

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ADRIELLE BEZERRA MIRANDA

**HISTÓRIAS DE PESSOAS SURDAS E MINHAS EXPERIÊNCIAS COM ELAS:
DESAFIOS PARA VIVER PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

UBERLÂNDIA
2024

ADRIELLE BEZERRA MIRANDA

**HISTÓRIAS DE PESSOAS SURDAS E MINHAS EXPERIÊNCIAS COM ELAS:
DESAFIOS PARA VIVER PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso Mestrado, como requisito para defesa de Mestrado.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

UBERLÂNDIA
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M672 2024	Miranda, Adrielle Bezerra, 1996- Histórias de pessoas surdas e minhas experiências com elas [recurso eletrônico] : desafios para viver práticas de Letramentos acadêmicos / Adrielle Bezerra Miranda. - 2024. Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.218 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. , Valeska Virgínia Soares Souza, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título. CDU: 801
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12212ELI001				
Nome do Discente:	Adrielle Bezerra Miranda				
Título do Trabalho:	Histórias de pessoas surdas e minhas experiências com elas: desafios para viver práticas de letramentos acadêmicos				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Processo de ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos: histórias de inovação e de experiências educativas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professoras Doutoradas: : Judith Mara de Souza de Almeida - IFMG; Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - UFU; Valeska Virgínia Soares Souza - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

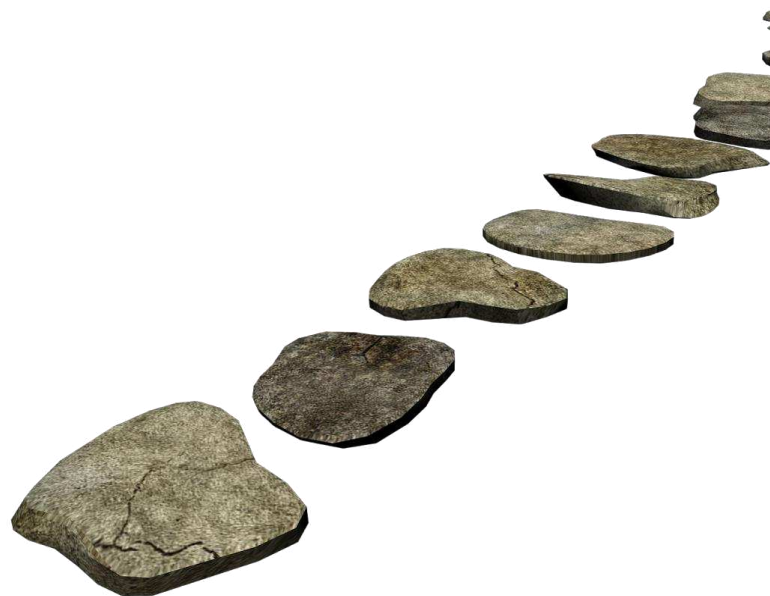


Documento assinado eletronicamente por **Judith Mara de Souza Almeida, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 23:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5219622** e o código CRC **F117D5D1**.

*Para meu Flávio, por todas as vezes que leu meu texto e contribuiu com algo e pelo apoio
nessa caminhada, sem o qual seria muito solitária e com menos brilho.*



*Ninguém caminha sem aprender
a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar. (Paulo Freire)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre me dar forças e resiliência para continuar seguindo nessa jornada de aprendizado e crescimento, tão importante para mim.

A minha mãe e ao meu pai, por desde a infância me incentivarem a estudar e seguir nesse caminho me apoiando a permanecer apesar dos desafios da vida.

À minha orientadora, Valeska Virgínia Soares Souza, que carinhosamente é chamada de Mama, e isso não é por acaso, obrigada pelo cuidado, pela paciência e organização, pelos momentos de muita aprendizagem, por sempre tentar obter o melhor de mim, sem isso esse trabalho não seria possível.

Aos participantes desta pesquisa por estarem sempre dispostos a me contar sobre suas experiências e contribuir para a área de pesquisa, juntos construímos novas histórias.

As minhas irmãs, Ariane e Adriana, pelo apoio, por cuidarem dos meus gatos especiais enquanto eu precisava me ausentar para escrever esse trabalho.

Aos meus gatos-filhos, Christovão e Theodoro por de alguma forma me fazerem prosseguir e não desistir.

À Fabiana, uma amiga que achei caminhando nesse novo caminho da pesquisa, obrigada por compartilhar comigo momentos muito significativos e me fazer sorrir e comemorar em muitos deles.

As minhas amigas, Ana Carol, Jaqueline, Monithelli, Mara Rúbia, Joseane e ao meu amigo Marco pelo acolhimento e ajuda desde quando me matriculei no mestrado.

Ao GPNEP, um lugar seguro onde compartilhei e ouvi muitas histórias e onde encontrei pessoas maravilhosas que colaboraram no meu crescimento como pesquisadora. Obrigada pelos momentos de reflexão e por.

À banca de defesa, Prof^a Dr^a Flávia Danielle Sordi Silva de Miranda e Prof^a Dr^a Judith Mara de Souza de Almeida, muito obrigada pela dedicação quanto à leitura deste trabalho, e pelas considerações enriquecedoras.

À CAPES que me possibilitou maior dedicação à pesquisa, por meio da concessão das bolsas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), pelos ensinamentos durante as disciplinas indispensáveis para minha formação.

RESUMO

Um dia, durante uma aula da faculdade que abordava sobre o ensino e aprendizagem de surdos, me deparei pensando sobre as seguintes questões. Como seria ter um aluno surdo na minha classe? Como iria planejar as aulas para conseguir ensiná-lo? Por isso, senti a curiosidade de saber como o surdo constrói seus conhecimentos, suas práticas letradas na escola, no ensino superior e em outros lugares não escolares. O tempo passou, tive a oportunidade de ter algumas experiências com pessoas surdas ainda na graduação e passei a estudar mais sobre a educação delas, especificamente no ambiente acadêmico. Assim, considerando as experiências que vivenciei, essa pesquisa tem por objetivo compreender narrativamente como são alguns processos de letramentos acadêmicos de alunos surdos universitários, participantes desta pesquisa, tendo como foco as experiências narradas por eles durante a vida acadêmica e mais especificamente discutir e analisar narrativamente essas experiências. Adoto nesta pesquisa a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, conforme proposta por Clandinin e Connelly (2000; 2004; 2015), que defendem que as narrativas não são apenas um fenômeno de estudo, mas também constituem o próprio método de pesquisa. Para compor os textos de campo, utilizo narrativas de alunos surdos universitários, minhas próprias narrativas e componho sentidos dessas narrativas seguindo a proposta de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). O estudo está fundamentado nos aspectos sobre inclusão e a necessidade de ser repensada (Sassaki, 2007; Orrú, 2017; Skliar, 2010), do Bilinguismo e sua importância para a pessoa surda (Moraes; Martins, 2020; Probst, 2022) e sobre a alfabetização (Botelho, 2002), letramentos (Soares, 2003) e letramentos acadêmicos (Street, 2006; 2014). A partir das narrativas de Sávio, de Gustavo e minhas, discuto temas como: educação bilíngue, identidade, histórias que nos constituem, autoria, práticas de letramentos acadêmicos. Ao término do meu estudo aprendi a problematizar a inclusão e a adotar uma perspectiva singular em relação ao outro. Isso se deu através das experiências práticas de letramentos acadêmicos compartilhadas pelos participantes surdos, bem como ao examinar os contextos que impediram a construção dessas práticas letradas. O relato das histórias dos participantes contribuiu para minha reflexão sobre a inclusão e influenciou minha visão em relação à minha prática profissional futura.

Palavras-chave: Experiências de Pessoas Surdas; Letramentos Acadêmicos; Surdos Universitários; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

One day, during a college class that discussed teaching and learning for deaf people, I found myself thinking about the following questions. What would it be like to have a deaf student in my class? How would I plan classes to be able to teach her or him? Therefore, I felt curious to know how deaf people build their knowledge, their literate practices at school, in higher education and in other non-school places. Time went by, I had the opportunity to have some experiences with deaf people while I was still an undergraduate and I started to study more about their education, specifically in the academic environment. Thus, considering the experiences I have experienced, this research aims to understand narratively what some academic literacy processes of deaf university students, participants in this research, are like, focusing on the experiences narrated by them during their academic life and more specifically discussing and analyzing these experiences. In this research, I adopt the theoretical-methodological approach of narrative inquiry, as proposed by Clandinin and Connelly (2000; 2004; 2015), who argue that narratives are not only a study phenomenon, but also constitute the research method itself. To compose the field texts, I use narratives from deaf university students, my own narratives and compose meanings from these narratives following the proposal of Ely, Vinz, Downing and Anzul (2005). The study is based on aspects of inclusion and the need to be rethought (Sassaki, 2007; Orrú, 2017; Skliar, 2010), Bilingualism and its importance for deaf people (Morais; Martins, 2020; Probst, 2022) and on literacy (Botelho, 2002), literacies (Soares, 2003) and academic literacies (Street, 2006; 2014). Based on the narratives of Sávio, Gustavo and my own, I discuss topics such as: bilingual education, identity, stories to live by, authorship, academic literacy practices. At the end of my study, I learned to problematize inclusion and adopt a unique perspective in relation to others. This occurred through the practical experiences of academic literacy shared by deaf participants, as well as by examining the contexts that prevented the construction of these literate practices. Telling the participants' stories contributed to my reflection on inclusion and influenced my vision regarding my future professional practice.

Keywords: Experiences; Academic Literacy; Deaf University Students, Narrative inquiry

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2.1 A pesquisa narrativa	27
2.2 Contexto e procedimentos da pesquisa	31
2.3 Participantes da pesquisa.....	32
2.4 Ética relacional	38
2.5 Instrumentos de pesquisa para composição dos textos de campo.....	39
2.6 A composição de sentidos dos textos de campos	42
3. EXPLORANDO ALGUNS TEMAS RELACIONADOS COM AS PESSOAS SURDAS	45
3.1 Compreendendo a Inclusão: um olhar diferente para a pessoa surda	45
3.2 O Bilinguismo e a pessoa surda: traçando caminhos	52
3.3 Alfabetização, letramento (s) e letramento (s) acadêmico	56
4. NARRATIVAS E COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS	64
4.1 Sávio: linha do tempo e narrativas	64
4.2 Desempacotando as narrativas de Sávio	68
4.3 Gustavo: linha do tempo e narrativas	73
4.4 Desempacotando as narrativas de Gustavo	78
4.5 Adrielle: minha caminhada na pesquisa junto aos participantes	84
4.6 Uma carta para Gustavo e Sávio.....	89
5. A CAMINHADA CONTINUA... CONSIDERAÇÕES ATÉ O PRESENTE	91
6. REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	100

1. INTRODUÇÃO

Começo este trabalho contando as minhas histórias iniciais, meu primeiro contato com uma pessoa surda, ainda no ensino fundamental, e algumas experiências da minha primeira graduação, que foi em Letras Língua Portuguesa, e da segunda, Letras Libras. Relembrar essas histórias me possibilitou poder compreender melhor meu propósito de investigação e as muitas inquietações sobre a temática do meu trabalho.

Durante a minha primeira graduação – licenciatura em Letras Língua Portuguesa –, comecei a estudar sobre a Educação de surdos. Ao compreender um pouco mais sobre a área, me dediquei a pesquisar e estudar sobre leitura e escrita de surdos na iniciação científica, sobretudo, após perceber, em muitos textos, alguns autores que discutiam as dificuldades que os surdos encontram em relação à produção escrita e à leitura em Língua Portuguesa. Na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso¹, estudei sobre o letramento de surdos universitários e, a partir disso, decidi continuar minhas pesquisas nessa temática no mestrado.

Com esse movimento retrospectivo, recobrando minhas memórias, chego ao *puzzle* da pesquisa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), que são as indagações que me acompanharam ao realizar esta investigação. Como professora de línguas, que histórias posso viver e narrar ao me engajar com dois participantes de pesquisa (participantes), estudantes surdos que estão cursando Letras-Libras? Que histórias sobre letramentos acadêmicos são vividas e contadas por nós, durante minha relação com os participantes? Entendo que para poder aprender sobre como ser professora de pessoas surdas, preciso me engajar com elas, escutar suas histórias e, principalmente, respeitá-las.

De acordo com Clandinin (2013), parte integrante do processo do pensamento narrativo, a construção do *puzzle* de pesquisa é fundamental para a sua própria concepção. Nesse sentido, cada pesquisa narrativa gira em torno de um tema específico e, no lugar de tentar estabelecer uma pergunta de pesquisa com uma definição precisa ou com a expectativa de uma resposta, os pesquisadores narrativos constituem seu *puzzle* investigativo, carregam consigo a ideia de uma busca, de repetição dessa busca, bem como a noção de constante reformulação (Clandinin; Connelly, 2000).

Nesta introdução, primeiramente, conto cinco histórias vivenciadas por mim antes desta pesquisa; em seguida, esclareço minhas justificativas pessoal, prática e social. Após isso, exponho meus objetivos de pesquisa e apresento um breve estado da arte. Por fim, apresento como está a organização da minha dissertação.

¹ Título: Letramento de Alunos Surdos Universitários Concluintes do Curso de Letras-Libras da UFPA

Para este início narrativo, no intuito de situar os leitores desta pesquisa, narro um pouco das minhas vivências. A primeira aconteceu quando eu estava no 9º ano do ensino fundamental II. Nas demais, eu estava na graduação.

Meu primeiro contato com uma pessoa surda

O único contato com um surdo que havia tido antes da graduação foi no fundamental, com uma colega da minha irmã, e não tinha conhecimento da comunidade surda e nada sobre surdez. Me lembro que Samantha² usava aparelho auditivo e tinha constantes dores de cabeça devido ao barulho dos colegas na sala de aula. Era frequente a presença da coordenadora na porta da sala pedindo para os alunos fazerem silêncio. Minha irmã comentava que ela não gostava de socializar com os colegas, apenas com um que sabia Libras e eu já tinha visto essa interação no corredor. Eu tinha medo de me comunicar com ela, pois não sabia se Samantha iria me entender e de certa forma aquilo me incomodava, quando a encontrava sorria e dizia um olá acenando as mãos e ela fazia o mesmo. Esse foi o episódio mais próximo do meu conhecimento sobre o surdo e a surdez antes de entrar na universidade.

Essa história retrata uma das minhas primeiras inquietações sobre a pessoa surda. Não poder me comunicar com Samantha me deixava com um sentimento de incapacidade, de tristeza, porém não procurei saber mais sobre Samantha ou sobre a língua com a qual ela se comunicava. Hoje, entendo que naquela época não pude problematizar nada daquele contexto; achava que a realidade mostrada estava dada. Nesse período eu não tinha acesso ao conhecimento sobre a surdez e a Libras. Quando possuía dúvidas ou curiosidades perguntava aos meus pais, mas nem sempre eles as respondiam. Os anos foram passando e eu não pensei mais sobre o assunto, até chegar no segundo ano de graduação do curso de Letras-Língua Portuguesa. Narro a seguir a história que diz muito em relação às minhas inquietações de pesquisa.

Professora, me ensina a ensinar português para alunos surdos!

Era o começo de mais um semestre na Universidade pública na qual eu estudava. Eu estava muito animada com aquele semestre. A faculdade de Letras - Língua Portuguesa tinha na sua matriz curricular duas disciplinas que envolviam a educação de surdos, “Libras” e “Ensino de língua portuguesa para surdos”. Eu iria estudar ambas no ano de 2019. A

² Nome fictício usado para preservar a identidade da pessoa envolvida.

professora, que era ouvinte, chegou na sala, se apresentou e explicou a ementa da disciplina de Libras. Primeiramente, iríamos ver o contexto histórico do surdo, da sua educação e depois ela iria ensinar os sinais básicos de Libras.

Então comecei a estudar. A professora utilizou conosco o livro "Libras, que língua é essa?" de Gesser (2009), aprendi acerca da Libras, da história, das metodologias e das filosofias de ensino das línguas de sinais, desde a antiguidade até a educação vigente. Nesse texto, o que mais me chamou atenção foi as perspectivas de ensino utilizadas na educação aos surdos; percebi o quanto era complexo o ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Aprendi a sinalizar algumas palavras, frases e até uma música de Natal. Eu aprendi bastante com a disciplina, comecei a ter um olhar mais abrangente em relação ao surdo e às suas lutas e conquistas ao longo do tempo. Terminou o semestre, eu estava contente por poder aprender mais sobre esse assunto e fiquei sabendo que no próximo semestre teria uma outra disciplina dessa área, "Ensino de Língua Portuguesa para surdos", e comecei a pensar na minha prática de futura docente em sala e em como iria ministrar as minhas aulas de português para alunos surdos. Pensei nessa disciplina como sendo de muita importância, pois eu ainda não sabia como iria dar aula para um surdo e muito menos como ele aprenderia português.

Então, inicia a disciplina com a mesma professora do semestre anterior. Fiquei um pouco desapontada no começo. Parecia uma réplica da disciplina anterior. Ela começou explicando a história da educação de surdos, eu já estava meio frustrada dentro de mim, mas esperei que uma hora ela iria dizer como era o ensino e aprendizagem de língua portuguesa de um aluno surdo. Na metade da disciplina ela começou, então, a falar das perspectivas de ensino que se tem até hoje, ressaltando o bilinguismo como modelo educacional no Brasil. Ela já tinha mencionado na disciplina passada, porém na segunda ela trazia mais detalhes sobre o assunto. Depois, a professora trouxe uma apostila explicando como ensinar o português para o surdo, mostrando verbos em português no infinitivo como "acordar" e uma imagem de um menino fazendo sinal "acordar" e era assim com os substantivos e pronomes. Eu me lembro que nesse dia cheguei em casa e fui procurar na internet como ensinar português para surdos de fato, e o que eu encontrei foram apostilas semelhantes a que a professora levou para a sala de aula. Eu só pensava que aquilo estava muito vazio, mas deixei de lado minhas inquietações. Já no fim da disciplina ela pediu para fazermos um material adaptativo de ensino Língua Portuguesa bem básico; eu fiz seguindo as apostilas de ensino que vi na internet, mas não recebi um feedback. A professora marcou a prova escrita e o assunto era a história do surdo, fiz a prova sem tantas dificuldades. A disciplina então chegou ao fim, mas eu ainda tinha muitas perguntas e dúvidas.

Até chegar nessas disciplinas, eu nunca tinha estudado sobre a área ou pesquisado algo relacionado. Nesse período, comecei a me dedicar aos estudos que envolviam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos. As aulas me despertaram interesse em pesquisar mais. Com as experiências em sala de aula, sentia que ainda tinha muitos conhecimentos que deveria saber; o mundo é muito plural e diversificado de pessoas, então não poderia fechar os olhos para tantas realidades diferentes, pensei.

“Então era assim que o surdo aprendia português? Associando imagens e palavras?”, me questionei. Mas, na minha cabeça, isso não entrava, pois, para mim, precisava de mais coisas, de métodos mais complexos. Essa não era a fórmula para o ensino de surdo, ou era? Saí da disciplina pensando, “como ensinar português para surdos? Como ele aprende?”, e pior, pensava aflita, “e se um dia eu tiver um surdo na minha classe, o que eu vou fazer?”.

Depois do término dessas disciplinas, fiquei pensando na construção dessa formação do surdo; tudo que tinha a ver com essa área me chamava atenção. Não podia mais idealizar meu mundo sem considerar o do surdo. Um dia, na faculdade, li um livro, *A pesquisa sociolinguística*, de Fernando Tarallo (2007), para fazer uma questão pedida pela professora. Nesse livro tinha uma ilha chamada Martha’s Vineyards. Pesquisei sobre a ilha e descobri que nela havia uma porcentagem muita alta de surdos e lembro que no texto da notícia dizia que a comunicação na ilha entre surdos e ouvintes era ótima. Sabia que tinha todo um contexto para aquilo ocorrer, mas era possível. Ficava problematizando aquela ideia de ser possível o surdo ter uma autonomia na sociedade, mas como? Como seria a construção dessa formação na comunidade que me cerca?

No ano de 2019, vivenciei minha Iniciação Científica, a qual teve o título “Experiências pedagógicas de leitura e escrita de Língua Portuguesa para surdos” e, desde então, minha vida estava tomando caminhos que eu não tinha planejado ou se quer imaginado estudar, a educação de surdos. Mas as coisas foram acontecendo e quando percebi já estava terminando a Iniciação Científica e começando a me planejar para fazer meu TCC na mesma área. Meu orientador nessa época, de início, me fez uma proposta para eu participar de uma oficina de ensino de português somente para surdos, para observar as aulas e talvez essas observações e interações fariam parte do meu TCC. Já adianto que não. No meio do percurso acabei mudando de tema. Porém, esses dias de oficina me fizeram repensar muitas questões e compreender algumas que não estavam nos inúmeros artigos que havia lido. Adiante, narro minha experiência do primeiro dia de oficina.

A aula para ensinar surdos

Eu entrei, sentei-me na cadeira na primeira fileira perto da porta, a sala estava com as carteiras dispostas em meia-lua, o professor me cumprimentou e me apresentou a turma, a comunicação era em Libras. Ele explicou aos alunos que eu estava lá para observar a aula e também para aprender. Aquela oficina de 7 dias era parte de um projeto de extensão da universidade e tinha por intuito ensinar surdos que queriam aprender a escrever redação para o Enem. A primeira coisa que observei foi o silêncio de uma sala numerosa. As pessoas eram de diferentes idades, no total de mais ou menos 18 pessoas. A aula começou com o tema “a educação de surdos no Brasil”. O professor fazia várias pausas no meio da aula para explicar palavras desconhecidas pelos alunos. Mesmo com o meu nível extremamente básico de libras, tentei entender o que eles falavam na aula, mas só entendia palavras soltas. Eles sinalizavam tão rápido que eu me perdia na comunicação, entendia melhor o professor que sinalizava e, simultaneamente, falava, mas sem som. Os alunos tinham muitas dúvidas e todos queriam falar ao mesmo tempo, a sala que antes para mim era muito silenciosa, ficou muito barulhenta com tantas pessoas falando simultaneamente com as mãos, minha visão ficou incomodada não sabia para quem olhar. A questão naquele momento era a preposição “de”, cuja função na frase os alunos não entendiam. O professor então começou a explicar as possíveis funções da preposição. Percebi ser bem complexo para os alunos compreenderem logo de início. O professor então começou a desenhar no quadro e eu desenhava no meu caderno. A ideia dele era fazer com que os alunos compreendessem como os dois elementos “xícara” e “café” eram ligados pela preposição “de”. Depois do desenho no quadro e de muitas explicações, os alunos conseguiram entender a função da preposição, pelo menos naquele contexto.

Segue a ilustração do desenho feito por ele:

Imagem 01 - Ilustração sobre a preposição “de”



Fonte: Feita pela autora do trabalho.

Para Todos Verem: A ilustração tem um fundo lilás, contém um desenho de uma xícara vazia à esquerda, uma xícara contendo café em líquido ao centro e, à direita, um saco de café em pó aberto com uma colher em cima. Esses desenhos possuem um sinal de soma entre eles. Os três desenhos têm seus nomes escritos em cima deles respectivamente.

O professor já cansado, mas satisfeito olhou para mim e disse: não é fácil! Até desenhar tem que saber. Eu apenas dei um sorriso tímido acenando a cabeça, concordando.

Essa oficina foi marcante na minha vida. Tudo o que eu sabia da educação de surdos era por meio dos artigos que lia. Vivenciar essas experiências em sala de aula me fez conhecer a complexidade do aluno surdo ao aprender a Língua Portuguesa escrita. Refletindo sobre minhas pesquisas e tudo que já estudei, percebo que a problemática levantada é bastante complexa e comum na educação brasileira e, por isso, procuro compreender as experiências de surdos no ambiente universitário.

Inicialmente, essa oficina seria os dados para o meu TCC, como já havia dito, e no meio do caminho decidi mudar e convidar alguns participantes surdos da graduação para minha pesquisa e fazer questionários para eles responderem sobre suas práticas letradas vivenciadas no ambiente universitário. Terminei meu TCC, defendi e concluí a graduação em fevereiro de 2021. No mesmo ano iniciei uma segunda graduação de Letras-Libras e pude ter experiências de ensino e aprendizagem com um colega de graduação surdo, chamado Lauro, ao ensinar português para ele. A seguir narro dois momentos dessa experiência com Lauro.

Nossa experiência, minha e de Lauro

Lauro era meu amigo da faculdade, o primeiro amigo que fiz na minha segunda graduação, ele era surdo. Não éramos da mesma turma, mas sempre nos encontrávamos em algumas disciplinas, já que eu não tinha um semestre fixo, pois havia creditado algumas disciplinas da minha primeira graduação. Lauro e eu nos dávamos bem; na nossa primeira disciplina juntos, éramos os alunos que sobravam para fazer trabalho, ele por ser surdo e eu por ser de fora da turma. A professora nos explicou que era um seminário e nós teríamos um artigo como base escolhido por ela. O artigo era sobre coesão e coerência, imprimi o tal texto para ler, mas não entendi, li outra vez e ainda estava difícil, era coesão e coerência numa perspectiva mais teórica do que aquela que aprendi ao fazer redação para o ENEM. Fiquei desesperada, mas não porque não entendia o texto, mas porque esse não entender me

impossibilitava de explicar esse texto ao meu amigo surdo, uma vez que ele dias antes tinha me pedido para ajudá-lo a entender melhor o texto. Então li pela terceira vez e as coisas começaram a fluir. Duas semanas se passaram e eu já sabia o texto de trás pra frente, porém me veio outra questão: como vou ensinar o assunto agora? Fiquei angustiada, mas mesmo assim marquei um dia para estudarmos juntos. Eu falei com a intérprete para ela me ajudar, pois não era fluente em Libras e tinha receio de a comunicação ficar prejudicada em momentos muito teóricos do texto.

Perguntei a Lauro o que ele tinha lido, o que ele tinha entendido sobre o assunto, já que pedi dias antes para ele pesquisar na internet o conceito básico dos assuntos. Ele me explicou, me deu o sinal de coerência e coesão logo e disse que é o sentido do texto e as palavras certas no texto, já era um caminho para percorrermos. Mas e o texto mais teórico? Ele disse que não entendeu. Fiz um esquema dos pontos chaves do texto, que eram duas partes do texto com duas teorias diferentes, de dois autores. Foram dias que precisei explicar a ele o assunto por meio de esquemas feitos no quadro, explicações por meio de exemplos e, mesmo assim, ele ainda ficou com algumas dúvidas. Mas o principal ele já sabia. Antes da apresentação, ensaiamos. Pedi que ele me explicasse a partir dos slides o conceito em libras. Ele conseguiu. Senti que estávamos prontos.

Cheguei na sala, esperei o nosso momento, dei o pen drive para a docente na sala para apresentação, comecei me apresentando e ele também, falei sobre dois slides e ele, mais três e terminei com os dois últimos. A professora elogiou nossa apresentação e eu senti que tudo tinha dado certo, mais do que isso, tive um sentimento de alívio.

