

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Felipe de Almeida Coura

**UM OLHAR SURDO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Belo Horizonte
2021

Felipe de Almeida Coura

**UM OLHAR SURDO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2021

Ficha catalográfica elaborada bibliotecária Priscila Oliveira da Mata - CRB6-2706

C858o Coura, Felipe de Almeida.
Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins [manuscrito] / Felipe de Almeida Coura.
– 2021.
169 f., enc.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 145-154.

Apêndices: f.155.

1. Línguas – Aspectos sociais – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Surdos – Educação – Teses. 5. Língua de sinais – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III Título.

CDD: 418.007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins

FELIPE DE ALMEIDA COURA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDO LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG

Prof(a). Giselli Mara da Silva
UFMG

Prof(a). Ana Cláudia Lodi
USP

Prof(a). Bruno Gonçalves Carneiro
UFT

Prof(a). Sônia Marta de Oliveira
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 23/02/2021, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 23/02/2021, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Marta de Oliveira, Usuário Externo**, em 23/02/2021, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Gonçalves Carneiro, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 01:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Balieiro Lodi, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0537672** e o código CRC **B289C5F2**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me proporcionado tantas experiências e oportunidades de aprendizagem nesses últimos quatro anos. Ele me concedeu também a alegria de conhecer muitas pessoas que contribuíram muito com a minha vida e para o desenvolvimento desta pesquisa nesse tempo.

Obrigado, Professora Doutora Andréa Mattos, minha orientadora no Mestrado e Doutorado, por ser tão acessível, compreensível e por me ajudar muito com reflexões, provocações e pelos incentivos nessa jornada.

Agradeço às grandes contribuições das Professoras Doutoras Ana Cláudia Lodi e Giselli Silva durante a banca de qualificação. Também, ao professor Doutor Bruno Carneiro e à professora Doutora Sônia Oliveira que, juntamente com Ana Lodi e Giselli Silva, compuseram a banca de defesa final.

Aos docentes e servidores técnico-administrativos do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, muito obrigado. Sou plenamente grato por tudo que vivi e aprendi nesse tempo.

À Universidade Federal do Tocantins, pela oportunidade de licença para capacitação e aos colegas e alunos do curso de Letras-Libras, muito obrigado pela parceria e aprendizado constante.

Agradeço a todos os surdos participantes desta pesquisa e aos inúmeros colegas e amigos surdos que me ensinam a ter uma perspectiva surda não somente sobre a educação superior, mas sobre a vida. Em especial agradeço aos surdos da Pastoral do Surdo de Curvelo, Belo Horizonte e Palmas que, com muita paciência, foram me acolhendo e formando ao longo dos últimos 15 anos.

A big thank you to the Emerging Leaders in the Americas Program (Government of Canada) and to Professor Jeff Bale of University of Toronto for the powerful contribution on my research.

Agradeço a todos os amigos e familiares que tornaram meus dias mais leves e felizes. Não vou nomear todos, são muitos, mas eles sabem quem são.

À Comunidade Católica Shalom, onde eu encontrei o meu lugar e, por tantas experiências ali vivenciadas, brota do meu peito, nesse momento, esta oração:

Deus de infinita misericórdia e bondade, reconheço a minha lentidão, pequenez e minhas inúmeras limitações, mas Te louvo e agradeço porque mesmo assim, fui sendo alcançado pelo Teu amor todos os dias. Obrigado, Senhor, por tua Paz que invadiu o meu coração mesmo em tempos de dúvidas e tristezas nesses últimos quatro anos do doutorado. Obrigado, Pai, por teres me concedido tantas oportunidades profissionais, acadêmicas e pelos irmãos que me ajudaram a caminhar com mais determinação e confiança nessa jornada. “I don’t have a context for that kind of love. I don’t understand, I can’t comprehend, all I know is I need You”. Obrigado, Senhor! Muito obrigado! Virgem Santíssima, Mãe de misericórdia, muito obrigado por tua poderosa intercessão e amor por mim. Meu pai São José, muito obrigado por seu olhar que me exortou, ensinou e me colocou de pé em muitos momentos. Rainha da Paz, dai-nos a Paz. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém.

Os surdos precisam reivindicar sempre, não há descanso. É uma luta constante apontando o que ainda falta melhorar (Mateiros, participante da pesquisa).

RESUMO

As discussões sobre políticas linguísticas, envolvendo línguas de sinais, é algo pouco familiar àqueles que pesquisam e elaboram políticas linguísticas de maneira geral (REAGAN, 2010). Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) não acontece de forma diferente. Dessa maneira, em muitos casos, a relação de poder que a língua portuguesa exerce sobre a Libras pode prejudicar a garantia de direitos linguísticos dos surdos. No entanto, as experiências que os surdos já trazem ao longo dos anos e um novo olhar sobre as políticas linguísticas na educação superior, podem apontar possibilidades significativas para essa situação. Esta pesquisa busca analisar as políticas linguísticas da UFT que se relacionam com os surdos. Nesse sentido, utilizando-se de características da Etnografia de Política Linguística e da Entrevista Narrativa, este estudo ainda pretende (1) identificar as políticas linguísticas para surdos a nível nacional e local; (2) apresentar e interpretar as narrativas de alunos e professores surdos da UFT acerca de suas experiências com a Língua Portuguesa e a Libras na instituição e (3) propor reflexões e sugestões de implementações de políticas linguísticas na UFT a partir das experiências dos participantes. O referencial teórico contempla a compreensão de políticas linguísticas a partir de McCarty (2011) e Tollefson (1991; 2013), além de abordar discussões da relação entre políticas linguísticas e línguas de sinais embasadas em De Meulder (2015a; 2015b), De Meulder et al (2019), De Meulder e Murray (2017), dentre outros. A pesquisa aponta, dentre outros resultados, que (i) as construções de políticas linguísticas explícitas e implícitas no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional podem apontar alternativas de modificações e implementações para toda a UFT; (ii) os surdos participantes da pesquisa possuem consciência de seus direitos, sabem como alguns pontos podem ser modificados visando a favorecer políticas linguísticas que adotem uma perspectiva surda, todavia percebem os desafios de uma “educação do seu entorno para o respeito à diferença” (MAHER, 2007, p. 257). Aparentemente esse é um desafio maior do que aqueles que se referem à leitura e a escrita da língua portuguesa, por exemplo; além disso percebe-se que (iii) a Etnografia de Política Linguística pode continuar a contribuir com pesquisas na UFT que favoreçam modos diversos de criações, interpretações e apropriações de políticas linguísticas.

Palavras-chave: políticas linguísticas; educação superior; UFT; comunidades de língua de sinais; surdos; Libras; língua portuguesa como segunda língua.

ABSTRACT

Discussions about language policies, involving sign languages, are somewhat unfamiliar to those who research and develop language policies in general (REAGAN, 2010). At the Federal University of Tocantins (UFT) it does not happen any differently. In this way, in many cases, the power relationship that the Portuguese language exercises over Libras may undermine the guarantee of linguistic rights for the deaf. However, the experiences that the deaf have brought over the years and a new look at language policies in higher education, may point to significant possibilities for this situation. This research aims to analyze the language policies of the UFT that relate to the deaf. In this sense, using characteristics of the Ethnography of Language Planning and Policy and the Narrative Interview, this study also intends (1) to identify the language policies for the deaf at national and local level; (2) to present and interpret the narratives of deaf students and professors at UFT about their experiences with the Portuguese Language and Libras at the institution and (3) to propose reflections and suggestions for implementing language policies at UFT based on the experiences of the participants. The theoretical framework contemplates the understanding of language policies from McCarty (2011) and Tollefson (1991; 2013), in addition to addressing discussions of the relationship between linguistic policies and sign languages based on De Meulder (2015a; 2015b), De Meulder et al (2019), De Meulder and Murray (2017), and others. The research points out, among other results, that (i) the construction of explicit and implicit language policies in the Letras-Libras undergraduate course and in the Graduate Program in Letters at the Porto Nacional campus may point out alternatives for modifications and implementations for the entire UFT; (ii) the deaf participants in the research are aware of their rights, they know how some points may be modified in order to favor language policies that adopt a deaf perspective, however they perceive the challenges of an “education of their surroundings to respect the difference” (MAHER, 2007, p. 257). Apparently, this is a greater challenge than those that refer to the reading and writing of the Portuguese language, for example; moreover, it is clear that (iii) Ethnography of Language Planning Policy may continue to contribute to research at UFT that favors different ways of creating, interpreting and appropriating language policies.

Keywords: language policies; higher education; UFT; sign language communities; deaf people; Libras; Portuguese language as a second language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PALAVRAS CHAVE, PORTAIS PESQUISADOS E NÚMEROS DE OCORRÊNCIAS	14
QUADRO 2 – QUANTO AO NO DE PUBLICAÇÃO	15
QUADRO 3 – QUANTO AOS TEMAS DE MAIOR PREDOMINÂNCIA	15
QUADRO 4 – TIPOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA	25
QUADRO 5 – LEGISLAÇÃO ENVOLVENDO SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL	38
QUADRO 6 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA	73
QUADRO 7 – PARTICIPANTES DA ENTREVISTA NARRATIVA	75
QUADRO 8 – VOCÊ CONFIA NA QUALIDADE DE ENSINO DO SEU CURSO?	83
QUADRO 9 – COMO VOCÊ AVALIA OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO ADOTADOS PELA MAIORIA DOS PROFESSORES QUANTO AOS OBJETIVOS DO SEU CURSO?	83
QUADRO 10 – COMO VOCÊ AVALIA O NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO SEU CURSO?	83
QUADRO 11 – INGRESSO NA GRADUAÇÃO	88
QUADRO 12 – EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR	91
QUADRO 13 – LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA	94
QUADRO 14 – RELAÇÃO COM COLEGAS, PROFESSORES E INTÉRPRETES	99
QUADRO 15 – SUGESTÕES DE MELHORIAS NA GRADUAÇÃO	104
QUADRO 16 – LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA II	106
QUADRO 17 – RELAÇÃO COM COLEGAS, PROFESSORES E INTÉRPRETES II	108
QUADRO 18 – SUGESTÕES PARA MELHORIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	110
QUADRO 19 – SUGESTÕES DE MELHORIAS (FINAL)	115
QUADRO 20 – ASPECTOS DA EPL DE ACORDO COM JOHNSON (2013)	134

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPL	Etnografia de Política Linguística
Febrapils	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INES	Instituto Nacional de Educação do Surdos
MEC	Ministério da Educação
NIADI	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente
PAEI	Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva
PEE	Planos Estaduais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prograd	Pró-reitoria de Graduação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
EPÍGRAFE	viii
RESUMO	xix
ABSTRACT	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO	01
SOBRE O PESQUISADOR	07
PROBLEMA DE PESQUISA	08
PREMISSA	09
JUSTIFICATIVA	09
OBJETIVOS	10
ORGANIZAÇÃO DA TESE	11
CAPÍTULO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	13
1.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS NO BRASIL	13
1.2 APRESENTAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS SELECIONADOS	16
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	21
2.1 PANORAMA GERAL	22
2.2 DEFINIÇÕES DO TERMO	23
2.3 TIPOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA	25
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUAS DE SINAIS	28
3.1 DA FENEIS À LEI DE LIBRAS	30
3.2 O DECRETO 5.626 DE 2005	36
3.3 LEIS E DECRETOS A PARTIR DE 2000 – LÍNGUA DE SINAIS E SURDOS EM FOCO	37
3.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PARA SURDOS: UFT EM FOCO	44
CAPÍTULO 4 – SABERES E PERSPECTIVAS SURDAS	51

4.1 SURDIDADE E EPISTEMOLOGIAS SURDAS	51
4.2 COMUNIDADES SURDAS: PENSAMENTO PÓS-ABISSAL E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	55
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA	60
5.1 – ETNOGRAFIA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA	60
5.2 – CONTEXTO E EVOLUÇÃO DA PESQUISA	62
5.3 – INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE – PARTE I	64
5.4 – INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE – PARTE II	69
5.5 – PERFIL DOS PARTICIPANTES	72
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS REGISTROS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO E NARRATIVAS	76
6.1 QUESTIONÁRIO	76
6.1.1 GRADUAÇÃO	77
6.1.2 PÓS-GRADUAÇÃO	79
6.1.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	82
6.2 NARRATIVAS	86
6.2.1 NARRATIVAS DA GRADUAÇÃO	87
6.2.1.1 INGRESSO NA GRADUAÇÃO	87
6.2.1.2 EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR	91
6.2.1.3 LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA	94
6.2.1.4 RELAÇÃO COM COLEGAS, PROFESSORES E INTÉRPRETES	100
6.2.1.5 SUGESTÕES DE MELHORIAS NA GRADUAÇÃO	105
6.2.2 NARRATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO	106
6.2.2.1 LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA	106
6.2.2.2 RELAÇÃO COM COLEGAS, PROFESSORES E INTÉRPRETES	109
6.2.2.3 SUGESTÕES PARA MELHORIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	111
6.2 CONCLUSÃO	112
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DOS REGISTROS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: ENTREVISTAS NARRATIVAS	118
7.1 PROFESSORES E ALUNOS SURDOS DA UFT: PROPOSIÇÕES INDEXADAS	119
7.2 PROFESSORES E ALUNOS SURDOS DA UFT: PROPOSIÇÕES NÃO-INDEXADAS	128

7.3 CONCLUSÃO	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO	142
SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	144
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	155

INTRODUÇÃO

O Brasil sempre foi um país multilíngue, apesar de as políticas linguísticas ao longo dos séculos terem tentado reforçar uma realidade monolíngue do país (CAVALCANTI; MAHER, 2018). De acordo com Cavalcanti e Maher (2018, p. 4), essas políticas “moldaram não apenas o cenário da diversidade sociolinguística no Brasil, mas também as formas como as identidades individuais e coletivas de falantes de línguas de imigrantes, línguas indígenas e de sinais foram representadas no país”. As autoras mencionam que somente com a Constituição de 1988 é que as línguas e culturas de povos indígenas foram reconhecidas como parte do patrimônio nacional. Isso abriu portas para programas de educação bilíngue tanto para povos indígenas, quanto para comunidades de imigrantes, mesmo não sendo esses últimos mencionados na Constituição. Nessa mesma época também houve esforços de parte da sociedade e, especialmente, da comunidade surda, visando ao reconhecimento da língua de sinais no Brasil, o que será apresentado mais adiante.

No ano de 1998, ainda de acordo com Cavalcanti e Maher (2018), foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, visando ao ensino fundamental e médio, mas sem muita valorização da diversidade linguística no país. Todavia, no mesmo ano foi promulgado também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o que contribuiu com discussões e implementações no contexto indígena, mesmo que teoricamente em alguns aspectos, conforme apontam as autoras.

Para Cavalcanti e Maher (2018), há uma vulnerabilidade crescente entre as minorias no Brasil e em outras regiões do mundo. Apesar de um número considerável de imigrantes e refugiados ao longo dos anos e, especificamente, nas últimas décadas, como aqueles vindos do Haiti e Síria, o Brasil não possui uma política bilíngue oficial para esse contexto. Dessa maneira, as Organizações Não-Governamentais e as Universidades têm apoiado essas pessoas, como, por exemplo, através de cursos de Português como Língua Adicional.

De acordo com Morello (2016), a diversidade linguística no Brasil é “formada por mais de 250 línguas indígenas, mais de 50 de descendentes de imigrantes, além das línguas crioulas, de sinais e afro-brasileiras, [o que] coloca o Brasil no quadro dos países

mais multilíngues do mundo” (p. 432). Todavia, a autora afirma que lutas por direitos linguísticos passam a ganhar mais força somente no início dos anos 2000.

Nesse contexto, podem ser mencionadas duas políticas linguísticas significativas que foram possíveis a partir de esforços de grupos minoritários brasileiros, segundo Morello (2016): a cooficialização de línguas por decretos municipais e a política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (INDL) – Decreto 7.387 de 2010. Dessa maneira, portanto, deu-se atenção ao que passou a ser considerado línguas brasileiras, ou seja,

todas as línguas territorializadas no país há pelo menos três gerações, sejam elas indígenas, de descendentes de imigrantes, de remanescentes afro-brasileiros, de sinais e crioulas (Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística, 2007). Estas duas políticas [INDL e cooficialização de línguas a nível municipal] legitimam as línguas, criam novos estatutos para elas e exigem, para sua execução, a organização de informações de base, tais como identificação dessas línguas, número de falantes, territorialidade e situações de bilinguismo e/ou perda intergeracional (MORELLO, 2016, p. 433).

Dessa maneira, assim como para outras línguas minoritárias (ou minorizadas¹), o INDL é importante para o registro ainda mais abrangente da Libras e de seus falantes em todo o território nacional. As discussões sobre políticas linguísticas, portanto, envolvendo a Libras e os surdos, fazem parte de uma luta histórica de grupos minoritários, que desejam, cada dia mais, valorizar as suas línguas e, conseqüentemente, a diversidade linguística do Brasil.

É nesse contexto multilíngue brasileiro que o surdo está inserido. Todavia, algumas especificidades concernem às comunidades surdas², como por exemplo, o fato de as

línguas de sinais serem geralmente consideradas como línguas não territoriais por serem normalmente utilizadas por todo um país, diferentemente das línguas indígenas faladas por grupos minoritários,

¹ O termo *minorizado* aqui empregado, com base em Lagares (2011), ora também pode ser encontrado como *minoritarizado*. As minorias linguísticas são compostas por falantes de uma língua que não seja aquela adotada oficialmente pelo Estado (língua majoritária). E, apesar de haver um número expressivo de falantes, as línguas são, muitas vezes, *minorizadas* em detrimento da língua da maioria.

² De acordo com Quadros e Silva (2017), “quando falamos em comunidades surdas, pensamos em espaços de partilha linguística e cultural presentes em milhares de cidades do mundo, na qual reúnem Surdos e ouvintes – em geral, usuários das línguas de sinais – com expectativas, histórias, experiências, percepções, olhares e/ou costumes comuns” (p. 135). Pode-se também utilizar a expressão “comunidades de língua de sinais”, quando se pretende enfatizar a minoria linguística desses grupos e as diversidades existentes dentre essas comunidades, de acordo com De Meulder et al (2019).

que são geralmente identificadas em uma área particular do território de um estado (DE MEULDER et al, p. 208, 2019).

Essa é uma situação que acontece com a Libras, uma vez que não é possível mapear uma região específica do Brasil onde se concentram todos os falantes da língua. Todavia, Quadros e Silva (2017) mencionam também pesquisas que comprovam a existência de línguas de sinais em aldeias indígenas (6 línguas registradas em diferentes estados brasileiros) e em comunidades isoladas – como em zonas rurais ou pequenas cidades (também 6 registros de diferentes línguas de sinais em estados distintos). Nesses casos existe a possibilidade de haver uma localização específica dos falantes dessas línguas de sinais. No entanto, a Libras, que é a língua de sinais abordada nesta pesquisa, reconhecida legalmente no Brasil (BRASIL, 2002), considerada como a língua de sinais falada principalmente nos centros urbanos (QUADROS; SILVA, 2017), não é uma língua territorial. Dessa maneira, pode-se perceber a complexidade envolvendo as comunidades surdas brasileiras que abrem espaço para pesquisas e implementações políticas que favoreçam a diversidade linguística e cultural no país.

Assim, esta pesquisa tem por foco as políticas linguísticas relacionadas aos surdos³ no Brasil, com interesse especial naquelas que envolvem a universidade e, mais especificamente, a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Desde 2004 a UFT introduziu o sistema de cotas para alunos indígenas, destacando-se como uma das primeiras universidades brasileiras a adotar esse sistema. Segundo a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)⁴, estima-se que há cerca de 300 alunos indígenas na instituição em diferentes cursos de graduação. Já os surdos somam cerca de 30 alunos na graduação e 10 na pós-graduação. Para o ingresso de alunos surdos no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras do campus de Porto Nacional, onde esta pesquisa foi realizada, há um processo seletivo específico e reserva de vagas, mas não para os demais cursos.

³ Segundo Kusters e De Meulder (2013), a utilização de “S” maiúsculo em expressões como *comunidade Surda*, *cultura Surda*, *Surdo*, por exemplo, advém principalmente dos Estudos Surdos e cria uma binaridade entre *surdo* (visão clínica, que enxerga o surdo como deficiente) e *Surdo* (visão sócio-antropológica, que vê o surdo enquanto minoria linguística e cultural). Entretanto, para esta pesquisa, não será feita essa distinção. A utilização do termo *surdo* aqui, equivalerá aos surdos que se comunicam em língua de sinais, nesse caso, a Libras, pertencentes às comunidades surdas. Os surdos envolvidos nas discussões desta pesquisa se referem, portanto, aos “povos de língua de sinais”, expressão utilizada por Batterbury, Ladd e Gulliver (2007), que definem os surdos por meio da experiência compartilhada e da participação em aspectos físicos e metafísicos da linguagem, cultura, epistemologia e ontologia.

⁴ Informações obtidas no site oficial da [UFT](http://www.uft.edu.br) no ano de 2019.

Em 2018 foram publicadas as Diretrizes da Política Linguística da Universidade Federal do Tocantins. No documento, com cerca de 50 apontamentos, há duas menções para línguas indígenas e Libras, apesar de haver orientações de maneira geral para ensino e valorização de línguas no contexto da instituição. A maioria das diretrizes, portanto, diz respeito à internacionalização da Universidade e outros aspectos relacionados a línguas estrangeiras. Ao fim do documento, no 3º parágrafo, há uma especificação dizendo que “caberá à Coordenação do Programa Idiomas sem Fronteiras propor normativas que estabeleçam metas e regulamentem ações visando ao fortalecimento da Política Linguística da Universidade para apreciação do Consuni”. A internacionalização da UFT, como a de qualquer outra universidade, é um ponto que pode ser considerado como muito relevante, todavia, neste documento especificamente, a atenção dada a línguas minoritárias é muito discreta. Pode-se pressupor que, como as regulamentações ficam a cargo da coordenação do Programa Idiomas sem Fronteiras, mesmo que não exclusivas à ela, naturalmente, o esforço maior será para a internacionalização da Universidade, uma vez que esse é o principal objetivo do Programa⁵. Todavia, ressalta-se a importância do movimento de internacionalização da UFT que, de alguma forma, abre portas para outras línguas, como a Libras.

Para esta pesquisa, portanto, atentando-se para o contexto da UFT, foram considerados não somente textos políticos, mas também as epistemologias surdas⁶ existentes na instituição. Tais epistemologias são raramente estudadas e, de maneira ainda menos efetiva, são consideradas em decisões políticas de fato (DE CLERCK, 2010). Pensar em como os surdos sabem o que sabem e levar em consideração esse saber (epistemologia) é uma luta histórica (HOLCOMB, 2010). Silva (2017) defende que a tarefa do investigador não é falar pelo subalterno, mas criar espaços e condições que possibilitem a ele dizer quais políticas linguísticas deseja. Dessa maneira, a autora encoraja o desenvolvimento de pesquisas etnográficas que não reproduzam violências epistêmicas. Este estudo se esforça para coadunar com essa ideia de Silva, buscando valorizar as experiências dos surdos participantes desta pesquisa a fim de se refletir as atuais políticas linguísticas da UFT.

⁵ O Programa Idiomas sem Fronteiras é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa a internacionalização do Ensino Superior brasileiro. Outras informações estão disponíveis no site: isf.mec.gov.br.

⁶ O conceito de epistemologia(s) surda(s) será retomado no Capítulo 4.

Os parágrafos a seguir abordarão um pouco mais sobre o contexto do surdo e das línguas de sinais no Brasil e no mundo, a fim de entender possíveis pontos em comum dos participantes desta pesquisa, bem como esclarecer sobre implementações políticas na área e, especialmente, na UFT.

Trajetórias surdas

De acordo com Woll e Ladd (2003), há registros no mundo ocidental e oriente médio de surdos que se comunicavam em língua de sinais há pelo menos 7.000 anos. Todavia, de acordo com os autores, apesar desses longos anos, não foi há muito tempo que se iniciaram pesquisas sobre os surdos e as línguas de sinais. Nos Estados Unidos, por exemplo, segundo Reagan (2010), na década de 60, o professor William Stokoe foi o primeiro a pesquisar sobre a língua de sinais. Sua pesquisa, baseada então na Língua Americana de Sinais (ASL), foi criticada, inclusive pelos surdos da *Gallaudet University*, onde trabalhava. Muitos não acreditavam no status linguístico da ASL. Reagan afirma que o trabalho de Stokoe foi revolucionário para a linguística e a educação, contribuindo, assim, para políticas linguísticas nos Estados Unidos e, indiretamente, no mundo. De Meulder et al (2019) ainda mencionam Tervoot, pesquisador holandês que ainda na década de 50 publicou um trabalho sobre língua de sinais, mas que não se tornou tão popular quanto as pesquisas de Stokoe. O nascimento dos estudos linguísticos das línguas de sinais levou ao surgimento dos Estudos Surdos⁷ na década de 70, influenciado pelo movimento civil nos Estados Unidos no mesmo período (DE MEULDER et al, 2019)

De acordo com Strobel (2008), em 1855, chega ao Brasil, a convite de Dom Pedro II, o professor Ernest Huet, surdo, vindo da França, e, em 26 de setembro de 1857 é fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro que, mais tarde, veio a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é conhecido atualmente. Portanto, é no século XIX apenas que se iniciam os primeiros indícios da educação de surdos no Brasil, mesmo em meio a algumas resistências da população, como afirma Strobel (2008). Contudo, mais de cem anos depois, por volta da década de 80, é

⁷ Embora algumas abordagens aos estudos surdos tenham definido o campo de forma ampla para incluir o estudo de qualquer tópico ligado a pessoas surdas, outras considerações enfocam vertentes específicas dentro do campo dos Estudos Surdos que foram pouco desenvolvidos e pouco financiados em contraste com, por exemplo, a linguística teórica de língua de sinais. Essas áreas são construídas em torno de ontologias (modos surdos de ser) e epistemologias (modos surdos de conhecer), comunidades, redes, ideologias, literatura, histórias, religião, práticas de linguagem, práticas políticas e aspirações das pessoas surdas (DE MEULDER et al, 2019, p. 218).

que são registradas as primeiras pesquisas envolvendo a Libras, conforme apontam Quadros e Silva (2017). É nessa mesma época, de acordo com Brito (2013), que se iniciam as reivindicações por direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda, principalmente a partir da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).

Hoje no Brasil, há um aumento de pesquisas envolvendo surdos e língua de sinais, além de algumas conquistas políticas na área. Nesse sentido, é possível mencionar alguns avanços no contexto brasileiro, como (a) a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras); (b) o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que, a partir da lei acima, institui diversas ações, dentre elas, a inclusão obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura e fonoaudiologia, além de determinar a formação em Letras-Libras ou Letras-Libras/Português como segunda língua para professores de Libras; (c) o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que estabelece, dentre outras coisas, a oferta da disciplina de Libras na educação básica e a criação de salas ou escolas bilíngues para surdos⁸. Mesmo havendo a contribuição do Movimento Surdo Brasileiro em alguns processos de implementação desses aspectos legais mencionados (CAMPELLO; REZENDE, 2014), a escola e a universidade ainda encontram sérias dificuldades em pensar sob uma ótica decolonial⁹, que considera uma perspectiva surda.

Além da Libras, outra língua que permeia o dia a dia de muitos surdos no Brasil é a língua portuguesa. Há cerca de duas décadas, os estudos sobre o ensino de português como segunda língua para surdos brasileiros têm-se intensificado. Autores como Quadros (1997), Fernandes (2007) e Pereira (2009) defendem que o surdo pode aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, sem deixar de valorizar sua cultura e sua língua, a Libras. Entretanto, é muito comum no Brasil o ensino de português como segunda língua para surdos acontecer por meio de práticas e metodologias que se relacionam ao ensino de português como língua materna (QUADROS, 1997), prejudicando, de alguma maneira, a aprendizagem do idioma.

Nos levantamentos feitos até o momento, não há registro de nenhum pesquisador da área que negue que, no processo educacional do aluno surdo, o ensino de língua portuguesa seja pertinente. Entretanto, mesmo havendo certo amparo legal para isso, há diversos fatores que não contribuem para um ensino de português como segunda língua adequado para o surdo, como, por exemplo, pensamentos ancorados em ideologias

⁸ Outros textos políticos serão apresentados no capítulo de referencial teórico.

⁹ Sobre decolonialidade da comunidade surda, trataremos mais adiante.

Oralistas que veem os surdos como deficientes; posicionamento colonizador de parte dos profissionais da esfera educacional que entendem que o conhecimento da pessoa ouvinte é superior ao da pessoa surda; baixa oferta de cursos para formação de professores na área; falta de formação para gestores educacionais e docentes das diversas áreas de conhecimento que têm ou terão alunos surdos; poucas oportunidades de discussões sobre o ensino de português como segunda língua para surdos, além de poucas implementações de políticas locais nas escolas e secretarias de educação, dentre outros.

Como será demonstrado mais adiante, professores e alunos surdos da UFT, por exemplo, mesmo aqueles com grande desempenho no uso da língua portuguesa para fins profissionais e/ou acadêmicos, relatam seus desafios na Universidade em algumas ocasiões onde, muitas vezes, não podem substituir a comunicação em português pela Libras. Esse fato, no entanto, não acontece com todos os surdos necessariamente, uma vez que há experiências particulares de cada indivíduo que possam ter contribuído para a aprendizagem da língua portuguesa de maneira mais ou menos eficiente.

Devido à grande extensão territorial brasileira e à sua inerente diversidade sociocultural, surdos de todo o Brasil apresentam realidades diferentes no que se refere à acessibilidade linguística nos diversos espaços da sociedade. Sabe-se, portanto, que pode haver diversas formas de o surdo lidar com a aprendizagem e uso da língua portuguesa e da Libras. De Meulder et al (2019) ressaltam que não há somente uma comunidade surda ou uma comunidade de língua de sinais, apesar de haver uma tendência de se dizer “a comunidade surda”, como algo monolítico. Dessa maneira, mesmo havendo semelhanças entre as comunidades de língua de sinais no que se refere a experiências compartilhadas e a um sentimento de universalismo surdo, há diferenças no tocante a nacionalidade, etnia, classe, nível educacional, língua, dentre outros aspectos; diferenças cada vez mais acentuadas pela globalização (KUSTERS; FRIEDNER, 2015). Essas semelhanças e diferenças podem ser consideradas mesmo em contextos mais específicos, como o contexto desta pesquisa, a UFT.

Sobre o pesquisador

Sou ouvinte e há cerca de 15 anos possuo contato com surdos e com a Libras. Nesse tempo, há quase dez anos atuo como intérprete de Libras e, aproximadamente há 5 anos, trabalho como professor de surdos. Inicialmente, como professor de língua inglesa em uma escola pública no município de Belo Horizonte e, hoje, como professor no curso

de Letras-Libras da UFT, lecionando disciplinas na área de Linguística Aplicada. Na Universidade, minhas aulas são ministradas diretamente em Libras, mesmo com a presença de ouvintes em sala de aula.

Como pesquisador na área, considero que sou ainda iniciante. Todavia, desde o início da minha graduação, não tenho deixado de estudar, frequentar espaços que favoreçam meu crescimento acadêmico, profissional e humano, no que diz respeito à Libras e aos surdos.

O meu contato com os surdos de maneira mais direta se iniciou em um ambiente religioso, a Pastoral do Surdo. O que eu fazia e ainda faço na Pastoral, de maneira geral, é interpretar as missas e outras ocasiões em que os surdos solicitam. Sei o que implica a influência da religião na história de muitos grupos minorizados: privação linguística, dominação cultural, dentre outros aspectos. Entretanto, ciente de muitos traços da história, sempre tentei ter uma postura de aliado da comunidade surda, ao invés de reforçar situações de opressão que os surdos, infelizmente, ainda vivenciam. Foi na Pastoral do Surdo de Belo Horizonte que aprendi a reconhecer e a valorizar a liderança surda, entendendo o meu papel de intérprete e os meus limites.

Nesta pesquisa, os surdos atuam como participantes, pois é por meio do compartilhamento de suas experiências na UFT, o que foi feito por meio de entrevistas narrativas em vídeo, que vou pautando as visões compartilhadas e as sugestões aqui pretendidas. O acesso aos vídeos com as entrevistas não está liberado devido a recomendações do Comitê de Ética. Entretanto, pretende-se divulgar os resultados desta pesquisa em Libras posteriormente.

Problema de pesquisa

O problema que este estudo traz incide na falta de clareza por parte de algumas instâncias da UFT no tocante a políticas linguísticas relacionadas aos surdos. Apesar de existirem medidas legais sobre a obrigatoriedade de tradutores-intérpretes de Libras, editais e processos seletivos acessíveis em língua de sinais, dentre outros aspectos já previstos legalmente em âmbito nacional e que serão apresentados no referencial teórico mais adiante, outras orientações carecem de mais discussões e implementações. Por exemplo: acesso democrático à comunicação em Libras e em língua portuguesa como segunda língua para surdos nos diversos espaços da Universidade; respeito às diferenças

linguísticas do surdo, de forma a contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento humano.

Diante do exposto, surge a pergunta: como a UFT tem estabelecido politicamente as relações entre a Libras e a língua portuguesa para os alunos e professores surdos da instituição?

Mesmo que o problema desta pesquisa parta de um pressuposto local, pode-se presumir que os resultados aqui obtidos sejam coerentes com a realidade de muitas outras universidades brasileiras.

Premissa

As instituições de educação superior podem interpretar e agir de formas distintas quanto ao aluno surdo, mesclando uma visão sócio-antropológica, que entende a diferença do ser surdo, com um posicionamento clínico-terapêutico, que compreende o surdo mais a partir da perda da audição. É possível ainda que existam situações de indiferença quanto à presença do surdo e da língua de sinais. Essas variadas posturas podem ser fluidas, podendo se destacar, em determinado momento, uma ou outra característica com mais intensidade.

Dessa maneira, em muitos casos, a relação de poder que a língua portuguesa exerce sobre a Libras pode prejudicar a garantia de direitos linguísticos dos surdos. No entanto, as experiências que surdos já trazem ao longo dos anos e um novo olhar sobre políticas linguísticas na educação superior, podem apontar possibilidades significativas para essa situação.

Justificativa

Como apresentado aqui, o Brasil é um país multilíngue, apesar de reconhecimentos legais nesse sentido começarem a ganhar força somente a partir dos anos 2000. Para as comunidades de língua de sinais, os anos 2000 e seguintes são também decisivos no país. Dois exemplos aqui mencionados são o reconhecimento oficial da Libras e o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Como o contexto desta pesquisa é a UFT, foram também ressaltadas as diretrizes de Política Linguística da Universidade, publicadas em 2018. Dessa maneira, como comentado, percebeu-se a inclinação das diretrizes para a internacionalização da Universidade, com foco na

promoção de línguas estrangeiras, como o inglês. Entendendo que essa é uma prática relevante para a Universidade, mas que o lugar da Libras e da língua portuguesa para surdos é muito discreto nesse documento sobre a política linguística da instituição, surge uma possibilidade de investigação.

De maneira geral, os espaços que promovem e valorizam a diversidade linguística no Brasil são poucos. Um exemplo é a luta de povos indígenas por direitos linguísticos que se estende por anos, como apontam Cavalcanti e Maher (2018), mas que, muitas vezes, passa despercebida por grande parte da população. Não é diferente para as comunidades surdas. E, portanto, a universidade é um desses espaços que aparentemente visa a um entendimento dessa diversidade, mas que ainda falta favorecer construções gradativas de políticas linguísticas que vão ao encontro das epistemologias surdas. Não consta, até o momento, no âmbito da UFT, nenhuma pesquisa nesse sentido, o que abre portas, portanto, para este estudo.

Para se pensar em uma perspectiva que valorize o olhar do surdo, é necessária uma ótica que transcenda o que a maioria ouvinte está habituada a ter. Segundo Silva (2009),

diferenças surdas não se situam no campo das representações colonialistas, mas em espaços pós-coloniais, em que os significados produzidos pela diferença não são rejeitados, mas são politicamente negociados. Essas lutas por significado não se resolvem no campo epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder (p. 27).

Assim, as discussões epistemológicas e ontológicas contribuem para que haja ações na política linguística, por exemplo, uma vez que são implementações políticas com que muitas universidades hoje têm-se preocupado, visando ao ingresso e à permanência de alunos e professores surdos. Para essas discussões, mais do que a visão do pesquisador ouvinte, serão necessárias as experiências¹⁰ e visões de surdos, em um trabalho conjunto, corroborando o que dizem Campello e Rezende (2014) quando se referem ao Movimento Surdo no Brasil: “nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!” (p. 72).

¹⁰ De acordo com Miccoli (2010), a experiência pode ser compreendida como “um processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que as vivenciam, no meio da qual se dá a experiência” (p. 31). Nesse sentido, pode-se dizer que a experiência se move em direção ao que é desconhecido com o intuito de algum tipo de mudança (MICCOLI, 2006). Para a autora, conhecimento e experiência são a mesma coisa. É nessa compreensão de experiência que esta pesquisa se baseia.

As epistemologias surdas podem perpassar pelos mais diversos campos disciplinares de produção de saberes, proporcionando uma dimensão nova na produção de ciência e tecnologia no país e, assim, contribuir diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros. Ressalta-se, ainda, que políticas linguísticas relacionadas à Libras e ao português como segunda língua para surdos, no contexto da educação superior, é fundamental na produção e na promoção de saberes.

Há algumas pesquisas e leis que abordam políticas linguísticas relacionadas aos surdos, voltadas, principalmente, para a Libras e na perspectiva da criação de escolas bilíngues (por exemplo, BRASIL, 2002; 2005; 2014; MULLER *et al*, 2013; QUADROS, 2006; 2012; dentre outros¹¹). Esses estudos vão ao encontro do que esta pesquisa propõe, mas não se debruçam sobre questões mais pontuais que aqui serão apresentadas.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar as políticas linguísticas relacionadas aos surdos na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

De maneira específica, pretende-se (1) identificar as políticas linguísticas para surdos a nível nacional e local; (2) apresentar e interpretar as narrativas de alunos e professores surdos da UFT acerca de suas experiências com a Língua Portuguesa e a Libras na instituição e (3) propor reflexões e sugestões de implementações de políticas linguísticas na UFT a partir das experiências dos participantes.

Organização da Tese

O Capítulo 1 traz um levantamento bibliográfico sobre pesquisas com temáticas relacionadas ao tema desta tese. Foram utilizadas plataformas com conteúdo acadêmico como o Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES. Em seguida, foram selecionados alguns estudos e, a partir deles, foram propostas algumas reflexões. Neste capítulo é possível perceber, de maneira geral, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil na área de políticas linguísticas envolvendo as comunidades surdas.

¹¹ No Capítulo 1 serão elencadas outras pesquisas, dentre teses, dissertações e artigos acadêmicos, que se relacionam com a temática deste trabalho.

O Capítulo 2 traz um panorama geral da área de políticas linguísticas, busca discutir conceitos e traz um esquema sobre tipos de políticas linguísticas. Aqui, são elencados os principais estudos nos quais esta pesquisa se baseia.

O Capítulo 3 traz reflexões sobre as políticas linguísticas de línguas de sinais. O capítulo se inicia com um panorama internacional da área e vai trazendo questões mais específicas do Brasil e, posteriormente, da UFT. São elencados diversos textos políticos que se relacionam com a Libras e a língua portuguesa como segunda língua para surdos.

O Capítulo 4 discute os saberes e as perspectivas surdas. Assim, são discutidos temas como *Surdidade* e epistemologias surdas, que consideram uma nova forma da sociedade enxergar as comunidades de língua de sinais. Essas discussões vão ao encontro das teorias abordadas principalmente no Capítulo 2, que valorizam as interações e saberes construídos nas relações pessoais visando à criação de políticas linguísticas.

O Capítulo 5 aborda o caminho metodológico deste estudo. Para a condução desta pesquisa foi utilizada a Etnografia de Política Linguística (EPL) e características da Entrevista Narrativa. Para o desenvolvimento da pesquisa foram consideradas as narrativas de alunos e professores surdos da UFT, bem como textos que abordam políticas linguísticas para surdos a nível nacional e local.

Os Capítulos 6 e 7 apresentam os registros gerados e trazem a análise e discussões dos resultados. No fim de cada capítulo é apresentado um quadro com um resumo das discussões e são propostas outras reflexões.

Por fim, as Considerações Finais retomam os objetivos da pesquisa, trazendo um panorama geral do que foi apresentado. Além disso, são apontadas algumas limitações da pesquisa e são apresentadas sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Este capítulo irá apontar pesquisas desenvolvidas no Brasil, no que tange o tema desta tese, a partir de um levantamento feito em portais específicos de conteúdos acadêmicos de 2003 a 2019¹². Em seguida serão feitas algumas reflexões a partir dos estudos encontrados.

Talvez seja um pouco incomum a dedicação de um capítulo exclusivo para a revisão bibliográfica, uma vez que o conteúdo poderia ser dissolvido na Introdução da pesquisa ou ainda no Capítulo de Metodologia. Todavia, optou-se pela criação deste Capítulo da maneira que está organizado, para que possa auxiliar ao leitor a melhor se situar em relação às pesquisas existentes na área de políticas linguísticas envolvendo surdos e a Libras no contexto nacional. Assim, além de tentar direcionar a leitura da tese, espera-se que este Capítulo possa contribuir também com outros estudos correlatos.

1.1 Levantamento das Pesquisas sobre Políticas Linguísticas para Surdos no Brasil

No Brasil, as pesquisas envolvendo políticas educacionais e linguísticas para surdos no ensino superior têm tido um crescimento significativo. Para esta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico online em algumas das principais plataformas de veiculação de trabalhos acadêmicos no país: SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES/MEC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio de grupos de palavras-chave/descriptores em língua portuguesa, foram pesquisados vários temas relacionados a esta pesquisa. O Quadro 1 abaixo apresenta a relação de palavras-chave utilizadas na busca, o nome dos portais acessados e o número de ocorrências obtido.

