparação com o evento “Vai precisar não”, consigo perceber que, assim como as interações estão redefinindo os significados da ação letrada no evento anterior, a justaposição de diferentes perspectivas no evento “Reconcilia” – considerando, aqui, a própria dúvida de Heitor como uma manifestação da sua perspectiva, dada a realização de sua leitura em L2¹²⁹ – gerou um processo de reconstrução coletiva e tomada de consciência do significado da palavra no contexto, inclusive pelos sujeitos que já a utilizavam em sua L1. Em outras palavras, a exposição da dúvida de Heitor provocou no grupo, incluindo a mim¹³⁰, um exercício metalinguístico que muito provavelmente não teria acontecido se não fosse essa exposição decorrente da realização de uma leitura em L2 no grupo, no caso, por uma pessoa surda.

6.4 Considerações sobre o evento “Reconcilia”

O evento “Reconcilia”, conforme contextualizado, representado e analisado, foi selecionado em função da sua representação em termos de compreensão da realização da leitura em sala de aula pelos estudantes surdos em interação com participantes ouvintes. Partindo, portanto, de um questionamento sobre como os estudantes surdos se engajaram nas atividades

¹²⁹ Ler um texto em L1 é diferente de ler um texto em L2.

¹³⁰ Recordo-me de começar a me questionar sobre a real diferença de significado das duas palavras, no correr e depois do evento.

de leitura da sala de aula estudada, consegui perceber que esse engajamento envolveu um processo de interação entre surdos e ouvintes, de modo a se destacarem aspectos concernentes ao trânsito entre as modalidades linguísticas, à dificuldade com o vocabulário relacionada às experiências prévias de letramento de Heitor, à construção coletiva do sentido da palavra no contexto da atividade e à reflexão metalinguística como consequência das interações no evento.

Podemos perceber isso por, no exercício de leitura em grupo, a externalização de uma dúvida de Heitor em relação ao significado de uma palavra presente no texto lido ter servido como mote para o desenvolvimento de uma série de interações entre surdos e ouvintes que configuraram um processo compartilhado de elaboração de significado da palavra, de modo a envolver, inclusive, a compreensão do significado de outra palavra aparentemente semelhante.

Considerando, portanto, os aspectos relativos ao trânsito entre as línguas de modalidades distintas e ao uso da datilologia por Heitor, percebo que se trata de um movimento complexo que envolve a relação entre línguas, no caso, mediada pela datilologia. Ao refletir sobre esses aspectos, interpreto também que Heitor faz uma associação visual entre as grafias das palavras “conciliar” e “reconcilia”. Já em relação à dificuldade com o vocabulário e às experiências prévias de letramento, percebo a preocupação do leitor com o conhecimento das palavras como um reflexo de práticas de letramentos, sobretudo escolares, que Heitor muito provavelmente teria experienciado: aparentemente, ler, para ele, passava pela correspondência de um sinal em Libras para a palavra em português.

Além de se configurar um cenário complexo de trânsito entre línguas, que envolve experiências anteriores e os desafios relativos ao vocabulário do português para os estudantes surdos, observo que o engajamento de diferentes atores no exercício de tentar explicar a diferença entre as duas palavras configurou um cenário de construção coletiva de sentidos por meio da justaposição de diferentes perspectivas, como na escolha da forma com a qual essa diferença seria explicada por Adriano e Clara, por exemplo. Ademais, percebo que a interação entre usuários de português como L2 e usuários dessa língua como L1, motivada pela incompreensão de uma palavra na leitura realizada em L2, permitiu ao grupo, inclusive aos usuários do português como L1, a realização de um exercício de reflexão sobre a própria língua e reconstrução do significado das palavras “conciliar” e “reconciliar”.

Por fim, considero que, apesar de não ilustrar todas as atividades de leitura da disciplina, sobretudo por se tratar de uma turma de pós-graduação¹³¹, o evento “Reconcilia” funciona como

¹³¹ Como comentado, é muito comum que os exercícios de leitura em cursos de pós-graduação sejam realizados fora de sala de aula.

um momento representativo da forma como os estudantes surdos da turma estudada se engajavam nas atividades de leitura que aconteciam na sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho elucidando que a minha escrita parte de um lugar de percepção do mundo, para argumentar que me posicionaria como sujeito real ao longo da dissertação. Para findar o texto, mas não esgotar as discussões acerca dos tópicos aqui trabalhados, considero também este pressuposto, mas ampliando a reflexão também para os sujeitos investigados: obviamente, eles também usam o texto na academia a partir de um lugar do mundo.