Ensinando e aprendendo com Lauro

Lauro me procurou dizendo que não entendia morfologia. Respondi que se ele quisesse, eu poderia ajudar: eu não fazia a disciplina, mas entendia um pouco sobre os conteúdos. Marcamos um dia na Universidade para eu explicar o assunto e a intérprete, como sempre, foi nos auxiliar. Fomos para uma sala porque eu queria explicar no quadro pra ele, algumas pessoas viram nossa interação e pediram para participar da aula. Eram alguns amigos da mesma disciplina e a prova seria duas horas depois desta nossa aula. Eu comecei a perguntar a Lauro sobre o conceito de morfologia. Ele disse que eram palavras, partes de palavras. Expliquei que essas partes eram morfemas, então dei vários exemplos, “casinha”, “infelicidade”, “ilegal”, “meninas”, dei exemplos dos textos que o professor deu em sala e alguns outros, que lembrava. Dividi os morfemas das palavras, perguntei se ele sabia o sentido dos morfemas, não queria que ele decorasse nada de início, mas que ele entendesse como os

morfemas tinham um significado próprio na língua portuguesa. Para Lauro, eles não tinham um significado tão amplo como para os ouvintes. Ele aprende palavras não morfemas, ele lê palavras não morfemas, mas queria que ele entendesse por um outro olhar. Ele me explicou que o “s” tinha significado de quantidade, e palavras terminadas em “o” e “a” indicavam gênero, já era algo importante para a construção do seu conhecimento. Depois disso, expliquei os outros possíveis morfemas e seus significados, algumas vezes eu desenhava, em outras eu discutia com ele o sentido do morfema e pedia sempre que ele me dissesse o que entendeu. Era um modo de eu saber se ele estava compreendendo de fato, entregava a ele a caneta e pedia para ele ir ao quadro para me dar um exemplo ou marcar o morfema, visualmente ele já sabia identificar os morfemas, essa parte era mais fácil para ele, o entendimento do morfema era o que ele não conseguia compreender logo. O tempo acabou e eu desejei uma boa prova para ele e para os outros colegas. No outro dia perguntei como foi a prova, ele disse que estava difícil, mas que conseguiu fazê-la.

Começar a interagir com Lauro foi algo que me causava um pouco de apreensão. Lembro que na primeira vez que o ensinei algo, me veio à mente, uma das minhas inquietações, e se eu tivesse um aluno surdo na minha sala de aula? Eu não tinha minha sala de aula, mas tinha Lauro que às vezes se tornava meu aluno, mas quem aprendia era eu. Eu não sabia como ensinar Lauro, nem qual metodologia de ensino era melhor para ele e se tinha alguma. Me lembro das oficinas de redação que eu presenciei, os desdobramentos que o professor fazia para uma turma de surdos compreendê-lo. Será que esse era o caminho? Ir tentando me fazer compreendida? Por via das dúvidas era a melhor opção. Sempre antes de qualquer exposição do conteúdo da minha parte eu queria saber os conhecimentos prévios de Lauro, não poderia passar por cima disso, até porque estava aprendendo junto com ele.

Nesses processos de ir e vir da experiência, compreendo meus processos de aprendizado, mesmo sendo mais passiva que interativa, viver essas experiências me ajudou a compreender sobre as relações entre as coisas (Dewey, 1979) e me remetem para alguns construtos teóricos que apresento e discuto adiante.

Para Pivatto (2014), a aquisição de ideias que sejam úteis na categorização de novas situações é viabilizada pelos conhecimentos prévios, que funcionam como pontos de ancoragem e descoberta de novas informações. Para além de querer ensinar Lauro, eu desejava descobrir sobre seu mundo, como ele construía seu conhecimento, como ele utilizava seus próprios conhecimentos para construir outros, como as coisas faziam sentido para ele, pois a minha percepção é ouvintista e não tinha ideia de como era para ele.

Lugones (1978) pontua sobre viajar para o mundo do outro, ou seja, sobre sentir a experiência em outro mundo, para a autora essa atitude possibilita o encontro com o outro na sua diferença, e era isso que queria fazer. Queria entender mais e de algum modo, e com essas experiências junto de Lauro pude me questionar sobre: Quem eu era como professora? Quem eu seria um dia como professora nas minhas futuras práticas?

Algo que sempre me chamou atenção nas interações com Lauro era sua urgência em saber novas palavras e seus significados, e pensei: por que palavras? Lembrei sobre a alfabetização do surdo, na qual ele não aprende sílabas, mas palavras por meio da associação com os sinais, por isso sua maneira de interação. São tantas inquietações e dúvidas que penso e reflito sobre o processo de ensino e aprendizagem de surdos. Achar uma resposta se torna algo bastante complexo. Por isso, o que mais reflito é como eu poderia aprender mais sobre as experiências das histórias dos surdos universitários? Quem eu sou em relação a estas experiências?

Ainda nesse mesmo ano de 2021, me inscrevi no processo seletivo de mestrado e passei com o projeto sobre letramento acadêmico de surdos, pois ainda tinha muitas inquietações e isso me fez pensar: como um aluno que entra na academia constrói suas práticas letradas? E quais são essas práticas de letramento? Como a Libras e a Língua Portuguesa se apresentam nesse contexto?

Para me ajudar a compreender melhor essas experiências, tomo como base o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Nesta Pesquisa Narrativa, meu objetivo geral é narrar e compreender, narrativamente, como são certos processos de letramentos acadêmicos de dois alunos surdos universitários, participantes desta pesquisa, e a relação de minhas experiências com as deles, focando nas nossas experiências narradas. Meus objetivos específicos são:

- Narrar e discutir as histórias de letramentos acadêmicos vividas e socializadas pelos participantes surdos;
- Narrar e discutir as experiências vividas por mim, pesquisadora e participante dessa pesquisa;
- Analisar narrativamente as experiências vividas pelos participantes e por mim, discutindo a construção dos letramentos acadêmicos a partir das histórias narradas.

Clandinin e Huber (2007) manifestam a importância de nós, pesquisadores narrativos, pensarmos nas justificativas que nos levam à pesquisa de um determinado tema. Na pesquisa narrativa existem justificativas distintas, de ordem pessoal, prática e teórico-social.

Na justificativa pessoal, o pesquisador narrativo inicia sua pesquisa contando suas próprias experiências de vida, tensões e questionamentos pessoais (Clandinin; Connelly, 2015). Na justificativa prática, o pesquisador narrativo valoriza o potencial de mudanças em sua prática profissional por meio da reflexão e compreensão de suas ações. Por fim, a pesquisa narrativa pode ser socialmente justificada quando o pesquisador explora questões de importância teórica, social e política.

Nesse contexto, trago como justificativa pessoal as experiências que vivenciei como estudante e pesquisadora iniciante da área de educação de surdos. Meu interesse pela temática surge a partir dos momentos de aprendizagens em sala de aula na graduação sobre a educação de surdos, com as pessoas surdas nos projetos que participei e no contato com pessoas surdas no ambiente acadêmico. Por muito tempo, acreditava que somente estudar os teóricos da área me ajudaria a entender melhor a minha pesquisa, mas percebi que tão importante quanto à teoria são as experiências nessa construção de conhecimento na academia.

Para a minha justificativa prática, ressalto a importância de, a partir da compreensão das minhas experiências sobre letramentos acadêmicos de surdos, poder moldar as minhas práticas de ensino para experiências futuras de letramentos acadêmicos, construindo e reconstruindo novas formas de interagir com o outro, e o incluindo nesse espaço educacional.

Como justificativa social, acredito que este estudo poderá levar aspectos relevantes sobre os letramentos de surdos àqueles que lerem essa pesquisa. Assim, estar compartilhando essas histórias é uma maneira de dar visibilidade para esses aprendizes surdos, quem sabe no futuro outros surdos possam contar suas histórias também dando importância a eles.

Além de refletir sobre o que justifica o direcionamento da pesquisa, para compreender melhor sobre a temática, pesquisei trabalhos como uma forma de honrar os pesquisadores que já estudaram sobre tal assunto. Para isso, fiz um breve estado da arte, pesquisando no Banco de Teses e Dissertações e no Banco de Revistas e Periódicos da CAPES, além de pesquisas também feitas no Google Acadêmico. Utilizei um recorte delimitador, com palavras-chave que contribuíram para essa busca e um escopo temporal de 12 anos. Inicialmente coloquei o prazo de 5 anos, mas encontrei poucos trabalhos sobre letramento acadêmico de surdos e aumentei o prazo de busca até o ano 2010. Fiz o uso das seguintes palavras-chave: letramento acadêmico de surdos; surdos no ensino superior, universitários surdos, letramento acadêmico+surdez. Algumas combinações acabaram por me mostrar os mesmos resultados de artigos, dissertações e teses, outras combinações me mostraram trabalhos sobre letramento de surdos, mas não no ambiente acadêmico. Sendo assim, encontrei 19 trabalhos que atendiam de forma geral o escopo da minha pesquisa e selecionei 9 que discutem sobre o letramento de surdos, especificamente

no ambiente acadêmico. Os 10 artigos excluídos versavam sobre letramentos, mas não na academia e nem a respeito de pessoas surdas. Então, passo a discorrer brevemente sobre os autores e os textos de pesquisa selecionados, a fim de contextualizar minha pesquisa no quadro de estudos já feitos acerca do tema.

O estudo de Pires (2014) aborda o letramento acadêmico em Língua Portuguesa de universitários surdos, focalizando na produção escrita de um grupo participante de um programa de ensino a distância chamado "Escrita Acadêmica para Surdos". A autora compara a produção escrita desses estudantes com a de outros universitários surdos portugueses, visando validar hipóteses. O objetivo é compreender como os universitários surdos constroem formação acadêmica em português. A análise se concentra em três resumos escritos e em atividades de compreensão leitora, revelando uma variedade de letramentos entre os participantes, influenciada por suas diferentes vivências educacionais e interações com a linguagem ao longo de suas trajetórias.

Almeida (2015) em sua tese de doutorado, aborda a experiência da autora como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos. Os objetivos incluem compreender a experiência vivida e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, além de analisar as práticas de letramento presentes nessa vivência. A pesquisa, seguindo o caminho teórico-metodológico narrativo (Clandinin; Connelly, 2015), foi realizada em uma escola especial para surdos no Triângulo Mineiro, com a participação de três alunas surdas e a professora pesquisadora. O estudo utiliza diferentes textos de campo, como notas de campo, gravações de aulas, diários e sequências didáticas propostas. As referências teóricas abrangem concepções socioantropológicas de surdez, abordagens de inclusão, discussões sobre a Libras, alfabetização, leitura, letramento e currículo, entre outros. A análise narrativa destaca as tensões na interação entre a professora ouvinte e os alunos surdos, explorando a composição de sentidos na vivência pedagógica.

Morais (2017) aborda a experiência docente de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda, com o objetivo geral de narrar e analisar essa vivência. O contexto da pesquisa é o espaço das aulas particulares e individuais de língua portuguesa ministradas para a aluna surda. Utilizando como base teórica a formação de professores para alunos surdos e concepções de conhecimento prático profissional, a autora se fundamenta em diferentes fontes acadêmicas. Os textos de campo são compostos por narrativas escritas durante e após as aulas, registrando, assim, a prática docente, além das fotos das atividades produzidas pela aluna, sendo também instrumento de pesquisa. A análise dos textos segue a perspectiva de composição de sentidos. Os resultados revelam a importância da relação professora-aluna na aprendizagem, uma

reflexão se destaca sobre a autora como uma professora autoritária e estruturalista. Durante a pesquisa, a autora buscou transformar sua prática, adaptando o ensino de língua portuguesa para uma abordagem de língua em uso, por meio da análise e produção de gêneros textuais. As tentativas de mudança incluíram a produção de histórias em quadrinhos, o uso do perfil do Facebook e e-mail para modificar a prática e proporcionar uma aprendizagem mais atrativa e autônoma para a aluna.

Jacinto (2021) discute um projeto de letramento realizado por uma universidade para apoiar a permanência de uma aluna surda. Destaco a ênfase nos desafios enfrentados pela aluna no desenvolvimento de práticas de letramento. O projeto tinha como objetivo fortalecer oportunidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, integrando a Libras para promover uma prática bilíngue e uma visão de mundo mais abrangente. A análise do estudo se concentra na construção do processo de letramento da aluna surda, revelando práticas de multiletramento e multimodalidade, utilizando a Libras, recursos visuais e considerando o português como segunda língua. O autor destaca a importância de abordar o letramento acadêmico de surdos considerando suas trajetórias linguísticas e educacionais, se diferenciando do letramento dominante e utilizando a Libras como mediadora do processo. Na conclusão, ressalto a necessidade de ampliar as discussões sobre o letramento acadêmico de surdos, levando em conta suas trajetórias linguísticas e educacionais.

A dissertação de Miranda (2023) descreve uma pesquisa desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, moldada pelo percurso teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2015). O estudo aborda as experiências pessoais de uma aluna surda em um contexto de reexistência e resistência, explorando as implicações da surdez em seu processo de aprendizagem. O objetivo geral é narrar e compreender as histórias de reexistência e resistência que marcaram o percurso educacional e social da autora como surda e aluna surda aprendiz de línguas. Os objetivos específicos incluem entender como as vivências como pessoa surda contribuíram para a construção socioeducacional da autora, além de narrar e discutir experiências relacionadas à surdez e suas implicações em sua formação educacional. O estudo utiliza as perspectivas investigativas propostas por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) e a Teoría Experiencial de Dewey (1938), conectadas às histórias de reexistência e resistência da autora como surda e aluna surda. As discussões envolvem diferentes autores, explorando contextos relacionados à existência da pessoa surda, sua inclusão social, cultura e identidade surda. A conclusão destaca que a construção social da autora foi centrada em novas formas de reexistência e resistência, favorecendo sua escolha pela docência, por isso a importância de aprimorar essa área ao longo de sua formação acadêmica e social.

No artigo de Ribeiro (2016), a pesquisa aborda a inclusão de surdos nas universidades e sua produção acadêmica, destacando a importância de cursos de português que incorporem programas de formação acadêmica para surdos que utilizam o português como segunda língua, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*. A análise inicial examina a produção escolar dos surdos como reflexo de um modelo de lógica científica em desenvolvimento. O estudo propõe princípios orientadores para o ensino, enfatizando aspectos acadêmicos e ativistas, gerenciamento de perspectivas diversas, utilização de metodologias normativas e compreensão da estrutura da língua portuguesa. O autor explica a importância do português escrito como meio de capacitar surdos em suas pesquisas. A conclusão ressalta a necessidade, no ambiente acadêmico, de promover a matrícula e a permanência de surdos, enfocando a excelência acadêmica e a inclusão. São sugeridos ambientes de apoio que facilitem a comunicação efetiva no discurso acadêmico, vinculado à disciplina/língua portuguesa. O autor defende a implementação de cursos de formação acadêmica específicos para surdos, apresentando exemplos e um plano inicial para instigar abordagens prioritárias a esse desafio.

No estudo de Daroque (2011), a autora aborda as condições oferecidas aos alunos surdos no ambiente universitário, visando melhorar a qualidade de suas experiências nesse contexto. Destaca a falta de preparo das instituições acadêmicas para atender às necessidades desses alunos e a implementação ainda insuficiente das políticas educacionais propostas para surdos. A pesquisa envolveu entrevistas individuais com universitários surdos e seus professores, revelando que a principal dificuldade desses alunos está nas práticas de leitura e escrita, resultante de uma educação precária anterior à faculdade. Isso impacta diretamente o desenvolvimento acadêmico dos surdos. Os professores expressam disposição para receber instruções sobre metodologias e alternativas didáticas para auxiliar no ensino de alunos surdos. Como solução transitória, a autora sugere a disponibilidade de uma disciplina regular de Língua Portuguesa específica para surdos.

Pereira e Muniz (2015) investigaram as práticas de letramento de alunos surdos no ambiente universitário, considerando não apenas o contexto acadêmico, mas também os aspectos diários, familiares e sociais. O foco é na formação superior da comunidade surda, reconhecendo sua condição como usuários da Libras e aceitando suas diferentes aplicações e costumes na língua portuguesa. As autoras destacam a necessidade de reconhecer formas não convencionais de normas linguísticas, considerando-as expressões válidas e autênticas. Elas concluem que a integração dos alunos surdos na academia gera novas condições de letramento, desafiando as concepções tradicionais ao envolver dinâmicas de poder, exclusão e resistência. A definição oficial de letramento nem sempre coincide com as práticas emergentes da

comunidade surda na universidade. As autoras defendem a legitimidade das práticas de letramento dos surdos universitários, vinculando-a ao desmantelamento das associações entre surdez, analfabetismo funcional e deficiência cognitiva. Esse objetivo requer o reconhecimento da dimensão política da questão e a diversidade de letramentos e contextos sociais associados a ela.

A tese de doutorado de Pereira (2018) investiga a relação entre surdos formados no ensino superior e o ensino formal de língua portuguesa, com foco no processo de leitura e escrita desses graduados. O estudo, apresentado como um estudo de caso com abordagem interpretativa e metodologia qualitativa, é concentrado em dois egressos surdos em Macapá, Amapá. A coleta de dados envolveu questionários, peças escritas, diários reflexivos pessoais e entrevistas. A pesquisa revela uma complexa relação entre os surdos formados e a escrita e leitura do português. A autora destaca que, mesmo após anos na universidade, esses graduados não conseguem se expressar eficientemente na escrita, devido à falta de consideração de suas especificidades no processo educacional, incluindo a recusa do uso da Libras como meio de acesso ao conhecimento do português. A conclusão aponta para graduados surdos não ativos e não responsáveis por sua própria aprendizagem devido a essa lacuna no processo educacional.

Estudando esses trabalhos, percebi que eles revelam o quão grande e presentes são os déficits desses alunos, expondo que esses alunos surdos estão abaixo do desempenho requerido de letramento na universidade, evidenciando uma maneira de trazer a independência linguística em relação a escrita da Língua Portuguesa. Os trabalhos evidenciam a realidade de como a educação está sendo construída a partir de uma perspectiva que diverge dos letramentos que a perspectiva ideológica de Street (2014) ressalta. Para o autor, as práticas letradas não se delimitam a uma evolução do desenvolvimento do indivíduo para não ocasionar uma separação dos letrados e os não letrados e construir uma cultura do déficit, porém essa perspectiva letrada intenciona a querer investigar, conhecer as particularidades sobre as práticas fora ou dentro ambientes institucionais.

Outro ponto a ser refletido a partir das pesquisas aqui socializadas é a exposição da precariedade do ensino de surdos desde o ensino básico, no qual não tiveram uma educação adequada, podendo resultar em grandes dificuldades de aprendizagem no ensino superior. De fato, existe uma formação muito complexa para o surdo no ensino básico, que abrange a família, as políticas educacionais, a escola, a falta de intérpretes e a formação de professores. Porém, uma boa formação dos surdos não anulará os desafios e dificuldades que eles terão no ensino superior, pois é um outro contexto com novos conhecimentos e novas culturas que ouvintes e surdos enfrentarão.

Sendo esse o ambiente no qual desenvolvo o tema de minha pesquisa, reflito acerca de como esse aluno surdo chega na universidade e se desenvolve dentro desse novo universo que é a academia, além disso analiso como serão alguns processos de letramento nele. Destaco, diante dessas pesquisas, que a questão do letramento de surdos é um grande desafio para nós pesquisadores, devido a complexidade e profundidade da educação de surdos. Além dessa questão letrada que o surdo enfrenta na universidade, lendo os trabalhos, pude perceber que ainda há poucos surdos no ensino superior. Mesmo com os trabalhos mais novos isso ainda se reflete como casos isolados em alguns cursos. Essa realidade me faz refletir sobre a inclusão das pessoas surdas no ensino superior, o que me faz questionar: por que essas pessoas surdas não chegam nesses espaços acadêmicos com mais visibilidade? E, quando chegam, será que há a inclusão? E como é feita essa inclusão? Esses questionamentos me levam a refletir que eles têm uma relação direta com a construção e o desenvolvimento do letramento acadêmico de surdos.

Considerando todos os apontamentos anteriores e o percurso delineado para esta pesquisa narrativa, esta dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo discorro sobre o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015; Connelly; Clandinin, 2004), apresento o contexto da minha pesquisa, os participantes e como foi feita a análise narrativa dos textos de campo. No segundo capítulo apresento meu referencial teórico, discutindo sobre inclusão, surdez, bilinguismo, distinções acerca de alfabetização e letramento e letramento acadêmico. No capítulo três, apresento as narrativas e composições de sentido das experiências dos participantes. Por último, teço minhas considerações finais.

2. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo se fundamenta nas questões teórico-metodológicas da pesquisa narrativa, conforme a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000; 2015). Na primeira seção, discuto sobre a concepção de pesquisa narrativa. Apresento logo em seguida, nas próximas seções, o contexto da pesquisa, os participantes, a ética relacional e os instrumentos selecionados para a composição dos textos de campo e por fim, na última seção, os procedimentos para a composição de sentidos.

2.1 A pesquisa narrativa

Buscando compreender as experiências de letramento de surdos universitários, busquei o caminho da pesquisa narrativa a fim de entender melhor as vivências letradas nesse ambiente. Para Clandinin e Connelly (2000) a pesquisa narrativa tem por seu objeto de estudo e método as experiências como histórias, ou seja, a experiência é o fenômeno estudado. Os autores dividem as histórias em três tipos: secretas, sagradas e de fachada. As histórias secretas se referem a histórias que se desenrolam em encontros privados, salas de aula com portas fechadas e que são vivenciadas apenas em ambientes seguros. Já as histórias sagradas são aquelas histórias específicas e universais, valorizando a teoria sobre a prática, relegando o espaço e o conhecimento profissional a uma posição secundária. Por outro lado, as histórias de fachada são aquelas em que os protagonistas alteram ou distorcem os fatos para se adequarem às narrativas reverenciadas (Clandinin; Connelly, 1995).

Clandinin e Connelly (2000) também afirmam que as histórias não são apenas o objeto de estudo, mas também são o próprio método de pesquisa, abrangendo tanto o fenômeno que está sendo estudado quanto os meios pelos quais ele é examinado. Dessa maneira, as próprias narrativas são o objeto de investigação e a abordagem pela qual a investigação é conduzida.

Mais significativo do que simplesmente expor o que são as histórias e como as histórias ocorreram, é contemplar e articular como pesquisadores e participantes vivenciam, narram e interpretam suas histórias, ao mesmo tempo em que geram novas histórias a serem vividas. As narrativas são, portanto, o centro da pesquisa narrativa, e não meros componentes dela. Elas abrangem a maneira como as experiências são contadas, reexperimentadas e interpretadas. (Mello, 2004).

A experiência não é a simples soma do indivíduo com o mundo exterior, do sujeito com o objeto ou do método com a matéria. É, na verdade, uma interação contínua e complexa entre diversas formas de energia. Nós agimos sobre aquilo e fazemos algo com aquela experiência quando vivenciamos algo. Consequentemente, sentimos ou sofremos as consequências disso. É

uma troca em que fazemos algo com o objeto da experiência e, em resposta, ele nos afeta de alguma maneira.

Aprender a partir da experiência significa refletir tanto retrospectivamente quanto prospectivamente sobre o que fazemos com as coisas e como essas ações resultam em prazer ou sofrimento para nós. A experiência tem uma capacidade muito significativa de envolver não apenas a mente, mas também as emoções e a sensibilidade. Quando uma interação ocorre, é possível explorar aspectos emocionais, criativos e imaginativos, como os encontrados na arte (Dewey, 1979).

Clandinin e Connelly (2000; 2015) se baseiam na teoria de experiência de Dewey (1938) que considera três constituintes fundamentais para a experiência, a continuidade, a interação e a situação. O autor acreditava que os três constituintes estavam interconectados e inseparáveis. Ele argumentou que a continuidade se refere à natureza contínua da experiência, com as vivências passadas moldando e influenciando as experiências presentes e futuras. A interação se refere à relação entre o indivíduo e o seu ambiente, que se caracteriza por um constante dar e receber entre os dois. Finalmente, a situação é referente ao contexto em que a experiência está ocorrendo, incluindo os fatores físicos, sociais e culturais que a moldam. Dewey (1938) afirmava que, ao entender esses constituintes fundamentais da experiência, podemos entender melhor a natureza complexa e dinâmica da experiência, da aprendizagem e do crescimento humano.

Para Clandinin e Connelly (2000; 2015), esses elementos unidos se caracterizam em um espaço tridimensional, algo primordial para o pesquisador narrativo conseguir compreender a experiência vivenciada.

A continuidade (tempo passado, presente e futuro), de acordo com Clandinin (2013), se define na experiência caracterizada no passado, se perdurando ao futuro, ou seja, a experiência vivenciada no presente tem ligação com as experiências passadas que serão construções para experiências futuras. Connelly e Clandinin (2006) explicam que a continuidade está expressa na pesquisa narrativa quando o pesquisador admite em seus participantes de pesquisa a temporalidade de suas experiências. Assim, volto-me para a percepção de experiências dos participantes surdos universitários dessa pesquisa, que consiste em entender que suas práticas letradas no presente são construções de um tempo posterior e serão reflexos no futuro, ancoradas nas experiências do ontem e do hoje, ao realizar movimentos retrospectivos e prospectivos.

A interação (pessoal e social) na experiência é compreendida pela concepção de que pessoas não podem estar em um vácuo existindo, suas experiências estão interligadas com o

mundo em que vivem, com outras pessoas ao seu redor, com o próprio ambiente em que se encontra (Dewey, 1938). Essa conexão não é unilateral ou bilateral, mas conexões múltiplas; o indivíduo que incide uma ação também sofre a experiência com o ambiente, com o outro ou outros em tempos diferentes, lembrando que os três elementos constituintes da experiência se entrelaçam. Essa interação pode ser também entre pesquisador e participantes, na relação que eles irão desenvolver ao longo da pesquisa, na composição de sentidos, nas trocas e negociações imbricadas que a pesquisa demandará.

E por último, nessa tríade, a situação (lugar), para Clandinin e Connelly (2006), o lugar representa o espaço físico, concreto onde a pesquisa ocorre, podendo ser na escola, no bairro, no lar, no qual os pesquisadores se encontram. Esses lugares podem ser tanto situações que aconteçam no presente, quanto no passado e até espaços construídos abstratamente para o futuro. Nesse sentido, o lugar tem uma relação com a temporalidade, compreendendo que as experiências mudam de lugar para lugar em tempos distintos e influenciadas pelo aspecto sociocultural de cada tempo, pontos indissociáveis para sua compreensão.

Existem duas abordagens possíveis para conduzir uma pesquisa narrativa: através da narração de histórias (*telling*) ou mediante a vivência de histórias (*living*), como explicado por Mello (2005, 2012), com base nas contribuições de Clandinin; Connelly (2000, 2007, 2011) e Connelly; Clandinin (1988). De acordo com a autora, na narração de histórias (*telling*), o pesquisador ouve as narrativas que ocorreram no passado dos participantes.