¹² A partir das palavras-chave/descriptores utilizados para a pesquisa, o trabalho mais antigo encontrado foi publicado em 2003. Dessa maneira, estabeleceu-se esse ano como inicial e, para o período final, o ano de elaboração do quadro, 2019.

Quadro 1 – Palavras-chave, portais pesquisados e número de ocorrências

	SciELO	Google Acadêmico	Portal Periódicos CAPES/MEC	BDTD
I - “Políticas linguísticas”, “educação de surdos”	4	689	5	10
II - "políticas linguísticas", "decolonialidade", "surdos"	0	5	0	0
III - "epistemologia surda", "políticas linguísticas"	0	1	0	0
IV - "epistemologia surda", "educação de surdos"	0	8	0	0
V - "decolonialidade", "educação de surdos"	0	12	0	0
VI - "políticas linguísticas", "ensino superior", "surdos"	1	549	2	0
VII - "Políticas linguísticas", "políticas educacionais", "surdos"	2	410	1	3

No quadro acima, o número expressivo de ocorrências encontradas no portal Google Acadêmico, mesmo utilizando a busca entre aspas (que permite um resultado mais preciso), explica-se pela amplitude de um ou mais termos no grupo de palavras-chave. Por exemplo, no grupo I, a busca pelo termo “políticas linguísticas”, mesmo acompanhado de “educação de surdos”, localizou diversos trabalhos que não necessariamente se relacionassem a pesquisas com surdos. Dentre esses trabalhos, eram listados até aqueles que apresentaram somente uma única utilização do termo “surdo” ao longo do texto, mesmo sem se aterem ao tema. O mesmo aconteceu com os grupos VI e VII que também possuíam termos mais abrangentes.

Mesmo sendo feita uma busca cuidadosa nos portais mencionados, isso não é garantia de um esgotamento de pesquisas na área. O portal BDTD, por exemplo, não concentra trabalhos de todos os programas de pós-graduação do Brasil, assim como nem todos os periódicos estão vinculados ao sistema de busca do SciELO. Esse levantamento

também não levou em conta a busca de trabalhos exclusivamente impressos. Pode-se mencionar ainda que a escolha de palavras-chave pode também ter limitado a busca de certas pesquisas que não se enquadraram nas combinações realizadas.

Apesar das limitações durante as pesquisas online, foram selecionados 45 trabalhos, dentre teses, dissertações e artigos acadêmicos, sendo: 21 dissertações, 10 teses e 14 artigos. Os trabalhos foram selecionados levando em conta sua maior proximidade ao tema desta pesquisa. Foram analisados todos os resumos e trechos dos trabalhos com referências específicas às palavras-chave utilizadas na busca inicial. Em seguida, os trabalhos foram organizados quanto ao ano de publicação e quanto aos temas de maior predominância encontrados nas pesquisas, como mostram os Quadros 2 e 3 a seguir.

Quadro 2 - Quanto ao ano de publicação

Ano de publicação	Número de publicações	Discriminação
2003	1	1 tese
2005	1	1 dissertação
2006	1	1 artigo
2007	2	2 dissertações
2008	2	1 tese e 1 dissertação
2009	2	1 tese e 1 artigo
2012	2	1 dissertação e 1 artigo
2013	5	2 dissertações e 3 artigos
2015	6	2 teses, 3 dissertações e 1 artigo
2016	5	2 dissertações e 3 artigos
2017	8	2 teses, 5 dissertações e 1 artigo
2018	10	3 teses, 4 dissertações e 3 artigos

Como vemos, o Quadro 2 parece demonstrar um claro aumento nas pesquisas nos últimos 5 anos. Até a data dessa verificação, maio de 2019, havia publicações até o ano de 2018.

Quadro 3 – Quanto aos temas de maior predominância

Temas	Número de publicações	Discriminação
Política (educacional) linguística / surdos	22	4 teses, 11 dissertações e 7 artigos
Epistemologias surdas / surdidade	6	3 teses, 2 dissertações e 1 artigo
Ensino superior / surdos	11	1 tese, 8 dissertações e 2 artigos

Envolvendo dois ou três dos temas acima	6	2 teses e 4 artigos
--	---	---------------------

Apesar de não ser possível afirmar categoricamente, estima-se que, nos últimos anos, houve um crescimento significativo de pesquisas com as temáticas que constam no Quadro 3. Especialmente aquelas relacionadas às políticas (educacionais) linguísticas envolvendo surdos, seguidas pelos trabalhos que versam sobre alunos surdos no ensino superior.

1.2 Apresentação e reflexões sobre os estudos selecionados

Dentre as teses selecionadas destacam-se, por haver discussões mais próximas a este trabalho, a pesquisa de Silva (2009), Piconi (2015) e Lima (2018).

Silva (2009) discorre sobre as representações colonialistas do surdo que negam as diferenças linguísticas, culturais, identitárias, dentre outras. O autor reúne narrativas de um grupo composto por seis intelectuais surdos brasileiros, e as articula com o contexto do discurso pós-colonial e suas aproximações com o pós-estruturalismo. Segundo ele, “ao narrarem suas intervenções políticas, os intelectuais surdos evidenciam as estratégias que utilizam para combater as representações colonialistas em relação ao seu povo” (p. 163).

Piconi (2015), a partir da Análise Crítica do Discurso, analisa o modo como a linguagem e o poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para a Libras. A autora investiga documentos oficiais e textos produzidos pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis). Para a autora, “desse modo, evidencia-se como os documentos oficiais, além do estabelecer de uma política linguística à Libras no Brasil, age de modo a alinhar as políticas delineadas aos objetivos de uma ordem econômica neoliberal” (p. 180).

Lima (2018) apresenta em sua pesquisa uma análise sobre políticas educacionais e linguísticas envolvendo a Libras e a língua portuguesa como segunda língua para surdos entre 2005 e 2017. Além de investigar documentos oficiais, a autora também se debruça sobre alguns documentos institucionais como alguns projetos político-pedagógicos de cursos que formam profissionais para atuarem com surdos, bem como entrevistas com alguns profissionais da área. A autora afirma que “esse será o nosso compromisso incansável em prol de um trabalho político que efetive novas discussões das ações

pedagógicas (...) pois acreditamos ser essencial que, no diálogo e/ou negociação, lhes ofereça um outro olhar: o do Surdo” (p. 422).

As outras teses selecionadas, de maneira geral, trazem discussões acerca da valorização da cultura e identidades surdas, relações de poder na área educacional, além de análises de alguns documentos pontuais voltados a políticas linguísticas no Brasil no que diz respeito à pessoa surda, como por exemplo a Lei 10.436/2002.

Dentre as dissertações selecionadas, aquelas que trazem discussões mais próximas a esta pesquisa são: Paterno (2007), Lopes-Terceiro (2018), Montes (2018) e Silva (2018).

Paterno (2007) analisou políticas linguísticas relacionadas à Libras implantadas na rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina. O autor verificou a atitude linguística de professores e funcionários de escolas polo e analisou o status linguístico da Libras nesses espaços através de questionários com 28 participantes e entrevistas. Para ele, “os resultados obtidos foram que os professores embora apresentem uma tendência de reação positiva em relação à libras e ao educando surdo ainda persistem informações equivocadas sobre ambos que podem comprometer o processo de ensino e aprendizado” (p. 9). Paterno menciona ainda, no contexto de sua pesquisa, que a língua portuguesa possui um prestígio maior do que a Libras.

Lopes-Terceiro (2018) analisa o conceito de *Deafhood* cunhado por Paddy Ladd e como ele é utilizado por alguns intelectuais surdos no Brasil. O autor conclui que “com as contribuições dos estudos de Ladd (...) poderiam oferecer soluções para a educação básica dos Surdos invisíveis de classes sociais mais pobres do alto sertão paraibano, ou outros interiores desse Brasil” (p. 119).

Montes (2018) traz em sua pesquisa uma investigação sobre documentos que reconhecem a língua de sinais no Brasil e na Suécia e faz comparações entre os dois países. A autora afirma que “diferente do Brasil, a Suécia se preocupa com o direito ao acesso à língua de sinais. Consequentemente, os surdos são vistos como uma minoria linguística e o direito ao acesso como um direito linguístico, inquestionável” (p. 92).

Silva (2018) investiga Planos Estaduais de Educação (PEE) dos 26 estados e do Distrito Federal a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) no que concerne o aluno surdo. A autora aponta o que os documentos trazem sobre os diversos níveis de ensino para surdos, quadro de profissionais, dentre outros, e conclui que “as políticas linguísticas da Libras foram predominantemente contestadas, negadas, suprimidas e flexibilizadas, e poucas vezes prevaleceram no processo de composição do PNE e nos PEEs” (p. 213).

As outras dissertações, de maneira geral, versam sobre políticas linguísticas e acesso do surdo ao ensino superior, focando, principalmente, em estudos de casos de escolas ou universidades específicas.

Dentre os quatorze artigos selecionados, destacam-se cinco que mais se coadunam com o que esta pesquisa propõe: Lodi (2013), Stürmer e Thoma (2015), Thoma (2016), Baalbaki (2016) e Carneiro e Ludwig (2018).

Lodi (2013) discute em seu texto acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que contrapõe pontos com o que o Decreto 5.626/2005 prevê em relação à pessoa surda. Segundo a autora, os conceitos que os documentos apresentam sobre educação bilíngue e inclusão, por exemplo, são distintos. Para Lodi, “o discurso pelo reconhecimento da diversidade presente na Política [Nacional Inclusiva] instaura resistências que inviabilizam o estabelecimento de diálogos com as comunidades surdas brasileiras” (p. 61).

Stürmer e Thoma (2015) analisam documentos que orientam as políticas educacionais e linguísticas para surdos no Brasil de 2008 a 2014. As autoras observaram que os argumentos presentes nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação silenciam ou destacam discursos repetidos conforme a intencionalidade de seus proponentes. Entretanto, os discursos do movimento surdo marcam o direito linguístico e cultural, entendendo que o Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, não é suficiente para garantir boa qualidade educacional para o surdo nas escolas inclusivas.

Thoma (2016) problematiza discursos e estratégias de governo utilizados pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos. A autora menciona a existência de discursos distintos sobre essa educação, alguns investimentos realizados por parte do governo federal e propostas de organização e distribuição dos sujeitos surdos em tempos e espaços escolares na atualidade. Thoma conclui que “a população escolar surda vem sendo subjetivada, normalizada e conduzida para que seja participativa e produtiva a partir do imperativo da língua de sinais, da cultura surda e da formação bilíngue” (p. 769).

Baalbaki (2016), em seu texto, faz uma análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa”, do MEC. A autora buscou trazer elementos referentes ao sujeito surdo, à(s) língua(s) que perpassam sua(s) identidade(s), cultura, valorizando também o processo histórico que foi constituindo o sujeito surdo no Brasil. Ela conclui que “o descompasso entre línguas e suas formas de poder e de divisão de espaços de enunciação ressoam sentidos em tensão

e embate” (p. 339). Dessa maneira, segundo Baalbaki, seria apropriado que a Libras assumisse o papel de narrar a história dos surdos brasileiros, ao invés da língua portuguesa.

Por fim, Carneiro e Ludwig (2018) discutem o pensamento abissal e as epistemologias surdas, valorizando a produção de conhecimento do sujeito surdo que pode contribuir significativamente para o meio educacional, por exemplo. O texto menciona autores surdos e seus posicionamentos acerca de temas como: educação de surdos, epistemologias e alteridade. Carneiro e Ludwig, com base nas perspectivas dos autores apresentados, pontuam que “os saberes surdos, alicerçados na cultura surda, estão disponíveis e clamam por novas posições principalmente no repensar a educação de surdos” (p. 115).

Esse levantamento, apesar de suas limitações, como foi mencionado anteriormente, traz um panorama geral do que vem sendo pesquisado no Brasil acerca de políticas educacionais e linguísticas envolvendo a pessoa surda, além de outros aspectos inerentes a esse tópico que, a partir da perspectiva de cada pesquisador, ganha mais ou menos destaque. Dessa maneira, percebe-se que, ao mesmo tempo em que vêm sendo produzidas pesquisas relevantes na área, ainda há espaços para serem explorados, problematizados e, a partir disso, reflexões e propostas políticas a serem realizadas.

Os trabalhos aqui mencionados trazem a possibilidade de uma reflexão sobre políticas educacionais, linguísticas e de valorização da perspectiva surda em tomadas de decisões principalmente no meio educacional. Paterno (2007) afirma que existe uma sobreposição da língua portuguesa em relação à Libras na escola e permite uma reflexão que favoreça não a uma depreciação de uma língua em detrimento da outra, mas uma valorização linguística que não gere prejuízos para os surdos. Assim, Lima (2018) reforça a importância de se ter um olhar surdo nas tomadas de decisão no meio educacional, pois dessa maneira gera uma possibilidade de discussões que não excluam ou diminuam a presença da língua de sinais e da pessoa surda. Os Planos Estaduais de Educação estudados por Silva (2018), por exemplo, evidenciam flexibilização e até negação de muitos aspectos políticos de valorização da Libras, revelando possíveis olhares de inferiorização da Libras nessas políticas educacionais que, muitas vezes, não se referem a um olhar surdo.

Lodi (2013) e Stürmer e Thoma (2015) concordam ao perceberem como as políticas educacionais inclusivas no Brasil possuem um discurso muitas vezes obscuro, onde o direito linguístico e cultural do surdo perde parte de sua relevância. São políticas

construídas sem diálogos com as comunidades surdas brasileiras, dificultando assim, mudanças mais significativas na área educacional.

Baalbaki (2016) menciona que ler o surdo e descrevê-lo em língua portuguesa é algo que historicamente acontece no Brasil e, portanto, a autora sugere um espaço maior da Libras para discussões e decisões políticas. Pois, segundo ela, a Libras precisa assumir esse papel de narrar a história dos surdos brasileiros e não a língua portuguesa. Dessa maneira, há a possibilidade de enaltecimento dos saberes dos surdos para se discutirem políticas linguísticas e educacionais que se referem a eles. É o que Carneiro e Ludwig (2018) defendem: um caminho em que as epistemologias surdas sejam consideradas de modo a proporcionar um processo de decolonialidade.

Talvez seja essa a direção adotada por países como a Suécia, como aponta a pesquisa de Montes (2018). Todavia, como será demonstrado a seguir, a história das comunidades surdas no Brasil, marcada por muitas lutas, possui também conquistas políticas muito relevantes, levando em conta a grande extensão territorial e população do país. Isso indica que, ao longo dos anos, foram criadas algumas políticas que visam aos direitos linguísticos e culturais dos surdos, apesar dos desafios, como apontado nos parágrafos anteriores.

O que pode se perceber, portanto, a partir dos trabalhos aqui elencados, é que as pesquisas sobre políticas linguísticas envolvendo a pessoa surda no Brasil, estão quase sempre ligadas à esfera educacional. E, além disso, são estudos cunhados sob um viés crítico, que tende a reconhecer as políticas existentes, mas que ainda não se contentam com as ideologias sob as quais foram criadas e as maneiras que vêm sendo interpretadas e implementadas.

Este Capítulo pretendeu apresentar um panorama geral das pesquisas na área de políticas linguísticas que envolvem surdos brasileiros e propor reflexões a partir das discussões existentes. O próximo capítulo trará discussões sobre correntes teóricas escolhidas para esta pesquisa, muitas delas também utilizadas pelos pesquisadores aqui mencionados, envolvendo a compreensão do campo de políticas linguísticas e seus desdobramentos ao longo dos anos.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Pensar em políticas linguísticas faz-nos remeter a um campo que muitos linguistas e linguistas aplicados não se adentram, pois se relaciona principalmente à ciência política (RAJAGOPALAN, 2013). Portanto, falar de política linguística, segundo Rajagopalan (2013), é mais por uma questão de posicionamento como cidadão brasileiro, do que por ter alguma formação acadêmica na área. De acordo com o autor, a

política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (p. 21)

Uma outra compreensão de política linguística é apresentada por Ricento e Hornberger (1996) pela metáfora das camadas da cebola. Os autores explicam que há níveis (camadas) que podem ser perscrutados até que se chegue ao centro, a saber: nacional, institucional e interpessoal. Segundo os autores, o nível nacional se refere a esferas governamentais, o nível institucional envolve as políticas aplicadas a instituições como escolas e universidades e, por fim, chamado de “coração da política linguística” pelos autores, o nível interpessoal se refere ao centro da cebola. É ali que é implementado o que os expertos do governo, ou da secretaria de educação ou da administração da escola/universidade já decidiram. As políticas linguísticas, portanto, interessam e atingem, especificamente, a camada interpessoal (RICENTO; HORNBERGER, 1996). É dessa maneira que esta pesquisa se propõe, visando a contribuir com reflexões no campo da política linguística que, direta ou indiretamente, possam incidir no uso da Libras e da língua portuguesa como segunda língua para surdos na Universidade Federal do Tocantins.

Este capítulo visa a trazer algumas reflexões sobre a área de política linguística: breve histórico, conceitos e algumas outras implicações.

2.1 Panorama geral

Tollefson e Pérez-Milans (2018) afirmam que os termos *language policy* (política linguística) e *language planning* (planejamento linguístico) começaram a ser mais utilizados e difundidos na década 60. Os autores também mencionam que a temática surgiu como uma área de especialização da sociolinguística. Entretanto, segundo eles, após a fundação do *Center of Applied Linguistics* em 1959¹³, a necessidade de pesquisa em política e planejamento linguístico passou a ser mais evidente.

Ainda de acordo com Tollefson e Pérez-Milans (2018), a partir da década de 60, houve um número significativo de estudos de caso na área que, segundo os autores, expressavam uma essencialidade pragmática. Esses primeiros trabalhos se enquadram no chamado “planejamento linguístico clássico” ou “planejamento linguístico neoclássico”. Segundo Hornberger (2006), eram estudos que se debruçavam mais intensamente acerca da elaboração de uma norma ortográfica, gramatical e de dicionários, por exemplo. Todavia, nos anos 90, abordagens críticas e etnográficas passaram a fazer parte das pesquisas em políticas linguísticas, criando oportunidades de discussões que envolviam questões como poder e desigualdade (TOLLEFSON; PÉREZ-MILANS, 2018). Hornberger (2006) aponta que, nessa época, os autores Cooper e Tollefson estavam entre os primeiros a contribuir nessa perspectiva. Acerca dessa visão de política linguística, Tollefson e Pérez-Milans (2018) afirmam que

se pesquisadores desejam entender perdas e mudanças linguísticas, o desenvolvimento do bi/multilinguismo, e o complexo sistema sociolinguístico do dia a dia, então devem explorar a interface entre as trajetórias de vida dos indivíduos e as culturas e práticas da sala de aula, da rua, do playground, ou de casa, e como isso pode se relacionar com ideologias, discursos e políticas nacionais e internacionais (p. 9).¹⁴

Dessa maneira, torna-se possível entender a importância das pesquisas em políticas linguísticas com os sujeitos envolvidos no processo, considerando suas experiências e decisões aprendidas ao longo de sua trajetória.

Segundo Rajagopalan (2013), nas pesquisas desenvolvidas em língua portuguesa, o termo *política linguística* envolve tanto dimensões organizacionais, quanto questões

¹³ O *Center for Applied Linguistics* (CAL) é uma organização privada, sem fins lucrativos, com sede em Washington, nos Estados Unidos.

¹⁴ Tradução minha do texto do autor, assim como em todas as outras citações feitas a partir de autores estrangeiros no restante deste trabalho.

mais funcionais e situadas de aplicação de políticas da língua, sem haver distinções terminológicas como no caso do inglês, em que é utilizado *language policy* e *language planning*. Maher (2013) menciona que na literatura especializada

há os que fazem distinção entre, por um lado “Políticas Linguísticas” (*Language Policies*), entendida como um conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico e, por outro, “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*), que diria respeito aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística. É importante esclarecer que, do meu ponto de vista, essa distinção não procede. Não procede porque [...] a determinação de planos para modificar estruturas e/ou usos linguísticos não pode se constituir apenas em meras *cartas de intenção*, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas (MAHER, 2013, p. 120).

Dessa maneira, indo ao encontro da proposta de Maher (2013) e Rajagopalan (2013), neste trabalho, o termo *política linguística* abarcará os conceitos em língua inglesa de *language policy* e *language planning*.

2.2 Definições do termo

Segundo Johnson (2013), há diferentes definições de políticas linguísticas. Todavia, para este estudo, não trataremos exaustivamente de todas elas. Johnson, com base em diferentes autores ao longo das últimas décadas, traz definições com algumas diferenças entre si, mas que, de alguma forma, se complementam. Não optando somente por uma única e exclusiva forma de se definir política linguística nesta pesquisa, mas, ao mesmo tempo buscando trazer para o leitor uma maior clareza do termo, este estudo se embasará, principalmente, mas não exclusivamente, nos estudos de McCarty (2011) e Tollefson (1991; 2013) sobre a definição de políticas linguísticas. A escolha desses autores foi feita por apresentarem em suas definições de políticas linguísticas, características que coadunam melhor com os propósitos aqui pretendidos.

Para McCarty (2011), a política linguística é compreendida como um processo sociocultural complexo e como modos de interação humana, negociação e produção medida por relações de poder. Para a autora, a política linguística não consiste, portanto, em uma visão de cima para baixo (*top-down*) ou de baixo para cima (*bottom-up*) somente, mas é algo dinâmico e multifacetado (multicamadas). Como aponta Johnson (2013),

apesar de McCarty considerar os textos políticos governamentais como elementos muito importantes, ela se mostra mais interessada em como a política linguística é produzida na negociação e interação humana. Ainda de acordo com Johnson, essa definição de McCarty inclui uma visão crítica, retratando políticas como mecanismos que produzem assimetrias de poder.

Indo ao encontro das discussões de McCarty (2011), Tollefson (1991; 2013) situa política linguística nos estudos sobre teoria crítica. De acordo com Tollefson (1991), o planejamento e política linguística significam a institucionalização da língua como base para distinções entre grupos sociais (classes), ou seja, a política linguística é um mecanismo para situar a língua na estrutura social. Dessa maneira, a língua determina quem tem acesso ao poder político e aos recursos econômicos. Tollefson também afirma que a política linguística é um mecanismo pelo qual grupos dominantes estabelecem hegemonia no uso da língua. O autor possui uma abordagem chamada de política linguística crítica. Tollefson (2013) ainda pontua como as políticas linguísticas criam sistemas de desigualdade por um lado e resistem a eles, por outro.

Nesses trechos de McCarty (2011) e Tollefson (1991; 2013), os autores apontam uma compreensão ideológica de política linguística, que será o entendimento abordado nesta pesquisa. Contudo, Johnson (2013) também propõe uma explicação mais objetiva de política linguística, visando a pontuar questões mais práticas relacionadas à área:

Uma política linguística é um mecanismo de política que afeta a estrutura, função, uso ou aquisição de língua e inclui:

1. Regulamentos oficiais - geralmente promulgados na forma de documentos escritos, destinados a efetuar alguma mudança na forma, função, uso ou aquisição de língua - que podem influenciar as oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
2. Mecanismos não oficiais, secretos, *de facto* e implícitos, conectados a crenças e práticas de linguagem, que têm poder regulador sobre o uso e a interação da língua nas comunidades, locais de trabalho e escolas;
3. Não apenas produtos, mas processos - “política” como verbo, não como substantivo - que são motivados por uma diversidade de agentes de políticas linguísticas em várias camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação de políticas;
4. Textos e discursos políticos em vários contextos e camadas de atividades políticas, que são influenciados pelas ideologias e discursos exclusivos desse contexto (JOHNSON, 2013, p. 9).

Dessa maneira é possível perceber, de acordo com Johnson (2013), as diversas possibilidades de se entender política linguística. O próprio autor pontua que há muitos

conceitos, fenômenos e processos que são considerados como política linguística e, portanto, ele questiona, “o que não é política linguística”? Sem responder a essa pergunta, o autor continua discorrendo sobre as diversas possibilidades de discussões e abordagens que o campo da política linguística pode trazer.

2.3 Tipos de política linguística

Johnson (2013) ainda propõe uma apresentação de tipos de política linguística (Quadro 4), com base em pesquisas desenvolvidas na área ao longo dos anos. Independentemente da compreensão ideológica de políticas linguísticas que se possa ter, esses tipos estão presentes em diferentes realidades no que se refere à aquisição, estrutura, função, difusão, acesso, uso e ensino de línguas. O quadro não tende a ser algo que esgote as possibilidades desses tipos, mas sim, que contribua para uma melhor compreensão da área.

Quadro 4 – Tipos de política linguística

Origem	<u>Top-down</u> Política a nível macro, desenvolvida pelo governo ou algum órgão oficial ou pessoal.	<u>Bottom-up</u> Política gerada a nível micro (ou de base) para e pela comunidade a ela relacionada.
Meios e objetivos	<u>Aberta</u> Expressa abertamente em textos políticos escritos ou falados	<u>Encoberta</u> Escondida intencionalmente no nível macro ou no nível micro
Documentação	<u>Explícita</u> Documentada oficialmente em textos políticos escritos ou falados	<u>Implícita</u> Ocorre sem ou apesar dos textos políticos oficiais.
Pela lei e na prática	<u>De jure</u> Política “pela lei”, oficialmente documentada pela escrita	<u>De facto</u> Política “na prática”; refere-se tanto às políticas produzidas localmente que emergem sem ou apesar das políticas <i>de jure</i> , quanto às práticas linguísticas locais que diferem das políticas <i>de</i>

		<i>jure</i> . Práticas <i>de facto</i> podem refletir (ou não) as políticas <i>de facto</i> .
--	--	---

Fonte: Johnson, 2013, p. 10

Como mostra o Quadro 4, quanto à origem de uma política linguística, há aquelas que surgem de instâncias superiores (*top-down*), como algum órgão governamental a nível nacional, estadual ou municipal, por exemplo, e que abrangem políticas macro, visando a uma abrangência maior. Por outro lado, há também políticas de base (*bottom-up*), ou seja, aquelas que emergem da comunidade ou de uma instância a nível micro. Johnson (2013) explica que uma política pode ser ao mesmo tempo *top-down* e *bottom-up* a depender da perspectiva das pessoas envolvidas. Por exemplo, como uma política desenvolvida em uma escola específica para ser cumprida nessa realidade escolar somente, mesmo sendo de uma instância local (*bottom-up*), ela pode ser considerada *top-down* para professores e alunos. Portanto, segundo o autor, os termos *top-down* e *bottom-up* são relativos, a depender de quem está criando e quem está interpretando e apropriando determinada política. Johnson também explica que as categorias no Quadro 4 podem se sobrepor, ou seja, como explicado, uma política pode ser ao mesmo tempo *top-down* e *bottom-up* e, ainda, *top-down* e encoberta, ou *bottom-up* e explícita, etc.

Quanto aos meios e objetivos, Johnson (2013) aponta a estreita relação com a forma como a política é documentada. Segundo ele, quando se menciona que uma política pode ser explícita ou implícita, refere-se também ao fato de ser oficial ou não-oficial, ou seja, se é redigida e detalhada em algum documento escrito ou não. Para o autor, políticas implícitas podem ser poderosas de qualquer maneira. Conforme ele mesmo exemplifica, nos Estados Unidos, por exemplo, não há uma política linguística explícita visando à oficialização da língua inglesa, mas implicitamente, de fato, há. Johnson menciona também casos em que há um uso não-oficial de determinadas línguas (política implícita), como na região Nordeste da Índia, onde o uso do *nagamese* (ou *nagamês*) é considerado também uma política encoberta, uma vez que o idioma oficial é o inglês. Shohamy (2006) utiliza o termo *encoberto* também para designar aquelas políticas que possuem agendas ocultas, que são secretamente incorporadas pelos criadores de políticas. Além disso, Schiffman (2010) complementa que políticas *encobertas* podem ser subversivas, em casos em que um grupo resiste às políticas abertas.

Por fim, Johnson (2013) menciona a diferença entre políticas *de jure* e *de facto* que, de maneira geral, se referem àquelas que são baseadas em leis e àquelas que

acontecem na prática, respectivamente. Em Marrocos, por exemplo, de acordo com o autor, as línguas oficiais são árabe e tamazight, no entanto, na prática (e no meio educacional), muitos marroquinos utilizam o francês. Embora a expressão *de jure* pareça estar alinhada com políticas linguísticas abertas e explícitas, todas elas referenciando-se a “oficialidade” de uma política, uma atividade que é *de facto* não é necessariamente encoberta ou implícita ou mesmo uma “política” no sentido tradicional – é uma atividade que ocorre na prática, independentemente do que a política *de jure* declara.

Como apresentado neste capítulo, as políticas linguísticas estão presentes em diferentes realidades de todo o mundo e, mesmo que não as percebamos, elas existem e podem ser cunhadas de diversas maneiras. Historicamente, os estudos na área passaram a ganhar mais força somente na década de 60, todavia é notável que os fenômenos da língua sempre exigiram políticas, mas que foram interpretadas e implementadas de modos distintos em diferentes contextos ao longo dos anos. Hoje, assuntos como as ideologias que se têm por detrás das políticas linguísticas, a elaboração de textos políticos por instâncias governamentais ou implementações a nível interpessoal relacionadas à área, têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas por todo o mundo. Principalmente nos estudos que se debruçam a respeito de minorias linguísticas.

Para este capítulo foi apresentado um breve histórico do campo de política linguística, algumas diferentes compreensões feitas por alguns autores sobre a área e alguns tipos de políticas linguísticas. Em seguida, serão apresentadas algumas informações mais específicas sobre política linguística de língua de sinais, tendo como foco, posteriormente, o Brasil.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUAS DE SINAIS

Reagan (2010) afirma que os estudos de políticas linguísticas envolvendo línguas de sinais, apresentam situações pouco familiares àqueles que elaboram políticas linguísticas de maneira geral. Isso ocorre porque a língua de sinais e as comunidades surdas possuem características específicas que diferem de outras minorias linguísticas. De Meulder et al (2019) mencionam que, tradicionalmente, as línguas de sinais foram excluídas das pesquisas e políticas que envolvem minorias linguísticas. Um dos motivos seria que, inicialmente, ainda havia a discussão sobre a legitimidade das línguas de sinais, ou seja, se seriam consideradas como línguas de fato. Um outro fator apontado pelos autores é a transmissão não-tradicional da língua, ou seja, a grande maioria dos surdos nascem de famílias que usam predominantemente a língua oral, diferentemente de outras minorias linguísticas que, geralmente, possuem uma tradição linguística. Dessa maneira, a aquisição linguística pode acontecer por meios formais, como escolas de surdos. No entanto, como apontam os autores, a maioria das escolas, seguindo uma lógica inclusiva, acolhem os alunos surdos, mas geralmente não possuem profissionais como intérpretes e/ou professores que saibam língua de sinais e conheçam a cultura surda.

De Meulder et al (2019) afirmam ainda que as línguas de sinais não são línguas territoriais, como são as minorias que falam línguas indígenas, por exemplo, com exceção de algumas vilas e comunidades surdas isoladas. Essas características, dentre aquelas que podem estar também relacionadas ao acesso e uso da língua, justificam a afirmação de Reagan (2010) para quem as políticas linguísticas das línguas de sinais possuem peculiaridades se forem comparadas a outras políticas linguísticas de maneira geral.

De Meulder et al (2019) mencionam que podem existir no mundo uma quantidade de línguas de sinais que pode ser equiparada às línguas orais, ou seja, entre 6000 e 7000 línguas. Entretanto, de acordo com os autores, o *Ethnologue* identifica apenas 138¹⁵ que estão documentadas e identificadas como línguas de sinais de fato. Desse total, menos da metade possui reconhecimento legal a nível nacional (WFD, 2017). Essa pode ser

¹⁵ Atualmente, o site [Ethnologue](#) registra 150 línguas de sinais.

considerada uma semelhança das línguas de sinais com outras línguas minoritárias: os desafios da oficialização, bem como outras políticas regulamentadoras, como o ensino e difusão da língua.

De Meulder (2015a), apresenta cinco categorias dos tipos mais comuns de reconhecimentos legais de línguas de sinais pelo mundo:

1. Reconhecimento constitucional
2. Reconhecimento por meio de legislação geral de língua
3. Reconhecimento por meio de lei de língua de sinais ou ato
4. Reconhecimento por meio de lei de língua de sinais ou ato, incluindo outros meios de comunicação
5. Reconhecimento através de legislação do conselho nacional da língua (DE MEULDER, 2015a, p. 500).

O primeiro tipo diz respeito àqueles países que reconheceram sua língua de sinais nacional à nível constitucional. De Meulder (2015a) afirma que alguns países fazem referência específica na constituição ao nome da língua de sinais de sua respectiva localidade¹⁶ – Áustria, Equador, Hungria, Nova Zelândia, Portugal, Quênia e Venezuela – e que, outros, utilizam o termo genérico “língua de sinais” – Finlândia, Uganda, África do Sul e Zimbábue. A segunda forma de reconhecimento diz respeito a legislações que regulamentam à nível nacional acerca de línguas orais e de sinais ao mesmo tempo. É o caso de 4 países: Letônia, Estônia, Suécia e Islândia. O terceiro ponto diz respeito a legislações criadas especificamente para o reconhecimento de línguas de sinais a nível nacional: Brasil, Eslováquia, Uruguai, Eslovênia, Bélgica, Chipre, Bósnia e Herzegovina, Macedônia e Sérvia. O quarto item diz respeito àqueles países que reconhecem a língua de sinais e outras formas de comunicação conjuntamente¹⁷, o que é uma sutil diferença entre os dois pontos anteriores. São estes: Espanha, Itália, Colômbia, República Tcheca e Polônia. E, por fim, o quinto ponto, por especificidade da Noruega e da Dinamarca, as línguas de sinais nesses países são reconhecidas por meio de legislação do Conselho Nacional da Língua.

Esses pontos são apresentados por De Meulder (2015a) e, segundo a autora, apesar dessa categorização, cada país apresenta uma realidade linguística distinta. Ela menciona as diferenças que existem nos reconhecimentos linguísticos, mencionando as políticas *de facto* e *de jure*, conforme os tipos de política linguística demonstrados anteriormente. O

¹⁶ Após essa pesquisa de De Meulder (2015a), possivelmente, outros países obtiveram reconhecimento, de alguma forma, de suas línguas de sinais.

¹⁷ Por outras formas de comunicação, de acordo com De Meulder (2015b), entende-se outras línguas minoritárias.

termo *reconhecimento de língua de sinais* (significando um reconhecimento legal explícito), de acordo com De Meulder (2015b), foi utilizado na década de 80 pela *World Federation of the Deaf* (WFD). Mesmo não se tendo certeza de quem cunhou o termo inicialmente, hoje ele faz parte dos discursos envolvendo línguas de sinais de todo o mundo, inclusive do Brasil.

A WFD (2017) afirma que dos 193 países que são membros das Nações Unidas, 152 não possuem nenhum tipo de reconhecimento de suas línguas de sinais, o que corresponde a cerca de 78% do total. De acordo com Snoddon e Wilkinson (2019), países como o Canadá, mesmo havendo uma legitimação de suas línguas de sinais pela comunidade surda e pela associação de surdos nacional, ainda dão passos para uma oficialização a nível federal.

Segundo De Meulder et al (2019), podem ser três os estágios de um processo político que visa a uma autonomia cultural e linguística dos surdos: o primeiro, chamado de reconhecimento simbólico, é quando há uma confirmação legal de que as línguas de sinais são línguas de fato e que possuem valores significativos para as comunidades surdas. O segundo ocorre quando há uma instrumentalização de alguns serviços relacionados à língua, como o acesso a alguns serviços com a presença de intérpretes. O terceiro se refere à promoção ou proteção de direitos linguísticos e de aquisição de língua em casa e em ambientes formais de aprendizagem. Segundo os autores, muitas legislações se estagnam somente no reconhecimento simbólico enquanto outros chegam ao segundo estágio. Todavia, eles também mencionam que o terceiro estágio é raramente atingido pela maioria dos países.¹⁸

Foram apresentadas até então, algumas características de políticas linguísticas relacionadas às línguas de sinais. A próxima seção abordará o percurso de lutas por direitos linguísticos, educacionais e sociais dos surdos brasileiros, que culminaram no *reconhecimento da Libras* e garantiram outras conquistas.

3.1 Da Feneis à lei de Libras

Tendo em vista todo o contexto geral apresentado no capítulo anterior sobre políticas linguísticas e as breves discussões introduzidas neste capítulo acerca das

¹⁸ A realidade do Brasil no que se refere a esses estágios e a outras informações relacionadas às políticas da Libras serão apresentadas ainda neste capítulo.

políticas linguísticas de línguas de sinais, esta seção pretende apresentar alguns aspectos de políticas linguísticas relacionadas à Libras, a fim de que, posteriormente, seja apresentado e discutido o ambiente foco desta pesquisa, a UFT.

Brito (2013) menciona que na década de 70 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida). Entretanto, liderada por ouvintes que possuíam, de maneira geral, intenção de um tratamento clínico para os surdos, foi perdendo sua credibilidade. O autor aponta que, somente na década de 80, quando eleita uma presidente surda para a Federação, é que foram apresentadas propostas de mudanças. Uma delas, é o próprio nome da entidade, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), como permanece até os dias atuais. A Feneis foi, e ainda é, uma das principais representatividades da comunidade surda no Brasil junto a decisões políticas em nível nacional (QUADROS; STUMPF, 2019).

Segundo Brito (2016), na década de 80, juntamente com a expansão de outros grupos sociais no Brasil, o movimento surdo também passou a ocupar espaço no cenário nacional. Mesmo havendo a existência de Associações de Surdos anterior a essa data, não havia ainda lutas sociais significativas em relação à exigência de direitos como acessibilidade e comunicação (BRITO, 2016). Brito (2013) afirma que:

Na sua composição geral, evidenciamos o fato de que o movimento social surdo originou-se do movimento das pessoas com deficiência, com o qual compartilha elementos constitutivos e morfológicos comuns, desde aspectos funcionais e componentes ideológicos. Podemos, assim, vê-los como frutos de uma mesma árvore. Todavia, vimos que, a partir de 1983, iniciou-se um processo de ramificação do movimento das pessoas com deficiência. Essa divisão resultou fundamentalmente da percepção de muitos de seus ativistas quanto às particularidades das características, dos problemas e reivindicações de cada grupo de pessoas com deficiência, as quais demandariam a constituição de ações coletivas em separado capazes de priorizar efetivamente essas demandas e conferir-lhes melhor fundamentação (p. 121).

Além disso, segundo Brito (2016), os movimentos que se empreenderam na época, como os das pessoas cegas e com deficiência física, passaram a chamar a atenção da sociedade. Entretanto, o movimento surdo, mesmo trazendo referência à comunicação sinalizada, por exemplo, não reivindicava ainda o reconhecimento da língua de sinais. Segundo o autor, era, inclusive, encontrada a expressão *linguagem mímica* em alguns

documentos da época. Somente na década seguinte é que o movimento surdo¹⁹ passou a se posicionar melhor acerca dessa questão.

Em 1993, a Feneis elaborou um documento que versava sobre os direitos linguísticos da comunidade surda. Brito (2016) menciona que a pesquisadora Tanya Amara Felipe, responsável pela redação, explicou sobre a língua de sinais como língua natural, completa e com características gramaticais equivalentes às línguas orais. Nesse documento, a pesquisadora já utiliza a terminologia Libras, referindo-se à língua de sinais dos surdos brasileiros. Além de Tanya Felipe que, na época, era professora da Universidade de Pernambuco, outras pesquisadoras se destacaram no início da década de 90: Eulália Fernandes (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e Lucinda Ferreira Brito (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Thoma e Klein (2010) afirmam que os anos 90 foram um marco para o fortalecimento do movimento surdo no Brasil. As autoras afirmam que a década foi marcada por intensas manifestações e passeatas em diversos lugares do país. Uma delas, na Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, reuniu cerca de duas mil pessoas e ocasionou muita visibilidade ao movimento (BRITO, 2013). Thoma e Klein (2010) relatam também que, para impulsionar um apoio legal a nível nacional, muitos estados e municípios passaram a reconhecer a Libras. Em 1991, por exemplo, Minas Gerais foi o primeiro estado a reconhecer a Libras (REVISTA DA FENEIS, 2006), passando já a prever a atuação de intérpretes em repartições públicas, dentre outras ações (MINAS GERAIS, 1991). Nos anos seguintes, outros estados e municípios criaram projetos de lei com intenções semelhantes, entretanto, sem muitos detalhes quanto a atuação de profissionais e formações na área. Dessa maneira, em 1996, segundo Brito (2016), com apoio de alguns parlamentares federais, a Feneis apresentou um projeto de lei ao Senado para reconhecimento da Libras.

Até então, a Feneis concentrava seus trabalhos na cidade do Rio de Janeiro, sede da entidade. Todavia, ainda em 1996, foi instalado um escritório regional em Porto Alegre (THOMA; KLEIN, 2010). Desse modo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul passou a motivar diversos projetos de pesquisa e extensão na área, dentre eles, o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999. Com a

¹⁹ O movimento surdo, segundo Perlin (1998), é um lugar de discussões políticas e valorização das identidades surdas, posicionando-se contra imposições ouvintistas. O movimento pretende, dentre outras coisas, propiciar a reflexão de ideologias das experiências surdas e descobrir possíveis conexões entre o contexto vivido por essa comunidade cultural e o contexto social em geral.

participação de cerca de 300 surdos, o evento proporcionou a elaboração de um documento, publicado pela Feneis, intitulado *A Educação que nós surdos queremos* (THOMA; KLEIN, 2010). Nos anos seguintes, segundo Brito (2016), outras cidades, como São Paulo e Brasília, também sediaram eventos significativos para a área.