Retomo, aqui, os objetivos do trabalho. Em termos gerais, nesta pesquisa de mestrado, objetivei compreender as práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos em uma sala de aula de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública e os significados construídos sobre elas pelos membros do grupo. Os meus objetivos específicos foram: (i) analisar a participação de membros surdos e ouvintes na construção da cultura da comunidade de uma sala de aula de pós-graduação; (ii) investigar sobre as formas de engajamento de estudantes surdos bilíngues em atividades de leitura em uma turma de pós-graduação; e (iii) entender como a Libras e o português são mobilizados na construção de práticas de letramentos acadêmicos pelos membros do grupo.

Para atingir os objetivos aqui retomados, parti do pressuposto de que a sala de aula é uma comunidade cultural e realizei observação participante em uma turma de pós-graduação *stricto sensu* composta por surdos e ouvintes, da disciplina de “Políticas Linguísticas”, coletando artefatos culturais e registrando notas de campo, fotografias e filmagens sistematicamente. Além disso, realizei entrevistas, coletiva e individualmente, em modalidade remota, por videoconferência, com os estudantes surdos, os intérpretes de Libras e o professor da turma.

O processo de construção da pesquisa não foi linear, como é uma pesquisa de perspectiva etnográfica, de maneira que o seu foco foi redefinido algumas vezes ao longo da investigação. Essa reelaboração do foco e das perguntas de pesquisa ilustra a natureza iterativa-responsiva do estudo: aconteceu um processo contínuo de reformulação das perguntas de pesquisa, com base na realidade da comunidade da sala de aula estudada, como representado no quadro 1, do capítulo metodológico da dissertação. Dessa forma, a questão geral “*Como estudantes de pós-graduação surdos constroem práticas de letramentos acadêmicos, mobilizando a Libras e o português?*” foi gradualmente reformulada, mudando o foco das atividades acadêmicas de surdos pós-graduandos em geral, incluindo diferentes atividades, como sessões de orientação e grupos de estudos, para as práticas de letramento desses sujeitos na comunidade de sala de aula situada.

Nesse contínuo processo de reelaboração das questões da pesquisa, com base na realidade do grupo, cheguei a duas perguntas que guiaram o processo de análise dos eventos: (i) “como participantes surdos e ouvintes da sala de aula negociam a organização das atividades na turma, considerando o uso da Libras e do português?”; e (ii) “como os estudantes surdos se engajam nas atividades de leitura na sala de aula estudada?”.

A primeira pergunta guiou a análise do evento “Vai precisar não”, referente à negociação de formas de participação e realização das atividades de sala de aula, considerando a presença de usuários de Libras como L1. A análise se desenvolveu com base na categorização dos participantes do evento em quatro grupos, de acordo com as funções que exerciam em sala de aula e suas condições linguísticas: estudantes ouvintes, o professor, intérpretes de Libras e estudantes surdos.

O evento “Vai precisar não”, analisado no capítulo 5 deste texto, mostrou uma ocasião em que a negociação das diferentes formas de participação na apresentação da versão prévia do trabalho de Ester na sala de aula de pós-graduação estudada esteve em evidência. A análise do evento me permitiu interpretar que, em alguma medida, as especificidades linguístico-culturais dos estudantes surdos foram consideradas na realização da atividade. Ao passo que as estudantes ouvintes envolvidas no evento se mostraram dispostas a renegociar a forma de realização da atividade letrada da apresentação de um trabalho em aula, o comportamento do professor revela sua preocupação com a necessidade de fornecimento de condições de participação dos estudantes surdos, o que também foi manifesto pela perspectiva dos próprios estudantes surdos em entrevista posterior ao encerramento da disciplina.