Os pesquisadores narrativos dessas duas abordagens, segundo Telles (1999), podem empregar diversos instrumentos da pesquisa narrativa, como entrevistas, caixas de memórias, anais, crônicas, fotografias, diários, documentos, objetos e biografias, ou ainda proporcionar momentos nos quais os participantes compartilham suas histórias, permitindo que revivam em seus relatos as experiências passadas.

Por outro lado, as "pesquisas que iniciam com o vivenciar a experiência (*living*) fornecem uma análise da experiência que ocorre no presente, enquanto ela ainda está em desenvolvimento" (Connelly; Clandinin, 2004, p. 16). Participantes e pesquisadores que optam por seguir esse caminho vivem conjuntamente uma experiência, conduzindo assim a pesquisa com ênfase na vivência de narrativas.

Independentemente da abordagem, seja do contar de histórias (*telling*) ou do vivenciar histórias (*living*), a construção de sentidos é realizada em colaboração com os participantes, que não se trata de abordagens excludentes, pois uma pesquisa pode conter as duas, sendo majoritariamente de *telling*, por exemplo. Nesse contexto, é relevante ressaltar que a pesquisa narrativa é caracterizada como uma pesquisa relacional, conforme delineado por Clandinin e

Connelly (1994; 2004). Essa abordagem envolve tanto os pesquisadores quanto os participantes em uma relação consigo mesmos e entre si. Os autores destacam que a pesquisa narrativa é uma forma colaborativa de interação entre o participante e o pesquisador para compreender a experiência ao longo do tempo, em um local específico ou em uma série de lugares. A voz se manifesta para ambos, pesquisador e participantes, e o pesquisador busca manter um equilíbrio ao expressar sua própria voz e representar a voz dos participantes. Minha pesquisa é composta em sua maior parte por *telling*, pois os participantes narram suas experiências passadas, e possui uma abordagem relacional, com o intuito de criar uma melhor relação e colaboração entre pesquisador e participantes.

De acordo com Clandinin e Connelly (2004, 2011), existem direções em qualquer pesquisa narrativa:

- introspectiva (*inward*), que direciona a atenção para as condições internas, como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais em relação à experiência;
- extrospectiva (*outward*), que considera a relação das pessoas com as condições existenciais externas que podem interferir na experiência;
- retrospectiva (*backward*) e prospectiva (*forward*), que tratam da temporalidade e, a partir dela, destacam que uma experiência vivida no presente possui um passado, bem como pode apontar para questões futuras.

Clandinin e Connelly (1994; 2004) ressaltam que pesquisar uma experiência envolve vivenciá-la simultaneamente em todas essas quatro direções, para isso é necessário formular perguntas que explorem cada uma dessas direções.

A abordagem dos autores destaca a importância de uma pesquisa narrativa abrangente, que se estenda para além do momento presente da experiência. As quatro direções mencionadas fornecem uma estrutura tridimensional para a investigação, englobando aspectos internos e externos, bem como considerações retrospectivas e prospectivas. Essa abordagem permite uma compreensão mais completa da complexidade da experiência humana. Ao mergulhar nessas dimensões, os pesquisadores podem formular perguntas e elaborar interpretações que abordem tanto questões pessoais quanto sociais, oferecendo, dessa maneira, uma visão abrangente e contextualizada da experiência. A atenção simultânea a essas quatro direções enriquece a pesquisa narrativa e possibilita uma análise mais profunda das nuances temporais, pessoais e ambientais associadas a uma dada experiência.

2.2 Contexto e procedimentos da pesquisa

Nesta seção, discorro sobre o local da minha pesquisa, o ambiente universitário no qual os meus participantes estudam, especificamente no curso de Letras-Libras. A universidade pública fica localizada na cidade das cachoeiras, próxima da cidade em que eu moro, e é considerada uma das universidades que mais têm surdos no seu corpo discente, sendo este um dos motivos para escolhê-la. A universidade conta com 25 cursos. Os alunos surdos da instituição totalizam no quantitativo de 13 pessoas. A instituição possui um núcleo de apoio aos estudantes com necessidades específicas, onde podem, caso desejem, conseguir apoio psicológico e auxílio em suas atividades acadêmicas. Eles também contam com a presença de intérpretes durante as aulas.

Após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (presente na seção de ANEXOS), divulguei pelas redes sociais do Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) a minha pesquisa e o perfil dos participantes, surdos que cursassem a graduação, para poder iniciar as conversas, porém não tive êxito, inicialmente, na adesão voluntária imediata dos participantes. Posteriormente, me direcionei até a coordenação do curso para esclarecer sobre uma nova abordagem para convidar os participantes, e expliquei que desejava convidar alunos surdos universitários para colaborarem com a pesquisa. A coordenadora solicitou que eu desse entrada mediante um pedido formal escrito e, com isso, ela aceitou minha proposta de pesquisa. Ela me informou o horário de aula que poderia me apresentar aos alunos. No dia, entrei em sala de aula, apresentei um pouco de minha pesquisa e o que pretendia realizar com ela. Depois, fiz o convite aos alunos surdos para fazerem parte da minha pesquisa e dois discentes aceitaram, assinando seus nomes e telefone para contato. Com o passar dos dias, depois de trocarmos ideias e informações por mensagens, marcamos os encontros. No total, fiz três encontros na universidade com os participantes.

Os encontros dos alunos foram em momentos distintos, fora do ambiente da sala de aula. Optei por fazer as entrevistas, ou seja, conversar com eles na sala de informática em horários que não fosse frequentada por muitas pessoas e para que eles pudessem digitar sobre suas vivências, por intermédio de um texto com perguntas norteadoras que os guiassem sobre o que iriam colocar nele.

Contudo, por se referir também a narrativas passadas, em que os discentes surdos relembassem suas práticas letradas de antes de entrar na graduação, reflito que uma instituição específica não é o foco exclusivo de análise, uma vez que nem todas as narrativas se referem ao ambiente da universidade, compreendo que os discentes surdos estão se constituindo como

pessoas letradas academicamente e suas experiências anteriores são de extrema importância para essa composição de textos de campo.

2.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa, dois estudantes surdos universitários, Sávio e Gustavo, ambos optaram por nomes fictícios. A grande tensão que eu tinha era entender os letramentos dos participantes, eu não queria focar só na sala de aula e nem que eles compreendessem que as histórias deveriam ser somente nela. Eu queria ouvir sobre eles e sobre quem eram eles. Street (2014) discute a ideia de que o conceito de letramento não necessariamente está vinculado à educação formal ou ao ensino, mas sim à identidade e a conceitos que podem diferir dos utilizados no contexto escolar.

Dessa forma, ao enfocar as experiências e os letramentos dos participantes, meu intuito era criar um ambiente inclusivo que valorizasse as diversas formas de expressão e conhecimento. Ao reconhecer que o letramento se manifesta em diferentes contextos e é moldado pelas identidades individuais e sociais, busquei oferecer uma abordagem mais abrangente e sensível, alinhada à compreensão de Street (2014) sobre a complexidade e a diversidade dos letramentos na vida cotidiana.

De início perguntei aos participantes como eles queriam ser apresentados, ou como deveria ser essa apresentação deles na pesquisa. Assim, optaram por escrever um cartão de apresentação, adequado por mim e uma narrativa resumida sobre quem é cada um.

Imagem 01 - Cartão de apresentação de Sávio



Fonte: Produzido por Sávio e por mim, autora desta pesquisa

Para Todos Verem: Do lado esquerdo da imagem está um desenho ilustrativo de um boneco com uma paisagem em um dia ensolarado com uma grama verde para representar o participante Sávio, acompanhado de desenhos relacionados a suas experiências ao lado (uma bicicleta, o sinal de “eu te amo” em Libras, um peixe e dois balões de bate papo). Do lado direito a sua apresentação em forma de texto com as seguintes informações: nome, idade, gostos e hobbies. O fundo da imagem é uma paisagem.

A imagem anterior apresenta o participante Sávio, um desenho ilustrativo para o representar, sua idade e outras particularidades que ele achou interessante compartilhar sobre seus gostos e *hobbies*.

Sávio estuda no curso de Letras-Libras e está no sétimo semestre do curso. Perdeu a audição aos 8 anos por causa da meningite, sua surdez é bilateral, entretanto, aprendeu a ler e a escrever antes da perda. Sávio não teve problemas em participar da pesquisa e ficou muito feliz de poder contribuir com suas histórias para a educação de surdos.

No dia que encontrei Sávio ele estava sentado em um banco de pedra no corredor da universidade, ele estava me esperando para ter nossa primeira conversa sobre a participação dele no meu trabalho. Cumprimentei Sávio com um “oi” e um grande sorriso, pois estava muito feliz por ele ter aceitado meu convite. Comecei explicando a Sávio sobre a minha pesquisa, eu sinalizava e oralizava já que Sávio lia lábios; eu ficava apreensiva de alguma informação

passar despercebida na minha sinalização em Libras. Sávio me contou algumas de suas histórias e ele me disse que iria me enviar escritas caso eu quisesse.

Naquela tarde, Sávio me contou que nasceu no interior do estado do Pará em uma cidade chamada Canto dos Pássaros, explicou que era como qualquer criança, brincava, fazia travessuras, gostava muito de tomar banho no rio e brincar com seus irmãos. Lembrei da minha infância, pois foi bem parecida com a de Sávio, amava tomar banho de igarapé com minhas irmãs e brincar. Aos sete anos, Sávio já sabia ler e escrever, era muito esforçado, e sua mãe sempre o incentivava a estudar, ele confessou que gostava de ir à escola para aprender.

Aos oito anos Sávio ficou muito doente, e sua família não tinha muitos recursos e se ajeitavam como poderiam, sua mãe lhe deu alguns remédios caseiros, mas a febre não passava e ele teve que ser levado ao médico, naquelas circunstâncias, Sávio já não escutava mais, o médico disse a mãe dele que o filho estava com meningite, e precisava ser medicado e tratado. Pouco tempo depois ele já estava melhor, mas já não escutava nada, nem seus pais, nem seus irmãos, nem os cantos dos pássaros, tudo então virou um extremo silêncio para Sávio e por isso precisou se adaptar a sua nova realidade. Fico imaginando como pode ter sido traumático passar por essa nova realidade e ainda tão jovem para compreender as coisas direito.

Sávio conta que no começo foi bem difícil, não sabia leitura labial para se comunicar, mas era preciso, aos poucos foi aprendendo, na sua vida só tinha pessoas ouvintes e por muito tempo foi assim. Na escola ele fazia leitura labial para participar das aulas e os professores começaram a tentar entender como funcionava a comunicação com ele. Sentava sempre na frente para ler os lábios dos professores, mas nem sempre dava certo, ele explica que alguns falavam muito rápido e era fácil para se perder. Sávio conseguiu terminar o ensino básico aos 19 anos e por um tempo já era uma grande conquista na sua vida.

Imagem 02 - Cartão de apresentação de Gustavo



Fonte: Produzido por Gustavo e por mim, autora desta pesquisa

Para Todos Verem: Do lado esquerdo da imagem está um desenho ilustrativo de um boneco para representar o participante Gustavo, acompanhado de desenhos relacionados a suas experiências (Livro, movimento de dança, bola, nota de música, desenho de quatro bonequinhos representando família e um esboço de uma montanha e o sol) . Ao lado direito a sua apresentação em forma de texto com as seguintes informações: nome, gostos e hobbies.

A imagem acima apresenta o participante Gustavo, um desenho ilustrativo o representando e suas particularidades que ele achou interessante compartilhar sobre seus gostos e hobbies.

Gustavo é acadêmico de Letras-Libras, tem 31 anos e está no terceiro semestre do curso. Perdeu a audição aos 5 anos de idade devido a uma queda, não sabia nem ler e nem escrever quando o acidente ocorreu. Gustavo demonstrou bastante interesse em participar da pesquisa e foi flexível nos momentos em que negociamos nossos encontros, pois nem sempre nossos horários se alinhavam para as conversas e entrevistas.

A primeira vez que conversei com Gustavo estávamos na frente da Universidade, decidimos nos encontrar assim e depois fomos para a sala de informática da faculdade dele para começarmos a conversar. Gustavo me contou que era uma criança muito alegre na infância, tinha dois irmãos que viviam com ele, além de sua mãe e seu pai. Ele explicou que

não lembrava muito bem do dia do seu acidente, tinha apenas cinco anos, mas sabia que estava em casa. Lembrava que tinha caído e batido sua cabeça. Não o levaram ao hospital, pois tudo era muito distante, pois morava próximo a um garimpo no interior do Pará. Passado o acontecimento, as pessoas o chamavam e ele não respondia, viram que tinha algo de estranho com Gustavo. Tempos depois, o levaram ao médico e foi constatado que ele estava surdo. Sávio conta que tinha lembranças do que escutava quando criança, dos sons da natureza e sua mãe o chamando.

Na época que ele perdeu a audição, ainda não sabia nem ler e nem escrever. Quando foi para a escola, já estava com 8 anos e, até o 4º ano do fundamental I, ele não conseguia compreender nada na escola. Alguns professores tentavam falar com Gustavo por gestos, outros só o deixavam de lado, não havia intérprete e nenhum profissional que soubesse sobre a surdez para auxiliar melhor no seu aprendizado. Gustavo narra que não entendia as palavras, não sabia ler, o máximo que conseguia era copiar algumas letras e palavras.

No quinto ano do fundamental I, uma intérprete foi para sua escola. Ela começou a ensinar Libras para ele. Foi nesse momento que as coisas fizeram mais sentido na sua mente: as imagens, os sinais e as palavras.

O tempo passou, Gustavo foi para São Paulo cursar o ensino médio e morar com seu tio. Lá, conseguiu aprender mais a Libras, já que ele tinha muitos amigos surdos, mas ainda tinha dificuldades em aprender a língua portuguesa. Após terminar o ensino médio, tentou por dois anos o vestibular e não passou. Na terceira vez que fez, se inscreveu para seu estado de origem e conseguiu passar na Universidade, no curso de Letras-Libras.

Imagem 03 - Meu cartão de apresentação



Fonte: Produzido pela autora da pesquisa

Para Todos Verem: Do lado esquerdo da imagem há uma foto de minha pessoa, com um vestido azul e sorrindo, frente a uma porta, acompanhada de desenhos relacionados a minha vida (uma sombrinha aberta com gotas de chuva caindo sobre ela, um gato preto, um painel usado por pintores de aquarela e um desenho de uma garotinha de cabelos castanhos e médios). Ao lado direito está minha apresentação, com as seguintes informações: nome, idade, gostos e *hobbies*.

Eu, pesquisadora-participante, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), faço uma segunda graduação em Letras-Libras e duas especializações, uma sobre Libras e a outra sobre Letramento. Também realizei um curso de práticas de Libras, a fim de aprofundar o uso dessa língua. Saber sobre a surdez e a Libras sempre foi algo que me mobilizou desde minhas primeiras pesquisas acerca da área há 4 anos. Minha primeira formação em Letras-Língua Portuguesa me fez refletir a respeito do ensino de português para surdos e por isso comecei a ter muitas curiosidades e questionamentos: “Como o surdo aprende?”, “Quais as influências da surdez no processo de ensino e aprendizagem?” As perguntas foram surgindo e não encontrei respostas e talvez ainda não encontre todas as respostas do que eu procuro, pois há muitos outros questionamentos tidos por mim ao longo desse contar de histórias. Todas essas inquietações me fazem refletir sobre quem sou e quem eu estou me tornando enquanto pesquisadora narrativa.

2.4 Ética relacional

Discutir sobre ética é sempre bastante necessário, é por meio dela que me fundamentei em como interagir na relação entre pesquisadora e participante. Previamente, é importante esclarecer que esse estudo obteve a aprovação pelo CEP (Comissão de Ética em Pesquisa) e que os participantes assinaram o termo de consentimento (APÊNDICE 1), elaborado por mim, autorizando a divulgação de suas experiências nesse trabalho. Entretanto, isso não é suficiente, é importante compreender o lugar de responsabilidade e amizade que tenho como pesquisadora narrativa diante das relações com os meus participantes e suas histórias. De acordo com Clandinin, Caine e Lessard (2018), a ética relacional

[..] vive há muito tempo nas nossas ações, nas histórias que contamos sobre quem somos enquanto pesquisadores narrativos. A ideia de ética relacional não começou com uma definição claramente pensada. Os seus primeiros vislumbres surgiram quando nos envolvemos em investigações narrativas autobiográficas sobre as nossas experiências vividas há muito tempo, na nossa juventude e infância, essas histórias das nossas primeiras paisagens[...]. À medida que nos envolvemos em vários projetos de investigação, alguns dos quais nos envolveram, as ideias de ética relacional começaram a tomar forma na convivência com os participantes e entre si e nas nossas leituras de participantes e uns com os outros e nas nossas leituras de outros académicos e investigadores³ (p. 2 - tradução minha).

Desse modo, essa ética descrita pelos autores está presente neste trabalho, pois a sua construção é resultado de processos de colaboração e convivência entre eu, pesquisadora narrativa e os participantes, houve, nessa fase, discussões sobre a questão do anonimato deles. Gustavo, em nossa primeira conversa, não compreendeu logo de início sobre o nome fictício; ele não entendia sobre a ética da pesquisa e precisei antes de tudo explicar o que é a ética e estabelecer um relacionamento ético que proporcionasse um ambiente seguro para que pudessemos compartilhar nossas histórias. Depois de compreender, ele escolheu um nome para ele e fez seu cartão de apresentação.

Para Clandinin, Caine e Lessard (2018), a ética relacional é fundamental na pesquisa narrativa, pois a composição de histórias pessoais e experiências íntimas dos participantes pode ser potencialmente invasiva e vulnerável. Esses autores argumentam que a ética relacional

³ The idea of relational ethics has long lived in our actions, in the stories that we tell about who we are as narrative inquirers. The idea of relational ethics did not begin with a clearly thought out definition. Its first glimmers emerged as we engaged in autobiographical narrative inquiries into our experiences lived out long ago in our youth and childhoods, those stories from our early landscapes [...]. As we engaged in various research projects, some of them in which all three of us engaged, the ideas of relational ethics began to take shape in the living with participants and each other and in our readings of other scholars and researchers.

reconhece a relevância de criar e sustentar relações respeitadas e cooperativas com os participantes, visando preservar sua dignidade, privacidade e autonomia (Clandinin, Caine e Lessard, 2018).

Os autores afirmam que a ética relacional é crucial para estabelecer um espaço de investigação narrativa em que participantes e pesquisadores possam compartilhar histórias e experiências. Esse processo de contar e recontar histórias ajuda a moldar nossas experiências e nos permite experimentar novas narrativas sobre nós mesmos. Ao criar um espaço seguro para a exploração e experimentação, os participantes e pesquisadoras são capazes de se tornar mais conscientes das tensões e histórias que as moldam, e assumir suas respectivas responsabilidades (Clandinin; Connelly, 2015).

2.5 Instrumentos de pesquisa para composição dos textos de campo

Clandinin e Connelly (2000, 2015) distinguem entre três tipos de textos que são usados na pesquisa narrativa: textos de campo, textos intermediários e textos de pesquisa. Os textos de campo são a matéria-prima da pesquisa narrativa. São as fontes de dados que os pesquisadores coletam no campo, como entrevistas, observações, documentos, fotografias e artefatos. Estes textos são o ponto de partida para a construção da narrativa ou para a contação da história da experiência de uma pessoa. Os textos intermediários são as histórias ou narrativas que os pesquisadores constroem com base nos textos de campo que são apresentados aos grupos responsivos. Essas narrativas não são o produto final da pesquisa, mas servem como uma ponte entre os textos de campo e os textos finais da pesquisa. Por último, os textos de pesquisa são o produto final da pesquisa narrativa. São as histórias ou narrativas que os pesquisadores produzem a partir dos textos intermediários. Eles são o resultado de um processo de interpretação e análise que auxiliam na composição das narrativas a partir dos textos de campo, resultando em uma narrativa coerente e significativa que comunica a essência da experiência de uma pessoa.

Para Clandinin e Connelly (2000; 2015), na pesquisa narrativa, para a composição dos textos de campo se utiliza diferentes tipos de instrumentos, como alguns exemplos se elenca diários, notas de campo, conversas, cartas, entrevistas, fotografias, documentos oficiais, caixa de memória, entre outros. Os instrumentos que fizeram parte da minha pesquisa para a composição dos textos de campo foram, notas de campo, linha do tempo, caixa de memória e conversas realizadas pessoalmente com os participantes.

Para Clandinin e Connelly (2015, p.147)

As notas de campo são formas importantes que temos para registrar pedacinhos de situações que preenchem nossos dias. Essas anotações diárias, cheias de detalhes e momentos de nossas vidas de pesquisa, são o texto sem o qual não podemos contar histórias de nossas histórias de experiências.

Segundo Clandinin e Connelly (2004), as notas de campo são "relatos escritos ou gravados, produzidos pelo pesquisador em interação com os participantes e/ou com o contexto da pesquisa" (p. 84). Esses relatos podem incluir observações, reflexões, impressões e descrições de eventos e interações que ocorrem durante a pesquisa.

As notas de campo são importantes na pesquisa narrativa porque permitem que os pesquisadores documentem e analisem a experiência dos participantes em seu contexto natural e em tempo real. Os pesquisadores podem usar as notas de campo para identificar temas emergentes nas histórias dos participantes, bem como para desenvolver uma compreensão mais profunda do contexto cultural e social em que essas histórias ocorrem.

As notas de campo foram essenciais para a elaboração dos meus textos de campo, pois me possibilitaram lembrar de questões que eram necessárias estar em meus textos, assim como reavivar as experiências vivenciadas em campo.

A linha do tempo foi um instrumento utilizado por mim e pelos participantes que serviu como um guia de acontecimentos importantes em nossas vidas. As linhas do tempo foram organizadas de forma cronológica, pois os participantes contaram suas histórias nesse formato. Importante destacar que a utilização de uma linha do tempo "incentiva a construção narrativa e proporciona tanto ao participante quanto ao pesquisador a oportunidade de se concentrar em elementos específicos das histórias, aprofundando e enriquecendo a narrativa de experiências" (Sheridan; Chamberlain; Dupuis, 2011, p. 565). Ela se revela "eficaz para destacar momentos cruciais e epifanias na trajetória de vida das pessoas" (Sheridan; Chamberlain; Dupuis, 2011, p. 565).

A caixa de memória foi importante para os participantes relembrem e recontarem suas experiências letradas. De acordo com Clandinin e Connelly (2004), as caixas de memória são "recipientes físicos ou virtuais que os participantes usam para organizar e armazenar artefatos, documentos e outros itens que representam momentos significativos, experiências e memórias em suas vidas" (p. 237). Esses itens podem incluir "fotografias, cartas, lembranças ou outros objetos pessoais que tenham valor emocional ou simbólico para o participante" (p. 237).

As conversas, por sua vez, podem ser usadas como uma forma de coleta de dados na pesquisa narrativa, permitindo por meio dela que os pesquisadores interajam com os participantes e desenvolvam um entendimento mais profundo de suas experiências. As conversas podem ocorrer em diferentes contextos, como entrevistas formais, grupos focais ou conversas informais, e podem ser gravadas ou anotadas para posterior análise.

Segundo Clandinin e Connelly (2004), as gravações de áudio e as conversas são importantes na pesquisa narrativa porque permitem que os pesquisadores capturem as vozes e perspectivas dos participantes e, assim, estes desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas histórias e experiências. Eles também enfatizam a importância da ética na coleta e análise de dados, garantindo que os participantes tenham o direito de dar ou não o consentimento para as gravações e que os dados sejam tratados com confidencialidade e respeito.

Hollingsworth e Dybdahl (2007) apresentaram três perspectivas teóricas possíveis: pós-positivista, construtivista e crítica. Na perspectiva pós-positivista, o poder da construção das narrativas é do pesquisador, sua identidade nunca é considerada e as relações com os participantes são mais distantes. As histórias são formadas por entrevistas estruturadas, assim como as análises, sem nenhum *feedback* do pesquisador aos participantes.

Na perspectiva construtivista, há bem menos separação entre o pesquisador e o narrador. As histórias são formadas através de entrevistas semiestruturadas ou interações conversacionais, seguindo a teoria que valoriza as intenções e interpretações dos participantes da mesma forma que as do pesquisador (Connelly; Clandinin, 1990). Entretanto, é comum que o pesquisador exerça maior influência na escolha dos temas narrativos (Hollingsworth; Dybdahl, 2007).

Na perspectiva crítica, que considera a natureza sociopolítica e histórica da produção do conhecimento, não há separação entre o pesquisador e o narrador. A narrativa resulta de uma combinação das autoconcepções dos narradores no momento, lugar ou contexto histórico da história. A profundidade do relacionamento entre os narradores e o propósito da conversa também influenciam essas narrativas, sendo métodos específicos utilizados para analisar essas visões críticas (Hollingsworth; Dybdahl, 2007).

Minha pesquisa adotou a perspectiva construtivista. As narrativas foram construídas a partir de interações conversacionais e, ao explorar cada narrativa, cada participante se destacou como uma pessoa singular. Minha pesquisa, ao considerar o contexto, fornecer uma descrição minuciosa dos participantes e abordar suas trajetórias, abriu espaço para uma variedade de histórias. A abordagem narrativa da pesquisa permitiu que os participantes compartilhassem suas histórias pessoais.

Por fim, para a realização das conversas com os meus participantes, pensei nessas seguintes perguntas a serem feitas a eles, contudo, sem a necessidade de as utilizar diretamente:

- Quais histórias os participantes têm para contar sobre quem eles são?
- Quais são as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos participantes?
- Quais são as experiências para a construção dos letramentos acadêmicos de estudantes surdos?
- Quais as tensões vivenciadas pelos participantes nesse ambiente universitário?

Nos encontros com os participantes desta pesquisa, utilizei as conversas para saber mais de suas histórias. Nos encontros iniciais, eu pedi a ajuda de uma intérprete para me auxiliar na interpretação, mas aos poucos vi que não era necessário, pois conseguia me comunicar bem com os participantes. Eu levantava algumas questões para servirem como tópicos conversacionais. Nos estágios iniciais dos encontros, enfrentei desafios significativos ao determinar qual instrumento seria mais apropriado para compreender as experiências compartilhadas. No primeiro encontro, diante da presença de uma intérprete, optei por gravar a fala deste profissional e simultaneamente elaborar minhas notas de campo. Entretanto, à medida que a interação evoluía, o segundo encontro se revelou uma transição para um formato mais direto de comunicação. Nesse ponto, a necessidade de uma intérprete não foi necessária, permitindo-me conversar diretamente com os participantes, ao mesmo tempo em que eu transcrevia suas histórias em tempo real.