Em 2001 foi promulgada a lei 10.172 que aprovou o Plano Nacional da Educação. Dentre os objetivos e metas, constavam ações que previam o ensino de Libras para surdos, seus familiares e equipe escolar, a partir de um programa de formação de monitores/instrutores. Dessa maneira, segundo Felipe (2006), ainda em 2001, para atender aos objetivos do Plano, surgiu o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. A autora menciona que, a partir do Programa, realizado entre 2001 a 2003, foram criados nos 27 estados os Centros de Atendimento a Surdos e de Capacitação de Profissionais da Educação na Área da Surdez – CAS. Esses centros, de caráter educacional, poderiam, portanto, oferecer cursos como: Libras, capacitação de professores que trabalham com alunos surdos, dentre outros. Felipe menciona que, para isso, houve uma parceria entre o Ministério da Educação e a Feneis, desde a elaboração de materiais didáticos até a execução dos cursos. Outros desdobramentos do Programa Nacional serão mencionados posteriormente.

Enquanto aconteciam eventos pelo país, em vista de maior discussão, formação, reflexão e socialização de informações, representantes do movimento surdo faziam visitas constantes aos gabinetes de deputados, manifestações e abaixo-assinados para se conseguir a sanção da lei de reconhecimento da Libras. Com a pressão do movimento surdo, no dia três de abril de 2002, o projeto de lei foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 24 do mesmo mês (BRITO, 2016). Na época, Paulo Renato Souza era o Ministro da Educação.

Todo esse processo, como mencionado, uniu frentes que trabalhavam em prol da valorização da Libras e dos surdos brasileiros. Ao longo dos anos, a academia e movimentos surdos uniram suas forças para discutirem e proporem alternativas que apresentassem uma nova perspectiva da Libras. Alguns dos pesquisadores que contribuíram significativamente para a área no fim da década de 80 e início da década de 90, foram mencionados anteriormente. Entretanto, muitas outras pesquisas foram sendo desenvolvidas ao longo dos últimos 30 anos, pelo menos, contribuindo para a expansão e fortalecimento da língua de sinais no Brasil. De Meulder et al (2019) menciona, por exemplo, que a WFD, Federação Mundial dos Surdos, sempre atua em parceria com a academia, fazendo com que seus documentos políticos, diretrizes, dentre outros, se

tornem um recurso valioso para a sociedade e a outros pesquisadores. Esse foi o caminho também percorrido no Brasil, onde a academia exerceu e ainda exerce um papel importante nas discussões e elaborações políticas no que concerne a Libras e outros direitos das comunidades surdas.

A lei 10.436 de 2002, conhecida como a lei de Libras, em seu artigo 1º afirma que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Apesar de Brito (2013) apontar a grande satisfação e alegria, principalmente de militantes surdos na época da aprovação da lei, ao mesmo tempo, alguns expressavam a preocupação sobre ainda não estarem claras outras orientações acerca desse reconhecimento linguístico e faltarem esclarecimentos na esfera educacional para os surdos, por exemplo.

Richards e Schmidt (2010) explicam que, em muitos países, a língua oficial e a língua nacional são a mesma. Língua nacional é aquela falada pela maioria da população, associada, muitas vezes, à identidade da nação. Pode ser vista também como língua majoritária. A língua oficial, ainda de acordo com os autores, é aquela utilizada oficialmente pelo Estado, destacando-a em sua Constituição ou leis específicas. No Brasil, por exemplo, a língua portuguesa é a língua nacional (falada pela maioria da população) e também a oficial, como consta na Constituição (BRASIL, 1988) em seu artigo 13: “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

A lei 10.436, no entanto, apesar de dar um respaldo muito significativo para a Libras e abrir possibilidades para diversas implementações na área, não utiliza, em nenhum momento do texto, o termo *oficial*, o que implicaria, possivelmente, em esforços imediatos ou mais dispendiosos para o governo. Uma explicação plausível para isso, segundo Montes (2018), é a ideia de nação monolíngue que ainda persiste no país. Todavia, com base em reflexões a partir desta pesquisa, presume-se que mesmo que não conste no documento algo como: *a Libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira (minoría lingüística oficial)*, ou *a Libras é um dos idiomas oficiais ou o idioma cooficial do Brasil*, a lei 10.436 de 2002 é um marco para o Brasil.

De Meulder (2015a) menciona que o *reconhecimento* de línguas de sinais enquanto *status* ou direito linguístico acontece de forma semelhante em pelo menos 30 outros países²⁰. A autora afirma que, para a maioria das nações, os surdos participam de duas categorias: pessoas com deficiência e/ou como grupo minoritário cultural e

²⁰ De acordo com a WFD (2017), hoje são 41 países no total.

linguístico. Entretanto, para a maioria daqueles que fazem as políticas, os surdos e as línguas de sinais são, em muitos casos, considerados apenas nas legislações que versam sobre pessoas com deficiência. Contudo, ainda de acordo com De Meulder, mesmo havendo países que, em sua Constituição, conferem à língua de sinais status de idioma oficial, como na Áustria, isso não garante mais direitos do que aqueles que agem a nível de reconhecimento linguístico, como é o caso do Brasil e muitos outros.

A lei de Libras também aponta, em parágrafo único, a seguinte afirmação: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Anos mais tarde, outros atos legais vão amenizar o impacto que esse parágrafo pode causar, como será mostrado adiante. Outras leis e Decretos vão garantir, por exemplo, avaliações da educação básica ao ensino superior e processos seletivos diretamente em língua de sinais. Um exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, desde 2017, possui versão traduzida em Libras²¹. Entretanto, esse excerto da lei não deixa de elucidar ainda uma ideia de soberania da língua portuguesa no Brasil. Mesmo assim, podem-se considerar alguns avanços, pelo menos a partir do início dos anos 2000, no que diz respeito aos surdos e à Libras. Santos (2016), por exemplo, afirma que

um novo constitucionalismo experimental está a emergir, centrando-se nas noções de multinacionalidade, de interculturalidade e de soluções institucionais de diversidade interna. Estes processos políticos desafiam algumas das mais enraizadas tradições institucionais modernas, bem como os interesses sociais e políticos cristalizados; será, portanto de esperar que estes processos sejam prenhes de contradições e reveses, ainda que a sua direção histórica pareça irreversível (SANTOS, 2016, p. 51).

Assim, mesmo que ainda haja resistências, as conquistas políticas a nível nacional dos surdos brasileiros não se encerram por aqui. Na próxima seção será apresentado acerca do Decreto 5.626 de 2005, que causa impacto em vários aspectos da vida da comunidade surda, principalmente na área educacional. A seguir, outros dispositivos legais que passaram a incidir direta ou indiretamente na vida de muitos surdos brasileiros também serão discutidos.

²¹ Disponível em: <<http://enemvideolibras.inep.gov.br/>> Acesso em: 24 abr. 2019.

3.2 O Decreto 5.626 de 2005

A lei de Libras apresentou um avanço para a comunidade surda brasileira, entretanto carecia de melhores detalhamentos. Dessa maneira, segundo Lodi (2013), “buscou-se diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo” (p. 52). Após a discussão de especialistas e da contribuição da comunidade surda na fase final, como destaca Lodi, em 22 de dezembro de 2005 entra em vigor o Decreto 5.626, que regulamenta a lei 10.436 de 2002. Na época, Luiz Inácio Lula da Silva era o presidente da república e Fernando Haddad, Ministro da Educação.

O Decreto 5.626 possui 31 artigos, nove capítulos e traz contribuições muito significativas que, assim como a lei de Libras, reverberam até os dias atuais. Nos próximos parágrafos serão apresentados os principais pontos do Decreto e seus desdobramentos.

Já no início do documento menciona-se a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (licenciaturas) e Fonoaudiologia. Para os demais cursos, a disciplina deverá ser ofertada como optativa.

O Decreto também traz orientações sobre a formação de professores de Libras, onde menciona-se sobre a licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. É a partir do Decreto que se inicia um grande incentivo à criação de cursos de Letras-Libras pelo Brasil. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi pioneira nesse sentido ofertando, inicialmente, a licenciatura em Letras-Libras à distância (QUADROS; STUMPF, 2014). Quadros e Stumpf (2014) contam que as discussões iniciais do curso aconteceram em 2002, quando representantes surdos da Feneis, o professor Vilmar Silva e o Laboratório de Ensino à Distância da UFSC se reuniram com a professora Ronice Müller de Quadros. Somente em 2005 é que a criação do curso foi aprovada em todas as instâncias da UFSC, no mesmo ano da publicação do Decreto.

Dessa maneira, no ano seguinte (2006) iniciaram as turmas do curso de Letras-Libras na modalidade à distância, ofertado pela UFSC e apoiado pelo Ministério da Educação, em vários polos pelo Brasil. Segundo Quadros e Stumpf (2014), em 2010, 389 alunos se formaram no curso de licenciatura em Letras-Libras. Cerca de 90% eram surdos, de acordo com as autoras.

No capítulo V, o Decreto também trata acerca da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Dessa maneira, versa sobre a criação de cursos superiores

em tradução e interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. A UFSC também foi pioneira nesse sentido. Quadros e Stumpf (2014) apontam que a oferta do bacharelado aconteceu após reivindicações de ouvintes que, cumprindo o que dispõe o Decreto, exigiam formação na área. Também na modalidade à distância, as primeiras turmas de bacharelado em tradução e interpretação concluíram o curso em 2012, totalizando, naquele ano, 312 bacharéis de diversas regiões do Brasil (QUADROS; STUMPF, 2014).

Anos mais tarde, com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (BRASIL, 2011), já no governo de Dilma Rousseff, foram criados 27 cursos de Letras-Libras em universidades federais pelo Brasil (BRASIL, 2013) entre licenciaturas e bacharelados, sendo sua grande maioria, licenciaturas.

O Decreto também menciona a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. O texto prevê ações que incidem na criação de escolas e salas bilíngues para surdos, presença de tradutores/intérpretes de Libras da educação básica ao ensino superior, e também um atendimento educacional especializado em turno diferenciado para complementação curricular. Além disso, no artigo 14, especifica certas práticas pedagógicas, como:

- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

São esses e outros detalhamentos que o Decreto de 2005 traz, pelos quais a comunidade surda ansiava desde o início das discussões no Congresso Nacional iniciadas em 1996. Entretanto, conforme aponta Lodi (2013), concomitante com essas conquistas, outra visão também divulgada pelo Ministério da Educação, defendia a inclusão de alunos surdos de maneira diferente a que o Decreto prevê. Trata-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, frente que muitas vezes dificulta espaços da militância surda no meio educacional. Segundo a autora,

Embora a *Política* [Nacional de Educação Especial] tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre tal documento e o Decreto torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras (LODI, 2013, p. 61 – itálico no original).

Talvez, por esses embates ocorridos dentro do próprio Ministério da Educação é que houve necessidade de mais implementações políticas que favorecessem uma educação mais justa para surdos brasileiros nos anos posteriores ao Decreto. Não que o Decreto tenha sido pouco, pelo contrário, as determinações do documento são desafios ainda hoje para serem cumpridas e, para muitos, algumas delas ainda são desconhecidas. Na próxima seção serão apresentadas as principais medidas legais em relação aos surdos a partir dos anos 2000.

3.3 Leis e Decretos a partir de 2000 – língua de sinais e surdos em foco

As leis e decretos que serão mencionados nesta seção (Quadro 5) não foram criados tendo em vista especificamente os surdos, como a lei 10.436 de 2002 e o decreto 5.626 de 2005, mas, por tratarem de acessibilidade, inclusão ou de assuntos correlatos, mencionam em alguma parte do texto a língua de sinais e/ou a pessoa surda.

Quadro 5 – Legislação envolvendo surdos e língua de sinais no Brasil

Lei / Decreto	Descrição
Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade)	Menciona que a Libras é uma forma de comunicação; estabelece que o Poder Público implementará formação de profissionais intérpretes em <i>linguagem de sinais</i> para facilitar a comunicação com a pessoa com <i>dificuldade de comunicação</i> ; e que serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão medidas para utilização de legendas ou o uso de <i>linguagem de sinais</i> para acesso das

	<p>peças <i>portadoras de deficiência auditiva</i>. (grifos meus)</p>
<p>Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional da Educação – PNE – 2001 a 2010)</p>	<p>Aprova o Plano Nacional da Educação. Dentre os objetivos e metas havia apenas um que se referia à Libras: “Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais” (Objetivos e Metas 8.3; nº 11). Segundo Felipe (2006), a partir desta proposta, foi criado, em 2001, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e, em 2004, o Programa Nacional Interiorizando a Libras, ambos em parceria com a Feneis. Os programas visavam a capacitar instrutores de Libras e promover cursos para a comunidade. O “Interiorizando a Libras” também buscou oferecer formação para intérpretes e professores de português como segunda língua.</p>
<p>Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004</p>	<p>Estabelece o atendimento prioritário às pessoas <i>portadoras de deficiência</i> nos órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, nas empresas prestadoras de serviços públicos e nas instituições financeiras. Para isso, prevê atendimento às <i>peças com deficiência auditiva</i> prestado por intérpretes ou pessoas <i>capacitadas em Libras</i>. (grifos meus)</p>
<p>Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009</p>	<p>Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento entende que “línguas” abrange as línguas faladas e as de sinais. O texto trata da importância de intérpretes de língua de sinais em prédios públicos; da aceitação e facilitação em trâmites oficiais do uso da língua de sinais; facilitação do aprendizado da língua de sinais; garantia de que a educação de surdos seja ministrada “nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (art. 24).</p>

<p>Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010</p>	<p>Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto a lei não exige formação superior, como prevê o Decreto 5.626 de 2005. O motivo talvez fosse ainda a pouca oferta de cursos superiores na área na época da aprovação da lei. O projeto de lei 9.382 de 2017, ainda em trâmite, revoga a lei 12.319 de 2010.</p>
<p>Decreto nº 7.387 de 9 de dezembro de 2010</p>	<p>Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). O INDL é um “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, art. 1º). Nesse sentido, com empenho de pesquisadores brasileiros, com destaque à professora Ronice Quadros, iniciou-se a documentação da Libras (QUADROS, 2016).</p>
<p>Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE – 2014 a 2024)</p>	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. A lei prevê um prazo de dez anos para as implementações pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Portanto ainda não se findou o prazo estabelecido. Um dos pontos mais importantes do documento que envolve a educação de surdos é a estratégia 4.7: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos”. Além disso, o PNE também reforça a ampliação de quadros de profissionais de educação, inclusive professores de Libras, prioritariamente surdos.</p>

<p>Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI)</p>	<p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Mais uma vez é mencionada a oferta de educação bilíngue para surdos e oferta de ensino de Libras para alunos. A lei também menciona a exigência mínima de trabalho do tradutor e intérprete de Libras: se na educação básica, o profissional deve possuir ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras. Se atuar na graduação e pós-graduação, o tradutor deve possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. A LBI também menciona a tradução de editais para a Libras de processos seletivos de instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Também, de maneira mais clara que a Lei de Acessibilidade de 2000, a LBI prevê a utilização de janelas com intérprete de Libras nos serviços de radiodifusão de sons e imagens. Além disso, passa a garantir legendas e interpretação simultânea de material didático e em aulas práticas para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, alterando o Código de Trânsito Brasileiro. Outro ponto importante é que o texto também prevê o estímulo para a produção de artigos científicos em Libras.</p>
<p>Decreto nº 9508 de 24 de setembro de 2018</p>	<p>O decreto trata de reservas às pessoas com deficiência a um percentual de empregos públicos através de concursos e processos seletivos. Em relação ao surdo, prevê “prova gravada em vídeo por fiscal intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.</p>
<p>Decreto nº 10.195 de 30 de dezembro de 2019</p>	<p>O Decreto traz alterações ao MEC, já no início da presidência de Jair Messias Bolsonaro. Dentre elas, está a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. A Diretoria, vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação, possui o compromisso, portanto, de dar prosseguimento ao que o Decreto 5.626/2005 e a lei 13.005/2014 (PNE), por exemplo, já estabeleciam acerca da</p>

	criação de escolas bilíngues para surdos. Cabe, portanto, à Diretoria, planejar, coordenar e orientar em parceria com os sistemas de ensino, a implementação de escolas bilíngues, conceder apoio didático, realizar parcerias com outros setores, como o de esportes, além de participar, junto ao Conselho Nacional de Educação, da elaboração de diretrizes voltadas para a educação de surdos.
--	--

Foram citados dez atos legais brasileiros, incluindo Decretos e Leis, a nível federal, que mencionam os surdos e/ou a língua de sinais em algum trecho do documento. Não constam nesse quadro a lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, pois discorrem especificamente sobre os surdos e a Libras e foram apresentados separadamente nas seções anteriores.

Pode-se perceber, inclusive, uma evolução nas nomenclaturas. A lei de Acessibilidade, no ano 2000, por exemplo, utilizava o termo *linguagem de sinais e portadores de deficiência auditiva*. Nos documentos que se seguem, não são mais retomadas essas expressões.

Na criação de leis e decretos, os surdos são, na maioria das vezes, alocados no grupo de pessoas com deficiência (DE MEULDER, 2015a). É o que acontece em alguns dos dispositivos legais acima citados. É histórica essa postura da sociedade, não somente no Brasil. De acordo com Ladd (2003), a categorização de surdos como pessoas deficientes é um resultado de processos e práticas sociais, políticas e históricas, que consideravam as comunidades de língua de sinais como um povo que ansiava por cura médica. Dessa maneira a língua de sinais surgia como uma ferramenta compensatória apenas.

De Meulder e Murray (2017) mencionam que essa dualidade (comunidades de língua de sinais vistas como pessoas com deficiência *versus* minoria linguística e cultural) nem sempre vai apresentar um problema. A preocupação, segundo os autores, é quando os surdos são somente identificados nos grupos de pessoas com deficiência. Se assim for, a perspectiva adotada será a de língua como um problema (RUIZ, 1984; REAGAN, 2019), impactando na criação de políticas linguísticas mais pertinentes. Reagan (2019) complementa dizendo que, mesmo que haja reconhecimento oficial da língua de sinais de um país, isso não significa que os direitos das comunidades de língua de sinais estarão

garantidos, pois a política pode estar embasada em uma visão que insiste em evidenciar a deficiência apenas.

Para De Meulder e Murray (2017), a alocação dos surdos em grupos de pessoas com deficiência é necessária em muitos cenários políticos, visando a conquista de direitos de acessibilidade, por exemplo. De Meulder et al (2019) mencionam que esse é o respaldo inclusive utilizado por algumas organizações de surdos, todavia não é o suficiente para contemplar todos os anseios das comunidades de língua de sinais. Os autores ainda reforçam que muitas políticas linguísticas que envolvem os surdos, são feitas por ouvintes que não sabem línguas de sinais e, com muita frequência, sem consulta ou até exclusão das comunidades surdas. Esse fato gera, muitas vezes, alguns conflitos, pois vai de encontro ao que os surdos realmente demandam.

Mesmo diante desse impasse, pode-se observar uma evolução dos textos políticos aqui apresentados no que concerne às deliberações envolvendo a Libras e nas referências aos surdos. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação de 2014 possui argumentos mais embasados nos assuntos tocantes aos surdos, possivelmente por ter sido fruto de longas discussões iniciadas em 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde contava com representantes da comunidade surda (STÜRMER, 2015; SILVA, 2018). A Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto 10.195/2019, por exemplo, também trazem em seu texto, contribuições muito contundentes no que dizem respeito à Libras e aos surdos, confirmando uma adequação maior do que alguns atos legais do início dos anos 2000.

Dessa maneira, com base nas percepções desta pesquisa, pode-se sugerir que, mesmo que haja ainda características de uma visão do surdo como deficiente na constituição dos textos políticos aqui apresentados, pela participação de representantes das comunidades de língua de sinais, essa visão tem sido alterada aos poucos. Esses representantes, ligados à Feneis ou a outra instituição que representa os surdos, também às universidades ou à comunidade de maneira geral, foram trazendo uma perspectiva diferente dos processos históricos de minimização dos surdos, que muitas vezes lhes referiam como aqueles que precisavam de uma intervenção clínica, rumo à “normalização”. Assim, alguns textos políticos trazem contribuições que favorecem a conquista de direitos linguísticos e culturais, mais do que a acessibilidade somente, sob uma visão deficitária.

Buscou-se nesta seção elucidar leis e decretos federais que visam a contribuir de alguma forma com os surdos e a Libras. Apesar de haver esses respaldos legais, presume-se que nem sempre é possível garantir suas implementações em todo o país, da mesma

forma. A próxima seção abarcará como alguns dispositivos legais a nível nacional implicam na formulação de políticas linguísticas na UFT, o que pode acontecer de forma semelhante também a outras universidades.

3.4 Educação superior e políticas para surdos: UFT em foco

A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei 9394) não mencionam algo que se refira especificamente aos surdos ou à língua de sinais. Todavia as legislações mencionam igualdade de oportunidade e garantia à educação, por exemplo. A LDB aponta também que os sistemas de ensino²² assegurarão aos alunos com deficiência, dentre outras coisas, currículos, métodos e técnicas para atender às suas necessidades. Esse é um exemplo do que se refere às discussões de De Meulder e Murray (2017), De Meulder et al (2019) e Reagan (2019), no tocante à alocação de surdos em grupos de pessoas com deficiência. Segundo Felipe (2006), os direitos dos surdos devem ser enxergados a partir dessa noção de igualdade e acesso e que, no caso da legislação brasileira, tanto na Constituição, quanto na LDB, a possibilidade encontrada é através dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, também em consonância com a LDB, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, publicou em 2003 a Portaria nº 3284 que previa alguns requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência. Em relação aos surdos, as orientações se voltam aos alunos “portadores de deficiência auditiva” e preveem: presença de intérprete de Libras especialmente em momentos de avaliação; flexibilidade na correção de avaliações de alunos surdos; estímulo de aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita; acesso para os professores de literatura sobre especificidade linguística dos alunos surdos.

Dessa maneira, algumas universidades criaram núcleos ou estipularam uma equipe responsável para atender a esses e outros aspectos da Portaria. A UFT, que foi implantada em 2003, criou o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente (NIADI) pela Resolução 04/2009 com o objetivo de cumprir as exigências da Portaria 3284 de 2003 e da LDB, além de propor outras estratégias de acessibilidade e inclusão. Em 2015, a Resolução 04/2009 da UFT foi revogada pela Resolução 03/2015, tendo em vista o cumprimento de alguns dispositivos legais, dentre eles o Decreto 5626 de 2005 que trata

²² Por sistemas de ensino, entende-se não somente a educação básica, mas também a superior.

de especificidades da pessoa surda e o Decreto 7611 de 2011 que prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. A Resolução menciona também a implantação do “Programa Viver sem Limite”, integrado ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo Federal, em 2011, que busca a promoção de programas e ações voltados a garantir que as pessoas com deficiências exerçam seus direitos. Dessa maneira, a Resolução 03/2015 institui o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva para Pessoas com deficiência (PAEI/UFT), substituindo o NIADI, e implanta a Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva vinculada à Reitoria e a Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva, nos campi universitários da UFT. Uma das prioridades do Programa é implementar uma Política de Acessibilidade e Educação Inclusiva da UFT que, nesse caso, pode incidir diretamente na vivência dos surdos na Universidade. Essa Política, no entanto, até a escrita deste capítulo, não está claramente definida. Não há, portanto, um texto com diretrizes ou outras informações específicas acerca da acessibilidade e inclusão na UFT, apesar de já serem perceptíveis alguns esforços, como pode ser visto no site oficial da instituição²³.

O PNE de 2014 (Lei 13005) também dá algumas orientações sobre a educação superior, dentre elas estão:

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; 12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.

Mais uma vez, esses são aspectos que envolvem a acessibilidade de maneira geral e que, no caso dos surdos, mesmo não havendo uma menção específica, são pontos que podem reforçar ainda mais a importância da comunicação em língua de sinais. Já o Decreto 5.626 de 2005, que é uma legislação elaborada com um direcionamento específico para a Libras, pessoas surdas, dentre outros enfoques afins, em seu artigo 14 afirma com mais precisão:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares

²³ Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26669-uft-destaque-inclusao-estudantes-e-docentes-com-deficiencia-lanca-campanha>. Acesso em: 15 dez., 2020.

desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Possivelmente, muitas universidades têm pensado em estratégias para contemplar as orientações desse artigo do Decreto. Todavia, é difícil assegurar se as vias adotadas estão sendo suficientes para se atingir de maneira satisfatória esses aspectos. Sobre a UFT, alguns desses pontos serão evidenciados pelos participantes da pesquisa e serão apresentados mais adiante. Todavia, algumas políticas internas da instituição já têm evidenciado propostas que vão ao encontro das orientações do Decreto e de outras legislações relacionadas.

Um exemplo é a criação do curso de Letras-Libras (licenciatura) na UFT em 2015. A implementação do curso é motivada pelo Decreto 5626 de 2005 e, no caso da UFT, só foi possível através do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011). Uma cartilha criada pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2013), que visa a uma melhor explicação do Plano Nacional, previu a criação de 27 cursos, entre licenciaturas e bacharelados em Letras-Libras, 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue, 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores e intérpretes de Libras, dentre outras ações. Com o recurso disponibilizado pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, foi possível a criação do curso em Letras-Libras na UFT. O Viver sem Limite é também mencionado na Resolução 03/2015 da UFT, como foi apontado anteriormente.

De acordo com o edital do vestibular de 2020 do curso de Letras-Libras da UFT (UFT, 2019a), a prova de seleção é realizada em língua e sinais, há vagas reservadas para alunos surdos e, na correção das redações, são levadas em conta as características de escrita (português como segunda língua) dos candidatos surdos. Já no edital de seleção do Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus de Porto Nacional (UFT, 2019b)²⁴, é possível identificar alguns pontos em relação aos candidatos surdos e à Libras: (1) há uma linha de pesquisa chamada Língua Brasileira de Sinais que possui 4 docentes vinculados; (2) 15% das vagas são reservadas para candidatos surdos, o que corresponde

²⁴ Na UFT, a Resolução nº 14, de 22 de março de 2017, aprova a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Dessa maneira, a Resolução oficializa que, no âmbito da Universidade, os cursos *Stricto Sensu* precisam adotar ações que garantam a inclusão e permanência de grupos minoritários e de pessoas com deficiência, incluindo os surdos. O documento menciona, inclusive, que essa prática já vinha acontecendo em relação ao acesso dos alunos surdos no curso de Letras-Libras.

a 9 vagas do presente edital; (3) os candidatos surdos podem optar por fazerem a prova em Libras (vídeo), escrita de sinais ou em língua portuguesa, sendo considerada na correção dessa última, características de escrita como segunda língua; (4) na prova de língua estrangeira, os candidatos surdos podem escolher a língua portuguesa; (5) a apresentação do projeto poderá ser em Libras, com a presença de docentes fluentes compondo a banca ou com interpretação simultânea quando pelo menos um dos membros não for fluente.

No Projeto Pedagógico do curso de Letras-Libras (PPC) (UFT, 2018a), em sua Metodologia, dentre outros fatores, menciona-se: a avaliação de conhecimento que poderá ser realizada em Libras ao decorrer do curso; disponibilização de estúdio de gravação para os alunos; registro (vídeo) das aulas (em Libras) para posterior consulta do corpo discente; além de promover “um incentivo quanto ao uso constante da Libras entre a comunidade acadêmica, inclusive nos espaços fora da sala de aula” (p. 91). O Trabalho de Conclusão de Curso e os relatórios de estágio também poderão ser feitos em Libras. Se forem feitos em língua portuguesa por alunos surdos, serão consideradas suas características de escrita de segunda língua.

Os exemplos mencionados do curso de Letras-Libras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT evidenciam esforços que vão ao encontro do que preveem alguns textos políticos como o Decreto 5626 de 2005, o Plano Nacional da Educação (Lei 13005 de 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146 de 2015). Essa última lei, dentre outros fatores, corrobora a importância do acesso igualitário à educação superior, menciona a formação do intérprete que atua nos cursos de graduação e pós-graduação, além de apontar para a necessidade de critérios que considerem as especificidades linguísticas dos alunos durante a correção de provas escritas. Dessa maneira, os procedimentos adotados para o ingresso no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, como acontece em outras universidades, tentam cumprir a legislação brasileira vigente, contando com esforços de diversos profissionais²⁵.

Outro documento que será considerado nesta seção é a Resolução 26/2018, que institui a Política Linguística da UFT (UFT, 2018b). Dentre os documentos da UFT apresentados até o momento, esse é o único que menciona especificamente o termo

²⁵ Stumpf e Quadros (2019) mencionam universidades brasileiras que possuem ingresso considerável de alunos surdos na pós-graduação, principalmente nas áreas de Educação e Linguística. As autoras mencionam que essas universidades implementaram políticas linguísticas que garantem, por exemplo, exames de seleção em Libras. Dentre elas, está a UFT.

“política linguística”. Como apontado na introdução desta pesquisa, a Resolução 26/2018 lista, de maneira geral, algumas diretrizes:

Art. 1º A Política Linguística da Universidade Federal do Tocantins tem como diretrizes:

I - reconhecimento do acesso ao aprendizado de línguas nos currículos acadêmicos;

II - implementação de uma dimensão estratégica institucional que relacione a questão das línguas com os objetivos, missões e identidade da UFT;

III - criação de infraestruturas para aprendizagem de línguas, com ampliação de espaços destinados para o acontecimento de aulas, formações pedagógicas, aplicação de exames, entre outros; [...]

IX - valorização das trocas acadêmicas e interculturais para a construção distribuída do conhecimento; [...]

XVI - implementação de programas e projetos que visem à promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade e o acesso da comunidade surda a outras línguas, incluindo também o Português como Língua Adicional; [...]

XX - colaboração, por meio de ações conjuntas, com a formação linguística continuada de profissionais que atuam na área de ensino de idiomas da educação básica, promovendo, assim, o diálogo e a aproximação entre a universidade e as escolas; [...]. (grifo nosso).

Das diretrizes da Resolução, foram elencadas acima aquelas que se referem a línguas de maneira geral e a que menciona especificamente a Libras. As demais se relacionam, prioritariamente, a línguas estrangeiras, com enfoque específico à língua inglesa, tendo em vista estratégias de internacionalização da Universidade.

O artigo 2º do documento aponta os objetivos da Política Linguística da UFT e, da mesma maneira, buscou-se apresentar aqui aqueles que se referem à Libras e/ou à Língua portuguesa para surdos:

Art. 2º A Política Linguística da UFT tem como objetivos:

I - reconhecer a importância de práticas multilíngues interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de línguas na UFT;

II - implementar uma dimensão estratégica institucional que relacione a questão das línguas com os objetivos, missões e identidade da UFT;

III - criar infraestruturas para aprendizagem de línguas, com ampliação de espaços destinados para o acontecimento de aulas, formações pedagógicas, aplicação de exames, entre outros; [...]

XII - fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a Língua Portuguesa como Língua Adicional e de Acolhimento; [...]

XVI - criar programas e projetos que visem à promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade e o acesso da comunidade surda a outras línguas, incluindo também o Português como Língua Adicional; [...]

XX - colaborar, por meio de ações conjuntas, com a formação linguística continuada de profissionais que atuam na área de ensino de idiomas da educação básica, promovendo, assim, o diálogo e a aproximação entre a universidade e as escolas. (grifo nosso).

É possível perceber algumas relações entre as diretrizes e os objetivos da Política Linguística da UFT. O texto ainda aponta que essas implementações contarão com o apoio dos cursos de Letras e do Centro de Idiomas. E, ainda, que dentre as atribuições da Coordenação do Programa Idioma Sem Fronteiras está propor normativas para o fortalecimento da Política Linguística na UFT.

A Política Linguística da UFT enfatiza, com clareza, estratégias de internacionalização da Universidade e, para isso, tenta estabelecer diversas ações que concernem o ensino e a utilização da língua inglesa em diversos ambientes e situações. Assim, estabelecer que a coordenação do Programa Idiomas Sem Fronteiras se responsabilize pelas propostas de Política Linguística da instituição, parece ser uma via tendenciosa para que continuem esforços políticos que promovam com mais veemência as línguas estrangeiras, com destaque ao inglês. A internacionalização de qualquer universidade pode ser considerada como um fator de grande relevância, porém as políticas linguísticas que contribuem para esse processo não deveriam apagar as minorias linguísticas existentes. Ao mesmo tempo que o documento fala do reconhecimento da “importância de práticas multilíngues interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de línguas na UFT”, prioriza a língua inglesa sobre outras línguas, como a Libras e as línguas indígenas. Lima (2018) faz também essa crítica de maneira geral às universidades brasileiras, evidenciando que é intencional a invisibilidade de políticas para surdos na educação superior, deixando clara uma intenção de priorização de políticas públicas “maiores”.

Ressalta-se que a justificativa da criação da Política Linguística da UFT se deve em decorrência do Decreto 9005/2017²⁶ e de Portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação, conforme aponta o texto da Resolução. Dessa maneira, considerando essas políticas, o incentivo era, de fato, para a internacionalização da universidade e à promoção de línguas estrangeiras. Mesmo tendo em vista o cumprimento de textos políticos de órgãos superiores, é de responsabilidade da UFT atentar-se à sua diversidade linguística, uma

²⁶ Revogado pelo Decreto 10.195 de 2019, mencionado na seção anterior, que trata, dentre diversos outros assuntos, da criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

vez que possui uma quantidade considerável de alunos indígenas e surdos. Dessa maneira, a Política Linguística da instituição deveria, mais do que citar discretamente a Libras e as línguas indígenas, ser mais incisiva nas estratégias que podem contribuir para que essas línguas ocupem mais espaços e direitos na Universidade.

Todavia, pode-se entender que, mesmo que o documento não disponha de muitos detalhes em relação às minorias linguísticas, ele pode abrir oportunidades, tais como a criação de programas e projetos que visem a promoção da Libras e o acesso dos surdos a outras línguas, inclusive à língua portuguesa. De alguma maneira, ações como a do curso de Letras-Libras e da Pós-Graduação em Letras, além de cumprir leis federais, coadunam-se com essas diretrizes e, como aponta também o documento, contribuem para a “valorização das trocas acadêmicas e interculturais para a construção distribuída do conhecimento”.

O objetivo das críticas em relação à Resolução 26 de 2018, não se refere à importância da internacionalização da Universidade, mas pela seriedade desse documento que é identificado como “Diretrizes da Política Linguística da UFT”. Por carregar já em seu título uma proposta muito abrangente e exigente, acaba não conseguindo contemplar toda a diversidade cultural e linguística existente na Universidade. Se, por um lado, poderia existir a possibilidade de ter sido utilizado outro título que priorizasse a internacionalização somente, excluindo menções de línguas minoritárias, por outro, graças a essa iniciativa, foi possível discutir e pensar em mais espaços que a Libras pode ocupar na Universidade. Dessa maneira, a Resolução 26 de 2018 abre caminhos para análise, reflexões e mudanças.

Os tópicos que foram apresentados nesta seção buscaram evidenciar os principais textos políticos que se referem aos surdos na UFT. A próxima seção abordará conceitos teóricos e históricos dos povos de língua de sinais (BATTEBURY; LADD; GULLIVER, 2007), no que incide sobre os esforços por reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais e da validação de suas formas de conhecimento ao longo dos anos.

CAPÍTULO 4

SABERES E PERSPECTIVAS SURDAS

Este capítulo tratará de alguns outros temas que também são importantes para esta pesquisa. Primeiramente, abordaremos a questão da *Surdidade* e das epistemologias surdas e suas possíveis definições. Depois, trataremos de uma questão mais específica às comunidades surdas, qual seja, o pensamento pós-abissal, conforme proposto pelo pesquisador português Boaventura Souza Santos.

4.1. Surdidade e Epistemologias Surdas

De acordo com Ladd (2005), ao longo dos séculos, expressões colonizadoras fizeram e ainda fazem parte do universo surdo. O autor menciona a insistência pelo apagamento da pessoa e da cultura surda, afirmando que um pensamento dominante seria, por exemplo: “uma criança surda é simplesmente uma criança ouvinte que não consegue ouvir” (LADD, 2005, p. 13). A obstinação, embora muitas vezes fracassada, por fazer com que o surdo utilize uma língua oral, segundo o autor, contribuiu para uma gama de opressões internalizadas: desde uma simples falta de autoconfiança até uma crise de identidade ou ódio de si mesmo.

Mesmo diante de tantas resistências, a comunidade surda, de maneira geral, não deixou de utilizar a língua de sinais e de se manifestar culturalmente em associações, clubes, encontros casuais ou em outras ocasiões (LADD, 2005). Dessa maneira, Ladd (2003) propõe o termo *Deafhood*, aqui traduzido por *Surdidade*²⁷. O autor explica que o termo *deafness* (surdez), enquanto uma visão clínica, não contempla a complexidade histórica, social e cultural da comunidade surda, além de ver o surdo como deficiente.

Kusters e De Meulder (2013) acrescentam que não há ainda uma definição clara do termo. De acordo com as autoras, o conceito *Surdidade* busca também romper o *ser surdo* como uma perda ou como aquele que precisa de uma cura. Nesse sentido, Bauman

²⁷ O termo escolhido está de acordo com a tradução lusitana de Ladd (2013). Alguns autores brasileiros, como Carneiro e Ludwig (2018), utilizam essa mesma forma, todavia, outros, como Lopes-Terceiro (2018), preferem o uso do termo original *Deafhood*.

e Murray (2010; 2014) retomam essa ideia como parte de outro conceito, chamado *deaf gain* em oposição a *deaf loss*. O termo busca, portanto, lidar com uma perspectiva de diversidade cognitiva, cultural e criativa. Assim, ser surdo não é se concentrar na perda auditiva, mas sim, valorizar a biodiversidade e todos os ganhos atrelados a ela. Dessa maneira, Bauman e Murray trazem exemplos de como os surdos contribuem com a sociedade: por meio da aprendizagem visual, da língua de sinais, do surgimento de um novo espaço de comunicação e interação, da produção de novas mídias, da literatura surda, de uma nova perspectiva cultural, dentre outros. Seriam esses alguns exemplos de ganhos, apresentados pelos autores, que os surdos trazem à sociedade.

Mais do que se enfatizar em um *ganho*, porém, Kusters e De Meulder (2013) afirmam que *Surdidade* é uma estratégia de “conscientização através da qual os *povos de língua de sinais* podem examinar suas próprias experiências, se *reempoderarem* e, assim, se engajarem no trabalho de regeneração da comunidade” (p. 431). Entretanto, as autoras voltam a afirmar que o termo é amplo e pode servir como um termo guarda-chuva, abrigando diversos outros conceitos. Kusters e De Meulder ainda defendem que *Surdidade* implica ontologias e epistemologias surdas, assim como uma “filosofia libertadora e empoderada” (p. 431). Dessa maneira, as autoras mencionam que, em alguns aspectos, *Surdidade* pode se parecer com o feminismo. As autoras apontam, no entanto, que o conceito permanece aberto e dinâmico.

Kusters e De Meulder (2013) acrescentam que a comunidade surda é diversa. Segundo elas, mesmo que o conceito de Ladd valorize a língua de sinais e a cultura inerente à língua, não se descarta as diversidades existentes dentre as pessoas surdas. Desse modo, Kusters e De Meulder apontam que há surdos que também fazem uso da língua oral, utilizam aparelhos auditivos, implantes cocleares e gostam de ouvir música. Elas mencionam que “Ladd parece acreditar que o foco do ativismo deveria estar nos sistemas opressores ao invés de estar nessas escolhas pessoais” (p. 436). As autoras afirmam que até a realização de sua pesquisa em 2013, não havia outro conceito com o mesmo potencial de *Surdidade*. Assim, afirmam que “para aprofundar mais o conceito de *Surdidade* é necessário identificar, investigar e consolidar as epistemologias e ontologias surdas” (p. 436).

Ladd (2005) traz mais provocações e reflexões que o levaram a propor e a discutir o termo *Surdidade*. Segundo ele,

[...] as culturas minoritárias que sofreram/sofrem opressão, especialmente as sociedades negras ou pós-coloniais, são forçadas a criar e a recriar essas culturas, muitas vezes tendo por referência quaisquer aspectos de suas culturas pré-colonizadas que ainda conservam, a fim de identificar um eu "maior" que uma vez existiu (LADD, 2005, p. 15).

Dessa maneira, Ladd menciona escritos de surdos franceses do século XIX que consideravam as pessoas que não utilizavam a língua de sinais como deficientes motores, seres incompletos. Assim, os surdos ofereciam a eles sua língua para ajudá-los. Além disso, acreditavam que a língua de sinais era um dom de Deus concedido a eles e, dessa maneira, tinham a missão de difundir sua beleza, poder e demonstrar à sociedade sua utilidade (LADD, 2005). Para os surdos franceses daquela época, segundo o autor, a língua de sinais possuía um caráter superior às línguas orais, pois possibilitava comunicações além-fronteiras, muito mais eficientes do que o francês, por exemplo. Esses exemplos, citados por Ladd, podem se referir ao que ele chama de cultura (surda) pré-colonizada, ou seja, antes de uma era de imposição da fala oral aos surdos, havia esses e muitos outros saberes e crenças que foram sufocados, apagados, esquecidos.

Ladd (2005) reitera que o sistema educacional foi a área que mais contribuiu para a colonização da comunidade surda e que, nos últimos anos, há uma tentativa de ir contra essa força opressora iniciada há mais de um século. Mesmo estando em estágios iniciais de decolonialidade, segundo o autor, há um esforço determinado por uma ruptura de modelos clínicos e sociais impostos à comunidade surda. Ladd ainda afirma que, nesse processo, a vulnerabilidade é uma força, capaz de informar aos meios acadêmicos e à sociedade de maneira geral que a “biodiversidade da experiência humana pode ser positivamente valorizada nos próximos anos” (LADD, 2005, p. 17).