Ambos os intérpretes participaram do evento em questão, mas em proporções bem distintas, de modo que a análise se debruçou quase que exclusivamente sobre a atuação da intérprete Zélia. No caso, a atuação da intérprete estava voltada para a tentativa de ampliar as oportunidades de aprendizagem e possibilidades de participação dos estudantes surdos nas atividades da turma, representando, até mesmo pela perspectiva explícita de uma estudante surda, um movimento efetivo de inclusão desses estudantes nas atividades.

Como discuti ao longo do texto, uma pesquisa que toma a etnografia como lógica de investigação se debruça sobre questões muito particulares a uma realidade situada, como é o caso da sala de aula focalizada neste estudo. No entanto, é possível perceber que questões concernentes à sala de aula como comunidade cultural em constante movimento de negociação das atividades, em função da inclusão de seus membros, também são contempladas em outros estudos, o que mostra que esta pesquisa, apesar de específica, é representativa de algo comum também a outros contextos.

Castanheira, Green e Dixon (2007), por exemplo, identificaram, em uma turma de um curso de verão de inglês de língua materna, que a perspectiva de letramento do grupo era constantemente reelaborada por seus membros, no decorrer do curso, por meio da reconstrução das atividades letradas da turma. Castanheira (2004) também observou esse processo em uma turma bilíngue (espanhol e inglês) de 5ª série, em que oportunidades de aprendizagem eram criadas, no sentido de incluir os membros do grupo, por meio da negociação das formas de participação nas atividades de sala de aula e, por consequência, da própria concepção de letramento naquela turma em particular.

Já o evento “Reconcilia” foi apresentado como ilustração de formas de engajamento na realização de uma atividade de leitura por surdos e teve sua análise conduzida pela segunda pergunta de pesquisa mencionada neste capítulo conclusivo da dissertação. A análise do evento “Reconcilia” me permitiu perceber que os estudantes surdos da sala de aula observada se engajaram na atividade de leitura estudada por meio da interação com participantes ouvintes, como intérpretes e colegas ouvintes, além de mim.

Nessas interações, alguns pontos se mostraram relevantes. O uso da datilologia, como recurso híbrido de representação da escrita de palavras de línguas orais em sinais, por um estudante surdo, equivocadamente, me deu condições de refletir sobre a leitura de surdos como um processo ideográfico (Fernandes, 2022). Além disso, a dificuldade com o vocabulário se destacou como algo recorrente no exercício de leitura também na pós-graduação: aparentemente, para os estudantes surdos, era importante saber o significado das palavras e, por vezes, até mesmo ter sinais da Libras correspondentes a elas. Novamente, percebo que, não obstante os resultados digam respeito à realidade de pós-graduação estudada em específico, a constatação da dificuldade com o vocabulário por surdos é algo comum também a contextos de outras salas de aulas com estudantes surdos, também em outros níveis de ensino, como podemos perceber tanto na educação básica, como na pesquisa de Silva (2010), quanto no nível de graduação, como nas pesquisas de Rocha (2021) e Fajardo (2024).

Ainda em associação com essa importância dada ao conhecimento das palavras do português em específico, refleti acerca das influências do repertório de experiências prévias de letramento dos membros do grupo estudado na realização das atividades da turma. Essa influência das experiências prévias de letramento em práticas de leitura e escrita no ensino superior também é apresentada por Lea (1999), em sua investigação com estudantes adultos que construíam suas práticas letradas com base em suas experiências e como parte integrante de suas vidas, num sentido mais amplo. Também o estudo de Kaufhold (2017) ilustra como um estudante de mestrado “reaproveitou” conhecimentos de experiências de letramentos

extracurriculares na construção de sua dissertação, no contexto acadêmico. Mais uma vez, percebo que esta constatação é representativa de algo também observado em outras pesquisas: a influência de experiências prévias de letramentos, acadêmicos ou não, na mobilização da linguagem escrita na academia.