As modalidades de comunicação adotadas pelos participantes também passaram por mudanças notáveis. Sávio, em algumas ocasiões, escolhia enviar suas narrativas por mensagem de texto pelo WhatsApp, proporcionando uma abordagem textual e escrita. Por outro lado, Gustavo preferia compartilhar suas histórias por meio de vídeos enviados pelo WhatsApp, demandando uma adaptação da minha parte ao transcrever esses registros visuais. Essa variedade nas formas de interação e nos métodos de entrega de histórias adicionou uma camada de complexidade e riqueza à pesquisa, destacando a diversidade de preferências e estilos de comunicação dos participantes.

2.6 A composição de sentidos dos textos de campos

Para a realização da interpretação dos textos de campo, utilizei a composição de sentidos com base nos pressupostos expostos por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), pois apesar de não serem pesquisadoras narrativas, seu texto nos permite compreender os sentidos a partir das experiências narradas pelos participantes. Essa composição de sentidos pode ser feita com discussões, indagações e com as situações experienciadas pelos participantes.

Reconstruir os textos intermediários para a escrita do texto de pesquisa é uma tarefa difícil e, sendo uma realização do participante com a colaboração do pesquisador, requer de ambos reflexão e também muitos questionamentos acerca da relevância social e pessoal em relação à pesquisa, questionamentos que formam as escolhas interpretativas e a análise dos textos de campo. Durante a composição de sentidos meu foco foi explorar as tensões e os fios narrativos que englobassem os significados para interpretações de cunho social e que ao mesmo tempo fossem pessoalmente relevantes (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001).

A composição de sentidos na pesquisa narrativa envolve o entendimento de como as histórias dos participantes são construídas através de interações sociais e culturais, bem como a busca por interpretar os diferentes sentidos atribuídos às experiências vividas pelos participantes.

Na pesquisa narrativa, os pesquisadores devem estar atentos não apenas às histórias contadas pelos participantes, mas também à maneira como essas histórias são contadas e aos contextos em que são contadas. As narrativas são influenciadas pelo ambiente e pelos objetivos do narrador, assim como pelas expectativas da audiência. (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001).

Além disso, as autoras enfatizam a importância de investigar as vozes presentes nas histórias dos participantes, a fim de entender melhor como os sentidos são construídos e compartilhados. Elas afirmam que as vozes "são centrais para a construção de sentidos, e é através das vozes que as pessoas atribuem significados às suas experiências e as relacionam a outros aspectos de suas vidas" (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001, p. 35)⁴.

Para compor os textos de pesquisa, precisei conversar e debater com Sávio e Gustavo, discuti com eles quais aspectos das nossas experiências decorrentes do nosso relacionamento ético deveríamos transpor para as narrativas. Essa fase foi bastante desafiadora para a minha dissertação, uma vez que necessitou de uma colaboração intensa e exaustiva na leitura e releitura dos textos de campo, se concentrando, especificamente, nos letramentos acadêmicos e no *puzzle* da pesquisa.

Durante essa etapa da pesquisa, coloquei em prática os princípios apontados por Clandinin e Connelly (2015), considerados como essenciais para a pesquisadora narrativa. Refleti sobre a quem se destina esta dissertação, a razão da escrita, o processo de redação, os sentidos a serem incorporados e a importância de revelar as diversas camadas de significado

⁴ The discourses are central to the construction of meanings, and it is through discourse that people attribute meanings to their experiences and how they relate to other aspects of their lives.

nas narrativas, mantendo o respeito pelas histórias dos participantes (Clandinin; Connelly, 2015).

Realizei os quatro movimentos da pesquisa narrativa, conforme delineado por Clandinin e Connelly (2015). O movimento introspectivo abordou as condições internas sobre mim, explorando o que eu estava sentindo, as ansiedades e esperanças em relação à pesquisa que estava desenvolvendo. Questionamentos sobre meu papel como pesquisadora e professora surgiram ao refletir sobre as complexidades de trabalhar com participantes surdos. Perguntei-me que tipo de pesquisadora eu me tornaria ao realizar esse estudo.

O movimento extrospectivo focou nas condições do ambiente em que os participantes e eu estaríamos. Questionei sobre como conseguiria um local adequado e horários compatíveis com os participantes, além de pensar na intérprete que auxiliaria na comunicação entre nós. Procurei compreender como os participantes se sentiriam nessa forma de interação. Durante as nossas conversas e planejamentos para compor sentidos, minha preocupação era garantir que os participantes se reconhecessem nas histórias e se sentissem valorizados.

Os movimentos retrospectivo e prospectivo abordaram a temporalidade ao explorar passado, presente e futuro. Durante a composição de sentidos com os participantes, refletimos sobre nossas histórias, buscando sentidos, em sua diversidade e pluralidade. Além disso, considerei minha prática como pesquisadora e a ética relacional, vislumbrando o impacto futuro dessas reflexões (Clandinin; Connelly, 2015).

Os textos de pesquisa têm sua origem nas composições de sentidos a partir dos textos de campo. Clandinin e Connelly (2015) reconhecem a diversidade de abordagens na pesquisa narrativa, percebendo o processo de construção do conhecimento como uma reinvenção dinâmica.

3. EXPLORANDO ALGUNS TEMAS RELACIONADOS COM AS PESSOAS SURDAS

Neste capítulo, apresento e discuto alguns conceitos e problemáticas no que se refere aos letramentos acadêmicos, a inclusão, e ao Bilinguismo. Inicialmente, trago aspectos sobre inclusão e a necessidade de ser repensada (Sassaki, 2007; Orrú, 2017; Skliar, 2010). Na próxima seção discorro sobre o Bilinguismo e sua importância para a pessoa surda (Morais; Martins, 2020; Probst, 2022) e depois discorro sobre alfabetização, letramentos e letramentos acadêmicos (Botelho, 2002; Soares, 2003; Street, 2006; 2014).

3.1 Compreendendo a Inclusão: um olhar diferente para a pessoa surda

Nesta seção, discuto o que é inclusão, ou melhor dizendo, o que pode ser. Confesso que ainda estou pensando sobre o assunto e por isso me veio a ideia de discutir tal problemática neste trabalho. Sassaki (2007) explica que a inclusão é entendida como um caminho de transformação e adaptação da sociedade, na busca por incluir em seu meio social as pessoas e suas singularidades, auxiliando-as para desempenhar funções dentro da sociedade.

Refletindo sobre essa afirmação do autor, entendo a inclusão inicialmente como a junção de todos no mesmo contexto, assim a inclusão presume o fazer com o outro, o aprender com o outro e não sozinho. Compreendo que a inclusão vai além disso, para mim, é importante ter em mente que todos diferem uns dos outros. Nesse sentido, Orrú (2017) aponta que, “na verdade, não há semelhanças, não há pé de igualdade, tampouco uma identidade” (p. 35), pois as pessoas são singulares, impossibilitando que haja uma identidade universal para uma pessoa, seja ela surda ou ouvinte, por exemplo. Segundo Orrú (2017), a destruição de identidades, tão bem tratada por Deleuze em suas obras, é algo latente no âmago da inclusão, o estudo da identidade e da igualdade também desempenha um papel relevante quando se trata de compreender as experiências das pessoas.

A proposta de Dewey (1979), no mínimo, viabiliza uma conexão profunda entre a identidade pessoal e a vivência contínua do agente, integrando os planos de ação, a experiência e o conhecimento em comum. Esse processo deve delinear a identidade de um indivíduo ao longo do tempo.

Embora não seja possível definir uma identidade universal que se aplique a todos, existem aspectos compartilhados e experiências comuns dentro de cada comunidade, como a cultura e a língua utilizada. Portanto, é fundamental analisar de forma sensível e contextualizada as particularidades de cada indivíduo, considerando as complexidades e diversidades presentes. Porém, a sociedade prefere aceitar a normalização propagada por um diagnóstico que define quem é normal ou não.

A abordagem médica encara a deficiência como um evento biológico, se centrando exclusivamente em características clínicas individuais, ignorando a influência de fatores externos. Essa perspectiva favorece ações normalizadoras, pois rotula os indivíduos como incapazes e por isso são negligenciados pelas estruturas sociais que limitam sua participação.

A origem do modelo médico é vaga e remonta ao interesse inicial da medicina moderna nas deficiências. Para uma melhor compreensão, é relevante mencionar que esse modelo está associado a três paradigmas históricos na abordagem das pessoas com deficiência na educação: exclusão, segregação e integração (Alaminos, 2018; Yaegashi, 2021). Na exclusão, se negava o direito à educação, impedindo o acesso de pessoas com deficiência a qualquer espaço ou atividade educacional. Na segregação, elas eram excluídas de escolas comuns, sendo destinadas a espaços segregados, como escolas ou classes específicas. Já na integração, a concessão restritiva do direito à educação se baseava na busca pela "normalização", selecionando estudantes de acordo com esse critério.

Diferentemente da integração, na qual o aluno precisa se ajustar às condições da escola, a inclusão demanda que as instituições educacionais se adequem para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Garantir esse direito implica em uma reestruturação do sistema de ensino, fundamentada em uma nova cultura, a qual é realizada por meio de ações coordenadas e da participação ativa de todos. Essa abordagem reconhece a diferença como uma característica intrínseca à humanidade e compreende a deficiência como um fenômeno social.

Embora o modelo médico seja historicamente anterior ao modelo social, ainda persiste na prática em muitas escolas, muitas vezes sob a roupagem da inclusão. Isso se reflete na expectativa generalizada de que um diagnóstico pode fornecer respostas completas sobre como lidar com determinados alunos em sala de aula, ou até mesmo confirmar a ideia de que "nada pode ser feito" ou que a escola não é o lugar adequado para aquele estudante. Além disso, as adaptações curriculares são frequentemente aplicadas, reduzindo o conteúdo para alguns estudantes sob a justificativa de que não conseguem acessar o currículo comum, negligenciando a responsabilidade da escola nesse sentido e ampliando as barreiras que impedem o acesso (Lima e Martins, 2022).

A inclusão vai além do saber o diagnóstico, ela precisa estar ligada na essência do modo de pensar, de ser e de agir no mundo, por isso, é primordial mudar o pensamento de inclusão para um pensamento inclusivo e, principalmente, tentar viver dessa maneira (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022). Orrú (2017) explica que

a inclusão coexiste em ambos os espaços, e sempre faz sua travessia nas entrelinhas, nas fronteiras. Ela não se encontra em um território específico de sua propriedade. Ela é a própria linha de fuga. Não serve aos interesses do Estado para o capital, mas é a materialização do grito dos excluídos no território do colonizador. A inclusão é a transgressão, a revolução, o agente transformador nesse território inóspito; nessa condição, causa o caos, o desequilíbrio, a ameaça à ordem predeterminada da instituição de ensino, de moldagem humana (Orrú, 2017, p. 58).

Quando Orrú (2017) pontua esse território do colonizador, implica dizer que por mais que seja um lugar subjetivamente dele, a inclusão causa a transgressão desse território, o transformando. Um exemplo ilustrativo surge das teorias pós-colonialistas, onde a dinâmica entre colonizador e colonizado resulta na presença de um mestiço, cuja natureza é híbrida e mutante.

No contexto escolar cartesianamente inflexível – no qual é perpetuada a homogeneização e a hierarquização do conhecimento, sendo reconhecida como uma instituição de poder – os alunos são vistos como colonizados, controlados e despojados de seus conhecimentos que são oriundos de suas experiências. Segundo Fanon (2009), a descolonização é a interseção de forças inerentemente antagonistas originadas na situação colonial. O confronto inicial ocorreu de maneira violenta, se mantendo a coabitação, principalmente pela exploração do colonizado pelo colono, através de baionetas e canhões. O colono afirma conhecer o colonizado, pois foi ele quem o moldou e continua a moldar. A domesticação dos corpos, pelo poder disciplinar e pelo controle, regula o outro, fragmenta o corpo em órgãos, aniquila e embrutece o indivíduo sujeito ao poder colonizador, tornando-o vulnerável a brutalidades físicas e psíquicas. Sob a colonização, o corpo, transformado em capital, é categorizado conscientemente em termos de igualdade, mas essas categorias, na verdade, resultam em formas desumanas de diferença e desigualdade social.

Da mesma forma, a situação se repete na vida do aluno com deficiência no ambiente escolar. Ele é equiparado a um colonizado, isso porque suas diferenças, singularidades, personalidade, subjetividade e corpo são negligenciados, sendo considerado apenas como mais um na estatística da instituição, servindo apenas aos interesses do Estado, distantes de uma educação emancipatória. Sua condição de ser apenas um elemento de produção para os propósitos do capital o torna invisível à sociedade, tornando-o sujeito à opressão, ao silenciamento, ao apartheid e ao esquecimento social. Apesar de políticas e leis serem estabelecidas para a inclusão socioeducacional do aluno com deficiência em escolas regulares, ele continua em constante risco, na corda bamba para ter seus direitos efetivamente garantidos. Por não se enquadrar no padrão preestabelecido pela sociedade, as instituições recorrem ao

Estado para executar o direito e a responsabilidade de cumprir sua função social designada pelo próprio governo, que, na verdade, nada mais é que educar para formar cidadãos em benefício do mercado de trabalho, visando somente a manutenção do país e de sua máquina.

O termo “fronteira” é baseado nas ideias de Deleuze (1988; 1992; 2004) e representa um processo histórico e social que tem um significado simbólico. As fronteiras são espaços de mudança, transformação e metamorfose. Elas são caracterizadas pela capacidade de transcender o que está estabelecido e são influenciadas pela multiplicidade, reciprocidade e relatividade. Nas fronteiras, os limites são ultrapassados e outras potências são percebidas. A fronteira nos ensina a conviver com diversidades e com a incompletude do ser e das coisas. São lugares onde ocorrem mudanças, onde a hibridação é produzida. É o local onde o grito ecoa, onde a coexistência é evocada. É o espaço onde ocorrem as linhas de fuga, as bifurcações, os encontros e desencontros. É onde a diferença prevalece em si mesma. É um lugar de conexões e acontecimentos imprevisíveis.

Para Dewey (1979), ao pensarmos nas fronteiras por meio das tensões, vemos as mesmas não como uma lista de fatores independentes, mas sim como interconectadas. As fronteiras, segundo Bhabha (2003), são justamente o local que conecta dois pontos extremos, permitindo a conexão entre eles, ou seja, elas reúnem essa lista de fatores interconectados. Ao cruzar essas fronteiras, eu consigo acessar o outro, conhecer suas histórias, dores e alegrias, podendo, assim, compreender sua realidade, suas vivências. Esse cruzamento é importante para que a inclusão exista, pois somente ao entender sobre e ao descobrir a vida do outro, eu consigo incluí-lo.

Desse modo, referente à inclusão, se torna importante destacar que não é algo que possa ser institucionalizado, assim como não há como padronizar e produzir uma cartilha com moldes a se seguir. A própria escola em muitas ocasiões acaba agindo dessa forma, ditando os padrões aos pais ao dizer quem são os alunos que não condizem com esses padrões, que não agem conforme se espera, os instruindo a procurar médicos que façam acompanhamentos e prescrevam medicamentos. A inclusão anda no sentido contrário a esse, ela é imprevisível no sentido de não haver uma fórmula pré-estabelecida. Deixo claro que o laudo médico para identificar as especificidades dos alunos é importante, pois auxilia na construção das metodologias de ensino, mas não pode resultar em medicações apenas, ou seja, sem que haja a responsabilidade da comunidade escolar em sua educação. Essa ação é uma maneira de a escola se expropriar da educação, jogando a responsabilidade para a medicina que tem

o poder de dizer quem é que poderá ou não aprender; quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado; e, inclusive, quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado (Orrú, 2017, p. 20).

A escola, segundo Orrú (2017), deve ser ativa e estar diretamente agindo em busca de compreender o ambiente e os alunos que a envolvem, para que haja o asseguramento do direito à educação. Ainda nesse contexto, não posso deixar de mencionar as lutas que as pessoas com deficiência tiveram que enfrentar ao longo dos anos para conquistarem seus direitos, como a liberdade, a cidadania e principalmente a educação. Algumas das grandes conquistas foram as legislações que implementaram tais direitos. Dentre elas destaco a Lei n.º 13.146 de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que expressa o direito à educação e enfatiza a oferta de uma educação gratuita, de qualidade e inclusiva. Nesse contexto, se encontra o sujeito surdo, que muitas vezes está deslocado do meio social, ou seja, sofre o processo inverso, o de exclusão.

Segundo a definição biológica da surdez, classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2007), a perda auditiva ocorre nos seguintes graus: a) a perda leve; b) a perda moderada; c) a perda severa e; d) a perda profunda. A OMS, em relação às características da perda auditiva, classifica-as em três tipos: A primeira é a perda condutiva, quando há uma alteração na condução aérea do estímulo sonoro pela orelha externa ou média. A segunda é a perda neurossensorial, que diz respeito a uma perda de células ciliadas da cóclea e/ou nervo auditivo, que afeta a percepção de diversos sons, comprometendo a percepção do estímulo sonoro. Por último, a perda mista, que ocorre quando há alterações na orelha externa e/ou na orelha média e na orelha interna.

Entretanto, é de suma importância que realizemos uma leitura que supere essa perspectiva biológica, considerando a influência dos contextos culturais e sociais em que o indivíduo surdo está inserido, assim como a experiência singular dele com a surdez (OMS, 2011).

Skliar (2010) nos chama a atenção para o seguinte fato, quando tomamos apenas a perda auditiva como referência para a compreensão da surdez, criamos uma suposição de que as pessoas surdas formam um grupo homogêneo, cujas possíveis subdivisões devem responder à classificação médica das deficiências auditivas. Esse erro nos induz a acreditar que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos indivíduos surdos está em dependência completa da natureza e do tipo do déficit auditivo, desconsiderando, dessa

maneira, as variáveis da dimensão social, tais como o tipo de experiência educativa desses indivíduos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde a infância, a natureza social representativa da surdez de determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vivem. O autor explica que a surdez, nessa perspectiva, é vista como uma diferença, uma diferença política e de experiência visual. (Skliar, 2010).

Segundo a perspectiva socioantropológica, a surdez é compreendida a partir da linguagem visual e da experiência visual. De acordo com Skliar (1999), essa experiência visual não se limita apenas à produção e compreensão linguísticas, nem a um único modo de processamento cognitivo. Ela se manifesta em todas as formas de significados, representações e produções dos indivíduos surdos, abrangendo os campos intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural, entre outros.

De acordo com Skliar (2003), a experiência visual das pessoas surdas abrange não apenas questões linguísticas, mas também uma variedade de significados comunitários e culturais, se estendendo para a construção identitária e social, sendo ela um elemento fundamental na expressão da subjetividade surda. Isso pode ser observado quando estes indivíduos surdos utilizam apelidos ou nomes, metáforas, imagens, humor e até mesmo na definição dos conceitos de tempo através de figuras visuais. Essas são apenas algumas das formas de experiência visual que as pessoas surdas utilizam e que contêm significações diversas. Além disso, a dimensão visual da experiência dos surdos transcende as barreiras comunicativas.

Com suas características viso-espaciais, a Libras está intrinsecamente ligada à dimensão visual, pois utiliza a imagem como uma poderosa aliada nas abordagens educacionais e práticas sociais. As línguas de sinais são reconhecidas como sistemas linguísticos legítimos, com modalidade gestual-visual, oferecendo aos surdos um meio adequado para expressar plenamente suas habilidades linguísticas (Campello, 2007).

A semiótica imagética é reconhecida como uma área de conhecimento que utiliza a língua de sinais e signos visuais originados do corpo, explorando o espaço onde a corporeidade da língua se manifesta em sua dimensão visual mais profunda. Ela envolve a negociação de significados que se revelam no corpo-língua. Assim, a semiótica imagética constitui um domínio da imagem e da incorporação no ensino, destacando a importância das imagens incorporadas no corpo como parte integral da estrutura da língua de sinais, devendo ser considerada como uma forma de conhecimento linguístico (Martins; Oliveira, 2015).

Campello (2007) enfatiza a necessidade de refletir sobre a construção de uma pedagogia visual, um campo em grande parte desconhecido, especialmente ao considerar a realidade do ensino, particularmente no que diz respeito à aquisição da linguagem e aos recursos didáticos destinados às pessoas surdas no contexto escolar. A autora destaca claramente a ausência de uma abordagem didática e aborda as questões relacionadas à educação de pessoas surdas, especialmente no ambiente escolar, em relação ao uso da imagem visual.

Os nomes e apelidos visuais utilizados para descrever outros, tanto surdos quanto ouvintes, frequentemente refletem características visuais e pessoais distintivas. As metáforas visuais incorporam informações estéticas, enquanto as interações comunicativas, como diálogo, conversação, debate, narração, protesto ou pedido de participação em discussões, ocorrem de maneira visual. A marcação temporal na língua de sinais é estabelecida por meio de representações visuais, e há sugestões para abordagens didáticas e métodos de ensino visuais. Além disso, há a criação de uma literatura visual, englobando formas narrativas, poesias, lendas, histórias, entre outros (Skliar, 2003).

Nos trabalhos de Abreu (2020), Skliar (2010), Quadros (2004) e Sá (2006), há a concepção intitulada “visão socioantropológica da surdez”. Segundo esse conceito, “os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vivências pelo fato de serem seres visuais; a língua de sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas” (Abreu, 2020, p. 715). Um dos exemplos desse pensamento é como, mesmo com a proibição do uso de sinais durante o domínio da proposta oralista, as comunidades surdas conseguiram se organizar de tal forma que permitiu o desenvolvimento e ampliação da língua de sinais no mundo inteiro.

A inclusão precisa ser repensada, e não só por mim, mas por todos que participam de uma sociedade, na qual, ninguém é igual. A seguir, narro uma experiência que me marcou e me fez pensar em todo o contexto em que eu estava e que diz respeito à inclusão e mais que isso à exclusão em uma aula no curso de Letras Libras, no qual eu era aluna.

Na sala fui chamada atenção, me perguntaram se eu podia colocar no grupo que eu fazia parte, composto por quatro pessoas, um outro colega, o único aluno da sala que era surdo. Ele já havia saído de outro grupo. Os colegas do grupo anterior disseram que ele não sabia o assunto do seminário, que era muito complicado lidar com ele. Então me procuraram, na intenção dele compor o grupo em que eu estava, pois eu já tinha feito trabalhos com ele e não tive problemas. Chamei os outros colegas e expliquei a situação. Um deles, na mesma hora disse, que não queria o aluno surdo

no grupo, explicou que ele só seria um fardo e não contribuiria com nada por ele ser surdo. Os outros colegas disseram que tudo bem, mas não queriam contrariar o outro colega que não queria. Por um momento eu pensei no que fazer, naquele momento não acreditava no que estava acontecendo, era um seminário, para quê tudo isso? A sala começou a ficar alvoroçada, algumas pessoas começaram a dizer que era uma exclusão que estavam fazendo. Então, eu olhei para o aluno surdo, estava sozinho sentado, longe da confusão, mas olhava atentamente para tudo, talvez na minha ingenuidade eu poderia dizer que ele não sabia de nada, mas aqueles olhos sabiam que falavam dele. Decidi que iria sair do grupo em que eu estava, fazer dupla com o colega surdo e ainda escolhi o nosso tema. Eu disse aos outros colegas que estava me retirando do grupo e não era nada pessoal, mas o colega não podia ficar sem grupo, e também pensava na prova escrita que ele poderia ter que fazer futuramente caso não tivesse apresentado.

Relembrar essa experiência me fez refletir sobre a inclusão, primeiramente pelo contexto de ser em um curso superior de Letras Libras e, mesmo assim, uma pessoa surda não ser incluída. Meu colega surdo tinha muitas dificuldades e sempre era preciso eu explicar para ele, com auxílio da intérprete, várias vezes os assuntos que estudávamos, mas isso é um motivo para excluí-lo, todos nós passamos por dificuldades. Veras (2021), aponta que em um contexto de exclusão e de não compreensão da pessoa surda, o outro a enxerga como uma pessoa que possui um problema, ou seja, algo indesejado. A autora esclarece que são mecanismos de biopoder geridos pela sociedade para justificar a falta de compreensão sobre o outro.

Retomando o que pontuei no início desta seção, é preciso ir além do conhecimento, antes é essencial vivenciar, ter um pensamento inclusivo, refletir e intervir nas minhas ações, bem como também as suas reflexões acerca disso, enquanto leitor, são fundamentais, pois vivemos todos juntos em uma sociedade com diversidades. E essas diversidades podem ser complexas para se entender com um único olhar, por isso pontuo que é preciso ter vários olhares, tendo em conta que, às vezes, deixamos de ver algo que faz toda diferença na vida tanto do outro, como na nossa, uma vez que estamos em constante processo de mudança e de aprendizado.

3.2 O Bilinguismo e a pessoa surda: traçando caminhos

O Bilinguismo considera como sujeito bilíngue aquele que se identifica ou que seja identificado como dominante de duas línguas, isto é, que conviva paralelamente com duas

maneiras de se comunicar e as utiliza de acordo com a necessidade do contexto inserido (Skliar, 1998).

Dentro desse conceito, pensamos o aluno surdo como participante de um ambiente educacional que o forme como bilíngue, tendo a Libras como sua língua natural e a Língua Portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita. Esse modelo de ensino é previsto desde 2005 no Decreto 5.626 (Brasil, 2005), que garante a oferta do ensino de Libras e Língua Portuguesa em todas as instituições federais para estudantes surdos, desde a educação infantil. A proposta de ensino bilíngue em escolas inclusivas segue o caminho da mudança curricular, pois busca a parceria de pesquisadores surdos, visando a reorganização de um ambiente de fato bilíngue, que procura a entrada efetiva da língua de sinais no interior escolar.

A importância dessa proposta é, de acordo com Moraes e Martins (2020),

pertinente porque visa introduzir a criança surda em um contexto de aprendizado de duas línguas em ambientes em que haja significação para ela, a fim de que ela possa constituir-se como sujeito linguístico, da mesma maneira como essa oportunidade é oferecida à criança ouvinte (Moraes; Martins, 2020, p. 5).

Diante disso, voltamos ao tema da inclusão em uma perspectiva bilíngue, que deve ocorrer através de uma organização nas escolas e classes que lancem mão da educação bilíngue.

Rechigo e Marostega (2002), destacam que ao introduzir a educação de surdos no ensino regular, surgem diversas incertezas e, com isso, questionam se essa abordagem é capaz de integrá-los sem alterar a percepção dos ouvintes, ou se representa, de maneira velada, uma forma de exclusão. Essa particularidade resultou em diferentes desafios em consolidar um processo inclusivo para esses alunos, incluindo a continuidade de sua educação até o nível universitário.

Skliar (1998, p. 58), descreve esse fenômeno como "inclusão excludente", indicando que, embora os grupos de surdos sejam aparentemente considerados dentro de um sistema plural e democrático, na prática escolar, ocorre a exclusão. Isso se deve ao fato de que, no processo educacional, não é dada a devida consideração ao sujeito surdo em relação à aquisição de conteúdo que não é diretamente ministrado em sua língua.