A *Surdidade*, dessa maneira, comparada a movimentos sociais, como o Feminismo e o Movimento Negro, busca ir de encontro a todos os aspectos colonizadores que a comunidade surda ao longo de cerca de 130 anos vem passando. Ladd e Lane (2013) afirmam que o termo *Surdidade* nos leva, dentre outras coisas, ao questionamento: o que significa ser Surdo? Essa pergunta direciona buscas epistemológicas e ontológicas da comunidade surda e, de alguma forma, irá levar a descobertas que vão muito além de uma resposta clínica. Tesser (1995) explica que, etimologicamente,

epistemologia significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). (*Episteme + logos*). Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da

ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento (p. 92).

Assim, de acordo com Tesser (1995), há diversas linhas epistemológicas, como a Epistemologia Genética de Piaget, a Epistemologia Arqueológica de Foucault, a Epistemologia Crítica de Habermas, a Epistemologia Pedagógica, dentre outras. O autor, portanto, menciona que cabe aos estudos das diversas epistemologias, “questionar e problematizar o conhecimento do senso-comum, científico e filosófico” (p. 97). E complementa: “a Ciência utilizada sem consciência torna-se a ruína da alma” (p. 98).

As epistemologias surdas, dessa maneira, pretendem mostrar que os verdadeiros conhecimentos não estão concentrados somente nas culturas de povos ouvintes. Assim, buscam valorizar a ciência produzida por surdos ao longo do tempo, mesmo que, durante muitos anos, tenha sido suprimida (WOLL; LADD, 2003). Hauser *et al* (2010) definem da seguinte maneira a epistemologia surda: “constitui a natureza e a extensão do conhecimento que os surdos adquirem ao crescer em uma sociedade que depende principalmente da audição para navegar pela vida” (p. 486). Seria essa uma vertente epistemológica que pode se relacionar a alguma outra linha apontada por Tesser (1995), mas que possui características muito próprias que marcam um espaço ainda pouco explorado e valorizado.

De Clerck (2018) menciona que o campo da epistemologia surda é relativamente novo. Para a autora, é um construto aberto, que pode estar situado em relação a múltiplas epistemologias e áreas, como os estudos afro-americanos e de gêneros. Para De Clerck, a epistemologia surda é considerada uma das epistemologias minorizadas. “Ser minorizado”, para a autora, refere-se às relações de poder entre grupos minoritários e majoritários, com o primeiro tendo menos poder e o segundo tendo sido “majorizado”.

Holcomb (2010) afirma que os surdos sabiam muito, por exemplo, sobre o sistema educacional em que estavam inseridos, todavia foram silenciados. Segundo o autor, mesmo havendo profissionais surdos atuando na esfera educacional, nas decisões políticas eles não eram levados em conta. O autor afirma ainda que as epistemologias surdas são vistas como cientificamente insuficientes, precisando, assim, haver alguma relação com o que se entende por epistemologias-padrão para gerar, portanto, um conhecimento *verdadeiro*. Ironicamente, segundo o autor,

a epistemologia surda, para a maioria, proporciona conhecimento sobre como lidar com as dificuldades de comunicação. A epistemologia surda

proporciona conhecimento sobre como as pessoas surdas podem compensar pelo seu acesso auditivo limitado. A epistemologia surda proporciona conhecimentos sobre alternativas para uma melhor integração na sociedade. A epistemologia surda proporciona conhecimentos sobre como pode proceder uma dinâmica familiar em um lar onde há uma criança surda (HOLCOMB, 2010, p. 476).

Holcomb (2010) enfatiza a importância dos depoimentos e experiências de surdos serem compartilhados, pois acrescentam muito às comunidades surdas e à sociedade ouvinte de maneira geral. Desse modo, como apontam Kusters e De Meulder (2013), não se trata de discutir preferências pessoais de surdos, mas valorizar a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas e suas contribuições para a sociedade, que podem gerar novas epistemologias. Assim, para melhor entender as epistemologias surdas, a próxima seção irá discutir aspectos decoloniais, assunto que incide historicamente sobre os povos de língua de sinais.

4.2 Comunidades Surdas: pensamento pós-abissal e políticas linguísticas

Nesta seção serão discutidos os conceitos de pensamento abissal e pós-abissal, visando a uma relação com as comunidades surdas e as políticas linguísticas que as permeiam.

Santos (2007) traz uma reflexão sobre o *pensamento abissal*. De acordo com o dicionário Michaelis²⁸, o termo *abissal* pode ter diferentes sentidos a depender do contexto. Um deles, de maneira mais denotativa, refere-se a abismo. Outra forma, também registrada no dicionário, traz o significado de *abissal* como algo relativo a “profundidades e distâncias intransponíveis”. E ainda como aquilo que “enche de medo ou terror, apavorante, aterrorizante, horrendo”. Talvez, para Santos, haja um pouco de cada uma dessas definições no conceito de *pensamento abissal*.

Para entender melhor esse conceito, Santos (2007) explica, de maneira metafórica, que há uma linha que divide o mundo em dois lados, deste lado e do outro lado, que seria o sul e o norte global. Mesmo que essa linha não seja, de fato, visível, sua existência é inegável. De acordo com o autor, o que se refere a *este lado* da linha, seriam os pensamentos hegemônicos ocidentais modernos, aqueles que consideram somente a importância eurocêntrica do conhecimento e, tudo além disso, ou seja, o *outro lado*, é

²⁸ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/abissal/>> Acesso em 02 mai. 2019.

invisibilizado. Assim, segundo Santos, o colonial é o *outro lado*, representa tudo aquilo que é considerado sem lei e sem lugar. De maneira geral, para o autor, o *pensamento abissal* é aquele que nega a existência de outros saberes.

Mesmo com alguns abalos nas linhas abissais, gerando certa confusão de quem está do lado de cá ou do lado de lá, não pode haver também confusões nas práticas (SANTOS, 2007). Não é mais somente uma divisão ampla de nações inteiras; há uma linha real e também uma metafórica que se desdobra de diversas formas em vários ambientes. Por exemplo, os colonos ocupam metrópoles e, de maneira mais local, segundo Santos (2007), dividem-se os presídios dos condomínios fechados. E, assim inevitavelmente, haverá conflitos, pois nesse contato tão próximo dos dois lados da linha, as práticas do Norte Global continuarão a se impor, o que, em muitos casos, poderá ocasionar relutância do Sul Global.

Santos afirma que “o pensamento abissal continuará a se autorreproduzir – por mais excludentes que sejam as práticas que origina – a menos que se defronte com uma resistência ativa. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica” (p. 83). Dessa maneira, o autor propõe um pensamento *pós-abissal*, coadunando com a proposta *decolonial* de Mignolo (2008)²⁹. Santos (2007), assim, defende que “o pensamento *pós-abissal* parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída” (p. 84). O *pensamento pós-abissal*, portanto, busca aderir a um aprendizado com o Sul, ou seja, o lado de lá da linha. É entender também, segundo o autor, que há muitas formas de conhecimento, que não se limita apenas ao conhecimento científico.

Santos (2016) esclarece que não se trata de desprezar o pensamento europeu, mas de perceber que há necessidade de modificações. E ainda, não é romantizar as contribuições do Sul, mas valorizá-las, pensando na possibilidade de suas contribuições futuras. É um tempo, segundo o autor, de um “entendimento pós-colonial e pós-imperial entre a Europa e o mundo” (p. 28). Santos afirma que existe um Sul dentro da Europa: imigrantes, ciganos, por exemplo, e, no sul geográfico, há também países mais depreciados, como Grécia, Espanha e Portugal. Para o autor, portanto, há duas Europas

²⁹ Durante anos, o discurso europeu construiu identidades raciais e patriarcais. Dessa maneira, poder-se-ia acreditar, por exemplo, que até a chegada dos espanhóis ao continente americano, não havia indígenas ou, ainda, que não havia negros até o início do grande comércio de escravos (MIGNOLO, 2008). Foram muitas histórias apagadas e outras construídas sob um viés europeu. Assim, Mignolo (2008) sugere a necessidade de aprender a desaprender, ou seja, uma opção decolonial.

e, às vezes, duas Europas em cada país. O que Santos insiste é que é necessário ter uma nova visão da Europa e aprender com o Sul. Assim, ele esclarece que há “evidência de que o mundo do futuro será um mundo pós-europeu. O futuro não será ditado ao mundo pela Europa como foi no passado” (p. 35).

Hoje vê-se uma participação maciça da população em debates políticos, seja através de manifestações, seja em outras formas de expressão de ideias (SANTOS, 2016). Dessa maneira, Santos (2016) propõe *democratizar a democracia*, que quer dizer pensar em uma “democracia de alta intensidade, combinando formas de democracia participativa e deliberativa com a democracia representativa” (p. 48). Essa visão, segundo o autor, pode apontar melhores caminhos para a construção de novas políticas que valorizem a diversidade. Assim, fazendo uma relação desses estudos com as comunidades surdas brasileiras, pode-se refletir sobre a representatividade da pessoa surda nas discussões que incidem em sua própria educação, dentre outras áreas. Quadros e Campello (2010, p. 21) afirmam:

se entendermos que um povo se torna descolonizado quando estabelece seus próprios interesses e planeja seu próprio futuro, precisamos atentar para o que os surdos querem. Nesse sentido, faz-se fundamental a presença de pensadores surdos na construção de uma proposta de implementação da política de educação de surdos. Os surdos deixam de ser “convidados” e passam a assumir o seu papel nos contextos decisórios. Daí torna-se possível partir para as negociações no processo de elaboração de um plano de ação. “Negociações” somente são possíveis quando o outro deixa de ser convidado. Enquanto convidado, sua posição sempre é subalterna à de quem o convidou. Assim, os espaços de negociação tornam-se possíveis quando o outro passa a ser um eu no espaço compartilhado, sendo ao mesmo tempo o outro diante do outro eu, traduzindo-se nas alteridades que convivem umas com as outras. Considerando-se esse primeiro passo, constitui-se um grupo plurilíngue para definir políticas de implementação de uma proposta efetivamente bilíngue (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 21).

Entendendo os surdos como alocados no Sul, é possível perceber que as muitas reivindicações que se levantam são necessárias para gerar resistência e contribuir para a construção de um pensamento pós-abissal onde seja possível a democratização da democracia. Kumaravadivelu (2016) afirma que os subalternos³⁰, ou seja, as minorias, precisam agir. O autor aponta estratégias para uma decolonização, começando por um processo de desvinculação e passando por um descongelamento do potencial subalterno,

³⁰ O termo “subalterno” foi utilizado por Kumaravadivelu (2016) fazendo referência a instâncias militares que o utilizam. Um dos objetivos foi fazer referência à certa opressão existente tanto no contexto militar, quanto linguístico. Apesar de sua discussão se referir aos usos da língua inglesa em diversas partes do mundo, as ideias de colonização e imperialismo linguístico se adequam ao tema aqui proposto.

visando a uma promoção de pensamentos e atos de oposição. O autor termina seu texto dizendo que “os subalternos podem falar; os subalternos podem escrever. A questão é: os subalternos podem agir?” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 82).

Pode-se entender aqui, portanto, os surdos como uma parcela da sociedade que está do *outro* lado da linha. São aqueles que, invisibilizados, tiveram seus conhecimentos sufocados por pensamentos abissais. Segundo Mignolo (2008), “na mesma civilização de morte e terror, vozes críticas se levantaram para mapear as brutalidades de uma civilização construída sobre a retórica da salvação e do bem-estar para todos” (p. 294). Essa afirmação, referindo-se à história da humanidade em diversos aspectos, vai ao encontro de uma realidade específica aqui discutida, a realidade violentamente marcada da comunidade surda. Críticos surdos, principalmente, por todo o mundo, têm-se manifestado denunciando toda a hostilidade acontecida ao longo de uma história, maquiada, na maioria das vezes, sob um discurso de inclusão e igualdade (LADD, 2005; DE CLERCK, 2010; HOLCOMB, 2010).

O conceito de colonialismo envolvendo a comunidade surda, segundo Ladd e Lane (2013), foi desenvolvido por Lane (1992) e estendido por Wrigley (1996 *apud* LADD; LANE, 2013). O colonialismo expresso no âmbito educacional aconteceu pelo Oralismo, isto é “uma ideologia que procura remover todas as características do Ser Surdo do sistema educacional voltado para o Surdo, apagar essas particularidades da sociedade e, na medida do possível, do mundo” (LADD; LANE, 2013, p. 569).

As características colonizadoras que perpassam pelos surdos ainda são perpetuadas por médicos, educadores e pesquisadores de diversas áreas. Humphries et al (2017) mencionam alguns comentários online de alguns profissionais acerca do surdo e da língua de sinais. Os autores citam exemplos que podem ser encontrados facilmente na internet, que generalizam afirmações depreciativas sobre os surdos com frases como: “há estudos sobre isso” ou “estudos recentes comprovam”, sem nenhuma referência, de fato, confiável ou outro argumento mais sólido. São comentários pejorativos que também surgem em encontros de pais e profissionais da área da saúde, por exemplo (HUMPHRIES et al, 2017).

Alguns estudos sobre políticas linguísticas trazem também discussões como as que se tem feito nesta seção. De acordo com Ricento e Hornberger (1996), muitas abordagens na política linguística tendem a problematizar a língua como um mecanismo de controle social pelas elites dominantes; eles destacam que todas as políticas linguísticas são ideológicas, embora a ideologia possa não ser tão aparente ou perceptível

por aqueles que fazem as políticas ou as cumprem. Um exemplo de ideologia “invisível” na política linguística é dado por Tollefson (1991, p. 10):

A política de exigir que todos aprendam uma única língua dominante é amplamente vista como uma solução de senso comum para os problemas de comunicação das sociedades multilíngues. O apelo desta suposição é tal que o monolinguismo é visto como uma solução para a desigualdade linguística. Se as minorias linguísticas aprendem a língua dominante, assim diz o argumento, então elas não sofrerão desigualdade econômica e social. A suposição é um exemplo de uma ideologia, que se refere a pressupostos normalmente inconscientes que passam a ser vistos como senso comum (...) tais suposições justificam políticas excludentes e sustentam a desigualdade.

O que Quadros e Campello (2010) defendem corrobora Mignolo (2008) a respeito de uma opção decolonial. O movimento do surdo de deixar o lugar de subalterno e assumir posturas decisórias naquilo que vai incidir diretamente nele é mais do que uma ação de resistência, é questionar ideologias de políticas linguísticas há anos impostas, mesmo que, algumas vezes, “invisíveis” (RICENTO; HORNBERGER, 1996). É uma tentativa de mudar uma situação que há mais de um século resulta em violência; é a ação mencionada por Kumaravadivelu (2016), em contraposição ao silenciamento de anos, conforme aponta Holcomb (2010).

O argumento apontado por Tollefson (1991) sobre o monolinguismo como uma solução para a desigualdade linguística, contribui para a compreensão de uma forma de colonização liderada por aqueles que outrora foram também colonizados, assim como aponta Mignolo (2008). Dessa maneira, mesmo havendo algum subsídio para que a Libras circule no Brasil, a crença de que o surdo só poderá se destacar se dominar a língua portuguesa é um indício de monolinguismo que, aparentemente, quer unificar. Entretanto, isso só demonstra a supressão da língua do outro, a exclusão explícita das diferenças, ao invés de resolver algum problema de ordem social. Santos (2016) afirma que:

a discussão sobre a mestiçagem em causa ser colonialista ou descolonizadora é legítima e pertinente, mas a questão fundamental está, pois, no poder constituinte nascido nas ruas, nas lutas que levam ao rompimento da linha abissal e colocam os excluídos no seio do processo constitucional, que, de alguma forma, passa a representar os anseios e as expectativas de uma maioria invisibilizada nas Constituições anteriores (p. 51).

O movimento surdo no Brasil e suas reivindicações ao longo das décadas, ora contando com o apoio da academia e de outros setores da sociedade, vêm não só

modificando aos poucos uma realidade de milhares de pessoas, mas fazendo com que assuntos como esses não passem despercebidos por grande parte da população.

Dessa maneira, discussões que envolvem a *Surdidade*, epistemologias surdas, além de assuntos como pensamento pós-abissal e decolonialidade, são muito relevantes para se considerarem em políticas linguísticas que envolvem as comunidades surdas. Indo ao encontro desses temas, foram utilizados caminhos metodológicos nesta pesquisa a partir de propostas críticas como a Etnografia de Política Linguística que será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para a condução desta pesquisa. Será apresentado o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos de análise. Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa foi aprovada e está registrada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins sob o seguinte número de registro: 02647618.4.0000.5519.

5.1 Etnografia de Política Linguística

Em um viés qualitativo, esta pesquisa traz características da Etnografia de Política Linguística (EPL) (JOHNSON, 2013; MCCARTY, 2015; HORNBERGER et al, 2018) e da pesquisa narrativa / entrevista narrativa (KIM, 2016; DENSCOMBE, 2014; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

McCarty (2015) menciona que a palavra etnografia deriva do grego – *ethnos* (povo) e *grapho* (escrever). Portanto, segundo a autora, é basicamente a escrita sobre um povo. McCarty menciona que, como uma maneira de olhar, a etnografia envolve a experiência pela observação, questionamentos através de entrevistas formais e informais, além de análise de documentos e artefatos culturais.

Hornberger et al (2018) explicam que a EPL é uma maneira de clarear as diferentes camadas da PL, referindo-se à metáfora da cebola mencionada no capítulo sobre o referencial teórico desta pesquisa (RICENTO; HORNBERGER, 1996). De acordo com os autores, a EPL aborda atividades e objetivos de políticas linguísticas como fenômenos escalares, complexos e com multicamadas, contemplando textos e discursos sobre políticas, bem como práticas políticas locais. Assim, mesmo apontando outros contextos possíveis de pesquisa utilizando a EPL, como redes sociais, instituições e agências governamentais, os autores enfatizam a esfera educacional:

etnografias de PL resultam em relatos variados e diferenciados de como crianças, pais, comunidades e educadores adotam, resistem e transformam iniciativas de políticas de ensino de línguas em contextos variados como: programas de educação bilíngue/trilíngue/multilíngue, salas de aula que trabalham de maneira imersiva línguas indígenas e de herança, salas de aula de ensino de segunda língua e língua estrangeira, o engajamento de famílias indígenas e de imigrantes/refugiados ou resistência a políticas e práticas restritivas de ensino de línguas e promulgação de práticas e políticas educacionais relativas à língua em ambientes altamente regulamentados (HORNBERGER et al, 2018, p. 160).

Dessa maneira, segundo Hornberger et al (2018), a EPL contribui para a compreensão de lacunas políticas em diferentes situações, como em ambientes bilíngues e multilíngues. Hornberger et al mencionam ainda que alguns métodos continuam oferecendo uma base sólida na pesquisa etnográfica como o envolvimento de longo prazo com os participantes, entrevista e coleta de documentos. Assim, adotando um paradigma etnográfico para o estudo de políticas linguísticas, podem surgir pelo menos quatro pontos a serem observados: (1) uma densa descrição de políticas linguísticas em contextos locais; (2) o apontamento de relações entre as várias camadas de atividades de políticas linguísticas; (3) a revelação de motivações encobertas, ideologias incorporadas, instâncias invisíveis ou consequências não intencionais de políticas linguísticas e (4) a iluminação e informação sobre espaços implementacionais e ideológicos, que podem ser abertos ou fechados por textos políticos e por práticas em todos os níveis das políticas linguísticas.

Indo ao encontro das sugestões que a EPL propõe, esta pesquisa também trará características da pesquisa narrativa/entrevista narrativa. Kim aponta que a pesquisa narrativa “é uma pesquisa qualitativa interdisciplinar que busca um modo narrativo de conhecimento, explorando as narrativas ou as histórias dos participantes” (KIM, 2016, xvi). A esse respeito, Denscombe (2014) também afirma que as histórias/narrativas são analisadas para demonstrar como elas constroem e interpretam o mundo social. Para o autor, o foco desse tipo de pesquisa está “nos sentidos e ideologias que a história transmite [...] e em como a história se conecta com os contextos culturais e históricos nos quais ela é contada” (DENScombe, 2014, p. 292). É nessa perspectiva que se propõe este estudo, uma vez que parte do pressuposto de que por meio das experiências/narrativas dos surdos pode-se tentar corresponder aos objetivos aqui elencados.

Jovchelovitch e Bauer (2002) utilizam o termo *entrevista narrativa* e apontam essa possibilidade também como um método de pesquisa, não apenas como um instrumento de coleta de dados. Segundo os autores, “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). Tanto Jovchelovitch e Bauer (2002) quanto Schütze (1992) entendem que esse recurso vai além de uma pesquisa pautada em perguntas e respostas somente, portanto mesmo que se pareça com uma técnica de coleta de dados comum, a entrevista narrativa carrega consigo teorias narrativas semelhantes às mencionadas por Kim (2016) e Denscombe (2014), apontando também algumas orientações para registros de dados e procedimentos de análise.

Os desdobramentos da utilização de características da Etnografia de Política Linguística e da pesquisa narrativa / entrevista narrativa, serão apresentados mais adiante neste capítulo.

5.2 Contexto e evolução da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A instituição foi implementada em 2003 e, hoje, conta com sete campi em diferentes cidades do estado: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, contando com aproximadamente 20 mil alunos, 1071 docentes efetivos, 100 substitutos e 844 técnicos administrativos. A UFT é considerada a mais importante instituição pública de ensino superior do Estado, em termos de dimensão e desempenho acadêmico (UFT, 2018a).

Atualmente, há na Universidade Federal do Tocantins 13 docentes surdos, sendo 9 no campus de Porto Nacional, 1 em Arraias, 1 em Miracema, 1 em Araguaína e 1 em Tocantinópolis. O Programa de Pós-graduação em Letras, também do campus de Porto Nacional, possui 12 alunos surdos³¹ e, o Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Araguaína possui uma aluna surda até o momento da escrita deste capítulo.

Este contexto de pesquisa é o meu contexto de trabalho. Sou professor da UFT no curso de Letras-Libras há mais de quatro anos. Fui presidente do Núcleo Docente Estruturante do curso, participei diretamente da reformulação do Projeto (Político)

³¹ Informação verificada juntamente à Coordenação do Programa no início de 2020.

Pedagógico de Curso em 2018 (UFT, 2018a) e da equipe de discussões para acesso e permanência de surdos no Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional, o que culminou na criação de cotas específicas para surdos, disciplinas ministradas em Libras e uma linha de pesquisa em Língua Brasileira de Sinais no Programa. Se, por um lado, pode haver certos riscos em estar muito próximo do contexto a ser pesquisado, podendo dificultar análises críticas e, conseqüentemente, influenciar os resultados por valorizações inquestionáveis de alguns dados (JOHNSON, 2013), por outro, de acordo com Rampton (2007), para quem já está imerso em seu contexto de pesquisa, é possível oferecer mais que uma descrição de sistemas convencionais. Rampton sugere que se pesquise nas instituições das quais os pesquisadores já são membros, trazendo algo de dentro para fora e não o contrário.

Esta pesquisa passou por algumas etapas. Inicialmente, foi realizado um projeto piloto com participantes escolhidos aleatoriamente. Foram enviados e-mails para 18 surdos, dentre alunos e professores da UFT, com o link para um questionário online. Desse total, 12 participantes responderam. Alguns desses eram ao mesmo tempo professores da graduação e alunos do Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional. Outros eram alunos do curso de graduação em Letras-Libras. Em um primeiro momento a proposta seria contemplar surdos de todas as regiões do Brasil. Dessa maneira, algumas perguntas foram elaboradas de maneira muito abrangentes. Com o passar do tempo, pensou-se em abranger os surdos da graduação e pós-graduação e, por fim, após avaliação da pesquisa em andamento (banca de qualificação), optou-se por abranger os professores surdos da UFT e os alunos surdos da pós-graduação (Letras) do campus de Porto Nacional.

A partir das respostas do questionário do projeto piloto, foram escolhidos três surdos que são professores do curso de Letras-Libras e, ao mesmo tempo, eram também alunos da pós-graduação, para a entrevista narrativa presencial. Todos são surdos residentes na cidade de Palmas (Tocantins), mas com experiências acadêmicas em diferentes estados do país. Um deles foi aluno de graduação em uma cidade da região Sul, outro cursou parte de sua graduação em um município da região Nordeste e a concluiu em Palmas e, a última fez sua graduação à distância com polo presencial em uma cidade da região Centro-Oeste. Essa variedade de localidades na formação inicial dos docentes foi relevante no primeiro momento quando ainda se pensava em abranger experiências de surdos advindas de diferentes regiões do Brasil. No entanto, não foi considerada na etapa final, pois optou-se por focar somente nas experiências emergidas na UFT. Outros

detalhes dos procedimentos de pesquisa, instrumentos e formas de análise serão apresentados posteriormente.

Após análise preliminar do questionário (12 participantes) e da entrevista narrativa (3 participantes), foi-se percebendo a necessidade de um redirecionamento dos entrevistados. Dessa maneira, de forma a contemplar ainda mais experiências de surdos na UFT, como mencionado anteriormente, estabeleceu-se que seriam entrevistados todos os professores surdos da instituição e todos os alunos surdos do programa de pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional, que é o programa de pós-graduação da UFT com a maior presença de alunos surdos. Apesar de ainda haver alunos surdos em alguns cursos de graduação, principalmente no Letras-Libras, esses não foram entrevistados visando a escolher um grupo focal para esta pesquisa. Após a determinação final de quem seriam os participantes, iniciaram-se as entrevistas por meio de chamadas de vídeo, todas gravadas³².

Como parte da EPL, a pesquisa também abordará a discussão de alguns dispositivos legais da UFT no que concernem à pessoa surda e sua utilização da Libras e da língua portuguesa, trazendo algumas reflexões à luz das entrevistas narrativas realizadas.

5.3 Instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise – parte I

Para a primeira etapa desta pesquisa, foi aplicado um questionário online³³, no mês de abril de 2019, que obteve 12 respostas. Para participar da pesquisa, o informante precisaria ser, necessariamente, surdo vinculado à UFT como aluno, professor ou ambos. Ressalta-se que, nessa primeira etapa, a intenção era expandir a pesquisa visando a coletar informações de surdos de diferentes regiões do Brasil. Dessa maneira, as perguntas e as entrevistas narrativas foram conduzidas sem focar exclusivamente em situações ocorridas na UFT. Todavia, somente após o início da análise é que foi percebida a necessidade de um redirecionamento da pesquisa, uma vez que foram surgindo demandas de discussões

³² Não foi possível realizar as entrevistas presencialmente, uma vez que as aulas presenciais foram canceladas na UFT em março de 2020 devido à pandemia pelo novo coronavírus.

³³ O questionário foi elaborado para uma primeira etapa da pesquisa (projeto piloto), quando alguns aspectos metodológicos não estavam ainda muito claros. Com o passar do tempo, foi-se percebendo que o questionário poderia ser dispensável nas etapas posteriores. Entretanto, de acordo com Hornberger et al (2018), os questionários podem ser utilizados nas pesquisas em Etnografia de Política de Linguística em alguns casos. O questionário aqui utilizado pode ser acessado pelo link: <<https://forms.gle/dZpqcjvhtv28yeyj8>> Acesso em: 03 maio de 2019

na Universidade Federal do Tocantins, a partir dos dados, que poderiam contemplar os objetivos aqui propostos.

Com o [questionário online](#)³⁴ pretendia-se reunir informações gerais dos participantes para que, assim, pudesse haver uma melhor compreensão de diferentes perfis, fossem identificados alguns traços de experiências no âmbito acadêmico e, assim, contribuir para a condução das entrevistas narrativas. A partir das entrevistas, pretendia-se coletar sugestões de melhorias no âmbito acadêmico. Para a elaboração das perguntas foi feita uma consulta com um estatístico, atuante no estado do Tocantins. Com base nas sugestões de perguntas do profissional, o questionário foi sendo elaborado visando a uma compreensão mais ampla dos participantes, pensando em uma expansão posteriormente, o que não ocorreu, como mencionado acima.

O questionário foi dividido em (1) informações gerais; (2) informações acadêmicas e profissionais; (3) experiências na graduação e (4) experiências na pós-graduação, totalizando 41 perguntas. As questões eram fechadas, contendo respostas de múltipla-escolha, escala linear e caixas de seleção. A plataforma utilizada foi o *Google Forms*.

Para as formas de respostas por meio da escala linear, foram exibidos valores de 1 a 5, sendo 1 a opção com menor intensidade e 5 aquela com maior intensidade. No questionário, no entanto, são exibidas as opções (de texto) para 1 e 5 somente. Os significados (textos) dos valores de 2 a 4 não são exibidos devido às opções de que o *Google Forms* dispõe, mas foram definidos previamente. Exemplo:

a) Você confia na qualidade de ensino do seu curso de graduação?

	1	2	3	4	5	
Desconfio completamente	<input type="radio"/>	Confio totalmente				

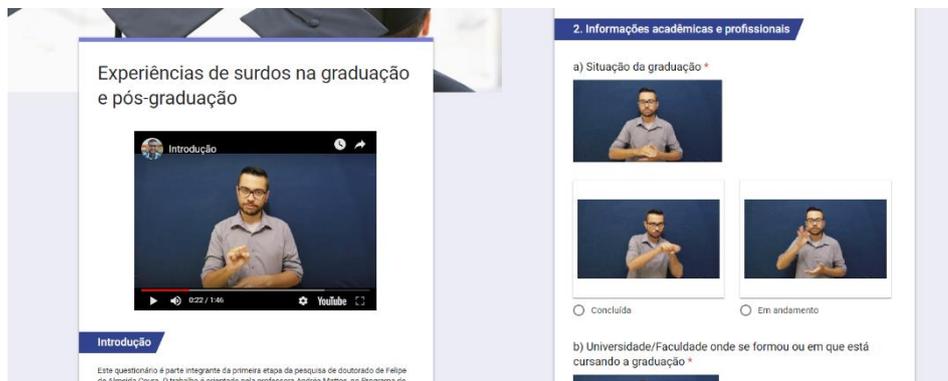
As opções *desconfio completamente* e *confio totalmente* estão relacionadas aos valores 1 e 5 respectivamente. Os valores de 2 a 4, nesse caso, são entendidos da seguinte maneira: 2 – desconfio parcialmente; 3 – indiferente e 4 – confio parcialmente. Esses valores (2 a 4) que não são exibidos no questionário online, constam em notas do pesquisador.

Após a elaboração em língua portuguesa, foi feita uma versão em Libras do questionário (Figura 1), com traduções em vídeo feitas pelo próprio pesquisador. Os vídeos foram gravados utilizando um aparelho celular e, em seguida, editados no software gratuito *Shotcut* para computador. Para a introdução do questionário ao participante, foi

³⁴ As perguntas do questionário online serão apresentadas no Capítulo 6.

utilizada a publicação de um vídeo postado no YouTube³⁵. Para as perguntas e alternativas de resposta, foram inseridos *gifs*, ou seja, pequenos arquivos de vídeo com reprodução contínua.

Figura 1 – Questionário



De maneira automática, o *Google Forms* reúne e organiza as respostas dos participantes e as disponibiliza em forma de gráficos e planilhas. Assim, rapidamente, é possível visualizar um apanhado geral das respostas.

Após o término estipulado para conclusão de aplicação dos questionários, iniciaram-se as entrevistas narrativas³⁶ com os participantes da primeira etapa. A partir das respostas já coletadas nos questionários, as entrevistas buscaram aprofundar alguns pontos já evidenciados nas escolhas dos participantes, mas, principalmente, focaram naqueles que diziam respeito à experiência na universidade com a Libras e a língua portuguesa, além de outros fatores imbricados, como as relações com professores e colegas.

As entrevistas, com o objetivo de registrar narrativas de experiências no meio educacional/acadêmico, foram gravadas em vídeo, presencialmente, com interação em Libras entre o pesquisador e o participante. Foi agendado com cada entrevistado o momento e o local mais apropriados de acordo com a disponibilidade de cada um e, com o auxílio de um celular, foram gravados vídeos que duraram entre 18 a 25 minutos cada (tempo de duração da entrevista narrativa). Os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientações do Comitê de Ética (Ver Apêndice 1).

Na condução desta etapa, realizada separadamente com cada participante, no primeiro momento foi introduzido o tema da pesquisa e, em seguida, foi solicitado que

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j1I9gVHRLCs>>

³⁶ Até o final de maio de 2019 foi possível realizar apenas três entrevistas.

contassem sobre suas experiências com a língua portuguesa e a Libras na graduação e pós-graduação. Assim, a partir desse tópico central, os participantes da pesquisa eram motivados a apontar seus desafios e conquistas nesse sentido. Observando orientações da entrevista narrativa, à medida que os participantes iam contando suas experiências, não havia interrupções ou outras perguntas, a não ser para motivação do diálogo, como: “e o que aconteceu em seguida?” ou “e então?”, ou seja, tipos de perguntas imanentes, como apontam Jovchelovitch e Bauer (2002). Perguntas imanentes, de acordo com os autores, são aquelas que partem do que o informante já contou, diferentemente das perguntas exmanentes, que inserem um novo tópico à conversa, externo ao assunto já abordado até o momento.

Com os dados reunidos a partir das respostas ao questionário e das três entrevistas, foi possível uma análise prévia dos dados desta pesquisa. Para essa análise inicial, em relação ao questionário, foram enfatizadas, principalmente, as respostas com temáticas sobre a língua portuguesa e a Libras. Não foram feitas relações dessas respostas com o perfil socioeconômico ou formação acadêmica do participante, por exemplo, pois, como mencionado anteriormente, a pesquisa foi tomando um outro rumo à medida que ia se desenvolvendo, todavia ressalta-se que havia essa ideia inicialmente.

Para a análise das três narrativas, buscou-se observar alguns passos descritos por Denscombe (2014). O autor aponta os seguintes estágios de análise para as pesquisas qualitativas:

- (1) Preparação dos dados – quando foram traduzidas (a maioria das) partes dos vídeos das entrevistas com os participantes;
- (2) Exploração inicial dos dados – etapa que identificou temas recorrentes nos vídeos;
- (3) Análise dos dados – foram agrupados os temas mais recorrentes para serem comparados e discutidos;
- (4) Apresentação e disposição dos dados – nesta etapa foram descritas as interpretações obtidas a partir dos dados;
- (5) Validação dos dados – organização de dados e comparações com explicações alternativas.

Com a tradução (para o português) das entrevistas, que foram realizadas em Libras, pode-se perder um pouco de informações atreladas à língua em si, ainda mais por se tratar de uma língua de modalidade gesto-visual. Entretanto, nas traduções, levou-se em consideração que, se fosse relevante para melhor compreensão do enunciado, seriam

incluídas notas de rodapé ou explicações entre colchetes, visando a trazer informações linguísticas ou não-linguísticas importantes para o entendimento de algum trecho³⁷. Todavia não foram necessárias muitas explicações além do que a própria tradução já apontava, juntamente com as descrições que se seguiram.

Após serem identificados alguns temas recorrentes nas narrativas dos participantes, foram utilizados trechos de suas falas que foram agrupados em quadros. Cada quadro possui um tema e, em cada uma das três colunas do quadro, há um trecho da narrativa de cada participante sobre o tópico elencado. E, em seguida, após a apresentação de cada quadro/tema, eram propostas reflexões a partir das experiências dos participantes, levando também em consideração as discussões realizadas no capítulo de referencial teórico. Indo ao encontro das propostas de Denscombe (2014), foi observado como as histórias constroem o mundo social e pessoal, levando em conta ideologias, sentidos, as maneiras que os participantes se comunicam e como tudo isso pode se relacionar.

O quinto estágio apontado por Denscombe (2014) não foi completamente concluído na primeira etapa da pesquisa. Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam possibilidades de análise específica de entrevistas narrativas, no entanto, para a conclusão da primeira etapa da pesquisa, foram consideradas mais especificamente as contribuições de Denscombe (2014). Da mesma maneira, há sugestões da Etnografia de Política de Linguística (JOHNSON, 2013) para análise de dados, todavia tais sugestões foram consideradas com mais ênfase na etapa final da pesquisa.

5.4 Instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise – parte II

Para o andamento da pesquisa, como já mencionado neste capítulo, foram feitos alguns ajustes. Após análise prévia dos dados mencionados acima, optou-se por ampliar a quantidade de participantes. Com a constituição mais objetiva do *corpus*, foi possível contemplar melhor os procedimentos de análise previamente propostos.

Assim, foram enviados e-mails para todos os professores surdos da UFT e alunos surdos do Programa de Pós-Graduação em Letras do campus de Porto Nacional, totalizando 19 pessoas. No e-mail havia uma explicação sobre a pesquisa em Libras e em

³⁷ Não serão feitas transcrições por meio de glosas, por exemplo, como geralmente acontecem em algumas pesquisas com línguas de sinais, uma vez que se optou pelo foco no conteúdo das entrevistas e não na estrutura linguística.

Língua Portuguesa, além do TCLE para assinatura. Também havia uma solicitação para que o aluno/professor respondesse informando dias e horários disponíveis para entrevista pelo aplicativo *Zoom*³⁸, caso concordasse em participar. Para aqueles que não responderam em uma semana, foi também enviada mensagem via aplicativo *Whatsapp*. À medida em que os participantes iam agendando, eram organizados em um quadro os dias e horários acordados, para melhor ordenação das entrevistas. Somente uma aluna informou que não desejava participar da pesquisa, portanto, houve 18 narrativas registradas.

Alguns dos participantes eram, ao mesmo tempo, alunos da pós-graduação e docentes da instituição, dessa forma, durante as entrevistas, eles se posicionavam a partir dessas duas perspectivas. Nessa etapa, que não houve aplicação de questionário, os três participantes que já haviam compartilhado suas narrativas anteriormente foram novamente entrevistados, visando a um padrão na condução final da pesquisa.

Dessa maneira, ao longo do mês de junho de 2020, foram realizadas as 18 entrevistas narrativas via aplicativo *Zoom*, individualmente. As entrevistas duraram entre 10 a 30 minutos, a depender do participante. No total foram cerca de 346 minutos de gravação, ou seja, mais de cinco horas de vídeo.

Com os mesmos procedimentos descritos anteriormente na primeira etapa, foi inicialmente proposto um tópico geral que, dessa vez, foi a partir do pedido: “Conte-me sobre sua experiência na UFT com a Libras e a língua portuguesa: desafios, conquistas, sugestões, etc”. A partir dessa motivação inicial, as narrativas iam surgindo³⁹. Como apontam Jovchelovitch e Bauer (2002), há um modelo ideal de entrevista narrativa, mas na realidade, não é possível sempre correspondê-lo, pois não se controlam as interações humanas. Dessa maneira, mesmo buscando não interromper as falas, alguns participantes, por serem próximos ao pesquisador, mencionavam fatos e pessoas, buscando a confirmação do ocorrido e outras informações do pesquisador. Assim, abria-se espaço para algumas perguntas que não estavam previstas.

Para os participantes que eram alunos da pós-graduação em Letras e também professores da instituição, quando necessário, eram realizadas perguntas como: “Isso

³⁸ O *Zoom* é um aplicativo gratuito de chamada de vídeo que permite a gravação de conversas realizadas. O aplicativo pode ser utilizado pelo telefone celular ou computador.

³⁹ Antes disso, porém, o participante era cumprimentado, o pesquisador agradecia pela participação e perguntava se havia alguma dúvida em relação ao momento da entrevista. Caso afirmativo, a dúvida era esclarecida e então se preparavam para dar início. A gravação começava a partir dos esclarecimentos e após o pesquisador informar ao participante que, a contar daquele momento, a interação seria gravada. Depois do consentimento do participante, a entrevista se iniciava com a fala do pesquisador expondo o tema geral.

também se aplica ao seu trabalho como professor?” ou “isso também se aplica à sua experiência enquanto aluno da pós-graduação?”. Algumas experiências eram comuns para os dois casos, entretanto havia situações específicas para as duas formas de experiência educacional.

Após a gravação dos vídeos, de maneira semelhante à primeira etapa da pesquisa, buscou-se elencar, para a análise dos dados da pesquisa, alguns temas recorrentes nas narrativas. Todavia, a apresentação não ocorreu como na primeira parte – quadros temáticos com três colunas cada, apontando simultaneamente trechos das entrevistas dos participantes. Pela quantidade de participantes nesse segundo momento, não houve apresentação de quadros. Os temas foram identificados e, em seguida, foram propostas algumas reflexões e discussões, destacando alguns trechos das falas dos participantes e também levando em consideração os temas debatidos no referencial teórico.

Na análise final da pesquisa foram consideradas com mais ênfase do que na primeira etapa, características da Etnografia de Política Linguística segundo Johnson (2013) e elementos também da entrevista narrativa, entendida aqui como um método, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002).

Dessa maneira, para a análise dos dados, segundo o que prevê a entrevista narrativa, foram consideradas as chamadas proposições indexadas e não-indexadas. As indexadas se referem a fatos mais concretos sobre quem fez o quê, quando e onde. Já as “proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 106). Essas proposições não-indexadas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), podem ainda ser classificadas como descritivas e argumentativas. Segundo eles:

Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e as coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere a legitimação do que não é aceito pacificamente na história e a reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 106).

Dessa maneira, como sugerem Jovchelovitch e Bauer (2002), foram utilizados elementos indexados para ordenar alguns fatos comuns aos participantes, de ordem mais prática, chamados pelos autores de “trajetória”. Em seguida, os elementos não-indexados são investigados como “análise do conhecimento”. Assim, ainda segundo Jovchelovitch

e Bauer, é proposta também uma comparação de casos, visando a possibilidade de identificar trajetórias coletivas.

Para que houvesse também uma análise sob um viés mais específico de políticas linguísticas, foram considerados alguns aspectos da Etnografia de Política Linguística. Para Johnson (2013), a coleta de dados para a EPL deve fornecer uma compreensão dos(as) (1) agentes – quem cria, interpreta e apropria; (2) objetivos – intenções da política como referenciadas em seu respectivo texto; (3) processos – criação, interpretação e apropriação do texto e discurso político; (4) discursos que ameaçam e perpetuam a política – discursos implícitos ou explícitos, discursos que se relacionam com outros discursos ou políticas, e o poder discursivo de uma política em particular; (5) os contextos sociais e históricos onde a política é situada – uma EPL está interessada na dinâmica social, histórica e em contextos reais onde as políticas linguísticas são criadas, interpretadas e apropriadas.