Ademais, no evento “Reconcilia”, configurou-se um cenário de construção coletiva do significado das palavras postas em discussão por meio da justaposição de diferentes perspectivas: o estudante surdo manifestando sua dúvida; a intérprete ampliando a pergunta do estudante para todo o grupo, incluindo estudantes ouvintes; uma estudante ouvinte tentando explicar o significado das palavras tomando como fundamento a sua composição morfológica; e outro estudante ouvinte explicando o significado das palavras a partir de uma concepção da língua em uso. Percebo que também se trata de algo comum a outras salas de aula, visto que, em um trabalho recente, também identificamos o processo de construção coletiva dos sentidos de palavras, por meio da justaposição de diferentes perspectivas dos atores das interações, em uma turma de graduação, como um exercício de ampliação da compreensão da(s) língua(s) (Silva; Franco; Barbosa, 2024).

Soma-se a esses pontos, na análise do evento “Reconcilia”, a reflexão metalinguística dos atores ouvintes como consequência da manifestação da dúvida do estudante surdo em relação ao significado da palavra “reconcilia”. Imbricada ao processo de construção coletiva dos sentidos das palavras, a incompreensão da palavra por Heitor gerou um exercício de tomada de consciência e de reflexão metalinguística sobre o significado da referida palavra nos estudantes ouvintes, nos intérpretes e em mim, usuários do português como L1, que usávamos as palavras “reconciliar” e “conciliar” sem pararmos para refletir sobre a diferença entre os seus significados.

Como a pesquisa focalizou atividades de leitura realizadas dentro da sala de aula estudada em específico, questões externas à sala de aula não foram contempladas em profundidade no trabalho. Dessa forma, ciente de que se trata de um campo muito rico ainda a ser investigado, elenco, entre muitas possibilidades, três pontos que podem ser explorados a partir deste estudo: (i) nuances relativas à realização de leituras prévias na pós-graduação por estudantes surdos, fora de sala de aula; (ii) atividades de escrita de surdos na pós-graduação, tanto em disciplinas quanto no processo de redação de artigos, dissertações e teses; e (iii) questões concernentes a práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos que extrapolam a circunscrição da sala de aula, como em sessões de orientações, grupos de estudos e comunicações científicas, conforme inicialmente planejado para o desenvolvimento deste estudo.

Dadas as reflexões provenientes dos resultados desta investigação, acredito que a pesquisa de mestrado aqui desenvolvida pode contribuir com a produção de conhecimentos na área dos letramentos acadêmicos, sobretudo com enfoque em sujeitos surdos bilíngues, que constantemente estão realizando atividades de leituras em L2 em salas de aula de pós-graduação. Nesse sentido, considero que esta pesquisa traz contribuições para a realidade educacional de surdos, tanto na pós-graduação quanto em outros níveis de ensino, conforme comentado, no sentido da promoção de uma inclusão efetiva em atividades de sala de aula por meio de questões práticas, como na adoção de estratégias visuais que contribuem com o processo de interpretação e favorecem a criação de oportunidades de aprendizagem e a participação de estudantes surdos, como a escrita no quadro e o uso da projeção de textos escritos.

Além disso, considero que este estudo também apresenta reflexões acerca do processo de leitura de surdos em L2 no contexto de pós-graduação que podem servir de base para o desenvolvimento de outros trabalhos voltados para as práticas de letramentos acadêmicos de surdos. Por fim, dada a natureza aplicada desta investigação, entendo que o presente trabalho pode contribuir com a compreensão da sala de aula como um ambiente cultural de potencial geração de oportunidades de aprendizagem por meio do engajamento de seus membros, como no processo de construção dos sentidos das palavras e das práticas letradas propriamente ditas por meio da participação coletiva dos atores da turma.

Referências

AGAR, M. H. How to Ask for a Study in Qualitatish. *Qualitative Health Research*, v. 9, p. 684–697, 1 set. 1999.

ALVEZ-MAZZOTTI, L. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, M. S. O.; CARVALHO, M. M.; SOUSA, R. S. N. Representações discursivas surdas no contexto do distanciamento social da pandemia da Covid-19. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, n. 32, p. 88-108, 2021.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*: organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, D. C. S.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E. Inclusão de um surdo na pós-graduação: uma análise a partir de registros autobiográficos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, 2023, p. 1-17.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London and NY: Routledge, 1998.

BOFF, L. *A águia e a galinha*: uma metáfora da condição humana. 52. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAINE, G. Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes*, 1 (2002), p. 59-68.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 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*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

CASANAVE, C. R. *Writing games: multicultural case studies of academic literacy practices in Higher Education*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2002.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem Contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 7–38, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, p. 385-417. 1999.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COURA, F. A. *Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins*. 2021. 169 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

FAJARDO, L. C. “Na Libras é diferente”: práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos de um curso de Letras-Libras. 2024. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/78390>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FERNANDES, S. F. Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. F. Letramentos bilíngües de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 217-241, jan./abr. 2022.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, 2009. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FRANCO, T. L. *Memória, identidade e aprendizagem: trajetórias de construção do sujeito leitor surdo*. 2022. 52 f. Monografia (Graduação em Letras Português) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2022.

FRANCO, T. L.; RIBEIRO, M. C. M. A. Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo. *Linguística*, v. 19, n. 3, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rl/article/view/60388>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GASQUE, K. G. C. D. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. *Ciência da Informação*, 40(1), abr. 2011, p. 22-37.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, A. M. *Educação de surdos: desafios, representações sociais e projetos de vida no ensino superior*. Curitiba: CRV, 2020.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, n. 42, p. 13–79, 2005.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Routledge, 1997. p. 181–202.

GREEN, Judith; FRANQUIZ, Maria; DIXON, Carol. The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 1, p. 172–176, 1997.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Revista UFG*, n. 5, dezembro. 2008. p. 163-176.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.1, n. 2, p. 131-149, 1998. Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/6.%20Grosjean.%20.pdf. Acesso: 12 jan. 2024.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

KAUFHOLD, K. Tracing interacting literacy practices in master's dissertation writing. *London Review of Education*, v. 15, n. 1, março, 2017, p. 73-84.

LEA, M. R. Academic literacies and learning in Higher Education: constructing knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amstrerdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: na academic literacies approach. *Studied in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal os Applied Linguistics*. v. 14, 2007, p. 5-32.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada. In: SALLES, H. (Org.). *Bilinguismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia, GO: Cànone Editorial, 2007. p. 73-96.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.S. *Educação bilíngue, e agora?* (Trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

OMELOZUR, S. U.; BAMIDELE, I. A.; ONUOHA, U. D.; ALARAPE, A. A. Information literacy skills among postgraduate students of Babcock University, Nigeria. *International Journal of Innovative Research in Management*, v. 12(2), dez. 2013, p. 1-19.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt>. Acesso: 31 jan. 2024.

REAGAN, T. Bilingual Deaf Education. In WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. *The Hand book of bilingual and multilingual education*. Pondicherry: Wiley Blackwell, 2015.

REZENDE, P. L. F. *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: CRV, 2012.

RIBEIRO, M. C. M. A. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 269-286, maio. 2016.

RIBEIRO, M. C. M. de A. *O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante*. 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RIBEIRO, M. C. M. A.; FRANCO, T. L.; CAMPOS, A. C. L. Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar - possibilidades para o ensino de leitura. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 27-44, set. dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185229>.

ROCHA, C. C. T. *Libras e língua portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos*. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROOS, C. A Sociocultural Perspective on Young Deaf Children's Fingerspelling: An Ethnographic Study in a Signing Setting. *Deafness & Education International*, v. 16, n. 2, 86 107, 2014.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SELONI, L. Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: a micro-ethnographic perspective. *English for Specific Purposes*, 21 (2012), p. 47-59.

SILVA, G. M. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de estudantes surdos*. 2010. 222 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLNV9>. Acesso: 17 abr. 2021.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 206-299, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793>. Acesso: 28 jan. 2024.

SILVA, G. M.; FRANCO, T. L.; BARBOSA, E.R. A. Reflexões sobre o ensino de português como L2 para estudantes surdos do curso de Letras-Libras: a construção dos sentidos das palavras. *Veredas*, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/43679>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. *et al.* (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. South Melbourne: Thomson Learning, 1980.

STREET, B. V. Culture as a verb. In: HEATH, S. B.; STREET, B. V. (Eds.). *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008. p. 07–13.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TIERNEY, R. J.; PEARSON, P. D. *A history of literacy education: waves of research and practice*. New York: Routledge, 2021.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.