Para Skliar (2010), uma educação de proposta bilíngue para surdos exige muito mais do que uma mudança na proposta pedagógica ou da implementação da língua de sinais no ambiente escolar, pois de nada adianta uma educação bilíngue sem uma política efetiva que introduza as questões culturais surdas no currículo escolar. É necessário que haja a construção de uma ideologia, um fazer surdo.

No Brasil, a construção da educação bilíngue para as pessoas surdas, apesar de ser prevista na legislação brasileira, por meio do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), ainda é um assunto polêmico. O decreto defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e também defende que sua base seja a igualdade de oportunidades. É importante destacar que assim como a língua de sinais foi proibida de ser usada durante um período, a defesa de escolas especializadas em educação bilíngue que atende pessoas surdas sofreu muitas dificuldades para implementação, passando por diversas lutas pela sua aplicação e manutenção (Morais; Martins, 2020). Importante destacar que esse período ocorreu entre 6 e 11 de setembro de 1880, no qual ocorreu uma conferência internacional de educadores surdos em Milão, Itália. Durante esse evento, uma votação foi realizada e resultou na proibição oficial da língua de sinais no ensino de surdos.

Em 2021, o governo brasileiro aprovou a Lei 14.191/21 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para pessoas surdas, garantindo, a partir disso, que a modalidade seja aplicada tanto nas escolas e classes bilíngues para surdos, como nas escolas comuns e nos polos de educação bilíngues; a referida lei objetiva atingir a grande maioria das escolas nacionais. A lei é vista como uma das conquistas mais significativas para a educação bilíngue dos indivíduos surdos e altera a Lei 9.394 de 1996. Ela prevê no capítulo V-A e artigo 60-A a seguinte compreensão sobre a educação bilíngue:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, [...], para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Daqui em diante, exponho a você, leitor, as contribuições que o Bilinguismo pode oferecer aos surdos. É importante ter em mente que nesse contexto a questão linguística é transcendida, pois abrange questões socioculturais, políticas e identitárias (Probst, 2022).

Na perspectiva de práticas comunicacionais, podemos trazer o conceito de translanguagem, que segundo Rocha e Megali (2023), embora não haja uma definição exata entre os pesquisadores, há um consenso em compreendê-la como múltiplas práticas discursivas vivenciadas por falantes e que, por sua vez, não pode ser reduzida a rótulos, mas sim a uma filosofia. A translanguagem surge da pluralidade linguística, do sensorial, da semiótica e do multimodal, é o modo de experiências da linguagem ao longo da vida. Uma abordagem da

translinguagem na instrução linguística para as pessoas surdas pode mudar a ênfase do resultado linguístico para o processo, ou seja, para as variadas e complexas práticas linguísticas que fazem parte do dia a dia de indivíduos surdos (Nogueira, 2023).

A pessoa surda possui uma visão do mundo sob uma perspectiva diferente dos ouvintes, a partir de experiências visuais, criando meios de compreensão e interpretação. Para uma criança surda desenvolver sua socialização é preciso ter a aquisição de Libras até para se compreender como pessoa surda, por outro lado ela está inserida em uma sociedade ouvinte, na qual a língua portuguesa é a interação dessas pessoas, assim é imprescindível para a sua comunicação nesse contexto a aquisição da Língua Portuguesa, sua segunda língua (Probst, 2022). A interação social é essencial para o aprendizado, tanto da Libras quanto da LP, do indivíduo surdo, porém, em muitos casos isso não ocorre, pois há uma série de questões socioculturais e políticas que impedem esse acontecimento. Um fator que pode trazer muitos prejuízos na formação das pessoas surdas é a dificuldade de aquisição da Língua Portuguesa que está relacionada à aquisição tardia da Libras, por isso, é importante ter contato com a língua natural desde bebê para que a segunda língua tenha significados e assim possa fazer associações com a sua primeira língua.

Essa dinamicidade entre as duas línguas poderá garantir um êxito melhor na escolarização de pessoas surdas, pois é necessário que qualquer assunto que seja ensinada ao surdo seja por intermédio da Libras.

A abordagem bilíngue representa uma valiosa contribuição para o desenvolvimento de crianças surdas, que reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua e como mediadora do processo de aquisição da segunda língua, o português escrito, ou a língua predominante do país onde a pessoa surda reside.

O Bilinguismo proporciona à pessoa surda uma ampliação significativa de seus conhecimentos e a aquisição da Língua de Sinais permite que ela acesse os conceitos fundamentais de sua comunidade, incorporando-os como parte integrante de sua forma de pensar e agir, gerando uma perspectiva de mundo única. Por outro lado, a língua oral, como o português no contexto brasileiro, fortalece as estruturas linguísticas e facilita a realização de uma comunicação mais abrangente para o ouvinte e não para o surdo.

Segundo Skliar (1999), os adolescentes matriculados em escolas bilíngues geralmente desenvolvem uma forte identificação com a comunidade e com a cultura surda. Essa conexão profunda é atribuída ao fato de que o bilinguismo não apenas abrange a perspectiva pedagógica, mas também, em sua dimensão política, é considerado uma construção histórica, cultural e social dentro do contexto das relações de poder existentes.

O Bilinguismo não apenas capacita o indivíduo surdo a existir plenamente, mas também transcende a ideia de deficiência. Ao fornecer uma língua visual que atenda às suas necessidades, a pessoa surda supera as dificuldades associadas à falta de uma língua compartilhada, permitindo-lhe construir relacionamentos de pensamento e moldar sua identidade enquanto pessoa surda (Silva, 2015).

O texto de Silva (2015) destaca a importância da abordagem bilíngue no contexto do desenvolvimento de crianças surdas, reconhecendo a Língua de Sinais como uma ferramenta fundamental, além de facilitar a comunicação, essa abordagem promove a construção de uma identidade sólida e uma perspectiva única do mundo para a pessoa surda. A ênfase na existência na diferença, proporcionada pelo Bilinguismo, destaca a capacidade de indivíduos surdos em superar barreiras e desafios, construindo uma identidade rica e autêntica (Silva, 2015).

Apesar dos pressupostos estabelecidos na educação bilíngue e os lugares que cada uma possui e deve ocupar na vivência da pessoa surda, fica clara a incoerência nas práticas. No entanto, mantenho novas expectativas de haver estudos e discussões para que futuramente essa realidade mude.

3.3 Alfabetização, letramento (s) e letramento (s) acadêmico

O letramento pode ser compreendido, hoje, como o estado de desenvolver competências e habilidades de leitura, de escrita e de fazer o uso dessas práticas na sociedade (Soares, 2005). Muitos autores têm discutido sobre letramento na atualidade e o conceito, ao longo do tempo, veio ganhando forma. Desde que a escrita parou de ser privilégio somente das classes abastadas e desde que passou a estar na vida das classes menos privilegiadas, a escrita veio para essa nova configuração social e começou a ser utilizada por um maior número de pessoas e, por isso, houve a necessidade de estudar e compreender as múltiplas particularidades em que a escrita é emergida nas práticas sociais. Antes, só havia a concepção de um ou outro léxico de letramento e este ainda era tido como somente o escolarizado.

Os estudos acerca do letramento vêm sendo abordados há mais de 30 anos. Inicialmente, Tfouni (1988), em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, expõe perspectivas acerca da funcionalidade cognitiva de adultos brasileiros não-alfabetizados, as implicações desse estudo se focalizam nas observações de uso dialógico da linguagem, por isso buscou compreender raciocínios lógico-verbais. Para a autora, a alfabetização é voltada para a aquisição da escrita e é relacionada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, as chamadas práticas de linguagem, já o letramento se fundamenta na aquisição de um sistema de escrita sócio-histórico de uma sociedade.

Na vida cotidiana, estamos sempre expostos de diversas maneiras à influência de um sistema de escrita e, por isso, de alguma forma alcançamos algum nível de letramento, mesmo com aqueles que não foram alfabetizados (Tfouni,1988).

Anos depois, Kleiman (1995), definiu letramento como um conjunto de práticas sociais que se utiliza da escrita como sistemas simbólicos e como tecnologia, em determinados contextos e com fins específicos. A autora explica o papel que a escola vem adotando em relação ao letramento, pois deixa de lado o letramento enquanto prática social, e se detém no único letramento na perspectiva única da alfabetização para a aquisição de códigos, modalidade essa que se preocupa apenas na competência individual para melhoria própria e para um resultado escolar (Kleiman,1995).

Refletindo sobre minhas primeiras pesquisas sobre letramento, lembrei da importância de fazer a diferenciação entre Alfabetização e Letramento. Lembro de uma experiência que tive em sala de aula na faculdade e surgiu tal dúvida de ambos os conceitos.

Era uma aula sobre metodologias de ensino de línguas, o docente estava explicando sobre ensinar um aluno nas séries iniciais, então ele falou: “você precisam ter estratégias de ensino, podem até se deparar com uma situação de alfabetizar um aluno, de letrá-lo. Não é?” Perguntou o docente a uma aluna: “Você que já estudou pedagogia deve saber...” “letramento não é a minha área, por isso não sei muito sobre o assunto”, a aluna então responde: alfabetizar é ensinar as letras, as sílabas até o aluno ler e escrever, já o letramento o aluno vai desenvolvendo sua educação com o passar do tempo. O professor se deu por satisfeito e encerrou o assunto.

De início, eu não entendi o que a colega disse, lembrava mais ou menos do conceito dos livros que já tinha lido e tentava fazer a ligação com o que ela havia dito. Alfabetização era isso mesmo, aprender o código, ou seja, aprender a escrita e a leitura, já o letramento não é apenas esse desenvolvimento educacional; com o passar do tempo, é necessário a busca de outros aspectos, de acordo com a fala do colega. Primeiramente, não é necessário estar em um ambiente escolarizado para ser letrado, uma pessoa pode estar em outras esferas sociais e também não precisa ser alfabetizada. Outro aspecto é o direcionamento para esse desenvolvimento contínuo falado pela colega. Esse desenvolvimento é característica do letramento autônomo que se fundamenta na capacidade individual do sujeito e o quanto ele pode se desenvolver em um aprendizado escolar, talvez seja por esses aspectos do letramento autônomo que a colega se confundiu.

Magda Soares (2004), em seu livro *Alfabetização e letramento*, distingue ambos os termos, ao afirmar que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2004, p. 40).

Com isso, percebemos que cada termo representa o lugar de discussão de cada um, também o letramento não é adquirir habilidades de leitura e escrita ou entender como funcionam os textos, mas viver essa escrita e leitura em sociedade, letramento é praticar essas habilidades. Desse modo, conhecer e aprender um código escrito da língua não quer dizer, necessariamente, que a pessoa irá colocá-la em prática em seu dia a dia, assim como uma pessoa que é analfabeta pode também recorrer a práticas letradas da escrita.

Soares (2004), acrescenta que a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita que se distingue de letramento, o qual é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Eles se distinguem tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2004). Por que é importante diferenciarmos esses conceitos? Pois precisamos entender que algumas pessoas surdas conseguem ler, escrever e reconhecer o código linguístico, todavia, não conseguem colocar significado algum no que estão produzindo. Dessa maneira, elas acabam apenas copiando o que já está escrito. É necessário destacar que um processo de letramento voltado para o sujeito surdo que, mesmo sendo alfabetizado e que possua um conhecimento prévio e de mundo, ainda em fase de desenvolvimento, é essencial.

Em cada esfera institucional, os modos de ler e escrever serão diferentes, se observando nessa dinâmica o contexto, as atividades, os saberes e as estratégias de acordo com as circunstâncias delimitadas no tempo e espaço real. Nesse intuito, significa que apesar de se apropriar da escrita pode ser que em determinadas situações o indivíduo se encontre incapaz de compreender ou de produzir um texto. Portanto, as práticas de uso da escrita são vistas como situacionais (Kleiman, 2005).

Do ponto de vista acadêmico, considero importante explicar a perspectiva de letramentos do meu trabalho. Contudo, é necessário explicar quais são os tipos de letramento. Street (2014), fala sobre dois modelos de letramentos. O autônomo, perspectiva que acredita

que pode ser realizado independentemente de contexto social e, nesse caso, o aprendiz adquire a leitura e escrita por meio de sua cognição como ser humano, e o letramento ideológico, que prega a aquisição de um letramento ligado intrinsecamente às práticas sociais e culturais associadas à leitura e à escrita, sendo este o modelo ao qual o presente trabalho se fundamenta.

Para Street (2014), o termo letramento se refere a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade, sendo variáveis de um grupo social para outro. Essa perspectiva vai contra a visão dominante do letramento, que o enxerga como uma habilidade “neutra”, técnica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas (Street, 2014).

Pensando no conceito ideológico de Street (2014), pessoas que não dominam o código da escrita, também são consideradas letradas, desde que elas participem de maneira direta ou indireta das práticas sociais que envolvam a escrita. O autor acredita que todas as práticas de letramento se modificam ou se transformam conforme a realidade contextual em que estão inseridas, pois essas práticas são consequências da cultura e estruturas de poder da sociedade.

Segundo Oliveira e Silva (2011), nos processos de letramentos e alfabetização entre crianças surdas e ouvintes existe um grande abismo que as separam, principalmente nas vivências e simbolização da infância, pois faltam aos educandos surdos experiências significativas com a língua de sinais. A aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa pelos surdos serão decorrentes da necessidade de interação com o meio social onde estão inseridos, assim o aprender a língua portuguesa vai depender do sentido que essa assume nas vivências, práticas sociais e escolares por meio da primeira língua. Sendo assim, para serem desenvolvidos a alfabetização e o letramento na língua portuguesa, é preciso a constituição do sentido na língua de sinais, que deve ser ensinada como primeira língua e a língua portuguesa como segunda (Fernandes, 2006).

Para os letramentos de fato existirem, a língua natural do surdo, ou seja, a Libras precisa ser considerada, pois esse processo precisa acontecer de forma que respeite a cultura linguística do aprendiz. É através da interação entre pares que o indivíduo adquire o seu conhecimento de mundo, possibilitando, assim, que ele consiga viver e sobreviver em sociedade, pensando no uso social e real da língua. Os processos de letramento ocorrem como forma de integração na sociedade e colabora para a formação da própria identidade do indivíduo surdo, considerando e valorizando sua cultura. De acordo com Street (2006, p. 466), “independentemente das formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. Os processos de letramento do sujeito surdo, então, dependem da comunidade e da cultura em que

o aprendiz está inserido, pois ela delimita e constrói situações em que são necessários os conhecimentos específicos.

Botelho (2002), esclarece que ser letrado, em uma abordagem bilíngue, presume o uso da língua de sinais em todas as disciplinas ofertadas aos alunos. Para o autor, o projeto de educação bilíngue deve possuir um corpo de participantes da escola, que envolva os ouvintes, os próprios sujeitos surdos, pais e funcionários ao aprendizado e a utilização da língua de sinais (Botelho, 2002). Ainda sobre os letramentos de pessoas surdas, segundo Fernandes (2006), o processo de letramento de língua portuguesa pelo aluno surdo deve envolver o significado que a língua possui nas práticas sociais. Visando ao processo, é necessário focar o pensamento para as práticas de letramento que incluam as especificidades do aluno surdo, possibilitando a ele o desenvolvimento de habilidades que tornem o processo de letramentos significativo, devido ao estabelecimento de relações das informações com o cotidiano por meio de ações colaborativas e criativas.

Percebo, ao analisar o exposto por Soares (2004), que o ideal é “alfaletrar”, uma junção entre alfabetizar e letrar, uma metodologia em que se ensina a ler e a escrever, inserindo esse ensino com as práticas sociais de leitura e escrita, tornando-o alfabetizado e letrado no mesmo período. Isso é importante porque dominar o código de escrita é, também, muito valioso para o ensino dos alunos surdos. Criar, então, contexto e situações para o aluno se apropriar desse código, enquanto se utiliza de materiais sociais, resulta em um ambiente de aprendizagem das práticas de leitura e escrita com mais significação.

Porém, sei que nem todos passam por esse percurso de alfalettrar, pois tendo como base o contexto de ensino do uso da língua e os letramentos vivenciados no ensino básico, estes servirão como ponte para chegada no ensino superior. Inclusive, nos últimos anos, há uma presença mais significativa de pessoas surdas na universidade. Essa realidade é um desafio, pois ainda é tímida a ocupação deles nesse espaço, haja vista que a desistência desses sujeitos nesse cenário é comum. Garantir a permanência desses alunos na academia não é uma tarefa simples, pois há o envolvimento de questões políticas e socioculturais, é necessário refletir.

Lea e Street (1998) dissertam sobre o que se trata os letramentos acadêmicos. Os autores argumentaram que as abordagens à escrita e ao letramento dos alunos em ambientes acadêmicos poderiam ser concebidas através da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos.

Focando a atenção para o terceiro modelo, Lea e Street (1998) escrevem que ele está relacionado à construção de significado, identidade, poder e autoridade, destacando a natureza

institucional do que é reconhecido como conhecimento em contextos acadêmicos específicos. Isso se assemelha, em vários aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, com a diferença de que considera os processos envolvidos na aquisição de práticas de letramento adequadas e eficazes como mais complexos, dinâmicos, matizados e situados. Esse enfoque abrange questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre indivíduos, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto no ensino superior quanto nos níveis fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm orientado o desenvolvimento de currículos, práticas de ensino e pesquisas (Lea; Street, 1998).

Os três modelos não se excluem mutuamente; pelo contrário, eles se entrelaçam. Por exemplo, tanto no modelo de socialização acadêmica quanto no modelo de letramentos acadêmicos, a atenção é direcionada para a interação entre a epistemologia e as práticas de escrita e letramento em áreas temáticas e disciplinares específicas (Bazerman, 1988; Berkenkotter, Huckin, 1995). Contudo, o modelo de letramentos acadêmicos vai além, ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas em áreas temáticas gerais, mas também de maneira mais abrangente, considerando as exigências institucionais, como por exemplo, questões relacionadas a plágio e *feedback*, bem como em contextos mais específicos, incluindo variações de acordo com as necessidades individuais dos membros do corpo docente e até mesmo em atribuições específicas dos estudantes.

Voltando o pensamento para o letramento acadêmico de pessoas surdas, Cruz (2007) coloca esse modelo de letramento como aquele que engloba o uso das práticas de leitura e escrita quando se originam de interações características do ambiente universitário, expressando o modo de entender e apresentar dados científicos. A autora continua explicando que essas práticas estão relacionadas ao uso dos discursos e gêneros que internalizamos para construção de conhecimento na academia. Assim, para que os alunos as desenvolvam, é preciso se apropriar das competências, habilidades e formas de agir “em situações de uso da leitura e da escrita, mediadas por gêneros textuais característicos do âmbito acadêmico” (Corrêa, 2022, p. 237).

A respeito dos gêneros acadêmicos, Pires (2020, p. 79), afirma que eles “são os gêneros textuais envolvidos nas práticas acadêmicas de letramentos, como aulas, conferências, seminários, entrevistas, resenhas, monografias, ensaios, entre outros” e para haver a compreensão e produção oral e escrita deles, há a necessidade de desenvolver os próprios letramentos acadêmicos.

Costa e Silva (2014), apontam que ser alguém academicamente letrado significa conseguir reproduzir um repertório que corresponda a práticas sociais do ambiente universitário. Esse letramento possibilita que

[...] o estudante passe a ter uma visão dos traços dominantes das práticas de letramento privilegiadas na academia, o que o levaria a perceber os ganhos de travar contacto com os modos de expressão prestigiados nas disciplinas, o que, por sua vez, acarretaria transformações importantes quanto às diversas formas de uso da escrita entre uma situação de produção e outra (Cruz, 2007, p. 5).

Ao refletir sobre esse repertório que o sujeito surdo precisa ter dentro desse contexto, pontuo que seja necessário compreender uma série de situações que vão além de uma boa ou má formação no ensino básico, todavia, mais do que dizer o que esses alunos surdos têm ou precisam ter, é primordial considerar o repertório e as experiências que eles já possuem. No cenário acadêmico já se torna comum o discurso do *déficit* para todos que chegam nesse espaço e para uma pessoa surda as desvantagens logo são impostas ditando quem é capacitado e quem não é, essa cultura advém do letramento dominante que prevê a aquisição do conhecimento da escrita que se pode utilizar em qualquer contexto (Lea; Street, 1998;1999).

Concordo, assim como Leurqui *et al.* (2022), que o letramento acadêmico mais apropriado é o ideológico, pois é aquele que visa uma interação de diversas práticas sociais que tem por consequência o surgimento de vários gêneros. Assim, é importante considerar o aspecto cultural e social em que o sujeito surdo está inserido, o que é normalmente desviado, impondo apenas o letramento autônomo como o único que pode desenvolver habilidades de leitura e escrita, porém sem considerar as práticas sociais (Pereira; Muniz, 2017).

Com isso, entendo a importância de se levar em consideração o contexto cultural e social em que a pessoa surda está inserida, pois a abordagem convencional, muitas vezes, se concentra apenas na alfabetização autônoma, deixando de lado as práticas sociais que são relevantes para a comunidade surda. Desse modo, compreendo a relevância de levar em conta o ambiente cultural e social da pessoa surda, uma vez que a abordagem convencional muitas vezes se restringe à alfabetização autônoma, negligenciando, dessa maneira, as práticas sociais cruciais para a comunidade surda. Essa abordagem mais ampla e integradora do letramento ideológico pode proporcionar uma educação mais inclusiva e significativa para os sujeitos surdos, reconhecendo a importância de sua experiência cultural e social na aquisição de habilidades linguísticas.

É crucial examinar, em conjunto, a diversidade de tipos, métodos, mudanças, interpretações, conversões, formas de expressão, abordagens de construção de significado e as diferentes identidades que desempenham um papel no processo de aprendizagem acadêmica, tanto dentro como fora do ambiente acadêmico. Ao tornar essas compreensões mais evidentes, podemos criar um ambiente de ensino e aprendizagem mais eficaz e, ao mesmo tempo,

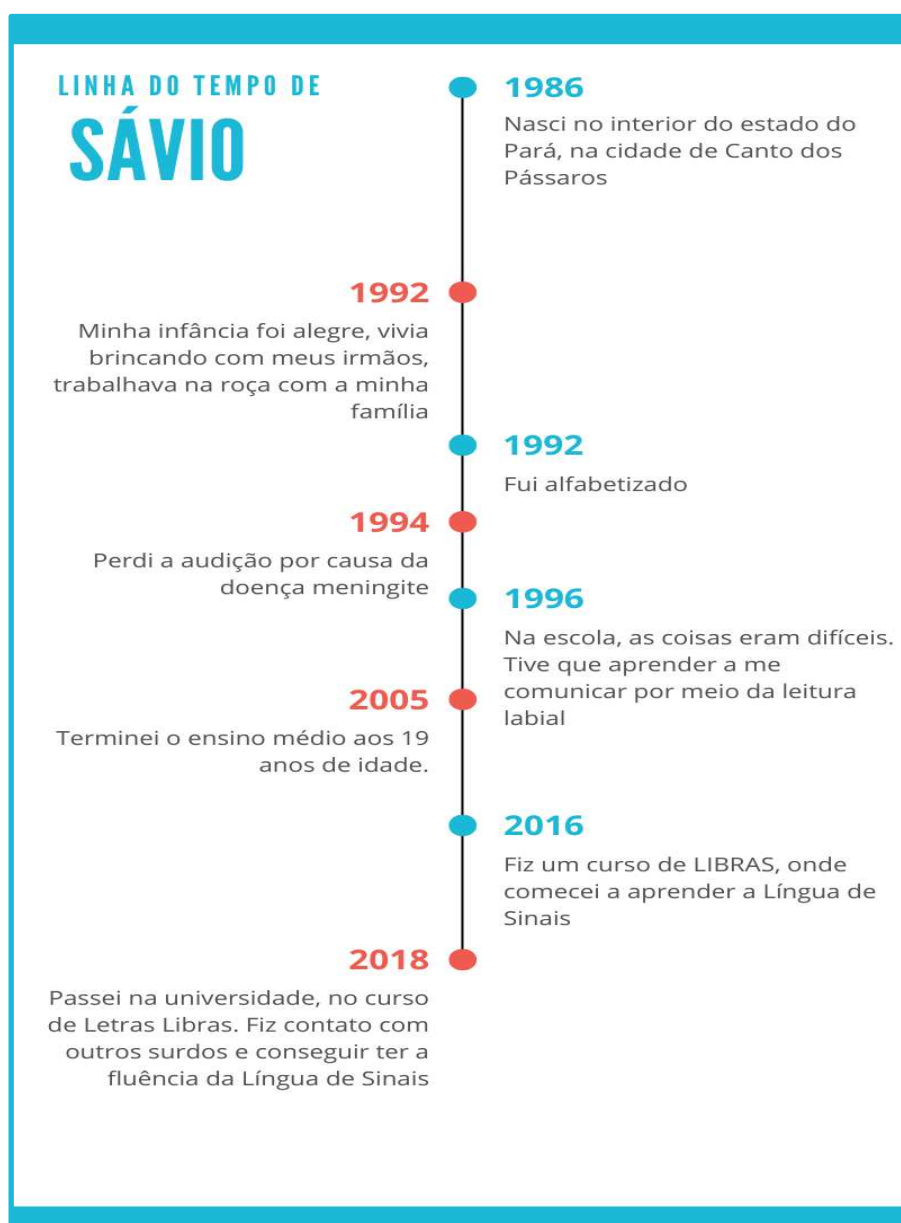
investigar como essas práticas de alfabetização se relacionam com questões atreladas ao conhecimento.

4. NARRATIVAS E COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo, apresento as linhas do tempo de Sávio e Gustavo e as narrativas dos participantes de pesquisa, Sávio, Gustavo e as minhas enquanto pesquisadora-participante. Apresento e discuto, também, a composição de sentidos realizada a partir da leitura das narrativas de experiências contadas e recontadas nesta dissertação e uma carta destinada aos participantes.

4.1 Sávio: linha do tempo e narrativas

Com o objetivo de facilitar a construção de sentidos e os acontecimentos importantes destacados por Sávio, ele criou uma linha do tempo, nela ele partilhou alguns acontecimentos de sua vida, como o destacado abaixo:



Nas narrativas a seguir, Sávio narra a transformadora jornada em busca de comunicação e entendimento. Ele compartilha suas experiências desde o nível básico até o nível intermediário de Libras, destacando os desafios e o fascínio por essa língua. A narrativa culmina em sua decisão de cursar Letras-libras na faculdade, que consiste na busca por aprofundar seu conhecimento e contribuir para a comunidade surda em sua cidade natal. A fluência conquistada ao longo da graduação marca um capítulo especial em sua vida, pois a Libras passa a fazer parte intrínseca de sua identidade.