Portanto, para a análise final, verificou-se se a pesquisa forneceu compreensão desses aspectos apontados pela EPL que, além de contar com as narrativas, também levam em consideração textos políticos relacionados ao tema desta pesquisa. Dessa maneira, a análise de tais textos visa a trazer um paralelo com as narrativas coletadas. Foram considerados textos de políticas internas da UFT que concernem a pessoa surda e suas relações com outros dispositivos políticos a nível nacional, no que se refere também a pessoa surda. Portanto, a análise dos textos faz parte dos processos apontados pela EPL, o que pressupõe interpretações que levam em consideração a fala dos participantes e a comparação de diferentes textos políticos.

5.5 Perfil dos participantes

Para a primeira etapa da pesquisa – a aplicação do questionário –, foram considerados os seguintes aspectos para o público-alvo: surdos maiores de 18 anos, alunos e/ou professores da UFT (ver Quadro 6). Dos 12 participantes que responderam ao questionário, 9 residem em Palmas-TO, 2 em Porto Nacional-TO e 1 em Arraias-TO. Três participantes possuem entre 18 e 25 anos, cinco entre 26 a 35 anos, três entre 36 e 45 anos e um entre 46 e 60 anos. São 7 mulheres e 5 homens. Ressalta-se que, mesmo que a maioria dos participantes residam em Palmas, eles estão ligados ao campus de Porto Nacional, pela proximidade das cidades.

Quadro 6 – Perfil dos participantes da primeira etapa

Nome	Vínculo com a UFT	Idade⁴⁰	Gênero	Observação
Participante A	Aluno de graduação	Entre 18 e 25 anos	Masculino	
Participante B	Professora e aluna de pós-graduação	Entre 36 e 45 anos	Feminino	Graduação concluída em outra instituição.
Participante C	Aluna egressa da graduação e aluna de pós-graduação	Entre 36 e 45 anos	Feminino	
Participante D	Professor e aluno de pós-graduação	Entre 26 e 35 anos	Masculino	Graduação concluída em outra instituição.
Participante E	Professora	Entre 26 a 35 anos	Feminino	Graduação e Mestrado concluídos em outra instituição.
Participante F	Professor e aluno de pós-graduação	Entre 18 e 25 anos	Masculino	Graduação concluída em outra instituição.
Participante G	Professora e aluna de pós-graduação	Entre 46 a 60 anos	Feminino	Graduação concluída em outra instituição.
Participante H	Professora e aluna de pós-graduação	Entre 36 a 45 anos	Feminino	Graduação concluída em outra instituição.
Participante I	Professor e aluno de pós-graduação	Entre 26 a 35 anos	Masculino	Graduação concluída em outra instituição.
Participante J	Professora	Entre 26 a 35 anos	Feminino	Graduação e Mestrado concluídos em outra instituição.
Participante K	Aluna de graduação	Entre 18 a 25 anos	Feminino	
Participante L	Professor e aluno egresso da pós-graduação	Entre 26 a 35 anos	Masculino	Graduação concluída em outra instituição.

Como mostra o quadro, dos 12 participantes, 2 são alunos da graduação, 1 aluna da pós-graduação, 6 professores da graduação e também alunos da pós-graduação, 1 professor e ex-aluno da pós-graduação e 2 professoras da graduação com pós-graduação concluída em outra instituição.

⁴⁰ A idade dos participantes aparece desta maneira porque foi a forma escolhida para o questionário.

Todos os participantes⁴¹ que, no Quadro 6, estão identificados como aluno(a) de pós-graduação estão vinculados(as) ao Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional. Todos que aparecem como professores, pertencem ao curso de Letras-Libras (Porto Nacional), com exceção do Participante I, que atua em outro campus. Os dois alunos da graduação e a aluna egressa também da graduação são do curso de Letras-Libras.

Os participantes D, G e L, além de responderem ao questionário, foram também entrevistados. Como mencionado anteriormente, o foco da pesquisa, em um primeiro momento, era abranger um contexto mais amplo, a nível nacional. Dessa maneira, as narrativas desses participantes trazem muito de suas experiências durante a graduação, que não foi realizada na UFT. Todavia, os três entrevistados são professores da instituição, dois deles também alunos da pós-graduação e um é egresso da pós-graduação.

Para a etapa final da pesquisa, houve alguns redirecionamentos na coleta de dados, conforme já mencionado neste capítulo. Dessa maneira, foram entrevistados 18 participantes, dentre eles, os três informantes da primeira etapa, que foram entrevistados novamente. Todos os 18 participantes são alunos ou professores ou alunos e professores da UFT. No quadro abaixo (Quadro 7) os nomes dos participantes são substituídos por nomes de cidades do Tocantins, escolhidos aleatoriamente pelo pesquisador. Não foram utilizados nomes de cidades que abrigam os campi da UFT, para que não houvesse relação do participante com o campus ao qual está vinculado.

Quadro 7 – Participantes da entrevista narrativa

Nome	Vínculo com a UFT	Tempo de vídeo (minutos e segundos)
Alvorada	Professora e aluna	31:21
Angico	Professor	26:34
Aurora do Tocantins	Professora	10:43
Bernardo Sayão	Professor	17:36
Centenário	Professor	16:19
Dianópolis	Professora	13:56
Esperantina	Professora	21:53
Fátima	Aluna	25:14
Guará	Aluno	12:01
Lajeado	Aluno	30:34
Lizarda	Aluna	23:20
Mateiros	Professor	24:29

⁴¹ Essas são informações obtidas em 2019. No ano seguinte, data de término da coleta de dados da pesquisa, alguns dos alunos já haviam concluído o curso de graduação ou pós-graduação.

Natividade	Professora	25:38
Nazaré	Professora e aluna	11:56
Pedro Afonso	Professor e aluno	14:21
Sampaio	Professor e aluno	15:28
Talismã	Professora e aluna	23:00
Tocantínia	Aluna	11:53

Dos participantes desta etapa final da pesquisa, 10 são mulheres e 8 são homens. Desse total são 13 professores (sendo que 5 deles são professores e alunos) e 5 apenas alunos. Os participantes D, G e L da primeira etapa, aqui se chamam Sampaio, Nazaré e Mateiros. Eles foram renomeados visando a um padrão final da pesquisa e para também distinguir suas narrativas no intervalo de um ano (etapa 1 em 2019 e, etapa 2, em 2020).

Todos os que estão identificados como *aluno(a)* estavam matriculados no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) do campus de Porto Nacional na data da entrevista. Os professores trabalhavam em um dos seguintes campi: Araguaína, Arraias, Miracema, Porto Nacional ou Tocantinópolis.

O capítulo 6, a seguir, apresenta a análise da primeira etapa da pesquisa que concerne o questionário e três entrevistas. Já o capítulo 7 apresenta a análise das 18 entrevistas narrativas com os participantes que constam no Quadro 7 acima.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DOS REGISTROS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO E NARRATIVAS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados gerados na etapa inicial da pesquisa: o questionário e as três narrativas coletadas de professores surdos da UFT, que também são discentes ou egressos do Programa de Pós-graduação em Letras, campus de Porto Nacional. O que será discutido aqui trará uma noção geral das experiências educacionais/linguísticas dos participantes surdos na universidade.

6.1 Questionário

Esta seção apresenta as respostas dos 12 participantes ao questionário referente às suas experiências na graduação e pós-graduação. As primeiras partes do questionário se referiam ao perfil dos participantes e, as respostas, foram evidenciadas no capítulo anterior, no Quadro 6. Todavia, algumas informações, ainda na parte inicial, como o perfil socioeconômico dos participantes, não foram consideradas nesta análise, uma vez que se optou por dar ênfase às informações relacionadas à universidade.

Como foi mencionado no capítulo sobre a Metodologia, inicialmente, as perguntas do questionário foram feitas pensando em atingir um público também fora do âmbito da UFT, no entanto o foco foi redirecionado posteriormente. Dessa maneira, algumas perguntas abrangeram um contexto mais amplo e que, posteriormente, passaram a não mais compor o foco da pesquisa.

A seguir, serão apresentadas as perguntas e respostas conforme a sequência do questionário aplicado e, posteriormente, algumas considerações sobre os resultados.

Serão apresentadas as perguntas, as opções e, juntamente com as opções, estará entre parênteses a quantidade de participantes que escolheu cada alternativa.

6.1.1 Graduação

a) Você confia na qualidade de ensino do seu curso de graduação?

Desconfio totalmente (0)

Desconfio parcialmente (1)

Indiferente (2)

Confio parcialmente (4)

Confio plenamente (5)

b) Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores quanto aos objetivos do curso de graduação?

Totalmente inadequados (0)

Parcialmente inadequados (0)

Indiferente (3)

Adequados parcialmente (5)

Adequados plenamente (4)

c) Como você avalia o nível de exigência do curso de graduação?

Nada exigente (0)

Pouco exigente (0)

Exigência na medida certa (6)

Parcialmente exigente (2)

Totalmente exigente (4)

d) Você está satisfeito(a) com o seu curso de graduação para sua formação profissional?

Não (0)

Pouco Satisfeito (0)

Indiferente (0)

Sim (9)

Sim, muito satisfeito (3)

e) Em qual dos seguintes itens você acredita que o seu curso de graduação deva apresentar melhorias (foi permitido escolher mais de uma opção)

Instalações físicas (incluindo recursos tecnológicos) (1)

Comprometimento com os interesses dos alunos (7)

Treinamento de servidores (7)

Acervo da biblioteca (5)

Grade curricular (1)

Não acredito ser necessário apresentar melhorias (1)

Outros: “Professores ouvintes devem conhecer lei libras e sociedade surda” (1)

f) A leitura e escrita da língua portuguesa foi um desafio para você na graduação?

Não (1)

Pouco desafiante (1)

Indiferente (0)

Sim (5)

Sim, muito desafiante (5)

g) Você se comunicava/comunica em Libras durante a graduação? (foi permitido escolher mais de uma opção)

Sim, com colegas (1)

Sim, com professores (0)

Sim, com intérpretes (2)

Sim, com colegas, professores e intérpretes (10)

Não (0)

Raramente (0)

h) Há/houve intérprete de Libras na sua graduação?

Sim (7)

Não (0)

Às vezes (5)

6.1.2 Pós-graduação

As perguntas que se seguem são da última parte do questionário que concerne a pós-graduação. As perguntas são as mesmas, em sua grande maioria, modificando o foco que passa a ser a pós-graduação. Ressalta-se que, dentre os 12 participantes que responderam ao questionário na parte anterior, dois não estavam na pós-graduação. Portanto, leva-se em conta a resposta de apenas 10 participantes nesta segunda parte. Da mesma forma que a seção anterior, serão apresentadas as perguntas, as opções e, juntamente com as opções, entre parênteses, a quantidade de participantes que escolheu cada alternativa.

a) Você confia na qualidade de ensino do seu curso de pós-graduação?

Desconfio completamente (0)

Desconfio parcialmente (1)

Indiferente (2)

Confio parcialmente (1)

Confio plenamente (6)

b) Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores quanto aos objetivos do curso de pós-graduação?

Totalmente inadequados (0)

Parcialmente inadequados (1)

Indiferente (4)

Adequados parcialmente (2)

Adequados plenamente (3)

c) Como você avalia o nível de exigência do curso de pós-graduação?

Nada exigente (0)

Pouco exigente (2)

Exigência na medida certa (1)

Parcialmente exigente (4)

Totalmente exigente (3)

d) Você está satisfeito(a) com o seu curso de pós-graduação para sua formação profissional?

Não (0)

Pouco Satisfeito (2)

Indiferente (0)

Sim (6)

Sim, muito satisfeito (2)

e) Em qual dos seguintes itens você acredita que o seu curso de pós-graduação deva apresentar melhorias? (foi permitido escolher mais de uma opção)

Instalações físicas (incluindo recursos tecnológicos) (2)

Comprometimento com os interesses dos alunos (6)

Treinamento de servidores (3)

Acervo da biblioteca (2)

Grade curricular (2)

Não acredito ser necessário apresentar melhorias (1)

Outros (1) (sem justificativa)

f) Você está satisfeito(a) com seu(sua) orientador(a)?

Muito insatisfeito (0)

Parcialmente insatisfeito (1)

Indiferente (2)

Parcialmente satisfeito (2)

Totalmente satisfeito (5)

g) Qual é seu nível de satisfação com a escrita de sua pesquisa?

Muito insatisfeito (0)

Parcialmente insatisfeito (0)

Indiferente (3)

Parcialmente satisfeito (5)

Totalmente satisfeito (2)

h) Qual é seu nível de satisfação em seu relacionamento com colegas e professores da pós-graduação?

- Muito insatisfeito (0)
- Parcialmente insatisfeito (2)
- Indiferente (3)
- Parcialmente satisfeito (4)
- Totalmente satisfeito (1)

i) Foi um desafio para você a leitura e a escrita da língua portuguesa na pós-graduação?

- Não senti desafiante (0)
- Pouco desafiante (1)
- Indiferente (0)
- Sim (5)
- Sim, muito desafiante (4)

j) Há/havia intérprete de Libras na sua pós-graduação?

- Sim (3)
- Não (2)
- Às vezes (5)

k) Você se comunica/comunicou em Libras durante sua pós-graduação? (foi permitido escolher mais de uma opção)⁴²

- Sim, com colegas (3)
- Sim, com professores (1)
- Sim, com intérpretes (2)
- Sim, com colegas, professores e intérpretes (4)
- Não (3)
- Raramente (0)

⁴² Talvez tenha sido um pouco confuso ter habilitado esse tipo de resposta com mais de uma opção, ou a própria elaboração das alternativas tenha dado margem para entendimentos outros. Por exemplo, há participantes que marcaram quatro opções: *Sim, com colegas*; *Sim, com professores*; *Sim, com intérpretes* e *Sim, com colegas, professores e intérpretes*, ao invés de marcar somente a última alternativa. Ainda há a possibilidade da sinalização em Libras não ter sido clara o suficiente e ter causado outras interpretações.

6.1.3 Análise do questionário

O questionário aplicado traz uma sondagem inicial da percepção de alunos e professores surdos da UFT. Todavia, nem todas as opiniões se referem às experiências dos surdos na instituição somente, como informado no capítulo sobre a Metodologia. Para os próximos passos desta pesquisa, será dada ênfase ao contexto da Universidade Federal do Tocantins.

É importante ressaltar que somente um dos professores que responderam ao questionário não possui graduação em Letras-Libras. Portanto, a maioria possui experiência na graduação em outras universidades com as especificidades oferecidas pelo curso de Letras-Libras, como apontam Quadros e Stumpf (2014), referindo-se, por exemplo, ao sistema de ingresso da Universidade Federal de Santa Catarina realizado em Libras. Outras universidades, como a UFT, para o vestibular, adotam um Teste de Habilidades Específicas (THE) em Libras e redação em língua portuguesa, considerando-a como segunda língua para os candidatos surdos (UFT, 2018a). Essa pode ser uma possível razão para a maioria dos participantes se demonstrarem satisfeitos com o curso de graduação em suas respostas ao questionário. Da mesma maneira, avaliam positivamente os procedimentos de ensino adotados pelos professores na graduação.

Quanto ao nível de exigência da graduação, a metade dos participantes optou por um valor mediano (3), na escala de 1 a 5, e apontam, em seguida, que, em alguns pontos, o curso precisa apresentar melhorias, como: comprometimento com os interesses dos alunos e treinamento de servidores. Esse resultado pode apontar que, apesar de a graduação – na maioria dos casos, aqui, Letras-Libras –, alcançar um resultado final positivo, ainda precisa refletir sobre o seu processo. Principalmente no que diz respeito à relação com a língua portuguesa, uma vez que a maioria dos participantes, ao serem indagados se foi desafiante a relação com a língua portuguesa durante a graduação, respondeu que *Sim* ou *Sim, muito desafiante*. Talvez seja esse um dos motivos de terem também apontado que falta mais comprometimento com os interesses dos alunos. Uma das narrativas vai apontar, como veremos, alguns fatos referentes a essa temática. Em relação à comunicação, de maneira geral, percebeu-se que os participantes se comunicavam em Libras com professores, colegas e/ou intérpretes.

Das perguntas “a” até “e” na seção 6.1.1 sobre a Graduação, o foco foi sobre a qualidade do curso. Como informado no capítulo metodológico, essas foram sugestões apresentadas pelo pesquisador sob consulta de um profissional em estatística, também

pesquisador. Assim, as perguntas em relação à qualidade dos cursos de graduação dos participantes tendiam a uma avaliação para que, ao final, por meio de entrevistas, fosse possível colher o maior número de sugestões de melhorias possível. Com o aprofundamento do referencial teórico e metodológico, percebeu-se que o questionário, da maneira que foi elaborado, não seria suficiente para atender aos objetivos propostos neste estudo. Mesmo assim, são respostas que podem auxiliar em algumas outras reflexões ao longo desta pesquisa.

Mesmo levando em conta a diferença de quantidade de participantes que responderam sobre a graduação (12) e pós-graduação (10), percebem-se algumas semelhanças em algumas respostas, como pode ser observado nos Quadros 8, 9 e 10.

Quadro 8 – Você confia na qualidade de ensino do seu curso?

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Desconfio totalmente (0)	Desconfio totalmente (0)
Desconfio parcialmente (1)	Desconfio parcialmente (1)
Indiferente (2)	Indiferente (2)
Confio parcialmente (4)	Confio parcialmente (1)
Confio plenamente (5)	Confio plenamente (6)

Quadro 9 – Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores quanto aos objetivos do seu curso?

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Totalmente inadequados (0)	Totalmente inadequados (0)
Parcialmente inadequados (0)	Parcialmente inadequados (1)
Indiferente (3)	Indiferente (4)
Adequados parcialmente (5)	Adequados parcialmente (2)
Adequados plenamente (4)	Adequados plenamente (3)

Quadro 10 – Como você avalia o nível de exigência do seu curso?

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Nada exigente (0)	Nada exigente (0)
Pouco exigente (0)	Pouco exigente (2)
Exigência na medida certa (6)	Exigência na medida certa (1)
Parcialmente exigente (2)	Parcialmente exigente (4)
Totalmente exigente (4)	Totalmente exigente (3)

Considerando os valores referentes à pós-graduação, no Quadro 8, seis dos dez participantes disseram confiar plenamente na qualidade do seu curso. Todavia, no Quadro 9, sobre os procedimentos de ensino adotados pelos professores, não houve essa mesma correspondência da maioria. Já no Quadro 10, a noção de nível de exigência do curso

parece mudar entre a graduação e a pós-graduação, sendo que, nesse último, dentre os dez participantes, 4 escolheram a opção *parcialmente exigente* e, três, *totalmente exigente*.

Sobre o que mais precisa de melhorias na pós-graduação, os participantes escolheram acerca do comprometimento com os interesses dos alunos e apontaram, também da mesma maneira que a graduação, a leitura e a escrita da língua portuguesa como uma tarefa desafiante ou muito desafiante. Tal aspecto pode apontar certos padrões que acompanham a trajetória acadêmica do surdo que, por mais que sejam apontados como desafios, permanecem inalterados. A partir dessa relação entre as respostas sobre a pós-graduação pode-se apontar algumas interpretações até aqui. Por exemplo: sete dos dez participantes, mesmo que tenham dito que é desafiante a sua relação com a língua portuguesa na pós-graduação, parecem estar satisfeitos ou parcialmente satisfeitos com a escrita de suas pesquisas. Da mesma maneira, sete se consideraram satisfeitos ou parcialmente satisfeitos com o seu orientador. Portanto, pode-se pensar que tipos de dificuldades relacionadas à língua portuguesa os surdos vêm enfrentando na pós-graduação? Talvez a escrita da pesquisa não seja a principal.

Desse modo, a sugestão aqui apresentada é que, mais do que os desafios inerentes à escrita da língua portuguesa, são os desafios culturais e na comunicação de maneira geral que mais importam. A pós-graduação é mais do que a escrita de uma dissertação ou tese e, portanto, outros fatores como o relacionamento interpessoal, momentos de leitura e estudo, orientação, participação em eventos, dentre outros, perpassam a formação do aluno. Portanto, mesmo que a língua portuguesa possa parecer um desafio para os participantes, seja nas leituras de textos científicos ou em outros momentos, a escrita do trabalho acadêmico em si, se conduzida em um ambiente que leve em conta a diferença surda, pode ser uma experiência positiva. Desafios vão existir para todo aluno da pós-graduação, todavia, para o surdo, se os fatores relacionados à sua diversidade linguística e cultural forem considerados, a experiência com seus estudos poderá ser ainda mais satisfatória.

Ao serem indagados se havia intérprete de Libras na pós-graduação, cinco dos dez participantes responderam que “às vezes”. Isso pode abrir margem para compreensão de que mesmo que houvesse intérprete em sala de aula, por exemplo, outros ambientes e momentos, como os mencionados no parágrafo anterior, possivelmente não eram contemplados ou “às vezes” eram.

De Meulder et al (2019) mencionam que as políticas que asseguram a presença do intérprete de língua de sinais, é uma política diferente de outras minorias. Aqui, mais uma vez, refere-se também à dualidade de se enxergar os surdos em políticas para deficientes e/ou para grupos minoritários. Portanto, para grupos minoritários (de não-surdos), a presença do intérprete pode ser temporária, até as pessoas adquirirem a língua majoritária e não necessitem mais do serviço. Contudo esse não é o caso das comunidades de língua de sinais, uma vez que há uma necessidade constante desse trabalho. Desse modo, políticas de acessibilidade em diversos países do mundo asseguram ou pelo menos tentam assegurar a presença do intérprete. Em contrapartida, investem em menor proporção em políticas a longo prazo que favoreçam a aprendizagem de língua de sinais pela maioria ouvinte, desde a infância ou adolescência, por exemplo, durante a trajetória escolar.

Essa situação apontada por De Meulder et al (2019) no parágrafo acima, relaciona-se com o ensino e difusão não só da Libras, mas também do português. O ensino da escrita de língua portuguesa para surdos, mesmo que mencionado em textos políticos, como o Decreto 5626/2005, ainda não é organizado sistematicamente e satisfatoriamente de maneira geral. Portanto, trata-se de uma política escrita e aprovada, mas não implementada a contento. O Decreto prevê, inclusive, além da Libras, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa (segunda língua) como disciplina curricular na educação básica e superior. Portanto, os surdos que estão hoje na pós-graduação, poderiam ter uma relação menos desafiante com a língua portuguesa se o ensino fosse já oferecido anteriormente.

Há, também com garantia legal, a possibilidade de correções de textos escritos por surdos de maneira a considerar a língua portuguesa como segunda língua. Assim, pode-se supor que há a intenção de tentar atender a demandas mais explícitas e/ou urgentes, mas aquelas que exigem mais tempo e investimento, porém mais eficazes, são postergadas. Assim, mesmo que haja desafios linguísticos inerentes à aprendizagem e uso de uma segunda língua, nesse caso, a língua portuguesa, talvez haja também fatores mais amplos, que podem ser oriundos de políticas linguísticas, e que podem dificultar esse processo.

Ressalta-se que os alunos que responderam a este questionário são do Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional. O Programa, como mencionado anteriormente, possui políticas que favorecem o acesso e permanência de alunos surdos. Assim, as respostas aqui analisadas podem demonstrar uma realidade a partir de um ambiente recém criado, que ainda se encontra em construção, mas que se

esforça para considerar as diferenças linguísticas e culturais do aluno surdo. Dessa maneira, a avaliação dos participantes em relação à satisfação com o orientador, por exemplo, demonstra um bom resultado.

Na pergunta em relação aos pontos que os participantes identificavam que precisavam de melhorias, um dos mais selecionados foi o que mencionava o comprometimento do curso com os interesses dos alunos. Como De Meulder et al (2019) afirmam, a maioria das políticas linguísticas envolvendo as comunidades de língua de sinais são feitas por ouvintes. Nessa perspectiva, supõe-se que muitas ações na universidade são planejadas e executadas por ouvintes sem uma consulta aos alunos e/ou professores surdos da instituição. Pode ser que nem sempre seja possível a presença de surdos em decisões políticas na educação superior, todavia, a consulta e a consideração de suas experiências são de fato importantes antes de tomadas de decisão, nesse caso, aquelas relacionadas a políticas linguísticas. Como aponta McCarty (2011), a política linguística pode surgir na negociação e interação humana. Portanto, as epistemologias surdas podem apontar políticas linguísticas implícitas que servem como inspiração, se for o caso, para a criação daquelas que são explícitas, abertas e *de jure*, por exemplo.

6.2 Narrativas

Como foi dito no capítulo sobre a metodologia, por meio de entrevistas, os participantes D, G e L puderam narrar suas experiências na graduação e pós-graduação. As entrevistas narrativas foram marcadas em dias, locais e horários mais propícios a cada participante.

Os participantes D, G e L são professores do curso de Letras-Libras da UFT e estavam com o Mestrado em andamento na época da entrevista. Todos eles estavam vinculados ao Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional.

Foram traduzidas para a língua portuguesa partes dos vídeos que foram filmados em Libras visando às discussões na próxima sessão.

6.2.1 Narrativas da graduação

Para a entrevista, foi feita uma proposta central que era contar sobre a experiência dos participantes com a Libras e a língua portuguesa na graduação e pós-graduação. Nesta

seção será abordado o que foi relatado pelos participantes acerca da graduação e, na seção seguinte, sobre a pós-graduação.

Assim, ao longo dos relatos dos participantes foram identificados alguns pontos em comum que foram utilizados para a organização desta análise: (a) ingresso na graduação; (b) relação da educação básica e superior; (c) leitura e escrita em língua portuguesa; (d) relação com colegas, professores e intérpretes; (e) sugestões de melhorias. Dessa maneira, foram organizados quadros a partir desses subtemas, com excertos das narrativas dos participantes, seguidos da análise.

6.2.1.1 Ingresso na graduação

De maneira geral, o vestibular para alunos surdos pode contar com a presença de intérprete(s), como é o caso da UFT (UFT, 2019). Em alguns casos, pode ter a tradução em Libras previamente preparada e filmada, a fim de que o arquivo de vídeo seja disponibilizado para o aluno no momento do exame, ao invés da prova escrita em português, como é o caso recente do ENEM. Em certas situações, pode não haver presença de intérprete e nenhuma outra forma de adequação da avaliação para o candidato surdo.

Mesmo quando há a presença do intérprete, não fica claro, ainda, em muitos casos, qual seria seu papel no momento da avaliação: mediador de comunicação entre os fiscais da sala e o candidato apenas; interpretação de todas as questões da avaliação e a mediação entre o candidato e os fiscais de sala; interpretação apenas de termos ou sentenças que o candidato surdo solicitar (UFT, 2019). Mesmo que haja boas reflexões sobre isso, influenciadas, por exemplo, pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), ainda muitos contratantes ou contratados para esse serviço, escolhem a forma mais barata ou a que exige menos esforço ou conhecimento linguístico e tradutório.

Dentre os participantes da pesquisa, o participante D prestou vestibular para o curso de Letras-Libras em uma universidade federal; o participante G também, mas na modalidade a distância; já o participante L fez vestibular para o curso de Administração em uma faculdade particular. A partir das narrativas desses participantes (Quadro 11), pode-se perceber experiências diferentes que se cruzam em alguns pontos, mas, sobretudo, podemos perceber a maneira de concepção de avaliação que influencia nas vivências dos candidatos.

Quadro 11 – Ingresso na graduação

Participante D	Participante G	Participante L
<p><i>Nas provas, havia a versão traduzida em língua de sinais das questões de todas as disciplinas: português, literatura, biologia, história, geografia, física... tudo em Libras [...]. Eu conseguia entender claramente. [...] Na prova de português eu voltava o vídeo alguma vezes para entender a questão [...]. A redação era um pouco confusa para mim [...]. O primeiro tema versava sobre teorias de Albert Einstein e, o segundo, sobre a história do Brasil [...]. Eu acabei escolhendo a segunda opção para desenvolver minha redação.</i></p>	<p><i>No dia da prova [vestibular] vi muitos surdos, muito diferente do que eu estava habituada, pois nunca estive com tantos surdos nesse contexto. O vestibular foi difícil, muitas perguntas, fiquei aflita [...]. Havia perguntas sobre educação de surdos, história dos surdos etc [...]. Antes eu havia estudado junto com um ouvinte. Se eu não houvesse estudado muito, eu não conseguiria ter passado, pois eu não tinha experiência nenhuma com isso [...]. As perguntas eram projetadas [...] com temáticas relacionadas à Libras [...] e aos surdos [...]. Não havia perguntas sobre matemática, ciências, biologia, não tinha, somente Libras. Questões sobre legislação também, cultura e identidade surda.</i></p>	<p><i>No vestibular houve provas das diversas disciplinas e obtive bom êxito [...]. Não havia intérprete no vestibular. No ato da inscrição não solicitei, pois não havia experiência com esse serviço.</i></p>

Nos relatos de D e G, que fizeram vestibular para o curso de Letras-Libras na mesma universidade, porém em anos e modalidades distintas, pode-se perceber um ponto em comum: as questões eram em Libras. O participante L disse que não houve presença de intérprete em sua prova, pois ele não sabia como solicitar esse serviço. Não houve prova em Libras, portanto. Os três participantes foram aprovados nas provas.

Mesmo sendo em Libras, as questões da prova de D envolviam as diversas disciplinas da educação básica. Já G conta que as temáticas de sua prova envolviam língua de sinais, história, cultura e identidades surdas. D menciona certa “confusão” que a prova de redação lhe causou. G e L não mencionam nada sobre redação em língua portuguesa.

De maneira geral, os vestibulares são avaliações seletivas, ou seja, não levam em conta a trajetória escolar do candidato, mas aquele momento somente de realização da prova. Entretanto, pode-se perceber uma ruptura de parte dessa prática, sem contudo abandoná-la por completo, quando no curso de Letras-Libras, por exemplo, é oferecido

um vestibular com temáticas voltadas à língua de sinais e outros aspectos da área, como acontece no caso de G. Não deixa de ser um exame seletivo, entretanto com assuntos que vão ao encontro da realidade, possivelmente, de muitos candidatos surdos. Supostamente, essa foi uma estratégia política adotada pelo curso visando à expansão de seus trabalhos e acesso de mais alunos surdos. Mesmo que candidatos surdos ao vestibular nunca tenham estudado na educação básica sobre língua de sinais, história, cultura e identidades surdas, a assimilação desses conteúdos pode ser rápida, pois é sobre sua própria língua, história, cultura e identidade. Além disso, hoje, na internet, já existem muitos materiais a esse respeito em Libras e também são temas que provavelmente circulam entre alguns surdos.

Não só a prova em si, mas o ambiente, por haver muitos surdos também pleiteando uma vaga no ensino superior, chamou a atenção de G. A aglomeração de surdos para o vestibular foi algo que possivelmente tenha marcado a experiência da participante.

Por outro lado, vemos, como é o caso de D que, mesmo fazendo a prova em língua de sinais, as questões envolviam temas das diversas disciplinas, como em vestibulares tradicionais. Ele enfatiza, no entanto, seu maior desafio no momento da redação e não nas questões sobre assuntos envolvendo física e literatura, por exemplo. L também não destaca as questões da prova em si, mas sim, a ausência do intérprete de Libras.

O que se pode perceber aqui, a partir dos trechos das narrativas dos participantes (Quadro 11), é que, possivelmente, mesmo com resultados satisfatórios de surdos que realizam vestibulares em língua portuguesa, ainda assim, a língua de sinais ocupa um importante lugar nesse processo seletivo. No caso da UFT, os exames seletivos específicos em Libras, são feitos somente para o vestibular em Letras-Libras. Para os outros cursos de graduação, conta-se com a presença do intérprete para as provas disponibilizadas apenas em língua portuguesa⁴³. O Programa de Pós-Graduação em Letras do campus de Porto Nacional é outro exemplo da instituição com acesso em Libras nos exames de seleção. Assim, até o momento, esses são os cursos em que o surdo pode ter maior equidade no processo seletivo para ingresso, sendo o Letras-Libras o único curso de graduação que trabalha na perspectiva da diversidade linguística e cultural dos surdos. Desse modo, mesmo que esse não seja um discurso explícito da UFT, o único caminho que até o momento a instituição aponta para os surdos que desejam fazer uma graduação, com exame seletivo que coaduna com uma perspectiva surda, é o Letras-

⁴³ Há uma discussão na UFT para a tradução em Libras de todas as questões do vestibular tradicional da Instituição, em vista de atender ao Decreto 9508/2018 no que se refere a provas gravadas em vídeo por fiscal intérprete de Libras. Todavia, até a escrita deste capítulo, não havia se institucionalizado essa prática.

Libras. Há, de maneira geral, portanto, a necessidade de se elaborar e implementar práticas que, pelo menos gradativamente, possam contribuir para que o surdo encontre nos diversos cursos de graduação um espaço que valorize sua diferença.

Voltando às experiências dos participantes em relação ao vestibular, foi possível identificar três formas distintas desse exame de seleção:

- (1) Com questões relacionadas à Libras, história, cultura e identidades surdas – provavelmente, pensando em um perfil de aspirante ao curso de Letras-Libras ou outro curso afim como Pedagogia Bilíngue;
- (2) Com questões em língua portuguesa e versão em Libras acerca de diversas disciplinas e redação em língua portuguesa – para qualquer curso superior, inclusive o Letras-Libras;
- (3) Com questões em língua portuguesa somente (vestibular tradicional) – visando ao ingresso do candidato em qualquer curso superior.

Diante dessas possibilidades apresentadas, ressalta-se, mais uma vez que, nessa pesquisa, quando se menciona *surdos*, refere-se aos povos de línguas de sinais ou às comunidades de língua de sinais. Portanto, seria mais condizente, aparentemente, ressaltar as opções 1 e 2 de vestibulares. O fator predominante desta seção, a partir das experiências dos participantes em relação ao vestibular, portanto, são as opções linguísticas, levando em conta aspectos culturais e identitários do público-alvo, os surdos.

Ressalta-se aqui que ter um vestibular realizado em uma língua minoritária, nesse caso, a Libras, seja da maneira que acontece em alguns cursos de Letras-Libras, seja da forma que ocorre no ENEM, por exemplo, não é algo trivial. É resultado de uma luta histórica para reconhecimento da língua, como foi mencionado no capítulo sobre o referencial teórico. Ter um vestibular que valorize a Libras, a perspectiva surda e suas epistemologias é romper com um processo tradicional de acesso à universidade que, de maneira geral, pouco contribuiu para que os surdos ingressassem e concluíssem a educação superior. Ao passar dos anos, os vestibulares que adotam essa perspectiva vão se aprimorando para que muitos outros surdos possam ter experiências melhores não somente no exame de ingresso, mas durante toda a trajetória universitária.

A universidade traz a oportunidade de experiências diferentes daquelas da educação básica, mas que podem se relacionar de alguma forma. A próxima seção abordará essa conexão que os participantes foram fazendo durante suas narrativas.

6.2.1.2 Educação básica e superior

A experiência de muitos surdos na educação básica pode ser parecida em muitos aspectos, mesmo havendo algumas nuances próprias de realidades específicas. De maneira geral, a falta de intérpretes ou a necessidade de qualificação desses profissionais, é um assunto ainda recorrente. Além disso, a formação de professores para se trabalhar com alunos surdos se configura atualmente como uma urgência.

Dois dos participantes compararam algo vivido na educação básica com a educação superior (Quadro 12). As experiências em um espaço de ensino iniciado, provavelmente, na infância, se contrastam com aquelas vivenciadas nesse novo lugar, que é a universidade, experimentado em uma fase mais madura do ser humano, mesmo que ainda em construção.

Quadro 12 – Educação básica e superior

Participante D	Participante G	Participante L
<i>[não mencionou sobre a educação básica]</i>	<i>Eu cresci com contato somente com ouvintes – em casa e na escola – e aprendi Libras tardiamente, com 26 anos. [...]. Depois que fui aprovada [no vestibular] e comecei a estudar, percebi que a maneira que me ensinavam era diferente do que eu já estava acostumada. Era uma sensação diferente, sentia-me mais satisfeita, pois parecia que era de igual para igual. Ouvintes que se comunicavam em Libras, professores surdos que ministravam suas aulas em Libras, e isso foi me despertando muito interesse. Eu cresci privada disso, na escola não acontecia dessa maneira, então foram anos até ter essa oportunidade na faculdade pela primeira vez. Antes disso eu não aprendia nada, mas foi na faculdade que pude, de fato, aprender.</i>	<i>Na faculdade era diferente da escola. Na escola não havia intérprete. ~~~~~ Dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, conhecia todos os professores. Mas na faculdade nenhum me conhecia. Não conheciam também minha língua, portanto. Por isso foi melhor solicitar um intérprete. Após reclamações que se estenderam por meses, foi disponibilizado um intérprete, o que achei melhor.</i>

Apesar de D não ter mencionado nada sobre essa relação, não quer dizer que não exista, mas foi um fato observado com certo destaque por G e L. O relato de G é mais contundente, pois possui afirmações como: “*Eu cresci com contato somente com ouvintes – em casa e na escola*”; “*aprendi Libras tardiamente, com 26 anos*”; “*Eu cresci privada disso*”; “*então foram anos até ter essa oportunidade na faculdade pela primeira vez*”; “*Antes disso eu não aprendia nada*”; “*foi na faculdade que pude, de fato, aprender*”.

As afirmações de G revelam muito. O contexto do curso de Letras-Libras, em muitos casos, proporciona a convivência com uma quantidade maior de colegas e/ou professores surdos. Os ouvintes também, nesse contexto, sabem ou pelo menos estão interessados em aprender Libras. Esse era um ambiente, portanto, que G disse não estar acostumada, mas sentia-se mais satisfeita e interessada em aprender. A língua de sinais e o convívio com o outro (surdo principalmente) é que pode ter despertado esse interesse. Dessa maneira, ela chegou a dizer que, antes disso, não aprendia nada. O ambiente criado pela faculdade, portanto, é que proporcionou essa aprendizagem pela primeira vez.

G possivelmente se refere, à aprendizagem formal quando menciona *aprender*. Não havia em sua sala de aula na educação básica, interação em língua de sinais com colegas, nem professores e, por isso, nenhuma atividade, avaliação etc, foi feita em língua de sinais. Além disso, ela afirma que cresceu somente com ouvintes e que aprendeu Libras com 26 anos⁴⁴. Dessa maneira, G não se comunicava em Libras em nenhum lugar, não somente na escola, mas utilizava, de acordo com ela, outras formas de comunicação em sinais para se expressar. Quando aprendeu Libras, possivelmente já havia concluído o Ensino Médio, portanto sua primeira experiência de aprendizagem formal pela Libras foi na educação superior. Por isso sua menção em ser a *primeira vez* e que anteriormente *não aprendia nada*.

No caso de G, essa aprendizagem era diretamente em Libras, com professores que ministravam suas aulas em língua de sinais. Não é o caso de muitos que têm o contato mais frequente com a Libras, somente por meio de intérpretes (ouvintes), seja na educação superior, seja na educação básica. Para G, compartilhar seu espaço de aprendizagem com colegas e professores surdos foi muito significativo.

⁴⁴ Essa afirmação da participante talvez tenha um significado maior e pode ter sido utilizada como uma forma de referenciar a sua entrada, como a de muitos outros surdos, na comunidade de língua de sinais, enquanto integrante ativa. Portanto, pode não ser, necessariamente, a idade que, de fato, ela começou a aprender ou aprendeu a Libras.

Para L, a experiência foi diferente. Ele afirma que não havia intérprete na escola, mas seus professores o conheciam. Já na faculdade, mesmo com a presença do intérprete, os professores não o conheciam e, conseqüentemente, também não sabiam sobre sua língua, a Libras. L menciona que, mesmo passando algum tempo sem intérprete⁴⁵, ele achou melhor contar com a presença de um em sala de aula. Desde o episódio do vestibular, onde L não contou com tradução em Libras da prova, nem com a presença de um intérprete, pode-se pensar que ele seria um aluno com fluência na leitura e escrita da língua portuguesa. Contudo, com essa afirmação do participante nesse excerto, se essa hipótese de autonomia em língua portuguesa for verdadeira, ela não é suficiente para negar a comunicação em língua de sinais na sala de aula para L, uma vez que, mesmo após meses, ele espera a chegada do intérprete. A situação da falta de comunicação em Libras pode ser também em relação aos professores devido à afirmação: *não conheciam também minha língua*. Ou seja, L se comunicava em Libras, mas os professores, aparentemente, não se esforçavam para interagir com o aluno.

Mesmo em meio a resistências e privações, o surdo resiste. Ladd (2005) aponta a complexidade histórica e cultural do surdo que, muitas vezes, é apagada, dando lugar a uma perspectiva clínica somente, que reforça a perda. O que Ladd e Lane (2013) reiteram é a importância de se pensar no “ser surdo” e, com isso, contribuir para valorizar a pessoa surda e sua presença na sociedade, fazendo com que o meio educacional, por exemplo, adote diferentes posturas. Nas narrativas, vemos, por exemplo, a privação linguística de G, em sua infância e parte da juventude. Também, as resistências e falta de esclarecimentos dos professores de L já em seu curso de graduação. Somos cercados de pessoas que ainda não enxergam a diversidade linguística e cultural que o surdo carrega consigo. O clamor por mais espaços de discussões e divulgação da *Surdidade* não é algo relacionado apenas a uma militância, mas a uma necessidade de formação de consciência que pode gerar comportamentos e atitudes mais condizentes com as comunidades de língua de sinais, regenerando-as e reempoderando-as.

O fator predominante aqui nesta seção sobre a relação entre a educação básica e a superior, mais uma vez, é a língua. Seja para interação ou como meio de instrução, permanece como destaque nas experiências dos participantes. Pode-se deduzir que a interação entre surdos (alunos e professores) e o acesso ao conhecimento em língua de sinais, é significativo e indispensável para o surdo na educação básica e superior. Mesmo

⁴⁵ Posteriormente serão também analisadas as experiências dos participantes com intérpretes.

que haja certa autonomia do aluno em relação à leitura e à escrita em língua portuguesa, isso não garante acesso e permanência plena e justa aos surdos.

Mais especificamente sobre isso, a próxima seção abordará as experiências dos participantes na leitura de textos em língua portuguesa, escrita de projetos e trabalhos acadêmicos, além de outros episódios relacionados.

6.2.1.3 Leitura e escrita em língua portuguesa

Devido ao oralismo, como explicado no capítulo sobre o referencial teórico, houve um momento mais extremo de imposição cultural e linguística sobre o surdo. Essa imposição não foi só pela leitura e escrita, mas também pelo desenvolvimento de habilidades orais. A tensão entre língua de sinais e língua oral, nesse contexto, foi muito constante, e durou, de maneira mais drástica, por mais de 100 anos, segundo Ladd (2003). De maneira talvez mais discreta, mas ainda presente, como vimos nas seções anteriores deste capítulo, há ainda uma relação de poder entre as línguas: português e Libras.

É ainda incomum se encontrar materiais e práticas pedagógicas que vão ao encontro dos anseios de surdos nas mais diversas áreas do conhecimento. Apesar de haver práticas que vêm contribuindo positivamente para a educação de surdos, muitos professores, mesmo tendo a melhor das intenções, não sabem como lidar nesse ambiente linguístico complexo. Os participantes relatam suas experiências com a leitura e escrita em língua portuguesa (Quadro 13), cheias de desafios, mas também de interesse em aprender.

Quadro 13 – Leitura e escrita em língua portuguesa

Participante D	Participante G	Participante L
<i>A disciplina de linguística, por exemplo, era muito densa, mas já tínhamos alguns materiais “prontos”, que eram os textos base das disciplinas do curso a distância das turmas de 2006 e 2008. Então alguns professores se utilizavam desses textos para nos enviar, pois havia conteúdos semelhantes, que já haviam sido traduzidos. Entretanto</i>	<i>Na faculdade já havia materiais em Libras e português que eram disponibilizados para os alunos na plataforma virtual. Então podíamos abrir os textos em português e, diante da densidade do texto, eu recorria aos vídeos em Libras. Então eu aproveitava para comparar e observar as duas formas – em português e em Libras – pois assim me</i>	<i>Eu tinha algumas dificuldades de leitura. Em uma disciplina, por exemplo, o professor sugeriu que eu utilizasse o dicionário. Eu assim fazia, mas precisava muito tentar entender o contexto. ~~~~~ Escrita de projetos foi o que mais me desafiou ao longo dos semestres na faculdade. Durante a produção em</i>

muita pesquisa foi sendo desenvolvida posteriormente, mas sem a versão em Libras. Dessa maneira, eu apresentava mais dificuldade na leitura [...]. Os artigos que os professores nos enviavam [em português], sem muita explicação a respeito, eram grandes desafios para mim. [...] Entretanto todo professor lecionava em Libras.

~~~~~  
Em alguns momentos, quando nos era passado algum trabalho para apresentar, não havia muito apoio de alguns professores, o que eu entendia como um desafio a nós [...] mas às vezes eu não apresentava bem. A dificuldade também em entender os textos em português para apresentar em Libras, o que gerava uma apresentação em Libras seguindo ideias e estruturas da língua portuguesa. Acontecia muito.

ajudava a desenvolver minha leitura em língua portuguesa. Mas às vezes eu deixava de lado a escrita em português e assistia aos vídeos somente para anotar as respostas das atividades. Então havia já materiais prontos, textos em português e em Libras durante os quatro anos de curso. [...] Os trabalhos feitos em português eram pouquíssimos, eram mais trabalhos com filmagens em Libras. Mas precisava estar tudo de acordo com o que se pedia. Se houvesse articulações confusas nas filmagens, era desconsiderado.

grupos, trios... alguns colegas não entendiam a escrita e eu tentava modificar o que era necessário. Muitas das correções, os próprios ouvintes se encarregavam disso.

~~~~~  
Dificuldades também nas avaliações. Muitas vezes não entendia as questões e “pulava”.

~~~~~  
Às vezes, na leitura de textos, surgia alguma palavra que eu não conhecia, então eu perguntava ao intérprete e ele me explicava do que se tratava. E assim eu compreendia e continuava a tarefa que estava fazendo. Não perguntava constantemente, mas somente em alguns casos, quando necessário.

~~~~~  
Também durante os momentos árduos de escrita, a pessoa que me ajudava era minha mãe. Nas dúvidas de alguns termos e frases, ela me explicava. Durante o TCC 1, não foi necessária sua ajuda, pois o orientador sempre me auxiliava nesse sentido, mas depois [...] foi minha mãe que me ajudou.

Os excertos das narrativas apresentados no Quadro 13 nos remetem a um desafio acadêmico que, aparentemente pode ser igual ao de ouvintes: a escrita. Todavia, é necessário observar alguns pontos que se destacam nos relatos aqui apresentados:

- (1) Leitura em língua portuguesa de artigos indicados pelos professores;
- (2) Leitura em língua portuguesa com auxílio de vídeos em Libras;
- (3) Uso de dicionário para auxílio na leitura em língua portuguesa;
- (4) Avaliações em língua portuguesa;
- (5) Auxílio do intérprete para leitura em língua portuguesa;

- (6) Escrita em língua portuguesa como segunda língua;
- (7) Auxílio da família para leitura e escrita em língua portuguesa.

Pode parecer óbvio, mas esses pontos elencados, a partir dos excertos aqui discutidos, têm algo em comum: a língua portuguesa. Provavelmente, seja esse um dos principais desafios: a articulação da língua portuguesa para leitura e escrita de trabalhos, atividades, avaliações, artigos e suas implicações para o aluno surdo.

O primeiro ponto, assinalado principalmente por D, mas também mencionado por L, traz algo recorrente da vida acadêmica: a leitura de artigos. Para D, inicialmente havia auxílio de vídeos em Libras, mas outros artigos foram sendo enviados sem textos-base em língua de sinais, o que gerou dificuldade, de acordo com o participante, durante a leitura. Todavia, D aponta que, apesar de seus desafios para a leitura, os professores ministravam as aulas em Libras, o que pode significar que, em algum momento, diante das dúvidas geradas pela leitura em uma segunda língua, havia explicações e discussões do assunto em Libras.

O segundo ponto, referindo-se às experiências de D e G, é comum, principalmente para os alunos de Letras-Libras. Há textos-base de algumas disciplinas que são disponibilizados em português e em Libras. Não são traduções de algum artigo ou livro da área, mas de um material criado especialmente para o Letras-Libras que possui, certamente, referências a muitos autores (QUADROS; STUMPF, 2014). Entretanto, segundo D, como os textos são de 2006 e 2008, há muitas outras discussões que não são contempladas nos materiais. G aponta que, na utilização desses materiais, ela acompanha os textos em português com apoio das traduções em Libras. Contudo, a certa altura, ela *deixava de lado a escrita em português e assistia aos vídeos*, pois desejava responder às atividades de maneira mais rápida. G possuía, portanto, aparentemente, mais habilidade em Libras do que em língua portuguesa. Assim, para fazer as atividades que precisavam da leitura de textos, as versões em Libras davam mais conforto à participante.

Sobre o terceiro ponto, para auxiliar a leitura de L, um professor sugeriu a utilização de um dicionário monolíngue em português. Essa é uma prática comum na leitura em língua materna. Não que seja dispensável para aqueles que têm a língua portuguesa como segunda língua, mas, em alguns casos, o dicionário não é suficiente para facilitar a leitura de um texto denso. Talvez seja por esse motivo que L disse que *assim fazia, mas precisava muito tentar entender o contexto*. Ou seja, mesmo entendendo algum

termo ou outro, ainda assim a leitura do texto como um todo ficava comprometida. A sugestão do professor talvez tenha sido aquela que comumente ele dá aos alunos ouvintes, mas que nem sempre vai ser apropriada quando se refere ao aluno surdo.

Em sua narrativa, L também conta, fazendo referência ao quarto ponto, que, durante as avaliações, ele lia o que era pedido, não entendia e desconsiderava a questão, prosseguindo para a seguinte. Isso não demonstra a falta de conhecimento do participante, mas aos desafios provenientes da leitura em língua portuguesa. Dessa maneira, se L apresenta dificuldades em leitura de artigos ou outro texto em sala de aula, conseqüentemente, no momento da avaliação, esse mesmo desafio continuará existindo.

A partir das narrativas aqui analisadas, foi possível observar alguns comportamentos possivelmente comuns de professores que percebem que seu aluno surdo apresenta algum desafio na leitura e escrita em língua portuguesa: (a) negação que isso exista e delegação somente ao aluno a responsabilidade de desenvolvimento de suas habilidades de leitura; (b) proposição de alternativas, mesmo que parciais, que envolvam a tradução para a língua de sinais de alguns (ou todos os) materiais, sem desconsiderar os textos em língua portuguesa. Retoma-se aqui, as práticas de G, que, com acesso às traduções em Libras, utilizava-se desse recurso para entender os textos em português. Uma outra possibilidade, fruto de reflexões a partir dessa análise, também seria proporcionar constantemente oficinas ou cursos de leitura e escrita acadêmica para surdos e, ainda, retiros de escrita e encontros mais frequentes de alunos surdos que desejam desenvolver algum trabalho de leitura e escrita de maneira colaborativa. Isso são sugestões que podem não garantir bons resultados sempre, uma vez que o processo de aprendizagem de uma língua não acontece em um curto prazo de tempo. Assim, se a língua portuguesa como segunda língua fosse ensinada para os alunos surdos desde o primeiro ano escolar, poderia haver uma realidade diferente na educação superior.

O ponto cinco menciona o auxílio do intérprete de Libras nas leituras durante as aulas. L menciona que esse também foi um recurso utilizado por ele. O intérprete como auxílio durante a leitura de textos em língua portuguesa, pode ser uma opção eficaz, principalmente se ele está inteirado sobre alguns termos técnicos, quando for o caso. Essa pode ser uma prática comum durante as aulas, entretanto, possivelmente não era uma prática extraclasse para L. Muitas leituras que precisam ser realizadas fora da sala de aula, podem não contar com esse apoio.

O ponto seis diz respeito à escrita em língua portuguesa. Durante os trabalhos em grupo, L conta que alguns colegas *não entendiam* sua escrita e ele tentava adequar o que

era necessário. Algumas dessas correções, segundo o participante, os próprios colegas ouvintes se encarregavam de fazer. É importante ressaltar que, quanto aos pontos anteriores, quando se falava em leitura, referia-se também à leitura de língua portuguesa como segunda língua. Entretanto é por meio da escrita que se percebem as marcas de segunda língua, nesse caso, as produções escritas de surdos. Nesse contexto, o relato de L pode demonstrar certa tensão vivida entre os colegas por haver a necessidade de correções constantes. Essas correções podem partir da necessidade dos colegas de elaborarem um texto conforme a norma culta da língua portuguesa ou das exigências do professor. Em ambos os casos, presume-se que não haja conhecimento de nenhuma das partes acerca da escrita da língua portuguesa enquanto segunda língua.

O sétimo ponto desta seção é também relacionado a uma experiência de L: o apoio da família na leitura e na escrita de língua portuguesa. No caso de L, a mãe o ajudava na escrita do TCC, quando ele, na dúvida de alguns termos ou frases, recorria a ela. Segundo L, durante a disciplina de TCC 1, o professor orientador estava presente e auxiliava na escrita de seu projeto. Entretanto, ocorreram alguns imprevistos e ele precisou mudar de orientador. O orientador da disciplina de TCC 2, portanto, era alguém mais distante de L, por isso ele narra que precisou de mais ajuda da mãe para auxiliá-lo com a escrita. Não são todos os surdos que têm esse apoio em casa. L pôde contar com alguém íntimo a ele, mas não encontrou na faculdade, talvez, alguém que o auxiliasse nesse sentido, mesmo não sendo o orientador. Seria essa a via mais cabível, pois assim, outros surdos que não tivessem o apoio de algum familiar, também poderiam utilizar esse serviço. Essa seria uma alternativa não só para surdos, mas pensando nos participantes desta pesquisa, considera-se uma urgência maior, pois o apoio externo de alunos surdos é muito menor do que o de ouvintes.

A diversidade de casos na graduação envolvendo a escrita da língua portuguesa pelo aluno L parece ser maior do que para D e G. São histórias complexas e que nos apontam uma possibilidade: talvez L tenha passado por situações mais desafiantes do que D e G, no que concerne a língua portuguesa, pois estudava em um ambiente pouco favorável ao conhecimento do surdo, sua língua, história e cultura. Retoma-se uma afirmação de L da seção anterior: [na faculdade] *não conheciam também minha língua*. Essa afirmação pode revelar o princípio de todas as barreiras vividas por L em sua graduação. Com base nas afirmações de L, presume-se que o não reconhecimento da língua do surdo, mesmo que ela esteja presente em sala de aula o tempo inteiro, ocasiona a não aceitação por completo da pessoa surda. Dessa maneira, podem surgir empecilhos

na sua forma de conceber qualquer trabalho acadêmico, expressão de ideias, na relação com os colegas, professores e com a instituição de maneira geral. A contratação do intérprete de Libras, como aponta L, não garante uma política linguística e de identidades para o surdo no ensino superior. A instituição ou pelo menos a coordenação do curso em que o surdo esteja inserido, precisa ir além do fornecimento do intérprete de Libras, que visa a somente, em muitos casos, dar cumprimento legal. Ainda com base nas afirmações de L, percebe-se a necessidade de uma ruptura de padrões já pré-estabelecidos para a educação superior, que envolva toda a equipe pedagógica, alunos e demais profissionais que atuem no curso onde o surdo esteja estudando.

Essa visão monolíngue do Brasil que, conseqüentemente, se reflete na educação superior, é algo ainda arraigado e de difícil ruptura. No que se refere ao surdo, além de sua diversidade linguística e cultural, há também a visão que insiste em reforçar a deficiência. Em ambos os casos, pode gerar desconforto e levar o professor a um lugar que ele não está habituado. Provavelmente não houve para o professor de L uma conscientização do que é ser surdo (*Surdidade*) e nem da diversidade linguística e cultural brasileira. Não havendo formação nesse sentido, continua no imaginário a visão monolíngue e monocultural do país.

Sobre a relação com colegas, professores e intérpretes, os participantes entrevistados deram outros detalhes que serão apresentados e discutidos a seguir.

6.2.1.4 Relação com colegas, professores e intérpretes

Os excertos apresentados no Quadro 14 vão demonstrar algumas situações já mencionadas aqui rapidamente: as relações com colegas, intérpretes e professores em sala de aula (Quadro 14). Dois dos excertos do quadro abaixo já foram discutidos anteriormente, todavia, pretende-se nesta seção, dar um enfoque maior e específico a essas relações.

Quadro 14 – Relação com colegas, professores e intérpretes

Participante D	Participante G	Participante L
<i>Não havia muito apoio de alguns professores, o que eu entendia como um desafio a nós [...] mas às vezes eu não</i>	<i>Era uma sensação diferente, sentia-me mais satisfeita, pois parecia que era de igual para igual. Ouvintes que se comunicavam em Libras,</i>	<i>A minha comunicação com professores era quase inexistente, mas conversava com os alunos. Havia um que estava sempre junto comigo,</i>

apresentava bem [os trabalhos acadêmicos].

~~~~~

Alguns funcionários da secretaria já haviam participado de cursos de Libras, mas parece-me que não adiantou muito, pois passavam cerca de dois anos sem praticar nem um pouco da língua. Às vezes eu chamava um intérprete. Outra estratégia de comunicarmos era através da escrita [em português].

professores surdos que ministravam suas aulas em Libras, e isso foi me despertando muito interesse.

Eu cresci privada disso, na escola não acontecia dessa maneira.

~~~~~

pois ele sabia língua de sinais. Foram dois anos de muita convivência [...] Ele sempre me ajudava. Alguns termos que eu não entendia (durante a leitura de algum texto), ele me auxiliava. Mas também havia uma troca: em disciplinas que eu me saía bem, eu o ajudava e, naquelas que eu não ia tão bem, ele me ajudava.

~~~~~

Quando se tratava de um trabalho em casa, seja na minha, seja na casa de outro colega, não pedia a presença do intérprete. Alguns ali sabiam um pouco de língua de sinais, outros não e, assim, havia dificuldades na comunicação. Uma alternativa era recorrer à escrita para conversarmos, dividirmos partes do trabalho sob a responsabilidade de cada um etc. Nesses momentos, eu percebia que o grupo se entrosava e discutia diversos assuntos com uma rapidez maior do que eu conseguia acompanhar, pois, enquanto surdo, precisava recorrer à escrita apenas para me comunicar naquela situação. Se durante minhas anotações do trabalho eu apresentasse alguma dúvida e desejasse me manifestar, como os colegas faziam entre si para esclarecerem algum ponto, eu acabava preferindo não dizer nada, pois não iriam compreender de qualquer maneira.

~~~~~

Depois começou a atuar um intérprete, o mesmo que já havia trabalhado na instituição anteriormente, mas percebia que havia muitas perdas na interpretação. Não me sentia seguro durante as aulas. [...] Às vezes, quando não

compreendia o que intérprete havia falado, recorria a algum colega e então constatava que a interpretação feita estava incoerente.

~~~~~

*Quando o professor pedia para fazer algum trabalho (em grupo) dentro da sala de aula, o intérprete me acompanhava. Ali ele tinha que saber que havia muitas discussões (tomadas de turno) e que ele tinha que interpretar um de cada vez.*

---

Mais uma vez é possível perceber a diferença de experiências de L em comparação aos outros dois participantes. D e G narram suas experiências em um ambiente onde havia uma maior circulação da língua de sinais e do encontro entre surdos, portanto, presume-se uma facilidade maior na relação entre colegas e professores. Mesmo para D, que constata os desafios na apresentação de trabalhos acadêmicos, devido à possível falta de apoio de professores, não há sérias implicações em relação a isso em sua fala. G também aparenta ter tido uma relação com colegas e professores muito positiva. Era um ambiente, segundo a participante, muito apreciado, pois ali surdos e ouvintes se comunicavam em Libras. Era uma experiência diferente para G até o momento. G não demonstra complicações na relação entre professores e colegas em sua narrativa. L, no entanto, narra episódios mais desafiadores.

L inicia dizendo que a sua comunicação *com professores era quase inexistente*. Como foi discutido em uma seção anterior, ele diz também que esse fato se diferenciava de sua experiência na educação básica. Ele narra um episódio específico da ajuda de um colega em sala de aula. Em sua narrativa, L conta que iniciou seus estudos em uma faculdade em um município da região Nordeste e que, depois de dois anos, transferiu-se para Palmas. Esse colega, portanto, é presente em sua narrativa referindo-se aos primeiros anos da faculdade. Assim, durante os anos finais da educação superior, L não menciona seus relacionamentos nem com os professores, nem com os colegas.

Além disso, L fala de episódios de trabalhos em grupos onde ele se comunicava apenas através da escrita. Devido a isso, ele não participava integralmente das discussões. Ele afirma: “*eu percebia que o grupo se entrosava e discutia diversos assuntos com uma*

*rapidez maior do que eu conseguia acompanhar*”. Isso acontecia porque a utilização da escrita para comunicações face a face é mais demorada do que a oralidade. Assim, entre si, os colegas ouvintes desenvolviam assuntos sobre o trabalho, mas L não acompanhava todas as discussões, pois havia uma comunicação da maioria dos colegas em uma língua que não o favorecia. Diante das dúvidas, L acrescenta: *eu acabava preferindo não dizer nada, pois não iriam compreender de qualquer maneira*. Assim, mesmo estando no grupo, L não se sentia verdadeiramente parte dele.

O contato surdo-surdo acontece ao longo dos séculos, como aponta Ladd (2005), seja em associações, seja em clubes ou em outros espaços. A escola e a universidade podem também favorecer esse encontro, como aconteceram com D e G na graduação, por exemplo. Todavia, as experiências de L não contemplam essa realidade. Não ter outro surdo na universidade, como aluno ou professor, pode não ter tornado impossível a trajetória acadêmica de L, mas não lhe proporcionou relações habituais que os ouvintes geralmente têm em sala de aula, como discussões de trabalhos em grupo (sem a presença de intérprete). Mesmo não tendo outro surdo, mas se os professores e colegas estivessem conscientes das discussões acerca de “ser surdo” e se interessassem pela comunicação em língua de sinais, a situação poderia ser mais favorável a L.

Outra relação constante do surdo na universidade é com o intérprete de Libras. Apesar de haver menção, mesmo que de maneira sutil, na Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade) sobre o intérprete de Libras, foi somente com o Decreto 5.626 de 2005 que se tornou mais clara, legalmente, a importância e a necessidade da presença desse profissional nos espaços educacionais. Entretanto, mesmo que o Decreto disponha sobre a formação do tradutor-intérprete de Libras, as suas atribuições e outros detalhes da profissão não foram contemplados.

A Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão do tradutor/intérprete de Libras, mas não exige formação superior na área. Percebem-se, com isso, muitas dificuldades jurídicas e práticas do trabalho do intérprete. Assim, as universidades e outras instituições de ensino, por não encontrarem algum referencial consistente sobre as atribuições do intérprete e as qualificações profissionais suficientes, mesmo que divulgadas por algumas entidades, como a Febrapils, acabam contratando profissionais que deixam a desejar em seu trabalho. A consequência da contratação de um profissional tradutor-intérprete não qualificado para o seu cargo será, sempre, o prejuízo no acesso a informações e conhecimento pelos surdos.

Os participantes desta pesquisa relatam alguns acontecimentos envolvendo o intérprete de Libras (Quadro 14) e, com isso, fazem-nos perceber, mais uma vez, que os desafios enfrentados por L são mais acentuados do que aqueles relatados por D e G. Isso decorre do fato de que D e G não precisavam constantemente do intérprete em sala de aula, pois tinham professores e muitos colegas que se comunicavam em língua de sinais. Para L, no entanto, a situação era diferente. D menciona um só episódio envolvendo o intérprete: quando ele precisa de se comunicar com profissionais de alguma secretaria da universidade. Mesmo assim, menciona que tais profissionais já fizeram curso de Libras. Em outra parte de sua narrativa, ainda conta que, para esse fim de comunicação com alunos surdos, às vezes havia algum estagiário do curso de Letras-Libras que atuava na secretaria. A participante G não menciona nenhum fato envolvendo o intérprete de Libras.

As narrativas de L, mesmo em outras seções, trazem alguns relatos de sua experiência com intérpretes. A primeira delas é ainda no ato do vestibular. Na ocasião ele disse não saber do serviço disponível de tradução/interpretação e, por isso, realizou sua prova sem a presença de um profissional da área. Quando aprovado, ele passou de dois a três meses sem um intérprete. Em seguida, ao mudar-se de cidade, cerca de dois anos depois de iniciar o seu curso de graduação, solicitou um intérprete à faculdade onde continuaria seus estudos em outro município. Esse intérprete, segundo L, já havia trabalhado na instituição em outro momento, quando um aluno surdo havia estudado ali.

L relata que, por vezes, não se sentia seguro com o trabalho do tradutor-intérprete, ou seja, desconfiava da qualidade da interpretação durante as aulas. Assim, perguntava a algum colega sobre o assunto tratado e constatava as incoerências entre a interpretação em Libras e o que o professor realmente havia falado em língua portuguesa. Dessa maneira, a situação narrada, ilustra um exemplo de privação de informação e conhecimento por que o surdo muitas vezes passa, devido à falta de comunicação e à baixa qualidade no trabalho do intérprete.

Os serviços de interpretação são muito utilizados e de grande importância para a comunicação entre surdos e ouvintes. Em ambientes como a sala de aula que L narra, o intérprete pode ser a via mais rápida para a compreensão de conteúdos curriculares. Todavia notam-se alguns fatores que podem ser atribuídos à formação ou à falta dela por parte dos tradutores-intérpretes de Libras, como por exemplo, no momento em que L diz não confiar na qualidade da interpretação, recorrendo, assim, aos colegas. L diz não se sentir seguro e, assim, pode-se entender que no seu relacionamento com o intérprete havia muita desconfiança acerca da atuação do profissional.

O movimento que deveria ser feito, como D aponta, é que toda a equipe pedagógica e técnica da universidade conseguisse se comunicar em Libras, não para anular o trabalho do intérprete, mas para tentar promover uma comunicação direta entre surdos e ouvintes. Os participantes apresentaram também outras sugestões de melhorias na graduação que serão apresentadas a seguir.

#### 6.2.1.5 Sugestões de melhorias na graduação

O Quadro 15 organiza as sugestões de cada um dos participantes a partir de suas experiências na graduação.

Quadro 15 – Sugestões de melhorias na graduação

| <b>Participante D</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Participante G</b>                                                                               | <b>Participante L</b>                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Minha sugestão é simples: todas as disciplinas terem disponíveis materiais em português e em Libras. Assim o professor pode disponibilizar no Moodle, por exemplo, os vídeos, para que os alunos possam ler em português e também ter a referência pelos vídeos. Pois às vezes são disponibilizados os textos em português, mas sem nenhum correspondente em Libras, o que dificulta a compreensão dos surdos. Esse é o principal problema. Então é disponibilizar os textos em português e em Libras, sem necessidade de traduzir tudo, mas pelo menos de partes principais, assim abre possibilidades de maior compreensão do texto integralmente. Dessa maneira, diante da dúvida na leitura do texto escrito, o surdo pode recorrer ao vídeo, relacionar os assuntos e compreender melhor o que está lendo. É isso. Algo simples [...] Esse é o ponto negativo, mas a maioria</i> | <i>Os cursos poderiam ter tido encontros quinzenais ao invés de serem mensais. Aprenderia mais.</i> | <i>Pediria aos professores que fossem mais compreensíveis em relação ao aluno surdo. O surdo consegue dar conta das obrigações acadêmicas, mas pediria estratégias para que ele fosse contemplado totalmente [...] Que os professores também conhecessem sobre acessibilidade.</i> |

---

*alega a falta de tempo para se fazer isso.*

---

As sugestões de D são bem pontuais. Ele sugere, portanto, que os professores disponibilizem textos em Libras e português para, assim, serem possíveis opções de leituras que coadunem tanto com os que preferem a Libras, quanto com aqueles que preferem a língua portuguesa. Já G, que fez seu curso à distância, somente pontua a necessidade de mais encontros presenciais. L salienta a importância de os professores conhecerem mais sobre os surdos e acessibilidade.

Cada participante possui uma experiência diferente na graduação, mesmo compartilhando de alguns traços em comum. D e G, por terem feito graduação em Letras-Libras, possuem experiências de interação com colegas e professores, aparentemente mais positivas do que L. Entretanto, os três compartilham os desafios relacionados à leitura e escrita em língua portuguesa, com maiores detalhes de informação dadas por L. A leitura e escrita em língua portuguesa na educação superior, para os surdos, como vemos nos relatos dos participantes, é ainda uma situação que necessita de apontamento de possíveis estratégias para que essa situação apresente resultados mais satisfatórios. A circulação da Libras, principalmente em cursos que não sejam o de Letras-Libras, precisa se ampliar, como sugerem os participantes, pensando em estratégias de implementações linguísticas no acesso e permanência dos cursos.

Seria relevante que as experiências dos surdos aqui compartilhadas, bem como suas sugestões de implementações na educação superior fossem observadas para novas pautas de políticas atuais.

### **6.2.2 Narrativas da pós-graduação**

A organização desta seção será como na seção anterior, porém as narrativas aqui apresentadas terão como foco a pós-graduação, considerando que os participantes abordarão suas experiências em cursos de especialização e mestrado. Para esta seção foram identificados alguns pontos que apareceram com mais frequência: (a) leitura e escrita em língua portuguesa; (b) relação com colegas, professores e intérpretes e (c) sugestões para melhorias na pós-graduação.

## 6.2.2.1 Leitura e escrita em língua portuguesa

Os participantes aqui expressam suas experiências com a leitura e escrita da língua portuguesa na pós-graduação (Quadro 16). Os excertos estão assinalados se se referem à especialização ou ao mestrado. Como mencionado anteriormente acerca das experiências dos participantes com a língua portuguesa na pós-graduação, na análise do questionário, há alguns outros fatores que podem contribuir para amenizar certa tensão causada pela língua portuguesa na pós-graduação, como proporcionar um ambiente que valorize a pessoa surda e a língua de sinais.

Quadro 16 – Leitura e escrita em língua portuguesa II

| <b>Participante D</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Participante G</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Participante L</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Na especialização sentia muita dificuldade porque absolutamente todos os materiais eram em língua portuguesa. Eram leituras muito densas. Também durante as atividades, eu precisava pesquisar muito para encontrar o que era pedido. Mesmo assim, conseguia responder e fui aprovado. Não senti tanta dificuldade nesse sentido. As perguntas de múltipla-escolha, conseguia responder com mais calma.</i></p> <p>~~~~~</p> <p><i>[Mestrado]</i><br/> <i>O professor de história do pensamento linguístico, dava muitos textos sobre o desenvolvimento da gramática e todas as minúcias envolvendo a linguística... eram muitas coisas para se entender. Foi um grande desafio para mim. Era muito cansativo. Não conseguia prestar atenção na aula toda. A minha vontade era de ir embora apressadamente.</i></p> | <p><i>Na pós [especialização] os [professores] ouvintes davam muitos textos, mas havia uma intérprete, que era também aluna do curso. Durante as interpretações, às vezes eu pedia para parar e eu tentava consultar algo do texto, mas preferia focar no que a intérprete estava dizendo. Eu olhava as perguntas que tinham no texto e impresso e olhava para a interpretação em Libras e aí eu conseguia responder em português, mesmo havendo características da escrita enquanto segunda língua. Mas o professor não entendia. Então a intérprete precisava reler o texto juntamente com o professor para que ele compreendesse melhor. Mas eu não gostava muito: era muito texto e, eu, a única surda da turma.</i></p> <p>~~~~~</p> <p><i>[Mestrado]</i><br/> <i>Eu começo como modelo de escrita a partir do que o professor disponibiliza, então vou tentando relacionar o que é necessário e vou escrevendo. Em seguida peço algum ouvinte para fazer a</i></p> | <p><i>A minha língua de conforto não é o português, mas sim, a Libras. Muitas vezes quando tenho que anotar/registrar alguma coisa [da aula], eu faço em vídeo [Libras], depois, quando tenho que escrever sobre aquele assunto, eu recorro ao vídeo para desenvolver a escrita. Às vezes preciso assistir aos vídeos mais de uma vez para fazer a tradução, mas depois consigo prosseguir. Em seguida, envio para algum amigo conferir e fazer alguma adequação no texto [...] Mas não me sinto confortável com isso.</i></p> <p>~~~~~</p> <p><i>[Mestrado]</i><br/> <i>Alguns professores ministram suas aulas diretamente em Libras, o que é ótimo, consigo entender claramente, mas outros não. E dão inúmeros textos de difícil leitura [...] Para os artigos, já aconteceu de eu escrever sozinho tudo e depois mostro a um amigo para correções e sugestões. Depois de feitas as modificações, encaminho o trabalho ao professor.</i></p> |

---

*revisão. Às vezes filmo [em Libras] o que pretendo dizer no texto escrito e passo para que o revisor traduza e inclua no texto. Tenho escrito pouco em português e filmado mais em Libras, pedindo para que alguém faça tradução dos meus vídeos e, assim, eu posso entregar os trabalhos.*

~~~~~

Combinamos encontros de surdos e ouvintes para que, aquele que mais conhece sobre o texto, possa primeiro explicá-lo. Fazemos comparações com o que vimos em sala com o que está no texto. Então aquelas interpretações que não ficaram muito claras, são esclarecidas nesses momentos; é onde tiro minhas dúvidas.

Aqui vemos alguns fatos referentes à experiência dos participantes com a leitura e escrita em língua portuguesa. É possível dizer que, durante os estudos, principalmente na pós-graduação onde, de maneira geral, há uma carga maior de leitura, a falta de conforto na língua utilizada pode gerar algumas frustrações. Todavia, ao invés de se deterem nos desafios, G e L, por exemplo, apontaram algumas estratégias que encontraram para conduzir seus estudos. Uma delas, são as anotações/registros em Libras das aulas ou como rascunho para posterior elaboração de um texto em língua portuguesa. Esses registros em Libras através de vídeos na pós-graduação, podem ser considerados um diferencial trazido pelos surdos e pela língua de sinais. São os ganhos surdos mencionados por Bauman e Murray (2010; 2014), uma vez que são estratégias somente possíveis pela modalidade dessa língua e, claro, por haver surdos que a utilizem.

Outras formas de leitura também descritas pelos participantes passam pelo apoio do intérprete com o texto e discussões com outros colegas surdos sobre a leitura realizada. Em relação à escrita, G menciona que inicia o texto com base em algo já disponibilizado pelo professor, solicitando alguém para revisar em seguida ou ainda grava em Libras uma versão do texto e encaminha a um tradutor para que seja feita a tradução em língua portuguesa. L aponta que também escreve a partir dos seus registros em Libras,

solicitando revisão posteriormente ou que escreve sem apoio de anotações, entregando o texto solicitado também após revisões.

Os surdos possuem uma relação com a língua portuguesa diferente da dos ouvintes. É uma relação que, apesar de ser marcada por um histórico de privações, não termina de forma passiva. Os surdos ainda resistem e apontam estratégias que, se vistas rapidamente, são quase imperceptíveis. Todavia, são sugestões fortes e que podem ser consideradas, inclusive, como políticas linguísticas que partem da própria comunidade (*bottom-up*), parcialmente encobertas, implícitas e *de facto*.

6.2.2.2 Relação com colegas, professores e intérpretes

Na pós-graduação, os participantes demonstram em suas narrativas, algumas informações que podem evidenciar o relacionamento com colegas, professores e/ou intérpretes (Quadro 17). As discussões, não muito diferentes daquelas apresentadas sobre a graduação, revelam, mais uma vez, uma necessidade de autonomia e criatividade do surdo em sala de aula, diante dos desafios encontrados.

Quadro 17 – Relação com colegas, professores e intérpretes II

Participante D	Participante G	Participante L
<i>Os intérpretes também, que possuem outra formação que não é na área de Letras, o que não contribuía. [...] O meu conhecimento sobre metodologia científica na graduação e na especialização me ajudou na construção de trabalhos no mestrado.</i>	<i>[Especialização] Só me comunicava com a intérprete mesmo. Com nenhum aluno mais, somente quando me reunia em grupo com três pessoas, pois alguns se preocupavam comigo. Dava algum feedback dos textos, explicava sobre minha dificuldade na leitura, quando me perguntavam se eu havia gostado, por exemplo. Os demais iam embora e eu ficava com esses três colegas para conversarmos. Depois que terminávamos, eu percebia que tinha entendimento claramente e ia embora. ~~~~~ Eu ainda não tenho contato com alunos e professores ouvintes [no mestrado]. Somente em momentos que o</i>	<i>[Mestrado] A sorte era que se o intérprete não conseguia acompanhar o discurso, eu conseguia entender o assunto por ter estudado antes. Caso eu não tivesse estudado, não seria possível. Já ajudei um colega surdo nesse sentido, explicando a ela o conteúdo, pois ele não estava entendendo a interpretação feita. Isso é possível quando o professor disponibiliza os materiais com antecedência.</i>

intérprete faz o intermédio de alguma comunicação, para tirar alguma dúvida, por exemplo. Mas fora isso, não possuo nenhum contato com outros ouvintes. Mas no grupo de surdos, sim. Fazemos tudo juntos, em todo lugar estamos juntos.

~~~~~

*Alguns intérpretes são bons, mas às vezes, vem outro que nos causa certo desânimo devido a tantas falhas de interpretação, transmitindo insegurança. Quando retorna o outro bom intérprete, retorno também minha atenção. Há intérpretes bons e ruins. Mas é necessário que todos sejam bons profissionais, a fim de evitar prejuízos para alunos surdos.*

---

Diante do exposto pelos participantes, mais uma vez menciona-se a formação do intérprete de Libras para atuar em sala de aula e, mais especificamente, na pós-graduação. D menciona que a formação do intérprete em área distinta do seu curso de pós-graduação (Letras), pode ser um fator que não contribuía para um bom desenvolvimento nas interpretações durante as aulas. G também menciona até mesmo um desânimo causado por recorrentes falhas na interpretação. A lei 13.146 de 2015, no artigo 28, § 2º, menciona:

Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

A sugestão de D é válida e pode ser ainda complementada com base nesse excerto da lei. Ou seja, o profissional tradutor-intérprete que estiver atuando na pós-graduação, prioritariamente, precisa possuir formação superior em Tradução e Interpretação em Libras. Assim, mesmo com alguma formação em outra área do conhecimento, mas sem um embasamento teórico-prático em tradução/interpretação, provavelmente ainda haveria desafios no trabalho em sala de aula.

O participante L menciona a possibilidade de, na falha da interpretação, recorrer a algum material disponibilizado pelo professor e, assim, poder inclusive contribuir com

algum outro colega surdo que não esteja compreendendo a interpretação. Essa é uma possível saída para uma situação que, na verdade, não deveria acontecer. Todavia, mais uma vez, reforça a necessidade de adaptação, criatividade e autonomia dos surdos diante das diversas situações que surgem em sala de aula, em um contexto que ainda não consegue dar conta da diversidade linguística e cultural do surdo.

Nesse mesmo contexto (mestrado), G conta que não tinha contato com nenhum colega ouvinte, apenas com os surdos, diferentemente da especialização, quando ela pôde contar com a ajuda de alguns colegas ouvintes, sendo um deles, intérprete. Provavelmente, se no mestrado houvesse algum ouvinte que soubesse Libras, seria mais um possível contato para G. Não é porque há surdos em sala de aula que G isola os colegas ouvintes, mas é porque há comunicação e empatia. Empatia essa revelada por L, quando sabendo das falhas na interpretação, por exemplo, resolve contribuir com os colegas.

Diante das necessidades de adaptação, os participantes também fizeram algumas sugestões que serão apresentadas a seguir.

### 6.2.2.3 Sugestões para melhorias na pós-graduação

As experiências trazidas pelos participantes desta pesquisa apontam algumas sugestões de melhorias para a pós-graduação (Quadro 18). Dessa forma, durante suas narrativas, eles foram sugerindo possíveis caminhos a partir de suas vivências no curso de pós-graduação em Letras da UFT, campus de Porto Nacional.

Quadro 18 – Sugestões para melhorias na pós-graduação

| <b>Participante D</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Participante G</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Participante L</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>É necessário, na verdade, acordar com todos os professores que tenham alunos surdos, a disponibilizar todos os materiais com antecedência. Assim, o intérprete consegue ler e estudar para, assim, pesquisar sinais e se preparar para as aulas. Pois esse é um fator que entendo que ainda causa muitos problemas. Como ficam sabendo do assunto já no momento da aula começar, algumas coisas ficam fora do contexto,</i> | <i>Tirar aqueles intérpretes que são muito falhos no ato da tradução/interpretação. São necessários bons intérpretes. É importante também que haja um intervalo adequado [durante a interpretação], pois a exposição à língua de sinais por um longo período de tempo, não é muito bom para nós. Seria melhor que [os intérpretes] fizessem turnos menores com pausas mais frequentes. Ficaria mais claro.</i> | <i>Gostaria que no Mestrado houvesse mais professores que ministrassem aulas em Libras. E também intérpretes com melhor qualificação profissional. [...] O que precisa melhorar são mais disciplinas condizentes com o que estou pesquisando, professores fluentes em Libras e bons intérpretes [...] os intérpretes precisam também ter um conhecimento teórico daquilo que estão interpretando, pois muitas vezes, possuem muitas</i> |

---

*pois não é algo da área deles [intérpretes]. Por isso é necessário enviar o material com antecedência.*

---

*dificuldades, causando-nos certos prejuízos.*

Um fator em comum apresentado pelos três participantes é a necessidade de se ter bons intérpretes em sala de aula. D menciona, por exemplo, que é importante o professor disponibilizar os materiais da aula com antecedência para a prévia preparação do intérprete. Anteriormente D já havia mencionado sobre a formação do intérprete em área correlata à qual atua. Desta vez, ele sugere que o professor da disciplina pode contribuir nesse processo de conhecimento de conteúdos da disciplina a ser interpretada. Já G sugere que haja mais revezamentos entre intérpretes durante as aulas, assim, segundo ela, pode contribuir para uma melhor compreensão nas aulas. L menciona algo parecido com a opinião de D a respeito do conhecimento dos intérpretes sobre o que estão interpretando. Para ele, quando não há esse conhecimento prévio, gera prejuízos para os alunos surdos.

O participante L também aponta outros pontos que ele julga que podem contribuir para um melhor andamento da pós-graduação: (1) mais professores que ministrem suas aulas diretamente em Libras e (2) mais disciplinas que coadunem com os seus interesses de pesquisa, ou seja, aquelas relacionadas à língua de sinais e às comunidades surdas. A primeira sugestão de L pode tentar resolver toda a inquietação acerca dos tradutores-intérpretes de Libras. Dessa forma, para os surdos, os intérpretes não seriam necessários no momento dessas disciplinas com professores fluentes em Libras. O segundo ponto diz respeito a uma organização da pós-graduação quanto às disciplinas ofertadas. Porém pode ser um indicativo de que, mesmo havendo disciplinas relacionadas às línguas de sinais/comunidades surdas, é importante promover não somente espaços para discussões linguístico-culturais afins, mas também momentos que proporcionem reflexões do *ser surdo* na ciência.

### **6.3 Conclusão**

Este capítulo buscou trazer um panorama geral do que o surdo comumente enfrenta na universidade. Apesar de terem sido registradas narrativas de apenas três participantes e ter sido aplicado somente um questionário, o que foi demonstrado aqui não difere muito do que acontece em outros locais do Brasil e, pode-se dizer, do mundo. Um exemplo disso são as diversas formas de reconhecimento linguístico que as línguas

de sinais possuem em vários países e seus desdobramentos (DE MEULDER, 2015a), que não diferem muito de um local para outro. Além disso, é de maneira internacional que ocorrem discussões sobre *Surdidade* (LADD, 2005; KUSTERS; DE MEULDER, 2013), o que demonstra ainda a complexidade de se explicar o que é *ser surdo*, mas mesmo assim, ressalta-se a relevância de propagar informações a esse respeito. Dessa maneira, busca-se valorizar conhecimentos que emergem das comunidades surdas para que, situações como as que foram aqui apresentadas, possam ser ressignificadas. O que Woll e Ladd (2003) defendem é justamente essa ideia de que, mesmo que por muito tempo suprimido, o conhecimento produzido pelos surdos precisa ser valorizado. Assim, como Holcomb (2010) afirma, os relatos/depoimentos/experiências compartilhadas dos surdos acrescentam muito à sociedade de maneira geral.

Portanto, este capítulo buscou trazer algumas discussões sobre a universidade tendo em vista alguns pontos que os participantes surdos apresentaram. Dentre as experiências compartilhadas, ressalta-se aqui: (a) relação entre educação básica e superior; (b) leitura e escrita em língua portuguesa; (c) relação com colegas, professores e intérpretes e (d) sugestões de melhorias na universidade. Para esta seção conclusiva desta parte da pesquisa, esses tópicos serão considerados ao longo do texto, seja a partir das narrativas, seja a partir das respostas do questionário acerca da graduação ou da pós-graduação.

Alguns parágrafos deste capítulo foram dedicados à discussão sobre a relação do surdo com a língua portuguesa na universidade. Esse é um tema recorrente não somente na educação superior, mas, geralmente, em toda a trajetória escolar dos surdos. As universidades, diante dos desafios apresentados pelos participantes, apresentaram posturas diferentes a depender de cada contexto. Algumas mais favoráveis aos surdos e, outras, menos. Assim, cada aluno surdo precisou, mais uma vez, encontrar meios para que não ficasse prejudicado durante seus estudos. Em quase todas as estratégias para se ler e escrever em língua portuguesa, estava presente a Libras. Há uma diversidade de interpretações e posturas que a educação superior adota em relação ao surdo e sua diversidade linguística. Apesar de haver algumas orientações legais a nível federal, por exemplo, não é o suficiente para suprir as exigências curriculares/pedagógicas da universidade e, assim, mesmo que implicitamente, a instituição acaba delegando ao surdo toda a responsabilidade com a aprendizagem e uso da língua.

Sem retirar o compromisso com os estudos e a aprendizagem que o aluno surdo deve ter, como qualquer aluno, há um percurso histórico que a educação superior deve

considerar sem a intenção de apontar culpados e se abster de responsabilidade. Esse olhar para trás pode contribuir para não mais insistir que o surdo é um ouvinte que não consegue ouvir (LADD, 2005), ou seja, para que não haja mais tentativa de apagamento da pessoa surda. A história demonstra como essas tentativas repercutiram negativamente para as comunidades surdas, inclusive em suas formações identitárias. Sem a intenção, portanto, de suprimir a diversidade surda, a educação superior deve acolhê-la e proporcionar meios para que se expanda. Nesse aspecto, menciona-se a contribuição da universidade nas pesquisas em língua de sinais: Tervoot na década de 50 e Stokoe nos anos 60, são alguns dos exemplos indicados no início desta pesquisa que comprovam os desdobramentos positivos que ocorrem quando a universidade se dedica a potencializar a língua de sinais. Da década de 60 até os dias atuais, no Brasil e no mundo, muito foi feito.

A universidade contribuiu e ainda contribui significativamente com os estudos linguísticos das línguas de sinais e educação de surdos, principalmente. Todavia, ressalta-se que, mesmo que diversas pesquisas, oriundas de universidades públicas e privadas tenham impactado a área de língua de sinais, isso não significa, necessariamente, que as instituições de onde provêm essas pesquisas sejam também afetadas. Nem todo teor científico vai ocasionar um efeito direto em sua instituição de origem. Todavia alguns podem, pelo menos, causar reflexões e sugerir mudanças, quando for o caso.

Havendo ou não pesquisadores que contribuam para reflexões de políticas linguísticas em uma universidade, o cumprimento legal por parte da instituição deve ser exigido. No caso do Brasil, mesmo havendo leis e decretos que apontem para direções que favoreçam a educação de surdos, diferentes interpretações são feitas na universidade e, por assim ser, ocasionam resultados também distintos. As narrativas dos participantes desta pesquisa demonstram, por exemplo, as diferentes formas que existem no exame de ingresso, nas formas de estudos em língua portuguesa e o espaço que a Libras ocupa em sala de aula. Esse espaço, às vezes habitado apenas pelo surdo e o intérprete, demanda uma sensibilidade e conscientização para que o serviço de interpretação prestado não aconteça de forma passiva, carente de conhecimento e empatia. Mas pelo contrário, que contribua para que seja construído um lugar de valorização e promoção da diversidade linguística e cultural do surdo. Os professores estão também inseridos nesse mesmo espaço, igualmente responsáveis para que uma visão ouvintista monolíngue não se perpetue.

Em algumas de suas narrativas, os participantes fizeram menção às suas experiências na educação básica, mesmo o tema central sendo a educação superior. Dois

participantes disseram que não havia intérprete na escola e, portanto, foram ter contato com intérprete no meio educacional somente na universidade. Um deles disse que foi na educação superior que houve um contato maior com a Libras. Outro revelou que, apesar de ter intérprete na faculdade, não tinha proximidade com os professores como havia na escola. Um dos pontos que pode se destacar a partir dessas afirmações é sobre a presença do intérprete na educação e como isso torna-se uma marca nas narrativas dos participantes. O intérprete foi um dos fatores utilizados para se medir a satisfação com o meio educacional em que estavam inseridos. O intérprete, no entanto, significa, ou deveria significar, o cumprimento de direitos linguísticos e de acessibilidade para os surdos. Todavia, como foi mencionado anteriormente, surgem diversas situações durante a atuação do profissional que acabam interferindo em seu trabalho, como sua baixa competência linguística e tradutória. Assim, o não cumprimento de seu papel, interfere no aproveitamento educacional do surdo que depende de seus serviços.

Se superadas essas situações desfavoráveis à atuação do intérprete, percebe-se que a satisfação do aluno surdo passa a ser não pela presença do profissional, mas da língua de sinais em si. Portanto, a presença da Libras em sala de aula, de acordo com as narrativas analisadas nesta pesquisa, pode favorecer uma nova visão do meio educacional, ressignificando as experiências dos alunos surdos. Nessa perspectiva, num ambiente onde a língua de sinais circule com ainda mais frequência por colegas e professores, por exemplo, a aprendizagem tende a ser mais eficiente e, conseqüentemente, cria-se uma satisfação maior do aluno com todo o meio no qual está inserido.

Em relação às melhorias apontadas pelos participantes, o questionário indicou que a universidade deveria ter um maior comprometimento com o interesse dos alunos surdos. Da mesma forma, durante as narrativas, houve também propostas apontadas, como a necessidade de conscientização dos professores acerca da acessibilidade, a criação de materiais em português e em Libras e o aumento da quantidade de professores que ministrem aulas diretamente em Libras. Esses podem ser alguns exemplos dos interesses dos alunos com que eles gostariam que a universidade estivesse comprometida. Entretanto, como afirma Santos (2007), um pensamento de opressão (abissal) continuará a existir a não ser que depre com alguma resistência ativa. Dessa maneira, mesmo que possam ser sugestões que demandem tempo para adequações, como a que aponta o aumento de professores que ministrem suas aulas diretamente em Libras, esse deve continuar a ser um ponto recorrente nas pautas de implementações de políticas linguísticas. Complementando as informações já contidas neste parágrafo, o Quadro 19

traz as sugestões já apresentados neste capítulo, visando a organizar de forma sucinta as opiniões dos participantes.

Quadro 19 – Sugestões de melhorias (final)

| <b>Sugestões</b>                                                                                                | <b>Observações</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disponibilização de textos em Libras e em língua portuguesa nas aulas                                           | A sugestão é referente a tradução de textos em língua portuguesa para a Libras e textos diretamente em Libras. Assim, a proposta não é desconsiderar os textos em língua portuguesa, mas que seja oferecida, juntamente com os textos em português, alguma tradução e/ou versão em Libras.                                                                                                                                                                                  |
| Favorecer, aos docentes ouvintes, um maior conhecimento acerca da cultura surda e da acessibilidade linguística | Muitos professores ouvintes não sabem acerca do “ser surdo”. Dessa maneira, é necessário pensar em alguma estratégia para que os professores que possuem alunos surdos possam estar mais próximos de discussões como surdidade, as comunidades de língua de sinais, políticas linguísticas para surdos, acessibilidade linguística, dentre outros aspectos.                                                                                                                 |
| Intérpretes com formação adequada                                                                               | Favorecer para que os intérpretes tenham formação adequada na área de tradução/interpretação e conhecimentos específicos na área em que atuam (como linguística, sociologia etc).                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Mais professores que ministrem aulas diretamente em Libras                                                      | Pensar em estratégias que contribuam para que haja mais professores que possam ministrar suas aulas diretamente em Libras. Mesmo que esse seja um aspecto que movimente muitos outros fatores, como o interesse pessoal do docente em aprender uma língua, esse é um caminho fortemente defendido nas narrativas. A segunda sugestão desta tabela pode indicar uma primeira etapa de conscientização para que, em seguida, se inicie um processo de aprendizagem da Libras. |
| Mais disciplinas relacionadas aos temas de interesse dos alunos surdos na pós-graduação                         | A ideia não é somente propor disciplinas que se relacionem diretamente com pesquisas em línguas de sinais, mas pensar em possibilidades de incluir nas ementas de outras disciplinas, aspectos que se relacionam com as experiências e culturas surdas e as línguas de sinais, além de buscar valorizar o conhecimento surdo na academia. São estratégias que também vão                                                                                                    |

|  |                                               |
|--|-----------------------------------------------|
|  | ao encontro da segunda sugestão desta tabela. |
|--|-----------------------------------------------|

Concluída esta primeira parte da análise com as sugestões do Quadro 19, partimos para a segunda etapa, onde serão apresentados e debatidos outros aspectos mais específicos dos participantes com a UFT em relação às políticas linguísticas da instituição.

## CAPÍTULO 7

---

### **ANÁLISE DOS REGISTROS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Há um intervalo de aproximadamente um ano entre os registros da primeira e da segunda etapa deste estudo. Nesse tempo, como mencionado no capítulo metodológico, a pesquisa foi evoluindo tanto em seu caráter teórico, quanto na expansão dos registros para análise. Assim, os 18 participantes desta segunda etapa se referem a todos os docentes surdos da UFT e aos discentes surdos do Programa de Pós-Graduação em Letras do campus de Porto Nacional que estavam vinculados ao Programa até a data final das entrevistas (26 de junho de 2020). É a partir das entrevistas narrativas desse grupo focal que este capítulo se desenvolve.

As políticas linguísticas possuem camadas ou níveis, de acordo com Ricento e Hornberger (1996). Dessa maneira, por meio da Etnografia de Política Linguística, é possível perceber, dentre outros pontos, as relações entre essas camadas (nacional, institucional e interpessoal). Assim, esta análise buscará favorecer reflexões a partir das narrativas dos participantes, relacionando-as com textos políticos da UFT e outros à nível federal que se relacionem com as comunidades de língua de sinais. Nessa perspectiva, busca-se, neste capítulo, proporcionar discussões sobre os (1) agentes das políticas linguísticas; (2) objetivos; (3) processos; (4) discursos que ameaçam ou perpetuam as políticas e (5) os contextos sociais e históricos no âmbito da UFT, local onde as principais políticas em estudo são situadas.

As experiências dos surdos na UFT são o ponto de partida para as reflexões que se propõe nesta análise. De acordo com Miccoli (2010), a experiência, ao ser narrada, “deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (p. 29). A autora, no entanto, menciona que, se as experiências não são acompanhadas de reflexões conscientes, podem deixar de contribuir para essas mudanças. As experiências revelam também pontos importantes para aqueles que as narram, pois assim, ao narrá-las, abrem

oportunidades para melhor explorarem conteúdos já vividos, fazendo relações com diferentes acontecimentos e podendo apontar novas estratégias para situações que desejam compreender com mais detalhes.

### **7.1 Professores e alunos surdos da UFT: proposições indexadas**

Nesta primeira parte pretende-se apresentar e discutir alguns fatos comuns das trajetórias dos surdos na UFT, ou seja, elucidar algumas proposições indexadas. Jovchelovitch e Bauer (2002) chamam de proposições indexadas os pontos mais concretos das narrativas, como quem faz o que, onde e quando. Para isso, serão apresentados alguns trechos (traduzidos) das falas dos participantes. Ao final de cada trecho, entre parênteses, constará o nome fictício do participante, de acordo com o Quadro 7 do capítulo de metodologia<sup>46</sup>.

Para começar, um ponto que merece destaque é o que se relaciona com as menções positivas ao campus de Porto Nacional em relação à utilização de Libras nas aulas e nas interações de professores e alunos ligados aos cursos de Letras-Libras e ao Mestrado em Letras, principalmente. Dezesesseis dos dezoito participantes mencionaram algo nesse sentido, como por exemplo:

*No Mestrado em Porto Nacional há a compreensão da importância da Libras e isso transcorre de maneira diferente do restante da instituição (Centenário).*

*Em Porto Nacional há uma abertura maior em relação à acessibilidade para os surdos (Mateiros).*

*No campus onde atuo há uma predominância da língua portuguesa [...] diferente do campus de Porto Nacional, onde me sinto mais confortável para poder me comunicar em Libras nas minhas interações informais e para os meus estudos. [...] Há uma comunidade surda muito forte no campus de Porto Nacional (Pedro Afonso).*

*No campus de Porto Nacional há uma flexibilização maior, onde acontece a interação surdo-surdo (Esperantina).*

---

<sup>46</sup> Nem todos os 18 participantes terão trechos de suas narrativas apresentados nesta pesquisa pelo (1) grande fluxo de informação obtido; (2) por haver trechos idênticos entre os participantes e, por esse motivo, foram selecionados aqueles que traziam informações mais objetivas, sem deixar de mencionar no corpo do texto, de maneira geral, que houve opiniões semelhantes; (3) por alguns abordarem temas muito específicos que, posteriormente, não foram considerados nesta seção.

Outros participantes apresentam comentários semelhantes e corroboram a ideia da importância de um espaço que valorize a língua de sinais. Dessa maneira, mesmo com alguns desafios existentes, como será apresentado posteriormente, o campus de Porto Nacional se apresenta como um lugar favorável à promoção da Libras e da cultura surda. É, portanto, o local da UFT onde a diversidade surda é mais empoderada. Pressupõe-se que atualmente, de Porto Nacional, podem sair ideias e sugestões de implementações de políticas linguísticas para toda a Universidade. As menções do encontro surdo-surdo no campus e a existência de uma forte<sup>47</sup> comunidade surda no local, por exemplo, são aspectos muito relevantes e podem revelar que as epistemologias surdas em alguma proporção estão sendo consideradas. Ainda, o fato de dezesseis dos dezoito participantes terem feito referências positivas ao campus de Porto Nacional, pode também reforçar uma experiência coletiva significativa que vai ao encontro das lutas históricas das comunidades de línguas de sinais. Isso, no entanto, não exime o campus de um exame crítico permanente de suas políticas linguísticas.

Oito dos alunos do mestrado mencionaram também seus desafios em relação à língua portuguesa. Mesmo com os esforços do Programa e os elogios anteriormente demonstrados, há ainda algum nível de insatisfação por parte de alguns, como pode ser visto nos trechos abaixo:

*Houve outros professores que solicitavam atividades aos alunos sem muitas explicações, como por exemplo: “façam um artigo”. E se eu dissesse que tinha dificuldades com a escrita, simplesmente diziam que não poderiam fazer nada. É complicado, pois há os que não entendem a relação do surdo com a língua portuguesa e não se importam com isso (Natividade).*

*Tenho interesse em publicar, mas as informações a esse respeito são muito restritas em Libras, dificultando muito o meu crescimento acadêmico (Alvorada).*

*No momento da leitura de textos em português, por exemplo, apenas pedem para que os surdos leiam sem se preocuparem de fato com aspectos de relação com a língua portuguesa como segunda língua (Nazaré).*

---

<sup>47</sup> A palavra *forte* aqui pode se referir à considerável quantidade de surdos no campus e, como consequência, políticas que valorizem a língua de sinais, os saberes e as perspectivas surdas.

Todavia, dois desses participantes também fizeram outras afirmações, o que permite entender que os desafios não ocorreram da mesma forma durante todo o processo do Mestrado, como pode ser observado nos excertos abaixo:

*No Mestrado, quando o professor ministrava a disciplina em Libras, era uma sensação muito positiva, pois era a língua com a qual eu me identificava. Ele sabia da relação dos surdos com a língua portuguesa e, portanto, tentava flexibilizar as tarefas, isso foi um aspecto muito positivo (Natividade).*

*No Mestrado tem professores que ministram aulas em Libras. Muitas pessoas de outros estados têm inveja, pois não conseguiram o que conseguimos aqui (Nazaré).*

Assim, percebe-se que, apesar das experiências ainda desafiantes com a língua portuguesa para alguns dos participantes, há também vivências positivas nesse sentido, que acontecem a partir de uma perspectiva da diversidade do aluno surdo. O professor (ouvinte) que sabe da relação que o surdo tem com a língua portuguesa, é aquele que considera não somente o explícito em sala de aula, mas o que consegue adentrar no que as epistemologias surdas apontam no que diz respeito às línguas orais. Não se trata de bani-las do ambiente educacional, mas apresentar alternativas que vão ao encontro das perspectivas e saberes dos surdos. As narrativas também evidenciaram alguns pontos que concernem os desafios na escrita da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, sete dos participantes também apresentaram seus desafios no que diz respeito às comunicações via e-mail. Tratam-se de e-mails institucionais advindos de várias instâncias da UFT. Alguns dos participantes fizeram afirmações como as que se seguem:

*A compreensão de textos em língua portuguesa nos e-mails também é um fator complexo. Eu acabo apagando muitas vezes, já que eu não consigo compreender um nível muito culto da língua. Poderiam adaptar o texto [português como segunda língua] ou disponibilizar vídeos em Libras (Angico).*

*Muitas vezes, ao receber e-mails institucionais, tenho dúvidas acerca do conteúdo e vou buscar ajuda nos grupos do Whatsapp. Então sempre algum colega resume as informações e posta no grupo. Poderia ter as duas versões: português e Libras (Dianópolis).*

*Muitas vezes não compreendo os e-mails recebidos na íntegra. Quando percebo que é um assunto muito sério, peço a algum intérprete para fazer a tradução para mim. Então eles gravam em Libras e me enviam. Todavia, muitas vezes eu preciso responder os e-mails. Então solicito*

*auxílio ao secretário do curso juntamente com algum intérprete. Assim, eu posso fazer em Libras, enquanto o intérprete passa para a língua portuguesa [oral] e o secretário digita o texto. Quando termina, ele me mostra para eu conferir e, só em seguida o e-mail é enviado [...]. É um processo que gera muito trabalho. Eu gostaria de fazer isso sozinha, mas preciso contar com a ajuda dos colegas até hoje (Esperantina).*

*Quando precisamos enviar e-mails formais seria interessante que fosse um trabalho em parceria com algum intérprete, pois para muitos surdos é um desafio no momento da escrita. [...] Dessa maneira, eu poderia fazer a resposta em Libras para em seguida o intérprete passar para a língua portuguesa. Assim, antes de enviar o e-mail ele poderia me mostrar para que eu pudesse ler, sugerir alguma modificação se necessário e, somente depois eu pudesse enviar. [...] Uma outra sugestão seria eu responder diretamente em Libras, anexando o vídeo ao e-mail e enviar. E, para entender o vídeo, cada setor que teria que providenciar uma forma de compreensão, como solicitar um intérprete [...] Isso também é acessibilidade e diminuiria o receio que os surdos têm de responder e-mails [...] (Mateiros).*

Os participantes, ao sugerirem alternativas diante dos desafios de compreensão e escrita de e-mails institucionais, apontam a Libras como estratégia. Seja através do tradutor-intérprete ou de outro profissional, como o secretário do curso para a elaboração do e-mail, seja através de vídeos em Libras. Mateiros aponta uma saída mais incisiva em relação às respostas aos e-mails: ele sugere responder diretamente em Libras e, assim, se as pessoas e/ou setores que recebessem a resposta não souberem Libras, precisariam solicitar um intérprete. Esperantina menciona que gostaria de ler e escrever os e-mails com mais autonomia, mas ainda precisa da ajuda de outras pessoas. Talvez esse seja o desejo de todos os participantes que mencionaram os desafios inerentes à comunicação por e-mail: autonomia. E uma maneira de se conseguir autonomia, já apontada aqui na fala dos participantes, é a língua de sinais.

Considerando toda a dimensão estrutural da UFT, os e-mails enviados por algum dos diversos setores da instituição, bem como seus conteúdos anexos como resoluções, portarias ou outros documentos oficiais, permanecem em língua portuguesa. Todavia, há de fato a possibilidade de haver traduções em Libras bem como contemplar a proposta de Mateiros em relação às respostas. Entretanto, como será apontado mais adiante, a quantidade de intérpretes na UFT, até o momento, é pequena, considerando as demandas que a instituição apresenta. Dessa maneira, dificulta os trabalhos de tradução como esse que exige maior dedicação, uma vez que há grande fluxo de e-mails.

Diante desse desafio, Angico, por exemplo, diz apagar os e-mails por não os compreender. Da mesma forma, cada um, a seu modo, vai explicando como lida com o fato. Essas são situações reais vivenciadas por docentes surdos da UFT. Não se trata apenas de relatos, mas de experiências compartilhadas que apontam alternativas em vista de uma equidade no acesso às informações pelos profissionais da instituição.

Ainda nesse sentido, seis participantes mencionaram dificuldades de comunicação em diversos setores da UFT, com destaque ao setor de Recursos Humanos (RH) dos campi. Os trechos abaixo mostram exemplos de como os surdos vêm enfrentando esses desafios:

*Muitas vezes que precisei ir ao RH, por exemplo, foi necessário me comunicar por escrito, mesmo que presencialmente no setor. É um problema a comunicação nesses momentos. Às vezes os intérpretes estão ocupados com outras demandas e preciso ir sozinho resolver alguma situação, mas a falta de acessibilidade inviabiliza o bom andamento dos trabalhos (Centenário).*

*No prédio administrativo do campus de Porto Nacional ainda há um desafio comunicacional [...]. Posso usufruir de alguns serviços da UFT não no dia que eu preciso ou desejo, mas no dia da disponibilidade do intérprete. Isso é ruim para mim (Mateiros).*

*Algumas vezes que precisei resolver algumas coisas no campus de Palmas, tive dificuldade na comunicação. Eu tento utilizar a oralização, escrita... mas sou mal compreendido. Solicito intérprete, mas já me disseram que estão disponíveis somente na reitoria. E por essas dificuldades, eu vou perdendo a vontade de procurar os serviços lá quando é necessário. Em Porto, sempre que preciso ir ao RH, por exemplo, peço ajuda a um dos intérpretes. Se eu for sozinho, é muito difícil a comunicação (Angico).*

Nos três trechos acima, há uma apresentação de realidades referentes à acessibilidade comunicacional na UFT. A presença de intérpretes contribui nesse processo, mas não garante uma comunicação efetiva em todos os momentos. A pouca quantidade de intérpretes na instituição, inclusive, é um fator dificultador para os participantes. O intérprete ainda é um dos principais profissionais que atuam em vista da acessibilidade comunicacional dos surdos por toda a universidade, portanto, a sua ausência afeta diretamente o relacionamento do surdo com a Universidade.

Sendo assim, sete dos participantes apontam algum desafio relacionado diretamente aos intérpretes. Ainda se referindo ao tópico sobre acessibilidade

comunicacional/linguística na UFT, os trechos abaixo revelam alguns pontos vivenciados pelos participantes:

*Eu tenho dificuldades na UFT. Há muitas barreiras, pois não há intérpretes. Há um caso de um aluno surdo [no campus onde trabalho] que não tem intérprete em sala de aula. Como estou no estágio probatório, eu fico receosa de sugerir ao aluno para procurar o Ministério Público, mas é o direito dele (Aurora do Tocantins).*

*De maneira geral, na UFT faltam mais intérpretes (Pedro Afonso).*

*Na UFT faltam concursos para mais intérpretes, reconhecer a língua portuguesa como segunda língua dos surdos e lembrarem disso em eventos e reuniões (Sampaio).*

*No campus de Palmas, por exemplo, quando preciso participar de alguma reunião, há muitas barreiras, como a falta de intérpretes (Esperantina).*

*Em Porto Nacional, há uma abertura maior em relação à acessibilidade para os surdos, mas ainda faltam profissionais tradutores-intérpretes de Libras (Mateiros).*

Esses comentários e queixas reforçam a importância da presença do tradutor-intérprete de Libras na Universidade, a fim de que os surdos possam transitar pelos campi e usufruir dos serviços oferecidos pela instituição, sem passarem por constrangimentos gerados pelas barreiras na comunicação. A presença do tradutor-intérprete na universidade, como mencionado em outro momento deste trabalho, é diferente para outros grupos minoritários. Para as comunidades de língua de sinais, a presença do intérprete não é algo temporário, assim, sempre algum surdo, em algum momento, vai precisar do serviço. Diferentemente de grupos minoritários de línguas orais que, com o passar do tempo, podem utilizar a língua majoritária para se comunicarem em diferentes espaços, como a universidade. Dessa maneira, para a UFT, pensar em um plano que potencialize a atuação dos intérpretes em exercício e amplie o quadro de profissionais da área, é algo que deve estar vinculado a propostas permanentes da instituição.

Mesmo com a presença do intérprete, haverá sempre uma certa tensão causada não necessariamente pelo profissional, mas pela maneira com que algumas pessoas lidam com a relação surdo-intérprete. Angico faz a seguinte consideração:

*Às vezes acho que, por escutarem a voz do intérprete, levam mais a sério o assunto que quero tratar, e esquecem que aquela voz só foi*

*possível porque existiu primeiro a minha demanda e a minha ideia (Angico).*

Assim, a partir das considerações de Angico, sugere-se que não basta ter intérpretes, mas também a existência de um constante trabalho de conscientização do que é ser surdo, das demandas que a *Surdidade* aponta e de uma clara compreensão do papel do intérprete nos diversos espaços e processos dentro da Universidade. A atuação do intérprete na UFT é um tema recorrente para os participantes desta pesquisa (os docentes do Letras Libras e alunos surdos do Programa de Pós-graduação em Letras). Assim, ao pensar em políticas linguísticas da UFT, é necessário pensar no trabalho do tradutor-intérprete de Libras.

Alguns dos participantes também mencionaram questões a respeito da atuação de professores no Mestrado em Letras. Nesse caso também é válida a premissa da conscientização institucional acerca do ser surdo, como foi mencionado no parágrafo acima e também no capítulo anterior. Os participantes fizeram algumas considerações nesse sentido:

*No Mestrado havia professores que nunca havia trabalhado com alunos surdos. É necessário que haja orientações para esses professores sobre como trabalhar com alunos surdos (Bernardo Sayão).*

*No período que estudei no mestrado, eu me lembro de muitos pontos positivos. Acredito que um ponto negativo seria somente que alguns professores não têm muita experiência com alunos surdos [...] (Mateiros).*

*No Mestrado falta conhecimento dos professores em relação à pedagogia visual [...]. Lembrando que para o surdo é complicado ver slides e o intérprete ao mesmo tempo (Sampaio).*

A partir dos excertos acima, ressaltam-se as seguintes afirmações: professores que nunca trabalharam com alunos surdos; professores que não têm experiência com alunos surdos e falta de conhecimento da pedagogia visual por parte dos professores. Dessa maneira, para que o professor pudesse aprofundar mais acerca de assuntos ligados à educação de surdos, às comunidades de língua de sinais de maneira geral e à Libras, seria plausível um trabalho formativo que atendesse especificamente a esse público. Retomando o que foi mencionado sobre esforços de conscientização na UFT, é importante também refletir acerca da qualidade das informações que serão selecionadas e as

estratégias utilizadas para divulgá-las. Assim, é possível direcioná-las para os diversos públicos da UFT: docentes, servidores técnico-administrativos e discentes. As afirmações dos participantes relacionadas à falta de experiência dos professores com alunos surdos podem também perpassar, dentre outras coisas, os materiais utilizados em sala de aula. Três dos participantes mencionaram especificamente esse aspecto:

*É necessário também mais materiais em Libras, a maioria ainda é em língua portuguesa. Muitos surdos reclamam, pois têm dificuldades com a língua (Dianópolis).*

*Para um aluno que deseja apresentar um trabalho, por exemplo, não há um material em Libras, exemplificando como seria uma boa apresentação, para que ele possa se basear. Mesmo que haja informações escritas, dificulta para o aluno transpor para a língua de sinais [...]. Há uma necessidade de um acervo maior em Libras (Alvorada).*

*Se nesses contextos houvesse disciplinas e materiais em Libras, seria diferente, mas por enquanto não é assim que acontece (Centenário).*

Sendo assim, no que diz respeito à conscientização do trabalho docente na UFT, os aspectos relacionados aos surdos, como a elaboração ou tradução de materiais didáticos, exigem esforços que demandam um trabalho coletivo, mas que se reverte em grande benefício para os atuais e futuros alunos surdos. Recorda-se que, historicamente, a educação foi a área que mais contribuiu para o apagamento da cultura surda e da língua de sinais, de acordo com Ladd (2005). Dessa maneira, fazendo reflexões a partir das experiências de professores e alunos surdos da UFT, os esforços são para que a Universidade não seja uma extensão de longos anos de opressão. A UFT tem-se mostrado, como os próprios participantes apontam, um espaço propício para mudanças condizentes com os anseios das comunidades surdas, todavia ainda muitos aspectos precisam ser revisitados.

Encerrando esta seção, ressalta-se a relevância de direitos linguísticos dos surdos serem preservados, indo ao encontro da noção de igualdade de direitos presente na Constituição Brasileira e da garantia à educação como consta na LDB. Além disso, ainda nesse sentido, mencionam-se os esforços para a construção de políticas de acessibilidade na UFT, como consta na Resolução 03/2015 da instituição. Sendo assim, o lugar da Libras na Universidade precisa ser ampliado. Os excertos abaixo demonstram a relação primordial dos surdos com a língua de sinais:

*Em Libras eu consigo me expressar o que eu penso, mas em língua portuguesa não tenho o mesmo conforto. É sempre um desafio (Angico).*

*Para mim, eu ministro aulas em Libras tranquilamente, pois é minha primeira língua (Centenário).*

*Durante minhas aulas, eu me comunico em Libras e me sinto muito confortável com isso. É a minha língua (Esperantina).*

*Quando o professor ministrava a disciplina em Libras, era uma sensação muito positiva, pois é a língua com a qual eu me identifico (Natividade).*

Dessa maneira, para que haja maior justiça social, educacional e linguística na instituição, é necessário um olhar ainda mais apurado do que se tem hoje sobre a Libras e os surdos. Alguns participantes falaram da importância de estarem inseridos em uma realidade na UFT onde possam transitar em diversos espaços sem barreiras comunicacionais. Alguns sugerem mais cursos de Libras para toda a comunidade acadêmica, outros, estratégias de conscientização. Os dois pontos são muito relevantes, mas sobretudo, é importante que as políticas linguísticas da UFT sejam entendidas, elaboradas e executadas de maneira crítica, a fim de valorizarem as epistemologias surdas e outros aspectos que surgem a partir de uma ideia de multilinguismo ou de diversidade linguística e cultural na instituição.

Esta seção buscou apresentar e discutir as principais proposições indexadas identificadas nas narrativas dos participantes, a saber: (1) menções de experiências significativas para os surdos no campus de Porto Nacional; (2) desafios relacionados à leitura e escrita em língua portuguesa em sala de aula; (3) desafios relacionados à leitura e escrita de e-mails em língua portuguesa; (4) desafios comunicacionais em diversos setores da UFT; (4.1) desafios relacionados aos intérpretes; (5) atuação dos professores do Programa de Pós-graduação em Letras; (5.1) desafios concernentes à elaboração de materiais didáticos e (6) relação primordial do surdo com a língua de sinais. Assim, foram elencados trechos traduzidos da Libras para a língua portuguesa que evidenciaram vivências comuns dos entrevistados na UFT. Na próxima seção será feita a análise das proposições não-indexadas, ou seja, serão discutidos valores e conceitos sobre acontecimentos que os participantes mencionaram.

## 7.2 Professores e alunos surdos da UFT: proposições não-indexadas

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as proposições não-indexadas se referem à análise de conhecimento que é possível ser feita a partir das narrativas dos participantes. Esse conhecimento se refere às teorias, conceitos, aquilo o que é e o que não é aceito pelos entrevistados e se relaciona com os aspectos das proposições indexadas da seção anterior.

Para iniciar, portanto, será considerado um excerto da narrativa de Dianópolis. A participante menciona acerca de sua visão de organização política da UFT a fim de que favoreça os surdos da instituição e de todo o Tocantins:

*Talvez seria muito importante ter valores ideológicos bem alinhados nos discursos e textos políticos de maneira geral, evitando favorecer somente uma ou outra realidade, mas favorecendo os surdos como um todo e, conseqüentemente os surdos do Tocantins (Dianópolis).*

A partir desse excerto da narrativa da participante, pode-se retomar a Resolução 26/2018 que institui as diretrizes de Política Linguística da UFT. Como discutido anteriormente, apesar do contexto da criação do documento, não há uma compreensão, de fato, de uma política linguística que abarque a diversidade da instituição. As ideologias ali contidas não são suficientes para favorecer aspectos presentes na *Surdidade*, por exemplo. Dianópolis menciona que a UFT não deve favorecer uma ou outra realidade, mas contemplar em seus discursos e textos políticos toda a diversidade surda da instituição. Entendendo a política linguística, dentre outros aspectos, como modos de produção medidos por relação de poder, percebe-se na Resolução 26/2018 algumas características que privilegiam as línguas estrangeiras em detrimento das línguas indígenas e de sinais. Como aponta Santos (2016), não há a necessidade de romantizar as contribuições do Sul, nesse caso, das comunidades surdas, mas valorizá-las, pensando em suas contribuições futuras para toda a sociedade. Portanto, essa não é uma discussão que visa a uma adequação textual apenas, mas uma luta ideológica em direção a um mundo pós-europeu, onde a Europa passa a aprender com o Sul. É o que Mateiros também menciona em sua narrativa:

*De maneira majoritária, a língua portuguesa circula na UFT. A Libras é uma língua ainda recente, que ainda não conquistou muito espaço. Espero que futuramente a Libras possa ter uma representatividade maior em relação à língua portuguesa na instituição (Mateiros).*

Na fala de Mateiros há uma constatação da realidade não só da UFT, mas de todas as universidades brasileiras. Comparada à língua portuguesa, a Libras é de fato uma língua recente no Brasil e, ainda mais, nas universidades. Dessa maneira, naturalmente, a língua portuguesa é a língua dominante nesses espaços. Essa é uma realidade compreensível, mas que não precisa ser mantida em todo o tempo e em todos os lugares dessa maneira. Assim, dentro da UFT, podem haver momentos e espaços em que a Libras pode exercer uma influência e poder maior do que a língua portuguesa, como em eventos e disciplinas da área e encontros de surdos. Nesses casos, um texto político não é imprescindível para favorecer esses momentos, mas pode contribuir de alguma maneira.

Como apontado por De Meulder e Murray (2017), os surdos e, conseqüentemente as línguas de sinais, são muitas vezes associadas ao grupo de pessoas com deficiência. A Resolução 28/2018, que trata das políticas linguísticas da instituição, é a política da UFT que menciona a Libras sem relacioná-la a algum aspecto do surdo como deficiente ou em termos de acessibilidade somente, porém não dispõe de muitas informações a respeito. A Política de Acessibilidade e Educação Inclusiva ainda não está bem definida na instituição, dessa maneira, as iniciativas de valorização da Libras e do surdo partem de algum setor ou curso específico, como o Letras-Libras. Além disso está presente em editais de seleção, por exemplo, relacionando a leis federais que reservam cotas para pessoas com deficiência e que permitem processos seletivos em Libras. A Resolução da UFT de nº 14 de 2017, por exemplo, prevê ações afirmativas nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, incluindo os surdos nesse último grupo. Dessa maneira, percebe-se que as políticas da UFT que se relacionam de alguma maneira aos surdos e à Libras, não possuem um caráter ideológico tão marcado, mas abrem possibilidades para discussões e implementações na área.

Supostamente sempre haverá algum tipo de tensão entre a língua portuguesa e a Libras: (1) surdos que não vão se sentir confortáveis recebendo ou produzindo textos na língua portuguesa; (2) professores e outros profissionais da Universidade que não sabem Libras, vão priorizar a língua portuguesa e apresentar dificuldades em receber materiais ou se comunicarem em língua de sinais; dentre outros aspectos. Todavia, é necessário pensar em um caminho que contribua para que as duas línguas possam se encontrar de alguma forma. Sobre isso, Lajeado faz a seguinte afirmação:

*É necessário que as línguas andem em sintonia: Libras e língua portuguesa. Essa é uma perspectiva bilíngue, que favorece a interação e acesso a diversos recursos (Lajeado).*

Assim, Lajeado sugere uma sintonia entre as línguas para favorecer a interação e acesso a recursos. Pensar nessa perspectiva bilíngue na Universidade, como apontado pelo participante, pode remeter à ideia não de igualdade no uso das línguas em todas as ocasiões, mas de relações que se complementem ao invés de se excluírem. Essa é uma sugestão não somente de Lajeado, mas de outros participantes também e, provavelmente, de muitos surdos pelo Brasil. A perspectiva das comunidades surdas deve ser considerada e, nesse sentido, Natividade faz a seguinte afirmação:

*É necessário ter uma atenção maior ao que os surdos dizem, respeitá-los, mas muitos não dão importância. Discutem entre eles, ouvintes, o que acham necessário, mas sem a participação dos surdos (Natividade).*

Lodi (2013), Stürmer e Thoma (2015) mencionam também acerca de textos políticos que são elaborados sem a participação das comunidades surdas. Essa é uma realidade existente, de maneira geral, em todo o mundo, de acordo com De Meulder et al (2019). Essa participação pode acontecer por meio de diálogos com representantes das comunidades surdas, por exemplo, e também pesquisadores que desenvolvem estudos na área de políticas linguísticas, educação de surdos e campos correlatos. Dessa maneira, os surdos, que são o alvo principal das políticas que envolvem a Libras e a língua portuguesa como segunda língua, de alguma forma precisam ser consultados e/ou estarem inseridos no processo de elaboração dos textos e decisões políticas da área.

As políticas linguísticas, como afirma McCarty (2011), são produzidas nas negociações e interações humanas, todavia, esses processos podem indicar assimetrias de poder, onde um grupo dominante estabelece uma hegemonia no uso da língua (MCCARTY, 2011; TOLLEFSON, 2013). Essa ideia é semelhante ao que Santos (2007; 2016) propõe, ao mencionar o pensamento abissal.

Como vimos, esta seção buscou elucidar as proposições não-indexadas dos participantes da pesquisa, apresentando e discutindo seus conhecimentos partilhados nas narrativas. De maneira geral, os excertos aqui debatidos revelam uma constante reivindicação pelo reconhecimento de seus saberes, pela diversidade linguística e cultural e por uma universidade que possa também existir a partir de uma perspectiva surda.

### 7.3 Conclusão

Para iniciar a conclusão deste capítulo, partiremos de um excerto da narrativa de um dos participantes desta pesquisa:

*Os surdos precisam reivindicar sempre, não há descanso. É uma luta constante apontando o que ainda falta melhorar (Mateiros).*

Mateiros faz uma afirmação que, possivelmente, muitos outros surdos também dizem ou já disseram algum dia: não há descanso. As reivindicações são constantes e, mesmo tendo-se passado alguns anos desde os reconhecimentos mais explícitos da Libras, muito ainda precisa ser lembrado, ensinado e ajustado novamente. Mesmo que esta pesquisa se dedique em demonstrar e discutir os desafios e conquistas de políticas linguísticas para surdos no âmbito da UFT, ela não cumprirá seu papel social se houver descanso. Por enquanto, são necessários grandes esforços para que a Universidade tenha uma perspectiva que contemple as epistemologias surdas e se aproprie de toda a diversidade inerente às comunidades de língua de sinais.

Johnson (2013) menciona alguns pontos que a Etnografia de Política Linguística precisa fornecer em vista de uma melhor compreensão dos processos pesquisados: agentes, objetivos, processos, discursos e contextos. Nesta seção esses pontos serão discutidos não necessariamente nessa ordem, no entanto, em seguida, será apresentado um quadro com informações mais sucintas.

Na UFT, no PPC do curso de Letras-Libras (UFT, 2018a) consta a participação de todo o corpo docente que inclui os nove professores surdos do campus de Porto Nacional. Mesmo que não se possa assegurar aqui qual foi o nível de participação dos docentes surdos na construção do documento, de alguma maneira presume-se a sua participação. Já o edital do Programa de Pós-Graduação em Letras do campus de Porto Nacional, assinado pelo coordenador do Programa, mesmo que não se tenha informações sobre os envolvidos em sua elaboração<sup>48</sup>, como no PPC de Letras-Libras, percebe-se uma proposta de valorização da diversidade linguística e cultural dos surdos. Portanto, sugere-se que, mesmo que não tenha a participação direta de surdos, há uma perspectiva surda na elaboração desses dois textos, ou seja, consideram-se as epistemologias surdas e aspectos da *Surdidade*.

---

<sup>48</sup> Provavelmente é uma construção do colegiado do Programa.

Todavia, como mencionado, os textos, como as diretrizes da Política Linguística da UFT e a resolução que institui o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI), foram elaborados por instâncias superiores da instituição, aparentemente<sup>49</sup>, sem a consulta ou participação dos surdos e, além disso, aparentemente não adotam uma perspectiva surda na criação dos documentos ou isso acontece apenas sutilmente. São documentos assinados pelo reitor ou por outra liderança da instituição. O que pode ser percebido é que, mesmo que a UFT não tenha uma política linguística clara em relação aos surdos, iniciativas como as do Letras-Libras e do Programa de Pós-graduação em Letras, revelam que as políticas linguísticas podem ser criadas independentemente de orientações oficiais por setores superiores como a reitoria ou as pró-reitorias.

Como foi apresentado no capítulo teórico, há uma ligação entre políticas a nível nacional no que tange os surdos e àquelas adotadas pela UFT. As primeiras iniciativas surgiram a partir de uma visão de garantia de acessibilidade e equidade que incluía não somente os surdos, como a resolução que instituiu o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente (NIADI) em 2009. Depois a criação do PAEI, já contendo iniciativas relacionadas ao Programa Viver Sem Limites. Assim, em 2015 teve início a primeira turma do curso de Letras-Libras que, ao decorrer dos anos, foi modificando essa visão do surdo enquanto deficiente e trazendo mais uma perspectiva de diversidade. Em 2018, o documento que instituiu as diretrizes da Política Linguística da UFT não foi um marco na área, mas trouxe algumas contribuições, pois incluiu a Libras nessa política institucional. O que a Política Linguística determina em relação à Libras, não é tão diferente do que o Letras-Libras e o Programa de Pós-graduação em Letras já vêm realizando.

O que se percebe é que, de maneira geral, o curso de Letras-Libras e o Programa de Pós-graduação em Letras têm obtido mais sucesso junto aos surdos da Universidade e que, apesar dos esforços de maneira geral da instituição, há ainda certa timidez nas ações, apesar de haver algumas orientações acerca da Libras em textos políticos.

De acordo com Johnson (2013), a política é interpretada por aqueles que a criam antes de colocá-la em prática e, em seguida, os criadores e todas as outras pessoas envolvidas interpretam o produto. As interpretações das políticas linguísticas no âmbito da UFT são feitas, principalmente pela reitoria e pró-reitorias, colegiados do curso de Letras-Libras e do Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional. Os professores surdos envolvidos em algumas das interpretações políticas no momento

---

<sup>49</sup> Informação não verificada junto a UFT.

da criação, possuem formas diferentes de interpretar o produto, mas muitas experiências em comum também, como apontam os trechos das narrativas dos participantes desta pesquisa.

Muitas das políticas instituídas pelo PPC do Letras-Libras, por exemplo, são interpretadas pelos professores do curso e, como produto final, chegam aos alunos que, muitas vezes as questionam, mas sem que isso implique, de fato, em alterações. Apesar de qualquer pessoa ter o direito de interpretar uma política linguística, algumas interpretações terão privilégios durante as apropriações. Alunos, professores e outros profissionais da UFT podem ter diferentes interpretações de um mesmo texto político, mas nem todas elas serão consideradas, de fato, nas decisões finais.

Embora as políticas linguísticas envolvendo os surdos e a Libras sejam criadas também por ouvintes na UFT, elas são apropriadas, de maneira mais direta, por surdos. A apropriação ocorre quando a política linguística é colocada em prática a nível local. Dessa maneira, durante esse processo, pode haver momentos de reformulações, refutações e/ou resistências. Assim, percebe-se que, mesmo que existam conquistas em relação aos surdos e à Libras, principalmente no campus de Porto Nacional, como afirmaram a maioria dos participantes da pesquisa, há também diversos outros aspectos que ainda carecem de revisão e implementação. Os participantes apontaram diversos desafios em relação às políticas linguísticas na UFT, portanto percebe-se que esse processo de apropriação acontece com algumas resistências e refutações visando a uma reformulação.

Os objetivos das políticas da UFT que envolvem a Libras e a língua portuguesa para surdos podem ter princípios diferentes, a depender do texto a ser considerado. São textos apoiados no discurso que considera o surdo como deficiente ou que percebe sua diferença linguística e cultural ou, ainda, que não demonstram um posicionamento muito claro, podendo possuir características dos dois primeiros. De maneira geral, o objetivo das políticas existentes na UFT é garantir acessibilidade linguística para os surdos e disseminar a língua de sinais. A maneira como esses documentos são elaborados e interpretados, a depender do discurso/ideologia inicial, vai impactar na apropriação e implementação política.

O curso de Letras-Libras e o Programa de Pós-graduação em Letras, tentam de forma mais direta considerar as perspectivas surdas, seja no processo seletivo ou no decorrer dos cursos, isto é, buscam valorizar a Libras em todo o processo educacional, bem como a cultura e as epistemologias surdas. Alguns resultados práticos dessas

políticas foram evidenciados pelos participantes neste capítulo, sejam aqueles que estão obtendo sucesso, sejam os que estão sendo vistos ainda como desafios. Esse discurso que valoriza as comunidades de língua de sinais e as entende como minoria linguística e cultural, nem sempre é perceptível na UFT. A resolução que cria o PAEI, por exemplo, mesmo que não institua, de fato, uma política de acessibilidade, traz termos como “deficiência” e “inclusão”, sem muitas reflexões. Dessa maneira, não há uma clareza desse discurso político, no entanto, com base no que Lodi (2013) afirma sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, há certa obscuridade no discurso e uma falta de diálogo com as comunidades surdas em sua construção. Já nas diretrizes de Política Linguística da UFT, como são poucas as menções acerca da Libras de maneira direta, pode-se entender que há uma tentativa de valorização da Libras, mas ainda de maneira muito sutil.

Nos capítulos teóricos foram apresentadas discussões sobre políticas linguísticas e línguas de sinais, dando mais ênfase às questões que se referem ao Brasil. Esse foi um contexto necessário para que fosse possível uma compreensão ainda melhor das políticas linguísticas relacionadas aos surdos na UFT. Nesse aspecto, a Universidade está inserida em uma discussão de políticas linguísticas que acontece em todo o Brasil. Assim, considerar os esforços do movimento surdo, com o apoio da academia e de instituições como a Feneis, bem como os desdobramentos de políticas a nível nacional, configura-se como algo relevante para que se possa refletir sobre esses aspectos a nível local, como a UFT.

A UFT é uma universidade com menos de 20 anos de existência. O estado do Tocantins completou em 2020, 32 anos. Considerando os números, é uma história recente, mas os esforços para que o estado e a universidade fossem criados remontam há muitos anos. Até que a Libras fosse reconhecida oficialmente em 2002, foi também um grande percurso, todavia não foi o suficiente. Voltando ao excerto da narrativa de Mateiros que abriu esta seção: “os surdos precisam reivindicar sempre, não há descanso”. Pelo que se pode perceber, será essa a trajetória da UFT: um trabalho constante pela luta dos direitos das pessoas surdas. Apesar de ser uma universidade com poucos anos de fundação, ou talvez por isso mesmo, já possui avanços consideráveis em relação às políticas linguísticas que se relacionam aos surdos, o que pode sugerir que os próximos anos, acompanhados de reflexão e ação, sejam ainda mais promissores.

O Quadro 20 a seguir busca organizar e sintetizar o que foi discutido nesta seção, mas também faz referência a outras discussões ao longo deste estudo. Na coluna da

esquerda estão os aspectos apontados por Johnson (2013) que podem ser observados em uma pesquisa que utilize a Etnografia de Política Linguística. Na coluna da direita está a descrição, de maneira sucinta, de cada um dos aspectos mencionados.

Quadro 20 – Aspectos da EPL de acordo com Johnson (2013)

| Aspectos         | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Agentes</b>   | <p>Agentes responsáveis pela <b>criação</b> de políticas linguísticas relacionadas aos surdos na UFT de maneira geral: reitoria, pró-reitorias e outras lideranças ouvintes. No curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras de Porto Nacional: professores ouvintes e surdos dos colegiados dos respectivos cursos.</p> <p><b>Interpretação:</b> todos podem interpretar as políticas linguísticas, todavia com mais privilégios estão aqueles responsáveis pela criação das políticas e os profissionais que trabalham diretamente com a Libras (surdos e ouvintes).</p> <p><b>Apropriação:</b> (1) professores e alunos surdos de toda a instituição de maneira direta. (2) Professores e alunos ouvintes e intérpretes que trabalham/estudam diretamente com surdos, principalmente no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras. (3) Demais profissionais e alunos.</p>                                                                        |
| <b>Objetivos</b> | <p>(1) Garantir acessibilidade linguística e educacional para os surdos; (2) promover o ensino da Libras. São esses dois pontos que podem ser observados de maneira geral nos textos políticos da UFT. Para o curso de Letras-Libras e o Programa de Pós-graduação em Letras, além desses dois aspectos, há também uma intenção de (3) valorizar a língua de sinais e a pessoa surda.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Processos</b> | <p><b>Criação:</b> as criações políticas do curso de Letras-Libras e do Programa de Pós-graduação em Letras acontecem de maneira mais local, em um ambiente de maior proximidade daqueles que irão interpretar e apropriar as políticas. Assim, são políticas que nascem das propostas ou de interações com os surdos ou ainda, mesmo que advindas de ouvintes, possuem perspectivas surdas. Outras políticas na UFT, por serem elaboradas por ouvintes de instâncias superiores, não possuem essa mesma dinâmica em sua criação. Essa característica, chamada de políticas a nível micro e macro, é também apontada por Johnson (2013).</p> <p><b>Interpretação:</b> as interpretações acontecem em diferentes níveis, sendo algumas mais privilegiadas do que outras. De maneira geral, esta pesquisa buscou enfatizar as interpretações de surdos na UFT – professores e alunos. Assim, identifica-se, pelas suas narrativas, muitas experiências em comum, mas também interpretações</p> |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | <p>singulares que fornecem reflexões sobre práticas e ideologias da instituição.</p> <p><b>Apropriação:</b> nesta pesquisa, percebe-se essa dimensão de apropriação de maneira a questionar, principalmente, acerca da relação que os surdos vivenciam com a língua portuguesa e de suas reivindicações por um espaço maior para a Libras. Não há necessariamente uma rejeição das políticas linguísticas, pois elas ainda não existem de maneira clara para toda a instituição.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Discursos</b> | <p>Deficiência x Minorias linguística e cultural.</p> <p>Além disso, falta de clareza em alguns casos que não se enquadram na dicotomia acima.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Contextos</b> | <p><b>Contexto brasileiro</b> que remonta a esforços empenhados pelas comunidades surdas principalmente a partir da década de 1990. Leis e Decretos a nível federal principalmente a partir da década de 2000. Alguns desses dispositivos legais ora se referiam aos surdos como pessoas com deficiência, ora como minoria linguística e cultural, sendo o primeiro caso com mais frequência.</p> <p><b>Contexto local</b>, considerando a UFT: inicialmente, referência à Constituição Brasileira, LDB, dentre outras leis que referenciavam direitos à equidade e acessibilidade das pessoas com deficiência. Posteriormente, principalmente com a abertura do curso de Letras-Libras, foram consideradas, de maneira mais explícita, leis que se referiam também a diversidade cultural e linguística, como a que institui o INDL e o Decreto 5626/2005. Existe a Resolução 26/2018 que institui a Política Linguística da UFT que, apesar de mencionar multilinguismo e multiculturalismo, considera timidamente ações que concernem a Libras e a língua portuguesa para surdos.</p> |

O Quadro 20 tenta, de maneira breve, organizar as informações deste capítulo, fazendo referência a outras questões apontadas nesta pesquisa. Assim, a Etnografia de Política Linguística busca apresentar não só as informações contidas no Quadro, mas tenta fornecer outros detalhes que possam favorecer uma melhor reflexão sobre as políticas criadas, interpretadas e apropriadas. Algumas pesquisas apresentadas por Johnson (2013) aprofundam em apenas alguns desses aspectos e, muitas vezes, se debruçam em apenas um texto de políticas linguísticas, bem como entrevistas relacionadas a ele. Todavia, visando a uma compreensão mais abrangente sobre políticas linguísticas relacionadas aos surdos na UFT, a pesquisa foi conduzida levando em consideração todo o contexto relacionado aos surdos a nível local e nacional.

As narrativas dos participantes apresentadas nesse capítulo, atreladas aos textos de políticas linguísticas, levam à percepção do quão complexos são os processos inerentes às diferentes camadas da política linguística e, ao mesmo tempo, quão rica é a tentativa de compreendê-las. É certo que esta pesquisa não consegue esgotar as discussões envolvendo as políticas linguísticas para surdos na UFT, porém pode apontar caminhos para futuras reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O Brasil é um país multilíngue. Portanto, muitos espaços educacionais no país são também multilíngues, mesmo que não haja uma consciência clara dessa realidade a todo o tempo. A UFT é um espaço onde se encontram muitas línguas, como a língua portuguesa e a Libras. Este estudo tentou priorizar as experiências de alunos e professores surdos da instituição e como eles podem se relacionar com as políticas linguísticas existentes, resistindo a elas, aderindo ou sugerindo implementações, por exemplo. Assim, buscou valorizar as vivências dos surdos na Universidade, enaltecendo suas epistemologias e traçando pontos de reflexão.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as políticas linguísticas referentes aos surdos na UFT. Para isso, buscou-se (1) identificar as políticas linguísticas relacionadas aos surdos a nível nacional e local, (2) apresentar e interpretar as narrativas de professores e alunos surdos e (3) propor reflexões e sugestões de implementações de políticas linguísticas.

Para cumprir com o primeiro objetivo específico foi feito um levantamento bibliográfico (Capítulo 1) de pesquisas na área de políticas linguísticas para surdos. Dentre essas pesquisas foram identificadas as principais discussões e textos políticos que concernem aos surdos no Brasil. Como desdobramento e aprofundamento dessa identificação inicial, foram feitas outras buscas e reflexões que culminaram no Capítulo 3 em que, após serem discutidos dois textos políticos importantes para os surdos no Brasil (Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005), foi apresentado o Quadro 5, com mais dez legislações envolvendo surdos e a língua de sinais no Brasil. Em seguida, discutiu-se também como a UFT interpretou esses e outros dispositivos legais a nível federal, criando resoluções internas como a de número 26 de 2018, que instituiu as diretrizes da Política Linguística da UFT.

Os Capítulos 6 e 7, de análise dos resultados, deram cumprimento ao segundo e terceiro objetivos específicos. Ao longo desses dois capítulos, visando a valorizar o conhecimento dos surdos desta pesquisa, foram apresentados excertos das narrativas dos participantes que relatavam suas experiências com a Libras e a língua portuguesa. Essas discussões também fizeram relação a reflexões realizadas nos capítulos teóricos

(Capítulos 1, 2, 3 e 4). Assim, ao longo das discussões foram elucidadas sugestões de melhoras na Universidade que, no capítulo 6, foram organizadas no Quadro 19. Já no capítulo 7, as sugestões foram propostas ao longo das discussões e apontavam alternativas para comunicação via e-mail e a disponibilização de materiais didáticos que favorecessem a leitura e compreensão dos alunos surdos, por exemplo. Enquanto as sugestões apontadas pelos participantes desta pesquisa não são colocadas em prática, os surdos da UFT precisam encontrar, a todo momento, alternativas criativas envolvendo a Libras e a língua portuguesa.

Ao final do capítulo 7 foi apresentado o Quadro 20 que reúne elementos que são comumente observados nas pesquisas que utilizam a Etnografia de Política Linguística. Assim, a partir do cumprimento dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, foi possível fazer esse quadro consolidado, contribuindo ainda mais com os objetivos deste estudo. O Quadro 20 traz de forma direta aspectos como os processos de criação, interpretação e apropriação das políticas linguísticas na UFT, bem como os seus agentes, discursos, objetivos e contextos que as permeiam.

Não há um documento na UFT que aborde diretamente as políticas linguísticas para surdos. Todavia, há textos políticos (resoluções, editais e projetos de curso) que estabelecem políticas linguísticas em alguma proporção. Desses, foram mencionados com mais frequência a Resolução 03/2015 que cria o PAEI e a Resolução 26/2018 que institui as diretrizes da Política Linguística da UFT.

A Resolução 03/2015 não estabelece diretamente políticas linguísticas para surdos, mas propõe a criação de políticas de acessibilidade e educação inclusiva a serem elaboradas por uma comissão. Todavia, essa política, mesmo que possa estar acontecendo de maneira prática na Universidade, não possui um texto oficial. Dessa maneira, não há muito impacto para os surdos, mesmo porque em seu texto há menções muito sucintas de aspectos que se referem à disponibilização de intérpretes, por exemplo. Questões como essas, presentes em leis e decretos a nível federal, são respeitadas pela UFT em seus processos seletivos e em outras práticas. A Resolução 03/2015 possui, aparentemente, um posicionamento que entende o surdo como deficiente apenas e, agrega ao seu texto, uma visão de inclusão que, possivelmente, não vai ao encontro de políticas linguísticas que consideram uma perspectiva surda. Todavia, o texto não é muito explícito em relação a esses aspectos, pois é curto, com orientações mais voltadas à criação de uma comissão e coordenação, por exemplo, e suas atribuições.

A Resolução 26/2018, mesmo não tocando em termos como “deficiente” ou “inclusão”, aborda de forma muito breve questões acerca da Libras. Como mencionado anteriormente, o que a Resolução 26 prevê, o curso de Letras-Libras e o Programa de Pós-graduação em Letras já contemplam de certa forma. Todavia, seria essa Resolução que poderia trazer mais detalhamentos de políticas linguísticas envolvendo a Libras e a língua portuguesa como segunda língua para surdos. A expectativa é que, a partir desta pesquisa, haja orientações, pelo menos que possam embasar uma reformulação das diretrizes da Política Linguística da UFT.

Assim, percebe-se que a Universidade é um campo aberto para implementações, e exemplos disso são o curso de Letras-Libras e o Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional que, nos últimos anos, têm contribuído significativamente para uma ruptura de paradigmas que minimizam ou cerceiam o conhecimento produzido em Libras. Os surdos participantes desta pesquisa compartilharam suas experiências e apontaram sugestões de reformulações e implementações de políticas linguísticas, portanto, indo ao encontro do que foi mencionado acerca da valorização das epistemologias surdas.

Aspectos da *Surdidade*, de ganhos surdos, das epistemologias surdas e de toda necessidade de ruptura com um pensamento abissal e colonial, são questões importantes a serem consideradas na criação de políticas linguísticas para surdos. As discussões desses conceitos foram construídas historicamente e possuem valores ideológicos que coadunam com a criação de políticas linguísticas que adotam uma perspectiva surda. Esses aspectos são internalizados naturalmente pelas comunidades surdas e podem ser percebidos em suas narrativas nesta pesquisa. Podem haver políticas linguísticas com ideologias não muito aparentes ou “invisíveis”, como aponta Tollefson (1991) e, assim, em algum momento, de qualquer forma, podem exercer algum mecanismo de controle social. A perspectiva surda pretende deixar clara suas ideologias e combater a visão monolíngue de uma nação, estado ou meio educacional, como a universidade.

Volta-se ao excerto de um dos participantes: “os surdos precisam reivindicar sempre, não há descanso. É uma luta constante apontando o que ainda falta melhorar”. Há anos os surdos precisam repetir o que seria melhor para eles em relação a políticas linguísticas, bem como o fortalecimento de outras áreas pelas quais lutam ao longo de décadas ou séculos. Mesmo que alguns se cansem, outros não podem se cansar para que, enfim, algum dia, tenham seus direitos respeitados e possam contribuir com toda a

sociedade. Os ouvintes também podem ajudar nesse trabalho de reivindicações constantes. Foi o que pretendi nesta pesquisa.

Em minha dissertação de mestrado (COURA, 2016), refleti sobre a minha posicionalidade na pesquisa e é o que também faço aqui. Silva (2017) menciona a importância de o pesquisador criar espaços para que o outro diga quais políticas linguísticas deseja. Sabendo que meu subjetivismo sempre está presente, tentei adotar uma postura a partir de uma perspectiva surda na escrita deste trabalho. Dessa maneira, tentei não ter um posicionamento que romantiza os surdos e a língua de sinais, nem de indiferença, mas um equilíbrio que favorecesse a crítica e uma constante reflexão. Maher (2007) ressalta “o exame permanente e crítico das causas da diferença” (p. 265) para os adeptos de uma visão crítica do multiculturalismo. Tentei não simplesmente reivindicar, mas refletir com criticidade, apesar de que, às vezes, minhas reflexões possam parecer uma militância sem contribuições muito significativas. A posicionalidade revela muito do pesquisador e foi por isso que escrevi esta pesquisa como escrevi.

A escolha da Etnografia de Políticas Linguísticas (EPL) como metodologia principal deste trabalho foi desafiante por não terem sido encontradas outras pesquisas que utilizassem essa metodologia tendo como foco a língua de sinais. A EPL apresenta algumas outras possibilidades de desdobramentos, todavia não foi possível contemplar mais elementos nesta pesquisa, assim como a pesquisa narrativa, que possui outras características que não foram consideradas neste trabalho. Foram necessárias escolhas no caminho metodológico e assim foi feito. Mesmo com alguns percalços, a EPL foi adequada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Outro desafio foi em relação às entrevistas e aplicação do questionário na primeira etapa da pesquisa. Consequência disso foram as maneiras diferentes de organização dos Capítulos 6 e 7. No Capítulo 7 havia uma clareza maior do que se pretendia realizar e como seria feito. Como mencionado algumas vezes no capítulo metodológico: com o passar do tempo, a pesquisa foi amadurecendo e tomando novos rumos. Optou-se por não retirar o Capítulo 6, mesmo que abordasse temas muito amplos das histórias dos participantes e não fizesse referências diretas à UFT a todo o tempo. A importância do Capítulo 6 nesta tese revela-se pelas ricas experiências de vida que os surdos trazem e, assim, pelas suas narrativas, reforçam a importância de um olhar para a história a fim de compreender e melhor elaborar políticas linguísticas hoje, uma vez que tanto se falou de epistemologias surdas e *Surdidade*. Mesmo com essas limitações, acredito que o trabalho foi desenvolvido a contento.

## Implicações deste estudo

Visto que não foram encontradas outras pesquisas que se dediquem à análise de políticas linguísticas para surdos em uma universidade específica, este estudo pretende contribuir com outros contextos semelhantes. Refletir sobre os processos de criação, interpretação e apropriação de políticas linguísticas possibilitam reflexões mais aprofundadas que podem gerar mudanças significativas, nesse caso, para as comunidades de língua de sinais de forma mais direta.

Mesmo com os desafios apresentados nas metodologias adotadas, esta pesquisa pode indicar caminhos que podem ser facilmente identificados pelos quadros presentes ao final dos Capítulos 6 e 7, por exemplo. Todavia, mais do que caminhos metodológicos e de estruturação, a principal contribuição desta pesquisa, a meu ver, é a valorização das perspectivas dos participantes surdos, bem como discussões concernentes às epistemologias surdas e à *Surdidade*. Outro aspecto relevante foi a valorização de estudos de muitos acadêmicos surdos como Ladd, De Meulder, Kusters, Murray, Strobel, Perlin, Campello, De Clerck, Holcomb, Snoddon, Hauser... Com destaque para De Meulder, pesquisadora surda belga que desenvolve muitos trabalhos relacionados a políticas linguísticas de língua de sinais. Os estudos de De Meulder foram inspiração para esta pesquisa.

As escolhas ideológicas como as definições de políticas linguísticas apontadas por McCarty (2011) e Tollefson (1991), os caminhos teóricos das epistemologias surdas, *Surdidade*, dentre outros, com destaque para autores surdos, e a valorização dos percursos políticos de surdos para a construção de políticas linguísticas, serviram de base principal para o desenvolvimento desta pesquisa e podem contribuir para outras pesquisas que possuam propostas semelhantes. Além disso, esta pesquisa permite fazer algumas sugestões:

- as construções de políticas linguísticas explícitas e implícitas no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Porto Nacional podem apontar alternativas de modificações e implementações para toda a UFT;
- as políticas linguísticas relacionadas aos surdos na UFT estão dissolvidas em diferentes documentos, ora de maneira discreta e/ou encoberta, como na Resolução 26 de 2018, ora de maneira mais aberta, como no curso de Letras-

Libras. Todavia não há um documento oficial que verse especificamente sobre essa temática;

- a Política Linguística da UFT (Resolução 26/2018) não é amplamente divulgada e/ou implementada, uma vez que não houve nenhuma menção a ela pelos participantes de forma direta ou a partir de ações decorrentes dela. Dessa maneira, ela não impacta, até o momento, a difusão da Libras ou da língua portuguesa como segunda língua para surdos;
- a Resolução 03/2015 que cria o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI) na UFT não possui uma intenção clara no que se refere à acessibilidade dos surdos;
- Para criação de políticas linguísticas a nível institucional na UFT, os surdos geralmente não são consultados. Todavia, no Projeto Pedagógico do curso de Letras-Libras consta a presença de docentes surdos em sua elaboração. Com base nas narrativas dos participantes e nas reflexões realizadas nesta pesquisa, presume-se que a perspectiva surda na criação de políticas linguísticas relacionadas à Libras e à língua portuguesa na UFT ocasiona resultados mais acertados;
- os surdos participantes da pesquisa possuem consciência de seus direitos, sabem como alguns pontos podem ser modificados visando a favorecer políticas linguísticas que adotem uma perspectiva surda, porém percebem os desafios de uma “educação do seu entorno para o respeito à diferença” (MAHER, 2007, p. 257). Aparentemente, esse é um desafio maior do que aqueles que se referem a fatores estritamente linguísticos, por exemplo;
- o tradutor/intérprete de Libras ainda é um profissional muito importante para a acessibilidade linguística na UFT. Todavia, é cercado de inúmeros desafios que se referem desde a consciência da instituição de sua importância até a sua formação acadêmica, ética e profissional;
- a EPL pode continuar a contribuir com pesquisas na UFT que favoreçam modos diversos de criações, interpretações e apropriações de políticas linguísticas.

## **Sugestões para pesquisas futuras**

Inspirado no trabalho de De Clerck (2018) sobre a geração de um instrumento para registrar narrativas de histórias autobiográficas de surdos, foi elaborada uma metodologia para esta pesquisa que tentou unir características da EPL e perspectivas das discussões no campo das epistemologias surdas, visando ao desenvolvimento deste estudo que abordou sobre políticas linguísticas para comunidades de língua de sinais. Assim, podem surgir outras formas de instrumentos de geração de dados e aspectos para análise, considerando alguns pontos recorrentes nas narrativas de surdos, por exemplo. Todavia, para criação de um viés metodológico de fato, que leve em conta essa junção, seriam necessários mais estudos a fim de apontar maior detalhamento dos procedimentos de pesquisa, aprimoramento da organização metodológica e, por fim, alguns projetos pilotos para aplicação.

A EPL também abre possibilidade para análise mais aprofundada de um texto político especificamente. Assim, podem ser realizadas entrevistas com todos os envolvidos no processo de criação e, em seguida, algumas pessoas que interpretam e apropriam as políticas linguísticas. Além de dar mais detalhes sobre todo o contexto de criação, bem como os processos envolvidos. Dessa maneira, é possível trazer mais informações sobre as interpretações iniciais até o produto final.

Esta pesquisa aponta para a necessidade de mais discussões sobre políticas linguísticas para surdos no que concerne à educação superior. Além disso, na construção do referencial teórico e no capítulo de metodologia, por exemplo, foram percebidos alguns assuntos com poucas discussões no Brasil, como a Etnografia de Política Linguística voltada para a língua de sinais e as epistemologias surdas. São campos que podem ser explorados com mais intensidade no país. Assim, como esta pesquisa foi inspirada em trabalhos de outros pesquisadores, espero que possa também inspirar novas pesquisas que contribuam para o conhecimento das epistemologias surdas na UFT, nas universidades em geral e na sociedade brasileira como um todo.

## REFERÊNCIAS

---

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato*, nº 53, p. 323-342, 2016.

BATTERBURY, S.; LADD, P.; GULLIVER, M. Sign language peoples as indigenous minorities: implications for research and policy. *Environment and planning*, v. 37, p. 2899-2915, 2007. D.O.I.: 10.1068/a388

BAUMAN, D.; MURRAY, J. J. Deaf Studies in the 21st century: “Deaf-gain” and the future of human diversity. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Ed.). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 2010. v. 2, p. 210-225.

BAUMAN, D.; MURRAY, J. *Deaf Gain: raising the stakes of human diversity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 5 maio, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Disponível em: <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf>> Acesso em 5 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 5 mai. 2014

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 5 mai. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.387 de 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm)> Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)> Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: < [Decreto nº 7611 \(planalto.gov.br\)](#)> Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)> Acesso em: 20 jun., 2018.

BRASIL. Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_genérico\\_imagens-filefield-description%5D\\_0.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_genérico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf)> Acesso: 23 jun., 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE). Acesso em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9508 de 24 de setembro de 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm)> Acesso em 5 mai. 019.

BRASIL. Decreto nº 10.195 de 30 de dezembro de 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm)> Acesso em 3 mar. 2020.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-03122013-133156. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRITO, F. B. O movimento surdo no brasil: a busca por direitos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, n. 1, p. 766–769, 2016. D.O.I.: <10.1111/1471-3802.12214>

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92, 2014. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37229>

CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C. R. Por outra epistemologia na educação de surdos. *REVELLI*, v. 10, n. 4, p. 101-117, 2018. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6215>> Acesso em 8 mai. 2019.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism: An Introduction. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Org.) *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Routledge: New York, 2018.

COURA, F. A. Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A8KN6U>> Acesso em: 31 dez. 2020.

DE CLERCK, G. A. M. Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, v. 154, n. 5, p. 435-446, 2010. D.O.I.: < <http://doi.org/10.1353/aad.0.0121>>.

DE CLERCK, G. A. M. Creative biographical responses to epistemological and methodological challenges in generating a deaf life story telling instrument, *Contemporary Social Science*, 1-25, 2018. DOI: 10.1080/21582041.2018.1448940

DE MEULDER, M. A. The legal recognition of sign languages. *Sign Language Studies*. v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015a.

DE MEULDER, M. A. Sign Language Recognition: Tensions between Specificity and Universalism in International Deaf Discourses. In: KUSTERS, A.; FRIEDNER, M. *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters*. Washington: Gallaudet University Press, 2015b. p. 160-172.

DE MEULDER M., KRAUSNEKER V., TURNER G., CONAMA J.B. Sign Language Communities. In: HOGAN-BRUN G., O'ROURKE B. (eds) *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. Palgrave Macmillan, London, 2019. D.O.I.: [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54066-9\\_8](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54066-9_8)

DE MEULDER, M.; MURRAY, J. J. Buttering Their Bread on Both Sides? The Legal Recognition of Sign Languages and the Aspirations of Deaf Communities. *Language Problems and Language Planning*, v. 41, n. 2, 136–158, 2017.

DENSCOMBE, M. *The good research guide for small-scale social research projects*. New York: Open University Press, 2014.

FELIPE, T. A. Políticas Públicas para Inserção da Libras na Educação de Surdos. Espaço: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n. 25, 2006. 33 47.

- FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007. p. 1-21. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf)>. Acesso em: 20 out., 2015.
- HAUSER, P. C.; O'HEARN, A.; MCKEE, M.; STEIDER, A.; THEW, D. Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, v. 154, n. 5, pp. 486-492, 2010.
- HOLCOMB, T. K. Deaf epistemology: the deaf way of knowing. *American Annals of the Deaf*, v. 154, n. 5, p. 471-478, 2010. D.O.I.: < <http://doi.org/10.1353/aad.0.0116>>
- HORNBERGER, N. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Blackwell: Malden, 2006. pp. 24-41.
- HORNBERGER, N.; TAPIA, A. A.; HANKS, D. H.; DUEÑAS, F. K.; LEE, S. Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, v. 51, n. 2, p. 152-186, 2018. D.O.I.: <<https://doi-org.ez6.periodicos.capes.gov.br/10.1017/S0261444817000428>>
- HUMPHRIES, T.; KUSHALNAGAR, P.; MATHUR, G. et al. Discourses of prejudice in the professions: the case of sign languages. *Journal of Medical Ethics*, v. 43, n. 9, p. 648-652, 2017. D.O.I.: < <http://dx.doi-org.ez6.periodicos.capes.gov.br/10.1136/medethics-2015-103242>>
- JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- KIM, J. H. *Understanding Narrative Inquiry: the crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles: Sage, 2016.
- KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. D.O.I.: <<https://doi.org/10.1002/tesq.202>>
- KUSTERS, A.; DE MEULDER, M. Understanding Deafhood: in search of its meanings. *American Annals of the Deaf*. v. 157. n. 5, p. 428-438, 2013.
- KUSTERS, A.; FRIEDNER, M. Introduction: DEAF-SAME and Difference in International Deaf Spaces and Encounters. In: KUSTERS, A.; FRIEDNER, M. (Eds.), *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters*. Washington, DC: Gallaudet University Press, p. ix-xxix, 2015.

LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

LADD, P. Deafhood: a concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, v. 33, n. 66, p. 12–17, 2005. D.O.I.: <https://doi-org.ez6.periodicos.capes.gov.br/10.1080/14034950510033318>

LADD, P. *Em busca da surdidade I: colonização dos surdos*. Lisboa: Editora Su, Paddyrd'Universo, 2013.

LADD, P.; LANE, H. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. *Sign Language Studies*, v. 13, n. 4, p. 565-579, 2013. D.O.I.: <http://doi-org.ez6.periodicos.capes.gov.br/10.1353/sls.2013.0012>

LAGARES, X. C. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados: uma reflexão a partir do galego. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LANE, H. L. *The mask of benevolence: disabling the deaf community*. New York: Knopf, 1992. *Apud* LADD, P.; LANE, H. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. *Sign Language Studies*, v. 13, n. 4, p. 565-579, 2013. D.O.I.: <http://doi-org.ez6.periodicos.capes.gov.br/10.1353/sls.2013.0012>

Language in Brazil. *Sign Language Studies*, v. 12, n. 4, p. 543-564, 2012. D.O.I.: <http://doi.org/10.1353/sls.2012.0010>

LIMA, M. D. Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os surdos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-43, 2013.

LOPES TERCEIRO, F. M. Deafhood: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011.

MCCARTY, T.L. *Ethnography in Language Planning and Policy Research*. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (ed.) *Research Methods in Language Policy and Planning*. Oxford: Wiley, 2015. D.O.I.: <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch8>

MICCOLI, L. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceitualização, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000100011>

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: Editora Pontes, 2010.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>> Acesso em: 03 mar., 2018.

MINAS GERAIS. Lei 10379 de 10 de janeiro de 1991. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=10379&comp=&ano=1991>> Acesso em 18 abr. 2019.

MEC. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: < [Microsoft Word - Portaria n 3284 Ensino superior.doc \(mec.gov.br\)](#) > Acesso em: 20 jul. 2020

MONTES, A. L. B. Reconhecimento de línguas de sinais e educação de surdos no Brasil e na Suécia. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.431-439, maio/ago. 2016

MÜLLER, J. I.; STÜRMER, I. E.; KARNOPP, L. B.; THOMA, A. S. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada Letras em Revista*, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/797>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

PATERNIO, U. A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 47-55.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PICONI, L. B. Políticas Linguísticas e Educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p.141-161, 2006. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 5 ago. 2016.

QUADROS, R. M. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. *Sign Language Studies*, v. 12, n. 4, p. 543-654, 2012. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/26190879>> Acesso em: 5 ago. 2019

QUADROS, R. M. A transcrição de textos do Corpus de Libras. *Revista Leitura*, v. 1, n. 57, p. 8-34, 2016.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz: EDUNISC, 2010, p. 15-47.

QUADROS, R. M.; SILVA, D. S. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. (Orgs.). *Comunidades surdas na América Latina: língua, cultura, educação, identidade*. Bookess: Florianópolis, 2017. p. 135-152.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. Letras Libras EaD. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. pp. 9-36.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. Recognizing Brazilian Sign Language: Legislation and Outcomes. In: DE MEULDER, M.; MURRAY, J. J.; MCKEE, R. L. *The Legal Recognition of Sign Languages: advocacy and outcomes around the world*. Multilingual Matters: Bristol, 2019, p. 254-267

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAMPTON, B. Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics* v. 11, n. 5, 2007, p. 584–607.

REAGAN, T. G. *Language Policy and Planning for Sign Languages*. Washington: Gallaudet University Press, 2010.

REAGAN, T. Language policies, language rights, and sign languages: A critique of disability-based approaches. *Critical Inquiry in Language Studies*, p. 1-22, 2019

REVISTA DA FENEIS. Brasil regulamenta Libras. Revista da Feneis. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 27, jan-mar, 2006.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL QUARTERLY*, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4 ed. London: Pearson Education, 2010.
- RUIZ, R. Orientations in language planning. *NABE Journal*, v. 8, n. 2, 15–34, 1984.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Acesso em Maio de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.
- SANTOS, B. S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul, *Sociologias*, nº 43, p. 24-56, 2016. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004302>
- SCHIFFMAN, H.F. South and Southeast Asia. In: FISHMAN, J. A.; GARCÍA, O. (eds.) *Handbook of Language and Ethnic Identity: Disciplinary and Regional Perspectives*. v. 1, 2 ed, pp. 452–469. London: Oxford University Press, 2010.
- SHOHAMY, E. G. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London. New York : Routledge, 2006.
- SILVA, J. I. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? *RBLA*, v. 17, n. 4, p. 663-690, 2017
- SILVA, R. C. D. Educação de Surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.
- SILVA, V. *A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva*. 2009. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SNODDON, K.; WILKINSON, E. Problematizing the legal recognition of sign languages in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, v. 75, ed. 2, 128-144, 2019.
- STROBEL, K. L. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. A presença dos surdos nas pesquisas das línguas de sinais. In: SOUZA, M. S. (Org.) *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll*. Editora CRV: Curitiba, 2019.
- STÜRMER, I. E. *Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 2015.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, n. 10, p. 91-98, 1995.

THOMA, A. S. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação (UFPEl)*, v. 1, p. 107-131, 2010.

TOLLEFSON, J. *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London: Longman, 1991.

TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. Research and Practice in Language Policy and Planning. In: TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford University Press: New York, 2018. pp. 1-35.

TOLLEFSON, J.W. Language policy in a time of crisis and transformation. In: TOLLEFSON, J.W. (ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*, 2 ed., pp. 11–32. London and New York: Routledge, 2013.

UFT. Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão (CONSEPE) n°. 04/2009. Acesso: < <https://docs.uft.edu.br/share/s/0G7IJoc8TH6qy9mnnwaVmg>>

UFT. Resolução n° 03 de 25 de fevereiro de 2015. Palmas, 2015.

UFT. Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras. Porto Nacional, 2018a.

UFT. Resolução n° 26, de 30 de agosto de 2018 – Política Linguística da UFT. Palmas, 2018b

UFT. Edital n° 01/2019 – PROGRAD / COPESE – de 20 de setembro de 2019 - Vestibular UFT Letras: Libras 2020. Palmas, 2019a.

UFT. Edital N° 60/2019 – PPG-LETRAS: abertura do processo seletivo da turma 2020/2 Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Nacional, 2019b.

WOLL, B.; LADD, P. Deaf communities. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press, 2003. p. 151-163.

World Federation of the Deaf [WFD]. The legal recognition of sign languages by type of legislation, 2017. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/infographics-legal-recognition-sign-languages-type-legislation/> Acesso em 05 dez., 2019.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996. Apud LADD, P.; LANE, H. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. *Sign Language Studies*, v. 13, n. 4, p. 565-579, 2013.

## APÊNDICE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**UM OLHAR SURDO SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**”, realizada pelo professor Felipe de Almeida Coura, aluno do Programa de Pós-graduação (Doutorado) em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor do Curso de Letras-Libras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a orientação da Profª Andréa Machado de Almeida Mattos, da UFMG.

A pesquisa objetiva investigar como têm sido as experiências de professores e alunos surdos com a Língua Portuguesa e com a Libras na UFT, descrevê-las e elucidar possíveis pontos para implementações de políticas linguísticas que coadunem com as sugestões dos participantes. Para alcançarmos nossos objetivos, **precisaremos que você, estando de acordo, nos permita gravar em vídeo, uma entrevista com você sobre sua experiência na universidade.** Garantimos total anonimato sobre suas narrativas. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros alunos e professores de outras universidades, além de contribuir com reflexões políticas de maneira geral.

Sua participação é voluntária. Você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal do Tocantins. **A pesquisa foi aprovada e está registrada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins sob o seguinte número de registro: 02647618.4.0000.5519.**

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o professor/pesquisador responsável, professor Felipe de Almeida Coura, na Universidade Federal do Tocantins, na Rua 03, Quadra 17, Lote 11, s/nº Setor Jardim dos Ipês | 77500-000 | Porto Nacional/TO, no telefone: (63) 3363-9447 (Coordenação do Curso de Letras-Libras), e-mail: felipecoura@uft.edu.br ou sua orientadora, Andréa Mattos, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: andreamattos@ufmg.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Felipe de Almeida Coura (Pesquisador responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanas (CEP) da UFT  
Endereço: Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 - Plano Diretor Norte | 77001-090 | Palmas/TO, Prédio do Almojarifado, Campus de Palmas/TO. Telefone (63) 3229-4023, e-mail: cep\_uft@uft.edu.br.