Precisando me comunicar

Até meus 30 anos eu só sabia a língua portuguesa, foi a minha primeira língua, minha língua natural, nesse mundo de ouvintes ela sempre foi um escape, tanto na leitura labial quanto na própria escrita, lembro que em muitos lugares onde eu passava as pessoas não me entendiam ou não tinha paciência para me entender, a comunicação labial às vezes falhava e eu precisava o que eu queria dizer, mas isso me incomodava, hoje nem tanto, pois as pessoas que convivem comigo já estão acostumada. Me lembro de uma vez que tive que falar bem pausado no açougue para ser compreendido.

Sávio: Bom dia, você poderia me vender 2 kg de músculo moído e 1 kg de bife?

Açougueiro: O que? Não entendi direito? Pode repetir?

Sávio: D-o-i-s q-u-i-l-o de M-ú-s-c-u-l-o M-o-í-d-o e u-m q-u-i-l-o de B-ife

Açougueiro: Haaa eu entendi agora, você fala estranho, deveria trazer anotado no papel o que quer para facilitar as coisas.

Aprendendo a falar em Libras

Eu não tinha contato com surdos que soubessem Libras, eu sabia que existia a língua de sinais, pois na escola já falavam que os surdos tinham uma língua própria, mas onde eu morava não tinha nenhum curso, ou pessoas que soubessem. Já adulto fui para capital, minha prima disse que tinha curso de Libras lá, me inscrevi no nível básico e comecei a aprender a Libras, era uma turma de ouvintes e só eu de surdo, as pessoas ficavam sem acreditar por eu ser surdo e não saber Libras, eu sempre explicava minhas origens para compreenderem o contexto de onde parti. A Libras era bem mais fácil para aprender, mas era muito sinal e eu esquecia com o tempo e tinha que está tentando praticar, passei para o nível intermediário, foi nessa época que comecei a pensar sobre fazer faculdade em Letras-libras, queria aprender mais sobre a língua e levar esse conhecimento para minha cidade e ajudar outros surdos. Me

inscrevi para fazer vestibular nessa mesma cidade onde estava fazendo o curso e passei. Depois que entrei na graduação, tendo contato diariamente com a Libras, professores surdos e com a comunidade surda local, finalmente consegui a fluência da Libras para mim era algo muito especial, pois a Libras agora fazia parte de mim.

Buscando um equilíbrio na comunicação

O primeiro semestre na faculdade foi uma experiência que misturou entusiasmo e desafios intensos. Como um aluno surdo, eu estava ansioso para começar essa jornada. Logo na primeira semana, durante uma aula de introdução aos estudos linguísticos, me vi rodeado por alunos empolgados, trocando apresentações e contando suas experiências. Olhando para o professor falando rapidamente, me senti isolado, não por não saber o que ele falava, já que fazia leitura labial, mas por estar em um curso de Libras achando que iria ser a comunicação em Libras, posteriormente a intérprete chegou e sinalizou o que era dito pelo professor. Uma situação específica que vivenciei ocorreu durante uma aula de debate acalorada. O professor pediu que os alunos apresentassem seus argumentos oralmente, e o calor da discussão rapidamente tomou conta da sala. Eu estava ansioso para participar, mas as palavras rápidas e as sobreposições de vozes tornaram impossível para mim acompanhar a conversa e a intérprete também, já não sabia o que falavam e quem falavam. Depois da aula, conversei com o professor sobre a minha situação e pedi sua ajuda. Ele se mostrou compreensivo e disse que da próxima vez iria fazer discussões mais focadas e pausadas. Em uma outra disciplina, enfrentei outra situação particularmente desafiadora. O professor havia designado grupos para um projeto em equipe, e eu fui alocado em um grupo de alunos ouvintes. No início, houve algumas intercorrências sobre a melhor maneira de me comunicar e de se comunicarem comigo, e isso levou a alguns momentos de adequação. No entanto, à medida que trabalhávamos juntos, meu grupo e eu aprendemos a interagir melhor. Eles se esforçaram para incluir minha perspectiva e compreender minhas necessidades e eu a deles, o que resultou em uma experiência de aprendizado enriquecedora para todos nós. Com o tempo, aprendi a me adaptar nesse novo ambiente. Também busquei recursos adicionais, como aplicativos de transcrição de fala e serviços de acessibilidade para tornar minha jornada acadêmica melhor.

O que aprendi a ler e o que eu gostei de ler

No começo da graduação foi bem difícil me acostumar à nova rotina acadêmica, as coisas eram bem difíceis de se compreender, ainda mais com tantas teorias linguísticas, por isso eu precisava de tempo para compreender e assimilar tudo o que eu lia, ainda lembro a dor

de cabeça que deu para eu compreender o que era signo, significante e significado da linguística de Saussure. A minha maior dificuldade sempre foi nas apresentações de seminários, era pouco tempo para eu ler um texto e explicar, ainda mais quando era teorias, mas os trabalhos em grupo também eram muito importantes, pois a interação com os outros colegas me ajudava muito a construir conhecimentos.

Durante a graduação, lia muitos textos e esses foram necessários para eu desenvolver minha escrita. As temáticas que mais gostava eram as que falavam sobre a cultura surda, sobre a língua de sinais, história da educação de surdos, variações linguísticas da Libras, formação de professores, inclusão escolar e textos sobre a surdez. Queria saber mais sobre o surdo e suas particularidades. Depois dessas temáticas, o assunto que me chamava, também, a atenção era a produção de gêneros textuais. Eu tinha muita insegurança na minha escrita, mas aos poucos fui melhorando cada vez mais e a prática dos gêneros textuais acadêmicos me ajudaram.

Desafios no trabalho em grupo

A tarde raiava sobre o campus da universidade quando eu me preparava para mais uma reunião de trabalho em grupo. Ser um aluno surdo sempre trouxe desafios, mas eu estava determinado a superá-los. Desta vez, meu grupo era composto por alunos ouvintes, e eu sabia que enfrentaríamos dificuldades na comunicação. À medida que o tempo passava, eu tomei a iniciativa de sugerir que escrevêssemos nossas ideias em um quadro branco sempre que possível, para que eu pudesse acompanhar visualmente as discussões sobre a morfossintaxe da Libras e da Língua Portuguesa. Isso ajudou, mas ainda havia momentos em que eu me sentia perdido. Uma das maiores dificuldades que enfrentei foi durante a pesquisa online. Enquanto meus colegas podiam ouvir e assistir a vídeos de palestras, eu precisava depender de legendas ou transcrições, o que nem sempre estava disponível. Isso significava que eu gastava mais tempo do que gostaria tentando acessar informações cruciais para o nosso trabalho. À medida que o prazo se aproximava, as tensões aumentavam, estávamos ansiosos e nervosos. Mas também havia momentos de compreensão e empatia, quando eles faziam um esforço extra para me incluir e garantir que eu estivesse compreendendo o que estava acontecendo. Finalmente, o dia da apresentação chegou. Trabalhamos arduamente e, embora tenha havido momentos difíceis, senti um senso de realização ao compartilhar nossas descobertas com a turma e saber que aprendi.

Produção e entrega do TCC

Minha jornada universitária estava chegando ao fim: a produção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Como um aluno surdo, eu sabia que enfrentaria desafios nessa nova fase, assim como os meus colegas também, a gente conversava sobre nossas pesquisas, alguns diziam que não conseguiam escrever e que estava muito difícil, percebi nesse momento que não era só eu que estava tendo dificuldades, mas todos que compartilhavam dessa experiência. A primeira barreira que se apresentou foi os inúmeros livros que precisava ler, tinha muitas palavras que eu não entendia e por isso andava com um dicionário de bolso e isso me ajudava muito. Eu fazia resumos, fichamentos, anotações aleatórias, esquemas no caderno, tudo era uma forma de registrar para eu aprender. Meu trabalho falava sobre o uso de imagens como estratégias de ensino. Foi algo que senti falta nas aulas do meu estágio e decidi estudar sobre. À medida que o prazo se aproximava, a pressão aumentava. No entanto, com o apoio da minha família, amigos e colegas, eu continuei avançando. Minha determinação era inabalável, e eu estava decidido a superar todas as barreiras. Quando finalmente entreguei meu TCC, senti um misto de alívio e orgulho. Foi um trabalho árduo, repleto de desafios específicos para mim, mas também uma jornada de autodescoberta e superação. Concluí que minha deficiência auditiva não era um impedimento, mas sim uma característica que moldava minha abordagem singular de aprendizagem.

*Eu Sou surdo, não incapaz
Eu Sou surdo não atípico
Eu Sou surdo e diferente como todo mundo
Eu Sou surdo e posso aprender
Eu Sou surdo, não precisa gritar
Eu Sou surdo e tenho dificuldades
Quem não tem?
Eu Sou humano
Eu Sou uma pessoa*

4.2 Desempacotando as narrativas de Sávio

Ao ler as narrativas de Sávio, me perguntava como faria a composição de sentidos junto com ele. Não é algo simples de fazer, já que não são as minhas narrativas, que também são difíceis de compor sentidos, mas eu sei o que senti e os significados que trago, porém, e os dos participantes? Por isso, considero a importância da minha responsabilidade como pesquisadora e da ética relacional que tivemos ao compor nossas narrativas.

Na primeira narrativa de Sávio, ele revela um longo período até ele conseguir aprender a língua de sinais. Isso aponta que com a necessidade de se comunicar em um mundo de ouvintes e também ao perceber que não tinha os meios necessários para a aprendizagem dessa

comunicação, Sávio precisou seguir o caminho que era possível naquele momento inicial, a leitura labial, a oralização e a modalidade escrita da Língua Portuguesa para esse fim. Sobre isso, Lins e Nascimento (2017) pontuam a relevância de se discutir políticas linguísticas de educação bilíngue para surdos na política nacional de educação inclusiva, assegurando a Libras desde a educação infantil.

Sávio me explicou que por ele já ser alfabetizado e ter adquirido a língua após a surdez, ele tem uma percepção de mundo diferente de um surdo que já nasceu com a surdez, o que não o isenta das dificuldades que ele passou e passa por não ter os estímulos auditivos, até porque ele perdeu a audição ainda criança. Essas dificuldades eu percebi na narrativa “precisando me comunicar”, além da dificuldade das pessoas não o compreenderem e ele ter que dar um jeito, Sávio me disse que já passou por bastante “*bullying* e preconceito”, o diferente incomoda as outras pessoas, mas isso não o abalou e ele continuou se comunicando e vivendo.

Essas formas de Sávio se comunicar com o outro se inserem nas práticas de letramentos vivenciadas por ele, fora do ambiente escolar ou dentro dele. Seguindo esse raciocínio, entendo que as práticas de letramento englobam os comportamentos que os participantes do evento exercem e, também, as suas concepções culturais e sociais. Em outras palavras, o modo como se usa a língua denota como ela influencia os valores e crenças dos indivíduos, se explicando o comportamento e as concepções sociais e culturais deles. (Street, 1995).

Sávio não considera a Libras como sua língua natural, já que sua primeira língua foi a língua portuguesa, antes e depois da surdez, o que problematiza o pensamento de a Libras ser a língua natural do surdo. O ideal é a Libras ser sua primeira língua, pois a ausência de exposição precoce à língua natural prejudica a aquisição da Língua Portuguesa escrita, uma vez que o domínio desta última depende, em parte, da base fornecida pela língua natural (Gadelha; Pereira; Martins, 2022). Porém, nem sempre essa é a realidade do contexto vivido pelo surdo. De alguma maneira o surdo irá buscar uma forma para se comunicar, seja por sinais caseiros, sinais por associação, leitura labial, entre outras.

Sávio pondera o valor da língua portuguesa para ele e explica como ela o possibilitou se encaixar ao mundo dos ouvintes e fala da necessidade de as pessoas terem a oportunidade de aprendê-la. Fico pensando, será que a língua portuguesa foi de alguma forma imposta para ele? Levando em conta que ele não possuía alternativa, ela pode ter sido, de fato, pois se não há outra opção, não há realmente uma escolha, mas isso não apaga também o fato de que ele saber utilizar a língua o tornou mais engajado na sociedade.

Considero importante o surdo buscar letramentos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, quando tenciono letramentos, esclareço que não precisa escrever um texto, mas

pode se conseguir pegar um ônibus, saber fazer compras em um supermercado, fazer uma inscrição, usar uma plataforma digital, entre outras. São nas ações do dia a dia que a escrita está presente.

Partir dos letramentos ideológicos é compreender a complexidade de se tornar letrado, pois perpassa muitas questões. A necessidade de o surdo conseguir construir letramentos gera uma autonomia a ele perante uma sociedade na qual a escrita e a leitura são valorizadas e praticadas em muitos contextos de uso, mas é necessário que essa perspectiva esteja associada a uma educação bilíngue. Moraes e Martins (2020) explicam a necessidade de incluir o surdo em um ambiente que tenha duas línguas e que tenha significado nesse contexto para esse aprendiz.

O participante possui seus desejos bem delimitados, ele queria aprender e saber mais sobre a língua do surdo, que também era sua. Na universidade, ele revelou sua curiosidade em saber sobre a educação de surdos, como ela se originou, entender o que é a cultura surda, sobre a própria surdez. Na minha percepção, isso é uma forma de buscar entender a si mesmo, no caso dele após anos de privação sobre saber quem é o surdo, saber sobre si mesmo, tendo em vista que sua identidade é formada a partir das “histórias que nos constituem”, termo traduzido por Bengezen (2017).

A perspectiva de identidade explorada neste estudo aborda como os participantes desenvolvem suas próprias concepções de “quem sou eu?”, “Quem quero ser?” e “O que estou me tornando?”. Isso proporciona uma visão que desafia a normatização ou confinamento das identidades, enfatizando que cada indivíduo constrói a sua própria identidade. Não se busca questionar a identidade surda, mas sim destacar as singularidades dentro dessa identidade.

Nascimento (2009) destaca a noção de mutabilidade e variabilidade ao abordar o conceito de identidade. Assim, a constância de uma construção invariável, como a identidade genética, é comparada à ideia de mesmidade. Por outro lado, a identidade como ipseidade se refere a uma forma de permanência temporal que busca responder à indagação “quem sou eu?”. Para responder a essa pergunta, é essencial narrar a história de um agente, de sua vida, sendo essa narrativa reveladora do sujeito em sua atuação, identidade narrativa e, consequentemente, em sua vida narrada.

Sobre as “histórias que nos constituem”, de acordo com Connelly e Clandinin (1999), são histórias que moldam nossa identidade e que são formadas por experiências ao longo de toda nossa existência, abrangendo tanto o passado quanto o presente, exercendo influência nos processos de construção de nossas identidades em diversas dimensões. Elas permeiam não apenas a dimensão individual, mas também influenciam nossas relações interpessoais, nossas

aspirações profissionais e, em última análise, moldam as complexas interações entre nosso eu interior e o mundo que nos cerca. Dessa forma, compreender e apreciar a riqueza dessas narrativas se tornam fundamentais para uma reflexão mais profunda sobre a formação da identidade ao longo do tempo.

Nas histórias de Sávio, percebo a importância da comunicação para ele e o quanto isso o afeta, mas não é algo que o desestimulou, pelo contrário, mesmo com desafios que não são somente dele como ele mesmo pontua, ele não desistiu. Sávio sempre se mostrou ser muito otimista nas nossas conversas e nas suas histórias contadas. Perguntei, uma vez, sobre como era estar naquele ambiente acadêmico, ele disse que se sentia realizado e mesmo que todos vissem só as dificuldades, e elas de fato existiam, ele não via isso como algo que se sobressai. Sávio focou nos novos conhecimentos que ele estava aprendendo porque ele gostava de existir ali.

Por um tempo fiquei refletindo sobre o que ele tinha me dito, até então eu só enxergava dificuldades, e incapacidade e falta de algo, eu lia isso em artigos, não tem e não tem. No entanto, o que Sávio tinha? O que ele me dizia? Ele se conhecia, sabia como ele aprendia, sabia suas práticas letradas de como usar o dicionário, de pedir para os colegas ou ele fazer esquemas no quadro, de fazer fichamentos, escrever notas. Percebo sua consciência em relação ao seu próprio processo de aprendizado. Ele compreende como aprende e reconhece suas práticas letradas.

Essa autoconsciência revela uma abordagem reflexiva em relação à absorção de conhecimento e a se autogerenciar no contexto educacional, uma vez que ele identificou ferramentas e técnicas mais proveitosas para que ele compreendesse o conteúdo, refletindo em uma postura proativa. Essa consciência individual é crucial para o seu desenvolvimento, permitindo-lhe descobrir mais métodos de estudo conforme suas preferências e necessidades específicas. Aos poucos fui compreendendo esses letramentos de Sávio. No momento que ele diz sobre seu tema de TCC e fala que é por causa de suas vivências no estágio, ele está ressaltando a contribuição das vivências no estágio para sua formação crítica e construção de seu conhecimento (Freire, 1995).

Ao ponderar sobre as palavras de Sávio, comecei a vislumbrar além das dificuldades percebidas, da sensação de incapacidade e da ausência que frequentemente encontrava nos artigos acadêmicos. Em contraponto, Sávio possuía algo valioso. Ele se conhecia profundamente, compreendia sua maneira única de aprender e estava ciente de suas práticas letradas, como o habilidoso uso do dicionário, a solicitação de auxílio aos colegas e a elaboração de esquemas no quadro, além de técnicas como fichamentos e anotações. Gradualmente,

desvendei esses letramentos de Sávio, percebendo que seu conhecimento ia além da simples decodificação de palavras.

Ao abordar seu tema de TCC, quando mencionou a influência de suas vivências no estágio, Sávio ecoava a filosofia de Paulo Freire. Ao destacar a contribuição crítica e a construção do conhecimento através das experiências vividas, Sávio seguia os princípios freirianos de uma educação libertadora e transformadora (Freire, 1995). Essa abordagem se alinhava com a crença de Freire (1995) de que a aprendizagem é um processo ativo e contextual, sendo a reflexão crítica sobre as vivências uma fonte fundamental de construção do conhecimento.

Ao ponderar sobre as práticas letradas de Sávio, não pude deixar de evocar a influência de Dewey (1979), que enfatiza a aprendizagem como uma experiência ativa e social. As práticas letradas de Sávio, como fazer esquemas no quadro e interagir com colegas, ressoam com a perspectiva deweyana de aprendizagem como uma construção colaborativa e contextualizada. Dessa forma, a jornada de Sávio não apenas ilustra a superação de desafios individuais, mas também serve como um reflexo das teorias de Freire (1995) e Dewey (1979) sobre o poder transformador das experiências de letramento.

Com base nas concepções apresentadas por Clandinin e Connelly (1995), percebo que o conhecimento prático profissional e o conhecimento prático pessoal estão intrinsecamente ligados. Segundo os autores, a prática docente se vincula diretamente às particularidades pessoais do professor, assim como às suas narrativas de vida, experiências profissionais e base teórica de formação. Essa interconexão entre o conhecimento prático profissional e pessoal ressalta a complexidade da prática docente como um fenômeno holístico. Ao considerar as características individuais do professor, suas vivências pessoais e trajetória profissional, se torna evidente que o êxito do ensino não se limita apenas à aplicação de métodos e teorias, mas também à compreensão profunda do contexto pessoal do educador.

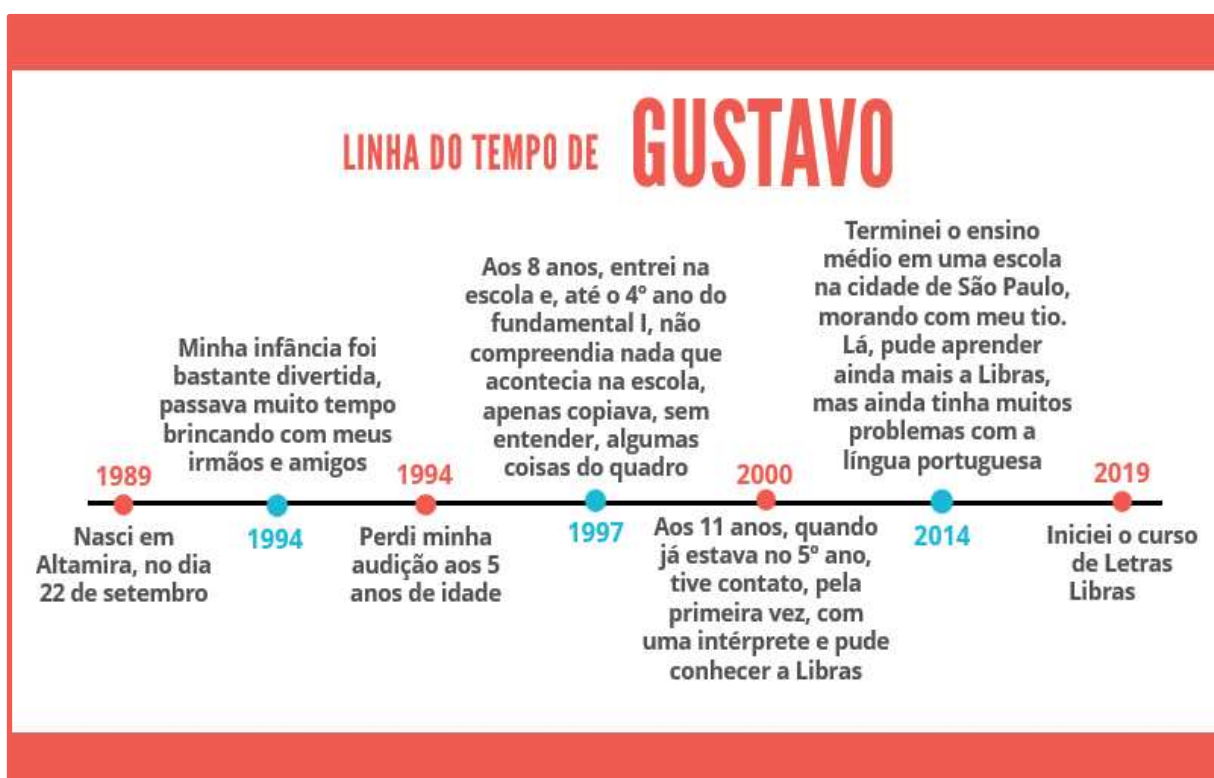
Destaco, também, a importância dos gêneros textuais para a aprendizagem de Sávio. Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam a importância dos gêneros textuais na aprendizagem, defendendo que a abordagem e o estudo da língua devem ocorrer por meio dos textos, e recomendam a utilização de diversos gêneros textuais. Sávio se utilizou justamente de diversos gêneros na busca por compreender melhor os assuntos, sendo notável que a abordagem dele ao explorar uma variedade de gêneros textuais não apenas ampliou sua compreensão dos temas, mas também fortaleceu suas habilidades comunicativas.

Ao interagir com colegas de classe, consultar dicionários, fazer anotações, criar fichamentos e elaborar mapas mentais, ele não apenas diversificou suas fontes de informação,

mas também desenvolveu uma competência multifacetada na expressão e interpretação de ideias. A utilização consciente desses diferentes gêneros não apenas serviu como meio para assimilar conteúdos, mas também como ferramentas essenciais na construção de seu conhecimento.

4.3 Gustavo: linha do tempo e narrativas

Assim como feito para Sávio, para começar a mostrar as narrativas de Gustavo também foi criada por ele uma linha do tempo, com o objetivo de facilitar o entendimento dos acontecimentos importantes destacados por Sávio.



A trajetória acadêmica descrita revela um mergulho profundo nas nuances desafiadoras do ambiente universitário, onde a ausência de empatia se torna uma nota marcante. Gustavo compartilha suas experiências de solidão e as dificuldades enfrentadas ao ingressar no curso de Letras Libras. A formação de amizades com indivíduos proficientes em Libras emerge como um ponto de virada, proporcionando uma maior sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico. Entretanto, as barreiras na compreensão de textos persistiram, sendo na graduação que o processo de verdadeiramente ler um texto foi iniciado, apesar das adversidades.

Um novo lugar, novas experiências

A universidade é um ambiente que falta muita empatia. Por diversas vezes me senti solitário. Com o tempo, fiz alguns amigos que sabiam Libras e isso me tornou mais incluído no ambiente acadêmico. Cheguei no curso de Letras Libras com muitas dificuldades para compreender os textos e reflito que foi na graduação que aprendi de fato a ler um texto, mas com muitas dificuldades. O que eu fazia antes era ler palavras soltas. Um dos grandes desafios foi, e ainda é, compreender as aulas teóricas de linguística. Os professores não acessibilizaram suas aulas e as intérpretes eram muito rápidos na interpretação. Eles tinham mais conhecimento da Libras que eu e por isso tinha sinais que eu não entendia. Havia uma professora que não trazia imagens para aula, mas me fazia visualizar, por meio de exemplos, as questões teóricas que ela ministrava na aula e fazia esquemas no quadro para eu entender melhor o contexto.

As palavras saltam como sinais com ou sem significados

Eu só sei ler palavras

Não um texto!

As palavras do texto são muitas

são vazias

Às vezes há sentidos

Às vezes não há

Tudo bem!

Como é difícil ler esse texto de palavras

Já me perdi do significado

Será que eu entendi?

Professora eu não entendi a palavra?

Isso? É só um sinônimo daquela outra palavra...

(Poema feito pela pesquisadora participante a partir dos textos de campo)

Um seminário que quero contar

Eu estava na sala de aula, a professora perguntou se eu participava de algum grupo para fazer o trabalho sobre cultura surda, eu disse que não, a professora então perguntou para a turma se tinha algum grupo que pudesse me encaixar, já que nas aulas dela não era uma opção fazer trabalho individual. Foi então que dois grupos disseram que eu poderia participar, a professora escolheu por me colocar no grupo onde tinha poucas pessoas, apenas duas. Eram alunas do 7 semestre e estavam fazendo aquela disciplina de novo, eu as conhecia e uma delas

sempre falava comigo. Eu perguntei como faríamos o trabalho, uma delas me disse que resolveríamos isso depois, pois tinham que fazer outro trabalho para apresentar, eu compreendi e disse tudo bem. Faltando uns quatro dias para apresentar o trabalho elas me mandaram os slides da nossa apresentação e disse que eu leria os dois primeiros slides sobre a introdução, eu imprimi os slides e fui ler, tinha algumas palavras que eu não entendia, e fui pesquisar, pedi para a intérprete me ajudar a treinar para apresentação, a gente ficou ensaiando e eu explicava o que eu entendia ao ler o slide, não era um tema difícil era algo que falava sobre mim também, porém estava nervoso. No momento da minha apresentação pude ressaltar minhas experiências e como eu sou bastante visual no meu dia a dia e dei exemplos, como saber sobre uma pessoa apenas olhando suas feições e por eu não escutar preciso estar atento sempre observando quando eu estou em lugares públicos, alguns colegas me fizeram perguntas e eu respondi, essa apresentação foi uma das melhores porque eu falei sobre mim dentro da perspectiva do assunto do nosso trabalho.

Minhas práticas de estudo

Na sala o professor começou a falar sobre uma atividade que tínhamos que fazer e entregar na próxima aula sobre metodologias para a educação, eu sabia que era forma de ensinar de um professor, minha tarefa era pesquisar tipos de metodologias e conceituá-las, fui para a sala de informática depois da aula para fazer isso, primeiramente eu procurei por vídeos em Libras no Youtube de alguma pessoa que explicava sobre o assunto, mas não achei, essa estratégia para mim é mais fácil de entender algo sendo na minha língua.

Então, pesquisei em português mesmo e coloquei legenda e pausava o vídeo ou colocava em reprodução lenta para compreender melhor o que estava escrito, algumas palavras que não compreendia anotava e pesquisava na mesma hora e voltava para o vídeo, esse vídeo era curto e ainda não tinha compreendido ainda todas as metodologias, fui então pesquisar textos, o mais simples possíveis que eu pudesse entender, achei um blog explicando, peguei meu caderno e comecei a escrever aquele texto para eu estudar em casa, selecionava os trechos mais importantes que eu achava e assim fiz minha atividade.

Por que não considerar o meu trabalho?

Era mais uma atividade da faculdade. Eu tinha que fazer uma representação arbórea. Eu não entendia nada do assunto, mesmo estudando aquelas letrinhas SN, SV, SA, eu não compreendia como esses sintagmas se organizavam em uma sentença. Mas percebi que não era só eu que não compreendia, alguns colegas ouvintes também estavam com dificuldades. Eu fiz a atividade como achava e enviei para o professor, mas ele não considerou o que eu tinha enviado, havia

um comentário na postagem da atividade: A sua colega Pupunha já me enviou a atividade que consta seu nome, sua nota é 2 de 3 pontos. Pupunha tinha colocado meu nome sem eu saber e o professor considerou o que ela já tinha enviado e ainda surgiu outro trabalho com meu nome de outra colega. No meu trabalho eu nunca vou saber quanto valeria, eu não tive coragem de pedir ao professor para considerar o meu trabalho e não o de Pupunha, porque ela com certeza entende mais que eu, ela é ouvinte.

A escrita da Língua portuguesa

Eu estava sentado na sala de aula quando a professora foi até mim e chamou a intérprete, a professora começou a explicar para ela e a intérprete para mim sobre um artigo que eu teria que fazer sobre um texto de literatura surda para ensinar surdos e ouvintes para a segunda avaliação da disciplina. Eu teria que elaborar uma proposta metodológica em formato de artigo, sinalizei para a professora que estava tudo certo e que iria fazer, mas dentro de mim estava com medo de não conseguir, porque eu não sei escrever direito a Língua Portuguesa, porém a professora deixou bem claro que eu tinha que escrever da maneira que eu sabia, pois ela precisa de algum registro escrito. Decidi falar com uma amiga, Celina, que era boa no português e sempre me ajudava nas minhas atividades me dando aula quando ela podia. Expliquei para ela sobre o artigo, Celina disse que podia me ajudar, mas me disse que eu tinha que começar a escrever algo, foi então que ela passou me orientar nessa escrita do artigo, a gente fazia por parte, primeiro ela me explicou de forma geral o que era um artigo e suas seções, depois partimos para fazer cada uma, primeiro foi a introdução, fomos para a sala de informática e no quadro ela listava o que precisaria ter na introdução, ela me explicou sobre a temática, objetivos do trabalho, minha justificativa e depois pedia para eu escrever um rascunho, assim eu fiz, mas dessa vez Celina me explicou sobre algumas conjunções e artigos para eu entender e colocar na minha escrita, essa parte foi bem difícil, pois tenho muita dificuldade em compreender as funções, tanto que eu coloco a preposição “de” em muitas palavras e Celina me disse que não era dessa maneira aleatória, ela me explicou alguns exemplos e entendi um pouco. Eu fui para casa escrever e reescrever a introdução, lembro que sempre tive muita resistência para escrever com minhas próprias palavras, e sempre dizia não gostava do português, é muito difícil, porém aos poucos eu fui conseguindo escrever uma linha, duas da forma que eu sabia. Cada seção do artigo foi uma luta, eu não sabia que cada uma tinha funções e objetivos a desempenhar. Essa dinâmica de construção da escrita foi até finalizarmos o artigo. Entreguei para a professora e ficou de me dar o feedback em outro momento. Era algo tão especial, saber que fui eu que escrevi aquelas páginas.

Quem eu quero ser?

Um dia no refeitório da universidade comecei a conversar com uma amiga da sala de aula. Fomos almoçar juntos naquele dia. Rita começou a me dizer que eu colocar um aparelho auditivo não iria me deixar mais inteligente, mas era o que eu queria há muito tempo com a esperança de me ajudar a me desenvolver nas atividades de sala de aula. Ela me avisou que não funcionaria porque eu tenho perda auditiva profunda, mas eu expliquei a ela que iria tentar mesmo assim, e já tinha até solicitado para a universidade e estava esperando chegar. Também lembrei que o professor surdo da nossa faculdade utilizava aparelho e ele era surdo profundo também, e eu percebi que ele era respeitado e tinha muita sabedoria nas suas aulas. Porém minha amiga me disse que não era pelo aparelho, mas quem me garante que não é? Ou que poderia fazer alguma mudança.

Rita me disse que no caso do professor servia para marcar sua identidade surda nos lugares onde ele frequentava, pois foi isso que ele explicou uma vez para ela. Então pensei que o aparelho também poderia me ajudar na minha identidade e talvez eu fosse mais aceito socialmente. Minha amiga disse que eu não deveria me comparar com o professor, apesar de ele ser surdo tivemos vivências diferentes e isso implica muitas questões na nossa formação e o que o professor estudou muito para estar ali. Isso me deixou pensativo, ela ainda me disse que o professor não era tão aceito assim como eu imaginava e que ele mesmo já tinha dito que ele se sente excluído na faculdade pelos alunos e colegas em várias ocasiões.

Nesse dia fui para casa esgotado mentalmente de tanto pensar no que conversamos e se o aparelho de fato não mudasse nada mesmo? Como o professor poderia ser excluído também na Universidade?

Ei, você quer conversar?

Pode ser apenas três minutos

Sabe! Eu gosto de socializar

De ter amigos

Se não poder conversar

Me dê um sorriso

Olha nos meus olhos

Eu existo!

Não precisa ter surdofobia

Vamos aprender juntos!

(Poema feito pela pesquisadora participante a partir dos textos de campo da pesquisa)

4.4 Desempacotando as narrativas de Gustavo

Ao ler a narrativa *Um novo lugar, novas experiências* de Gustavo vejo as dificuldades que ele teve no ambiente acadêmico como pessoa surda, já que a surdez o condicionou a ter experiências muito particulares. Uma das principais dificuldades discutidas por Gustavo é o seu desenvolvimento na língua portuguesa. Percebo que a falta de uma aproximação e aprendizagem da língua portuguesa trouxe diversos empecilhos no ambiente acadêmico e o limitou nas suas práticas de leitura e escrita. De acordo com Costa e Silva (2011), o acesso ao conhecimento acadêmico é fundamental para a formação crítica do aluno surdo e a falta de acesso a esse tipo de conhecimento pode restringir suas possibilidades de atuação social e profissional tendo em vista as inúmeras barreiras que lhe são impostas socialmente.

Penso que o ensino da língua portuguesa deveria ser feito depois ou em conjunto da aquisição da Libras pelo aluno surdo. A Libras apresenta um papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da LP, pois contribuiu para um resultado de aprendizagem mais eficaz nesse processo. É importante que haja no processo de aquisição e aprendizagem de cada língua os papéis e valores sociais que elas representam, no caso de Gustavo as duas línguas não foram tão bem exploradas na sua formação.

Contudo, essas experiências de Gustavo cheias de desafios não o pararam, pelo contrário, ele passou a vivenciar novas práticas letradas que antes não experienciava, isso é um chamamento para novas aprendizagens, nem tudo que fazemos será prazeroso, estudar muitas vezes pode vir a ser doloroso e requer resiliência, e isso Gustavo constrói a cada desafio imposto a ele.

Um dia Gustavo me explicou como ele enxerga um texto a partir de suas infinitas palavras, naquele momento eu percebi algo que para mim era algo tão simples e pela voracidade de minha leitura não parava para prestar atenção na palavra, uma palavra pode ser só uma palavra, mas para Gustavo era o que ele tinha de precioso, compreender aquela palavra para ele poderia ser uma ação cognitiva muito complexa e em seu mundo poderia não fazer sentido. O poema *As palavras saltam como sinais com ou sem significados* foi uma compreensão que tive ao observar ele narrar suas experiências de leitura, e após dar muita atenção a essas vivências, compreendi que esse momento foi um convite para eu aprender junto com ele.

Um dia pedi para Gustavo me contar sobre algo que ele gostou de fazer na universidade, ele me contou a história da apresentação do seminário dele, *Um seminário que quero contar*, ele me contava muito entusiasmado de como ele conseguiu apresentar seu trabalho. Isso me fez

refletir como ele estava construindo seu conhecimento prático pessoal (Clandinin; Connelly, 1998) por meio das suas práticas letradas.

Ao ouvir Gustavo compartilhar entusiasticamente a experiência da apresentação do seminário na universidade, fiquei ainda mais intrigada com a forma como ele estava construindo seu conhecimento prático pessoal. A narrativa vibrante refletia não apenas o sucesso na exposição de seu trabalho, mas também revelava sua habilidade em aplicar as práticas letradas que anteriormente discutimos. Sua capacidade de comunicar suas ideias e experiências durante a apresentação demonstrou não apenas competência acadêmica, mas também uma compreensão das estratégias letradas para o contexto universitário. Essa experiência compartilhada fortaleceu minha convicção de que as práticas letradas desempenham um papel crucial na construção do conhecimento prático de um indivíduo, moldando não apenas a forma como ele se expressa, mas também como ele internaliza e compartilha suas experiências acadêmicas.

Ainda nessa experiência de Gustavo, ressalto sua aprendizagem por meio de suas experiências e como isso foi levado para outro contexto. O propósito do conhecimento reside em permitir que uma experiência seja aplicada de forma flexível em contextos diversos (Dewey, 1938). Foi educativo para Gustavo construir seu conhecimento a partir de suas experiências.

Compreendi que ele se desenvolveu muito bem ao apresentar seu trabalho, contudo, no planejamento dos slides do que escreve, ele não foi convidado para fazer juntamente com as outras colegas, já lhe enviaram os slides prontos. Não sei por qual motivo foi feito dessa maneira, mas a inclusão precisa ser para todos, essas barreiras acabam o limitando e não deixando ele ser o seu próprio mediador do conhecimento. Essas atitudes são comuns nas vivências de Gustavo, são experiências deseducativas que podem desestimular ou aos poucos parar o crescimento do aluno (Dewey, 1938). É preciso que ocorra o oposto, pois uma vivência estimula a curiosidade, promove a iniciativa e gera desejos e objetivos tão poderosos que podem guiar uma pessoa ao seu destino futuro, aonde quer que seja (Dewey, 1938).

Um certo dia tive a oportunidade de conversar com uma de suas colegas de sala, ela me afirmou que às vezes colocava o nome dele no trabalho que ele fazia, segundo ela era porque ele não sabia “escrever direito” e sentia pena. De fato, Gustavo diz que tem um bloqueio e não gosta de escrever o português, mas que escreve à sua maneira, sua escrita se situa na interlíngua, uma escrita entre Libras e Português (Selinker, 1972). Atitudes, como as das colegas de Gustavo, fazem com que ele não seja incluído e nem valorizado por suas práticas letradas prévias, apenas reproduzem a cultura do *déficit*. Sendo assim, Gustavo não pôde aprender tudo que essa experiência do seminário poderia lhe proporcionar, por ser uma experiência de letramento, nesse contexto, defeituosa (Dewey, 1938), ele aprendeu? Sim, mas não por

completo, sem aprender tudo que ela poderia ter proporcionado, não o preparando para experiências futuras, como fazer um slide, por exemplo, e nem teve a oportunidade de aprender como agir diante de outras experiências semelhantes.

Na experiência de Gustavo sobre suas práticas de estudos, há inúmeros letramentos sendo apresentados, como o conhecimento sobre os vídeos na plataforma do Youtube, do qual utilizamos para construir seu conhecimento, assim como pesquisar textos na internet, o próprio ato de saber pesquisar por algo na *internet* é considerado uma utilização de letramento. Gustavo utiliza a leitura e escrita em vários gêneros textuais

Nas palavras de Street (1993), o modelo ideológico não procura negar a competência técnica nem os elementos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita; em vez disso, considera que esses aspectos estão integrados nas culturas e nas estruturas de poder. Em contraste com o modelo autônomo, o enfoque ideológico não apenas reconhece a conexão das práticas de alfabetização com as estruturas culturais e de poder da sociedade, mas também admite a diversidade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos e áreas disciplinares (Street, 1993).

Na minha percepção sobre as práticas de estudo de Gustavo, é perceptível a presença de diversos letramentos, se destacando seu domínio no uso de recursos como vídeos no YouTube, que se revelaram fundamentais na construção do seu conhecimento. A habilidade de pesquisar textos na internet, por si só, representa um exemplo de letramento, mostrando que Gustavo não apenas domina a leitura e a escrita, mas também compreende a dinâmica de buscar informações *online*.

À luz das palavras de Street (1993), percebo que o modelo ideológico, ao contrário do autônomo, não busca negar a competência técnica ou os elementos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita. Pelo contrário, reconhece que esses aspectos estão intrinsecamente integrados nas culturas e nas estruturas de poder. Essa abordagem ideológica não apenas destaca a conexão das práticas de alfabetização com as estruturas culturais e de poder da sociedade, mas também reconhece a diversidade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos e áreas disciplinares (Street, 1993).

Observando a jornada de Gustavo, percebo que ele não apenas adquire competências técnicas na leitura e escrita, mas também compreende a complexa interconexão dessas práticas com as dinâmicas culturais e de poder que permeiam nossa sociedade. Suas práticas de estudo não são apenas atos isolados; são expressões conscientes e contextuais de letramento, enraizadas na compreensão das estruturas que moldam o conhecimento e as formas de expressão em diversos domínios. Nesse contexto, a diversidade de suas práticas culturais revela

não apenas uma habilidade técnica, mas uma consciência aguçada sobre como a leitura e a escrita se entrelaçam com a riqueza e complexidade das culturas e estruturas de poder que nos cercam. Mas me pergunto se os esforços de Gustavo serão considerados, ou se serão tornados visíveis?

Infelizmente, a experiência de Gustavo, contada na narrativa “A língua portuguesa”, não foi significativa, mas destrutiva para sua autoestima, a qual já vinha sendo bombardeada pela ideia de incapacidade, tanto pelo professor quanto pelos colegas. Será que Gustavo está construindo letramentos acadêmicos nessa perspectiva? Será que ele conseguiu ver sentido naquilo que aprendeu com a atividade? O que ele aprendeu? Meu papel aqui não é julgar ou culpabilizar alguém nessa história, mas apresentar a você leitor o quanto determinadas ações podem mudar o que sentimos, ou como agimos. Compreender isso é importante para mim, pois posso mudar minha prática docente e refletir em que lugar estou. Sei que não estou isenta em ser uma professora que em algum momento venha ter atitudes que não leve em consideração meu aluno, mas o primeiro passo é refletir antes ou depois das minhas experiências, pois sei que o não saber precisa sempre me incomodar na minha prática em sala de aula e na minha vida pessoal.

Eu posso imaginar a felicidade de Gustavo ao expressar que aquele texto foi obra dele. Apesar de ele não gostar de escrever por achar muito difícil, naquele momento ele precisava escrever sendo na interlíngua ou não, precisava de seu registro, de ser autor. Essa concepção adotada pela professora e pela amiga de Gustavo de valorizar a forma de escrever que ele já tinha construído até aquele momento somadas às novas práticas faz os níveis de letramento dele aumentar gradativamente.

Compreendo a autoria no contexto da voz e da assinatura, conforme explicado por Clandinin e Connelly (2000), ou seja, a criação de textos que refletem a identidade do autor, incorporam sua história pessoal.

A experiência de ser autor para Gustavo ocasiona em uma liberdade para suas reflexões e opiniões. Essa prática pode ser uma forma de Gustavo entender e interagir com o meio social. Ele está estudando e escrevendo sobre metodologias de ensino, o quanto isso poderá refletir em sua prática docente e o fará desenvolver seu pensamento crítico e a partir disso criar motivos para ele escrever.

A atuação como autor proporcionou a Gustavo uma oportunidade única de explorar a liberdade em suas reflexões e opiniões. Esta prática não apenas possibilitou a ele compreender e interagir com o ambiente social, mas também a desempenhar um papel crucial em sua jornada de estudo e escrita sobre metodologias de ensino. Acredito que essa experiência contribuirá

significativamente para o aprimoramento de sua prática docente, impulsionando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e oferecendo motivação para sua atividade de escrita.

Percebi que Gustavo tinha uma autoria mais frágil antigamente. Segundo Clandinin e Connelly (2015), a autoria dos autores, em certas ocasiões, pode se tornar muito frágil, sem que haja no texto a marca do escritor. Como Gustavo narrou, seus colegas de turma que escreviam seus textos, impossibilitando que ele se expressasse, resultando, assim, em textos nos quais não se encontravam a sua voz. Porém, diante dessa experiência contada por ele, na qual pôde escrever seu próprio texto, foi possível enxergar mais de sua identidade e de sua marca no texto, demonstrando, com isso, sua evolução e que estava mais próximo de uma autoria equilibrada (Clandinin e Connelly, 2015).

Ao presenciar a satisfação estampada no rosto de Gustavo ao reivindicar a autoria daquele texto, percebi que algo significativo estava acontecendo em sua jornada de escrita. Apesar de sua resistência inicial em relação à atividade de escrever, ficava claro que algo havia mudado. Nessa época, estávamos tendo os primeiros contatos, ainda não tinha informações detalhadas sobre suas experiências anteriores com a escrita e, naquele momento, ele sentiu a necessidade de compartilhar suas experiências comigo.

A abordagem adotada pela professora e pela amiga de Gustavo, ao valorizar a forma como ele já expressava suas ideias até então, representava um ponto de virada. Era uma concepção que reconhecia o valor intrínseco da voz única que ele já havia construído em seus textos. Com novas práticas e esse incentivo, acredito que as práticas de letramento de Gustavo podem sofrer ainda mais mudanças.

Ser autor, para Gustavo, transcendia o simples ato de redigir palavras, era uma experiência que lhe proporcionava liberdade para explorar suas reflexões e expressar suas opiniões. Essa prática não era apenas uma atividade acadêmica; era uma maneira de Gustavo se conectar com o meio social ao seu redor. Enquanto se dedicava ao estudo e à escrita sobre metodologias de ensino, começava a vislumbrar como essa experiência poderia ser refletida em sua futura prática docente.

A escrita se tornou uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico de Gustavo. Ao criar motivos para escrever, ele encontrava novos horizontes para sua expressão e compreensão do mundo ao seu redor. Cada palavra no papel representava não apenas um exercício de habilidades linguísticas, mas uma oportunidade de aprimorar sua capacidade de comunicar ideias complexas de maneira clara e persuasiva.

A jornada de Gustavo como autor não apenas transformava sua relação com a escrita, mas também prometia influenciar positivamente sua jornada como educador, proporcionando-lhe as ferramentas (experiências) necessárias para inspirar seus futuros alunos a descobrirem o poder de suas próprias vozes por meio da escrita.

Fico imaginando que essa experiência possa ser uma construção de um espaço seguro (Clandinin; Connelly, 2015) para suas próximas autorias, um lugar prazeroso diante de toda resistência que ele tinha ao escrever. Gustavo a partir deste espaço seguro pode realizar suas práticas de leitura e escrita, e vivenciar as histórias que o constituem, com tensões e novos processos de aprendizagem (Clandinin; Connelly, 2015).

Gustavo me fazia compreender que o lugar seguro para ele nem sempre era a sala de aula, mas também outros lugares em que ele pudesse viver suas histórias secretas, são eventos que se desenrolam em encontros, ambientes educacionais privados e experienciados exclusivamente em locais protegidos. (Clandinin; Connelly, 1995).

Conforme abordado na Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), destaco que, para promover a participação emocional da criança na aprendizagem, é essencial criar um ambiente de sala de aula seguro e favorável, incentivando-a a se sentir à vontade para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades. Ao fomentar a expressão livre de pensamentos e sentimentos, não apenas enriquecemos o processo de aprendizagem, mas também cultivamos uma base sólida para o desenvolvimento dos alunos. A criação de um espaço seguro e propício na sala de aula não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um investimento no florescimento emocional e cognitivo das futuras gerações.

Percebo que Gustavo não se aceitava como uma pessoa surda, e não queria ser surdo, apesar de saber que é, vejo que ele chegou nessa dualidade por meio das barreiras que as pessoas impuseram ao longo de sua vida ao ponto de não suportar ser surdo. Lembro de uma vez que cheguei para conversar com Gustavo, na sala de informática, ele estava com *headphone* em um volume bem alto que dava para eu escutar a música tocada, ao mesmo tempo ele via um vídeo de jogo no computador, seus olhos estavam vidrados na tela. Mas a música me incomodou, porque eu sabia que ele era surdo profundo, então porquê daquilo? Hoje sei que era mais uma tentativa de Gustavo mostrar para o outro que ele pode ser ouvinte, ter características de ações de pessoas ouvintes, pois ele precisava ser aceito e tentar pertencer a lugares em que ele se via e se sentia sozinho. Quanto mais ele precisava se esforçar para poder agradar uma sociedade ouvinte? Por que ele queria usar aparelho mesmo não ouvindo nada? De alguma maneira esses são gritos silenciosos que Gustavo dá onde ele passa. Isso mostra uma identidade em construção a partir de suas experiências de vida. De acordo com Connelly e Clandinin (1999), as narrativas

que moldam nossa identidade são formadas a partir das vivências ao longo de toda a nossa existência, abrangendo tanto o passado quanto o presente. Essas histórias desempenham um papel crucial na construção de nossas identidades em diversas dimensões. Para os autores, a identidade está intrinsecamente ligada a elementos específicos das experiências individuais, como a história de vida pessoal, as lembranças que carregamos e os eventos que deixaram marcas significativas em nossa trajetória.

A partir dessa história de Gustavo, pensava em tantas coisas sobre os motivos que levaram a Gustavo não querer ser surdo, eu sabia que o principal era que por não ser acolhido. Nesse momento lembrei da saudade que ele disse que tinha da família que estava muito longe, isso só aumentava ainda mais o sentimento de solidão. Será que Gustavo estava em um lugar seguro? (Clandinin; Connelly, 1995). Como ele poderia construir outros letramentos acadêmicos se o lugar onde ele estava não o acolhia? Isso porque ele estava cercado de pessoas que escolheram fazer Letras Libras, sendo um cenário um tanto irônico.

Em um dia em que eu participava do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) li a história de Gustavo, na qual falava que ele não sabia escrever, o grupo então problematizou sobre o que eu poderia fazer em relação a isso. Fiquei refletindo por um tempo, foi quando um dia Gustavo me mandou mensagem e me pediu ajuda para escrever um texto, eu solicitei algumas informações a respeito do texto e do prazo de entrega, ele me explicou e eu aceitei ajudá-lo. Me propus a ensiná-lo a escrever o texto e fizemos um cronograma de aulas. Eu não queria ser mais uma que ficava indiferente à construção de seu conhecimento, eu percebi que estava construindo minhas práticas letradas juntamente com ele.

4.5 Adrielle: minha caminhada na pesquisa junto aos participantes

As histórias que não quero contar

Enquanto eu estava imersa nas narrativas de Sávio, uma curiosidade instigante floresceu em mim para conhecer ainda mais as histórias que ele vivenciou durante a graduação. Sem hesitar, decidi lhe enviar uma mensagem naquele momento, ansiosa por descobrir mais detalhes de suas experiências acadêmicas. Embora Sávio já tivesse compartilhado algumas de suas vivências, eu senti que precisava saber mais. Após um breve intervalo, Sávio respondeu e expressou seu desejo de contribuir ainda mais com o meu trabalho. Entretanto, ele ponderou que existiam histórias guardadas em suas lembranças que ele não se sentia pronto para compartilhar de imediato, pois tinha a ambição de escrever um livro a respeito delas. Compreendendo plenamente a sensibilidade envolvida nas suas

experiências pessoais, respeitei sua decisão e encorajei seu projeto literário. Deixei claro que acreditava na força de suas narrativas e que, sem dúvida, seria uma leitora quando seu livro ganhasse vida. Essa troca não apenas intensificou meu interesse nas histórias de Sávio, mas também gerou uma expectativa pela oportunidade de ler suas experiências, agora reservadas para as páginas de seu futuro livro.

As histórias sagradas que Gustavo me contou:1/2

A rotina de aulas sem modificações se tornou uma parte intrínseca da jornada acadêmica de Gustavo. Ele precisou se adaptar a diferentes atividades, avaliações, metodologias de ensino e dinâmicas de turmas, isso já era algo comum em sua vida. Um dia Gustavo me contou sobre uma aula de linguística, ele percebia que a compreensão escapava não apenas dele, mas de vários colegas. Era recorrente sua colega expressar sua confusão ao professor, afirmando: "Eu não entendi, quem dirá o Gustavo, professor!" Nessas ocasiões, ela assumia o papel de representante das dúvidas de Gustavo na aula, pois ela conversava em Libras com ele e ele se sentia mais à vontade para falar para ela.

Essa interação de acordo com Gustavo era constante e uma cena familiar naquele ambiente de aprendizado. Apesar da compreensão do professor quanto às dificuldades dos alunos e de Gustavo, a resistência em modificar a abordagem das aulas permanecia, justificada pela natureza do conteúdo que era complexo.

Gustavo resignado, aceitava a situação, questionando internamente o que mais poderia fazer diante desse desafio. A sua adaptação constante era uma espécie de ritual, e ele se via imerso nesse ciclo de aceitação e perseverança diante das aulas que, por vezes, pareciam intransponíveis.

A atividade em sala de aula:2/2

Outra história que Gustavo me contou foi o dia em que viu que o problema não era só com ele e tão pouco só dele. Gustavo me disse que em muitos momentos se sentiu “burro” e pensa que muitas outras pessoas o veem assim. Porém, em uma aula ele refletiu que o não entender acontece com qualquer pessoa, ouvinte ou surda. Ele me explicou que a aula começou com a professora anunciando uma atividade escrita que valia ponto para uma prova sobre política. Uma imagem de um homem com um número para votar estava estampada no papel, e a proposta era analisar as propostas do candidato a partir dessa imagem. Ele admite que se sentiu perdido desde o início, desconhecendo o candidato em questão. Mais tarde, descobriu

que se tratava de uma figura fictícia, utilizada apenas para ilustrar a proposta. Apesar disso, ele entregou à professora sua interpretação da imagem.

Na outra aula, ele recebeu um feedback de que sua tentativa foi recebida com a constatação de que ele não havia compreendido a atividade. A professora, apesar de ter incluído imagens para facilitar a compreensão, destacou sua falta de entendimento. O sentimento de inadequação tomou conta de Gustavo, fazendo-o questionar sua própria capacidade. No entanto, ao observar que outros colegas também enfrentaram dificuldades semelhantes, ele percebeu que não estava sozinho nessa jornada de incompreensões.

Lembrar dessas experiências me fizeram viver a pesquisa de uma forma única que eu não esperava, e sempre com cuidado com ética relacional por medo de alguma maneira ser desrespeitosa e não compreender os participantes. Fui aprendendo a ser pesquisadora narrativa iniciante e isso me fez refletir sobre quem sou e que eu estava me tornando enquanto pesquisadora, professora.

Esses episódios não apenas ilustram as complexidades do ambiente acadêmico, mas também ressaltam a importância de um diálogo aberto sobre os desafios enfrentados pelos alunos. Cada experiência, por mais frustrante que seja, contribui para a construção de uma narrativa única, moldando não apenas o percurso acadêmico, mas também a resiliência diante das adversidades.

Em muitos momentos vivi tensões ao ler as narrativas dos participantes, eu não queria discutir coisas sem sentido, eu queria acolhê-los, suas histórias, suas angústias e alegrias. Neste lugar relacional entre mim e os participantes não estamos como meros colaboradores de pesquisa, mas juntos construímos significados e partilhamos vivências, sendo assim nossas narrativas se fundem para criar novas histórias (Clandinin, 2007).

Nesse ponto de interseção entre minhas reflexões e as narrativas dos participantes, as fronteiras entre o eu e o eles se desfaziam. Estávamos, verdadeiramente, construindo em conjunto narrativas que refletiam a riqueza e complexidade de suas vidas. Essa abordagem colaborativa não só enriqueceu minha compreensão, mas também possibilitou que novas histórias emergissem organicamente desse diálogo entre experiências diversas.

Assim, essas experiências não são apenas registros isolados, mas fios entrelaçados que compõem uma tapeçaria coletiva. Em vez de simplesmente analisar dados, nos encontramos imersos em um processo dinâmico de criação conjunta de significados. Este é um espaço onde histórias emergem, onde as fronteiras da pesquisa acadêmica se encontram com a riqueza da experiência humana.

O não de Sávio me deixou surpresa, pois enquanto pesquisadora narrativa preciso ter o cuidado e zelo com minhas ações frente às ações dos participantes (Caine; Lessard; Clandinin, 2019). Apesar de ter compreendido e acolhido seu desejo de não me contar e guardar suas histórias secretas para um outro momento, fiquei pensativa após conversar e então refleti. Sávio tinha a liberdade de me contar o que quisesse e até de não me contar nada, em nossa relação ética sempre deixei isso muito claro.

Em outro momento nos encontramos e ele me disse para não levar sua decisão de não me contar para o lado pessoal, mas a minha ação de procurá-lo e ouvir suas histórias para esse estudo deu a ideia para ele de escrever seu livro com suas histórias e publicá-las, porém, mesmo que Sávio não tivesse outro destino para suas histórias, ainda sim ele poderia me contar apenas o que quisesse. Segundo Barbier (2004), nesse processo, entre pesquisador e participantes há trocas de experiências que se baseiam no acolhimento, na liberdade de expressão e no crescimento contínuo fundamentados na construção mental e emocional de todos. O identificador da pesquisa narrativa é atentar sempre para a ética relacional entre pesquisador e participantes (Bengezen, 2020). Assim tive com os participantes dessa pesquisa uma ética relacional permissiva e também não permissiva em alguns momentos.

Nesse contexto, a ética relacional permissiva e não permissiva são abordagens distintas no campo ético, particularmente nas relações interpessoais. No contexto da ética relacional permissiva, observei uma postura flexível em relação às normas éticas, permitindo uma interpretação adaptativa dos princípios éticos conforme as circunstâncias específicas. Por outro lado, a ética relacional não permissiva adota uma postura mais rígida em relação às normas éticas. Nessa perspectiva, há uma ênfase na aderência estrita aos princípios éticos predefinidos, resistindo à flexibilidade excessiva na interpretação e aplicação dessas normas.

Ao pensar sobre ética, mediante as histórias de Gustavo, me questionei sobre a relação ética entre professor e aluno em sala de aula. Meu intuito é levantar alguns posicionamentos referentes ao ensino e aprendizagem expressados nas histórias sagradas de Gustavo. Como ele aprenderá se está negligenciando sua aprendizagem conscientemente? Eu sei as lutas que os professores passam em suas práticas docente, baixos salários, muitas horas de dedicação, má valorização da carreira, além dos problemas estruturais, culturais e sociais que não estão no nosso controle e isso atrapalha diretamente o desenvolvimento de uma educação de qualidade dos alunos, mas o que me incomoda nessas histórias de Gustavo é a formação deficitária docente, na qual alunos surdos e ouvintes partilham das mesmas angústias no dilema das estratégias de ensino.

O ato de instruir é um procedimento dinâmico ligado à partilha de informações e que visa a busca da aprendizagem. Durante esse processo, ocorre a assimilação de conhecimentos, exigindo um estudo crítico e intencional associado à realidade cotidiana do aluno (Souza; Caron; Souza, 2016). Dado que essa aprendizagem se constitui por meio de interações e comportamentos, cabe ao professor a responsabilidade de moldar o conhecimento do aluno (Rezende, 1999). Portanto, o educador, com base no contexto que o cerca, deve avaliar sua abordagem teórico-metodológica, possibilitando um planejamento capaz de adaptar teorias e alcançar de forma eficaz o processo de ensino e aprendizagem (Souza; Caron; Souza, 2016).

A justificativa do professor para não fazer uma mudança metodológica de ensino se ancorou na complexidade do conteúdo ministrado. Essa ideia reforça que o conhecimento não é para todos, apenas para aqueles que conseguem acompanhar e compreender da forma que lhe é apresentada. Assim, posso compreender que o currículo seja organizado para os que são “normais” e quando tenho alguém ou algo que foge desse padrão decido ditar as regras ao meu favor, pois é mais confortável para mim. Me pergunto, como professora, acerca de minha responsabilidade docente: Como irei sair do meu conforto metodológico para abranger mais alunos que também precisam aprender? Quais políticas educacionais precisam ser implementadas para que de fato se tenha uma educação disponível para todos, independentemente de sua condição? Como meu aluno terá práticas de letramentos se eu não construo a oportunidade para que elas aconteçam?

Dentro desse contexto, o aspecto relacional entre professor e aluno desempenha um papel crucial no êxito ou fracasso do processo educacional. Quando o docente se afasta dos alunos, seja devido ao esgotamento físico ou psicológico, por exemplo, e automatiza o processo de ensino, isso o torna pouco envolvente, desmotivador e monótono (Lacerda, 2006).

É fundamental reconhecer que a dinâmica entre professor e aluno vai além do mero repasse de informações. É uma conexão humana que influencia diretamente na qualidade do aprendizado. Quando os educadores se distanciam, seja devido à exaustão física, seja pelo fator emocional e, por isso, adotam uma abordagem automatizada, perdemos não apenas a vitalidade do ensino, mas também a oportunidade de conhecer novas experiências.

A interação entre professor e aluno não se resume apenas ao processo de transmitir conhecimento; é sobre inspirar, motivar e guiar os estudantes em sua jornada educacional. O envolvimento emocional e intelectual é essencial para criar um ambiente propício ao aprendizado. Ao personalizar a abordagem e cultivar um relacionamento de confiança, os educadores têm o poder de despertar o interesse dos alunos, tornando o processo educacional mais dinâmico e cativante (Lacerda, 2006). Esse relacionamento mais próximo é importante

para observar como o aluno aprende, para poder perguntar para ele a maneira como ele compreende os assuntos com mais facilidade, isso é muito mais fácil e prático do que criar hipóteses apenas baseadas em livros e artigos. Como ele de fato aprende? Pode ser de uma maneira diferente? Esses questionamentos podem ser uma direção. Eu preciso perguntar para ele.

Portanto, é crucial que os professores estejam conscientes da importância de manter uma conexão genuína com seus alunos, cultivando um ambiente de aprendizado que promova a participação ativa, a curiosidade e o desenvolvimento integral. Afinal, é através dessas relações enriquecedoras que se constrói uma educação onde todos aprendem.

4.6 Uma carta para Gustavo e Sávio...

Uberlândia- MG, em 25/01/2024.

Espero que esta carta os encontre bem. À medida que chegamos ao final desta fase da jornada, reflito sobre o amadurecimento e crescimento que experimentamos juntos, nossas histórias entrelaçadas que continuam a criar novos capítulos fascinantes. A questão que persiste em minha mente é: quem somos e quem estamos nos tornando? É uma reflexão que merece nossa atenção.

Ao longo desse trajeto, aprendi a apreciar os trechos de nossa jornada, compreendendo que o todo não define completamente quem somos, nem revela plenamente o que aprendemos ou o que ainda está por vir. As histórias que compartilhamos até agora são apenas pequenos fragmentos de quem vocês são, e há muito mais a ser explorado. Por isso, encorajo-os a continuarem contando suas histórias, pois cada narrativa revela aspectos únicos de suas vidas que o mundo merece conhecer.

Nesse ponto em que nos encontramos, é emocionante perceber o quanto crescemos juntos, superando desafios e celebrando conquistas. Cada um de nós contribuiu para a trama de maneiras singulares, e é essa diversidade que enriquece nossa história coletiva. Em meio às incertezas do caminho que se desenha à nossa frente, sinto que a força de nossa amizade e os laços que construímos são fundamentais para enfrentarmos o desconhecido.

À medida que refletimos sobre quem somos e quem nos tornamos, recordo-me das lições valiosas que compartilhamos. A compreensão de que a jornada é tão significativa quanto o destino que tem moldado nossa visão de mundo. Continuar contando nossas histórias é uma forma de manter viva a autenticidade que nos define.

Estou ansiosa para os capítulos futuros, para os desdobramentos que ainda estão por acontecer. Que possamos enfrentar o que está por vir com a mesma dedicação que nos trouxe até aqui. Afinal, são as histórias que contamos e vivemos que moldam nossa trajetória e deixam uma marca duradoura em nossas vidas.

5. A CAMINHADA CONTINUA... CONSIDERAÇÕES ATÉ O PRESENTE

Quando iniciei minha pesquisa, tinha a intenção de compreender como são certos processos de letramentos acadêmicos de alunos surdos universitários fluentes em Libras e na Língua Portuguesa, tendo como foco as experiências narradas durante a vida acadêmica deles. Esse desejo surgiu da minha curiosidade e inquietação de saber como é feita essa construção dos letramentos acadêmicos por pessoas surdas.

A partir das histórias percebi que dentro desse universo de compreender a construção de práticas letradas surgiam outras temáticas como inclusão, exclusão, identidade e a desigualdade de acessos a algumas práticas letradas que faziam com que a construção de conhecimentos desses participantes surdos fossem além de complexas, muito particulares.

Por um certo tempo me enganei pensando que minha pesquisa era fundamentada nos letramentos ideológicos, mas por vezes escolhia o modelo autônomo para comparar o outro, segregando os capacitados dos incapacitados. Aprendi com a Pesquisa Narrativa a olhar o outro na sua singularidade, sem generalizar.

Minhas reflexões me levaram a reconhecer que, em muitos momentos, adotei atitudes arrogantes na concepção de Lugones (1987). Por exemplo, eu costumava acreditar que a língua natural de um surdo deveria ser exclusivamente a Libras, relegando a modalidade escrita do português a um papel secundário. No entanto, após ouvir as experiências compartilhadas por Sávio e Gustavo, minha perspectiva começou a se transformar. Eles me ajudaram a enxergar a complexidade da questão e a importância de considerar a subjetividade envolvida na definição de língua natural. O que realmente importa é o respeito pela língua do outro, seja ela a Libras, o português escrito, ou qualquer outra que faça parte das experiências linguísticas de cada indivíduo. Aprendi que a diversidade de experiências linguísticas enriquece a nossa compreensão do mundo e fortalece os laços de respeito e empatia entre as pessoas.

A realização desta pesquisa me fez entender uma série de aspectos relacionados à surdez que muitas vezes não são devidamente problematizados ou refletidos. Isso incluiu a diversidade de leituras que os surdos realizam, a complexidade do processo de ensino que lhes é oferecido e todo o contexto institucional presente no ambiente acadêmico. Em vários momentos me perguntei, o que era inclusão? É o direito de estar em sala de aula? Sei que garantir esse direito para as pessoas com necessidades específicas já tem sido implementado devido a muita luta envolvida ao longo dos séculos. Mas, hoje, além de tentar garantir o direito de estar em sala de aula, é necessário a visibilidade nesse espaço, a fim de que tenham dignidade e respeito. No entanto, mesmo com esse progresso em minha compreensão, ainda persistem muitas perguntas sem respostas.

Por exemplo, como podemos aprimorar ainda mais os métodos de ensino para torná-los verdadeiramente inclusivos e acessíveis a todos os surdos? Como podemos promover uma conscientização mais ampla sobre as necessidades linguísticas e educacionais dos surdos na sociedade em geral? E como podemos criar ambientes acadêmicos que incentivem a diversidade linguística e cultural, proporcionando um espaço inclusivo para todos, independentemente de suas capacidades auditivas?

Esses questionamentos desafiam-me a continuar a minha busca por conhecimento e a me engajar em diálogos construtivos com a comunidade surda e com os profissionais da área. A pesquisa é uma jornada em constante evolução, e estou ansiosa para contribuir ainda mais para o avanço do entendimento e para a realização de práticas inclusivas no campo da surdez.

Descobri que por mais que eu leia sobre a temática e teorize questões, nada se compara ao se fazer compreender por meio da experiência. Ela possibilita infinitas subjetividades que remontam às singularidades, às diferenças, à diversidade. Nesse sentido, a inclusão deve ser pensada e aplicada com base nas experiências dessas pessoas, elas devem ter suas histórias contadas e ouvidas na construção de um ambiente inclusivo, sendo a inclusão um modo de respeito às suas singularidades.

Essa pesquisa trouxe a mim muitas mudanças de pensamento sobre os meus achismos, sobre aquilo que já tinha fixado como verdadeiro e como receita pronta. Agora tenho outras percepções, um olhar mais abrangente e não reduzido.

As experiências compartilhadas pelos participantes me impulsionam a querer conhecer ainda mais quem eles são e a compreender a trajetória que estão percorrendo como acadêmicos de Letras. Fico curiosa para descobrir quais outras histórias eles viverão e quais outros aspectos poderão enriquecer ainda mais futuras pesquisas e minha compreensão sobre a surdez no contexto acadêmico.

Além disso, as narrativas desses estudantes surdos têm o poder de influenciar diretamente as minhas práticas de ensino. Elas me lembram da importância de adaptar meu método de ensino para ser mais inclusiva e sensível às necessidades individuais de cada aluno, levando em consideração não apenas suas habilidades linguísticas, mas também suas experiências. Isso, por sua vez, pode contribuir para um ambiente acadêmico mais acolhedor e igualitário para todos, independentemente de suas diferenças linguísticas ou culturais.

Viver essas experiências com os participantes desta pesquisa foi um processo profundamente enriquecedor. Por mais que a responsabilidade de compor este trabalho fosse minha, é fundamental reconhecer que não estive sozinha nessa jornada; foi uma colaboração de experiências, perspectivas e saberes que se entrelaçam para dar vida a este estudo.

A troca constante de ideias, aprofundamento nas narrativas pessoais e a imersão nas vivências dos participantes proporcionaram um entendimento mais amplo e sensível das complexidades que permeiam o tema em estudo. A riqueza dessas interações vai além do simples processo de pesquisa; representa um diálogo enriquecedor entre diferentes pontos de vista, uma tessitura de saberes que transcende as barreiras tradicionais da academia.

A coletividade e a colaboração foram peças fundamentais na construção desse trabalho, contribuindo para uma representação mais autêntica e completa das histórias compartilhadas. Essa abordagem colaborativa não apenas enriqueceu a pesquisa, mas também fortaleceu a conexão humana no processo, respeitando e valorizando as vozes e experiências individuais que moldaram esta jornada de descoberta e compreensão mútua. Em última análise, a criação deste estudo é resultado da sinergia entre pesquisadora e participantes, destacando a importância vital da colaboração e da co-construção de conhecimento no âmbito da pesquisa acadêmica.

Essa experiência me ensinou a valorizar ainda mais a importância da colaboração e da empatia no processo de pesquisa. E, assim, continuo acreditando que a verdadeira riqueza está na diversidade de vozes e perspectivas que se unem para enriquecer nosso entendimento do mundo. É com gratidão que reconheço a importância dessas parcerias na minha jornada de pesquisa e aprendizado.

Uma das minhas maiores dificuldades foi conseguir instrumentos de pesquisa que me ajudassem a compor os textos de campo juntamente com meus participantes. No início meu planejamento foi fazer uma entrevista tendo a presença de uma intérprete para me auxiliar, porém não deu muito certo. Tentei utilizar vídeos, mas o Gustavo, por exemplo, se perdia um pouco com esse instrumento, me mandava vídeos muito curtos, pois não sabia muito bem o que dizer. Optei também pela escrita das narrativas, mas só o Sávio era quem escrevia mais, e por último insisti mais nas conversas que encontrei dificuldades, as quais foram mais proveitosas que os outros instrumentos, pois nos permitiu uma melhor proximidade, deixando os participantes mais à vontade para compartilhar suas experiências.

Em seguida, o desafio era transformar esses textos de campo em intermediários. Tive bastante dificuldade no início, mas com a colaboração dos meus círculos, composto por colegas pesquisadores, orientadora, professoras e o grupo de pesquisa GPNEP, consegui construí-las de melhor forma e, assim, extrair múltiplos conhecimentos das narrativas coletadas nas conversas com os participantes.

6. REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. B. F. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. In: **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, MG v.4 n.3 p.711-734 set./dez. 2020. <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58434>
- ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.
- BARBIER, R.. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004.
- 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, Brasília, DF, 2015.
- _____. 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos. Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CAMPELLO, A. R. S. Cap. 04. Pedagogia Visual/ Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R. M.; Pelin, G. (organizadoras). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100 – 131.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in Narrative Inquiry**. United States: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**. Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.
- CLANDININ, D. J, CONNELLY, M. F. **Teacher Professional Knowledge Landscapes**. New York – London: Teachers College Press (Eds). 1995.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>
- CLANDININ, J.; CAINE, V.; LESSARD, S. **The Relational Ethics of Narrative Inquiry**. Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315268798>
- CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.
- CLANDININ, D. J.;HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P (Ed). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, p. 436 - 441. 2007. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>

COSTA E SILVA, G. P. Identidade docente e letramento acadêmico: a leitura e a escrita na formação dos professores. In: **congresso nacional de educação – educere**, seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – sirsse, 1., 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 7882 – 7893.

CORRÊA, A. M. S. Letramento acadêmico bilíngue para surdos: reflexões sobre o acesso e a produção de conhecimento na universidade. In: **Revista Signos**, Lajeado, ano 43, n. 1, 2022.

CRUZ, M. E. A. da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, [S.l.], v. 4, n. 1, jul.-nov. 2007. <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v43i1a2022.3153>

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FANON, F. **Piel negra, máscaras brancas**. Madri: Ediciones Aikal; 2009.

FERNANDES, S. de F. Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE-ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). **Letramento**: Referências em saúde e Educação. 1ed. v. 1. p. 117-144. São Paulo: Plexus, 2006.

GADELHA, F. O.; PEREIRA, S. Z. S.; MARTINS, V. L. Aspectos linguísticos da Libras e desafios dos surdos na aquisição da língua escrita. In: **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 44, 2022.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Parábola, 2009. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n6>

HOLLINGSWORTH, S.; DYBDAHL, M. Talking to learn: the critical role of conversation in narrative inquiry. In: CLANDININ, J. D. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007. p. 146-176.

JACINTO, Carlos Antonio. **Letramento acadêmico de surdos**: reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento. Viçosa, MG, 2021. 202 f.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006, p. 163-182. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LEURQUIN, E. V. L. F; MAIOR SOUTO, R.C.; GONÇALVES, M. Trabalhando o letramento acadêmico na Universidade e na escola: uma apresentação. In: **Revista abralin**. 2021. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.2022>

LIMA, Frederico Santiago; MARTINS, Rosângela Pimentel. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. In: **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 42, 8 de novembro de 2022.

LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R. Luta por reconhecimento: situando o debate em torno da ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização. In: LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R.; SOUZA, R. M. (org.); SANTOS, G. C. (Ed.). **Ações Afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização**. [e-book]. Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. <https://doi.org/10.20396/ISBN9788585783709>

LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**. V. 2, N. 2 (Summer, 1987), pp. 3-19. 1987. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

MIRANDA, J. F. **Histórias de Reexistência e de Resistência**: Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MARTINS, V. R. O.; OLIVEIRA, G. S. Resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1041-1058, out.-dez., 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132473>

MORAES, M. P.; MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>

MORAIS, E. A. **Tenho uma aluna surda**: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

NASCIMENTO, C. R. **Identidade pessoal em Paul Ricoeur**. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009, p. 4.

NOGUEIRA, A. S. “É para escrever o português ou a libras?": nuances da translanguagem na educação linguística de surdos. In: **D.E.L.T.A.**, v. 39, n. 1, 2023. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202359805>

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. In:

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, 2022. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248238947por>

OLIVEIRA, R. A.; SILVA, E. O processo de alfabetização e letramento do surdo. In: **Revista Trama**, v. 7, n. 14, 2011.

OMS, 2011. **Relatório Mundial sobre Deficiência**. Genebra, Suíça: Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.28878>

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. **Surdos na universidade**: questões de letramentos, cultura e identidade. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 51-69, jan./jul, 2015.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. O universitário surdo: questões de letramentos e de autorrepresentação, **Revista Escrita**: PUC-Rio, p. 1-13, 2017.

PEREIRA, M. M. A. **Vivência de leitura e escrita em língua portuguesa por surdos graduados**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2018.

PIRES, V. O. D. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio do Sinos, 2014.

PIVATTO, W. B. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de Geometria Esférica. **Revemat**, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2014v9n1p43>

PROBST, M. 2022. Bilinguismo e inclusão: uma reflexão sobre os alunos surdos na rede regular de ensino. **Ideação**. 24, 1 (jan. 2022), 80–93. <https://doi.org/10.48075/ri.v24i1.27162>

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. In: **Revista do Centro de Educação**. v. 19, p. 1-5, 2002.

REZENDE, L. A. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. In: **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 19, n. 3, p. 51-56, 1999.

RIBEIRO, M. C. M. A. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. In: **Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 269-286, maio 2016. <https://doi.org/10.34024/olhares.2016.v4.441>

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. In: **D.E.L.T.A.**, 39-2, 2023.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2007.

SÁ, N. A. L. Existe uma cultura surda? (Artigo). In: **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo. Paulinas, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, p. 209-231, 1972. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SILVA, J. M.. **A importância do bilinguismo no contexto escolar dos alunos surdos**. João Pessoa: UFPB, 2015.

SHERIDAN, J.; CHAMBERLAIN, K.; DUPUIS, A. (2011). Timelining: Visualizing experience. In: **Qualitative Research**, v. 11, n. 5, p. 552-569. <https://doi.org/10.1177/1468794111413235>

SKLIAR, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad.: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

SOUZA, F. V. C.; CARON, D.; SOUZA, C. R. M. Ensinar é uma arte. In: **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.22, p.91-99, 2016.

STREET, Brian. (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993

STREET. B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de BAGNO, M. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. 8°. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VALADÃO, M. N. et al. Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior. Gláuks. In: **Revista de Letras e Artes**, 17 (01), p. 78-96, 2017.

VERAS, N. C. O. Aquisição tardia de língua de sinais e impactos de diagnósticos associados à dificuldade de aprendizagem e educação de pessoas surdas. In: **Revista Educação Pública**. 2020.

YATEGASHI, João Gabriel et al. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. In: **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, p. 1-22, 2021.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Letramento Acadêmico: uma pesquisa narrativa sobre experiências de surdos”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Valeska Virgínia Soares Souza e Adrielle Bezerra Miranda.

Nesta pesquisa nós buscaremos narrar e compreender as experiências e práticas de letramento de surdos universitários.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Adrielle Bezerra Miranda após conversa e explicação sobre o processo de pesquisa, informando todas as etapas do estudo e a partir desses esclarecimentos farei a coleta das assinaturas. É de relevância ressaltar que o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido será aplicado antes das conversas e entrevistas com os participantes de pesquisas. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você irá narrar suas experiências durante o curso de graduação ou pós graduação, focando nas experiências de leitura e escrita de Língua Portuguesa. Esse material será coletado e usado para nos auxiliar a compreender como foram as experiências de letramento de um surdo(a), a partir de sua própria perspectiva. Para isso, você irá relatar, em texto, ou por meio da Libras, suas experiências. Será disponibilizado algumas questões sobre o assunto, apenas como uma sugestão para guiar as narrativas. As suas narrativas serão construídas tendo em vista os sentidos que iremos compor juntos, pesquisador e participante da pesquisa, durante todo o processo de construção dos textos de campo e de pesquisa, sempre priorizando a ética relacional que rege a pesquisa narrativa.

Os encontros com os participantes da pesquisa poderão ser gravados caso os participantes permitam e ocorrerão de março a junho de 2023 no âmbito da Universidade escolhida como instituição coparticipante nos horários contraturno ou em outros momentos marcados previamente. Ressaltamos que poderão ocorrer encontros fora do ambiente acadêmico e que eles não ultrapassarão o tempo de 1 hora, sendo esses poderão ocorrer pelo WhatsApp, Google meet ou presencialmente. O pesquisador responsável atenderá às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os **riscos** consistem na identificação do participante e no constrangimento que isso pode causar devido às experiências contadas, entretanto, garantimos que esses riscos não acontecerão e a identidade dos participantes não será revelada, pois o nome verdadeiro dos participantes será trocado por um pseudônimo. Outro risco possível, de ordem mental, poderá decorrer da retomada memorial de algumas experiências vivenciadas, trazendo algum desconforto. Caso tal situação venha a ocorrer, os participantes poderão interromper a pesquisa provisoriamente ou definitivamente.

Os **benefícios** serão a contribuição com uma pesquisa voltada ao entendimento do letramento de alunos surdos universitários, que poderá contribuir com outros pesquisadores da área, fomentando e ampliando o debate e a pesquisa dessa temática, tão importante para a comunidade surda.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Valeska Virgínia Soares Souza professora da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: valeskasouza@ufu.br ou Adrielle Bezerra Miranda, e-mail: adrielle.miranda@ufu.br**, Avenida Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia/MG.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Endereço do CEP, CCBS UEPA Campus II

Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Belém- PA. E- mail: cepccbs@uepa.br.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VÍDEO

- () Autorizo o registro de imagem.
- () Não autorizo o registro de imagem.
- () Autorizo a gravação de narrativa.
- () Não autorizo a gravação de narrativa.

Belém, _____ de _____ de 20____

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa