UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO
SUL – UFMS FACULDADE DE ARTES, LETRAS E
COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGEL

MAIARA CANO ROMERO PEREIRA

BILINGUISMO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: Percepções de Alunos, Egressos e Docentes no curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD

CAMPO GRANDE
Maio de 2025

MAIARA CANO ROMERO PEREIRA

BILINGUISMO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: Percepções de Alunos, Egressos e Docentes no curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino
Orientadora: Profª.Dra. Patrícia Graciela da Rocha

CAMPO GRANDE
2025

BILINGUISMO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: Percepções de Alunos, Egressos e Docentes no curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidade e Ensino Orientadora: Profª Dra. Patrícia Graciela da Rocha

Campo Grande, MS, Maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Patricia Graciela da Rocha (UFMS) - Presidenta

Prof. Dr. João Tobias Lima Sales (UECE) - Membro externo

Profª. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros (UEMS) - Membra externa

Profª Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMS) - Membra interna

Profª Dra. Ana Karla Pereira de Miranda (UFMS) – Suplente interna

Prof. Dr. Maurício Loubet (UFMS) - Membro interno

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que resistem e persistem, especialmente às mães pesquisadoras que, no Brasil, enfrentam cotidianamente o desafio de conciliar ciência, cuidado e sobrevivência. À minha filha Luzia, inspiração diária e razão maior dos meus passos. E à minha querida sogra, Dona Marlene (in memoriam), por sua presença amorosa que permanece viva em nossas memórias e gestos.

AGRADECIMENTOS

Ah, como é doce e suave a gratidão! Ela revigora a alma e renova nossa esperança nas relações e na humanidade. Chego ao fim desta etapa acadêmica e pessoal com o coração cheio de gratidão por tantos que me acompanharam e me sustentaram ao longo desse percurso.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida, pela saúde, pela força e, sobretudo, pelo cuidado constante, especialmente ao me mostrar que eu não deveria trilhar esse caminho sozinha. Foi assim que Ele me confiou à orientação da professora Patrícia Graciela da Rocha. Sinto que não poderia ter estado em melhores mãos. Patrícia, sua coragem e ousadia em aceitar esta pesquisa, sua generosidade, alegria e constante incentivo guiaram minha caminhada. Obrigada por me acolher com empatia e amorosidade desde o primeiro dia, por me mostrar que a pesquisa também pode carregar nossas marcas pessoais, algo que até então eu não havia aprendido. Serei eternamente grata por sua orientação sensível e comprometida, por sua companhia nos momentos decisivos e pelo esforço compartilhado que tornou possível a conclusão desta pesquisa.

À minha família, minha base inabalável, meu profundo agradecimento. À minha mãe Mara, ao meu pai Alberto e às minhas primas Deise Nathaly, Denise, Gabrielly, Giovana e Camila, obrigada pelo amor, pelo apoio incondicional e por todo o cuidado com minha casa e minha filha, Luzia, especialmente nos momentos mais intensos do doutorado.

Agradeço às minhas cunhadas, Maria da Graça e Gracielly, pelo apoio e carinho assim como pelas palavras de encorajamento. À minha filha Luzia, obrigada por me mostrar, todos os dias, que cada esforço vale a pena - basta eu olhar para ela para ter certeza disso. Ao meu esposo Volmir, por todo o suporte e companheirismo ao longo dessa jornada: meu amor, minha gratidão a você.

Aos colegas de jornada no pós-pandemia, Luclecia, Anne, Diogo, Ilinéia (in memoriam), Ivonete, Lucas, Harriet e Linoel — obrigada pela convivência, pelas trocas, pelas risadas e por cada palavra de incentivo.

Ao PPGEL e à UFMS, agradeço por acolherem minhas demandas como pesquisadora e mãe, proporcionando um ambiente possível de trabalho e desenvolvimento acadêmico. À CAPES, pela bolsa de estudos, meu agradecimento pelo apoio financeiro fundamental à realização

desta pesquisa.Agradeço aos professores que compõem a banca de defesa desta tese, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições que enriquecerão este trabalho. Sou grata pelo tempo e pela dedicação de cada um.

À Jéssika, obrigada por sua competência e sensibilidade na interpretação das entrevistas realizadas para esta pesquisa.

Aos meus companheiros de quatro patas, Belinha, Tody, Lindinha e Pepe, obrigada por tornarem os dias mais leves e felizes com sua presença afetuosa.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço com carinho e respeito aos meus amigos e professores surdos, que me apresentaram sua língua e cultura, despertando em mim o desejo de pesquisar essa temática. Um agradecimento especial àqueles que aceitaram participar desta pesquisa, confiando a mim suas experiências e sentimentos: sem vocês, esta tese não seria possível. Obrigada aos professores, alunos e egressos do curso de Letras Libras da UFGD!

(...) a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda responsabilidade ética que isso acarreta.

(Kanavillil Rajagopalan,* Por uma linguística crítica*)

RESUMO

Nas últimas décadas, as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro têm buscado garantir o acesso e a permanência de estudantes surdos por meio da oferta de cursos específicos, como a Licenciatura em Letras Libras. Nesse contexto, os cursos na modalidade a distância assumem papel importante, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros. No entanto, apesar dos avanços, ainda são escassos os estudos que investigam de forma aprofundada os desafios e as potencialidades desses cursos na formação bilíngue de professores surdos e ouvintes. A partir dessas observações iniciais, desenvolvemos esta pesquisa com o propósito de analisar o Curso de Licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), oferecido na modalidade a distância, com especial atenção aos processos de ensino e aprendizagem, à formação docente e às condições de acessibilidade linguística oferecidas aos estudantes. Nosso objetivo geral foi analisar as percepções de docentes, alunos e egressos do curso de Letras Libras da UFGD sobre os desafios e as potencialidades da formação bilíngue, com foco nas questões de bilinguismo e inclusão, nas dificuldades no ensino e na aprendizagem, nas metodologias e nos recursos de ensino, bem como nos desafios do Ensino a Distância (EaD). Com base nesse objetivo, os objetivos específicos foram: identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, levantar as lacunas percebidas pelos sujeitos da pesquisa e apontar estratégias que possam contribuir para uma formação mais efetiva e inclusiva, considerando as especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes. Fundamentamos esta pesquisa na perspectiva da Linguística Aplicada, compreendida como um campo transdisciplinar e socialmente comprometido, que busca refletir e intervir sobre problemas reais relacionados à linguagem em contextos diversos, entre eles a educação de surdos e a formação docente. Assim, dialogamos com estudos sobre a educação bilíngue de surdos com foco na formação de professores e nos desafios da acessibilidade linguística no ensino superior, articulando-nos ainda às discussões sobre educação a distância e o uso de tecnologias inclusivas. Nosso referencial teórico contempla autores que abordam a formação de professores surdos e ouvintes para o ensino bilíngue, como Quadros (2017), Fernandes (2019), Skliar (2006), Stumpf (2013) e Borges (2012), as políticas de inclusão e acessibilidade comunicacional, e nos apoiamos na Análise de Conteúdo como método qualitativo para a interpretação dos dados gerados. Como resultado, por um lado, destacamos que as análises apontaram que docentes, alunos e egressos percebem lacunas significativas na formação em Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), especialmente entre alunos surdos, que ingressam no ensino superior com carência de uma base linguística na L2 desde a educação básica. Nesse sentido, as dificuldades no domínio da escrita em Língua Portuguesa geram sentimentos de insegurança e dependência, o que compromete a autonomia desses estudantes. Dessa maneira, a reestruturação curricular do curso, ao reduzir a carga horária de disciplinas voltadas à L2, não contribui para a superação desses desafios. Por outro lado, o uso de recursos tecnológicos e estratégias visuais emergiu como importante potencialidade, a ser melhor explorada, apontando caminhos para o fortalecimento da proposta bilíngue. Concluímos, com esta pesquisa, que a efetivação de uma formação verdadeiramente inclusiva exige ações concretas de reestruturação curricular, investimento na formação de professores e intérpretes, além do aprimoramento dos materiais didáticos acessíveis a diferentes perfis de estudantes.

Palavras-chave: Letras Libras. Formação docente. Acessibilidade linguística. Bilinguismo.

RESUMEN

En las últimas décadas, las políticas de inclusión en la educación superior brasileña han buscado garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes sordos mediante la oferta de cursos específicos, como la Licenciatura en Letras Libras. En este contexto, los cursos en la modalidad a distancia desempeñan un papel importante, especialmente en regiones alejadas de los grandes centros urbanos. No obstante, a pesar de los avances, aún son escasos los estudios que investigan en profundidad los desafíos y potencialidades de estos cursos en la formación bilingüe de profesores sordos y oyentes. A partir de estas observaciones iniciales, desarrollamos esta investigación con el propósito de analizar el Curso de Licenciatura en Letras Libras de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), con especial atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la formación docente y a las condiciones de accesibilidad lingüística ofrecidas a los estudiantes. Nuestro objetivo general fue analizar las percepciones de docentes, estudiantes y egresados del curso Libras de la UFGD sobre los desafíos y el potencial de la educación bilingüe, centrándonos en cuestiones de bilingüismo e inclusión, dificultades en la enseñanza y el aprendizaje, metodologías y recursos didácticos, así como en los desafíos de la Educación a Distancia (EaD). Con base en este objetivo, los objetivos específicos fueron: identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el curso, identificar las brechas percibidas por los participantes y señalar estrategias que contribuyan a una educación más efectiva e inclusiva, considerando las especificidades lingüísticas y educativas del alumnado. Fundamentamos esta investigación en la perspectiva de la Lingüística Aplicada, entendida como un campo transdisciplinario y socialmente comprometido, que busca reflexionar e intervenir en problemas reales relacionados con el lenguaje en contextos diversos, entre ellos la educación de personas sordas y la formación docente. De este modo, dialogamos con estudios sobre la educación bilingüe de sordos centrados en la formación de profesores y en los desafíos de la accesibilidad lingüística en la educación superior, articulándonos también con los debates sobre la educación a distancia y el uso de tecnologías inclusivas. Nuestro marco teórico incluye autores que abordan la formación de docentes sordos y oyentes para la enseñanza bilingüe, como Quadros (2017), Fernandes (2019), Skliar (2006), Stumpf (2013) y Borges (2012), además de las políticas de inclusión y accesibilidad comunicacional, y nos apoyamos en el Análisis de Contenido como método cualitativo para la interpretación de los datos generados. Como resultado, destacamos que los análisis indicaron que docentes, estudiantes y egresados perciben lagunas significativas en la formación en lengua portuguesa como segunda lengua (L2), especialmente entre estudiantes sordos que ingresan a la educación superior con una base lingüística deficiente en L2 desde la educación básica. En este sentido, las dificultades en el dominio de la escritura en portugués generan sentimientos de inseguridad y dependencia, afectando la autonomía de estos estudiantes. De este modo, la reestructuración curricular del curso, al reducir la carga horaria de disciplinas centradas en la L2, no contribuye a superar dichos desafíos. Por otro lado, el uso de recursos tecnológicos y estrategias visuales surgió como una potencialidad importante que debe ser mejor explorada, señalando caminos para el fortalecimiento de la propuesta bilingüe. Concluimos, con esta investigación, que la realización de una formación verdaderamente inclusiva exige acciones concretas de reestructuración curricular, inversión en la formación de docentes e intérpretes, además del perfeccionamiento de materiales didácticos accesibles a diferentes perfiles de estudiantes.

Palabras clave: Letras Libras. Formación docente. Accesibilidad lingüística. Bilingüismo.

ABSTRACT

In recent decades, inclusion policies in Brazilian higher education have sought to ensure access and retention of deaf students by offering specific courses, such as the Bachelor's Degree in Libras. In this context, distance learning courses play an important role, especially in regions far from large urban centers. However, despite the advances, there are still few studies that investigate in depth the challenges and potential of these courses in the bilingual training of deaf and hearing teachers. Based on these initial observations, we developed this research with the purpose of analyzing the Bachelor's Degree in Libras at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), with special attention to the teaching-learning processes, teacher training, and the linguistic accessibility conditions offered to students. Our general objective was to analyze the perceptions of teachers, students and graduates of the Libras course at UFGD about the challenges and potential of bilingual education, focusing on issues of bilingualism and inclusion, difficulties in teaching and learning, teaching methodologies and resources, as well as the challenges of Distance Learning (EaD). Based on this objective, the specific objectives were: to identify the pedagogical practices developed in the course, to identify the gaps perceived by the research subjects and to point out strategies that can contribute to a more effective and inclusive education, considering the linguistic and educational specificities of the students. We base this research on the perspective of Applied Linguistics, understood as a transdisciplinary and socially committed field that seeks to reflect and intervene on real problems related to language in diverse contexts, including deaf education and teacher training. Thus, we dialogue with studies on bilingual education for the deaf with a focus on teacher training and the challenges of linguistic accessibility in higher education, also articulating ourselves with discussions on distance education and the use of inclusive technologies. Our theoretical framework includes authors who address the training of deaf and hearing teachers for bilingual education, such as Quadros (2017), Fernandes (2019), Skliar (2006), Stumpf (2013) and Borges (2012), inclusion policies and communication accessibility, and we rely on Content Analysis as a qualitative method for interpreting the data generated. As a result, we highlight that the analyses indicated that teachers, students and graduates perceive significant gaps in the training in Portuguese as L2, especially among deaf students, who enter higher education lacking a linguistic foundation in L2 since basic education. In this sense, difficulties in mastering writing in Portuguese generate feelings of insecurity and dependence, impacting the autonomy of these students. Thus, the curricular restructuring of the course, by reducing the workload of subjects focused on L2, does not contribute to overcoming these challenges. On the other hand, the use of technological resources and visual strategies emerged as an important potential that should be better explored, indicating ways to strengthen the bilingual proposal. We conclude, with this research, that the implementation of a truly inclusive education requires concrete actions of curricular restructuring, investment in the training of teachers and interpreters, in addition to the improvement of teaching materials accessible to different student profiles.

Keywords: Libras letters. teacher training. linguistic accessibility. bilingualism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASx / AOx / ESx / EOx – Sistema de codificação dos participantes: A = Aluno; E = Egresso; S = Surdo; O = Ouvinte; x = número de identificação (ex.: AS1 = Aluno Surdo 1)

AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LSP – Língua de Sinais Portuguesa

LBI - Lei Brasileira de Inclusão daPessoa com Deficiência

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPT – PowerPoint

PROLIBRAS – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais

TILSP – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa da obra “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”..25
Figura 2 - Capa da obra “Chirologia e Natural Language of the Hand”.....26
Figura 3 - Capa da obra “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”.....29
Figura 4 - Mapa do Brasil com a quantidade de cursos por região.....38
Figura 5 - Gráfico I.....40
Figura 6 - Gráfico II 41
Figura 7 - Gráfico III.....42
Figura 8 - Gráfico IV 43
Figura 9 - Gráfico V 44
Figura 10 - Gráfico VI 45
Figura 11 - Gráfico VII 46
Figura 12 - Tabela: variação da nomenclatura dos cursos 47
Figura 13 - Mapa de MS com município de Dourados em destaque 52
Figura 14 - Tabela: revisão de literatura palavras chave: licenciatura em letras libras 63

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 16

CAPÍTULO 1 22

O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA E NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

1.1 Breve panorama histórico 22
1.2 Formação de professores e intérpretes pós Lei nº 10.436 de 2002, Lei da Libras 37

CAPÍTULO 2 50

ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Quanto ao tipo de pesquisa 50
2.2 População e amostra 51
2.3 Técnicas de coleta de dados 54
2.4 Técnicas de análise de dados 60
2.5 Breve panorama das pesquisas realizadas sobre cursos de licenciatura em Letras Libras 62

CAPÍTULO 3 75

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Entrevistas com docentes 75
3.1.1 Bilinguismo e inclusão 76
3.1.2 Dificuldades no ensino/aprendizagem..... 88
3.1.3 Formação continuada e a adaptação metodológica no ensino para surdos 100
3.1.4 Papel do intérprete 111
3.2 Entrevistas com alunos/as e egressos/as 120
3.2.1 Sentimentos e percepções sobre o aprendizado e ensino 121
3.2.2 Metodologias e recursos utilizados no ensino de LP como L2 133
3.2.3 Desafios dos acadêmicos ouvintes no EAD 145
3.2.4 Sentidos atribuídos à Língua Portuguesa como L2 por surdos e ouvintes 154
3.3 Convergências e Divergências entre Professores, Acadêmicos e Egressos 163

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 170

APÊNDICE I (TCLE, II ENTREVISTAS) 175

APÊNDICE II – ENTREVISTAS TRANSCRITAS 177

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 256

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nasci na fronteira Brasil/Paraguai que, como costumo dizer, é onde o ônibus faz sua última parada. Minha mãe, na companhia de minha avó, atravessou o Rio Paraguai de chalana para que eu nascesse do outro lado, na Isla Margarita, porque ela não quis que eu chegasse ao mundo pelas mãos do médico brasileiro que havia lhe passado um sermão devido a sua gravidez na adolescência. Desse modo, apesar de nascida no Paraguai, fui registrada como brasileira, de Porto Murtinho, filha de uma mãe "sólo" adolescente e de um pai professor de história e filosofia.

Cresci entre a cidade e o campo e cheguei a estudar por um período em uma escola rural que tinha até a 4ª série apenas. Minha turma era multisseriada e a minha professora tinha somente o ensino fundamental completo. Nesse período no campo, eu vivi com os meus avós maternos, Digna e Daniel, pequenos sitiantes na Colônia Ingazeira. Lá, minha avó paraguaia conversava comigo em guarani e eu escutava os peões conversando numa mescla e alternância das línguas guarani, a língua portuguesa e a espanhola, sendo que o guarani era a que mais se sobressaía. Quase sempre eu perdia as piadas, pois elas eram contadas em guarani. Cheguei até o ponto de compreender o espanhol e o guarani, mas falava somente em português.

No final do Ensino Médio, em Porto Murtinho, eu já nutria a vontade de ir morar na capital, Campo Grande, que para mim representava justamente o que diz o seu nome, grande no tamanho e nas possibilidades de estudo e emprego. Minha cidade não oferecia muitas oportunidades para os jovens naquela época, de modo que muitos da minha geração vieram para a capital. Alguns se formavam e voltavam para Porto Murtinho, outros acabavam fincando raízes na cidade morena, foi o meu caso.

Então, no ano de 2010, eu vim para Campo Grande e consegui ingressar no curso de Letras Espanhol, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Fiquei muito feliz com a possibilidade de desenvolver a língua espanhola que eu sempre ouvi, pouco entendia e que nunca havia falado. A partir desse curso foi que criei consciênciado valor linguístico e cultural de onde eu vim. Foi aí também que me dei conta do meu sotaque de "paraguaia" - pelos comentários dos colegas - com a fala cantada no prolongamento das sílabas, do léxico diferenciado pelos empréstimos e das construções das frases com inversões na sintaxe, resultantes das influências do espanhol e do guarani. Como dizemos em Porto Murtinho, a gente fala atravessado!

Na graduação, pesquisei sobre as Atitudes Linguísticas dos porto-murtinhenses frente à língua guarani. Tratava-se do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - por meio do qual busquei entender o motivo das novas gerações não falarem mais essa língua, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD). Eram meus primeiros passos no mundo da pesquisa. Já no mestrado, também na UEMS, busquei analisar os discursos dos frequentadores da Colônia Paraguaia de Campo Grande- MS, o que se entendia por cultura paraguaia e seus elementos constitutivos, ainda na AD. No doutorado, foi preciso mudar de instituição e também de foco, passei a me interessar por outro grupo minorizado: os surdos. Esse interesse nasceu no último ano de graduação em Letras quando tive o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a cultura e com os sujeitos surdos.

O que se manteve nessas três oportunidades de pesquisa foi a possibilidade de conhecer mais a respeito do sujeito (termo utilizado na AD, sem ser pejorativo) e sua relação com as línguas. Acredito que todas essas pessoas que fizeram parte da minha vida e dos meus estudos também se encontram no entrelugar, em contato com línguas de fronteira (português, guarani e espanhol) e também com línguas de modalidades diferentes e culturas diferentes (libras e português). Ouso dizer que esses "outros" (murtinhenses e surdos) também sou eu, pois eles lidam com diferentes modos de dizer e não dizer, que também me constituem. Digo isso porque venho de uma família tradicional/conservadora da fronteira, na qual as crianças não podem escolher, não podem ter voz nem vontades, de modo que fui sendo moldada/criada no silenciamento. Hoje, adulta, percebo que no meu percurso acadêmico me deparei e me identifiquei com questões de grupos que também sofreram/sofrem com diferentes formas de silenciamento e talvez por isso eu tenha optado por torná-los participantes das minhas pesquisas. Meu encantamento com a Libras e com os surdos foi tamanha, que desde o primeiro contato, não pude mais ignorá-los. Já nas primeiras aulas de Libras, fiquei fascinada com a capacidade humana de falar de outra maneira, usando o corpo todo, e a academia foi um espaço institucional que me possibilitou a pesquisa que busca responder a questões que foram surgindo durante a minha vida e minha formação.Hoje, quando penso no meu percurso de constituição enquanto aluna, professora, pesquisadora, percebo um movimento de ir e vir constante (entre a margem e o centro) e vejo que sempre estive e procurei estar no entrelugar. Em uma de minhas conversas com minha atual orientadora, ela havia me questionado sobre a

motivação de eu querer pesquisar sobre o ensino bilíngue no curso de Letras Libras. Naquele momento, eu não soube muito bem o que responder, mas, no processo de reflexão sobre essa pergunta, busquei pensar no meu fazer de pesquisadora, assim como também sobre os 'outros' da pesquisa, aqueles com quem eu queria dialogar, "escutar" e contribuir.

Um cuidado que aprendi que deveria ter é o de não sugerir para o outro o que nem ele mesmo gostaria de fazer, por isso busquei ler e conhecer mais pesquisas advindas de estudiosos da comunidade surda a fim de conhecer seus anseios e necessidades, pois não sou surda e não tenho parentes surdos. Como já mencionei, meu primeiro contato com a Libras foi no último ano de Letras Espanhol, em 2013, com a disciplina de Libras ofertada nos cursos de licenciatura. A carga horária foi pouca, mas despertou em mim o interesse por essa língua. Logo depois dessa disciplina, iniciei o curso de Libras oferecido pelo extinto Centro de Línguas de Mato Grosso do Sul (CELMS), em Campo Grande- MS. Meus professores eram todos surdos e eu fiquei impressionada por eles conseguirem se comunicar com alunos ouvintes que não sabiam nada da Libras. A partir daí não parei mais. Cheguei a fazer curso de formação para intérpretes oferecido pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) para continuar estudando, tendo contato com os surdos e praticando a língua.

Minha formação em Letras licenciatura e bacharelado em linguística me possibilitaram perceber a enorme riqueza dessa língua, assim como também as possibilidades de pesquisa, despertando em mim o interesse por uma futura atuação na área. O conforto do conhecido passou a ser desinteressante, pois percebi a possibilidade de fala a partir de um novo não dizer, ou de um dizer diferente daquele que eu já conhecia. Foi assim que comecei a me interessar pelas questões relacionadas à educação bilíngue no Brasil, um campo que vem se consolidando e conquistando espaço acadêmico, especialmente no que diz respeito ao ensino de Libras e à formação de profissionais habilitados para atender à demanda de inclusão de surdos no sistema educacional.

Os Cursos de Letras Libras, especialmente aqueles ofertados na modalidade a distância (EAD), têm se mostrado uma alternativa importante para a formação de professores especializados, proporcionando acesso à educação superior a estudantes dediversas regiões, fora dos grandes centros, incluindo áreas mais remotas. No

entanto, sabemos que esse formato apresenta desafios específicos, tanto em relação aos processos de ensino-aprendizagem quanto à adaptação das metodologias de ensino e à produção de materiais didáticos acessíveis.

O Curso de Letras Libras a distância da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) é um exemplo dessa proposta educativa voltada para a formação de profissionais habilitados para atuar com a comunidade surda, respeitando sua língua e cultura. Trata- se do único curso superior público dessa natureza no nosso estado (Mato Grosso do Sul - MS) até o momento da escrita desta tese, o que aumenta ainda mais a sua importância e abrangência. Entretanto, apesar da crescente adesão e da importância dessa modalidade de ensino, pouco se sabe sobre as percepções dos alunos, egressos e docentes em relação aos desafios e às potencialidades desse curso que é relativamente recente (2013), especialmente no que tange à efetividade do processo de ensino-aprendizagem, à formação docente e à acessibilidade linguística no contexto da educação a distância (EAD).

Assim, essa pesquisa visa preencher essa lacuna, ao analisar, por meio de um estudo de caso, como as percepções dos participantes do curso sobre o bilinguismo, a inclusão, as dificuldades de aprendizagem, a formação de professores e o papel do intérprete contribuem para a compreensão das condições e dos resultados educacionais do curso. A análise dessas questões é fundamental para entender como o Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD é visto por seus diferentes atores (docentes, discentes e egressos/as) e como ele pode ser aprimorado, garantindo maior acessibilidade, qualidade e inclusão no processo educacional.

Nosso problema de pesquisa se constitui em torno dos seguintes questionamentos: Quais são os desafios e as potencialidades percebidos pelos alunos, egressos e docentes no Curso de Letras Libras EAD da UFGD, especialmente no que se refere ao bilinguismo, à inclusão, às dificuldades no ensino e aprendizagem, à formação de professores e à adaptação metodológica, e como essas questões impactam a acessibilidade e o papel do intérprete na mediação do conhecimento para os alunos surdos? Diante disso, nosso objetivo geral foi analisar as percepções de docentes, alunos e egressos do curso de Letras Libras da UFGD sobre os desafios e as potencialidades na formação bilíngue, com foco nas questões de bilinguismo e inclusão, dificuldades no ensino e aprendizagem, metodologias e recursos de ensino, e os desafios do EAD, visando identificar as práticas, as lacunas e as estratégias que

podem contribuir para uma formação mais efetiva e inclusiva. Na sequência, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as percepções dos docentes do curso de Letras Libras da UFGD sobre o bilinguismo e inclusão, abordando as dificuldades no ensino e aprendizagem e o papel do intérprete nesse processo; b) refletir sobre a formação docente e adaptação metodológica necessárias para atuação no curso de Letras Libras, com foco nas estratégias adotadas para superar desafios e melhorar a eficácia do ensino nesse curso; c) examinar as percepções de alunos e egressos sobre o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), analisando sentimentos, dificuldades, metodologias e recursos utilizados no processo de aprendizagem; d) estudar os desafios enfrentados pelos acadêmicos no EAD e os sentidos atribuídos à Língua Portuguesa como L2, tanto por surdos quanto por ouvintes, no contexto da formação bilíngue.

Utilizamos a abordagem qualitativa como método de pesquisa. Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos o tipo documental e bibliográfico, além de um estudo de caso. Para a geração de dados, realizamos entrevistas do tipo levantamento, com questões semiestruturadas, cujas respostas formaram as narrativas que constituíram o corpus da pesquisa. Para a análise dos dados, aplicamos a Análise de Conteúdo conforme proposta de Franco (2018), organizando a análise com foco nos temas e personagens relevantes. Além disso, utilizamos ferramentas de Inteligência Artificial, como o Notebook LM, para categorizar o corpus, e o Consensus, para buscar e identificar referenciais teóricos pertinentes à pesquisa.

Nesta tese, organizamos o texto em quatro capítulos principais, com o objetivo de analisar os desafios e as potencialidades do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD. No Capítulo 1, apresentamos um panorama histórico do sujeito surdo e da educação de surdos no Brasil, com foco na legislação pós-lei 10.436/2002, que reconhece oficialmente a Libras). No Capítulo 2, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa, abordando o tipo de pesquisa, a população e amostra, as técnicas de coleta e análise de dados, além de um breve panorama das pesquisas existentes sobre cursos de licenciatura em Letras Libras. No Capítulo 3, apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio de entrevistas com docentes, alunos e egressos, focando em temas como bilinguismo, dificuldades no ensino-aprendizagem, formação de professores, metodologias de ensino e os desafios do EAD. Esse capítulo também analisa as convergências e divergências nas percepções

dos diferentes participantes. Finalmente, nas Considerações Finais, discutimos os principaisresultados da pesquisa e as implicações para a melhoria da formação bilíngue no curso, além de sugerirmos caminhos para futuras pesquisas. Ao final, incluímos as Referências, assim como apêndices e anexo**s** que complementam os dados e informações apresentados ao longo do texto.

CAPÍTULO 1
O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, pretendemos fazer uma breve contextualização sobre como o sujeito surdo foi definido e compreendido no decorrer da história, desde a Antiguidade até a atualidade. Em geral, nosso objetivo aqui é apresentar, de modo didático, um panorama introdutório sobre as dificuldades culturais e sociais que o sujeito surdo enfrentou, e vem enfrentando, para ser reconhecido socialmente e como as questões contemporâneas devem ser observadas à luz do passado histórico.

Este capítulo é resultado de revisão bibliográfica composta predominantemente por autores surdos, como Karin Strobel (2009), Adriano Gianotto (2021), Marília Carneiro (2020), e por uma professora ouvinte, bastante experiente na educação dos surdos, Maria Clara Ribeiro (2016). É importante destacar que ainda nos dias de hoje, temos dificuldade de encontrar textos sobre a temática produzidos por autores surdos, creio que isso está mudando paulatinamente, conforme os surdos vão tendo mais acesso ao ensino superior e à pesquisa por meio da educação bilíngue.

1.1 Breve panorama histórico

A história dos surdos e da sua educação formal passou por diversas mudanças nas sociedades e nas épocas. Para falar da educação dos surdos encontramos poucos registros nos diferentes períodos históricos. A maior parte dos estudos, das pesquisas e das políticas linguísticas relacionadas a esses sujeitos são do período contemporâneo. Entretanto, pudemos perceber que a vida dos surdos sempre foi permeada por muitas lutas, tanto para sobreviver, ou seja, para ter o direito à vida, quanto para ter sua identidade e língua respeitadas, pois, "[...] recorrendo à História sabemos que muitos surdos tiveram as suas vidas ceifadas por terem sido forçados a servir de experimentos que visavam habilitá-los a falar e a ouvir." (Gianotto; Marques, 2021, p.72).

Partindo da História Antiga (4.000 a. C 476 d.C), podemos tomar como referência a Bíblia cristã, que traz o seguinte trecho:

> E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspindo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos aos céus, suspirou e disse: Efatá; isto é, abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas quanto mais lho proibia, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos. (Marcos, 7: 31-37).

Como se pode observar, o texto bíblico apresenta a surdez como uma enfermidade a ser curada, o que pode ter contribuído de alguma forma para reforçar a estigmatização do sujeito surdo como indivíduo doente ou mesmo portador de alguma maldição.

Na Roma Antiga, os surdos eram tidos como pessoas que sofriam castigo ou estavam enfeitiçadas, de modo que muitos eram abandonados, mortos ou escravizados. Os que se salvavam eram porque tinham sobrevivido ou porque seus pais os mantinham escondidos, tornando-os alheios ao convívio social. Do mesmo modo, na Grécia Antiga, os surdos eram tidos como inválidos e um estorvo para a sociedade, sendo também muitas vezes condenados à morte. Se, por um lado, havia uma visão negativa dos surdos por parte das civilizações mencionadas, por outro lado, no Egito e na Pérsia eram considerados sujeitos privilegiados, pois acreditava-se que eles se comunicavam com os deuses. Os surdos eram respeitados e adorados, porém não recebiam educação e também não trabalhavam. (Strobel, 2009)

Mesmo no auge da filosofia grega, no período clássico, o tratamento dado aos surdos não diferia da visão religiosa tradicional. Nos anos 470 a.C., o filósofo Heródoto afirmava que os surdos eram seres castigados pelos deuses. Em 355 a. C., o filósofo Aristóteles (384-322 a. C.) acreditava que pessoas que não falavam, não possuíam as capacidades de linguagem e pensamento. Assim, "[...] o surdo não tinha a linguagem oralizada e acesso a recursos auditivos, mas tinha a língua de sinais, viso- espacial. (...) a nossa língua, a língua de sinais, não era objeto de pesquisa dos intelectuais." (Gianotto; Marques, 2021, p.41)

Como sabemos, esses filósofos eram pessoas importantes na sociedade grega da época e como tal exerciam forte influência política sobre o reconhecimento social de grupos e indivíduos.No período histórico conhecido como Idade Média (476-

1453), os surdos não eram vistos como sujeitos dignos da convivência em sociedade por serem considerados pessoas amaldiçoadas, sendo excluídas do convívio social ou então eram vistas somente como objetos de curiosidade e desprezo. Nesse contexto, a Igreja Católica era quem organizava toda a sociedade e para ela os surdos não podiam receber a comunhão, já que não poderiam confessar seus pecados; também era proibido o casamento entre duas pessoas surdas. Além disso, a Igreja Católica os considerava sem alma por não proferirem os sacramentos. Considerados incapazes para o trabalho e para a vida social, não recebiam qualquer educação ou amparo, o que demonstra a condição sub-humana a que eram submetidos. (Ribeiro, 2016).

De acordo com Ribeiro (2016), na Idade Moderna (1453-1789), a nobreza, preocupada com seus bens e posses, buscou formas de dar educação formal a eventuais filhos surdos, visando dar condições para que tivessem direito a suas heranças. É a partir desse período que começam a surgir professores dispostos a instruir os surdos da nobreza. Todavia, esse tipo de educação era mantido em sigilo e os professores trabalhavam de modo isolado, não havendo troca de experiências ou técnicas de aprendizagem. Mesmo assim, foi a partir desse momento que começava a se comprovar que os sujeitos surdos poderiam adquirir conhecimento formal e constituir formas de comunicação próprias.

Nesse período, cabe destacar um fato importante: em 1530 os monges beneditinos usavam sinais para se comunicarem a fim de cumprir com o voto de silêncio que faziam, o que pressupunha uma comunicação através de gestos. Foi a partir dessa prática de natureza religiosa que o monge Pedro Ponce de León (1520-1584), da ordem dos beneditinos, desenvolveu um método de comunicação gestual e criou a primeira escola para surdos na Espanha (Strobel, 2009).

A escola criada pelo padre deu início às suas atividades com a educação de dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, pertencentes a uma família aristocrata. Francisco pôde receber sua herança e Pedro tornou-se sacerdote. O método de Leon consistia na aprendizagem da datilologia, escrita e oralização. Naquela época, o conhecimento era bastante controlado e era costume os monges guardarem para si as técnicas e documentos que utilizavam nos processos educativos, de modo que o método se perdeu com a morte de seu criador.

Como já apresentado anteriormente, esse ensino era basicamente destinado aos filhos da nobreza, pois apenas os surdos que conseguiam se comunicar

eficientemente conquistavam o direito àherança. Muitos autores consideram o monge Pedro Ponce de León (séc. XVI) como sendo o pioneiro da educação de surdos haja vista que seu trabalho influenciou métodos de ensino posteriores e enfraqueceu a ideia até então vigente, principalmente de médicos e religiosos, sobre a incapacidade para o desenvolvimento da linguagem ou para qualquer outro conhecimento pelo surdo (Strobel, 2009).

Ainda na Espanha, o padre Juan Pablo Bonet (1579-1623) inicia a educação de outro membro da família Velasco, Dom Luís. Assim, ele expande o uso da comunicação por sinais, propondo também treinamento da fala e datilologia. Seu método obteve êxito e reconhecimento, chegando a ser publicado na obra "Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos (1620)", em Madri, na Espanha. Seu trabalho tinha por premissa o ensino precoce do alfabeto manual aos surdos.

Figura 1 - Capa da obra "Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos".

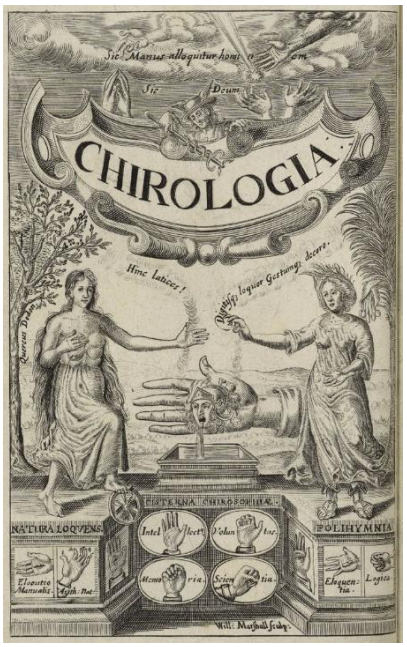
(Fonte: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes[1])

Em 1644, na Inglaterra, John Bulwer (1614-1684) publica a obra *"Chirologia e Natural Language of the Hand"*, por meio da qual defendia o uso do alfabeto

[1] Imagem disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/reduccion- de-las-letras-y-arte-para-ensenar-a-hablar-a-los-mudos--0/>. Acesso em: 27 set. 2022.

manual, da língua de sinais e da leitura labial.

Figura 2 - Capa da obra “Chirologia e Natural Language of the Hand”



(Fonte: Public Domain Review [2])

Bulwer acreditava que as línguas de sinais eram universais e icônicas. No ano de 1648, publicou ainda “Philocopus”, obra em que afirmava que a língua de sinais expressava os mesmos conceitos que a língua oral (Strobel, 2009).

A partir do século XVIII, os estudos sobre a surdez e as técnicas de ensino para surdos ganham vulto. Nesse período, merece destaque o médico suíço Johan Conrad Ammann (1669-1724), que desenvolveu um método que trabalhava a fala e a leitura labial, vindo a publicar a obra “Surdus Laquens” (Strobel, 2009).

Em 1741, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) foi o primeiro professor de surdos que se tem registro na França. Seu método trabalhava com a fala e exercícios auditivos com os surdos. Ele escreveu um importante estudo sobre o assunto intitulado “Observations sur les Sourds et Muets”, que foi publicado pela Académie Royale des Sciences, no ano de 1778 (Strobel, 2009).

O abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) acompanhava de perto os surdos

[2] Imagem disponível em: <https://publicdomainreview.org/collection/chiro logia-or-the-natural-language- of-the-hand-1644>. Acesso em: 27 set. 2022.

carentes da cidade de Paris, buscando entender e aprender a língua que usavam para se comunicar. L'Epée passou a instruir os surdos utilizando a língua de sinais e a gramática sinalizada, combinação que ficou conhecida como "Sinais metódicos". O abade foi o fundador da primeira escola

pública de surdos, em 1760, nomeada como "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris", onde treinou os professores para usarem o seu método, que associava sinais a figuras e à palavra escrita (Strobel, 2009).

Sendo religioso, seu desejo era de ensinar aos surdos a palavra de Deus. Assim, todo o trabalho desenvolvido pelo abade dependia dos recursos das famílias dos surdos e das ações de caridade da sociedade. L'Epée fundou vinte e uma escolas para surdos na Europa e ganhou alcunha de "o pai dos surdos", uma vez que fora "[...] o primeiro a efetivamente compactuar com os ideias do povo surdo, de que a Língua de Sinais era a base para a educação de surdos" (Gianotto; Marques, 2021, p.76).

De acordo com Strobel (2009), em 1755, Samuel Heinicke (1729-1790), conhecido como "pai do método alemão", iniciou a filosofia oralista, na qual a fala estava no centro da educação do sujeito surdo. Heinicke fundou, em 1778, a primeira escola que utilizava o método do oralismo puro, em Leipzig, Alemanha.

Muitos métodos e escolas voltadas à educação dos surdos foram se disseminando no contexto iluminista europeu. Em 1760, Braidwood fundou a primeira escola para surdos na Inglaterra. Seu método consistia no ensino dos significados das palavras e suas pronúncias, assim como a leitura orofacial. Os métodos que foram surgindo a partir de então empregavam recursos como a datilologia, escrita, treino da fala, leitura labial, exercícios auditivos e alguns sinais da região (Strobel, 2009, p.18). Uma importante observação feita por Gionotto e Marques (2021, p.75) é que pelo contexto da época, o principal objetivo a ser alcançado na instrução dos surdos advindos de famílias nobres era o desenvolvimento da fala, a fim de que pudessem desfrutar de seus direitos legais, por isso, no século XVIII, a metodologia considerada mais avançada consistia no treino da fala.

Na passagem da Idade Moderna para a contemporânea surgiram muitas experiências com o uso das línguas de sinais. Em 1802, para o estadunidense Jean Marc Itard, os surdos poderiam ser treinados para ouvir as palavras. Para Itard, o ensino de língua de sinais deveria acontecer com base no estímulo de percepção, memória, atenção e sentidos (Strobel, 2009).

Em 1814, nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) junto com Masson Fitch Gogswell, planejaram a criação de uma escola de surdos. Gallaudet seguiu para

a Europa em busca de conhecimento de métodos de ensino para os surdos (Strobel, 2009).

Gallaudet foi primeiro para a Inglaterra e contactou Braidwood, que usava a línguaoral no seu método de ensino, porém, este último não quis compartilhar dos seus conhecimentos metodológicos. Depois disso, Gallaudet teria partido para a França, onde teve contato com o abade Sicard que lhe apresentou seu método de ensino de língua de sinais. Ele retornou aos Estados Unidos trazendo consigo o professor surdo Laurent Clerc e juntos fundaram a primeira escola para alunos surdos dos Estados Unidos, em 1817. Essa escola possuía professores surdos e ouvintes fluentes em línguas de sinais (Strobel, 2009).

Em 1846, Alexander Melville Bell (1819-1905), professor de surdos, criou a "Fala visível" ou "Linguagem visível", método que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato para que os surdos treinassem a fala (Strobel, 2009).

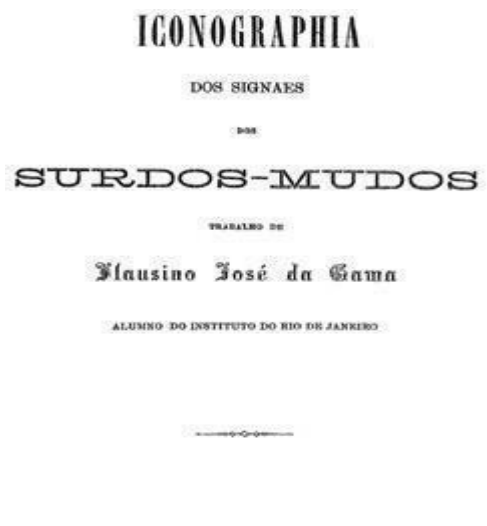
Em 1855, o francês Eduardo Huet, professor surdo, vem ao Brasil a convite do imperador D. Pedro II, para fundar uma escola para surdos. Huet fundou, em 1857, a primeira escola de surdos do Brasil, o "Imperial Instituto dos Surdos- Mudos", que atualmente recebe o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foi no contexto dessa escola que surgiu a Libras: a partir da mistura da língua de sinais francesa e os sinais utilizados pelos surdos brasileiros de diversas regiões do país. Em 1861, Huet foi embora do Brasil e outros diretores que passaram pela escola não obtiveram êxito (Strobel, 2009).

Em 1864, foi criada Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, a primeira universidade para surdos. A universidade foi fundada por Edward Miner Gallaudet, filho de Thomaz Hopkins Gallaudet (Strobel, 2009).

Em 1867, Alexander Grahan Bell (1847-1922) havia desenvolvido pesquisas inovadoras em acústica e fonética. Bell foi uma figura muito reconhecida e respeitada, adepto da perspectiva oralista e criticava casamentos entre surdos, a cultura surda e as suas escolas, pois, para ele, esses fatores contribuíam para o isolamento social dos surdos. Em 1872, Bell funda uma escola que treina professores de surdos na cidade de Boston e também publica a obra intitulada "O pioneiro da fala visível". Em 1873, ministrou aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston (Strobel, 2009).No contexto brasileiro, merece destaque o brasileiro Flausino José da Gama, que publica em 1875 o primeiro dicionário de língua de sinais brasileira, intitulado "Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos" (Strobel, 2009).

Figura 3 - Capa da obra "Iconografia dos Signaes dos Surdos-

Mudos”


ICONOGRAPHIA

DOS SIGNAES

DOS

SURDOS-MUDOS

TRABALHO DE

Flausino José da Gama

ALUMNO DO INSTITUTO DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro

TYPOGRAPHIA UNIVERSAL DE E. & H. LAEMMERT

71, Rua dos Invalidos, 71

1875

Capa do dicionário produzido por Flausino da Gama: limpeza digital ajudou a recuperar texto e imagens da obra

(Fonte: Jornal da Unicamp[3])

Como pudemos ver, no século XIX, já havia diversas experiências na educação de surdos em várias partes do mundo, com diferentes métodos de ensino desenvolvidos por professores através das próprias experiências em diferentes países. Contudo, as trocas de conhecimento naquele período não eram comuns, havendo muita dificuldade em se compartilhar experiências sobre os métodos aplicados no ensino de alunos com surdez.

Só em 1880 é realizado um evento internacional que facultou a troca de experiências e métodos. O Congresso Internacional de Surdo-Mudez ocorreu em Milão, na Itália. Nesse evento, foi votado, por professores ouvintes, o método que passaria a ser adotado nas escolas de surdos, ficando proibidas as línguas de sinais. Também foi decidido que a educação de surdos seria embasada em métodos orais e o uso da língua de sinais foi proibido. Segundo Marques e Gianotto (2021, p.43), “Esta devastadora ideia invadiu a sociedade europeia e em pouquíssimo tempo o ‘mundo surdo’ foi absorvido pelo ‘mundo ouvinte’”.

O Congresso de Milão, como ficou conhecido, significou um enorme retrocesso na educação e na vida social dos surdos do mundo todo. Depois disso, durante quase 100 anos,

[3] Imagem disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/agosto2011/ju500_pag3.php#>. Acesso em: 23 out. 2022.

os surdos resistiram em diferentes lugares para conseguirem utilizar suas línguas de sinais. O surdo foi proibido de usar sua língua natural para usar uma língua oral-auditiva e este fato deixou profundas marcas no povo surdo. Gianotto e Marques (2021) afirmam que foi um período em que os surdos estavam "[...] à mercê da opinião e da atitude alheias" e foram perdendo espaços que já haviam sido conquistados, como na educação e outros.

Alexander Grahan Bell foi um dos grandes apoiadores do oralismo puro que passou a vigorar naquele momento, e infelizmente isso gerou grandes dificuldades para o avanço das línguas de sinais em todo o mundo, bem como para o reconhecimento da identidade do sujeito surdo. A escolha por esse método, que proibia o uso das línguas de sinais no processo de ensino e aprendizagem, representou uma violência que não podemos mensurar e ainda sentimos os seus efeitos. Gianotto e Marques (2021, p. 73) lembram que,

> desde então, muitos surdos não se acovardaram, não aceitaram permanecer invisíveis socialmente e lutaram contra essa imposição linguística e, de forma 'silenciosa', em encontros e reuniões às escondidas, não permitiram que a língua de sinais fosse apagada da memória histórica social.

Após o congresso de Milão, os surdos passaram a ser ensinados através da língua oral, empregando terapias para desenvolver a fala. Desse modo, a língua de sinais, tida como artificial e destituída de uma gramática, "[...] foi considerada como um possível empecilho ao desenvolvimento do surdo, sendo, portanto, proibida a sua utilização nos espaços escolares" (Ribeiro, 2016, p.21). O método oralista tinha como principal objetivo reabilitar o surdo:

> Por causa desse enfoque, os surdos educados no oralismo acabavam por não constituir sua identidade, porque eles, apesar de se esforçarem para falar, para fazerem leitura labial e para ouvir, com o auxílio das próteses auditivas, não se tornavam ouvintes! E se sentiam fracassados, porque foi desenvolvido neles, o desejo de ser igual ao ouvinte. Esse fracasso ficava ainda mais acentuado em seus desempenhos escolares (Carneiro, 2020, p.37).

Carneiro detalha os métodos impostos pela filosofia oralista durante sua vida:

> Implante Coclear, Modelo Médico, Fonoaudiologia, aprender a falar a Língua Portuguesa, são muitas as formas de "dominação" que os ouvintes exercem sobre as pessoas surdas. Me sinto como cobaia em um laboratório porque as escolhas sempre foram realizadas pelosouvintes. Só recentemente, nós, os surdos estamos podendo dizer o que queremos (Carneiro, 2020, p.37).

Cabe mencionar alguns casos interessantes, a partir do final do século XIX. Ainda no ano de 1880, nasceu Hellen Keller, nos Estados Unidos. Ela era cega e

surda, sua professora, Anne Mansfield Sullivan, lhe ensinou o alfabeto manual tátil que é o método utilizado por surdo-cegos. Keller cursou a universidade e publicou vários trabalhos autobiográficos.

No Brasil, vale destacar o caso do escultor surdo Antônio Pitanga, que, em 1932, ganhou prêmios com suas esculturas "Menino sorrindo", "Ícaro" e "Paraguassú".

Em 1957 o "Imperial Instituto dos surdos-mudos" passou a se chamar "Instituto Nacional de Educação de Surdos", INES. Nesse período, a direção do INES proibiu oficialmente o uso da língua de sinais nas salas de aula, ainda sob a influência do Congresso de Milão. Porém, foi também em 1957, que o professor William Stokoe lançou a hipótese de as línguas de sinais serem genuínas, naturais. Ele descreveu a *American Sign Language* (ASL), Língua Americana de Sinais, e seus princípios de organização, que de acordo com ele, teria os mesmos elementos das línguas orais.

Assim, a língua de sinais começa a deixar de ser vista como uma linguagem deficitária e, na década de 1980, passa a ser reconhecida por linguistas como uma língua materna natural dos surdos. Essa conquista embasou todas as outras que surgiram na sequência. Em 1960, Stokoe publica a obra *"Sign Language Structure: An Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf"*, na qual afirma que a ASL era uma língua com todas as características de uma língua oral. A partir dessa obra cresceu o número de pesquisas sobre as línguas de sinais nos Estados Unidos e na Europa (Strobel, 2009).

Depois de muita luta, o oralismo foi perdendo forças e surgiram outras perspectivas para o ensino aos surdos, como a Comunicação Total e o Bilinguismo. A resistência dos surdos às proibições de uso das línguas de sinais e as imposições rumo ao desenvolvimento de uma fala oral do surdo não estavam dando bons resultados, pelo contrário, seu fracasso ficava cada vez mais evidente. O desenvolvimento de inúmeras pesquisas nos Estados Unidos e na Europa possibilitou o retorno dos estudos sobre as línguas de sinais a partir dos anos 1960. Em consequência disso, surgiu, nos anos 1970, a proposta pedagógica nomeada Comunicação Total, cujo método:

> Não exclui técnicas e recursos [...] permeia o resgate de comunicação,total ou parcialmente, bloqueadas. E, dessa maneira,

> seja pela linguagem oral, seja pela linguagem de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros que possam permitir a comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em aproximar pessoas e permitir contatos. Não se pode isolar uma privação sensorial (Ciccone, 1996, p. 7).

A Comunicação Total surgiu, portanto, nos Estados Unidos e tinha como princípio possibilitar a comunicação do surdo lançando mão de todos os recursos de linguagem disponíveis: sinais, leitura facial, alfabeto manual e amplificação para que os surdos pudessem se expressar como quisessem e da forma que pudessem.

Essa abordagem foi disseminada durante a década de 1980. Desse modo, a educação de surdos passou por adaptações e reformulações, até que se conclui, por fim, que a língua de sinais é o recurso fundamental na educação de surdos e que rendia melhores resultados. Naquele momento, tornava-se claro que, apenas com o método oralista, os níveis da educação não melhoravam. Além disso, a profusão e confusão de métodos diferentes inviabilizava um sistema de educação unificado, já que ficava a cargo dos grupos a escolha da (s) modalidade (s) de comunicação.

Em 1961, o surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou o livro *"Até onde o surdo vai"*, em que relata suas experiências em forma de crônicas. Em 1969, a Universidade Gallaudet adota a Comunicação Total. Nesse mesmo ano, o padre americano Eugênio Oates publica no Brasil a obra *"Linguagem das mãos"*, um marco importante na afirmação da língua de sinais em nosso país.

Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), composta por ouvintes interessados na questão da surdez. Também foi lançado o livro *"Ânsia de amar"*, do surdo Jorge Sérgio L. Guimarães.

Em 1981, foi promulgado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, fato que incentivou o interesse pelas línguas de sinais que, conforme vimos, devido ao predomínio do ensino oralista, haviam deixado de ser ensinadas nas escolas. A partir da iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), tem início, dentro da academia, um movimento a favor do Ensino Bilíngue, que resulta no que representa uma das maiores conquistas, a oficialização da Libras e a mudança para a perspectiva bilíngue. Carneiro (2020, p. 40) nos explica o fundamento da perspectiva bilíngue na educação de surdos:

> O ponto de partida da abordagem bilíngue é que os surdos podem desenvolver uma língua que permite, não apenas uma comunicação eficiente, mas desempenha no desenvolvimento cognitivo dos surdos,papel semelhante ao desempenhado pela língua oral no desenvolvimento cognitivo dos ouvintes.

Outra ação importante, em 1984, foi a criação da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos, na cidade de Santos, estado de São Paulo, onde inicialmente funcionava um espaço de lazer e recreação (Strobel, 2009). Ribeiro (2016, p. 23) comenta sobre o movimento de mudança que se inicia:

> Quando se compreendeu, de maneira definitiva, que os surdos não apresentavam desvantagem linguística em relação aos ouvintes, um novo olhar e um novo discurso sobre a surdez começaram, enfim, a ser constituídos, fazendo com que o espaço de atuação surda fosse ampliado socialmente.

O surdo passa a ser visto como alguém que tem suas particularidades linguísticas, culturais, identitárias e políticas. A autora ainda destaca, no contexto contemporâneo:

> A concepção socioantropológica da surdez na pós-modernidade define os surdos como pertencentes a uma comunidade linguística minoritária- ainda discriminada- que utiliza e compartilha uma língua visual e apresenta modos de socialização próprios, assim como costumes e hábitos culturais específicos porque fundados na e pela surdez (Ribeiro, 2016, p. 27) .

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é uma entidade que desenvolve ações voltadas à defesa de políticas linguísticas, promoção da educação, cultura, saúde, assistência social, assim como busca a garantia dos direitos da comunidade surda. Inicialmente conhecida como FENEIDA, foi reestruturada em 1987, adotando a nova denominação de FENEIS. Em 1999, foi lançada a primeira edição da revista institucional da FENEIS (Strobel, 2009).

Carneiro (2020) cita o decreto nº 5626/2005 que orienta o atendimento bilíngue, utilizando a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa nas escolas comuns e aponta para o grande entrave nas escolas "[...] ditas inclusivas (que) se limitam a garantir a presença do intérprete, como o único recurso adaptativo do ambiente escolar inclusivo." (Carneiro, 2020, p. 42). A língua de sinais acaba servindo apenas

como um meio para aprender a língua portuguesa, pois o conteúdo segue a lógica da língua oral ao não utilizar recursos visuais e também linguísticos para uma efetiva compreensão do conteúdo, a avaliação e correção diferenciada, entre outras particularidades. A autora tece sua crítica à falta da Libras: "[...] o que posso dizer é que a presença da Libras na educação dos surdos, aindanão saiu do campo político para adentrar, no campo pedagógico com toda sua plenitude." (Carneiro, 2020, p. 42)

Gianotto (2021, p. 95), como representante do Movimento Surdo em Mato Grosso do Sul, apresentou um projeto sobre a estrutura de ensino para atender aos surdos. A proposta foi contra a inserção de alunos surdos no ensino regular, pois defendia que houvesse Escolas Bilíngues. Desse modo, o autor expõe os prejuízos para o surdo na educação inclusiva:

> A inclusão de estudantes surdos no ensino regular com estudantes ouvintes e sem a capacitação antecipada dos profissionais para atender os surdos em sua complexidade linguística desvalorizou a cultura e a identidade surda. Houve uma fragmentação na comunidade surda e um afastamento entre os surdos.

Após diversas mobilizações em prol da Libras, foi sancionada, em 2002, a Lei nº 10.436, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. A partir desse marco legal, a Libras passou a conquistar maior visibilidade no meio acadêmico, impulsionando processos de inclusão e o desenvolvimento de diversas ações voltadas à sua promoção. Nesse mesmo ano, teve início a formação dos agentes multiplicadores do projeto *Libras em Contexto*, uma iniciativa do MEC em parceria com a FENEIS. O curso foi ministrado pela professora doutora Tanya Felipe e direcionado a pessoas surdas, que posteriormente atuariam na formação de novos professores de Libras em suas respectivas localidades.

A ampliação das ações em favor da Libras e da inclusão da comunidade surda ganhou ainda mais força com a promulgação do Decreto nº 5.626, em 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e estabeleceu diretrizes para a formação educacional de surdos, bem como para o ensino da Libras no país. Com essas conquistas, foram abertos concursos públicos específicos voltados à educação de surdos, promovendo avanços significativos na valorização da língua e da identidade surda. Como destacam Gianotto e Marques (2021, p. 61), essa legislação representou

“[...] um nascimento social de um grupo que sempre existiu, mas que não tinha a sua língua, identidade e cultura reconhecidos como meio legal de comunicação”, com ela então acendia uma esperança de melhores perspectivas sociais e educacionais para os surdos.

Como desdobramento dessas políticas públicas e normativas legais, teve início, em 2006, o curso de Letras/Libras no Brasil, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância. Essa iniciativa representou um marcoimportante para a formação de professores surdos e ouvintes qualificados no ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Trata-se de um curso relativamente recente — com menos de duas décadas de existência — se comparado aos demais cursos de licenciatura tradicionalmente ofertados no país.

Gianotto e Marques (2021) destacam ainda que um marco para a comunidade surda brasileira foi, no ano de 2017, o tema da redação do ENEM: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Esse fato é considerado um acontecimento linguístico e histórico, pois colaborou para dar visibilidade ao povo surdo. Entretanto, devemos observar que se trata de um fato bastante recente (apenas 8 anos atrás), o que nos indica que ainda há muito a ser construído em termos de abertura de espaço e garantia de direitos para essa comunidade.

Como vimos, a história revela experiências significativas em países que influenciaram fortemente o percurso educacional da comunidade surda, como a França, os Estados Unidos e a Inglaterra. De modo geral, observa-se que o interesse pela instrução de surdos e pelos processos formais de aprendizagem, com métodos específicos, se desenvolveu de maneira bastante diversa entre as nações. Segundo Marques e Gianotto (2021), as pessoas com deficiência passaram de uma posição passiva, associada à espera por cuidados, para uma atuação ativa na luta por direitos, valorização, empoderamento e protagonismo social — uma mudança radical em relação ao cenário tradicionalmente associado à deficiência, muitas vezes pautado por discursos religiosos e assistencialistas.

Na realidade brasileira, a maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes que, em sua maioria, não conhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa condição limita o acesso precoce da criança surda à linguagem, o que é determinante para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Nessa conjuntura, é na escola que muitos surdos têm o primeiro contato efetivo com a Libras, e cabe aos

professores de Libras e intérpretes o papel fundamental de garantir o ingresso dessas crianças no universo linguístico visual-gestual. A esses profissionais, portanto, é confiada não apenas a tarefa de mediar o conteúdo escolar, mas também — e prioritariamente — a de possibilitar o desenvolvimento da linguagem como base para todos os demais processos educacionais.

Segundo Quadros e Cruz (2011), o desenvolvimento da língua de sinais como L1 por crianças surdas pode ser descrito em quatro momentos principais: perceptivo, expressivo, simbólico e gramatical. Cada um desses momentos representa avanços significativos no processo de aquisição linguística, e compreendê-los é essencial para qualquer profissional que atue com a educação de surdos.

O *momento perceptivo* refere-se ao início da atenção compartilhada, em que a criança passa a perceber os sinais visuais no ambiente e estabelece interações com adultos sinalizantes. Conforme as autoras explicam, "a entrada do input linguístico se dá pela via visual, exigindo que o sinal esteja no campo visual da criança, acompanhado de atenção compartilhada" (Quadros; Cruz, 2011, p. 17).

No *momento expressivo*, a criança começa a produzir sinais com base nas observações feitas. Trata-se de um tipo de balbucio manual — equivalente ao balbucio vocal de crianças ouvintes — que indica o início da produção linguística. Segundo as autoras, "o balbucio manual se manifesta por meio de movimentos rítmicos e repetitivos com as mãos, que precedem a produção de sinais convencionais" (Quadros; Cruz, 2011, p. 18).

Já no *momento simbólico*, a criança compreende que os sinais têm significados, isto é, que representam objetos, ações e ideias. Isso marca o início da capacidade de representação simbólica por meio da língua. Como destacam Quadros e Cruz (2011), "o sujeito passa a atribuir significados aos sinais e a usá-los para se referir a objetos ausentes ou eventos passados e futuros" (p. 18), demonstrando a ampliação de sua capacidade comunicativa.

Por fim, o *momento gramatical* representa o domínio progressivo das estruturas da língua de sinais, como a organização sintática, o uso de classificadores, a expressão facial gramatical, entre outros aspectos linguísticos próprios da Libras. Nesse estágio, "a criança já utiliza combinações de sinais com estrutura gramatical, evidenciando o desenvolvimento da competência linguística em Libras" (Quadros; Cruz, 2011, p. 19). O reconhecimento desses momentos não apenas permite

compreender o desenvolvimento natural da linguagem em crianças surdas, mas também reforça a importância de uma atuação qualificada por parte dos profissionais envolvidos nesse processo. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir a formação dos professores de Libras e dos intérpretes educacionais — agentes que ocupam lugar central no acesso linguístico e na construção de saberes por parte dos estudantes surdos no contexto escolar. A seguir, abordaremos como se constituiu a educação de surdos no Brasil após a promulgação da Lei nº 10.436, de 2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação.

1.2 Formação de professores e intérpretes pós Lei nº 10.436 de 2002, Lei da Libras

Conforme mencionado anteriormente, a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco na história da educação de surdos no Brasil, ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. A partir desse reconhecimento, consolidou-se uma nova agenda política e educacional voltada à valorização da Libras e ao fortalecimento da identidade surda como expressão de uma comunidade linguística e cultural específica.Entre os desdobramentos mais significativos da referida legislação, destaca-se a política de formação docente, impulsionada pelo Decreto nº 5.626/2005, que tornou-se estratégica para a inclusão de surdos, principalmente no que se refere ao acesso à educação com a criação dos cursos de graduação em Letras Libras nas instituições públicas de ensino superior. Esse curso tem como objetivo formar professores e tradutores-intérpretes qualificados para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação, passo importante para a consolidação de uma educação bilíngue – em Libras e Língua Portuguesa – que respeite as singularidades linguísticas dos estudantes surdos e assegure sua plena participação nos processos educativos.

Nesta seção, busco refletir sobre os impactos das legislações anteriormente mencionadas na estruturação dos cursos de Letras Libras no Brasil, com base em dados quantitativos sobre os cursos criados a partir de sua promulgação. Para isso, apresentarei o número total de cursos atualmente ofertados no país, as instituições responsáveis por sua implementação, a modalidade predominante (presencial ou a distância), a distribuição geográfica desses cursos, o número de vagas

disponibilizadas e outras informações relevantes para compreender a amplitude e os desafios dessa política educacional. A partir dessa análise, busco refletir sobre os avanços conquistados nas duas últimas décadas, bem como sobre os limites e perspectivas para o fortalecimento da formação de profissionais que atuam na educação de surdos no Brasil.

Os dados numéricos apresentados neste capítulo sobre os cursos superiores de Letras Libras no Brasil foram coletados a partir do portal do e-MEC, em março de 2025, sistema oficial do Ministério da Educação (MEC), que, naquele momento, reunia informações atualizadas até o ano de 2023 sobre instituições e cursos de educação superior no país. Por meio desse sistema, foi possível levantar informações detalhadas sobre a quantidade de cursos ativos, as instituições que os oferecem, a modalidade de oferta (presencial ou a distância), o número de vagas autorizadas, entre outros elementos relevantes para a análise. A utilização do e-MEC como fonte permite garantir maior confiabilidade às informações apresentadas, considerando seu caráter oficial e sua função como instrumento de regulação, supervisão e avaliação da educação superior brasileira.

Com o intuito de oferecer uma visão panorâmica da distribuição dos cursos de Letras Libras no território nacional, apresento, a seguir, um mapa do Brasil com a indicação do número total de cursos por região. Essa representação gráfica permite visualizar de maneira mais clara e ampla as disparidades regionais na oferta da formação superior em Letras Libras, evidenciando a concentração dos cursos em determinadasáreas do país e, ao mesmo tempo, apontando lacunas que ainda persistem em termos de acesso e cobertura territorial.

Figura 4 - Mapa do Brasil com a quantidade de cursos por região

Fonte: a autora.

Observando o mapa anterior podemos facilmente identificar a distribuição regional desigual dos cursos de Letras Libras ao considerarmos a quantidade de cursos por habitante de cada região. Essa visualização é fundamental para compreendermos os desafios da interiorização da formação docente e para subsidiar políticas públicas mais equitativas no campo da educação bilíngue para surdos e também na formação de professores de Libras.

Como vemos no mapa da figura 4, o Sudeste possui o maior número absoluto de cursos (50), mas tem uma das menores proporções (0,59) de cursos ao considerarmos a suagrande quantidade de habitantes, 85 milhões[4]. O Nordeste, com 55 milhões de habitantes, por sua

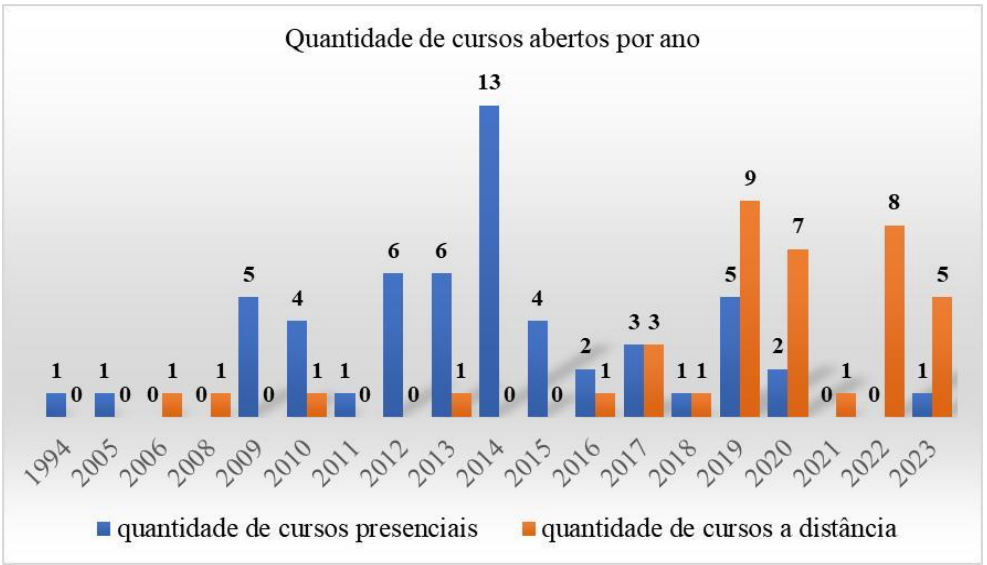
[4] Fonte: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/06/28/censo-do-ibge-sudeste-e-a-regiao- que-mais-ganhou-populacao-veja-a-distribuicao-pelo-brasil.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2023

vez, apresenta a menor proporção de cursos (0,46), entre as regiões, o que demonstra a necessidade de ampliação da oferta para atender melhor a demanda local. Por outro lado, o Norte, com 17 milhões de habitantes, tem a maior proporção (0,88), de cursos que atendem a população da região. Por fim, a região Sul (0,69) com 30 milhões de habitantes e a Centro-Oeste (0,63) com 16 milhões de habitantes apresentam proporções intermediárias quando comparadas às demais regiões do país.

Esses dados indicam que apesar do crescimento da quantidade de cursos relacionados à Libras, persistem desigualdades regionais que necessitam de ações de expansão da oferta, principalmente no Nordeste, assim como a interiorização dos cursos. Nesse sentido, os cursos a distância vêm para suprir essa necessidade de expansão da Libras, porém, eles ainda não são suficientes para atender o número de pessoas surdas, no Brasil, que passa dos dez milhões, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), ou seja, 5% da população brasileira é composta por surdos[5]. Esse dado aponta também que dos 10 milhões de pessoas surdas, 2,7 milhões possuem surdez profunda, e por isso não escutam nada.

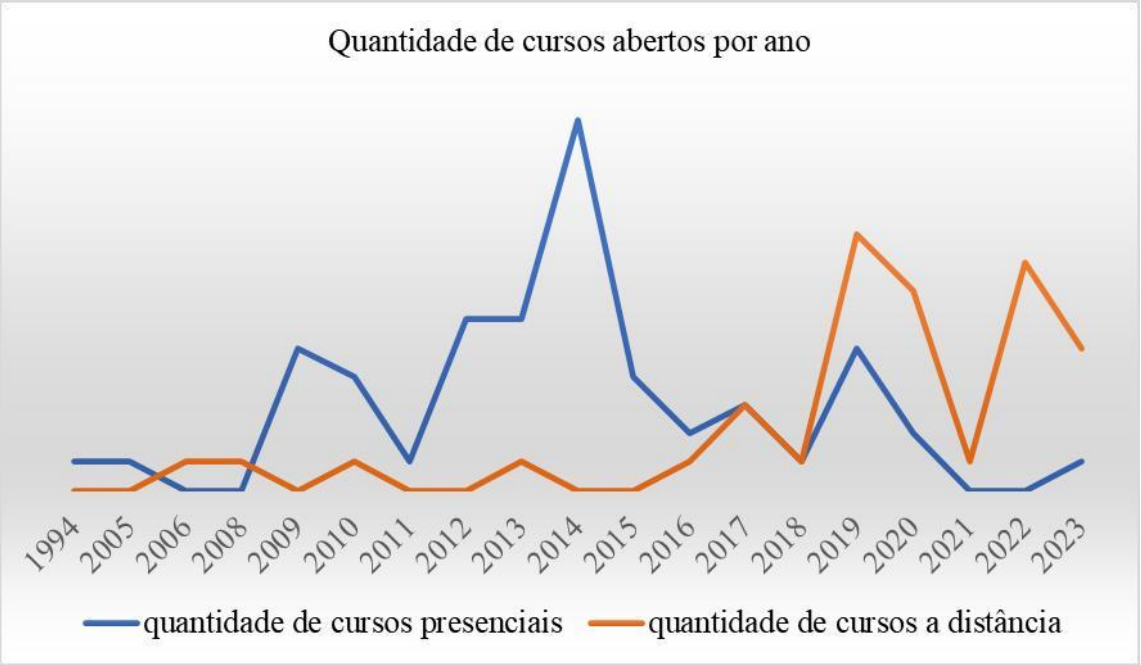
A seguir, podemos visualizar dois gráficos que retratam a quantidade de cursos presenciais e a distância abertos por ano no Brasil.

Figura 5 - Gráfico I



Fonte: a autora.

Figura 6 - Gráfico II



Fonte: a autora.

No gráfico I, podemos observar a quantidade de cursos abertos por ano e, no gráfico II, temos seu complemento com o gráfico de curva de crescimento. A cor azul nas ilustrações se refere à quantidade de cursos presenciais, enquanto que a cor laranja corresponde a quantidade de cursos a distância. Como observamos nos gráficos anteriores, a linha azul apresentou um crescimento ascendente durante maior período de tempo, com destaque para o ano de 2014, ano em que houve o maior número de cursos presenciais abertos: 13. Depois, essa linha segue em um movimento decrescente, apontando para uma diminuição de novas aberturas de cursos. Por outro lado, a linha laranja faz o movimento oposto, com um crescimento mais discreto até o ano de 2018 e apresentando maior expansão de 2019 até o ano de 2023.

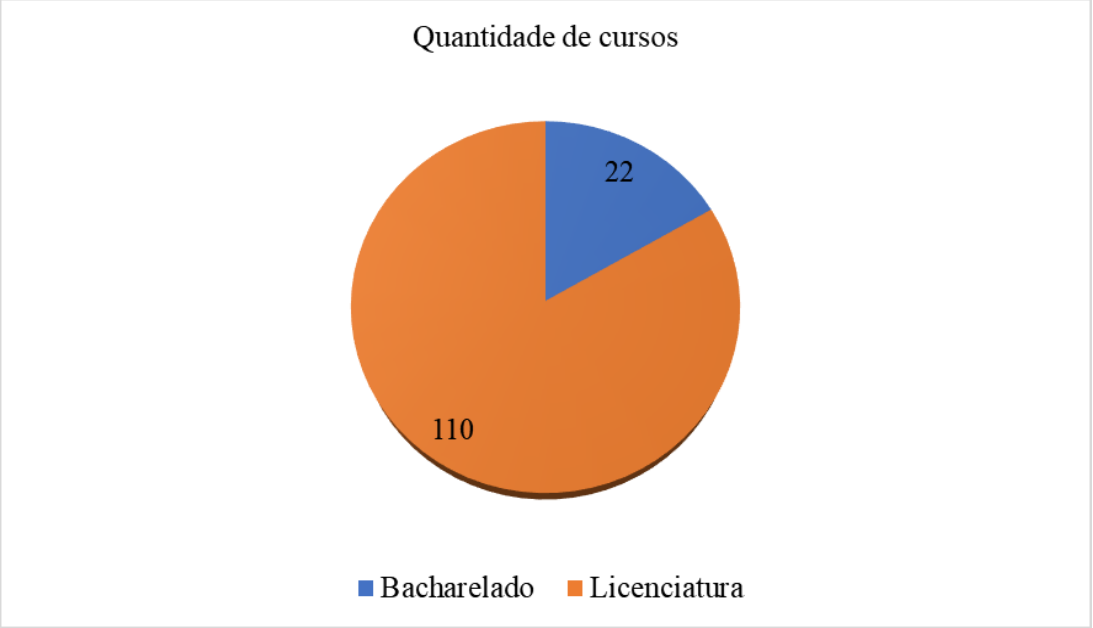
Em 2019, vemos o ápice de expansão da quantidade de cursos EAD, sendo apenas um deles pertencente a uma instituição pública e os outros 8 pertencentes a instituições privadas. Isso aponta para uma tendência de crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância por parte das instituições privadas que estão aproveitando esse nicho de mercado.

Como é possível verificar no primeiro gráfico, em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o primeiro curso público de Letras Libras do país, na

modalidade EAD, conforme já mencionado anteriormente. Em 2008, a UFSC expandiu o projeto para outras universidades federais com o auxílio do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Ainda em 2008, foi posta em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco regulatório que garantia a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, vemos as demandas que foram apresentadas por essa ação e que tiveram como resposta a criação de novos cursos nos anos posteriores, de 2009 em diante, até atingir seu ápice em 2014, com a abertura de 14 novos cursos presenciais.

Em 2010, foi aprovado o Decreto nº 7.387, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), com o objetivo de reconhecer e registrar a diversidade linguística no Brasil. Essa medida foi de fundamental importância para promover o reconhecimento e a valorização das diversas línguas e culturas do país. A Libras foi incluída no INDL em 2022. Ainda em 2010 temos a aprovação da Lei nº 12.319, de setembro, que regulamenta a profissão de intérprete de Libras (Bernal, 2025). Na figura a seguir, podemos visualizar a quantidade de cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Letras Libras no Brasil que, podemos dizer, são consequência dessas políticas.

Figura 7 - Gráfico III



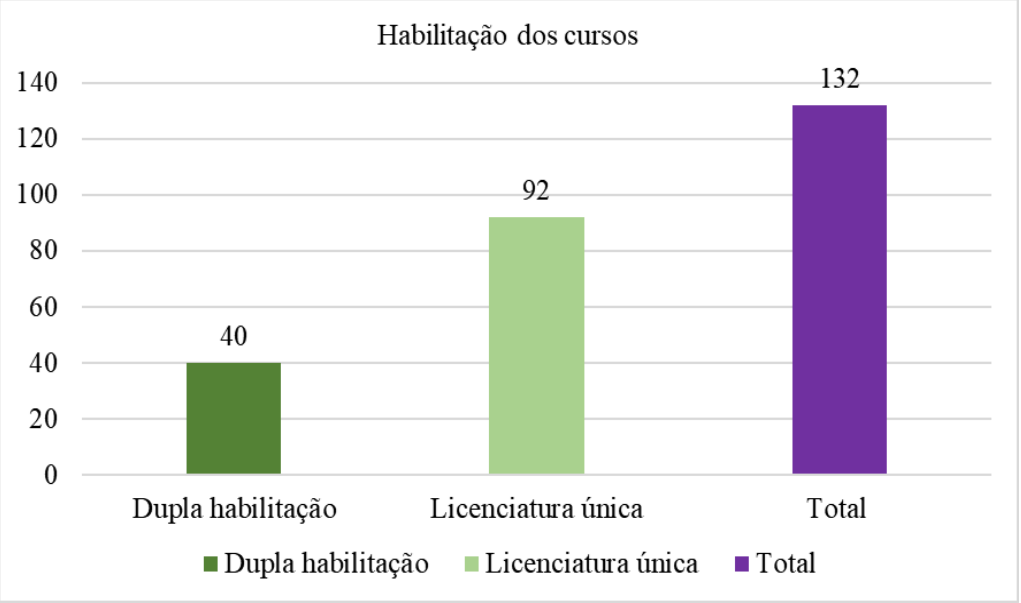
Fonte: a autora.

Do total de 132 cursos de Letras Libras criados no Brasil, 22 são de Bacharelado, que

formam tradutores-intérpretes de Libras, e 110 são de Licenciatura, que formam professores de Libras para atuarem nos diferentes níveis de ensino. A predominância dos cursos de Licenciatura evidencia maior demanda por professores formados em Libras. Atualmente, pelo menos uma universidade federal de cada estado oferta o curso de Letras Libras.

No que diz respeito à evolução quantitativa dos cursos, a maioria dos cursos presenciais foi aberta entre os anos 2009 e 2019, com pico de abertura em 2014. O crescimento de 2014 coincide com a meta 4.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014, que reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, a educação bilíngue para surdos. No gráfico a seguir, podemos visualizar a quantidade de cursos que oferecem dupla habilitação ou licenciatura única.

Figura 8 - Gráfico IV



Fonte: a autora.

Apesar de já haver um reconhecimento da necessidade de oferta de educação bilíngue para os surdos desde 2014 com o PNE, do total de 132 cursos temos somente 40 com dupla habilitação, português-libras, diante de 92 cursos de licenciatura única em Libras. Esse quantitativo mostra um movimento em favor do desenvolvimento e afirmação da Libras como prioridade nos perfis dos cursos.

Também no ano de 2014, o governo federal, por meio do *Programa Viver Sem Limite*, estabeleceu cursos de Letras Libras em todos os estados do Brasil. Além disso, doze anos após a aprovação da Lei de Libras, foi criado o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais (Libras), celebrado em 24 de abril, por meio da Lei nº 13.055, de 2014. No ano seguinte, em

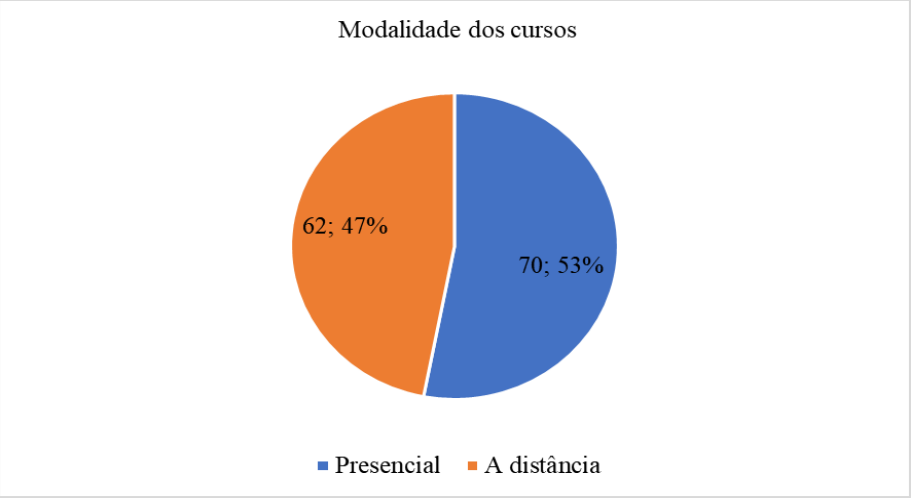
2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, assegurou os direitos concretos de acesso à comunicação e à informação em Libras através do atendimento com intérpretes.

Em 2023 foi sancionada a Lei nº 14.704, que altera a primeira regulamentação da profissão de intérpretes de 2010 ao dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e adicionar o guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que corrobora com a criação de mais cursos e vagas para a formação.

Os cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) apresentaram um crescimento significativo a partir de 2017, ano em que a quantidade de cursos das respectivas modalidades foi igual. Também no ano de 2018 o crescimento ainda se manteve igual, porém, no ano de 2019 temos o ápice da expansão dos cursos na modalidade a distância, com a criação de 14 novos cursos. De 2019 a 2023 podemos perceber a tendência de crescimento em ascendência dessa modalidade com a quantidade de 30 cursos EaD, diante de somente oito cursos presenciais dentro desse período.

No gráfico abaixo, podemos observar a divisão dos cursos entre as modalidades presenciais e a distância.

Figura 9 - Gráfico V

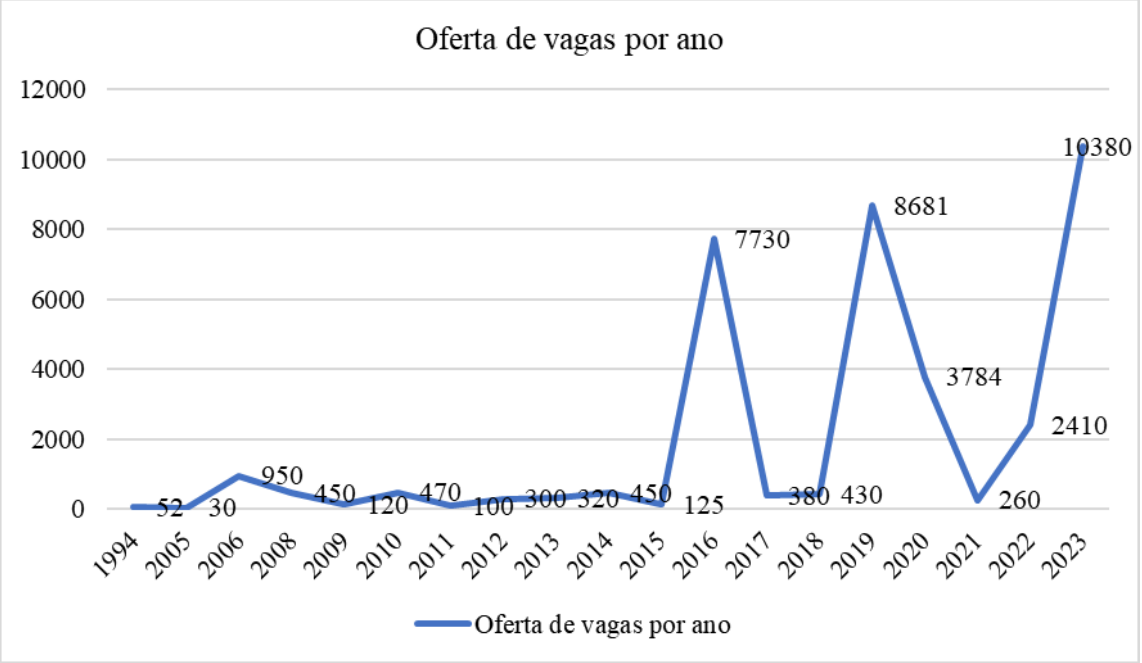


Fonte: a autora.

Como podemos notar, a modalidade presencial, marcada em azul no gráfico, ainda é levemente predominante, por outro lado, vimos no gráfico 5, uma crescente oferta de cursos a distância, representada pela cor laranja, com destaque para o ano de 2019. O crescimento dos cursos EaD demonstra ser uma tendência, especialmente entre instituições privadas. Ao observamos o gráfico a seguir podemos supor que a tendência é diminuir a abertura de novos

cursos nos anos posteriores:

Figura 10 - Gráfico VI



Fonte: a autora.

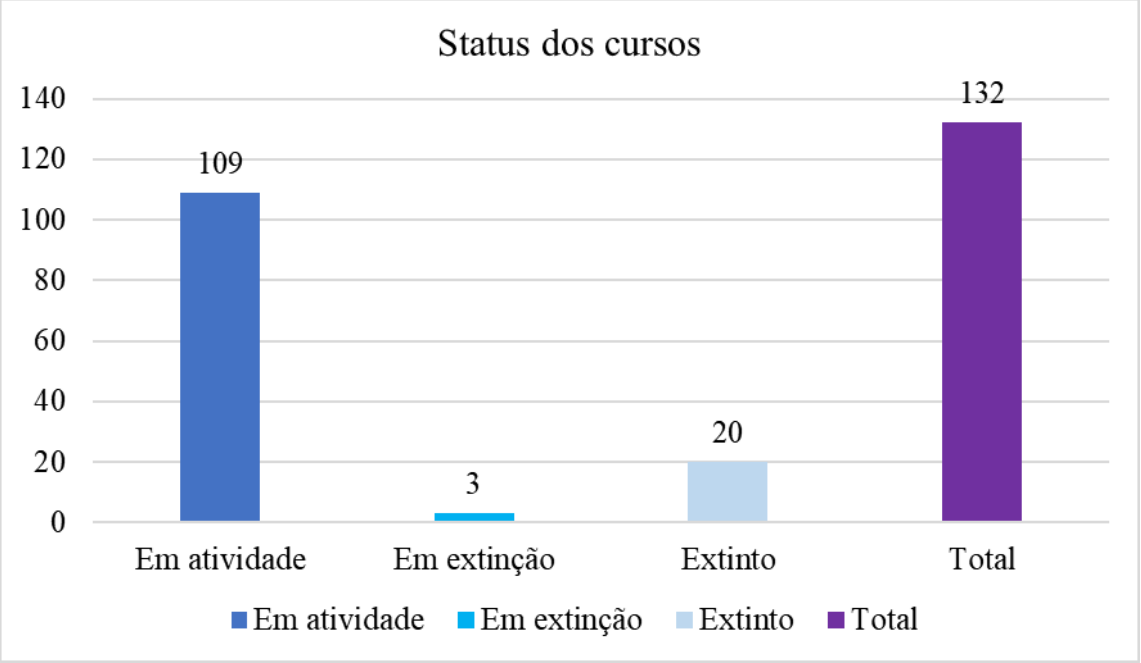
No gráfico 8, podemos visualizar o crescimento gradual do total de vagas oferecidas nos cursos de Letras Libras com picos nos anos de 2016, 2019 e 2022. Conforme já mencionado, em 2021 houve a incorporação da modalidade de educação bilíngue para surdos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob a lei nº 14.121, o que demandou uma maior quantidade de profissionais capacitados para implementar a educação bilíngue. Podemos ver o reflexo da nova modalidade de educação para surdos no crescimento da oferta de vagas atingindo o seu ápice no ano seguinte, em 2022. Apesar disso, como vimos, desde a Lei da Libras de 2002, as ações das políticas linguísticas e educacionais primeiro apresentam as demandas para que ações sejam empreendidas a partir delas.

Nesse sentido, os reflexos da Lei da educação bilíngue para surdos, até o momento não implementada (Quadros, 2024), assim como o novo Plano Nacional de Educação que deve ser aprovado em 2025, ainda estão por vir. Em 2023, ocorre uma queda brusca de novas ofertas, o que aponta para considerável diminuição da quantidade de abertura de novos cursos e, portanto, de novas vagas. Porém, esse cenário pode mudar nos próximos anos a depender das

políticas de governo e de estado que ainda podem surgir. Para Oliveira e Nascimento (2024), o momento é de grande expectativa em relação às ações do MEC com a instituição de grupos de trabalho das diferentes etapas de segmentos da educação, a publicação de diretrizes para a educação bilíngue e também a publicação da política nacional de educação bilíngue para surdos.

A seguir, podemos visualizar o gráfico que apresenta o status dos cursos no ano de 2023.

Figura 11 - Gráfico VII



Fonte: a autora.

Segundo o e-MEC, de um total de 132 cursos registrados na plataforma, entre licenciaturas e bacharelados relacionados à Libras, 20 foram extintos e três estão em processo de extinção. Restando, desse modo, 109 cursos em atividade no ano de 2023. Mendes (2019, p.1) cita alguns fatores que levam ao fechamento de cursos como a "[...] falta de demanda, atualização do curso, término de contrato de projeto de extensão, falta de estrutura e desempenho na avaliação do Ministério da Educação (MEC), portanto, não é possível generalizar os motivos que levaram ao fechamento dos cursos analisados". O sistema e-MEC não nos permite investigar as motivações que levaram à extinção desses 23 cursos, mas acreditamos que os fatores levantados por Mendes (2019) são aplicáveis a eles. O curso de Letras Libras da UFGD, por exemplo, passou por "atualização do curso" com a reformulação do PPC, este que iniciou em 2024, de modo que o projeto anterior agora faz parte da categoria

de cursos extintos. Outra possibilidade ainda para a extinção de cursos é o fato de as instituições de ensino superior possuírem autonomia universitária, um direito constitucional de autogestão acadêmica, administrativa, financeira e patrimonial, o que lhes permite criar, modificar ou descontinuar cursos e programas de educação superior conforme sua capacidade e interesses institucionais.

Outra constatação interessante é a não uniformidade nos nomes dos cursos, ou seja, existe uma gama bastante considerável de variações. Ao todo são 19 (dezenove) variantes nas nomenclaturas de cursos relacionados à Libras, sendo 12 (doze) de Licenciatura, voltados para a formação de professores, e sete de Bacharelado, focados na formação de profissionais que atuem na tradução e interpretação. Podemos visualizar essa diversidade no quadro abaixo:

Figura 12 - Quadro: variação da nomenclatura dos cursos

Licenciatura	**Bacharelado**
Letras - LIBRAS	Tradução e Interpretação em LIBRAS/Língua Portuguesa
Letras - Língua Portuguesa e LIBRAS	Letras - LIBRAS
Letras - Língua Portuguesa com Domínio de LIBRAS	Letras - LIBRAS - Tradutor/Intérprete em LIBRAS
Letras - LIBRAS/Literatura Surda	Letras - LIBRAS/Língua Estrangeira
Educação Bilíngue: Português e LIBRAS	Letras - LIBRAS - Língua Portuguesa
Letras - LIBRAS - Língua Portuguesa	Letras - LIBRAS - Língua Portuguesa e Literatura
Letras: LIBRAS	Letras - LIBRAS - Língua Portuguesa com Ênfase em Educação Inclusiva
Letras - LIBRAS - Português	
Letras - Língua Portuguesa e LIBRAS - Formação de Professor	
Pedagogia Bilíngue - LIBRAS/Português	

Letras - LIBRAS - Língua Portuguesa e Literatura
Letras - LIBRAS - Língua Portuguesa com Ênfase em Educação Inclusiva

Fonte: a autora.

A variação nos nomes dos cursos de Letras Libras reflete a diversidade nas abordagens pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino. Essas diferenças estão relacionadas a enfoques específicos, como licenciatura ou bacharelado, bem como à ênfase em determinadas áreas, como tradução, ensino ou estudos culturais da Libras. A nomenclatura pode também ser influenciada por vários fatores como políticas institucionais e regionais, buscando atender a demandas locais e diretrizes curriculares. No entanto, essa variação também gera desafios na padronização dos cursos e na transferência de alunos (aproveitamento de disciplinas), por exemplo.

Em síntese, podemos avaliar que os dados trazidos nesta seção nos indicam a desigualdade regional na oferta de cursos de Letras Libras no Brasil, em especial no Nordeste, onde a proporção de cursos por habitante é a mais baixa, o que representa um grande desafio para o fortalecimento da formação de profissionais na educação e inclusão social dos surdos. Embora o crescimento dos cursos a distância tenha ampliado o acesso, ele também trouxe desafios relacionados à qualidade da formação, exigindo uma estrutura adequada para a prática efetiva da Libras. Além disso, a concentração desses cursos em grandes centros urbanos dificulta a interiorização do ensino, limitando o alcance da formação em cidades menores. A falta de políticas públicas que incentivem a criação e manutenção de cursos em regiões com menor oferta contribui ainda mais para a escassez de profissionais qualificados, tanto para a educação quanto para o mercado de trabalho.

Para enfrentar essas questões, avaliamos que é fundamental ampliar a oferta de cursos, especialmente nas regiões com menor proporção de cursos por habitante, como o Nordeste, além de promover a interiorização da formação, levando oportunidades educacionais para além dos grandes centros urbanos. Contudo, a expansão dos cursos, especialmente no formato a distância, deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam a qualidade do ensino, com infraestrutura adequada e

metodologias eficazes para o ensino de Libras. Também é essencial investir na capacitação de docentes e em pesquisas voltadas para a educação bilíngue e inclusiva, a fim de melhorar a formação. O fortalecimento de políticas públicas que valorizem os profissionais da área e incentivem a criação de novas turmas e instituições é crucial para garantir o crescimento e aconsolidação dos cursos de Letras Libras no Brasil.

Com base nesse panorama, o próximo capítulo apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa, que busca analisar as experiências de alunos, egressos e docentes do curso de licenciatura em Letras Libras da UFGD na educação bilíngue. Na sequência, iremos descrever os procedimentos metodológicos adotados para compreender essas questões e outras problemáticas que foram levantadas pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2
ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, detalhando as decisões e estratégias que adotei em cada etapa do processo investigativo. Na sequência, descrevo as características do tipo de pesquisa realizada, assim como as informações referentes à população e à amostra, com os critérios utilizados para a seleção dos participantes. Em seguida, explicito as técnicas empregadas para a coleta e a análise dos dados, buscando demonstrar a coerência entre os objetivos do estudo e os procedimentos adotados. Por fim, ofereço um breve panorama de pesquisas acadêmicas já realizadas sobre cursos de Licenciatura em Letras Libras, com o intuito de contextualizar esta investigação e situá-la no campo dos estudos sobre formação docente e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos.

2.1 Quanto ao tipo de pesquisa

Esta pesquisa insere-se no campo das investigações de abordagem qualitativa, por priorizar a compreensão e a interpretação das experiências, percepções e desafios vivenciados por docentes, discentes e egressos/as do curso de Licenciatura em Letras- Libras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), especialmente no que se refere ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2). A natureza qualitativa do estudo está ancorada na busca por significados e na escuta atenta dos sujeitos envolvidos, privilegiando uma análise crítica e contextualizada dos relatos, em detrimento de uma abordagem estatística dos dados.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória, por investigar uma realidade ainda pouco documentada no campo acadêmico, e descritiva, ao buscar delinear as percepções e vivências dos participantes em relação ao tema investigado. No que se refere ao seu escopo, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, por estar diretamente relacionada a um contexto específico — o curso de Letras-Libras da UFGD — e por visar à compreensão e ao aprimoramento das práticas pedagógicas nesse espaço (Nascimento, 2016).

Além disso, este trabalho pode ser compreendido como um estudo de caso,

uma vez que se debruça sobre um grupo delimitado de sujeitos, inseridos em uma realidade institucional particular, com o objetivo de compreender suas especificidades. Também se enquadra na categoria de pesquisa de levantamento, pois envolve a coleta direta deinformações junto aos participantes, por meio de entrevistas semiestruturadas. A articulação entre essas diferentes classificações metodológicas confere ao estudo um caráter abrangente e aprofundado, alinhado ao propósito de compreender, de forma crítica e reflexiva, os desafios que permeiam o ensino da Língua Portuguesa como L2 para a comunidade surda no contexto universitário.

2.2 População e amostra

A UFGD, por meio da Faculdade de Educação (FAED), foi uma das universidades a trabalhar em conjunto com a UFSC para a implementação do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras à distância. Seu primeiro vestibular foi realizado em 2013. As ações para a criação do convênio com a UFSC iniciaram com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – *Viver sem Limite*, por meio do Decreto 7.612, de 2011, que tinha como objetivo formar professores em Letras Libras para atender ao decreto nº5.626/2005. Para isso, "O curso foi organizado de modo a expressar o conhecimento na Língua Brasileira de Sinais e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos." (PPC Letras Libras UFGD, 2020, p. 9-10).

O curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD é ofertado na modalidade semipresencial, o que significa que, embora a maior parte das atividades ocorra a distância, há a exigência de encontros presenciais regulares, realizados mensalmente na sede da universidade, em Dourados/MS. Essa característica do curso impõe desafios específicos à permanência estudantil, especialmente para aqueles alunos que residem em regiões distantes ou que não dispõem de recursos financeiros e logísticos para o deslocamento frequente até o câmpus. A exigência da presença física, ainda que esporádica, acaba por restringir o acesso e a continuidade de estudantes oriundos de diferentes localidades do estado e até mesmo de outras regiões do país, evidenciando a necessidade de políticas de apoio que considerem as particularidades desse público.

A Figura 13 apresenta a localização geográfica do município de Dourados, onde está situada a sede da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Figura 13 - Mapa de MS com município de Dourados em destaque

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dourados>. Acesso em: 30 nov. 2024.

O decreto 7.612/2011, *Viver sem limite* propõe o curso de licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais, que para o MEC é Letras-Libras, para pôr em prática a educação bilíngue. Também para atender ao Decreto 5.626/2005 e, além disso, cumprir com o que prevê o PNE de 2014, meta 4, que trata da ampliação no atendimento aos alunos com deficiência. O curso de licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), segundo o MEC, tem por finalidade formar professores para o ensino da língua de sinais como primeira e a língua portuguesa como segunda língua, a fim de atender ao Decreto 5.626/2005 e ao Plano Nacional de Educação de 2014, no que se refere à educação bilíngue para os surdos e ampliação do número de profissionais habilitados.

No PPC do curso da UFGD afirma-se como objetivo ampliar a quantidade de professores de Libras como primeira e segunda língua e que conheçam a cultura da comunidade surda, como explica o trecho a seguir:

> visou ampliar, em médio prazo, em Dourados e cidades circunvizinhas, de 2014 a 2020, o quantitativo de profissionais com uma formação sólida, domínio da Libras e suas culturas, para atuar como professores de Libras na modalidade de ensino dessa língua como primeira e segunda língua nas escolas e instituições das comunidades em que atuam. (PPC Letras Libras UFGD, 2020,

p.11)

O atual curso de Letras Libras da UFGD inicialmente foi denominado “Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais”, por determinação do MEC, depois foi reformulado pela UFGD e passou a ser denominado “Letras Libras”, com mudanças de foco e objetivos.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, criou condições para que o ensino superior começasse a atender os surdos e a formar professores para atuarem no atendimento educacional especializado (AEE), inclusão dos surdos e a concretização do ensino bilíngue no Brasil. O Projeto Político Pedagógico justifica a criação do curso do seguinte modo:

> Pode-se pensar na importância desse Curso para a concretização da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e na transformação da Educação Superior Brasileira para responder à necessidade de formação de professores para o atendimento educacional especializado, para apoio na inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais, e principalmente, para a efetivação da Educação Bilíngue no Brasil. (PPC Letras Libras UFGD, 2020, p. 11)

O curso de Letras-Libras tem como objetivo formar professores competentes no ensino de língua de sinais como primeira língua e como segunda língua. Isso implica também, que sejam capazes de:

1) Examinar o desenvolvimento histórico e cultural da comunidade surda brasileira e da educação de surdos no Brasil;
2) Considerar a importância do domínio da linguagem, fundamental para a interação social e para o julgamento crítico para cada contexto e capacitar o aluno para que seja agente produtor de conhecimento.
3) Compreender aquisição de linguagem;
4) Relacionar o processo de aquisição de linguagem com o ensino de primeira e segunda língua;
5) Analisar os aspectos linguísticos da Libras;
6) Desenvolver metodologias com o emprego de tecnologias de comunicação, para o ensino de Libras como primeira e segunda língua e

o ensino da LP como L2, com o uso das tecnologias da comunicação.

Os conhecimentos elencados acima são referentes às atribuições do perfil desejado do egresso como sujeitos preparados para desempenharem múltiplas competências com o domínio da língua e suas culturas, assim, irão atuar como professoresde Libras como primeira língua para surdos e segunda língua para ouvintes. Os objetivos do curso e perfil do egresso apresentados são do PPC de 2020, portanto farão parte da formação de alunos que ainda estão cursando Letras Libras na UFGD. A seguir, descrevemos os perfis dos participantes de nossa pesquisa.

Esta pesquisa teve como participantes das entrevistas docentes, alunos/as e egressos/as do curso de Licenciatura em Letras Libras, da Educação a Distância da UFGD. A escolha do curso de Letras Libras dessa instituição se justifica por haver poucos estudos sobre ela e por estar mais próxima de nós (UFMS), geograficamente.

Quanto aos docentes, foram três. Uma informação importante é que o curso tem um total de 12 professores, mas nem todos tiveram a experiência de ministrar a disciplina de Língua Portuguesa como L2, foco inicial desta tese. Um dos docentes participantes desta pesquisa já não atua no curso da instituição, porém, foi considerada a sua participação em vista de seu longo período como docente do curso, o vasto conhecimento que possui do curso e sua recente saída, no ano de 2021. Quanto aos estudantes, foram entrevistadas 10 pessoas ao todo, divididos em dois grupos: seis alunos e quatro egressos do curso. Curiosamente, o grupo de egressos foi formado somente por pessoas surdas, enquanto que o de alunos teve um surdo e cinco ouvintes.

2.3 Técnicas de coleta de dados

Para a geração dos dados, foram realizadas *entrevistas semiestruturadas*, isto é, entrevistas realizadas por meio da aplicação do roteiro de questões abertas, previamente elaborado, as quais o entrevistado responde de forma livre. O roteiro de entrevista norteou as questões, mas houve flexibilidade para adaptações durante a interação com os participantes. As perguntas iniciais buscaram estabelecer uma relação de confiança, enquanto as questões principais foram introduzidas no

momento oportuno. Szymanski (2018) recomenda uma segunda entrevista para validação das respostas, porém, optou-se por registrar apenas a primeira versão das falas dos participantes, priorizando a espontaneidade do relato.

A técnica da entrevista possibilita o acesso a dados novos dos entrevistados, dados esses que ainda não estão documentados. Na entrevista, uma das partes tem interesse pelos dados das informações e a outra as fornece. O roteirosemiestruturado auxilia na delimitação do tema para o participante da entrevista. (Gerhardt, 2009)

Vale registrar que já havíamos submetido outro projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, porém, devido à mudança de orientação, que também gerou mudanças no projeto original, tivemos que submeter novamente por ele ter passado por reajustes quanto à perspectiva teórica do trabalho e quanto ao objeto de pesquisa.

A seguir, apresentamos as perguntas, que foram as mesmas para docentes, alunos e egressos, utilizadas para guiar as entrevistas que foram gravadas via *Google Meet*, e posteriormente transcritas para análise.

Roteiro de questões:

Docentes:

- 1- Quais foram os principais desafios ou dificuldades que você percebeu/enfrentou no ensino de Língua Portuguesa como L2 no curso de Letras Libras?
- 2- Como você descreveria a experiência das aulas? Quais metodologias você utilizava e como ela contribuiu para o entendimento da Língua Portuguesa como L2 pelos alunos?
- 3- Para você, o acadêmico formado em Letras Libras sai do curso preparado para ensinar a Língua Portuguesa como L2?
- 4- Quais são as principais dificuldades e obstáculos que os alunos enfrentam em seu curso de graduação para alcançar uma habilitação bilíngue?

Alunos e egressos:

- 1- Quais foram os desafios ou dificuldades que você enfrentou ao aprender a Língua Portuguesa como L2 na graduação em Letras Libras?

- 2- Como foram as aulas de Língua Portuguesa como L2? Como foi a metodologia dessa disciplina e como contribuiu para o entendimento da Língua Portuguesa?
- 3- Você se sente preparado/a para ensinar a Língua Portuguesa como L2 para surdos?

4- Na sua opinião, quais as dificuldades e problemas que você enfrentou no curso de graduação para ter habilitação bilíngue?

A metodologia desta pesquisa foi construída com base nos pressupostos teóricos e práticos apresentados por Szymanski na obra *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (2018)[6]. Na obra, as autoras destacam diferentes possibilidades de utilização da entrevista como instrumento de investigação, com ênfase na condução de entrevistas em grupo, conforme exemplificado em diversas pesquisas analisadas ao longo do livro. No entanto, diferentemente dessas experiências, optei pela realização de entrevistas individuais desde o primeiro contato com os participantes. Ainda assim, procurei seguir as orientações e reflexões metodológicas propostas pelas autoras, adaptando-as ao formato individual adotado, com o intuito de assegurar uma escuta sensível, ética e reflexiva, coerente com os objetivos e a natureza desta pesquisa.

No início da etapa de realização das entrevistas, foi necessário buscar os contatos das pessoas que participariam da pesquisa como informantes. O primeiro passo foi acessar o site institucional da UFGD em busca de informações de contato do coordenador do curso de Letras Libras. Após localizar o e- mail, enviei uma mensagem e aguardei retorno por uma semana. Diante da ausência de resposta, tentei contato telefônico diretamente com o curso, também sem sucesso. Essa dificuldade coincidiu com o período de greve dos servidores técnico-administrativos da universidade, o que possivelmente comprometeu o funcionamento dos canais institucionais de comunicação e dificultou o estabelecimento do contato inicial.

Na etapa seguinte, realizei uma busca na internet por nomes de professores vinculados à disciplina de Língua Portuguesa como L2 na UFGD. A partir dessa pesquisa, enviei um e-mail para o primeiro professor identificado, que respondeu prontamente, possibilitando o agendamento da primeira entrevista. Conforme orientações de Szymanski (2018), na obra já mencionada, essa entrevista inicial tem a

[6] Obra indicada na ocasião da qualificação da pesquisa.

função de promover uma apresentação mútua entre pesquisador e participante, além de permitir o esclarecimento de eventuais dúvidas sobre a pesquisa. Embora os exemplos apresentados pela autora estejam mais voltados a contextos de entrevistas em grupo, os princípios sugeridos foram considerados e adaptados à dinâmica individual adotada nesta investigação.

A primeira entrevista aconteceu através de chamada de vídeo com a ferramenta do *Google Meet.* O professor, denominado PO1, se mostrou bastante disposto a falar e responder às questões sobre sua experiência com a disciplina de Língua Portuguesa como L2 no curso de Licenciatura em Letras Libras na UFGD. Iniciei a entrevista agradecendo por ter aceito o convite e falei a respeito de um artigo dele que eu tinha encontrado na internet, no qual ele relatava sua experiência nessa disciplina no período em que trabalhou na instituição. Pedi para que falasse um pouco a respeito da experiência relatada no artigo e depois comentei sobre um livro que ele havia organizado e que continham trabalhos sobre a temática. Deixei que falasse o quanto quisesse, buscando não interromper, ao mesmo tempo tinha em mente que não poderia fugir muito do tema, pois estávamos em horário de almoço.

Apesar das perguntas iniciais não corresponderem às que elaboramos previamente no projeto de pesquisa, considero que elas foram importantes para mostrar ao entrevistado que eu já havia pesquisado sobre o assunto e tinha interesse pelo tema, a fim de criar um contexto de proximidade de modo que ele/ela se sentisse confortável para responder as perguntas que seriam feitas na sequência. Enquanto ele respondia às questões introdutórias, de aproximação, eu buscava o momento oportuno para introduzir as perguntas norteadoras elaboradas anteriormente, pois naquele momento, minha preocupação era não fazer uma pergunta descontextualizada.

Szymanski (2018) sugere, uma segunda entrevista a fim de apresentar ao entrevistado um resumo do que ele falou e ver se este concorda com a versão, possibilitando ajustes conforme a vontade do entrevistado. Eu optei por não fazer essa segunda entrevista, pois minha intenção foi o registro integral da primeira versão do que foi falado, buscando manter a espontaneidade do relato. Também existe o fato de que marcar uma segunda entrevista, o que não me pareceu oportuno, haja vista que os participantes são pessoas que têm muitos compromissos e dispuseram de um

tempo significativo para participar da pesquisa concedendo a entrevista.

Após a experiência da primeira entrevista, surgiram várias questões que eu não havia pensado anteriormente. Por exemplo, como não ficar restrita somente às perguntas do roteiro de entrevistas, mas, ao mesmo tempo, não fugir do tema e conseguir direcionar as questões para o meu objetivo conforme elas emergiam. Uma questão que surgiu depois da primeira entrevista foi: o que é feito para lidar com os alunos surdos que chegam no curso de Letras Libras sem estarem alfabetizados em Língua Portuguesa? E também: como é o processo seletivo para entrada no curso? No momento final da entrevista, caberiam as perguntas clássicas: gostaria de falar mais alguma coisa? Alguma sugestão ou consideração? Essas questões foram incluídas nas entrevistas posteriores.Durante as entrevistas que vieram em seguida eu tinha em mente duas coisas: encontrar o momento certo para fazer as perguntas principais da tese, e fazer com que o meu interlocutor se sentisse tranquilo ao fazer os seus relatos, sempre me mostrando bastante interessada no que ele tinha a dizer. No contexto da interação, senti necessidade de fazer adaptações relacionadas às perguntas elaboradas no roteiro para melhor se adequarem ao momento da entrevista. Ou seja, a pergunta poderia ser feita de outras formas, com novas aberturas de diálogo, mantendo a essência do que se queria saber.

Como estratégia de aproximação e para demonstrar meu interesse pela experiência do professor(a) entrevistado(a), pesquisei sobre sua produção correspondente à temática da entrevista. Utilizei algumas questões introdutórias, de aproximação, específicas para os perfis de professores e para alunos. Então, inicialmente, as entrevistas foram com questões diferentes, para depois, assim que o entrevistado estivesse mais à vontade, eu fizesse as cinco perguntas previamente elaboradas para a pesquisa. Essas questões foram iguais para todos os entrevistados: professores/professoras, alunos/alunas e egressos/egressas. Em uma das entrevistas, percebi que as questões introdutórias não poderiam ser muitas porque corríamos o risco de fugir do tema, pois as questões fundamentais se deixadas para o final, poderiam ser menos exploradas.

A segunda participante da pesquisa, identificada como PO2, foi contatada por e- mail e respondeu prontamente à solicitação. Pedi, então, seu número de WhatsApp para que pudéssemos combinar o dia e o horário da entrevista, que foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*. Desde o primeiro contato, a professora se mostrou

bastante receptiva à proposta de colaborar com a pesquisa. Após alinharmos nossos horários, conseguimos realizar a entrevista duas semanas após o primeiro contato. Apesar de seus inúmeros compromissos, tanto acadêmicos quanto pessoais, a participante se dispôs a responder às perguntas por mais de uma hora. Para otimizar o tempo e respeitar sua agenda, busquei seguir com fidelidade o roteiro previamente elaborado de perguntas.

A terceira e última professora entrevistada foi a PS1. Encontrei seu contato na página do curso de Letras Libras da UFGD e enviei e-mail, que foi respondido rapidamente. Trocamos contato de *WhatsApp* para que pudéssemos combinar o horário da entrevista. A entrevistada é surda, de modo que eu ofereci a possibilidade de marcarmos a entrevista com o auxílio da intérprete, porém a professora afirmou que não havia necessidade, pois faria leitura labial.

O contato com os alunos/as e egressos/as se deu de modo diferente, pois optei por entrar em contato por meio de indicação de pessoas conhecidas. A primeira alunaentrevistada foi minha professora (ouvinte) de Libras, que é aluna do curso. Por meio dela consegui o contato de *WhatsApp* de seus colegas ouvintes. Uma segunda pessoa que também ajudou no contato com os possíveis entrevistados, foi minha primeira professora de Libras (surda), que passou contatos de egressos surdos. Desse modo, ao final de cada entrevista, solicitava a indicação e o contato para uma próxima.

No contato com os ouvintes, enviei uma mensagem/convite por *WhatsApp* na qual eu me apresentava, citava o tema da pesquisa e os objetivos, o que acredito que na cultura ouvinte tenha soado bastante formal. Nesse primeiro grupo, nem todos responderam. Já no contato com os surdos, enviei um vídeo/convite, também pelo *WhatsApp*, no qual me apresentava, citava o tema da pesquisa e seus objetivos, além de citar de modo bastante objetivo, as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sinalizando em Libras. No grupo de surdos todos responderam ao convite, além de aceitarem participar da pesquisa. Acredito que os surdos, por pertencerem a um grupo minoritário e minorizado, tenham se sentido interpelados de modo mais direto com o convite feito na sua primeira língua (L1), o que contribuiu para que se sentissem mais motivados a aceitarem ceder a entrevista para falarem de suas experiências no curso de Letras Libras da UFGD.

Uma observação importante é que as entrevistas com surdos foram mediadas

por uma Tradutora Intérprete de Língua de Sinais (TILS) ouvinte, para que eu pudesse ter a garantia de não perder nenhum detalhe do que estava sendo relatado, pois minha fluência em Libras não permitia pensar nas questões a serem realizadas e sinalizar ao mesmo tempo.

2.4 Técnicas de análise de dados

No que se refere aos procedimentos, contamos com a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Na *pesquisa documental* utilizamos fontes ligadas ao fato ou fenômeno da realidade a ser investigado, sendo fontes primárias de informação por não terem sofrido nenhum tipo de procedimento de análise. Já a *pesquisa bibliográfica* é a constituída pela teoria organizada que podemos encontrar nos livros, teses, artigos científicos etc., sobre determinado tema. Nós utilizamos a pesquisa bibliográfica ao consultarmos teses, dissertações e artigos científicos que ajudaram a dar embasamento teórico, assim como a identificar os tipos de estudos que se assemelhavam ao nosso trabalho para que pudéssemos definir e delimitar nossos objetivos na intenção de trazer novas informações para a pesquisa. (Nascimento, 2016; Gerhardt, 2009)

Para a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, adotou-se a Análise de Conteúdo como técnica principal. Essa abordagem metodológica se alinha a uma perspectiva crítica que compreende o sujeito como produtor ativo de sentidos, valores e significações. De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo compreende um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas que permitem descrever o conteúdo das mensagens e, a partir disso, fazer inferências sobre as condições de sua produção e recepção. Tais inferências podem abranger tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, a depender dos indicadores identificados nos dados.

Franco (2020) reforça esse entendimento ao considerar que a Análise de Conteúdo busca apreender o(s) sentido(s) de uma mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa ou mesmo silenciosa. A análise, assim, não se limita à superfície textual, mas se aprofunda nos aspectos simbólicos, afetivos e valorativos presentes nas representações sociais veiculadas nas falas. Como destaca a autora: “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais

construídas socialmente [...] influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos" (FRANCO, 2018, p. 12). Ao considerar tais elementos, a Análise de Conteúdo revela-se um recurso fundamental para compreender as experiências, crenças, expectativas e valores dos participantes da pesquisa.

A análise desenvolvida nesta tese seguiu as três etapas clássicas propostas por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na fase inicial, de pré-análise, foram organizados os documentos e realizada a leitura flutuante do material, permitindo o primeiro contato interpretativo e a identificação de impressões significativas. Essa etapa envolveu, ainda, a definição dos critérios de seleção, pautados na exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade — princípios que asseguram a qualidade analítica do processo.

Na sequência, realizou-se a exploração do material, caracterizada por procedimentos de codificação e categorização. A categorização consistiu na identificação de elementos recorrentes, semanticamente relevantes ao objeto de estudo, os quais foram agrupados em torno de temas centrais. Como aponta Minayo (2001, p. 70), esse processo visa "uma representação simplificada dos dados brutos" por meio do agrupamento de aspectos que compartilham características ou relações entre si. Nessa etapa, privilegiamos as unidades de registro baseadas no *tema*, entendido como um eixo de significação que articula elementos pessoais e coletivos: "uma questão temática incorpora [...] o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito" (FRANCO, 2018, p. 45). Essa escolha justifica-se pelo fato de que os temas emergem das falas carregados de ideologia, afetos, experiências subjetivas e dimensões emocionais do sujeito.

Além dos temas, também consideramos o *personagem* como unidade de registro, incluindo informações como papel desempenhado em relação ao espaço social do curso de Letras Libras da UFGD, como docentes, alunos e egressos, surdos ou ouvintes, entre outros dados que contribuem para a contextualização da fala. Tais elementos são essenciais para a compreensão da mensagem em sua complexidade, uma vez que evidenciam as marcas sociais e culturais que atravessam o discurso. A essas unidades de registro, associam-se às *unidades de contexto*, que ampliam o

entendimento das falas ao situá-las nos espaços sociais ocupados pelos sujeitos, como família, trabalho e instituições educacionais. Essas unidades permitem, conforme destaca Franco (2018, p. 50), recuperar os "diferentes contextos das mensagens, levando em conta as características prévias das mensagens a serem emitidas por diferentes grupos a serem analisados".

Outro ponto fundamental na Análise de Conteúdo é a atenção ao contexto histórico, sociocultural e subjetivo no qual as mensagens são produzidas. Como ressalta Franco (2018, p. 13), as mensagens estão inseridas em "condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los". No caso específico deste estudo, que trata da experiência bilíngue de surdos e ouvintes em um curso de Letras Libras, essas condições envolvem, entre outros fatores, a proficiência em Libras e Língua Portuguesa, a trajetória escolar dos participantes e o acesso às práticas discursivas acadêmicas.

A Análise de Conteúdo, ao considerar essas múltiplas dimensões, permite que as inferências extrapolem o conteúdo manifesto das mensagens e alcancem elementos subjacentes, como a formação ideológica, os interesses sociais e as representações que moldam a percepção dos sujeitos. Como bem sintetiza Franco (2018, p. 27), "toda mensagem contém informações sobre o seu autor, como suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc". Assim, a análise foi orientada não apenas pela literalidade das falas, mas também pela tentativa de compreender os sentidos subentendidos que emergem das entrelinhas discursivas.

A abordagem por meio da Análise de Conteúdo possibilitou a construção de categorias temáticas que expressam as representações sociais dos participantes sobre sua vivência na formação bilíngue, revelando tensões, desafios, potencialidades e sentidos atribuídos à educação, à língua e à inclusão. O método adotado, junto à triangulação de dados, conferiu densidade interpretativa à análise, permitindo não apenas a descrição das mensagens, mas também a compreensão crítica de seus significados e sentidos no contexto educacional investigado.

2.5 Breve panorama das pesquisas realizadas sobre cursos de licenciatura

em Letras Libras

A partir do panorama histórico descrito até aqui, podemos visualizar as várias etapas da luta política da comunidade surda por reconhecimento, por direitos civis, e por uma educação que fosse inclusiva e, ao mesmo tempo, específica para esse público que tem características próprias. Nesse sentido, a lei da Libras no Brasil desencadeia não só uma série de políticas educacionais direcionadas à comunidade surda, como também desperta o interesse para a realização de muitas pesquisas acadêmicas nessa área que são bastante relevantes para que possamos compreender, sob diferentes pontos de vista, os diversos aspectos envolvidos no ensino e na aprendizagem da Libras.

Assim, passamos a apresentar a seguir uma revisão das pesquisas – ou estado da arte - que se aproximam, de alguma forma, dos objetivos do nosso estudo. Para isso, partimos dos bancos de dados gratuitos e mais utilizados nas pesquisas em Ciências Humanas no Brasil: Catálogo de teses e dissertações Capes, portal de periódicos Scielo, publicações do Brasil, e site Google acadêmico com filtro *revisão por pares*, utilizando as seguintes palavras: *"Letras Libras"*, com aspas. Nessa primeira busca encontramos 198 resultados na Capes, no Scielo 5 e no Google acadêmico 73.

Ao fazermos a leitura dos resumos, foi possível verificar que se tratavam dos temas mais diversos e que não faziam parte do escopo da nossa pesquisa. Em uma segunda busca, com as palavras, *licenciatura em Letras Libras*, sem aspas, encontramos 1 trabalho no portal Scielo, 10 no Google acadêmico e 50 no Catálogo da Capes. Não usamos o filtro *tempo* para recorte temporal dos resultados porque como se trata de uma temática relativamente recente, acreditamos que as pesquisas acompanham essa temporalidade. Após leitura atenta dos resumos, selecionamos em um primeiro momento (antes da qualificação desta pesquisa) somente os trabalhos que contemplavam o estudo de: a Língua Portuguesa como L2; experiência dos alunos, egressos e /ou dos professores doscursos de Letras Libras; análise de currículo e ementas dos cursos de Letras Libras.

Tendo em vista que o Banco de Teses e Dissertações da Capes apresentou trabalhos que mais abrangeram nossos objetivos, enquanto as pesquisas da Capes e do Scielo não coincidiram com nossos filtros, resolvemos então fazer a revisão com

base apenas em trabalhos da Capes. Dos 54 trabalhos resultantes da busca com as palavras *licenciatura em Letras Libras*, 46 eram dissertações e 8 teses. Dentre essas 54 pesquisas, decidimos descrever mais atentamente 10 pesquisas, 2 teses e 8 dissertações, que estão mais diretamente relacionadas à proposta desta tese por abranger de uma forma mais específica os temas anteriormente citados. O resultado dessa seleção foi organizado no quadro a seguir:

Figura 14 - Quadro: revisão de literatura palavras chave: licenciatura em Letras Libras

Tipo	Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Programa
Tese	1. Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras	Elissandra Lourenço Perse	2020	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ)	Letras
Tese	2. Construindo saberes da língua portuguesa como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado	Sebastiana Almeida Souza	2021	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Estudos de Linguagem
Dissertação	3. Curso de Letras/LIBRAS: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul.	Camila Guedes Guerra Goes	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação
Dissertação	4. Educação a distância e estudos surdos:	Rosana Aparecida	2011	Universidade Federal do	Educação
	experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias	Favoreto da Silva		Paraná (UFPR)	

Dissertação	5. A Licenciatura Letras-Libras modalidade educação à distância – Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013-2017)	Francimar Batista Silva	2019	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Educação
Dissertação	6. A permanência do aluno surdo no contexto universitário: desafios e Estratégias	Keyla Aparecida Fortes de Oliveira	2020	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Educação
Dissertação	7. Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica.	Leila dos Reis Pereira	2021	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Letras e Linguística
Dissertação	8. Inclusão da pessoa com deficiência auditiva / surda na educação: uma análise sobre a implantação do curso de licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal do Cariri	Jucycler Ferreira Freitas	2021	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Desenvolvimento Regional Sustentável
Dissertação	9. A escrita de surdos em língua portuguesa no ensino superior: desafios da prática	Rene Ribeiro Hutzler	2021	Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	Ciências da linguagem
Dissertação	10. Um estudo na Universidade do Oeste	Debora Gonçalves	2022	Universidade Estadual do	Letras

	do Paraná: espelho do perfil dos acadêmicos dos cursos da modalidade à distância	Dias Xavier		Oeste do Paraná (UNIOESTE)	

Após a qualificação desta pesquisa, decidimos mudar um pouco o foco das nossas análises para dar conta dos dados que foram gerados a partir das entrevistas com alunos/as, egressos/as e docentes do curso de Letras Libras da UFGD. Assim, decidimos observar mais atentamente as pesquisas já realizadas sobre a) a Língua Portuguesa como L2 e b) experiência dos alunos, egressos e /ou dos professores dos cursos de Letras Libras.

O primeiro trabalho descrito no quadro anterior, a tese *Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras*, de Perse (2020), realizado no programa de Letras da UERJ, pertence à área da História das Ideias Linguísticas e da Análise do Discurso. O foco da pesquisa foi entender o processo de disciplinarização da língua de sinais nos cursos de licenciatura em Letras-Libras das universidades federais do país. Um dos objetivos foi compreender os sentidos sobre a língua de sinais e a formação de professores de Libras a partir dos documentos institucionais.

Segundo Perse (2020) os sentidos sobre a formação dos profissionais graduados nos cursos de Letras Libras não são claros, pois o papel do professor e do intérprete se confundem no contexto educacional. Em relação à formação em dupla habilitação, em Letras-Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, esta é apresentada de modo contraditório, pois algumas vezes afirma-se que o professor estaria habilitado a ensinar Libras e Língua Portuguesa, e outras, que a habilitação seria apenas em Libras.

Outra tese semelhante é a intitulada *Construindo saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento Educacional Especializado*, realizada por Souza (2021), no programa de Estudos de Linguagem, da UFMT. O objetivo geral da pesquisa foi proporcionar aos estudantes surdos o ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua por meio do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior. Os dados analisados por Souza (2021) foram a produção escrita e a leitura dos participantes da

disciplina ofertada pelo curso de licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). A autora utilizou a abordagem enunciativo-discursiva em conjunto com a Neurociência.De acordo com a autora, o emprego da metodologia do AEE contribuiu para que os estudantes se tornassem mais seguros quanto à autoria de suas produções e para que desenvolvessem a leitura com a compreensão dos vários sentidos possíveis das palavras da língua portuguesa nos diferentes contextos. A partir dos resultados de sua pesquisa, Souza (2021) reforça a necessidade do AEE para o estudante surdo no ensino superior. Também destaca a importância das metodologias e estratégias adequadas às necessidades de cada aluno.

Nosso trabalho tem em comum com o de Souza (2021) a preocupação com a disciplina de Língua Portuguesa como L2 do curso de Letras Libras, porém nosso foco é a percepção e avaliação da disciplina pelos alunos, egressos, professores e coordenadores. Nosso *corpus* é constituído pelas entrevistas. Já Souza (2021) tem seu foco voltado aos recursos pedagógicos e metodológicos envolvidos no AEE no ensino da prática de leitura e escrita.

O terceiro trabalho descrito no quadro é a dissertação intitulada *Curso de Letras/LIBRAS: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul,* realizada por Goes (2010), no programa de Mestrado em Educação da UFRGS. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a acessibilidade linguística no curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS, na modalidade a distância, no ambiente virtual de ensino aprendizagem e na interação, tanto entre os alunos surdos, como também entre alunos, tutores e professores das disciplinas.

Goes (2010) aplicou um questionário de pesquisa, sendo um em português escrito e outro em vídeo, na Língua Brasileira de Sinais, as duas turmas de alunos surdos da Licenciatura em Letras Libras do Rio Grande do Sul. A pesquisadora chegou à conclusão de que mesmo sendo um curso criado com a finalidade de atender as particularidades linguísticas dos alunos surdos e de ter como prioridade a garantia da acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem, não obstante, existem alguns problemas nos ambientes virtuais e em relação à falta de preparo dos profissionais que trabalham com surdos, que interferem negativamente no ensino e na aprendizagem dos acadêmicos surdos.

O nosso trabalho tem em comum com a pesquisa desenvolvida por Goes (2010) o foco nas experiências do aluno surdo no curso de Letras Libras. No entanto, a

autora explorou a questão da acessibilidade linguística no curso, enquanto que nossa pesquisa é voltada para a percepção e avaliação da Língua Portuguesa como L2, por parte de alunos e egressos, surdos e ouvintes. Diferentemente da autora, que aplicou questionário gravado em Libras e também na língua portuguesa escrita, nossa geração de dados foi realizada por meio de entrevista ao vivo, o que permitiu a interação direta com o entrevistado na língua por ele escolhida.

O quarto trabalho analisado foi a dissertação com o título *Educação à distância e estudos surdos: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias,* de Silva (2011), no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Essa pesquisa apresenta uma proposta semelhante ao trabalho descrito anteriormente, o de Goes (2010), pois também analisa as experiências dos acadêmicos surdos em relação aos recursos tecnológicos nos cursos de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade a distância.

Silva (2011) realizou o trabalho sob a perspectiva dos Estudos Culturais. A autora concluiu que existem problemas que interferem no ensino e na aprendizagem, que se devem à organização e ao funcionamento do curso em EaD, que possui uma estrutura de curso tradicional que não é suficiente para atender as necessidades dessa modalidade de ensino. Silva (2011) e Goes (2010) chegam a conclusões parcialmente parecidas. A conclusão em comum é a de que a falta de uma interação síncrona, através de vídeo, em tempo real, não permite que ocorra um melhor desenvolvimento dos acadêmicos nos estudos, tornando-se uma das maiores queixas dos alunos.

Já para Goes (2010), além da falta da interação síncrona, outro problema identificado é em relação à dificuldade de acesso dos alunos nos ambientes virtuais, além da presença de profissionais despreparados para atuarem na educação de surdos no curso analisado.

Um aspecto em comum da nossa proposta de trabalho com a desenvolvida por Silva (2011) é a utilização das entrevistas filmadas como método de geração de dados dos alunos surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras. Nossa pesquisa diferencia-se por expandir o perfil dos entrevistados ao incluir egressos, professores e coordenadores, surdos e ouvintes, com o propósito de saber a respeito de suas experiências com a Língua Portuguesa como L2, no curso de Letras Libras.

O quinto trabalho é a dissertação sob o título *A licenciatura Letras Libras: modalidade educação à distância da Universidade Federal da Grande Dourados*

(UFGD) (2013-2017), realizado por Silva (2019), no Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral desse trabalho foi analisar a organização do curso de formação de professores em Letras Libras, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na modalidade a distância. Para isso, Silva (2019) analisou as políticas de educação especial no contexto da educação inclusiva. O autor constatou que houve dificuldades na implantação do curso Letras Libras da UFGD relativas à pouca estrutura física, apesar disso, o curso conseguiuobter índice de 50% (cinquenta por cento) de aprovação, atendendo à política do plano *Viver sem Limite*. Segundo Silva (2019), a distância física entre o polo e as cidades onde os acadêmicos residem geram gastos, acrescido às dificuldades no uso das ferramentas tecnológicas, que resultaram na elevação das desistências e reprovações dos alunos.

O autor conclui que é necessário repensar as políticas públicas, principalmente para que haja apoio às escolas bilíngues. Também identificou que houve descontinuidade das ações por conta das mudanças de governos, o que prejudicou a estruturação de uma formação sólida no que se refere a capacitação profissional dos professores de Libras de modo continuado.

O trabalho desenvolvido por Silva (2019) tem em comum com a nossa proposta os mesmos procedimentos de pesquisa, documental e bibliográfico, e também o mesmo lócus, curso de Licenciatura em Letras Libras da UFGD. Outro ponto em comum é a análise do PPC do referido curso e das políticas que envolvem sua criação e implementação, o que nos permitiu dialogar mais atentamente no momento das análises. Nossas propostas se diferem quanto ao foco da pesquisa, uma vez que o trabalho de Silva (2019) é voltado para a organização da formação do curso, enquanto que a nossa pesquisa buscou não só olhar para o projeto do curso como também para a percepção da disciplina de Língua Portuguesa como L2 do referido curso. Outro aspecto que difere nos nossos trabalhos é que o de Silva (2019) tem o córpus composto por documentos e referências bibliográficas, e a nossa, além dessas fontes, contou também com as entrevistas.

O sexto trabalho elencado no quadro é a dissertação intitulada *A permanência do aluno surdo no contexto universitário: desafios e estratégias*, realizada por Oliveira (2020), desenvolvido no Programa de Educação da UFMT. O objetivo da autora foi compreender o processo de inserção e percurso dos acadêmicos surdos no

ensino superior, além de conhecer as estratégias utilizadas pelo curso para sua permanência na licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Assim como o trabalho descrito anteriormente, de Silva (2019), Oliveira (2020) também problematiza a questão da evasão dos alunos dos cursos de Letras Libras. Para a autora, o aluno surdo enfrenta dificuldades que provocam a evasão, pois a educação básica ofertada pela escola de ensino regular não proporciona comunicação eficiente na comunidade escolar. Tal fato traz consigo consequências que persistem no ensino superior, refletindo, desse modo, na desigualdade de acesso e permanência nos cursos, tornando baixo o índice de alunos surdos com formação de nível superior.

Oliveira (2020) concluiu que algumas estratégias foram utilizadas para permanência no ensino superior, como a qualificação de profissionais e mudanças nas práticas curriculares oferecidas pelo curso. A autora considerou ainda, que a valorização da educação de surdos no ensino superior se configura como aspecto fundamental para realização pessoal e profissional dos alunos surdos.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2020) tem em comum com a nossa proposta a utilização de entrevista semiestruturada para a geração de dados com os acadêmicos, assim como o *lócus* de pesquisa, curso de Licenciatura em Letras Libras da UFMT. A diferença reside no seu foco, voltado para o acesso ao ensino superior como também para estratégias de permanência no curso.

O próximo trabalho descrito é o sétimo do quadro, a dissertação intitulada *Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica*, desenvolvida por Pereira (2021), no programa de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás (UFG). O objetivo do estudo foi identificar e analisar as percepções de egressos sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na sua formação profissional, durante o período de estágio supervisionado. Participaram da pesquisa alunos egressos que já estavam atuando como professores na rede básica de ensino. O trabalho teve como foco as experiências ocorridas durante o período de estágio de docência nas escolas-campo de ensino básico.

No trabalho de Silva (2019), já abordado anteriormente, o autor ressalta a importância do trabalho da universidade em conjunto com as escolas de educação básica. Na pesquisa de Pereira (2021), a autora também concluiu que existe a

necessidade de renovação no formato de trabalho colaborativo de formação entre as instituições de ensino superior e básico. Outro aspecto que se mostrou importante é que as instituições envolvidas assumam, de modo mais efetivo, as suas responsabilidades na formação dos professores de Libras. Para a autora, a reestruturação da proposta de formação de professores de Libras, com maior aproximação entre universidade e escolas-campo de estágio trará benefícios para todos os envolvidos: universidade, a escola de educaçãobásica e os estudantes.

Compartilhamos, em parte, do objetivo de identificar as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em Letras Libras por meio de entrevistas semiestruturadas. A escolha pelo mesmo perfil de alunos egressos do Curso de Licenciatura em Letras Libras também nos permitiu ter informações sobre a atuação profissional desses alunos. Outro ponto em comum é o método de geração de dados com as entrevistas semiestruturadas. O principal aspecto que diferencia nossos trabalhos é o foco, enquanto o de Pereira (2021) é voltado para as percepções dos egressos sobre o estágio supervisionado, o nosso interesse é sobre as percepções dos alunos, egressos, professores e coordenadores acerca da Língua Portuguesa como L2 no período do curso. Além disso, nosso trabalho abarca diferentes perfis de participantes da pesquisa.

O trabalho número oito do quadro, intitulado *Inclusão da pessoa com deficiência auditiva / surda na educação: uma análise sobre a implantação do curso de licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal do Cariri,* realizado por Freitas (2021), no Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável, da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Assim como o trabalho desenvolvido por Silva (2019) na UFGD, já citado anteriormente, Freitas (2021) teve como objetivo analisar o processo de implantação do curso de Letras/Libras na UFCA. Para isso, ela analisou o PPC quanto ao seu conteúdo, objetivos, metodologia e motivação para a implantação. Além disso, foram aplicados questionários semiabertos para dirigentes de entidades, servidores e alunos do curso de Letras/Libras da UFCA.

De acordo com a pesquisadora, os resultados dos questionários aplicados para os discentes apontaram impactos positivos no que tange a visibilidade da comunidade surda e sua cultura, consequentes da implantação do curso de Letras Libras. Ainda conforme os resultados, mais de oitenta por cento (81,81%) das pessoas que

responderam creem que irá aumentar a quantidade de professores de Libras. Já entre os servidores, 42,85% compartilham dessa crença. Para Freitas (2021), a inclusão do surdo no contexto educativo em decorrência da implantação do curso de Letras Libras, iria possibilitar a efetivação dos direitos da pessoa com surdez, seu pleno exercício da liberdade individual e de expressão, bem como o acesso à educação.

Nossa proposta de trabalho tem em comum com o de Freitas (2021) o *lócus* de pesquisa, curso de Licenciatura em Letras Libras, assim como o PPC como parte integrante do *corpus* da pesquisa. Usamos ferramentas diferentes para ageração de dados, pois o pesquisador utilizou questionários semiabertos, enquanto que nós, a entrevista. No que se refere aos perfis dos participantes, Freitas (2021) incluiu pessoas com diversos tipos de relações com o curso, dirigentes de entidades, alunos e servidores. Na nossa pesquisa, os perfis dos participantes têm em comum o fato de terem participado de alguma forma, seja como professor ou aluno, da disciplina de Língua Portuguesa como L2.

O nono e penúltimo trabalho elencado em nossa revisão de literatura tem como título *A escrita de surdos em língua portuguesa no ensino superior: desafios da prática*, desenvolvido por Hutzler (2021), no Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). O autor teve como objetivo central analisar os desafios enfrentados pelos acadêmicos surdos na produção escrita em Língua Portuguesa.

Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito participantes estudantes surdos dos cursos de Letras Libras, Educação Física, Zootecnia, Ciências Sociais e Ciências da Computação. O estudo foi realizado em universidades localizadas na cidade de Recife, capital do Pernambuco. Os acadêmicos entrevistados estavam distribuídos na Universidade Federal do Pernambuco (UFP), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). A análise dos dados foi embasada em Bardin e sua teoria de análise de conteúdo.

Com sua pesquisa, Hutzler (2021) identificou que o ensino da Língua Portuguesa é ofertado do mesmo modo que para os ouvintes, desmotivando os alunos surdos a aprenderem. Além disso, os estudantes participantes da pesquisa relataram que, na maioria das vezes, não contam com o apoio dos docentes de Língua Portuguesa, pelo fato de eles desconhecerem as características e as necessidades dos

surdos. A maioria afirmou contar com a ajuda de familiares; alguns procuraram aprender a Língua Portuguesa sozinhos, lendo mais, escrevendo e buscando as palavras no dicionário. Desse modo, conseguiram melhorar a escrita do texto, obtendo satisfação pessoal. Hutzler (2021) afirma ainda que a formação de professores universitários para o ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos no Brasil é bastante incipiente, tornando-se um desafio para alunos e professores.

Nosso trabalho tem em comum com a pesquisa feita por Hutzler (2021) o objetivo de analisar a percepção do aluno em relação à Língua Portuguesa como L2. Para isso, utilizaremos a mesma ferramenta para a geração de dados, a entrevista semiestruturada.O autor ateve-se às percepções dos acadêmicos com relação à produção escrita em Língua Portuguesa como L2. Já em nossa pesquisa, propomos uma avaliação da Língua Portuguesa como L2 não apenas quanto a sua produção escrita, mas também em relação à leitura e compreensão textual. O perfil dos entrevistados do autor é composto somente por alunos, enquanto que o nosso contou com alunos/as, egressos/as, professores/as e coordenadores/as somente do curso de Letras Libras.

O décimo e último trabalho analisado é intitulado *Um estudo na Universidade do Oeste do Paraná: espelho do perfil dos acadêmicos dos cursos da modalidade à distância*, desenvolvida por Xavier (2022), no Programa de Letras da Unioeste. A pesquisadora teve como objetivo geral levantar e delimitar o perfil do acadêmico do curso de graduação em Letras Libras daquela instituição. O trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva teórica da Linguística Aplicada. A autora realizou a geração dos dados por meio da aplicação dos questionários, que posteriormente foram analisados com base na teoria da análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa apontaram o perfil dos estudantes do curso de Letras Libras da Unioeste, composto, na sua maioria, por mulheres adultas, trabalhadoras e que afirmaram terem compromissos familiares. A autora considera que a soma das obrigações da atividade profissional, acrescida do compromisso acadêmico e o tempo dedicado aos filhos, de modo simultâneo, se apresentou como um fator que pesa contra os estudantes de cursos na modalidade à distância.

Segundo Xavier (2022), traçar o perfil dos estudantes contribui para a organização de conteúdos e atividades mais significativas, além de auxiliar tanto no

planejamento pedagógico quanto no aprimoramento do projeto pedagógico do curso. A autora destaca que diversos fatores influenciam o processo de aprendizagem, abrangendo aspectos situacionais e institucionais, bem como fatores de ordem pessoal, como os cognitivos, sociais e afetivos.

Em comum com o trabalho de Xavier (2022), temos interesse nos dados de alunos do curso de Letras Libras a fim de nos imbuir de informações que nos indiquem conteúdos mais adequados às demandas dos acadêmicos e, desse modo, possamos contribuir para o aperfeiçoamento do PPC do curso, especificamente com relação à Língua Portuguesa como L2. Xavier se deteve na delimitação do perfil dos acadêmicos do curso de Letras Libras, enquanto que a nossa pesquisa se volta para as experiências dos participantes em relação à Língua Portuguesa como L2, tanto dentro quanto fora da academia. Outradiferença é com relação ao instrumento de geração de dados, Xavier (2022) utilizou questionário, enquanto nós utilizamos a entrevista.

Apresentamos, nesta revisão, trabalhos que incluíram de alguma forma os temas da Língua Portuguesa como L2; experiência dos alunos, egressos e /ou dos professores dos cursos de Letras Libras; análise de currículo e ementas dos cursos de Letras Libras. Os trabalhos foram descritos seguindo a ordem cronológica, a fim de dar uma noção da evolução dos estudos que foram desenvolvidos relacionados ao curso de licenciatura em Letras Libras. Em suma, podemos observar que os trabalhos são bastante recentes e que são muito poucos os estudos dedicados a avaliar de alguma forma a construção/elaboração/organização dos cursos de Letras Libras brasileiros. Isso indica a necessidade latente de mais pesquisas dedicadas a essa temática no sentido de qualificar cada vez mais esses cursos, sobretudo, a partir da avaliação dos sujeitos que fazem parte deles.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização das análises das entrevistas neste capítulo, optei por dividi-las em dois grupos: 1) as análises das entrevistas com docentes e ex-docente e 2) as análises das entrevistas com discentes e egressos/as. Para cada um desses grupos, parto de alguns excertos das entrevistas para discutir as questões mais salientes em relação aos objetivos elencados anteriormente. Por fim, discuto os resultados encontrados nas entrevistas de ambos os grupos, a partir das divergências e convergências observadas.

3.1 Entrevistas com docentes

Para a realização das análises das entrevistas desta pesquisa lançamos mão das ferramentas de inteligência artificial (IA) notebookLM, para a criação das categorias deanálise, e da ferramenta Concensus, para auxílio nas buscas por referências bibliográficas que nos auxiliassem na análise dessas categorias. Após carregar as entrevistas com os docentes na notebookLM, ela sugeriu treze categorias, a saber: 1) ensino de Português como L2 para Surdos; 2) bilinguismo e inclusão; 3) dificuldades no ensino e aprendizagem; 4) atendimento educacional especializado; 5) formação de professores; 6) Libras: reconhecimento e desafios; 7) adaptação de metodologias e materiais; 8) a realidade do curso de Letras-Libras; 9) processo seletivo e avaliação; 10)produção acadêmica e científica em Libras; 11) o papel do intérprete; 12) desafios na Educação Básica; 13) a perspectiva funcionalista no ensino de línguas.

Dentre essas categorias iniciais selecionamos apenas cinco por julgar que elas condizem mais com as questões abordadas pelos docentes do curso de Letras Libras da UFGD entrevistados e por estarem mais diretamente relacionadas com os nossos objetivos iniciais. Desse modo, as categorias de análise que utilizamos aqui são as seguintes: 1) bilinguismo e inclusão; 2) dificuldades no ensino e aprendizagem: herança da educação básica (junção de 2 categorias); 3) formação continuada e adaptação metodológica (junção de 2 categorias) e 4) papel do intérprete.

Nos tópicos a seguir, buscamos tratar individualmente de cada uma delas, embora muitas vezes elas se cruzem, se entrelacem e se sobreponham.

3.1.1 Bilinguismo e inclusão

Como vimos no primeiro capítulo, as experiências educacionais dos surdos têm mostrado diferentes resultados no decorrer do seu percurso histórico, apontando, desse modo, para diferentes caminhos. No entanto, conforme os estudos e pesquisas são realizados, novas descobertas surgem e reforçam o bilinguismo como abordagem mais próxima do ideal para a inclusão dos surdos na contemporaneidade, pois ele busca respeitar as particularidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

Todavia, essa categoria - bilinguismo e inclusão - é bastante complexa e possui várias camadas, o que nos permite analisá-la por diversos ângulos. Franco et al (2023), por exemplo, nos propõe três eixos de análise: a) inconsistências nas políticas públicas de inclusão, b) formação de professores e intérpretes e c) a necessidade de aprimorar estratégias pedagógicas e avaliativas. Entretanto, focaremos nossa reflexão aqui nas inconsistências das políticas públicas de inclusão, porque os demais eixos serão abordados nas categorias posteriores. A seguir, trago excertos das entrevistas com os docentes nosquais são abordados aspectos que dialogam com o eixo políticas públicas de inclusão, através das políticas linguísticas que, por sua vez, implicam em práticas linguísticas (Quadros, 2024) que permeiam a vida dos surdos e da comunidade surda na instância educacional e social, ou seja, em todas as suas relações.

> *1) Como é de dois, estudantes surdos, ele tem que ser alfabetizado em Libras, mas ele tem que ser alfabetizado também em Llíngua Portuguesa, porque não adianta a gente trabalhar apenas preparando o surdo para o mundo do surdo. A gente precisa preparar o estudante surdo para o mundo do surdo e para o mundo do ouvinte e, da mesma forma, prepararmos os ouvintes para conviver no mundo do ouvinte, mas também no mundo do surdo. Esse é o verdadeiro processo de inclusão. (PO1)*

No excerto 1, o/a docente fala da condição bilíngue do surdo e enfatiza a importância da abordagem bilíngue (Libras e Português) para a inclusão efetiva dos/as estudantes surdos. Ele/a explica ainda que ambas as partes, surdos e ouvintes, devem ser preparados para que seja possível uma inclusão eficiente. Franco *et al* (2023, p. 10) vai na mesma direção ao afirmar que é "Imprescindível que, em uma educação bilíngue, os sujeitos surdos e ouvintes possam dominar as especificidades dos dois sistemas linguísticos para que o dialogismo favoreça a produção de sentido do texto e contextos em que se situam".

Lagares (2018) afirma que é frequente que os falantes de línguas minorizadas desenvolvam um bilinguismo assimétrico, pois, além de usarem sua própria língua, eles precisam também aprender a língua dominante. No entanto, os falantes da língua hegemônica não enfrentam a mesma exigência de aprender ou compreender o idioma das minorias linguísticas. Nesse sentido, é importante destacar que a comunidade surda, na atualidade, se constitui como um grupo tanto minoritário quanto minorizado. É considerado minoritário devido ao reduzido número de pessoas que utilizam a Libras como principal meio de comunicação e minorizada em razão do *status* linguístico em relação à Língua Portuguesa, majoritária no país.

É importante ressaltar que somente com a implementação da Lei da Libras, nº 10.436/2002, os surdos passaram a ser reconhecidos como bilíngues, com a necessidade de se comunicarem em língua de sinais e de serem alfabetizados em Português. Entretanto, o bilinguismo é colocado de modo compulsório para os surdos brasileiros, tendo assim, suas relações marcadas por uma desigualdade dupla, pois eles são obrigados a ler e escrever na língua dominante, enquanto sua própria língua não recebe a mesmaexigência. Isso significa que, embora seu pensamento ocorra em Libras, a produção escrita deve ser feita em um idioma de modalidade diferente, ou seja, na Língua Portuguesa.

Sabemos que no Brasil existem, atualmente, quatro sistemas de escrita de sinais, o sistema SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia) (Silva *et al*., 2018), que, embora ainda estejam passando por desenvolvimentos e aperfeiçoamentos, são restritas ao meio acadêmico. Outra questão importante a respeito do ensino bilíngue é que a Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos não pode ser substituída por outro tipo de escrita conforme estabelecido pela Lei da Libras (Brasil, 2002). Essa prerrogativa impede o estabelecimento, uso e difusão de uma escrita da língua de sinais própria no sistema educacional.

Além disso, é importante destacar que a Lei da Libras (Brasil, 2002) reconhece "oficialmente" a Libras como "meio legal de comunicação e expressão" da comunidade surda, mas ela não denomina a Libras como "língua oficial brasileira" e insiste no aspecto estruturalista na definição de língua como podemos verificar no trecho a seguir:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002).

Para Lagares (2018), o motivo da repetição da expressão "sistema linguístico" no trecho supracitado da lei se deve ao preconceito em relação às línguas de sinais que são vistas apenas como suportes gestuais de línguas orais e até mesmo como mímica. A esse respeito, o autor explica que:

> As situações de desigualdade social entre línguas podem ser muito diversas. A linguística moderna, que aborda as línguas enquanto estruturas sistêmicas, tem como um de seus princípios básicos, como um de seus axiomas constituintes, a igualdade radical entre todas elas. Do ponto de vista da estrutura fonético-fonológica ou morfossintática, é possível afirmar que todos os idiomas e todas as variedades linguísticas são equivalentes (Lagares, 2018, p. 122).

Desse modo, podemos observar que a repetição lexical na legislação mencionada segue o intuito de conscientização da sociedade de que as línguas de sinais têm todos os aspectos linguísticos de uma língua oral, capaz de transmitir pensamentos complexos e abstratos, como qualquer outra língua. Isso aponta para uma necessidade de se convencer a quem não conhece nada a respeito da Libras e da comunidade surda e sua cultura sobre a sua legitimidade. Essa necessidade de "convencimento" ou de "legitimação" nos leva a refletir sobre as diferenças de *status* entre a Língua Portuguesa e a Libras e também sobre o conceito de diglossia, isto é, a situação de bilinguismo na qual uma língua é considerada como uma variante alta, ou até mesmo superior, e a outra é vista como baixa, demonstrando a situação de desigualdade na valoração social de cada uma delas (Lagares, 2018).

Nesse tipo de situação, por um lado, a variante alta costuma ter instrumentos linguísticos escritos como gramáticas, dicionários e uma ortografia estabelecida, que concretizam sua padronização e constituem a variedade padrão. Por outro lado, as variantes baixas, na maioria das vezes, não dispõem de descrições gramaticais que ajudem na construção de uma variedade padrão, pois essas línguas estão ainda em processo de reconhecimento e oficialização, condições necessárias para uma possível padronização (Lagares, 2018).

Acredito que essa situação é perfeitamente aplicável ao caso da Libras, pois além da diferença de *status*, ela ainda não possui uma ortografia fixada, uma vez que seus sistemas encontram-se em desenvolvimento em algumas instituições de ensino superior no Brasil. Isso leva-nos a supor que somente após o estabelecimento de uma escrita da Libras seria possível instaurar seu uso efetivo e difusão. Nesse sentido, Lagares (2018) aponta que,

> Dessa perspectiva, uma língua minorizada que comece a ser usada como veículo de transmissão dos conhecimentos ligados à escola precisa passar por um processo de adequação formal para dar conta dessa nova função. Além disso, é preciso criar material didático nessa língua, respeitando as características dos gêneros de discurso próprios dessa esfera social de atuação. Podemos imaginar o efeito que isso provoca no panorama sociolinguístico (e cultural, num sentido amplo) de comunidades de cultura de tradição oral ou que contam com formas de escrita outras (no corpo, no artesanato, na terra), diferentes das existentes nas "culturas do livro" (Lagares, 2018, p. 91).

O autor acrescenta que a língua da elite, que é a da cultura escrita e da administração, dá coesão social no sentido de que cria uma comunidade para um projeto de nação. Essa língua dominante se torna a língua dos Estados, tornando a escola um espaço privilegiado que utiliza e busca disseminar uma língua mais próxima da formalidade da escrita (Lagares, 2018). Portanto, o estabelecimento de uma escrita da Libras proporcionaria um ganho nos aspectos linguísticos e sociais na medida em quecorresponderia a um sistema capaz de expressar a gramática da língua de sinais e a cultura dos surdos, criando, desse modo, uma cultura letrada (Karnopp, 2008).

No entanto, como demonstraram Franco *et al.* (2023), existem algumas incoerências nas *políticas públicas* que, embora reconheçam a Libras como L1 dos surdos, ainda priorizam a Língua Portuguesa escrita em sua educação, dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue. Além disso, a institucionalização de uma língua minorizada tem vários desdobramentos quanto aos desafios que advém de sua realidade social e cultural. Trato desse tema mais adiante, no item *Estratégias Pedagógicas e Avaliativas*.

Ainda sobre o eixo das políticas linguísticas, Altenhofen (2013) adverte que elas não devem ser apenas um modo de "garantir a voz" e conscientizar a minoria e a sociedade sobre o significado e o potencial de sua língua, mas também, conscientizar os falantes das línguas majoritárias para que possam ter contato com as línguas

minoritárias, e que possam aprendê-las, de modo a "incluir e se incluir", nas línguas e culturas. O bilinguismo funcionaria, desse modo, como uma via de mão dupla.

As trocas por meio dos conhecimentos mútuos das línguas envolvidas na educação bilíngue são possíveis, mas dependem de esforços que envolvam professores, intérpretes e a mudança de visão em relação ao surdo que ainda é visto e tratado como uma pessoa com deficiência que deve ser integrada. Nesse sentido, as lutas dos surdos e da comunidade surda para superar os obstáculos rumo à educação ideal, que ofereça condições favoráveis, têm obtido respostas positivas com várias conquistas em formas de leis e decretos. Contudo, existem muitos desafios que ainda entravam a implantação de uma educação acessível que promova o desenvolvimento do estudante surdo, sendo verdadeiramente bilíngue, como podemos observar no excerto abaixo:

> *2) Então acaba sendo exclusão, não é uma inclusão de fato. Eu tenho pontos positivos e negativos, eu tenho os prós e os contras e a gente tem que repensar na questão da inclusão, porque se não acaba sendo uma exclusão, não só na questão dos surdos, mas em toda uma questão das pessoas com deficiência. A gente vê muita falha. Não é simplesmente colocar um professor de apoio, não é simplesmente colocar um intérprete. É bem além disso. (PS1)*

No excerto 2, o/a entrevistado/a PS1 reflete sobre as limitações das práticas atuais de inclusão, sugerindo que a verdadeira inclusão requer mais do que apenas a presença de intérpretes ou professores de apoio.Na mesma direção, os estudos que foram analisados por Franco *et al.* (2023), apontam divergências entre as intenções e as ações praticadas com vistas à inclusão, especialmente no contexto educacional. Os/as autores/as constataram algumas discrepâncias entre a Lei da Libras, Decreto 5.626 de 2005 e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Enquanto o Decreto compreende a educação bilíngue para surdos como uma questão social, que envolve as especificidades linguísticas da Libras e da Língua Portuguesa, a Política Nacional não garante como tais especificidades serão abordadas pelos surdos, especificamente em relação ao ensino hegemônico da língua portuguesa. Apesar de os autores mencionarem o impacto das políticas com foco na educação das crianças surdas, podemos perceber também os reflexos dessas mesmas políticas na educação de surdos adultos no ensino superior, tema que será abordado mais adiante.

Em razão disso, as ações das políticas públicas de educação inclusiva revelam

ter se ocupado mais de marcar as diferenças das pessoas surdas, de modo que a sua normalização aos contextos educacionais ganham mais atenção, em vez de favorecer a adequação das relações que venham a considerar seus direitos linguísticos e culturais dos grupos minorizados. Na prática, vemos a ênfase dessas políticas na garantia de intérprete como recurso de acessibilidade linguística, no entanto, elas deixam de lado outros elementos como a necessidade de adequações pedagógicas e materiais que auxiliam na promoção da educação bilíngue.

O direito à Libras, língua natural do surdo, por exemplo, é tratado de modo secundário nas políticas de educação inclusiva, inviabilizando uma plena aquisição linguística e cultural pela criança surda. Como consequência disso, os estudantes surdos enfrentam barreiras comunicacionais, dificuldades na alfabetização e um ensino que não respeita sua língua natural, o que gera graves prejuízos ao seu desenvolvimento acadêmico e social. Moura e Levy (2024, p. 93) afirmam que, muitos conceitos como,

> Inclusão, igualdade, equidade, diversidade, multiplicidade são palavras que devem ser transformadas em conceitos e compreendidas na sua totalidade para que o que seja proposto em termos de políticas públicas possa realmente ser efetivo, em todos os âmbitos.

Portanto, esses conceitos precisam ser discutidos amplamente para que possa haver a efetividade das políticas de inclusão, caso contrário, a falta de alinhamento entreessas políticas gera um modelo educacional excludente, pois reforça a desigualdade e a marginalização dos surdos no sistema de ensino.

Nos excertos a seguir, os/as docentes falam a respeito da relação bilíngue no espaço da licenciatura da UFGD:

> *3) Núcleo para surdos, ouvintes, português, inglês e Libras. Todos fazem o núcleo comum. Inclusive fazem Libras, inglês e depois fazem a opção, porque o surdo também tem a opção de fazer português. Ele tem a opção de fazer inglês, inclusive. Não é porque é surdo que não vai ter essa opção.(PO1)*

> *4)O público-alvo da nossa formação sempre foi a inclusão de surdos. (PO2)*

No trecho 3, o/a docente nos apresenta a perspectiva de uma universidade que busca oferecer opções de formação bilíngue e multilíngue, incluindo a língua portuguesa para os alunos surdos, o que configura o ensino superior como um ambiente de inclusão da pessoa surda por meio da formação de professores. Uma

observação importante a respeito desse/a docente é que ele/a não faz mais parte do quadro de docentes da UFGD. No entanto, seu excerto demonstra a possibilidade de um curso bilíngue funcionar como espaço de inclusão dos alunos surdos e, além disso, oferecer diferentes possibilidades de línguas na sua formação.

É importante mencionar que apesar de o ensino de Libras ter sido inserido como obrigatório nos currículos de formação de professores brasileiros, a forma como ele é oferecido, a sua carga horária e o conteúdo dessa disciplina ainda não têm dado conta de suprir a demanda formativa de estudantes de Pedagogia e de outras licenciaturas, pois as habilidades linguísticas não são suficientemente abordadas em disciplinas de graduação com carga horária restrita e, muitas vezes, realizadas na modalidade a distância (Franco *et al*., 2023). Essa problemática será explorada nas análises de excertos de alunas ouvintes.

No trecho 4, o/a docente afirma que o curso de Letras Libras ofertado pela UFGD sempre teve como um objetivo formar para a inclusão dos surdos. Isso reforça a ideia do curso e do espaço do ensino superior como o lugar propício para a inclusão da pessoa surda na perspectiva bilíngue. Interessante notar que as críticas dos docentes são mais direcionadas às práticas das escolas da educação básica, apontando o ensino superior como espaço bilíngue.

Pensando nessa necessidade latente da oferta do ensino bilíngue, Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos, cabe uma indagação: Qual curso/licenciatura teria aresponsabilidade de formar professores para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para esses alunos? Essa pergunta é pertinente porque o curso de licenciatura em Letras Libras da UFGD ofereceu formação com dupla habilitação, Libras e Língua Portuguesa, apenas até o ano de 2019, como o/a docente nos explica no excerto abaixo:

> *5) Antes eram três disciplinas de língua portuguesa como L2, cada uma com 60 horas. Agora diminuiu para uma disciplina, com 72 horas. Essa mudança impacta diretamente a formação dos alunos, reduzindo o tempo de contato deles com o ensino do Português como L2. (PO1)*

Como observado no excerto 5, a reformulação do curso priorizou a formação de professores com foco específico em Libras, assegurando a existência de docentes para o ensino exclusivo dessa língua. No entanto, essa mudança teve um impacto significativo na estrutura curricular, resultando na redução considerável do número

de disciplinas voltadas para o ensino da língua portuguesa como L2. Essa reconfiguração levanta uma questão relevante: ao concentrar a formação na Libras, o curso pode ter limitado a qualificação dos futuros professores para lidar com o ensino da língua portuguesa como segunda língua, uma competência essencial no contexto bilíngue. Logo a seguir, podemos observar excertos nos quais são revelados alguns aspectos que motivaram a reestruturação no PPC e as implicações dessa mudança.

> *6) O primeiro problema que eu já digo para você. Primeiro, não se pode hoje, no Brasil, não posso dizer de nenhuma outra realidade, um projeto com habilitação bilíngue, qualquer língua, ter a mesma duração de um monolíngue. Isso é irreal. É fazer de conta que está ensinando. Esse é o primeiro problema, isso travava tudo. (PO1)*

> *7)A gente começou a perceber que a gente não vai dar conta. Então não é esse o nosso objetivo. Para que o nosso estudante realmente saia habilitado a ensinar Português como L2, ele precisa muito mais do que só três disciplinas de língua portuguesa e o nosso curso não está indo com esse objetivo. Primeiro que falta corpo docente, a gente não tem corpo docente suficiente para isso. Doze professores para atender oito turmas, disciplinas diferentes e mais português. Gente, a gente tem que ter estágio de língua portuguesa. Tem que ter muito mais disciplinas focadas no ensino de Português como L2 e a gente não tem. E a gente tem que ter esses momentos para ensinar mesmo o português, porque os alunos chegam sem saber, tem que estar... E a gente não consegue, a gente não tem pernas para isso. (PS1)*

Como vemos, no excerto 6, o/a docente PO1 critica o fato do tempo de duração do curso bilíngue ser o mesmo de um curso monolíngue. Ele/a argumenta que essa práticagera um ensino superficial, pois o tempo destinado ao curso não é suficiente para aprofundar duas línguas simultaneamente. Para cumprir essa meta seria necessária uma estrutura de licenciatura dupla, o que exigiria mais tempo de curso e, consequentemente, mais disciplinas e mais docentes.

Essa crítica reflete a percepção de que a estrutura não atendia às demandas específicas de um curso bilíngue, prejudicando a qualidade da formação. No excerto 7, o/a docente PS1 enfatiza a insuficiência de disciplinas e de corpo docente dedicado ao ensino de Português como L2. Ele/a destaca ainda que três disciplinas não eram suficientes para formar os alunos de forma a capacitá-los para ensinar a língua. Além disso, a falta de professores especializados e a ausência de estágios específicos da disciplina comprometem a formação, desse modo é evidenciada uma lacuna estrutural e humana que impede a consolidação de um modelo ideal de habilitação que seria o modelo bilíngue do PPC (2020).

Em suma, vemos que os dois excertos revelam uma preocupação central com a

adequação da formação de professores bilíngues, especialmente no que tange à habilitação para o ensino de língua portuguesa como L2. O primeiro excerto, ao afirmar que um projeto de habilitação bilíngue não pode ter a mesma duração de um monolíngue, denuncia a inadequação das estruturas curriculares e a desconsideração da complexidade do ensino de línguas em contextos bilíngues. A crítica aqui se volta para a superficialidade dos programas que não reconhecem as necessidades específicas de aprendizagem de alunos e docentes envolvidos com a língua de sinais e outras línguas.

O excerto 7, por sua vez, amplia essa crítica ao evidenciar a falta de recursos humanos e materiais para implementar um currículo eficiente e eficaz no ensino do português como segunda língua. A escassez de corpo docente, aliada à insuficiência de disciplinas focadas no ensino de Português como L2, compromete a qualidade da formação, gerando um cenário de sobrecarga e de limitação nas oportunidades de aprendizagem dos alunos.

A falha em implementar estágios e disciplinas adequadas à formação robusta de professores de Português como L2 reflete a desarticulação entre a proposta curricular e a realidade das necessidades docentes e dos estudantes, o que impede uma verdadeira capacitação para o ensino bilíngue de forma plena. Ambos os excertos apontam para uma problemática estrutural e prática na formação de professores bilíngues, que carece de ajustes significativos para garantir uma formação de qualidade.A seguir vemos outras avaliações acerca desse modelo "antigo" de curso e das motivações que levaram à mudança no projeto de curso:

> *8)Atrapalhava as duas línguas. Então a gente tirou o português e vamos ensinar só Libras. Então a gente conseguiu colocar no currículo e enriquecer o nosso currículo com mais metodologias. Eram apenas duas disciplinas de metodologias de ensino, agora são quatro. Agora nós temos "Metodologias de ensino de Libras como L1-1", "Metodologias de ensino de Libras como L1-2", quer dizer, nós dividimos em duas disciplinas. "Ensino de Libras como L2 para ouvintes 1 e 2". Entendeu? Então quando a gente chega lá no estágio ele tem bastante coisa, ele aprendeu bastante coisa. Então enriqueceu bastante o nosso currículo.(PS1)*

> *9)Então a gente mudou o nome do curso. O curso passou a ser só Letras-Libras, que é só o ensino de libras, e mudamos toda a estrutura do curso, mas mantendo pelo menos uma disciplina de Português como L2. Por quê? Para que tanto o curso de bacharel em Letras-Libras, que foi um tradutor intérprete, quanto o professor que vai sair licenciado, ministrar, possa ter conhecimento do Português como L2, que o surdo escreve com um Português como L2. (PS1)*

Nos excertos 8 e 9, podemos observar os motivos que levaram o corpo docente da época a promover uma mudança radical no foco do curso. Segundo o/a docente PS1, a coexistência de disciplinas de português e Libras prejudicava um ensino mais efetivo e aprofundado de ambas as línguas. A solução encontrada pela equipe docente, juntamente com a coordenação do curso, foi retirar o português do núcleo curricular e concentrar esforços no ensino de Libras, ampliando e aprofundando as metodologias nessa área. De acordo com o/a docente, a divisão e expansão das disciplinas de metodologias de ensino de Libras possibilitou a oferta de um conteúdo mais robusto, permitindo que os alunos desenvolvessem um conhecimento aprofundado para sua prática profissional, especialmente durante os estágios.

As discussões que problematizam as licenciaturas de dupla habilitação são antigas e representam um dilema no ensino superior brasileiro, não somente para o curso de Letras Libras da UFGD, mas para todas as licenciaturas que a oferecem. Pamponet e Oliveira (2016, 2018) destacam, por exemplo, os desafios e fragilidades na formação docente com dupla habilitação, como o tempo de curso equivalente ao das licenciaturas de habilitação única, que não possibilita uma preparação aprofundada em ambas as línguas comprometendo a proficiência. Assim, os autores criticam a obrigatoriedade da dupla habilitação, que obriga os alunos a estudarem uma língua pela qual não têm interesse. O/a docente PO1 explica o que ocorre nesses casos no curso de Letras Libras:A palavra Libras pode estar junto com o que for, com língua portuguesa e com língua inglesa.

> *10)O estudante, se ele sentir maior dificuldade em A ou B, ele pode ter das duas uma, ou se dedicar muito para superar a dificuldade que ele vai ter em A ou B, porque é aquilo que lhe interessa, ou a dificuldade vai ser tão grande que o que lhe interessa, ele vai abandonar e vai para o lado que não lhe interessa, porque o que levou ele a se inscrever no curso, ele não dá conta. (PO1)*

Sobre essa questão, Pamponet e Oliveira (2016, 2018), por um lado, defendem a necessidade da reformulação curricular e de políticas para que repensem o modelo de formação e promovam um ensino mais eficiente e alinhado às demandas profissionais. Por outro lado, a licenciatura única é mais densa e fornece uma base mais sólida de conhecimentos com foco em apenas uma língua tal qual defendem os/as docentes entrevistados.

Analisando esses três últimos excertos (8, 9 e 10) notamos que eles revelam

diferentes abordagens sobre a formação em Libras e as escolhas curriculares para o ensino bilíngue, mas também expõe limitações e desafios em relação à qualidade e abrangência da formação dos futuros profissionais. O excerto 8 aponta para uma decisão de focar exclusivamente no ensino de Libras, retirando o português do currículo para não "atrapalhar" as duas línguas. Embora essa mudança tenha permitido a ampliação e o enriquecimento do currículo com mais disciplinas e metodologias voltadas para Libras, há uma clara redução na formação para o ensino de português, essencial para o contexto de bilinguismo. O excerto 9 explica a mudança de nome do curso para “Letras Libras”, com um foco exclusivo no ensino de Libras, mantendo uma disciplina de Português como L2. Essa decisão, embora busque garantir a familiaridade do surdo com o português escrito, sugere que a formação em Português como L2 foi marginalizada, sendo reduzida a uma disciplina única, o que pode comprometer a proficiência dos alunos na língua portuguesa e sua capacidade de atuar de maneira completa em contextos bilíngues.

Já o excerto 10 destaca a complexidade do processo de aprendizagem, sugerindo que os alunos podem se deparar com dificuldades que os forçam a abandonar ou não se dedicar integralmente ao aprendizado de uma das línguas. Em síntese, essas questões parecem apontar para uma falha no apoio pedagógico e na adaptação do curso às necessidades individuais dos alunos, o que pode resultar em uma formação desigual e insatisfatória. Os excertos expõem uma tentativa de aprimorar o currículo e a estrutura do curso, mas as escolhas feitas podem acabar deixando lacunas significativas na formação dos futuros professores e tradutores/intérpretes, especialmente no que tange ao ensino e domínio do Português como L2. É importante destacar que o curso de Letras Libras da UFGD é o único curso de formação de professores público dessa natureza em Mato Grosso do Sul, o que o torna uma referência essencial na formação de profissionais para o ensino de Libras. No entanto, a estrutura curricular atual, embora tenha passado por mudanças significativas visando aprimorar o ensino de Libras, ainda enfrenta desafios consideráveis em relação à formação completa de docentes bilíngues.

A redução das disciplinas de Português como L2 e a limitação da formação no ensino do português para surdos podem comprometer significativamente a preparação dos futuros profissionais para atuar de forma plena no contexto bilíngue, inclusive encaminhando para uma restrição desse papel a professores ouvintes.

Portanto, embora o curso preencha uma lacuna importante no estado, é necessário refletir sobre as adaptações curriculares e a ampliação de disciplinas que garantam uma formação mais equilibrada, capaz de atender às necessidades do contexto educacional bilíngue de forma integral.

A partir das entrevistas que realizei com os/as docentes do curso de Letras Libras da UFGD, avalio que essa mudança no PPC, de Licenciatura dupla para licenciatura única, se deve à sobrecarga de trabalho docente, à quantidade de docentes insuficientes para atendimento das demandas do curso que sentem no dia a dia de sua prática a impossibilidade de arcar com a oferta de uma formação bilíngue. Nesse sentido, há que se pensar em outras formas para atender essa demanda de LP como L2 na formação dos e para os surdos, pois sem ela, não vejo como pode haver uma formação bilíngue para esses estudantes.

Nesse sentido, Franco *et al* (2023) afirmam que a formação de professores e intérpretes ainda apresenta problemas graves, especialmente na preparação dos docentes para atuar em uma perspectiva bilíngue, pois "Ainda existe, nesse campo, uma lacuna na formação conceitual sobre surdez, surdo, a Libras, condição bilíngue e bicultural, o que desencadeia prejuízos na vida acadêmica de estudantes surdos." (Franco *et al.,* 2023, p. 8). Isto é, essa questão está diretamente relacionada com outra categoria, a de formação de professores, que será tratada mais adiante.

Ao fazermos uma leitura mais atenta das leis, podemos perceber as relações de poder estabelecidas entre as línguas. Por isso mesmo, as adequações que são criadas por meio de novas leis refletem também as conquistas de longas lutas empreendidas pela comunidade surda e pela FENEIS, trazendo conquistas em todos os âmbitos para os surdos. Um exemplo disso é a Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB ao incluir a educação bilíngue e intercultural comouma modalidade independente da educação especial, de modo que a educação dos surdos deve ser do seguinte modo:

> Art.60-A Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Como vemos, no artigo citado acima, a educação regular bilíngue voltada para os surdos passa a ser reconhecida como uma modalidade própria, sendo desvinculada da educação especial. O primeiro parágrafo dessa diretriz diz que "§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos" (Brasil, 2021), ou seja, além da modalidade de educação bilíngue, deve ser ofertado também o AEE, conforme as necessidades linguísticas dos surdos.

O momento é de expectativa em relação às diretrizes específicas para a educação de surdos, que converta, de fato, para a educação inclusiva em ensino bilíngue, como previsto na Lei nº 14.121, de 2021. Essa lei acrescenta o ensino bilíngue para surdos como uma nova modalidade de ensino na LDB, refletindo, desse modo, uma visão socioantropológica para o futuro educacional dos surdos. Assim, entendemos que a educação de surdos demanda uma política linguística que vise a implementação do ensino de pelo menos duas línguas, durante todo o ensino, com o objetivo de atribuir legitimidade e prestígio à Libras, alterando o seu *status* com a sua inserção no currículo escolar como forma de garantir espaços de aquisição da L1:

> Na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da Libras uma vez que a maioria das crianças surdas não têm acesso a essa língua no ambiente familiar. No espaço escolar, as atividades para aquisição da Libras envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros (Brasil, 2014, p. 10).

Essa situação corresponde à realidade da maioria dos surdos que, sendo filhos de pais ouvintes, não encontram um interlocutor na língua de sinais em casa, mas apenas fora dela, com outros membros da comunidade surda. Isso indica que as necessidades daspessoas e das comunidades precisam ser contempladas pelas ações políticas. O texto citado acima, extraído o do PNE, destaca a importância da vivência em comunidade para uma organização e construção de uma consciência do papel da política para mudar a realidade das pessoas por meio do acesso a uma educação acessível e de qualidade.

Assim, acredito que é preciso usar os conhecimentos construídos por pesquisadores para atualizar as leis e os projetos de curso para buscar atender as necessidades dos cidadãos. Nesse contexto, as políticas linguísticas são instrumentos fundamentais para a promoção de uma educação bilíngue, porém, sabemos que as

ações previstas nas leis levam um tempo para serem implementadas e necessitam de um acompanhamento permanente e também de cobrança política.

3.1.2 Dificuldades de ensino e aprendizagem

Neste tópico, buscamos refletir sobre as principais dificuldades relatadas pelos/as docentes do curso de Letras Libras, da UFGD. É importante destacar que cada professor traz perspectivas diferentes conforme as suas experiências, evidenciando problemas recorrentes no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, podemos perceber algo comum entre eles: as dificuldades relatadas estão relacionadas, na maioria das vezes, à educação básica. Vejamos o excerto a seguir:

> *11) E alguns tem dificuldade de entendimento da própria língua principalmente, porque também não teve conhecimento na base da própria língua, né? (...) Tem surdo que domina bem a língua e que também consegue a desenvoltura na língua portuguesa como L2. Aí ele vai embora, essa perfeição vai embora. E outros já têm mais dificuldade, a gente tem que explicar passo a passo, tipo que dar uma aula da educação básica, do ensino médio, para que ele tenha um mínimo de conhecimento para entrar, para seguir o nível superior. (PS1)*

Esse fato é recorrente nas falas dos docentes quando abordam sobre as dificuldades enfrentadas no curso, pois é gerador de várias outras consequências graves em todos os aspectos da vida do aluno surdo. No âmbito acadêmico, essa carência de uma base linguística apresentada pelos alunos impacta negativamente desde a sua possibilidade de ingresso no curso, com a relação desigual já imposta no vestibular, no qual ele deve escrever a redação em língua portuguesa, como também compromete seu posterior desenvolvimento acadêmico como podemos ver nos excertos abaixo:

> *12) Aí você vê muitas falhas na base, né? A gente vê muitas falhas na base e aí quando a gente chega no nível superior no curso de Letras-Libras, a gente se depara muito... Por exemplo, na licenciatura, as vagas prioritárias são para os alunos surdos que vêm do ensino médio. E não estão mais entrando, porque não formam, não conseguem concluir ensino médio. Os poucos que entram é uma defasagem muito grande na questão do entendimento, da compreensão, da escrita, eles não conseguem se expressar. (PS1)*

> *13)(...) eles estão chegando com muita dificuldade e é onde a gente acaba tendo que ensinar o português no nível superior e a gente não tem tempo para encaixar no meio das disciplinas o ensino do português. A gente tem que explicar com calma o conceito, o que é, você tem que fazer assim. (PS1)*

Podemos observar, nos excertos acima, que, na percepção dos/as docentes entrevistados/as, as dificuldades enfrentadas pelos surdos em relação à Língua Portuguesa como L2 persistem desde a educação básica e afetam sua produção textual e também a interpretação. O/a docente PS1 afirma que este fato impede que muitos surdos consigam concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior. No entanto, quando conseguem ingressar as dificuldades aumentam, pois os surdos se deparam com uma cobrança maior em relação a leituras de diversos textos mais complexos que tratam de conceitos abstratos, além de terem que produzir textos escritos de gêneros acadêmicos. Os excertos abaixo ilustram algumas dificuldades percebidas pelos docentes em relação à língua portuguesa.

> *14) Agora ensinar regras gramaticais de língua portuguesa para ouvintes, eu digo para você, não é muito fácil, tá? Mas é mais fácil para o estudante aprender, embora ele tenha as dificuldades do estudante ouvinte. Mas o surdo, para aprender a língua portuguesa, as especificidades, as regras… (PO1)*
>
> *15) O grande desafio é trabalhar com conectivos. E aí entram as preposições, entram todos os conectivos que você sabe. Inclusive, alguns definidores, como o artigo. O artigo definido. Como é que fica o artigo definido? É meu ou é minha? A questão de gênero. (PO1)*
>
> *16) Mas quando eu trabalhava sintaxe, estava na ementa que eu tinha que trabalhar também com a sintaxe gerativa e a sintaxe tradicional. Gente, isso dava um nó na cabeça de ouvinte, você imagina na cabeça do surdo. (PO1)*

Os excertos acima, extraídos da fala do/a docente PO1, referem-se aos desafios com os quais ele/a lidava quando ministrava a disciplina de Língua Portuguesa como L2 no curso de Letras Libras. Nesses exemplos, percebemos a importância de se considerar a língua e a cultura dos surdos durante toda sua vida escolar, pois na Libras não existe artigo definido nem se emprega a marcação de gênero, conectivos e preposições. A partir disso, entendemos que focar nas regras gramaticais da L2 enquantoo surdo não tiver conhecimento da estrutura de sua L1 não faz sentido, de modo que a aprendizagem é impossibilitada.

Analisando criticamente os excertos anteriores, vemos que eles levantam vários desafios enfrentados no ensino de língua portuguesa para surdos, especialmente no nível superior. O excerto 12 aponta para as dificuldades que muitos alunos surdos enfrentam em relação ao domínio da língua portuguesa como L2, devido à base insuficiente de conhecimento da própria língua de sinais. Embora alguns alunos consigam se adaptar e dominar o português, outros necessitam de um suporte

intensivo e individualizado, o que gera um grande desafio para os professores no nível superior, pois o tempo disponível não é suficiente para suprir essas lacunas.

No excerto 13, a situação se agrava com a observação de falhas na base educacional dos alunos surdos, especialmente aqueles que não conseguem concluir o ensino médio. A defasagem no conhecimento de compreensão e expressão escrita dificulta ainda mais o ingresso no curso de Letras Libras, o que levanta questões sobre a qualidade da formação básica e o impacto dessa deficiência no ensino superior. O excerto 13 evidencia a sobrecarga dos docentes, que se veem obrigados a ensinar aspectos fundamentais do português no nível superior, sem tempo suficiente para garantir a assimilação dos conceitos. Essa lacuna na formação básica reflete uma defasagem que se estende ao longo da trajetória acadêmica. Os excertos seguintes (14 a 16) abordam as dificuldades específicas do ensino de português para surdos, como a complexidade das regras gramaticais e da sintaxe, além da questão do gênero e dos conectivos, aspectos que são desafiadores até mesmo para os ouvintes.

Essas dificuldades são exacerbadas pela necessidade de lidar com a sintaxe gerativa e tradicional, que já representa um desafio considerável para os ouvintes, tornando-se um obstáculo ainda maior para os alunos surdos. Em suma, os excertos acima (11 a 16) apontam para uma formação insuficiente no ensino básico de língua portuguesa, que impacta diretamente a qualidade do aprendizado no nível superior, criando uma sobrecarga tanto para os alunos quanto para os professores. A falta de tempo e a inadequação dos recursos pedagógicos tornam o processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiador, evidenciando a necessidade urgente de uma revisão das estratégias curriculares e de apoio à aprendizagem dos alunos surdos.

> *17) No excerto a seguir, o/a docente PO1 fala das dificuldades específicas de alguns alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa como L2.(...) eu tinha aluno que não sabiam 5% de língua portuguesa. Adultos com o ensino médio, mas não sabiam mesmo, 5% não sabiam. Eles tinham dificuldade para escrever o nome. Então, eu tinha que mostrar para ele, vamos fazer glosa, vamos aprender a fazer glosa, aprender o alfabeto, ter a base. (PO1)*

> *18) Eu tive estudantes surdos, oralizados, que escreviam bem, escreviam bem. Eu posso até dizer que escreviam da mesma forma como um ouvinte. Entretanto, eu tive alguns surdos não oralizados, que realmente... E aí os níveis, era dessa forma em termos de escrita do português. Era de 5%, 10%, 20%, 30% e chegavam até 50%. (PO1)*

No excerto 17, vemos um relato acerca de um aluno surdo que passou toda sua educação básica desassistido pela educação ofertada pelo Estado e também pela

família, retratando total displicência e falta de preparo para a formação de um cidadão com especificidades. Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (2016, p. 83) quando afirma que "[...] a aquisição da linguagem escrita tem se revelado como um processo árduo para os aprendizes surdos e como um desafio teórico e prático para educadores e linguistas." Esse aluno teve suas possibilidades de emancipação, rumo a uma autonomia, quase que totalmente tolhidas, além de ter seus direitos como cidadão negados, limitando inclusive seu direito de ir e vir.

No excerto 18, temos os diferentes níveis de conhecimento de língua portuguesa a que chegam os surdos que frequentam o curso de Letras Libras da UFGD. O/a docente PO1 indica que as diferentes identidades implicam no nível de conhecimento da língua portuguesa. Ao se referir aos surdos que eram oralizados, o/a docente avalia que esse perfil de aluno conseguia alcançar maior nível de conhecimento na Língua Portuguesa como L2, chegando a se assemelhar aos alunos ouvintes no que se refere à escrita.

Em relação aos surdos não oralizados, estabelecemos um diálogo com Ribeiro (2016), que discute as especificidades do português escrito por pessoas surdas. Segundo a autora, essa escrita apresenta marcas linguísticas próprias, como inversões sintáticas e usos particulares de preposições e conjunções — reflexo da influência da Libras como primeira língua. Ribeiro (2016) também apresenta um panorama de pesquisas que investigam como essa forma de escrita é compreendida e analisada, destacando a necessidade de abordagens que respeitem as singularidades linguísticas dos surdos.

Primeiramente, ele é visto como consequência de metodologias ineficientes. Depois, em um segundo momento, é considerado como estágio de aprendizagem do aluno surdo com a interlíngua; e por último, visto como problemas e desvios de escrita. Ribeiro (2016) afirma ainda que ao considerarmos os povos surdos como grupos sociolinguísticos culturalmente estabelecidos, temos que expandir também as formas de se compreender suas manifestações linguísticas. Nesse sentido, a autora propõe a compreensão da escrita dos surdos no âmbito da variação linguística, que permitiriaperceber a competência linguística do surdo partindo do plano do conteúdo para o plano da expressão.

Assim, vemos que os métodos e currículos refletem na prática educacional a visão que se tem dos alunos surdos e suas produções na Língua Portuguesa, ou seja,

como eles são concebidos pela sociedade, especialmente na educação. É por isso que os alunos oralizados passaram por treinamentos exaustivos na tentativa de se encaixarem nas escolas, de modo que há uma nítida tentativa de normalizar seus corpos atenuando suas diferenças. Ou seja, é o deficiente auditivo que se esforça para se encaixar na sociedade, na escola, no currículo, na língua portuguesa e não o contrário. Ao adotar essa abordagem na educação, afirma-se também uma perspectiva clínico-terapêutica e não a perspectiva de um sujeito com língua e cultura próprias, isto é, uma abordagem linguístico- antropológica (Ribeiro, 2016).

Os excertos 17 e 18 evidenciam o fracasso das instituições familiares, escolares e de saúde em relação aos surdos, pois essas instituições reforçam a ideia de que eles são dependentes devido à sua deficiência, além de impô-los um esforço excessivo para aprender oralização, leitura labial e outras estratégias, tudo isso na tentativa de serem aceitos e compreendidos em uma sociedade excludente. Entretanto, apesar dessas dificuldades, em alguns casos, o surdo consegue superar as barreiras linguísticas em seu percurso escolar, especialmente quando conta com o apoio de um intérprete, o que lhe possibilita, muitas vezes, ingressar no ensino superior. Contudo, ao iniciar sua trajetória acadêmica, tanto o aluno surdo quanto o ouvinte que não desenvolveu um conhecimento linguístico satisfatório se deparam com uma estrutura educacional que também não está preparada para suprir suas carências linguísticas, como podemos observar no excerto 19, a seguir:

> *19) Se em 12 anos ele não aprendeu, não é em 3, 5, 6 disciplinas, em 4 anos de graduação que vai aprender. (PO1)*
>
> *20) Era a falta de entendimento mesmo, de compreender a língua, a importância do português para a vida. E de entendimento mesmo, de enunciado, de entender palavras simples, de compreensão do que estava sendo passado. (PS1)*
>
> *21) Mas assim, eu vejo que a maior dificuldade é a compreensão. Tanto do aluno surdo quanto do aluno ouvinte de entender o que é o português como segunda língua. É ensinar como primeira língua? Não, a estratégia é diferente. É como se você estivesse ensinando o inglês como segunda língua, o espanhol como segunda língua. E a gente tem que ensinar dentro de um contexto, né? Para eles entenderem um processo. (PS1)*

No excerto 20, o/a docente expõe a falta de consideração a qual o aluno surdo é submetido na escola, pois não lhe são dadas explicações acerca da importância da Língua Portuguesa como língua majoritária para a vida em sociedade. Desse modo, a Língua Portuguesa é vista como um obstáculo tal qual no período da escola. Já no

excerto 21, a dificuldade descrita está relacionada à compreensão por parte dos acadêmicos, surdos e ouvintes, em relação à proposta da disciplina de Língua Portuguesa como L2 no curso de Letras Libras. Essa dificuldade de compreensão quanto à disciplina justifica-se por ser uma abordagem totalmente nova da língua portuguesa, tanto para os surdos quanto para os ouvintes.

Magalhães (2019, p. 71) explica que as dificuldades dos alunos surdos em relação à língua portuguesa incluem "[...] a escrita e leitura, como, por exemplo, a interpretação de textos, o entendimento de palavras complexas e a absorção das regras gramaticais", que não fazem parte de sua L1 e, muitas vezes, não possuem equivalentes diretos nela. No excerto a seguir, o docente PS1 descreve como esse processo ocorre:

> *22) Algumas coisas a gente faz em vídeo, por exemplo, a da atividade, faz a tradução em Libras. Mas nos textos em si, a gente não coloca a tradução. Porque aí ele tem que ler. Se a gente for colocar tudo em Libras, ele não vai ser forçado, assim, incentivado a leitura e precisa ler, entender o que está lendo, porque se não, não consegue. (PS1)*

O relatório final de estágio do curso mencionado, por exemplo, deve ser entregue tanto em português escrito quanto em vídeo em Libras. Sem a entrega desses dois itens, o acadêmico não consegue ser aprovado e obter o diploma. Assim, esses alunos enfrentam constantemente barreiras linguísticas em suas interações com professores e colegas no ambiente acadêmico. Essas dificuldades são fruto das lacunas de acessibilidade ao conhecimento anterior ao da graduação.

Entretanto, alguns acadêmicos surdos acreditam que, por o curso priorizá-los e adotar uma perspectiva que respeite sua língua e cultura, não precisam produzir textos em português escrito, como ilustrado no excerto do/a docente PS1:

> *23) Aí eu falo: Não, a disciplina é de português como segunda língua. Você tem que treinar, você precisa saber, porque artigo, prova, tudo que é relacionado à universidade é escrito do português e você precisa saber.*

Como mencionado anteriormente, as barreiras linguísticas enfrentadas pelos alunos surdos no ensino superior costumam ser um reflexo das lacunas de acessibilidade ao conhecimento na educação básica. A forma como cada indivíduo processa asinformações sensoriais influencia diretamente o conhecimento que desenvolve sobre um determinado objeto. Nesse contexto, é essencial destacar que o

saber de cada pessoa pode variar, pois está atrelado à maneira como ela percebe e interpreta a realidade ao seu redor.

A experiência, portanto, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e não deve ser tratada como algo secundário, já que é por meio da experiência que os indivíduos atribuem significados e constroem saberes. O que vemos, nos excertos apresentados até aqui, é que, ao ingressar no ensino superior, os alunos surdos chegam com uma bagagem educacional deficiente, pois passaram anos na educação básica sem acesso a um ensino que valorize sua língua, sua cultura e seu modo de viver e interpretar o mundo.

Magalhães (2019) elenca alguns fatores que contribuem para essa dificuldade como a aquisição de linguagem tardia, a falta de materiais didáticos adaptados e o emprego de metodologias inadequadas no ensino dos surdos por desconsideração da sua primeira língua, a Libras, no processo escolar. Desse modo, os surdos que utilizam a Libras ainda enfrentam obstáculos no acesso à informação e à educação, uma vez que a organização curricular e as práticas pedagógicas frequentemente desconsideram suas particularidades e necessidades educacionais específicas. Esse cenário compromete o direito a uma educação de qualidade. Assim, o currículo bilíngue deve propor uma Língua Portuguesa como L2 para surdos que certamente não dará prioridade às regras gramaticais, assim como não partirá para o ensino da L2 sem uma base formada primeiro na L1.

A estrutura curricular da educação básica muitas vezes se distancia das reais necessidades dos estudantes, priorizando conteúdos voltados para avaliações e vestibulares em detrimento de habilidades aplicáveis ao cotidiano. Essa desconexão é criticada por docentes, que apontam a falta de alinhamento entre o ensino oferecido e as demandas concretas da vida dos alunos. No excerto a seguir, o/a docente PO2 destaca essa limitação do sistema escolar:

> *24) O sistema escolar nosso, o currículo, não tem nada a ver com a necessidade real das pessoas que elas precisam para aplicar na vida delas, no cotidiano. É tudo para passar no vestibular. O objetivo da escola… (PO2)*

Como vemos, o/a docente acredita que o currículo não atende às necessidades dos alunos de um modo geral, nem surdos nem ouvintes, pois não contempla conhecimentospráticos para suas vidas. Desse modo, podemos afirmar que se o currículo está falho e não serve aos ouvintes, que dirá aos surdos, com uma língua de

outra modalidade e cultura própria, de forma que no ambiente da escola regular, os surdos são vistos como uma minoria linguística e cultural em relação à maioria ouvinte. Nesse sentido, Plinsk (2011, s/p.) defende que o currículo para surdos deve considerar essas especificidades e reafirma a importância da Língua Portuguesa na educação de surdos.

> É importante que tenhamos em mente que o surdo é diferente e tem suas potencialidades e que o currículo deve levar isso em consideração. Não podemos mais aceitar o ensino simplista, desmotivador. Precisamos nos questionar constantemente em como proporcionar condições concretas de aprendizagem, refletir sobre a nossa prática docente e avançar criticamente de modo que não venhamos a cairmos no erro de fazermos com que nossos alunos saiam da escola com dificuldades de entenderem o mundo a sua volta. Devemos buscar estratégias para o desenvolvimento de um currículo autônomo do modelo ouvinte e que parta das vivências, reflexões e que parta das expectativas dos professores, alunos e familiares. O domínio da língua portuguesa facilitadora para o acesso à leitura e a produção escrita é um grande desafio a ser vencido e deve ser priorizado no currículo.

Na citação acima, Plinsk (2011) sugere um comprometimento por parte da categoria dos professores para que não mais aceitem que seus alunos surdos passem pela cadeira da escola sem que aprendam verdadeiramente. Para além do chamamento para um comprometimento ético e individual por parte dos docentes, concordo com a afirmação que a autora faz a respeito de um currículo autônomo com base nas vivências dos professores e familiares de surdos, pois isso requer um trabalho em conjunto que leve a mudanças estruturais.

No trabalho de fazer ajustes no currículo, pode-se questionar como estão estabelecidas as relações entre as línguas e as identidades nos discursos da educação inclusiva a fim de vislumbrarmos a construção e a reprodução das desigualdades nas relações de poder, como afirma Silva (2007, p. 147-148),

> O currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, território político.

Ademais, Neves e Dias (2021) afirmam o quão distantes estamos de um

ensino verdadeiramente bilíngue e bicultural para os surdos dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Elas também consideram que embora as escolas analisadas em sua pesquisaofereçam um conjunto de suportes às estudantes – como intérprete em sala de aula regular, instrutora surda de Libras e professora especializada para o ensino de Língua Portuguesa na sala de AEE –, a abordagem ainda assim parece centrada na adaptação do estudante surdo aos projetos pedagógicos, mantendo a visão da surdez apenas como deficiência. Essa concepção molda todo o ensino, como afirma Damásio (2007, p. 21),

> As práticas pedagógicas constituem o maior problema na educação das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que as suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas 'principalmente', pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Como consequência, o ensino da língua portuguesa muitas vezes é abordado como se fosse sua língua materna (L1), em vez de ser tratado como segunda língua (L2), o que seria mais adequado e respeitoso à sua realidade linguística.

Plinsk (2011) também destaca a importância de discutir as propostas curriculares para a educação de surdos, pois, apesar dos avanços no uso das línguas de sinais, o banimento dos métodos oralistas ainda não se concretizou totalmente e a cultura ouvinte continua sendo reproduzida. O ensino do português para surdos deve ser conduzido por meio da Língua de Sinais (LS) e levar em conta os aspectos culturais da comunidade surda. Além disso, conteúdos tradicionalmente focados em aspectos fonético- fonológicos, relacionados à compreensão e articulação dos sons da língua portuguesa, precisam ser adaptados com estratégias que garantam sua acessibilidade e compreensão pelos alunos surdos.

Magalhães (2019) lembra também que ocorrem casos em que o surdo é privado de seu direito linguístico pela falta de estímulo no meio familiar e social, o que por sua vez provoca atrasos de aprendizagem que comprometem, em diferentes níveis, o seu potencial cognitivo, sócio-afetivo e político-cultural. Brito *et al*. (2021) apontam como fator fundamental nesse contexto, a perspectiva e orientação familiar, que desempenha um papel essencial na exigência do cumprimento dos direitos linguísticos desses alunos pelas escolas.

A difícil decisão sobre a modalidade de comunicação (oral ou sinalizada) a ser

adotada no processo de ensino e aprendizagem acaba recaindo sobre os familiares — majoritariamente ouvintes — que, muitas vezes, desconhecem tanto os direitos linguísticos das pessoas surdas quanto a LS. Dessa forma, a participaçãoativa da família junto à escola torna-se essencial para garantir escolhas adequadas e para fortalecer a luta pela efetivação das políticas públicas na educação desses estudantes.

Brito *et al*. (2021, p. 10) relatam ainda que muitos surdos desenvolvem alguns recursos como por exemplo,

> a construção de uma relação de dependência para com pessoas ouvintes, especialmente com familiares; à medida que foram se deparando cada vez mais com a necessidade de se alfabetizarem em língua portuguesa, mais estratégias foram sendo criadas. E à medida que alcançaram resultados positivos e possuíram um maior domínio da língua em questão, se tornaram mais independentes e conquistaram, por exemplo, o seu ingresso no Ensino Superior.

A partir da citação acima, podemos afirmar que os surdos buscam, muitas vezes, criar estratégias próprias para a construção de uma base linguística. A partir dela é que ele consegue estabelecer comparações e construir conhecimento em sua L1 para que possa iniciar o aprendizado de sua L2. Nesse sentido, o/a docente PS1 nos explica a importância dos surdos terem conhecimento sobre a estrutura linguística da Libras, para que somente depois seja possível apreender as questões gramaticais e estruturais da língua portuguesa.

> *25) Surdos não sabem a própria língua, que não é só sinais para comunicação, é conhecer a língua, conhecer a estrutura linguística. A gente vê até quando o surdo entra na graduação, ele não conhece a própria estrutura linguística da língua dele, porque só usou para comunicação. No ensino da língua de sinais, por exemplo, tem regra para formação do sinal, tem que ter questão morfológica, questão sintática, questão fonológica. Aí eles começam a entender um pouco o português porque as pessoas falam. No português também tem a fonética, a fonologia na língua de sinais também tem. Aí é onde eles começam a entender melhor. (PS1)*

Brito *et al*. (2021, p. 2) acrescentam que essa "[...] falta de estimulação linguística adequada pode acarretar dificuldades de aprendizagem que irão estruturar suas relações sociais, determinando suas oportunidades e experiências de modo geral." As dificuldades na aquisição da língua impactam tanto o desenvolvimento desses indivíduos quanto sua aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, além de comprometer sua integração na sociedade. Silveira (2006, p. 119) afirma que na proposta inclusiva o conceito de cultura não é considerado e questiona,

> como ele [o aluno surdo], pode desenvolver cultura surda, se

> apenas encontra a comunidade surda depois da escola ou somente no fim de semana? É pouco, ele construiria uma pobre identidade surda. Aconteceàs vezes que esse surdo conversa com um surdo adulto e este percebe que o motivo da LS ser simples está na ‘inclusão’.

De acordo com o autor, o ensino da LS na educação desenvolve a identidade dos surdos e os possibilita a conhecerem a gramática de sua língua, assim como a sua cultura, ampliarem o vocabulário de sua língua materna, formando uma base linguística sólida que propiciará uma melhor aprendizagem da língua portuguesa como l2 na modalidade escrita.

No entanto, a ausência de acessibilidade e de estratégias adequadas prejudica diretamente a experiência de aprendizagem da língua portuguesa. Brito *et al.* (2021) concluíram que a escola regular sob o modelo inclusivo ainda não promove a verdadeira inclusão e ressaltam que, mesmo os estudantes que contaram com acessibilidade linguística por meio do intérprete, carregam consequências com diversas lacunas quanto ao aprendizado da língua portuguesa, resultantes das limitações do ensino ofertado.

Segundo Magalhães (2019), para que seja possível o desenvolvimento da escrita pelo aluno surdo é preciso que ocorra primeiro a legitimação do uso da LS no espaço escolar, pois permite melhor interação, com outros alunos e com o professor, junto ao intérprete, proporcionando melhores oportunidades de aprendizagem dos diferentes tipos de textos escritos, que além de enriquecer o imaginário, aprimoram o processo de escrita.

As expectativas de um ensino que corresponda a essas condições estão voltadas para a nova modalidade de educação bilíngue para surdos, a ser aprovada no ano de 2025, como citado anteriormente. A partir desse novo modelo de educação, espera-se que os métodos e as estratégias, provenientes da formação inicial e continuada de professores, sejam adequadas ao ensino para alunos surdos, assim como a adaptação do currículo para que enfim possa atender suas especificidades e reais necessidades.

Em linhas gerais, vemos que a ausência de estímulo linguístico adequado compromete significativamente o aprendizado e a integração social dos estudantes surdos, refletindo-se em dificuldades na aquisição da língua e em lacunas na aprendizagem de diversas áreas do conhecimento (Brito *et al.*, 2021). A falta de um ambiente escolar que legitime e fortaleça o uso da língua de sinais impede o

desenvolvimento de uma identidade surda sólida, conforme aponta Silveira (2006), dificultando a construção de uma base linguística essencial para o aprendizado da língua portuguesa como L2.

Embora a presença do intérprete de Libras nas escolas regulares represente um avanço, o modelo inclusivo ainda não assegura uma inclusão plena, pois não consideraaspectos fundamentais como o ensino adequado da língua de sinais e sua relação com a escrita em português (Brito *et al*., 2021). Magalhães (2019) reforça que a garantia do uso da Libras no espaço escolar proporciona melhores oportunidades de aprendizagem, favorecendo a interação e o desenvolvimento da escrita em português. Nesse sentido, a proposta da educação bilíngue para surdos, prevista para 2025, surge como uma alternativa capaz de suprir essas demandas, exigindo, para sua efetivação, estratégias pedagógicas específicas, formação docente qualificada e adequação curricular. No próximo tópico, discutimos essas questões em maior profundidade.

3.1.3 Formação continuada e a adaptação metodológica no ensino para surdos

Como vimos anteriormente, os/as docentes do curso de Letras Libras da UFGD relataram alguns problemas que consideram ser os maiores desafios ou dificuldades na educação de surdos. Suas narrativas abrangem obstáculos que chegam até eles por meio de seus alunos da graduação (PO1) e através de experiências anteriores de trabalho, como no AEE para surdos (PS1), ou até mesmo em estágio na escola inclusiva e também especial (PO2). Neste item, refletimos sobre a importância da formação continuada e da adaptação metodológica no ensino para surdos relatadas pelos docentes como sendo os maiores desafios ou dificuldades em suas experiências. No excerto abaixo, o/a docente PO2 relata o que observou em seu período de atuação anterior à docência, como intérprete da educação básica, em uma escola especial para surdos em Campo Grande:

> *26) Colocavam intérprete na sala, mas elas não sabiam nada de surdez, não adaptavam material. A escola era para surdos, mas o currículo não se mudava uma vírgula. Ensinava o mesmo currículo que tinha copia e cola da escola regular, copia e cola na escola especial. Aí eles tinham a mais só para dizer, a Libras, né. (PO2)*

O excerto acima evidencia a inadequação das práticas educacionais voltadas para estudantes surdos, destacando a falta de adaptação curricular e metodológica

mesmo em escolas especialmente voltadas para esse público. Segundo o/a docente, a presença de intérpretes em sala de aula, embora importante devido ao uso da Libras, não garantiu uma educação de qualidade e inclusiva pois esses profissionais não possuíam conhecimento aprofundado sobre a surdez e sobre as especificidades do aprendizado em Libras. Além disso, o/a docente menciona que os intérpretes não adaptavam os materiais didáticos, oque é uma cobrança recorrente na atuação dos intérpretes, mesmo que não seja uma atribuição inerente a sua função como iremos abordar no item *Papel do intérprete*.

Outra dificuldade apontada pelo/a docente no excerto acima diz respeito à organização curricular, que muitas vezes se limita à mera transposição do currículo da escola regular para a escola especial, sem os ajustes pedagógicos necessários para atender às especificidades do público surdo. Essa abordagem reforça um modelo de ensino que desconsidera as necessidades linguísticas e culturais desses alunos. Diante desse cenário, surgem questões fundamentais: como adaptar o currículo e as metodologias de ensino? O que é necessário para promover mudanças significativas e eficazes? Essas não são perguntas simples nem possuem respostas objetivas, mas a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na educação dos surdos parece ser uma das respostas possíveis.

De acordo com as Adaptações Curriculares previstas no PCN (2003), cabe ao docente a responsabilidade de implementar adaptações curriculares que auxiliem em sua prática pedagógica e promovam a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência auditiva. Pinheiro (2019) cita que o Estado oferece formação com cursos de Libras, conforme estabelecido pelos já mencionados Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e a LBI, a Lei nº 13.146/2015. Com o objetivo de reduzir a carência de formação, especialmente na Educação Inclusiva, o Governo Federal desenvolveu programas de capacitação e formação continuada para professores. Para isso, levou em consideração dois importantes objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): melhorar a qualidade da educação básica pública e ampliar a oferta de cursos e programas de formação docente, incluindo sua expansão para o interior do país (Godoi; Mourão, 2016).

A constante atualização dos professores e intérpretes permite que eles compreendam melhor as especificidades da Libras, os desafios da aquisição do português como segunda língua (L2) e da Libras (L1), as estratégias mais adequadas

para o ensino bilíngue. Os excertos abaixo mencionam a questão da formação continuada para os professores:

> *27)Porque ele já tem formação continuada e a gente vai entrar na formação que ele já tem e trabalhar o conteúdo de como incluir, como trabalhar adaptações para crianças surdas. (PO2)*

> *28)Os professores já têm [formação] no começo do ano e depois vai picado durante o ano [...]. Essas reuniões têm que ser férteis, reuniões que tragam ao professor algo que ele vai aplicar na sala dele. (PO2)Eu preciso ter o meu estudante surdo, o meu estudante ouvinte e saber o nível dele. Então eu preciso saber as suas dificuldades, mesmo sendo uma turma grande. Esse é o grande desafio do professor. O professor precisa criar métodos e estratégias. Então, você veja bem, se o professor é preparado, olha só, para criar métodos e estratégias de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, ele consegue trabalhar. (PO1)*

Como podemos observar nos excertos acima, a formação continuada desempenha um papel fundamental na adaptação de recursos metodológicos para a educação de surdos, garantindo práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Além disso, ela possibilita a incorporação de novas tecnologias, materiais didáticos acessíveis e metodologias visuais que favorecem a aprendizagem dos estudantes surdos, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade. Nesse sentido, segundo Pinheiro (2019), sem o devido preparo por meio da formação, os professores não sabem quais adaptações curriculares podem ser aplicadas aos alunos surdos nem como implementá-las. Como resultado, acabam conduzindo as aulas de forma padronizada, assumindo que todos os estudantes aprendem da mesma maneira.

No entanto, embora a inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação docente seja fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, ela não é suficiente para preparar plenamente o professor, como relatado no excerto 26. Para Pinheiro (2019), a formação de professores é insuficiente, o que tem impedido a implementação de adaptações curriculares, além disso, as práticas de letramento escolar seguem um modelo que desconsidera o contexto social, focando a escrita como um produto isolado. Também, o ensino de Língua Portuguesa está centrado em aspectos gramaticais, em vez de promover práticas discursivas baseadas no texto.

A necessidade de formação continuada torna-se ainda mais evidente quando consideramos os desafios enfrentados pelos docentes no ensino a distância. No contexto do curso de EaD analisado, observa-se que a adaptação metodológica variou significativamente, influenciada tanto pelo domínio dos recursos tecnológicos quanto

pela experiência com a Libras e a disposição para adotar novas práticas pedagógicas.

É importante elucidar aqui o que se entende por EAD. De acordo com o Decreto 5.622/05, ela recebe a seguinte definição:

> (...) a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias deinformação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

O excerto a seguir ilustra as diferenças e as dificuldades encontradas na implementação de metodologias eficazes no ambiente virtual.

> *29)Variou a metodologia por causa do perfil dos professores e variou muito a metodologia por causa da modalidade de EAD, porque o nosso curso é EAD, ele é on-line, é educação à distância. Então tem a plataforma virtual de aprendizagem, que é o Moodle. Tinha professor que dominava as ferramentas, tinha professor que não dominava, tinha professor que não gostava, dava aquela aula tradicional mesmo, a única diferença é que ele estava no vídeo. Mas assim, além da metodologia de lidar com surdos, tinha metodologia da modalidade de ensino à distância, que é diferente de presencial. Muitos professores tinham dificuldade de quebra de paradigma, de adotar as metodologias do on-line, e tinha aqueles que realmente gostavam, que se aperfeiçoavam, que estudavam e realmente montavam a disciplina dentro de uma metodologia ativa, que é adequado para ensino on-line, né? Tem professor que sabe Libras e gosta da metodologia, tem professor que não sabe Libras, mas gosta da metodologia, tem pessoas que sabe Libras, mas que não gostam da metodologia on-line. Tem de tudo. (PO2)*

O excerto acima evidencia a diversidade metodológica adotada pelos docentes no contexto da EaD, destacando que essa variação está diretamente relacionada tanto ao perfil dos professores quanto às especificidades do ensino online. Em outras palavras, a presença do Moodle como plataforma de aprendizagem não garantiu a uniformidade nas práticas pedagógicas, uma vez que havia docentes que dominavam e exploravam as ferramentas digitais, enquanto outros resistiam a essa adaptação, mantendo uma abordagem mais tradicional, ainda que mediada pela tecnologia digital.

Além das dificuldades inerentes ao ensino para surdos, o excerto aponta um desafio adicional: a transição de um modelo presencial para o ensino a distância. Essa mudança exigiu dos professores não apenas o domínio de recursos tecnológicos, mas também a adoção de metodologias ativas, mais adequadas ao ambiente virtual. No entanto, essa adaptação não foi homogênea, pois, de acordo com o/a docente, alguns professores/as enfrentaram dificuldades em romper paradigmas tradicionais,

enquanto outros se empenharam em desenvolver estratégias inovadoras.

Outro ponto relevante no trecho analisado é a relação entre o conhecimento da Libras e a aceitação das metodologias de ensino on-line. Conforme mencionado pelo/a docente, há professores que dominam Libras e se adaptam bem à EAD, enquanto outros, apesar de conhecerem a LS, resistem ao ensino on-line. Da mesma forma, háaqueles que não possuem conhecimento da Libras, mas demonstram interesse e engajamento na aplicação de metodologias inovadoras. Essa diversidade de perfis docentes reflete a complexidade da implementação de um curso a distância voltado para a educação de surdos, evidenciando a necessidade de formação continuada para que os professores possam desenvolver competências tanto no uso da Libras quanto no ensino mediado por tecnologia.

Os excertos a seguir descrevem alguns recursos e estratégias metodológicas utilizados pelo/a docente PO1:

> *30)O meu método é da seguinte forma. Eu trabalho a partir da Libras. Da Libras eu vou para o português. (PO1)*
>
> *31)Eu falo "Olha, isso em glosa, vamos lá em glosa". Mostro em glosa como que é a palavra, e falo "Vamos lá! Agora o sinal. O sinal é esse". E desafio aqueles que não são alfabetizados no português a aprender a glosa. Por quê? Porque no mínimo, eu dizia para eles, no mínimo, se você incorpora a glosa como surdo, a glosa do português, você está aprendendo uma segunda língua. (PO1)*

Os excertos acima evidenciam a estratégia metodológica adotada pelo/a docente PO1 no ensino da língua portuguesa para alunos surdos, destacando a importância da Libras como base para a aprendizagem. No primeiro trecho, observamos que a abordagem do/a professor/a segue uma lógica de transposição linguística, partindo da Libras para o português, o que reforça a ideia de que a LS deve ser a primeira referência no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Essa estratégia respeita a estrutura linguística e cognitiva dos alunos, favorecendo a construção de uma base sólida para o desenvolvimento da escrita em português como segunda língua.

No segundo excerto, o/a docente detalha uma prática específica que envolve o uso da glosa – um sistema de transcrição da Libras utilizando palavras do português para representar sinais. Essa ferramenta serve como um intermediário entre as duas línguas, facilitando a compreensão da estrutura da Libras, ao mesmo tempo em que

introduz elementos do português escrito. A estratégia de desafiar os alunos não alfabetizados em português a aprenderem a glosa sugere um esforço intencional para promover a aquisição do Português como L2 de maneira gradual e acessível. Além disso, ao incentivar essa prática, o professor não apenas proporciona um suporte linguístico, mas também contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes no aprendizado da escrita.Assim, podemos avaliar que a metodologia adotada por PO1 se alinha às diretrizes do ensino bilíngue para surdos, priorizando a Libras como língua de instrução e utilizando recursos como a glosa para facilitar a transição para o português escrito. Essa abordagem reforça a importância de estratégias adaptadas às especificidades linguísticas dos surdos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Conforme relatado na entrevista com o/a docente PO1, as turmas eram compostas por alunos surdos e ouvintes, o que demandava metodologias diferenciadas para atender às necessidades de ambos os grupos. Um dos principais desafios mencionados foi a adaptação do ensino de português, uma língua oral-auditiva, para alunos surdos, cuja língua materna, a Libras, é visuoespacial. Para superar essa barreira, o/a docente relata que buscava estabelecer conexões entre as duas línguas, explorando suas semelhanças e diferenças estruturais, especialmente na sintaxe. Nesse processo, era necessário inovar, empregando estratégias visuais, como o uso de imagens e projetores, além de partir da Libras para introduzir o português, com foco na glosa e na comparação entre as sintaxes das línguas envolvidas. Além disso, a heterogeneidade das turmas, com variações no número de alunos surdos e ouvintes, exigia flexibilidade e a adoção de métodos específicos para cada grupo.

A seguir podemos visualizar os excertos do/a docente PO2 nos quais relata sobre os recursos e estratégias utilizados em sua prática docente:

> *32)Uma educação que, pelas metodologias ativas, atendem o público geral já vai atender automaticamente, por tabela, surdos e outras deficiências. Eu acho que nem ia ser necessário tanto atendimento se a própria educação for melhor, de qualidade. (PO2)*

> *33) Chega lá e faz um mapa mental, conceitual, todo mundo vai ganhar. O ouvinte, o surdo, o autista, aquele que tem outro comprometimento, todo mundo vai ganhar. Então melhorando a educação, conscientizando os professores, dando condições para eles, qualidade, uma boa formação e também um incentivo para os professores, eles melhorando a prática deles, já melhora tudo. (PO2)*

34) É a metodologia que conta, que é o pulo do gato. Qual é a metodologia certa, correta, bem aplicada, você dá qualquer conteúdo para qualquer pessoa, com qualquer perfil de aluno. É isso que eu acredito. (PO2)

35) Aí em vez de copiar a matéria, eu faço um mapa conceitual no quadro. Eu pego ali o mapa conceitual e já vou puxando, fazendo associações. Aí é visual. O surdo já está sendo atendido, só com isso aíele já está sendo atendido na especificidade dele. Já está visual, está ligando um conceito com outro, entendeu? Uma palavra com conceitos, fazendo associações. Aí aqui eu também associo. Isso aqui, o aluno já está interiorizando do que aquele texto, um monte de texto para ficar copiando do quadro. (PO2)

36) Então é isso, eu acredito que o professor, fazendo uma aula ilustrativa, uma aula prática, já está adaptada para o surdo. (PO2)

Os excertos apresentados evidenciam a importância das metodologias ativas na promoção de uma educação inclusiva e acessível a diferentes perfis de alunos, incluindo surdos e outras pessoas com deficiência ou síndromes. O/a docente PO2 afirma ainda que o aprimoramento geral da qualidade da educação, aliado a práticas pedagógicas bem estruturadas, poderia reduzir significativamente a necessidade de adaptações individuais, pois metodologias eficazes beneficiam a todos os estudantes.

Nesse contexto, o uso de recursos visuais, como mapas mentais e conceituais, é apontado como uma estratégia essencial para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas especificidades (excerto 32 e 33). A valorização de metodologias bem aplicadas é central para o/a docente, que acredita que a escolha adequada dos métodos de ensino pode garantir a transmissão eficiente de qualquer conteúdo a qualquer perfil de aluno (excerto 34).

Além disso, os excertos reforçam que a utilização de estratégias visuais não apenas atende às necessidades dos alunos surdos, mas também beneficia a compreensão e construção de conhecimento por parte de toda a turma. A criação de mapas conceituais no quadro, por exemplo, facilita a associação entre conceitos e a organização das informações de maneira mais acessível, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo (excerto 35).

Por fim, o/a docente argumenta que aulas ilustrativas e práticas já configuram, por si só, um modelo de ensino adaptado para os surdos, destacando a necessidade de repensar o ensino tradicional, muitas vezes centrado em métodos expositivos e na cópia de conteúdos (excerto 36). Em suma, os relatos reforçam a ideia de que a inclusão educacional não deve se basear apenas em adaptações pontuais, mas sim na transformação da prática pedagógica em uma abordagem mais visual, interativa e

acessível a todos os alunos.

A escolha e a disponibilidade de materiais didáticos foram aspectos apontados pelos/as docentes participantes da pesquisa como fundamentais para o ensino da língua portuguesa a alunos surdos. Conforme apontado nos excertos a seguir, a oferta demateriais específicos ainda é limitada, o que leva docentes a recorrerem a recursos já disponíveis, como livros do MEC, ou a adaptarem conteúdos conforme suas próprias experiências e necessidades dos alunos. Essa lacuna evidencia um desafio recorrente no ensino de surdos: a falta de materiais adequados e metodologicamente estruturados para atender às especificidades dessa comunidade.

> *37)Eu usei aqueles livros do MEC, sabe "O Ensino da língua portuguesa"? Você tem acesso? Você tem esse material? (PO2)*
>
> *38)Tem receita pronta? Não tem! Tem alguns materiais de alguns doutores que discutem, tem alguns textos adaptados, mas ainda falta muito. (PS1)*

Os relatos acima ressaltam a escassez de materiais didáticos adaptados para o ensino de português como segunda língua para surdos. Por uma lado, o/a docente PO2 menciona o uso de livros do MEC, demonstrando que os professores precisam buscar recursos para suprir essa necessidade. Por outro lado, PS1 enfatiza que não há uma "receita pronta" para o ensino de português para surdos, o que reforça a necessidade de adaptações constantes por parte dos docentes. Ainda que alguns pesquisadores já tenham discutido o tema e produzido textos adaptados, a falta de uma estrutura curricular consolidada e de materiais amplamente acessíveis continua sendo um obstáculo. Isso indica a importância do desenvolvimento contínuo de recursos didáticos específicos e da formação de professores preparados para lidar com essa realidade, garantindo um ensino mais eficiente e inclusivo para alunos surdos.

Como vemos, a relação entre a Libras e o ensino da língua portuguesa para alunos surdos exige metodologias que considerem as diferenças estruturais entre as línguas e ofereçam suporte adequado para a aprendizagem. Nesse sentido, o AEE surge como um espaço essencial para auxiliar os estudantes na construção de competências linguísticas, minimizando dificuldades que possam comprometer seu desempenho acadêmico. No entanto, a ausência de iniciativas estruturadas e de uma equipe pedagógica suficiente limita a efetividade desse suporte, conforme apontam os docentes entrevistados nos excertos a seguir:

39) O meio de usar o visual para que ele aprendesse dentro de um contexto o português... Porque não adianta ensinar isolado, querer ensinar o português ao pé da letra, digamos assim, sendo que o surdo tem a língua materna Libras, que tem uma estrutura linguística totalmente diferente da língua portuguesa. (PS1)E não tem como parar no meio da aula, explicar os conceitos, que acaba atrasando os demais. E mesmo que seja no nível superior, teria que ter um outro momento para eles conhecerem a língua, tipo um AEE do nível superior. (PS1)

40) Agora, a universidade não consegue ainda dar um AEE para esse aluno. Um Atendimento Educacional Especializado, que é o ideal, né? Mas nós ainda não conseguimos. A gente até tentou uma época fazer o PDI deles, né? O Plano de Desenvolvimento Individual para poder dar esse suporte na língua portuguesa com eles. Mas a gente está com uma equipe bem escassa, que malemal atende o obrigatório. (PS1)

Os excertos acima evidenciam a importância de estratégias visuais e contextualizadas no ensino do português para alunos surdos. No primeiro trecho (39), destaca-se a necessidade de integrar a língua portuguesa ao contexto de uso, evitando abordagens isoladas que desconsiderem a estrutura da Libras. Essa preocupação reflete a importância de metodologias bilíngues que respeitem as particularidades linguísticas dos alunos surdos. No entanto, no excerto (40), é ressaltada a dificuldade de atender plenamente essa demanda dentro do tempo regular de aula, sugerindo que seria necessário um espaço específico para esse aprendizado, semelhante ao AEE ofertado aos alunos da educação básica, mas voltado para o ensino superior.

O último excerto (40) reforça essa problemática, apontando que, apesar da tentativa de implementar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para suprir essas lacunas, a falta de recursos humanos inviabiliza a oferta desse suporte. Assim, as falas dos/as docentes entrevistados/as refletem um cenário no qual a necessidade de um ensino adaptado é reconhecida, mas ainda enfrenta desafios estruturais para ser efetivamente implementada.

Do mesmo modo, o/a docente PS1 observou que, embora leis e decretos garantam direitos aos alunos surdos, como a presença de intérpretes, na prática, muitos deles não recebem o suporte necessário para uma aprendizagem efetiva, como o AEE e o acesso a salas de recursos. Segundo o/a docente, essa falta de suporte resulta na perda de conteúdo e no isolamento dos alunos. Para ele/ela, a formação de professores da educação básica precisa ser aprimorada, de modo a conscientizá-los e capacitá-los para atender às necessidades específicas dos alunos surdos em um contexto bilíngue, promovendo o uso da Libras e adotando metodologias adequadas.

Vejamos o excerto a seguir:

> *41)Fui fazer meu estágio e eu vi que a aluna surda tem lei que é para ela, tem decreto, tem um intérprete na sala, mas ela está ali perdendoconteúdo, boiando sem AEE, sem atendimento na sala de recursos, sem nada. Ela está ali só. (PO2)*

O excerto (41) revela, de maneira direta e crítica, a lacuna existente entre a legislação que assegura os direitos dos alunos surdos e a realidade vivida por esses estudantes no contexto escolar. A fala da/o docente evidencia que, apesar da existência de leis e decretos que garantem a presença de intérpretes, isso não é suficiente para garantir um aprendizado efetivo. A expressão "boiando sem AEE, sem atendimento na sala de recursos, sem nada" ressalta a sensação de abandono e a ausência de um suporte pedagógico adequado, sugerindo que a simples presença de um intérprete na sala não supre as necessidades educacionais da aluna surda.

Além disso, a frase “ela está ali só” sintetiza o impacto desse descaso, destacando tanto a exclusão acadêmica quanto a social. O excerto sugere que a inclusão de alunos surdos na educação básica, muitas vezes, ocorre de forma superficial, sem a implementação de estratégias pedagógicas que garantam um aprendizado significativo. A crítica implícita aponta para a necessidade de aprimoramento na formação docente e na oferta de recursos especializados que atendam às especificidades dos alunos surdos, garantindo, de fato, uma educação bilíngue eficaz.

Todavia, os desafios não param por aí. A formação de professores para atuar no ensino de Libras e na educação de surdos enfrenta obstáculos que vão além da qualificação acadêmica, estendendo-se ao próprio acesso às escolas para a realização de estágios supervisionados. Os relatos a seguir evidenciam dificuldades enfrentadas por estudantes do curso de Letras-Libras em Dourados, especialmente no que diz respeito à inserção em espaços educativos para a prática pedagógica. A resistência das escolas em receber estagiários e a falta de esclarecimento sobre as razões dessas barreiras dificultam a formação profissional e comprometem a qualidade do ensino de Libras e do português como segunda língua para surdos.

> *42)Eu falo assim, aqui em Dourados, por exemplo, a gente teve muita resistência de deixar estudantes do Letras-Libras aceitar a sala de AEE para estágio. Não liberam. (PS1)*
>
> *43)Então, assim, foi um fator que fez com que a gente fosse modificando, sabe? E até hoje a gente encontra dificuldade de acesso nas escolas principalmente aqui em*

Dourados. Os nossos alunos têm dificuldade de acessar as escolas para o estágio. E a gente não sabe o porquê dessas barreiras. Eu já fui na secretaria de educação. É difícil. (PS1)

44)[...] A gente estava achando muito difícil para os nossos alunos fazerem estágio de português como segunda língua, porque as escolas não estavam aceitando a entrada dos alunos como estudantes no estágio. (P02)

45)[...] E até hoje a gente encontra dificuldade de acesso nas escolas principalmente aqui em Dourados. Os nossos alunos têm dificuldade de acessar as escolas para o estágio. (PS1)

No excerto (42), o/a docente PS1 aponta uma resistência institucional em permitir que estudantes de Letras-Libras realizem estágio em salas de AEE. Essa restrição contraria a necessidade de formação prática dos futuros professores, uma vez que o AEE é um espaço essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à educação de surdos. O excerto (43) aprofunda essa questão ao destacar que as dificuldades de acesso às escolas persistem, mesmo após tentativas de negociação com a secretaria de educação. A falta de justificativa clara para essas barreiras reforça a sensação de exclusão e desvalorização da área.

A situação se agrava no excerto (44), em que se evidencia que até mesmo a realização de estágio na área de ensino de português como segunda língua para surdos encontra entraves. A recusa das escolas em receber estagiários compromete a preparação docente e a própria implementação de políticas inclusivas. O excerto (45) reitera essa problemática ao enfatizar que as dificuldades de acesso continuam a ser um impasse na formação dos futuros professores. O fato de os docentes responsáveis não compreenderem a origem dessas barreiras sugere uma falta de transparência nas políticas educacionais locais e, possivelmente, um desconhecimento ou resistência por parte das escolas em lidar com a formação de profissionais para o ensino de surdos.

Dessa forma, os relatos analisados evidenciam uma desconexão entre as políticas de inclusão e sua efetivação nas práticas institucionais. A resistência das escolas ao recebimento de estagiários de Letras-Libras compromete a formação desses profissionais e, consequentemente, a qualidade da educação oferecida aos surdos. Para superar esses desafios, avaliamos que é essencial um diálogo mais estreito entre as instituições formadoras, as redes de ensino e os órgãos gestores, garantindo o cumprimento dos direitos educacionais dos surdos e a adequada formação de seus futuros professores.

Outro desafio levantado pelos/as docentes entrevistados/as é a curricularização da extensão, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem impulsionado mudanças significativas nos cursos de formação docente, promovendo uma maior articulação entre universidade e sociedade. No contexto da educação de surdos eda formação de professores de Letras-Libras, essa exigência abre novas possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas. O excerto a seguir reflete sobre esse processo, destacando a necessidade de adaptação a essa nova realidade e os potenciais benefícios para a aproximação entre universidade e escolas.

> *46)Agora, com essa mudança do CNL em relação à curricularização da extensão, a gente está pensando em outras estratégias, que aí a gente vai ter que abrir para a comunidade, e por meio desse projeto de extensão que o aluno tem que cumprir, a gente vai começar a melhorar um pouco mais. Aí nós vamos ter mais contato com a escola, se aproximar mais do aluno na questão de prática pedagógica, como ensinar. (PS1)*

No excerto acima, o/a docente PS1 menciona que a curricularização da extensão tem levado o curso a repensar estratégias formativas, especialmente no que se refere ao contato dos estudantes com a comunidade e com o ambiente escolar. A imposição de um componente extensionista obrigatório nos cursos superiores abre espaço para que os alunos de Letras-Libras desenvolvam experiências práticas mais consistentes, o que pode contribuir para a superação de dificuldades no acesso ao estágio relatadas anteriormente. Além disso, a extensão universitária permite a interação direta com a realidade educacional, possibilitando uma formação mais contextualizada e alinhada às demandas da educação bilíngue para surdos.

O trecho também sugere que essa mudança pode favorecer uma relação mais estreita entre universidade e escola, promovendo um aprendizado mais significativo para os futuros professores. A afirmação de que “vamos ter mais contato com a escola, se aproximar mais do aluno na questão de prática pedagógica, como ensinar” evidencia um movimento positivo na formação docente, que passa a valorizar não apenas a teoria, mas também a experiência concreta no ensino. No entanto, o sucesso dessa iniciativa dependerá da forma como será implementada, exigindo planejamento, parcerias institucionais e suporte adequado para garantir que a inserção dos alunos no contexto escolar seja produtiva e enriquecedora.

Dessa forma, a curricularização da extensão surge como uma oportunidade

para fortalecer a formação dos futuros professores de Libras, aproximando-os das demandas reais da educação de surdos e ampliando o impacto social da universidade. Contudo, para que essa proposta se efetive de maneira eficaz, parece-nos fundamental que as instituições de ensino superior estabeleçam diretrizes claras e promovam articulações com as redesde ensino, garantindo que essa aproximação resulte em benefícios concretos para os alunos e para a comunidade escolar.

3.1.4 Papel do intérprete

Acreditamos que o mundo ideal seria aquele em que todos os surdos se comunicassem em Libras com todas as pessoas a sua volta - surdos e ouvintes - e que todas as pessoas se comunicassem com os surdos, a fim de que eles não se sentissem excluído em nenhum momento. Porém, sabemos que na prática isso é muito difícil de ocorrer, pois vivemos em uma sociedade majoritariamente monolíngue em língua portuguesa. Assim, o profissional intérprete de Libras assume um papel fundamental no processo de inclusão do surdo, pois ele é o principal mediador da comunicação entre surdos e ouvintes. Sobre isso, Oliveira (2018, p. 28) afirma que

> No processo de inclusão do aluno surdo surge um personagem imprescindível que media as relações pessoais e de conhecimento, com o objetivo de possibilitar ao surdo se comunicar com o outro desconhecedor da língua de sinais. Tal personagem assume lugar de destaque nesse processo, sendo um recurso humano de acessibilidade.

É importante destacar que o decreto nº 5.626/2005 cita a presença de intérpretes nos espaços educacionais para garantir o acesso à educação para os surdos e regulamenta a formação do tradutor intérprete. No entanto, a profissão e atuação desse profissional foi regulamentada somente em 2010, por meio da Lei nº 12.319, posteriormente alterada pela Lei nº 14.704, de 2023, para dispor sobre a atuação profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Libras. Dispõe sobre os seus níveis de formação[7], que pode ser em nível médio, por meio de cursos de extensão ou formação continuada e, a partir de 2015, em nível superior, nos cursos de Bacharelado em Letras Libras.

[7] "Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de:

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e

Interpretação em Libras;
II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa." (Brasil, 2023)

O papel do intérprete é problematizado por todos os três professores entrevistados nesta pesquisa, que abordam diferentes aspectos dessa questão, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, como podemos verificar os excertos a seguir:

47) A gente tem realidades diversificadas e essas realidades diversas é que, às vezes, trava todo o processo. E eu vou dizer quais são as realidades que travam o processo. Você veja bem, começando pelo intérprete. Já de cara eu digo intérprete. Veja, eu aprendi muito com meus intérpretes, é a primeira coisa que eu deixo claro, tá? Só que eles diziam que aprendiam comigo o que eles não aprenderam no curso de Letras-Libras. Eles fizeram Letras-Libras. Mas eles aprenderam a ser professores, não apenas intérpretes. Porque quando eles eram intérpretes apenas, eles não se ligavam muito no conhecimento. (PO1)

48) Então para facilitar o meu trabalho, eu literalmente pedi para que os intérpretes avaliassem a minha aula e pensando nos surdos, para que eles contribuíssem. Então eu sou muito grato a esse feedback que eu tive dos intérpretes. Então, com isso eu passei a trabalhar muito mais com imagens, pensando no surdo, e aliando essas imagens com o projetor Datashow. Depois escrevia ao lado das imagens do Datashow. (PO1)

No excerto 47, por um lado, podemos perceber que o/a docente menciona a sua percepção acerca da carência de conteúdo por parte do/a intérprete no curso de Letras Libras que, embora seja formado/a no mesmo curso em que atua, não domina todas as temáticas que são abordadas em sala de aula, o que acaba prejudicando o seu desempenho e sua mediação. Por outro lado, como vimos no excerto 48, o/a docente destaca que o/a intérprete pode auxiliá-lo/la na preparação da sua aula, principalmente se o/a professor não for bilíngue, indicando adaptações na metodologia e nas ferramentas que serão utilizadas, pois o/a intérprete entende o processo de ensino e aprendizagem pelo ângulo do surdo que precisa de uma perspectiva mais visual.

O/a mesmo/a docente relata ainda que, a partir do *feedback* dos intérpretes sobre suas aulas, passou a estabelecer uma relação bilíngue em sala de aula, ao

utilizar tanto da Libras quanto da língua portuguesa ao ensinar, o que facilitou o entendimento para surdos e ouvintes.

Como podemos observar, para esse/a docente, as trocas entre professores/as e intérpretes são vistas como algo positivo, que contribuem para o melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem para todos/as, alunos/as surdos/as e ouvintes, porém, existe a possibilidade de o/a intérprete ser levado a desempenhar funções que fogem de sua responsabilidade, como nos exemplos trazidos pelo/a docente que afirmater pedido uma avaliação de suas aulas. Neste sentido, Quadros (2004, p. 60) afirma que "[...] muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito", configurando uma espécie de consultoria prestada pelos/as intérpretes.

Sobre essa atuação, Souza (2011) posiciona-se afirmando que em alguns casos o/a intérprete de Libras pode sim compartilhar com o/a professor/a suas impressões em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as. Contudo, quando ocorre essa troca, subentende-se que o/a intérprete assumiria ainda uma outra função na sala de aula, a de tutor/a, o que não seria permitido em outros contextos. O autor afirma que "[...] se lhes fossem atribuídas responsabilidades para com o ensino, eles deveriam ser professores e intérpretes, o que, por sua vez, suscitaria perguntas do tipo "se ele está assumindo a função de professor, por que ele está sendo contratado como intérprete?", dentre outras questões" (Souza, 2011, p. 223). Desse modo, o autor defende que seria melhor determinar a responsabilidade do intérprete somente quanto à interpretação e pondera que

> [...] nas realidades educacionais, é absolutamente necessário separar bem os papéis, porque no final, quem termina saindo prejudicado é o próprio estudante surdo, o qual, muitas vezes, termina confundindo seu referencial de docente, estabelecendo uma relação com o intérprete educacional que foge de sua competência de trabalho e provocando conflitos que poderiam ser evitados (Souza, 2011, p. 223- 224).

Já no excerto a seguir, podemos observar um questionamento acerca do papel do intérprete em outro contexto, ou seja, na educação básica:

> *49) Na escola em si, o professor não tem tempo, o professor de português, de parar. São 30 alunos na sala de aula, dá atenção específica para alunos-surdos? E também ele não tem o papel do intérprete, porque há uma confusão no papel do tradutor*

> *intérprete como professor. Eu acho um absurdo isso. Sempre achei. Teria que ter uma estratégia melhor, um apoio da prefeitura, apoio do Estado.(PS1).*

No excerto acima vemos que o/a docente comenta acerca da atuação do intérprete e do/a professor/a regente na sala de aula da educação básica e destaca que o/a professor/a não tem formação de intérprete e por isso não consegue atender o/a aluno/a surdo/a em sua necessidade visual com emprego de recursos metodológicos, nem em Libras, porque na maioria das vezes não domina essa língua. Assim, acaba havendo uma confusão com as funções do/a intérprete que, muitas vezes, assume o papel de professor/a de diferentes disciplinas.Diante dessa questão, é relevante percebermos que nenhum profissional da educação possui formação ampla o suficiente para atuar em várias áreas do conhecimento e dar conta dessa necessidade tão complexa. Dito de outra forma, essa formação profissional polivalente não existe. Então, outra questão se levanta: como dar conta de todas as necessidades de um aluno surdo, seja ele na Educação Básica ou no Ensino Superior? Quem vai alfabetizar esses alunos em Libras?

Essas perguntas não são fáceis de serem respondidas e também não é objetivo desta tese encontrar uma solução para todos os problemas elencados aqui a partir das falas dos/as entrevistados/as. Mas, de antemão, é possível vislumbrar que são necessárias políticas públicas e educacionais interligadas, efetivas e continuadas para que todas as necessidades, tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as e intérpretes, sejam minimamente atendidas. Para que isso seja possível, vislumbramos algumas possibilidades como, por exemplo, o investimento em materiais didáticos adaptados e programas de desenvolvimento profissional, além de melhores condições de trabalho com boas perspectivas de carreira. ou seja, é preciso desenvolver ações com foco na valorização do intérprete, haja visto que ele se mostra indispensável no processo educativo, social e emocional do aluno surdo (Schütz *et al*, 2024).

Outra questão que merece destaque nas falas dos/as docentes entrevistados/as é a alfabetização dos alunos surdos, em Libras. Ela foi levantada pelos/as docentes entrevistados/as como um dos grandes desafios a serem enfrentados, como podemos visualizar no excerto a seguir:

> *50) aqui, infelizmente, esse professor ouvinte, trabalhando com 24 ouvintes e 1 surdo, ele não está nem um pouco preocupado com esse surdo. Então, infelizmente, a tarefa de alfabetização, ela recai sobre o intérprete. Então, quem deve ser preparado para*

alfabetizar uma criança? Uma criança do primeiro, do segundo, do terceiro, do quarto, do quinto ano. E esse trabalho é muito importante. É o intérprete. O intérprete é que tem que ser preparado, melhor do que o próprio professor. Nesse modelo que nós temos, em que o aluno é incluído." (Docente PO1).

Como podemos observar, esse/a docente acredita que o intérprete é a pessoa mais adequada para alfabetizar as crianças surdas na realidade do modelo inclusivo, adotado pela maioria das escolas brasileiras, devido à falta de preparo dos/as professores/as ouvintes em relação ao ensino de português para surdos. Sobre essa questão, Quadros (2004) confirma a atitude dos/as professores/as de, muitas vezes, atribuir aos/àsintérpretes funções que escapam de suas responsabilidades em sala de aula, como assumir a função de ensinar os conteúdos da aula.

Schütz *et al* (2024) também elencam alguns desafios enfrentados pelo intérpretes educacionais brasileiros que, apesar de fluentes em Libras, devem passar por constantes cursos de formação e treinamento devido ao seu ambiente educacional que demanda conhecimentos outros, como em pedagogia, metodologias de ensino e estratégias para alfabetizar alunos surdos. Um importante aspecto que endossa a necessidade de formação contínua se deve ao fato de que a Libras, como todas as outras línguas naturais, passa por variações, mudanças e criação de novos sinais, sendo necessário que os intérpretes estejam cientes e atualizados. Portanto, as altas exigências demandadas pela formação do intérprete educacional não correspondem aos baixos salários e suas condições de trabalho, nem sempre favoráveis, com as quais ele lida. Outra dificuldade enfrentada é em relação à falta de recursos visuais como as tecnologias assistivas e materiais multimídia, tornando imprescindível a improvisação com a adaptação de seus próprios materiais, buscando outras formas que o auxiliem em sua prática.

Ainda tratando das dificuldades atreladas à atuação do intérprete, seu trabalho se desenvolve de modo colaborativo com outros educadores, o que apresenta a necessidade do estabelecimento de relações com os outros educadores. Entretanto, o estabelecimento de um trabalho colaborativo, que alie professor e intérprete, requer que os professores tenham conhecimento das necessidades do aluno surdo e que as trocas sejam claras e constantes, pois do contrário, a presença do intérprete pode não ser bem aproveitada e até dificultada.

Para Richardson (1999, p.19), "A ausência de uma estrutura formal para o planejamento conjunto pode resultar em uma falta de alinhamento entre o ensino

ministrado pelo professor e a interpretação oferecida, prejudicando a aprendizagem dos alunos surdos." Desse modo, o intérprete precisa estar integrado ao planejamento e às práticas para prover o acesso à educação com qualidade. Esses fatores contribuem para insegurança, desgaste e frustração do intérprete, chegando a afetar negativamente seu desempenho e psicológico.

Para Borges (2004), políticas para uma remuneração mais justa e oportunidades de carreira por meio do reconhecimento formal são medidas que contribuem não só para a valorização desse profissional como também para a sua motivação. O autor sugere ainda, campanhas de conscientização nas escolas e para a sociedade em geral sobre a importância do intérprete de Libras.Na sequência, outro/a docente levanta uma problemática igualmente relevante acerca do papel do intérprete na Educação Básica:

> *51) não adianta de nada ter um intérprete que o aluno não sabe a Libras, aí vira aquela confusão. Aí não aprende nada, nem Libras, nem português e não entende nada. Se tivesse esses momentos na escola num outro horário, se a escola tivesse um suporte para isso, se tivesse recursos para isso, a prefeitura dar disponibilidade a pagar o profissional para fazer esse trabalho, né? (PS1).*

Sabemos que a Lei nº 5.626/2005, por um lado, garante o direito de todo surdo ter um intérprete em sala de aula, seja ele na Educação Básica ou no Ensino Superior. Entretanto, como vemos no excerto acima, isso não garante o aprendizado do/a aluno/a surdo/a se ele/a não dominar a Libras antes de entrar na sala de aula. Por outro lado, o papel do/a intérprete não é ensinar Libras, mas "traduzir" o que está sendo dito em língua portuguesa para outra língua conforme mencionado pelo/a docente PO1:

> *52) Aí o que os intérpretes fazem? O professor monta as atividades e aquela atividade o aluno vai responder, aí tem um vídeo traduzindo em Libras, né? O que é anunciado em português, tá? Aí o intérprete faz a tradução das atividades de todas as disciplinas. (PO1).*

Assim, vemos que, na prática o/a intérprete de Libras necessita, muitas vezes, assumir uma atribuição que não é inerente a sua profissão e que, portanto, não faz parte da sua formação. Alfabetizar alguém demanda uma formação específica que é realizada, normalmente, nos cursos de Pedagogia. Se estabelece um dilema para esse/a profissional: o que fazer diante de alunos/as surdos/as que não sabem Libras? Continuar sinalizando e entendendo que a tarefa de alfabetizar não faz parte das suas

atribuições ou acumular funções e alfabetizar - talvez sem saber como fazer isso - além de sinalizar?

As respostas a essas perguntas podem não ser simples ou objetivas e tendem a ser discrepantes. Oliveira (2018, p. 34) afirma que:

> No momento em que o ato de intérprete for visto pelo Intérprete Educacional como um ato de ensinar, a dimensão gerada é marcada por um fazer pedagógico humanitário. O Intérprete, então, terá o compromisso ético com o educando surdo se preocupando verdadeiramente com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo do mesmo. Desta forma, estará intrínseca uma relação dialógica autêntica e de aceitação do outro.Para a autora, a função do/a intérprete não deve se dar de modo técnico ou mecânico, comprometido apenas em traduzir o que o/a professor/a fala, mas, além disso, deve estar comprometido com a compreensão do aluno surdo, assumindo assim, uma postura pedagógica. Para ela, a responsabilidade do/a intérprete não se limita a interpretar, mas se comprometer, de modo ético, pela interação do surdo com o meio educacional ouvinte, preocupando-se com a sua aprendizagem e desenvolvimento .

Oliveira (2018, p. 37) explica a natureza do papel do intérprete educacional ao reforçar que

> É por meio do intérprete educacional que o educando surdo recebe informações acerca das teorias, dos conceitos e saberes de determinada disciplina, assim, este profissional deve estar atrelado ao processo ensino/aprendizagem do educando surdo, juntamente com o educador regente.

Ao assumir essa postura, denominada por Oliveira (2018) de *interpretação como ato pedagógico*, o/a intérprete estaria ciente de que para além de uma boa interpretação deverá, juntamente com o/a professor/a, planejar e participar das atividades das aulas e assessorar o aluno surdo em suas atividades. A autora defende que a profissão do/a intérprete educacional está atrelada ao processo de ensino/aprendizagem do/a aluno/a surdo/a, de modo conjunto com o/a professor/a regente.

Dito de outra forma, o/a intérprete precisaria, de acordo com Oliveira (2018), acumular funções - traduzir, ensinar e mediar. Entretanto, esse acúmulo exige algo desse/a profissional que ele/a geralmente tem: o tempo de preparação de aula. Essa é uma questão levantada pelo/a docente PO1 como podemos visualizar nos excertos a seguir:

53) O intérprete, também não é justo. Ele, além de atuar, que é cansativo, quatro horas direto sinalizando todas as disciplinas e depois ele ainda tem que achar tempo para adaptar material para ela, adaptar material para estudar os sinais do conteúdo fora do horário de trabalho. Ele nem está recebendo pra isso. (PO1).

54) o intérprete não tem tempo, não tem horário de planejamento e o intérprete não tem horário de planejamento. Está o tempo todo na sala com aluno. Que hora que ele vai planejar? (PO1).

Diante desses posicionamentos a respeito da atuação do/a profissional intérprete e os seus limites, acreditamos que tudo deva ser conversado e combinado previamente. Primeiro, os combinados devem se dar entre o/a professor/a e o/a intérprete que, imbuídosde conhecimento sobre as atribuições de cada profissional, possam se resguardar. Nessa direção, Quadros (2004, p. 111) afirma que

> As escolas devem criar estruturas e processos que facilitem o planejamento conjunto e a comunicação regular entre todos os envolvidos no processo educacional. Reuniões de equipe multidisciplinar, planejamento colaborativo de aulas e sessões de feedback são algumas das práticas que podem fortalecer essa colaboração.

Além disso, a autora menciona que é preciso explicar as funções e atribuições do/a professor/a regente de sala e do/a profissional intérprete para a turma, de modo que esses esclarecimentos permitam um bom andamento das aulas interpretadas.

Em suma, entendemos que o/a intérprete de Libras é peça-chave na inclusão dos/as alunos/as surdos na educação básica e no ensino superior. No entanto, conforme apontado nas entrevistas com docentes do curso de Letras Libras da UFGD, sua função ainda é frequentemente confundida com a de um/a professor/a. Isto é, além da interpretação, muitas vezes espera-se que esses/as profissionais adaptem materiais e auxiliem no aprendizado dos/as alunos/as surdos/as, o que nem sempre é viável devido à falta de tempo de planejamento, formação, recursos e preparo adequado. Diante desse cenário, o que pode ser feito a curto, médio e a longo prazo?

Como vimos nos excertos acima, fica evidente que a atuação do intérprete de Libras na educação dos/as surdos/as, seja na educação básica ou no ensino superior, vai além da mera tradução de conteúdos. Isto é, embora sua função principal seja garantir o acesso linguístico dos alunos surdos, muitas vezes ele acaba assumindo papéis que ultrapassam suas atribuições iniciais como, por exemplo, a adaptação de

materiais e apoio pedagógico. Esse cenário complexo demonstra a necessidade urgente de políticas públicas que fortaleçam a valorização desse profissional e que proporcionem formação continuada, melhores condições de trabalho e reconhecimento de sua importância no processo educacional.

Nesse sentido, nos alinhamos ao posicionamento de Schütz *et al* com eles/as afirmam que "[...] governos e instituições de ensino precisam garantir que os intérpretes de Libras tenhamacesso a formação continuada de qualidade, recursos adequados e condições de trabalho justas" (Quadros, 2024, p.18). Algumas medidas como investimentos estruturais, reconhecimento salarial, plano de carreira, tempo de planejamento e uma melhor definição das responsabilidades entre professores e intérpretes podem possibilitar uma educação verdadeiramente inclusiva que respeite as especificidades dos/as alunos/as surdos/as e os limites de atuação do intérprete.

3.2 Entrevistas com alunos/as e egressos/as

Conforme mencionado no início deste capítulo, para a análise das entrevistas desta pesquisa, utilizamos ferramentas de inteligência artificial (IA). O NotebookLM foi empregado na criação das categorias de análise, enquanto o Consensus auxiliou na busca por referências bibliográficas que embasassem a interpretação e análise dessas categorias. Assim, após o carregamento das entrevistas com os/as discentes no NotebookLM, a ferramenta sugeriu seis categorias iniciais: (1) sentimentos e percepções sobre o aprendizado e ensino; (2) dificuldades no aprendizado de Português como L2; (3) metodologias de ensino e recursos utilizados; (4) desafios específicos da EaD; (5) papel da Língua Portuguesa no curso de Letras-Libras; e (6) recursos de apoio para a L2 em Português. Considerando a similaridade entre as categorias 3 e 6, optamos por unificá-las, assim como fizemos com as categorias 1 e 2, pois acreditamos que os sentimentos e percepções dos alunos surdos estavam relacionadas às dificuldades enfrentadas na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Dessa forma, as categorias finais estabelecidas para análise foram: (1) sentimentos e percepções sobre o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa como L2; (2) metodologias e recursos utilizados no ensino de LP como L2; (3) desafios dos acadêmicos ouvintes na EaD; e (4) sentidos atribuídos à Língua Portuguesa como L2 por surdos e ouvintes.

Antes de iniciarmos a análise dos excertos das entrevistas com os discentes do

curso de Letras Libras, é importante destacar que, considerando as distintas experiências e relações que surdos e ouvintes estabelecem com as línguas — Libras e Língua Portuguesa como L2 — optamos por organizá-los em dois grupos: surdos e ouvintes. Essa divisão se justifica pelas diferentes identidades linguísticas e especificidades de cada grupo, as quais influenciam diretamente suas percepções e sentimentos em relação à educação bilíngue.

Para identificar os discentes e os respectivos excertos, utilizamos as seguintes siglas: E (egresso), A (aluno), S (surdo) e O (ouvinte), acompanhadas por numerais cardinais para individualizar cada entrevistado. Participaram da pesquisa quatro egressos surdos, um aluno surdo ainda cursando Letras Libras, e cinco alunos ouvintes. Assim, porexemplo, os surdos egressos são identificados como ES1, ES2, e assim por diante. Os excertos serão apresentados de acordo com a ordem numérica estabelecida no trabalho. A seguir, apresentamos nossas reflexões a partir das categorias elencadas:

3.2.1 Sentimentos e percepções sobre o aprendizado e ensino

Iniciamos esta seção com a análise das falas do grupo de estudantes surdos. No excerto abaixo ES1 relata o que sentia em relação à Língua Portuguesa:

> *55) Então, eu ficava preocupada. Eu percebia que existia algumas palavras e eu me esforçava, me esforçava, lia, pesquisava no Google. O Google me ajudava também. Por exemplo, agora, quando eu faço uma atividade, a palavra eu coloco lá no Google para ver o que ele vai falar. E aí, nossa, mas falta. O que ele tá querendo dizer? Nossa, que medo, eu não quero errar. Meu Deus. Então, aí eu vou no Google, tento, coloco lá no Google, copio e colo e o Google me ajuda para ver se está certo ou errado que eu escrevi em português. Então, eu falo "Ufa, que bom, me ajudou.". (ES1)*

Para refletirmos sobre esse excerto, é importante mencionar que o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (L2) envolve múltiplos fatores, entre os quais se destaca a dimensão psicológica do aluno, considerada fundamental para a consolidação da aprendizagem. Segundo Dias (2014), a motivação — intimamente ligada à afetividade — exerce um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes surdos. O autor retoma a hipótese do filtro afetivo, proposta por Krashen (1978), segundo a qual fatores como motivação e autoconfiança são decisivos para o sucesso na aquisição de uma segunda língua.

> O filtro afetivo seria o responsável pela permissão da entrada do

> input, e, se o aprendiz tem baixa autoestima, o filtro funcionaria como uma espécie de bloqueio aos dados oriundos do input. Por outro lado, caso o aprendiz se sinta motivado, o filtro afetivo permitiria a entrada do input e, consequentemente, haveria mais chances de sucesso na aprendizagem. Nessa perspectiva, não há como desconsiderar o papel da motivação e da autoconfiança. A hipótese do filtro afetivo destaca a relevância da afetividade no aprendizado de uma L2. (Dias, 2014, p. 44)

A ideia central de Krashen (1978) é que fatores emocionais e afetivos (como motivação, ansiedade e autoconfiança) atuam como um filtro que pode facilitar ou dificultar a entrada do *input* linguístico no processo de aquisição de uma segunda língua (L2). Então, se o aprendiz tem baixa autoestima ou está desmotivado, esse filtro afetivo fica "fechado" ou "ativo", bloqueando parte do *input* (as informações da nova língua quechegam até ele), o que prejudica a aprendizagem. Se o aprendiz está motivado, confiante e emocionalmente tranquilo, o filtro afetivo se “abre”, permitindo que o *input* seja processado de forma mais eficiente, aumentando as chances de aprendizagem.

A citação evidencia que o aprendizado de uma L2 não depende só de aspectos cognitivos e linguísticos, mas também do estado emocional do aprendiz. Assim, a motivação, a autoestima e a segurança emocional são fundamentais para o sucesso na aprendizagem linguística, porque influenciam diretamente o acesso e o processamento do *input*.

Em suma, esses aspectos psicológicos funcionam como facilitadores no desenvolvimento do processo de leitura e escrita, uma vez que contribuem para a criação de condições mais propícias com o bem estar emocional dos alunos, favorecendo, assim, seu desenvolvimento linguístico na L2. Diante disso, Dias (2014) ressalta a importância de que os professores atentem para essas questões em sua prática docente.

Nas entrevistas, os surdos relataram seus sentimentos em relação à experiência na disciplina de Língua Portuguesa como L2. Os relatos evidenciam questões subjetivas, marcadas pelas vivências individuais dos alunos, que contribuem para a construção das representações que cada sujeito surdo desenvolve sobre a Língua Portuguesa. Os excertos selecionados refletem essas percepções e sentimentos, revelando aspectos importantes das experiências no contexto do ensino bilíngue do

curso de Letras Libras da UFGD.

O relato da participante ES1 evidencia, de forma bastante expressiva, a experiência emocional e linguística de um estudante surdo frente ao desafio da produção escrita em Língua Portuguesa. A repetição de termos como “me esforçava, me esforçava” e a insistência no uso de recursos de apoio, como o Google, revelam o quanto a aprendizagem da L2 está atravessada por sentimentos de ansiedade, insegurança linguística e medo de errar.

O excerto traz à tona a dimensão afetiva do processo de aprendizagem, aspecto apontado por autores como Krashen (1978), na hipótese do filtro afetivo, já mencionado no trecho anterior da tese. A preocupação da aluna com a correção e com a compreensão do significado das palavras mostra o quanto a escrita em português ainda não se apresenta como uma prática natural, mas sim como um esforço constante, carregado de tensão.A alternância entre o esforço autônomo (leitura, pesquisa, tentativa de compreensão) e o apoio na ferramenta do Google indicam também uma estratégia de mediação tecnológica recorrente entre alunos surdos no contato com a L2. Contudo, o excerto também revela as limitações dessa mediação: apesar de o Google ser útil em algumas situações, há momentos em que ele não consegue suprir a lacuna de compreensão. A expressão “Nossa, mas falta. O que ele tá querendo dizer?” demonstra que, mesmo com o suporte digital, há uma frustração em relação à clareza e ao sentido.

Outro ponto importante é o caráter oralizante e emocional da fala, marcada por interjeições (“Nossa!”, “Meu Deus!”, “Ufa!”) e hesitações que sinalizam uma experiência intensa e pessoal. Isso reforça o argumento de que o ensino da escrita para surdos deve ir além da mera correção gramatical e considerar aspectos emocionais, identitários e comunicacionais que permeiam o uso da L2.

Em termos pedagógicos, o excerto sugere a importância de estratégias didáticas que valorizem a mediação linguística acessível (como o uso de Libras nas explicações), bem como o desenvolvimento de práticas de escrita mais acolhedoras e dialógicas, que minimizem o medo de errar e promovam maior autonomia e confiança dos estudantes surdos. Abaixo, temos um exemplo de quando isso não ocorre, relatado por ES3:

> *56)[...] essa professora, infelizmente, ela tinha essa imposição. Ela entrou no Letras-Libras… Primeiro ela era de Letras-Português, né? Aí depois juntou com a Libras, e aí alguns alunos ficaram nervosos, ansiosos, reclamavam também. Não aceitavam, porque faltava essa questão. Ela não aceitava que faltava vírgula, acento, outras acentuações, e gerou muita discussão. Infelizmente ela não é mandada embora, porque ela é concursada, né? Então ela está lá. (ES3)*

No excerto 56, a/o egresso/a relata uma experiência negativa que teve na disciplina de Língua Portuguesa como L2, pois a docente queria continuar ensinando a Língua Portuguesa como L1, como ocorria no seu curso de origem, Letras-Português. Ao adotar essa postura, a docente não atendia aos alunos surdos, de modo que não utilizava uma abordagem de L2, além de exigir que eles produzissem textos empregando acentuação, o que deixava os alunos *nervosos* e *ansiosos.*

O depoimento da/o participante ES3 revela tensões que podem ser recorrentes no contexto da formação superior de estudantes surdos, especialmente quando se trata da atuação de docentes que, embora atuem em cursos bilíngues como o Letras-Libras, nãonecessariamente possuem formação ou sensibilidade adequada para lidar com as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

O excerto destaca ainda a imposição normativa da professora em relação ao uso da Língua Portuguesa, evidenciada pela ênfase excessiva em aspectos formais como pontuação no trecho *"ela não aceitava que faltava vírgula, acento…"*, sem considerar os desafios enfrentados por estudantes surdos no processo de aquisição da L2. Essa postura pedagógica inflexível acaba por gerar sentimentos de ansiedade, rejeição e frustração entre os alunos, como indicado pelas expressões *"ficaram nervosos, ansiosos, reclamavam…"*. Tais reações emocionais podem ser interpretadas como sintomas de um ambiente escolar excludente, em que a avaliação se sobrepõe à escuta e à mediação pedagógica.

A trajetória da professora, que vem da área de Letras-Português, é mencionada como um possível fator explicativo de sua postura. Ao dizer *"depois juntou com a Libras"*, a aluna parece sugerir que houve uma falta de preparação adequada para o trabalho com uma perspectiva bilíngue, o que culmina em uma prática docente que ignora as diferenças linguísticas dos sujeitos surdos.

Além disso, há um elemento institucional subjacente ao excerto, expresso pela frase *"infelizmente ela não é mandada embora, porque ela é concursada, né?"*. Essa

observação revela o sentimento de impotência dos alunos frente à estrutura rígida da universidade e denuncia uma lacuna na formação continuada e na avaliação pedagógica de docentes em cursos inclusivos. A estabilidade funcional, embora seja uma conquista importante no serviço público, é percebida aqui como um obstáculo à melhoria das práticas educacionais, quando não acompanhada de compromisso ético e pedagógico com a diversidade dos estudantes.

O excerto, portanto, aponta para a necessidade de políticas institucionais mais efetivas de formação docente continuada, com ênfase na educação bilíngue, na inclusão linguística e na escuta dos sujeitos surdos. Também evidencia a urgência de espaços de diálogo entre professores e alunos, a fim de construir práticas mais inclusivas, sensíveis e contextualizadas à realidade dos cursos de Letras-Libras.

Nos excertos a seguir, temos a percepção de ES1 e ES2 acerca da possibilidade, como egressa/o do curso, de ensinar a Língua Portuguesa como L2:

> *57) Na verdade, eu não tenho coragem. Eu creio que tem surdos que têm entendimento, né? Alguns mais jovens, surdos mais jovens, eu falo "Vem, vamos lá, você precisa ensinar, você é capaz, você sabe português". Eu já não. Eu tenho medo, tenho receio de errar, de fazer errado algumas coisas, modelo errado, coisas erradas, copiar coisas erradas. Então, em língua sinais, eu quero, só. Português não. (ES1)*
>
> *58) Completo, 100%, é impossível. Não, não consigo, né? Porque surdo tem a primeira língua que é a Libras, então eu tô mais acostumada com a Libras, né? Agora, ensinar, realmente, escrever certinha a gramática, eu fico muito confusa ainda com português. (ES3)*
>
> *59) ensinar o português, eu acho que é muito difícil. Alguns surdos conseguem, é bem difícil. Esse é o meu entendimento por conta do contexto, os verbos também, tem muita coisa que é muito mais difícil organizar dentro da língua portuguesa. (ES3)*

O excerto 57 mostra, mais uma vez, o sentimento de medo que sempre esteve presente na relação de ES1 com a L2, tanto na posição de aluno/a, quanto posteriormente, na posição de professor/a, permeando toda a sua experiência. Esse sentimento faz com que ES1 acredite ser incapaz de ensinar português por temer "*errar, de fazer errado algumas coisas, modelo errado, coisas erradas, copiar coisas erradas",* justamente como nas suas lembranças enquanto aluna copista, passiva e que não dispunha de acessibilidade linguística por falta de intérprete. No excerto 57, a palavra "erro" é repetida cinco vezes somente nele, o que mostra as marcas negativas das experiências de ES1. Já nos excertos 58 e 59, ES3 também acredita não se sentir preparada/o para ensinar a Língua Portuguesa como L2 por completo, apesar

de reconhecer que *alguns surdos conseguem*. Ele/a atribui essa impossibilidade ao fato de estar *acostumada/o* com a Libras, sua L1. Considera ainda que ensinar é muito difícil e a gramática da L2 a/o confunde devido aos aspectos que envolvem a L2 como o *contexto*, os *verbos* e a *organização* (sintaxe). Desse modo, ES3 também sente não ter condições de ensinar a L2 para surdos.

Os trechos apresentados acima revelam importantes dimensões da relação dos sujeitos surdos com a Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à insegurança quanto ao uso da L2 e à percepção de (in)competência para ensiná-la. As falas expressam não apenas as dificuldades linguísticas, mas também um forte componente afetivo e identitário, que impacta diretamente o papel desses sujeitos como potenciais mediadores do ensino da língua portuguesa.

No excerto 57, a/o participante ES1 explicita sentimentos de medo, receio e insegurança, que a/o impedem de se ver como alguém capaz de ensinar português. A oposição entre Libras e Português é marcada com clareza: *"em língua de sinais, eu quero,só. Português não"*. A escolha do termo "coragem" e o temor de transmitir *"modelo errado"* demonstram que a L2 não é apenas um desafio gramatical, mas também um lugar de possível fracasso, o que se relaciona diretamente com a hipótese do filtro afetivo (Krashen, 1978). Há, aqui, um bloqueio emocional diante da norma-padrão do português, que deslegitima o saber que essa/e aluna/o efetivamente possui.

É importante mencionar que mesmo entre os ouvintes persiste a crença de que a língua portuguesa é uma língua difícil, quase impossível de dominar suas regras complexas. De acordo Bagno (2007), essa percepção se deve, em grande parte, ao descompasso entre o ensino escolar da língua — centrado na gramática normativa — e a forma como ela é efetivamente utilizada na fala cotidiana. Em consequência disso, os estudantes acabam tendo que memorizar regras e estruturas gramaticais que pouco se aplicam à sua comunicação diária. O autor ainda enfatiza que o português é considerado difícil justamente porque se ensina algo que não tem conexão real com o modo como usamos a língua no dia a dia. Ou seja, se a Língua Portuguesa já se mostra desafiadora para os ouvintes, que a aprendem a partir da oralidade, torna-se ainda mais complexa para os surdos, cuja aquisição da língua não se dá por meio da oralidade.

No excerto 58, ES3 reitera a dificuldade de alcançar domínio completo da

Língua Portuguesa, afirmando que *"completo, 100%, é impossível"*. Essa declaração revela um sentimento de limitação permanente, o que pode estar atrelado a experiências escolares anteriores marcadas pela incompreensão e pela desvalorização da Libras como L1. A confusão com as regras da "gramática certinha" aponta para um ensino voltado excessivamente para a norma padrão, sem mediações adequadas, o que pode gerar bloqueios e sentimentos de frustração.

O excerto 59 reforça essa percepção, com a/o participante afirmando que *"ensinar o português é muito difícil"*. A justificativa apresentada nesse excerto está ligada à complexidade estrutural do português e, em especial, ao uso dos verbos – um dos elementos gramaticais que frequentemente geram confusão para aprendizes surdos, dada sua flexão variada e distante da estrutura visual-espacial da Libras. Ao dizer que *"alguns surdos conseguem"*, ES3 reconhece que há exceções, mas, ao mesmo tempo, revela uma visão generalizada da dificuldade como algo quase intransponível.Esses três excertos, quando analisados em conjunto, evidenciam um padrão: a internalização de uma posição de inferioridade linguística frente à L2, uma narrativa possivelmente construída, historicamente, por práticas educacionais que priorizam a correção formal em detrimento da construção do sentido e da valorização dos saberes dos surdos. A desvalorização da Libras e a ausência de estratégias bilíngues adequadas ao longo da trajetória escolar contribuem para que muitos surdos (e ouvintes) internalizem que não "sabem português", mesmo quando são plenamente capazes de se comunicar, compreender e ensinar, com apoio metodológico adequado.

Do ponto de vista pedagógico, os relatos apontam para a necessidade de formações voltadas ao letramento bilíngue, que não apenas ensinem a norma-padrão, mas acolham os percursos linguísticos dos surdos, respeitando seus modos de significar e comunicar. Ao mesmo tempo, é fundamental que os próprios surdos se vejam como sujeitos potentes no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com a visão de que só pode ensinar quem domina perfeitamente a norma. Assim, o ensino da L2 pode e deve incluir práticas colaborativas, dialógicas e plurilíngues.

Outra questão importante a ser levantada são que as sucessivas reprovações enfrentadas por estudantes surdos podem gerar desmotivação em relação à leitura e à escrita, especialmente entre os mais jovens, que muitas vezes ainda não possuem maturidade suficiente para compreender que a desistência tende a acarretar

consequências ainda mais negativas. Nesse contexto, o apoio de pessoas ouvintes que convivem com o surdo, como familiares, amigos, professores e outros profissionais, torna-se fundamental para a construção do conhecimento e a superação das dificuldades (Dias, 2014).Os excertos abaixo mostram como ES1 se sentia em relação à Língua Portuguesa:

> *60)E eu ficava nervosa, porque eu não sabia usar essas classes gramaticais, né. Não sabia se combinava, se ia dar certo com a outra palavra. Combina, não combina. E aí eu uso "Da", ou uso "Na", ou uso "De"? E aí eu perguntava para alguma ouvinte "O que significa "De"? "O que significa "Na"?" (ES1)*
>
> *61)E a palavra linguiça. Tinha antigamente o trema. Lingüiça. E aí eu escrevia e a pessoa falava "Não! Acabou o trema, não usa mais esse aí em cima. Agora é linguiça, mas sem esses pontinhos.". E aí ficava confuso porque faltava informação por conta da reforma ortográfica. Então, eu não tinha essa informação. (ES1)*
>
> *62)É muito difícil, porque a linguística é muito profunda. A fonologia, a sintaxe, tem várias coisas relacionadas dentro da gramática. Nossa, é muito pesado. Os surdos reclamam muito, é muito difícil. A proposta, por exemplo, seria boa se fizesse mestrado na criação dessas palavras focadas na língua portuguesa junto com a Libras. (ES4)*
>
> *63)Acho que a dificuldade maior foi essa, porque eu tinha muita dependência do intérprete. Meu amigo, ouvinte, estava sempre junto comigo, me auxiliando e quando foi virtualmente foi mais difícil ainda, porque o professor fazia muito resumo das aulas. (ES1)*
>
> *64)Tem atividades que são muito difíceis, são textos que tem falhas no português que eu não consigo, às vezes, entender. Então eu sempre peço para alguém me orientar, para fazer a correção. Se eu preciso responder alguma palavra, algum texto, colocar na ordem correta. Isso também foi com o tempo, demorou eu me acostumar. É bem difícil para mim essa experiência da prática da língua portuguesa, da escrita da língua portuguesa. (AS5)*

No excerto 60, ES1 relata ficar *nervosa* por não ter conhecimento das classes gramaticais do português, principalmente aquelas que não possuem equivalentes na sua L1, como preposições e pronomes. Já no excerto 61, relata que a relação com a Língua Portuguesa, já marcada pela dificuldade, tornou-se ainda mais *confusa* com a reforma ortográfica. Assim, ES1 afirma que sempre recorria a colegas ouvintes para que lhe explicassem o significado para se sentir mais seguro/a no uso das palavras.

Nas entrevistas com egressos/as surdos, eles/as citam com frequência a dependência de colegas ouvintes ou intérpretes para conseguir entender a L2 e conseguir produzir um texto escrito, como nos excertos 63, de ES1 e 64 de AS5. Tal fato reforça a necessidade de as aulas seguirem uma metodologia de Língua Portuguesa como L2 para surdos, assim como a necessidade de comunicação entre

alunos e docentes com tempo suficiente para tirar as dúvidas.

Os excertos apresentados anteriormente revelam, de forma contundente, os desafios enfrentados por estudantes surdos no processo de apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua, especialmente em contextos escolares marcados pela ausência de práticas bilíngues efetivas e pela sobrecarga de conteúdos linguísticos descontextualizados.

No excerto 60, a/o participante ES1 relata um sentimento de insegurança linguística frente ao uso das preposições e artigos contraídos (“da”, “de”, “na”), demonstrando dificuldades com o funcionamento sintático-semântico desses elementos. A oscilação entre tentativas e perguntas dirigidas a colegas ouvintes evidencia tanto a fragilidade de sua formação gramatical quanto a sua iniciativa de buscar apoio – o que revela uma atitude ativa, embora atravessada pela frustração. A linguagem repetitiva e intercalada com dúvidas *“combina, não combina”* mostra o quanto a estrutura da L2 é percebida como instável e de difícil acesso, especialmente quando ensinada de forma desvinculada do uso prático e do repertório comunicativo do aluno surdo. No excerto 61, ainda de ES1, observa-se outro tipo de dificuldade: a lacuna informacional causada por mudanças na norma escrita, como a reforma ortográfica. A ausência de uma mediação clara sobre a retirada do trema na palavra “linguiça” gerou confusão e insegurança. Esse episódio ilustra o quanto os surdos, quando não têm acesso às informações atualizadas em Libras ou em formatos acessíveis, são privados de acompanhar as transformações linguísticas, ficando à margem dos processos normativos que afetam diretamente sua produção textual. Isso evidencia a falta de políticas de acessibilidade linguística nas práticas escolares e institucionais.

No excerto 62, a/o participante ES4 comenta sobre a dificuldade com os conteúdos de linguística, especialmente fonologia e sintaxe, considerados *“muito profundos”* e *“pesados”*. A queixa é coletiva: *“os surdos reclamam muito”*, indicando que a dificuldade é recorrente entre os estudantes surdos. Aqui, é interessante notar que a crítica não se limita à complexidade dos conteúdos, mas também à forma como são abordados: há uma sugestão implícita de que a linguagem metalinguística da linguística, muitas vezes teórica e descolada da prática comunicativa, não dialoga com as necessidades dos alunos surdos. A proposta final,

“criação dessas palavras focadas na língua portuguesa junto com a Libras”, revela uma importante abertura para práticas bilíngues colaborativas, que poderiam contribuir para o entendimento e a apropriação dos conceitos por meio da mediação em Libras.

Por fim, no excerto 63, ES1 aborda a questão da dependência do intérprete, especialmente em aulas com conteúdos densos e pouco acessíveis. A presença constante de um colega ouvinte como apoio mostra que o acesso ao conteúdo não se dava plenamente por vias institucionais, mas dependia de redes informais de apoio. A situação se agravou no ensino remoto, com *“resumos das aulas”* feitos pelo professor, o que pode indicar uma comunicação mais rápida, fragmentada e pouco acessível em termos visuais. Esse relato é crucial para refletir sobre o quanto a presença do intérprete, (conforme já discutimos anteriormente neste capítulo) por si só, não garante o acesso pleno à aprendizagem, se o planejamento didático e os materiais não forem adaptados às condições de compreensão dos estudantes surdos.

A partir dos excertos apresentados, é possível identificar alguns pontos centrais evidenciados pelos/as alunos/as surdos/as em relação ao ensino da Língua Portuguesa como L2. Entre eles, destaca-se a insegurança linguística na produção escrita, sobretudoem estruturas gramaticais abstratas e com baixa visualidade, como o uso de preposições e regras ortográficas. Também foi mencionada a falta de acesso a informações atualizadas, como reformas ortográficas, em formatos acessíveis. Outro desafio recorrente é em relação à dificuldade com conteúdos metalinguísticos, especialmente fonologia e sintaxe, que exigem adaptações didáticas e o uso de recursos visuais e da Libras. Soma-se a isso a dependência do intérprete em sala de aula e a insuficiência de práticas pedagógicas verdadeiramente bilíngues, que garantam o acesso pleno ao conhecimento.

Esses relatos, tomados em conjunto, evidenciam a necessidade de repensar o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos de forma crítica, acessível e bilíngue, considerando suas formas de aprendizagem, repertórios linguísticos e experiências educacionais concretas. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de transformar as práticas pedagógicas em direção a uma educação linguística verdadeiramente inclusiva e epistemologicamente justa.

No entanto, apesar das várias dificuldades relatadas, principalmente relacionados aos aspectos formais e estruturais da gramática da língua portuguesa, além da dificuldade em relação aos recursos metodológicos no ensino da L2, vemos que ainda assim é possível conseguir passar na disciplina e concluir o curso, como podemos verificar no excerto a seguir:

> *65)Nossa, para mim, o que mais dificultou foi a questão da gramática. Mas consegui finalizar. Ufa! (ES3)*

No excerto acima, ES3 afirma que a gramática foi o fator que considerou ser o mais difícil frente à sua experiência com a L2 e sente alívio ao conseguir concluir o curso que exigia um enorme esforço, expressa na interjeição *Ufa!*

Como vemos, os sentimentos e as percepções dos surdos em relação à Língua Portuguesa experienciada no seu percurso educacional em contexto bilíngue são predominantemente negativos e exigiam muito esforço por parte dos alunos para se adequarem a uma língua de modalidade diferente da sua. Assim, suas vivências são repletas de experiências negativas, nas quais, muitas vezes somente os erros eram apontados ou salientados, o que causava insegurança linguística e prejuízo na aprendizagem. Darde e Santana (2024) defendem que mais importante do que reiterarmos as dificuldades de leitura e escrita da Língua Portuguesa por parte dos surdos, é ajudarmos no sentido de ampliar esses discursos de dificuldades para discursos de como se dão sua aprendizagem e seu conhecimento. Nesse sentido, as autoras afirmam que,

> [...] para o ensino e aprendizagem da leitura dos surdos deve-se, prioritariamente, compreender, para além da história educacional, a história de vida de cada sujeito e sua forma particular de inserção na cultura escrita, seu capital cultural escrito herdado da família, favorecidos também pelo capital econômico que dispõem. Apenas compreendendo todos esses aspectos é possível buscar a constituição subjetiva nas diferentes formas de apropriação da leitura pela pessoa surda (p. 19).

Em suma, os trechos apresentados neste subitem trazem os sentimentos e as percepções dos alunos surdos em relação à Língua Portuguesa como L2, que, como vimos, são predominantemente negativas. Contudo, é importante mencionar que apesar das experiências frustrantes relatadas enquanto aprendizes da L2, três dos cinco alunos surdos entrevistados afirmaram se sentir preparados para ensinar a

Língua Portuguesa para surdos, como podemos verificar nos excertos a seguir:

66) Sim, sim, eu me sinto preparada. (ES2)

A afirmação no excerto 66 demonstra confiança e autossuficiência. O uso do termo "preparada" indica que a pessoa acredita ter o conhecimento ou as habilidades necessárias para desempenhar a função em questão. A repetição de "sim" pode refletir uma afirmação enfática, sugerindo uma convicção sólida de sua capacidade. Todavia, não há especificidade sobre o que torna a pessoa "preparada".

67) Me sinto preparado, porque tem algumas atividades que eu já consigo adaptar, que é importante para conseguir ensinar. (ES4)

Aqui, a pessoa fornece uma explicação sobre o motivo de se sentir "preparada", mencionando sua capacidade de adaptação de atividades. Esse é um sinal positivo de flexibilidade e prontidão para atender às necessidades de seus alunos. A ênfase na importância para conseguir ensinar indica uma compreensão de que a adaptação é crucial no processo educativo. Entretanto, a expressão "algumas atividades" é vaga, o que poderia indicar uma limitação no grau de adaptação que o indivíduo se sente capaz de realizar.

68)Sim, sim. Me sinto capaz, sim, mas os sinais L1, ok, o português consigo ensinar também. Por exemplo, teatros, desenhos, apresento em Libras e depois coloco o significado no português. Então eu consigo, sim, adaptar esses materiais. (AS5)

Esse último excerto é mais detalhado e oferece uma compreensão mais clara das estratégias de ensino utilizadas pelo/a participante. A pessoa demonstra um certo domínio sobre as ferramentas bilíngues (Libras e português) e revela a habilidade de adaptar materiais educativos de acordo com as necessidades de seus alunos usando teatro e desenhos, traduzindo-os de Libras para o português, por exemplo.

Todos esses excertos - 66 a 68 - expressam uma confiança geral nas habilidades pedagógicas dos participantes, mas ao mesmo tempo, há algumas áreas que indicam que a adaptação ao ensino bilíngue pode ser um processo desafiador e que alguns aspectos podem precisar de mais desenvolvimento, como a adaptação de certas atividades.

Desse modo, apesar dos excertos referentes às experiências dos surdos mostrarem a insegurança, o medo e, por vezes, a desmotivação, fatores que

influenciam diretamente na autopercepção dos surdos quanto à sua competência na L2, a maioria afirma se sentir capacitada para ensiná-la a outros surdos. Embora não tenhamos uma pretensão quantitativa, fica evidente, portanto, a urgência de práticas pedagógicas que considerem a singularidade linguística dos surdos e promovam a valorização de suas trajetórias no ensino bilíngue, pois quando há apoio e metodologias adequadas, é possível transformar vivências inicialmente negativas em práticas pedagógicas potentes. Essa constatação reforça a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e valorize as especificidades linguísticas dos surdos, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente bilíngue, inclusiva e emancipadora.

Como podemos observar nos excertos anteriores, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos demanda metodologias e recursos pedagógicos específicos, que considerem as particularidades linguísticas, culturais e cognitivas desse público. Na seção a seguir, apresentamos e discutimos os métodos e os materiais didáticos mencionados pelos participantes da pesquisa, bem como suas percepções sobre a eficácia e as limitações dessas abordagens.

3.2.2 Metodologias e recursos utilizados no ensino de LP como L2

A presente categoria reúne os excertos das entrevistas com os surdos que tratam das estratégias pedagógicas e dos suportes materiais mobilizados no processo de ensinoda Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas. Nela, estão incluídas tanto as metodologias, ou seja, os modos de abordagem, organização e condução do ensino, quanto os recursos utilizados para apoiar esse processo, como ferramentas digitais, materiais visuais, dicionários e vídeos com tradução em Libras. Os/as egressos/as entrevistados/as relatam suas experiências ao lidar com as demandas específicas do ensino bilíngue, destacando as práticas que desenvolveram ou com as quais tiveram contato ao longo da formação no curso de Letras Libras. A distinção entre metodologia e recurso foi feita com base na função que cada elemento cumpre na mediação do conteúdo: enquanto as metodologias dizem respeito ao “como ensinar”, os recursos correspondem ao “com o que ensinar”.

No que se refere às metodologias, os/as egressos evidenciam um esforço contínuo de adaptação às especificidades do público surdo no ensino da Língua

Portuguesa como segunda língua. Os/as acadêmicos/as surdos/as demonstram uma postura ativa na busca por compreender os conteúdos, recorrendo ao apoio de colegas ouvintes ou professores para validar suas compreensões antes de repassar o conhecimento.

De acordo com D'Ávila (2021), metodologia pode ser compreendida como o conjunto de práticas que organizam e estruturam o processo de ensino-aprendizagem, articulando métodos e técnicas à concepção de conhecimento adotada pela escola ou pelo professor. A metodologia não se restringe apenas às atividades propostas, mas reflete uma visão sobre como ocorre a aprendizagem, ligando-se às filosofias e teorias que orientam a prática educativa. Escolher metodologias apropriadas à realidade dos alunos é considerado um aspecto essencial do trabalho docente, o "sal do fazer docente" (D'Ávila, 2021, p. 36), pois implica criar condições favoráveis para a ativação do processo de aprendizagem, estabelecendo mediações que transformam a relação do aluno com o saber.

Nos excertos analisados percebemos que, em muitos casos, os/as acadêmicos/as surdos/as buscam a construção do próprio processo de aprendizagem demonstrando compromisso e cuidado com sua futura atuação docente como no excerto abaixo de ES3:

> *69)Então eu pergunto sempre para algum ouvinte me auxiliar, se está certo, se está errado, para depois eu poder ensinar, porque eu evito de ensinar errado também português. Então, primeiro eu pergunto: 'Ó, está certo aqui? Está errado esse material?'(ES3)*

No excerto (69) o/a egresso/a demonstra preocupação em evitar ensinar errado, o que reflete uma consciência crítica e cuidadosa do processo de aprendizagem e umcompromisso com a qualidade do ensino, essencial em um contexto bilíngue. Entretanto, a dependência de um ouvinte para garantir a correção do conteúdo destaca uma limitação nas metodologias e recursos disponíveis para os alunos surdos. Isso sugere que o processo de aprendizagem ainda não é completamente autônomo para o estudante surdo, necessitando de apoio constante de pessoas ouvintes para validar suas compreensões conforme já discutimos anteriormente. A falta de métodos que permitam uma validação independente do conteúdo representa um desafio para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para

surdos. Essa mesma dependência pode ser visualizada no excerto a seguir:

> *70)Eu tentava, tentava. E aí sempre alguém me auxiliava, algum ouvinte me auxiliava no português. Foi a disciplina que eu tive mais dificuldade, porque tinha a questão do contexto, né. (ES1)*

A dependência contínua de ouvintes para o auxílio, somada à dificuldade mencionada devido à falta de "contexto", indica que o ensino de Língua Portuguesa como L2 não está totalmente adaptado para as necessidades do aluno surdo. Para Quadros (2019) "Além das línguas, as experiências sensoriais que partem da visão tomam uma dimensão importante nas experiências educativas dos alunos surdos, que compensa a falta da audição e das experiências auditivas" (p.159). Ao mencionar *"porque tinha a questão do contexto, né"*, o participante aponta uma dificuldade fundamental na aprendizagem da L2: a interpretação contextual. Esse aspecto é particularmente desafiador para sujeitos surdos, pois o domínio de Língua Portuguesa muitas vezes se dá de forma mais limitada, sem a mesma base auditiva ou repertório de situações comunicativas que um falante ouvinte naturaliza. Isso evidencia a importância de metodologias que privilegiem o ensino contextualizado, visual e dialógico.

Os excertos de 69 e 70 evidenciam a busca por validação e precisão antes de repassar o conhecimento. Embora os excertos mostrem uma atitude positiva e cuidadosa por parte dos estudantes surdos, a necessidade de apoio contínuo de ouvintes revela a necessidade de aprimoramento das metodologias e recursos disponíveis para garantir uma educação mais autônoma e inclusiva. O excerto 70 revela não apenas a dificuldade de aprendizagem enfrentada pelo sujeito, mas também traços de um ensino ainda centrado em práticas que não contemplam plenamente a acessibilidade linguística e pedagógica de estudantes surdos. A fala do participante reforça a importância de metodologias visuais, contextualizadas e bilíngues efetivas, que permitam a apropriação da L2 sem a constante intermediação de ouvintes.Os excertos abaixo demonstram o uso de ambientes virtuais como espaços de interação para promover acompanhamento e esclarecimento de dúvidas dos acadêmicos:

> *71)Se eu não entendia, se eu tive alguma dúvida, eu mando um e-mail e combino com o professor uma reunião, eu e o professor, via Meet, via alguma plataforma, e eu pergunto, tiro as minhas dúvidas, e o professor esclarece. Outra coisa, o fórum,*

escrevendo ali, é bom para interagir também. (AS5)

72)Muitas coisas em português e cadê o vídeo em libras? Cadê? Não tinha, era muito fraco. Eu perguntava, tentava pedir ajuda para quem já se formou. Eu chamava essa A.M. para nos ajudar, porque ela entendia bem o português. Ela lia o português, aí depois ensinava, dava os sinais. A gente lê o português, entende os sinais, mas para contextualizar o que está escrito no texto era difícil. (ES4)

73)Primeiro ele pegava o texto em L2, depois tentava traduzir para Libras e ver o que combinava e que dava certo. Aí eu passei nessa disciplina. Por exemplo, se não tem a L1 junto, só a escrita fica muito confusa, atrapalha, a gente não consegue. Precisa ter detalhes de explicação para L2, porque é diferente para o ouvinte. (ES4)

No excerto 71, a interação com docentes por meio de tecnologias digitais é destacada como estratégia metodológica. Segundo Tavares (2013), essas ferramentas consistem em um conjunto de instrumentos que favorecem a interação em ambientes digitais, contribuindo para a construção colaborativa do conhecimento no processo de aprendizagem. No caso de AS5, observa-se que a compreensão textual se desenvolve gradualmente a partir do contato com os docentes via e-mail, fóruns e encontros online pelo *Google Meet*. Essa dinâmica evidencia uma tentativa de construir pontes entre a Língua Portuguesa escrita e a Libras.

Stumpf (2010) discute a relação dos surdos com os recursos digitais, ressaltando seu potencial para ampliar as possibilidades de interação e acesso à informação.

> Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. [...] Contudo, outra barreira importante dificulta a total acessibilidade por parte dos surdos às novas tecnologias: elas são visuais, mas em sua grande maioria demandam sujeitos alfabetizados. (p.1)

A citação acima aborda duas questões principais: por um lado, as tecnologias como o computador e a internet oferecem novas possibilidades de comunicação para os surdos, devido à sua natureza visual; por outro, a necessidade de alfabetização se torna uma barreira, já que muitas dessas tecnologias, apesar de visuais, exigem um certo nível de letramento que, podemos acrescentar, não todos possuem.Desse modo, embora o aluno relacione o fórum como um espaço positivo de interação, o excesso de mediação em português pode limitar o acesso pleno ao conhecimento pretendido, especialmente se não houver adaptações como a presença de vídeos em Libras,

intérpretes ou fóruns em formato bilíngue. Desse modo, observamos um cenário de ensino baseado em métodos tradicionais de comunicação escrita, o que, para estudantes surdos, especialmente aqueles cuja L1 é a Libras e o português é a L2, pode representar uma barreira significativa à aprendizagem, dada à predominância de recursos textuais escritos. Assim, o método tradicional apresentado - predominantemente pautado na escrita em LP - reflete uma prática pouco favorável à política de educação bilíngue que deveria prevalecer no ensino de surdos.

O excerto 72, ES4 evidencia a necessidade de oferecer materiais acessíveis em Libras. O/a egresso/a relata a ausência de vídeos em Libras, o que demonstra que a acessibilidade linguística lhe parecia incipiente. Essa falta obriga os próprios alunos surdos a recorrerem a colegas mediadores, o que revela uma precarização do direito de acesso à informação na sua L1 e uma dependência do outro. A prática de ler textos em português para depois "traduzir" para Libras, informalmente, também é problemática, pois a mediação feita por colegas não substitui uma mediação pedagógica adequada. Além disso, o relato evidencia que, para ele/a, o entendimento do conteúdo era prejudicado, já que além de ler o português e "entender os sinais", era preciso compreender o contexto e a estrutura discursiva, algo que exige um trabalho pedagógico mais especializado.

O excerto 73 reforça a centralidade do português escrito como meio de acesso ao conteúdo, o que impõe uma barreira significativa para os estudantes surdos. A necessidade de "traduzir" o texto da L2 (português) para a L1 (Libras) evidencia a ausência de uma metodologia bilíngue, em que a Libras deveria aparecer desde o início como língua de mediação dos conteúdos. O egresso também traz uma observação crucial: a diferença nas necessidades linguísticas entre ouvintes e surdos. Isto é, um método eficaz para surdos precisa contemplar adaptações específicas, que envolvam explicações detalhadas, contextualizações visuais e estratégias multimodais. A simples exposição a textos longos e complexos em português, sem apoio na L1, não garante a compreensão plena e compromete o processo de aprendizagem. Desse modo, do ponto de vista metodológico, a ausência de práticas bilíngues sistematizadas, como a oferta de materiais equivalentes em Libras e português e a articulação entre ambas as línguas nas explicações,revela uma distância em relação às diretrizes que fundamentam a educação bilíngue voltada para surdos.

O egresso ES4 relata ainda algumas estratégias como a contextualização do conteúdo com o uso de *mapas mentais* e a tradução do texto escrito para *Libras*. Nos excertos abaixo podemos observar a descrição de uma metodologia baseada na tradução e comparação entre línguas:

> *74) Se nós estamos ali visualizando as informações em português, história e biologia, por exemplo, faz um mapa mental para explicar todos os conceitos que acontece. Então precisa ter essa contextualização, precisa explicar corretamente. Não adianta ter aquele texto enorme. (ES4)*

No excerto 74, ES4 aponta para uma necessidade metodológica que parece ser central: o uso de recursos visuais e de esquemas para organização do conhecimento. O/a egresso/a defende a utilização de mapas mentais, estratégia gráfica que facilita a compreensão de conceitos complexos, em oposição ao excesso de textos escritos extensos. Essa observação é extremamente pertinente para o ensino de surdos, pois respeita o princípio da visualidade como eixo de aprendizagem. Mapas mentais, fluxogramas, imagens, vídeos em Libras e outras representações gráficas são estratégias metodológicas fundamentais para favorecer a compreensão e a organização do conhecimento pelos estudantes surdos, conectando a informação visual ao raciocínio de forma mais acessível. Além disso, o egresso destaca a importância da contextualização dos conceitos, mostrando que não basta apenas apresentar conteúdos de forma fragmentada ou superficial por meio de textos longos. Ou seja, é necessário construir sentidos, o que exige práticas pedagógicas mais interativas, dialógicas e sensíveis à diferença linguística e cultural dos surdos.

O/a estudante AS5 chama atenção para a importância do AEE e contato com professores surdos como parte fundamental da metodologia de ensino no excerto a seguir:

> *75) O surdo precisa ter contato com várias experiências, por exemplo, o AEE. A maioria tem esse problema dentro da escola. Às vezes o surdo não participa do AEE, não tem contato com professor surdo. Tem muitas vagas de AEE, mas o surdo não participa. É importante o surdo ter esse contato. O português também acaba sendo prejudicado, porque a família influencia muito, não tem responsabilidade, e isso acaba sendo mais difícil, tendo mais dificuldade no futuro. Precisa ter esse contato. (AS5)*

O excerto 75, de AS5, apresenta duas questões importantes sobre a formação educacional do estudante surdo: a falta de participação efetiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a ausência de contato com professores surdos. O

acadêmico destaca que, embora existam vagas para o AEE, muitos surdos não acessam esse espaço, o que prejudica não apenas o desenvolvimento linguístico em Libras, mas também o aprendizado do português escrito (L2). A crítica à falta de contato com professores surdos é muito significativa, pois como Quadros (2019) explana "(...) os professores surdos desempenham um papel especial para os alunos surdos. Enquanto referência surda, eles passam a representar a comunidade surda e estabelecem uma relação de identidade com seus alunos" (p.177-178). Isto é, o professor surdo atua como referência linguística e cultural, proporcionando ao aluno um modelo positivo de identidade surda e de competência bilíngue. A ausência desse contato reforça a lacuna na formação bilíngue dos estudantes.

Outro aspecto relevante presente no excerto 75 é o papel central da família no processo de desenvolvimento linguístico do estudante surdo. O/a acadêmico/a AS5 aponta que, sem o apoio familiar, muitas vezes ausente devido ao desconhecimento da Libras ou à falta de envolvimento com a educação bilíngue, o surdo tende a enfrentar maiores dificuldades no futuro. Como enfatizam Oliveira e Nascimento (2024), "As famílias têm um papel importante na vida dos surdos, no encaminhamento linguístico em direção à aquisição linguística deles" (p. 128). Assim, a família é, sem dúvidas, um agente essencial no acesso precoce à Libras e no fortalecimento do letramento em português.

No que se refere aos recursos mencionados pelos participantes, é possível observar uma variedade de ferramentas e materiais que auxiliam na mediação dos conteúdos de Língua Portuguesa como segunda língua. Dentre os recursos mais frequentemente citados estão as ferramentas de pesquisa digital, como o Google, e os materiais de referência, como glossários e dicionários. Os egressos surdos relatam recorrer a esses instrumentos com frequência para verificar significados, comparar usos e construir sentidos a partir dos textos escritos.

A/o egressa/o ES4 aponta o uso do Google como forma de autoavaliação linguística, conforme já visualizamos anteriormente,

> *76) Então, aí eu vou no Google, tento, coloco lá no Google, copio e colo e o Google me ajuda para ver se está certo ou errado o que eu escrevi em português.(ES4)*

A mesma estratégia aparece no relato de AS5, que descreve várias ações necessárias para compreender uma apostila:

77) Ler uma apostila é muito difícil para mim, então o professor dava essa apostila para nós surdos lermos. Achamos várias dúvidas sobre o português e tinha que pesquisar no Google, tinha que olhar em dicionário, ter glossário e pesquisar para os sinais em Libras, às vezes, na internet, para poder me ajudar a ficar claro e demorava muito. (AS5)

78) Tem muita coisa na UFSC que me ajudou também. Materiais da UFSC, dicionários, glossário, tem muita coisa deles que me auxiliou. Eu pesquisava também esses sinais que eles criaram, e eu fui absorvendo esses sinais, colocando em prática, porque na hora da prova me ajudava, mas não foi fácil, foi muito difícil. (AS5)

Os excertos acima revelam com nitidez os desafios enfrentados por alunos surdos no processo de leitura e compreensão de materiais em Língua Portuguesa, especialmente quando essa leitura é realizada sem a mediação adequada da Libras. No excerto 77, o relato da dificuldade em compreender apostilas destaca mais uma vez a predominância do texto escrito como canal único de acesso ao conhecimento. Avaliamos que essa abordagem desconsidera que, para sujeitos surdos que têm a Libras como primeira língua, a leitura em português como segunda língua exige não apenas conhecimento vocabular, mas também dos processos cognitivos e linguísticos específicos, que precisam ser mediados por estratégias didáticas visuais e bilíngues.

Diante da ausência de mediação eficaz, o/a aluno/a descreve um esforço autônomo e desgastante, que envolve múltiplas estratégias compensatórias evidenciando não apenas a precariedade dos recursos pedagógicos oferecidos institucionalmente, mas também o quanto a responsabilidade pela aprendizagem é, muitas vezes, transferida ao próprio aluno surdo. Desse modo, o cenário apresentado pelo excerto 77 contraria os princípios da acessibilidade educacional e da equidade linguística.

No excerto 78, o/a egresso/a destaca a importância dos materiais produzidos por instituições de referência, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialmente os glossários e dicionários sinalizados. Isso demonstra que, quando bem elaborados e pensados a partir da perspectiva bilíngue, os recursos didáticos podem de fato contribuir para o sucesso escolar e acadêmico do aluno surdo. No entanto, a frase final (...) *mas não foi fácil, foi muito difícil.* reforça que a existência dos recursos, por si só, não resolve os entraves quando não estão articulados de forma intencional e sistemática ao processo pedagógico.Ambos os excertos apontam para a urgência de uma prática pedagógica bilíngue planejada e mediada por profissionais qualificados, que compreendam o Português como L2 para

o surdo e a Libras como sua L1, de modo que a leitura em português não seja uma prática excludente, exigindo um esforço desproporcional de alunos surdos para acessar conteúdos produzidos, muitas vezes, exclusivamente para ouvintes.

Outro conjunto de recursos relatados que são muito valorizados pelos/as participantes desta pesquisa são os materiais visuais. O/a aluno/a ES4, por exemplo, menciona o uso de slides e atividades com apoio visual como forma de facilitar a compreensão no excerto a seguir:

> *79) Os materiais em PPT, PowerPoint, tinha as explicações visuais, o surdo olhava, ficava claro. (ES4)*

Ele/a também relata o uso de imagens dos sinais e do alfabeto manual como estratégia de apoio para alunos que têm maior dificuldade com a escrita no excerto a seguir:

> *80) também as atividades sinalizadas e às vezes eu tirava algumas fotos dos sinais e colocava ali para auxiliar. Sobre o português, o surdo não sabe realmente escrever completamente, então tinha esse apoio do alfabeto manual junto para ir treinando. (ES4)*

O/a egresso/a ES4 destaca ainda:

> *81) E aí o surdo, às vezes, não entendia o texto em português, clicava no vídeo e estava lá o intérprete sinalizando, traduzindo o texto em português.*

O excerto 81 demonstra que a Libras, enquanto primeira língua dos estudantes surdos, funciona como principal ponte de mediação para a construção do sentido textual, o que está em consonância com as diretrizes do bilinguismo para surdos, que defendem o uso da Libras como base para a aquisição do Português como L2. Como aponta Quadros (2019) "A questão das línguas está implicada na educação bilíngue para surdos. A língua de sinais, enquanto primeira língua e língua de interação dos surdos, impacta diretamente as formas de organizar a educação bilíngue e os espaços educacionais".

O/a egresso/a ES3 também relata uma cena que exemplifica a acessibilidade através do recurso de vídeo:

> *82) Eu consegui ler alguns textos, mas tem algumas pessoas, por exemplo, que não sabia ler, e aí tinha o intérprete dentro do AVA com a tradução, tinha o vídeo. Aí o surdo, às vezes, não entendia o texto em português, clicava no vídeo e estava lá o intérprete sinalizando, traduzindo o texto em português. (ES3)*

O excerto acima revela a heterogeneidade do perfil linguístico dos estudantes surdos no curso de Letras Libras. O/a egresso/a ES3 reconhece que, enquanto alguns surdos conseguem ler os textos em português (L2), outros apresentam maior dificuldade, necessitando da mediação da Libras por meio da tradução em vídeos. A presença de intérpretes e vídeos sinalizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aparece como uma estratégia muito importante para promover acessibilidade linguística, permitindo que estudantes com diferentes níveis de proficiência no português possam acessar o conteúdo. Trata-se de um reconhecimento prático do princípio da educação bilíngue, que prevê que a Libras, como primeira língua, deve ser o meio principal de instrução, enquanto o português é aprendido como segunda língua. No entanto, é importante notar que, ainda que a tradução em vídeos seja um recurso importante, o excerto também evidencia uma prática de adaptação e não de protagonismo da Libras. Ou seja, o material didático é originalmente concebido em português e, posteriormente, traduzido para Libras. Esse procedimento reflete uma concepção de ensino que mantém o português no protagonismo, ou seja, no centro da produção acadêmica e coloca a Libras em um lugar secundário, como ferramenta de apoio.

Contudo, a ausência desses materiais também é mencionada de forma crítica, como no excerto de ES3, que afirma que

> *83) A gente sabe que quando tem a vídeoaula, tem o intérprete em libras, fica bem melhor, mas na época não tinha todos os vídeos em libras.*

Como vemos, a falta relatada por ES3 compromete diretamente a acessibilidade, já que muitos surdos dependem da Libras como língua principal para acessar os conteúdos em português escrito. Em consequência disso, os recursos em Libras muitas vezes ainda são tratados como complementares, e não como parte estruturante do planejamento pedagógico. Tal fato evidencia um descompasso entre as diretrizes legais de inclusão e as práticas efetivas de ensino.

Além dos vídeos, a atuação dos intérpretes de Libras também foi abordada como um importante recurso, porém, com ressalvas quanto à sua qualidade conforme podemos observar no relato do/a participante ES4:

84) Tinha muitos alunos que tiravam nota baixa e reclamavam depois, porque o

> *intérprete também não ajudava, não era fluente, não conseguia entender o que o professor estava falando. Os parâmetros, ok, conseguia respeitar, mas tinha alguns que não dava, era insuportável. Eu ficava, às vezes, insistindo, pedia ajuda para entender os textos. Foi muito difícil. (ES4)*

Este relato chama atenção para a importância não apenas da presença do intérprete, mas da sua formação adequada, fluência na Libras e competência didática, como características fundamentais para atuação em contextos acadêmicos. Sobre essa questão, Vasconcellos (2017) ressalta que "(...) dependendo das escolhas conceituais e competência tradutória desse profissional, ele poderá obter êxito ou fracasso ao realizar uma tradução, assim, podemos afirmar que ele desempenha um trabalho de risco e de muita responsabilidade." (p.109), o que aponta para a necessidade de priorização da formação de qualidade, que busque qualificação linguística e pedagógica, além de melhor distribuição desses profissionais nos espaços educacionais. Desse modo, o excerto 84 expõe o impacto direto da atuação do intérprete não fluente no desempenho acadêmico dos alunos surdos, que por vezes precisam mobilizar estratégias adicionais, como pedir ajuda a colegas, para compensar lacunas que deveriam ser supridas institucionalmente.

Por fim, no campo das tecnologias emergentes, o/a egresso/a ES1 aponta a pouca difusão de ferramentas como o *ChatGPT* na comunidade surda como podemos observar no excerto a seguir:

> *85) A maioria dos surdos não usam chat GPT. Algumas pessoas, acho que cinco pessoas que eu sei que conhecem chat GPT da comunidade surda que eu convivo. Então, precisa divulgar, anunciar, porque muitos não conhecem.*

O excerto evidencia a pouca familiaridade da comunidade surda com ferramentas de inteligência artificial, na perspectiva desse/a estudante, como o ChatGPT. A fala do/a participante sugere que, em seu convívio, o acesso e o conhecimento sobre essa tecnologia ainda são bastante restritos, alcançando apenas algumas poucas pessoas. Essa realidade aponta para a necessidade de ações de divulgação e acessibilidade digital direcionadas especificamente para pessoas surdas, a fim de ampliar as possibilidades de inclusão e participação dessas comunidades no ambiente digital e no uso de tecnologias emergentes.

Esses relatos revelam que, além da existência de recursos, sua qualidade, acessibilidade e disseminação são aspectos críticos para o sucesso do ensino de

Língua Portuguesa como L2 para surdos. Os excertos analisados evidenciam que a construção metodológica se dá, muitas vezes, de maneira empírica e adaptativa, com base na tentativa e erro, na observação de dificuldades dos alunos surdos e no apoio entre pares. Os recursos mencionados como vídeos com intérprete de Libras, apresentações em PowerPoint com explicações visuais, glossários, dicionários, alfabeto manual e ferramentas digitais, revelam tanto a criatividade quanto os desafios enfrentados pelosalunos surdos na mediação pedagógica do português como segunda língua. Neste sentido, na perspectiva dos/as estudantes surdos/as participantes desta pesquisa, a utilização de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias bilíngues têm se mostrado eficazes ao contribuírem para a redução da dependência do surdo através de um ensino mais acessível.

Em relação às ferramentas tecnológicas, Silva (2023) ressalta a necessidade de uma análise crítica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de estudantes surdos ao afirmar que,

> aspectos importantes nas implicações pedagógicas favoráveis à utilização de ferramentas educacionais digitais no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, como o potencial de versatilidade desses recursos nas estratégias pedagógicas, sobretudo, com a Língua Portuguesa escrita. Porém, importa considerar que apenas o uso desses recursos, sem uma efetiva objetividade e criticidade, não implica em rupturas de práticas metodológicas enraizadas ao longo do tempo. (p. 9)

Embora a autora reconheça o potencial dessas ferramentas para diversificar estratégias pedagógicas, especialmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa escrita, ela adverte que a simples adoção de recursos digitais não garante a transformação efetiva das práticas educativas. Desse modo, é fundamental que a utilização dessas tecnologias esteja ancorada em objetivos pedagógicos claros e em uma postura crítica que questione metodologias tradicionais no ensino.

Assim, para que as tecnologias digitais contribuam de fato para uma educação bilíngue emancipatória, é necessário que sejam incorporadas de maneira intencional, respeitando a centralidade da Libras como L1 dos estudantes surdos e promovendo a construção significativa do Português como L2. Acreditamos que sem essa reflexão crítica, há o risco de que tais ferramentas apenas atualizem, em novas mídias, práticas excludentes já conhecidas.

Diante do exposto, podemos afirmar que a variedade de recursos tecnológicos que exploram o visual tem se mostrado de grande valia no auxílio à aprendizagem dos surdos entrevistados, entretanto, isso não diminui a necessidade do recurso humano, com o intérprete de Libras e o professor surdo. Isso nos leva a defender que é de suma importância uma maior atenção à formação e à qualificação, cada vez mais específicas, desses profissionais.Essas observações realizadas a partir das falas dos/as participantes desta pesquisa reforçam a importância de práticas bilíngues planejadas e acessíveis, que respeitem as singularidades linguísticas do público surdo. Como vimos, as experiências dos surdos aqui relatados indicam que, embora os recursos de acessibilidade sejam reconhecidos pelos próprios estudantes surdos como instrumentos imprescindíveis, sua eficácia depende diretamente da qualidade, da regularidade e da integração intencional no projeto pedagógico do curso. Assim, acreditamos que é necessário avançar de uma concepção de acessibilidade como adaptação pontual para uma abordagem estruturante, que considere a Libras não como tradução opcional, mas como parte intrínseca da prática docente em contextos bilíngues.

3.2.3 Desafios dos acadêmicos ouvintes no EAD

No contexto do ensino a distância (EAD) no curso de Letras Libras, os estudantes ouvintes também enfrentaram desafios específicos, que impactaram suas trajetórias acadêmicas. A análise dos excertos nos permite identificar que, embora as barreiras sejam distintas daquelas vivenciadas pelos estudantes surdos, tratados no tópico anterior *Metodologias e recursos utilizados no ensino de LP como L2*, elas revelam aspectos importantes da dinâmica educacional a distância. Assim, as dificuldades relatadas pelos ouvintes concentram-se, principalmente, na limitação das interações interpessoais e na adaptação à modalidade não-presencial. No entanto, além disso, os depoimentos indicam uma percepção crítica em relação à acessibilidade para os colegas surdos, sobretudo no que se refere à predominância do português escrito e à insuficiência de materiais em Libras. Vejamos o excerto a seguir:

> *86) A questão de ser online eu preciso me dedicar mais aos estudos, aos trabalhos, a interação é pouca.*

Neste excerto o/a estudante AO1 destaca que a educação a distância exige do

aluno maior autonomia e disciplina, ao mesmo tempo em que empobrece as interações, fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. Para ele/a, a baixa interação não apenas compromete a troca de saberes, mas também contribui para o isolamento dos estudantes, fragilizando seu engajamento no curso. A falta de comunicação interpessoal é reiterada nos excertos seguintes:

> *87) O contato faz muita falta, que é a questão da comunicação em si. (AO1),*
> *88) É só o dia da prova e aí é quando a gente se encontra, mas não tem muito contato com os colegas. Só se vai fazer algum trabalho junto (AO2).*

Esses excertos evidenciam que, na percepção desses/as estudantes, os momentos de interação síncrona são escassos e pontuais, restritos a avaliações ou trabalhos esporádicos. Em um curso que lida com formação linguística e cultural, como Letras Libras, a escassez de interação parece comprometer ainda mais a qualidade da aprendizagem, pois impede o exercício constante das práticas linguísticas, trocas culturais e o fortalecimento da comunidade acadêmica.

No excerto a seguir o/a aluno/a (AO2) comenta sobre a dinâmica das *lives*:

> *89) Tem as lives, mas as lives, geralmente, a gente só assiste, não liga a câmera, não conversa muito entre si (AO2).*

Esse excerto relata uma participação passiva dos acadêmicos, pois a interação síncrona, que poderia minimizar a distância e favorecer o diálogo, parece ser pouco explorada, transformando-se apenas em um momento de exposição predominantemente unilateral de conteúdo, sem promover trocas reais entre estudantes e professores. Sobre essa questão, Silva e Figueiredo (2012) citam a escassez de vínculos afetivos devido e a interação limitada com professores e colegas, e a baixa qualidade ou dinamismo dos encontros presenciais como as principais causas de evasão em cursos na modalidade a distância:

> Sobre a evasão de alunos na EAD, na maioria dos casos, está relacionada aos seguintes fatores: falta de motivação diante da responsabilidade quanto a auto-aprendizagem, a rarefeita relação com os professores e colegas, que resulta na falta de afetividade e percepção de pertencer a um grupo e, por fim o pouco dinamismo dos encontros presenciais. O estímulo ao contato entre todos os envolvidos (tutores, alunos e professores) é essencial para ampliar a confiança e ânimo para utilizar ambientes virtuais e concluir o curso EAD (p.3).

Nesse sentido, podemos observar o quanto é importante o estímulo do contato entre tutores, alunos e professores como forma de fortalecer o senso de pertencimento, aumentar a confiança e engajar os estudantes na utilização dos ambientes virtuais, favorecendo a permanência e conclusão do curso, evitando desse modo, a evasão.

Além disso, o impacto do distanciamento aumentado pelo período de pandemia também é perceptível no excerto

> *90) Com a pandemia ficou só à distância. Antes tinha esse contato com o surdo, tinha aquele espaço que é diferente. Você entrarpara uma aula de um modo mais formal e ter contato pessoalmente é diferente (AO4).*

Esse excerto sugere que, na percepção desse/a estudante, o ambiente presencial favorecia práticas educativas mais dinâmicas e inclusivas, especialmente importantes no contexto bilíngue do curso, ao passo que o ensino remoto aprofundou o afastamento e reduziu a vivência que é fundamental para o desenvolvimento linguístico, sobretudo para surdos e ouvintes em formação conjunta, o que é reforçado no excerto

> *91) Eu tenho dificuldade de socializar, de conversar com as pessoas. Eu consigo socializar mais presencialmente (AO2).*

Apesar de o relato do excerto 91 apontar para um problema individual, ele também revela como o formato EAD pode acentuar dificuldades pessoais de interação, prejudicando ainda mais o contato e a integração social necessária para a aprendizagem em contextos bilíngues e multiculturais.

Desse modo, os excertos 86 a 91 indicam que, na modalidade a distância, a redução das interações sociais e a natureza pouco dialógica das práticas pedagógicas síncronas impactam diretamente a formação acadêmica dos estudantes ouvintes. Na percepção desses estudantes, a ausência de espaços efetivos para trocas interpessoais fragiliza não apenas o engajamento, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e colaborativas essenciais para o curso de Letras Libras. Tais aspectos influenciam também a relação docente/acadêmico com a falha na comunicação como destacam os excertos que seguem:

> *92)E eu não conseguia entender que o professor queria isso, porque se eu soubesse que era isso, eu saberia fazer, mas eu não conseguia entender com ele. Faltou essa comunicação, sabe? (...) Eu assistia a live e a live era gravada. Eu assistia várias*

vezes, depois eu perguntava no fórum do professor "Professor, é isso que o senhor quer? Eu não entendi direito" ou pesquisava o sinal. Aí ele falava "Assiste a live de novo". E eu ia lá, assistia, fazia, e muitas vezes eu fazia a atividade, e não era aquilo que ele queria. Eu perguntava para ele se era aquilo, e ele não respondia. (AO5)

93)Eu achei muito confuso os comandos dos professores, mesmo sendo um professor ouvinte com formação em língua de sinais. (AO3)

Os excertos 92 e 93 evidenciam falhas na mediação pedagógica e na comunicação entre professores e alunos no contexto do curso de Letras Libras a distância percebidos por esses/as estudantes. Neste sentido, Silva e Paiva (2023, p. 21) afirmam que, "Tanto na EaD como no ensino presencial não se pode conceber processos de aprendizagem no silêncio ou na inércia. É preciso dialogar sobre os caminhos traçados a fim de reavaliar as rotas". Para essas autoras, somente desse modo é possível assegurar que os conteúdosforam compreendidos e para permitir a proposição de novas interações e estímulos, alinhados à realidade de cada contexto educacional.

O excerto 92 revela a frustração de AO5 diante da falta de clareza nas orientações e a dificuldade de obter retorno do professor, mesmo após muitas tentativas de compreensão da atividade proposta. Já no excerto 93, AO3 aponta que, mesmo que os acadêmicos ouvintes compartilhem a mesma L1 dos docentes, isso não impediu que ocorressem dificuldades em comunicar claramente os "comandos". Esses depoimentos reforçam a necessidade de aprimorar a formação docente para a EaD e garantir práticas pedagógicas mais acessíveis, claras e responsivas às demandas dos estudantes, como sugerem Silva e Paiva (2023), ao elencarem algumas ações para uma boa relação entre acadêmicos e docentes:

> (...) a interação nos fóruns de discussão, a participação constante dos professores e de tutores no curso, além dos feedbacks, como potencializadores das relações entre os atores envolvidos na EaD que favorecem a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem, bem como contribuem para o engajamento, o sentimento de pertencimento e a valorização do estudante. (p. 23)

Como vemos, as autoras consideram que os elementos citados não apenas fortalecem os vínculos entre os participantes do processo educativo, mas também promovem o engajamento dos estudantes, gerando um sentimento de pertencimento e valorização que é essencial para a aprendizagem significativa nesse formato.

Questões relacionadas às condições financeiras e estruturais também

contribuem sobremaneira para a evasão ou reprovação de acadêmicos no curso de Letras Libras da UFGD. Silva (2019) aponta diversos fatores que influenciam esse cenário no período de 2013 a 2017, como:

> A distância física da UFGD para a capital do Estado de MS, Campo Grande e das demais cidades onde os acadêmicos residem, a oneração causada por hospedagens e alimentação somadas às dificuldades de manuseio das ferramentas tecnológicas e as condições insuficientes de sinal de internet, acreditamos que contribuíram para a elevação das desistências/reprovações. (p. 100)

O autor ressalta especialmente os desafios logísticos e tecnológicos enfrentados pelos estudantes, entre eles a localização geográfica desfavorável, os custos com deslocamento, hospedagem e alimentação, além das dificuldades no uso das tecnologias e do acesso precário à internet. Tais fatores comprometem diretamente a permanência eo desempenho acadêmico. Como evidenciam os excertos apresentados a seguir, essas dificuldades ainda estão presentes na experiência dos participantes desta pesquisa.

> *94) A distância, eu tenho um gasto financeiro que só me permite fazer porque eu tenho uma vida profissional estabelecida. [...] Um salário mínimo não me permitiria fazer, mesmo sendo à distância (AO4)*

O excerto acima evidencia que, apesar de a EaD ser frequentemente associado à ideia de democratização do acesso à educação superior, barreiras econômicas que se fazem presentes impactam diretamente a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, assim como as barreiras tecnológicas, como podemos verificar no excerto abaixo. A egressa AO4 comenta ainda suas impressões sobre as dificuldades que influenciam no acesso e permanência dos acadêmicos no curso EAD de um modo geral:

> *95)Eu acho que, no geral, mesmo tendo crescido o número de universidades, tanto particulares quanto federais, que oferecem o curso, que tem o EAD, que tem bacharelado, que tem licenciatura, a pessoa precisa ter muita determinação para conseguir fazer. Precisa ter muito financeiramente, porque você precisa ter uma internet boa, você precisa ter uma luz boa, você precisa ter um celular bom, porque não é qualquer celular que vai filmar bem. (AO4)*

Em suma, os excertos 94 e 95 nos indicam que, mesmo no modelo remoto, os custos indiretos da educação, como deslocamentos ocasionais para avaliações

presenciais, aquisição de equipamentos como o computador, celular, assim como a luz e a internet de qualidade, e materiais de estudo, ainda representam um obstáculo significativo no percurso acadêmico. A acadêmica AO4 ressalta que apenas uma condição financeira estável possibilitou a sua continuidade no curso, deixando claro que, na sua percepção, estudantes com renda mais baixa enfrentariam grandes dificuldades ou até a inviabilidade de acompanhar o curso, mesmo sem os custos cotidianos do ensino presencial. Fica exposta, dessa maneira, uma contradição estrutural do modelo EAD: embora reduza alguns custos logísticos, ela não elimina as desigualdades sociais preexistentes, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros, onde o acesso a recursos digitais e a serviços educacionais é mais limitado. Em cursos como o de Letras Libras, que buscam promover a inclusão social e linguística, essa barreira financeira invisibilizada pode gerar uma exclusão silenciosa, selecionando, desta maneira, estudantes que já possuem melhores condições econômicas.A partir dos excertos 94 e 95 verificamos que um curso de Letras Libras EAD, para ser mais acessível, depende de condições estruturais de suporte que nem todos os estudantes possuem. Desse modo, a existência de políticas institucionais que considerem esses fatores, como auxílio financeiro, bolsas de conectividade ou apoio para materiais, parecem ser fundamentais no incentivo à inclusão e a democratização do ensino superior a distância.

Os excertos a seguir revelam outras fragilidades no processo de ensino-aprendizagem de Libras para alunos ouvintes no curso de Letras Libras, especialmente em relação aos desafios do preparo inicial e ao suporte pedagógico oferecido pela instituição. Vejamos o excerto abaixo:

> *96) Para mim, principalmente, foram os classificadores. A questão da expressão corporal, expressão facial, vergonha também. Isso atrapalha um pouco o desenvolvimento melhor da gente. (AO2)*

O excerto 96 revela uma dificuldade comum entre estudantes ouvintes no processo de aprendizagem da Libras: o uso de classificadores e recursos visuais, como expressão corporal e facial. Esses elementos são fundamentais na estrutura da língua de sinais, e seu domínio exige não apenas conhecimento linguístico, mas também uma disposição corporal e comunicativa que muitas vezes desafia os padrões habituais de comunicação dos ouvintes.

A menção ao sentimento de *vergonha* evidencia como fatores afetivos e culturais influenciam diretamente o desempenho linguístico, especialmente em uma língua visual- espacial como a Libras. Desse modo, AO2 reconhece que essas barreiras impactam negativamente seu desenvolvimento, o que aponta para a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem a dimensão emocional da aprendizagem, promovendo um ambiente acolhedor e que estimule a prática expressiva desde os níveis iniciais. Além disso, esse tipo de dificuldade reforça a importância de atividades práticas, dinâmicas corporais e metodologias que valorizem o corpo como parte integrante do processo de significação em Libras.

Os excertos a seguir tratam de outras dificuldades dos ouvintes ao aprenderam sua L2, a Libras:

> *97) Então, a maior dificuldade é a questão das Libras mesmo. Porque quando eu comecei, eu sabia só o básico do básico mesmo. Só o cumprimento "Oi, tudo bem?", "Bom dia", "Boa noite". E é uma coisa que eu ainda estou aprendendo, ainda estoubuscando, ainda estou fazendo curso. Seria bom se a faculdade desse ainda mais apoio nessa parte. Se tivesse mais curso. Tem as aulas de Libras, tem as disciplinas de Libras, só que não é tanto para ensinar, é mais questão gramatical. Seria bom se tivesse mais a questão do ensino mesmo, dos sinais e conversação. Seria bom. A gente aprende classificadores, mas só que seria bom aprofundar mais. Eu acredito. (AO2)*

> *98) Eu enfrentei muita dificuldade, muita mesmo. Primeiro que eu pensava que ia aprender e tive que aprender sozinha. Já no primeiro semestre eles pedem pra você fazer vídeo. Tipo assim, com meu nome e tal. Então eles exigem de você uma coisa que eles não te ofereceram. Você que se vire. Se você postar, se você fizer, você vai ter nota. Se você não postar, você vai ficar com zero. Eu tive muita dificuldade. Depois, conversando com os outros colegas, eu vi que eles já trabalhavam, que eles já sabiam, só não tinha a formação. Então eu entrei de gaiato nessa, né? Mas estou no sétimo semestre, são oito. (AO5)*

Os excertos 97 e 98 nos faz refletir sobre a seguinte questão: a desigualdade no nível de exigência de conhecimento das línguas no curso de Letras Libras desde o ingresso dos acadêmicos. O estudante surdo precisa apresentar conhecimento linguístico suficiente para uma produção escrita em Língua Portuguesa como L2, sendo que, muitas vezes, eles não chegaram a desenvolver plenamente essa competência ao longo da educação básica. Em contrapartida, não se observa a mesma exigência em relação ao domínio mínimo de Libras por parte dos estudantes ouvintes. Os relatos dos acadêmicos ouvintes revelam, nos excertos 97 e 98, inclusive, que muitos iniciaram o curso com conhecimentos extremamente básicos da língua de sinais, sem qualquer tipo de nivelamento ou preparação prévia. Ainda assim, foram cobrados por desempenhos imediatos, como a produção de vídeos em

Libras logo nos primeiros semestres, o que gerou frustração, insegurança e sentimento de abandono, já que a instituição não oferecia suporte compatível com tais exigências.

Os excertos acima evidenciam ainda dificuldades recorrentes enfrentadas por alunos ouvintes no processo de aprendizagem da Libras como segunda língua, especialmente no início do curso. A partir desses relatos, podemos observar um ensino centrado na gramática, com pouca ênfase em práticas comunicativas, o que compromete o desenvolvimento da competência linguística, sobretudo em aspectos visuais e expressivos como classificadores, expressão corporal e facial. Além disso, os relatos revelam a ausência de um nivelamento prévio, resultando em cobranças desproporcionais logo nos primeiros semestres, como a exigência de gravação de vídeos em Libras sem o devido preparo. Assim, podemos verificar que a falta de apoio institucional gera insegurança, frustração e um sentimento de abandono, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o engajamento e a permanência dos estudantes no curso.

Um fato interessante nas entrevistas com os acadêmicos ouvintes é que ao serem questionados sobre suas dificuldades, muitos acabam deslocando o foco para as dificuldades enfrentadas pelos colegas surdos, sobretudo relacionadas à compreensão da Língua Portuguesa, o que revela uma postura de empatia em relação aos colegas surdos. Além disso, eles destacam, de modo recorrente, a predominância do português escrito como meio principal de transmissão de conteúdo e a escassez de materiais e recursos em Libras. Nesse sentido, Silva (2023) comenta sobre a metodologia no contexto de EAD e afirma que

> (...) apenas o uso de metodologias ativas, sem um efetivo planejamento, com estratégias adequadas e direcionadas ao contexto da educação de surdos, não resulta na ruptura de paradigmas tradicionais presentes nas práticas pedagógicas, mas sim de esforço, tempo e estudo para que se torne efetiva (p.32)

Os excertos a seguir trazem as percepções dos estudantes ouvintes sobre as barreiras enfrentadas pelos colegas surdos no contexto do curso de Letras Libras a distância.

> *99) Muito português e pouca língua para quem é surdo. Eu que sou ouvinte, não tive muita dificuldade, mas eu acho que para quem é surdo, deve ser difícil entender só com a live e alguns vídeos do conteúdo (AO2)*

No excerto acima o/a estudante revela a percepção de que, para ouvintes, a compreensão é facilitada pelo fato do português ser sua L1, enquanto para os surdos, cuja L1 é a Libras e o português é uma L2, o acesso pleno à informação se torna muito mais difícil e limitado. Essa impressão é reiterada pela afirmação no excerto a seguir:

> *100) Eu acho que se é um curso que recebe pessoas surdas, acho que tem muito português. Tipo, muito material em português. Pouco em Libras mesmo (AO2).*

Esse excerto expõe uma crítica direta à incoerência entre o público-alvo do curso e a língua utilizada nos materiais didáticos oferecidos pelos docentes. Nesse sentido, acreditamos que em um curso que deveria priorizar uma abordagem bilíngue real, a predominância dos materiais em português revela um descompasso metodológico, comprometendo a efetividade do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes surdos. O último excerto reforça essa crítica:

> *101)essa colega surda, ela tem muita dificuldade em português. Tem muito material, muito conteúdo em português e um resumo muito simplificado de conteúdo em uma live, por exemplo, em cada aula (AO2).*

Aqui, observamos que além da constatação da barreira linguística, evidencia-se a incipiência das tentativas de adaptação, como o resumo das aulas em *lives* que, na percepção desse/a estudante, não substitui a necessidade de uma abordagem pedagógica sistematicamente bilíngue e inclusiva.

Em suma, os excertos 99, 100 e 101 indicam que, mesmo entre os alunos ouvintes, há uma compreensão de que a proposta de uma educação bilíngue no curso de Letras Libras ainda carece de ajustes para sua plena efetivação. Ou seja, existem ainda alguns aspectos que devem ser melhorados para que possa ser assegurada a inclusão dos surdos. Para Lima (2018)

> [...] um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, aos estudantes Surdos, sem margens para a simplificação, que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos sem deixar de considerar a situação de bilinguismo dos mesmos e as implicações decorrentes dela [...] (LIMA, 2018, p. 30).

Além disso, observamos que os ouvintes revelam ter percepção com uma

consciência parcial, além de uma atitude empática, diante das limitações de acessibilidade enfrentadas pelos colegas surdos na modalidade EAD, que comprometem sua participação no curso. Portanto, os excertos dos relatos dos acadêmicos ouvintes evidenciam que o ensino a distância, embora ofereça novas possibilidades de acesso à formação acadêmica, também impõe desafios significativos que impactam diretamente o processo de aprendizagem. Além disso, suas percepções, especialmente no que diz respeito à acessibilidade em Libras, indicam uma consciência sobre a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas para que o ensino seja efetivamente bilíngue e inclusivo.

Para Takarada (2022), estabelecer a Libras como língua prioritária no curso de Letras Libras da UFGD é um objetivo ainda em construção.

> (...) quando se pensa na inclusão de surdos, no contexto educacional, é preciso o uso de uma língua visual, perpassando a língua majoritária oral, e muitos são os enfrentamentos em uma sociedade historicamente influenciada pelo saber e poder ouvintes. Nota-se que priorizar a Libras nos processos de ensino ainda é um desafio, pois a cultura oral e escrita é predominante em nossa sociedade, dificultando a transformação para o uso da língua visuogestual mesmo em um curso prioritário para surdos. (p.107)

Assim, os desafios apontados pelos/as estudantes participantes desta pesquisa reforçam a importância de repensar a modalidade EAD, especialmente em cursos voltados à educação bilíngue, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, surdos e ouvintes. Observamos também que a modalidade EAD impõe desafios significativos de comunicação tanto para alunos surdos quanto para ouvintes no curso de Letras Libras. Para os surdos, a ausência de intérprete nas aulas ao vivo e a predominância de materiais em Língua Portuguesa dificultam o acesso ao conteúdo. Já os ouvintes enfrentam obstáculos relacionados à falta de clareza nas orientações dos professores e à limitação de interações, o que gera insegurança quanto à produção em Libras, especialmente nos semestres iniciais.

3.2.3 Sentidos atribuídos à Língua Portuguesa como L2 por surdos e ouvintes

Esta seção analisa os sentidos atribuídos à Língua Portuguesa como segunda língua (L2) a partir dos relatos de acadêmicos surdos e ouvintes do curso de Letras

Libras. A análise evidencia que, embora todos reconheçam a importância do português, os modos de significá-lo e vivenciá-lo são distintos entre os grupos. Os egressos surdos, ao falarem sobre o português, frequentemente o associam a uma ferramenta essencial para o acesso e a atuação profissional embora ressaltem as dificuldades inerentes à sua aquisição como L2 e à falta de acessibilidade adequada. Uma egressa relata a necessidade do português para compreender materiais e como a tradução em Libras complementa esse processo. Iniciamos esse tópico pelas experiências relatadas pelos surdos.

Os excertos de ES1 revelam uma visão positiva e pragmática da Língua Portuguesa como L2. Para ele/a, o português não é apenas uma língua a ser aprendida por obrigação, mas, sobretudo, um instrumento essencial para o acesso ao conhecimento acadêmico e à participação plena na sociedade como no excerto abaixo:

> *(102)Eu leio o texto e a tradução complementa o meu conhecimento, porque os dois juntos ficam melhor para mim, porque só língua de sinais eu consigo também entender. Só que eu também preciso, né? Eu gosto de ler, eu quero aprender o português também. Então os dois juntos, língua de sinais e português, para mim, ajuda muito. (ES1)*

No excerto 102, a egressa ES1 destaca a necessidade de complementaridade entre Libras e português, sugerindo que a combinação de ambas as línguas facilita seu processo de aprendizagem e a compreensão do conteúdo. Esse excerto reflete uma postura ativa em direção a uma autonomia, tida como um aspecto fundamental no contexto da educação a distância e basilar para o desenvolvimento do conhecimento. De um lado, isso implica reconhecer no estudante sua capacidade de agir, participar ativamente, contribuir com suas experiências e fazer escolhas. De outro, envolve também a liberdade de conduzir sua própria aprendizagem, respeitando seu ritmo individual, organizando seu tempo de estudo de maneira mais eficaz e favorecendo um percurso formativo mais flexível (Preti, 2005). Em relação ao aprendizado bilíngue, em que o português não substitui a Libras, mas a completa, ampliando o leque de possibilidades de comunicação e compreensão, ES1 reconhece a contribuição do curso de Letras Libras nesse processo:

> *103) Então, eu penso que na área acadêmica realmente é muito importante o português. Por exemplo, qualquer coisa na área acadêmica. As disciplinas quando a gente quer entender, às vezes a gente não entende as questões do português. A área*

acadêmica, Letras-Libras, me deu esse aprendizado melhor na língua portuguesa. Eu consegui evoluir um pouco mais. Eu melhorei a área da língua portuguesa na minha vida. (ES1)

No excerto 103, ES1 atribui ao curso um papel significativo na evolução de seu domínio do português, destacando o impacto da educação formal no aprimoramento de suas habilidades na língua. Quadros (2019) explica que "a língua portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos surdos por requerer instrução formal. Ela também pode se tornar língua de interação, mas não no mesmo nível das línguas de sinais" (p.160). Neste sentido, a experiência acadêmica como parte da instrução formal citada pela autora, foi fundamental para o desenvolvimento da Língua Portuguesa como L2, que é vista como uma habilidade a ser adquirida gradualmente, mas de forma consistente. No excerto 104, ES1 comenta que considera a língua portuguesa importante

104) Estou tentando aprender mais e mais ainda. Eu gosto de português. Eu acho que português é muito importante em várias regiões. A gente sabe que o português é muito forte. Então precisa sim adquirir muito mais dessa língua. (ES1)

Nesse excerto, ES1 afirma a importância do português, especialmente no contexto social e profissional, em que a língua é percebida como essencial para a inclusão e o sucesso em diversas esferas da vida. Ao afirmar que precisa sim adquirir muito mais dessa língua, ES1 reforça a ideia de que o português não é apenas uma língua adicional, mas uma competência necessária para suamobilidade social e acadêmica, refletindo uma visão pragmática e contextual da Língua Portuguesa como L2.

No próximo excerto, AS5, que atua como professor/a, menciona a necessidade de ensinar Português como L2 para crianças surdas. AS5 demonstra ter uma consciência clara sobre a importância da Língua Portuguesa como L2 para a vida profissional, educacional e social da pessoa surda. No excerto a seguir afirma:

105) Eu creio que, no futuro, eu vou estar bem melhor, porque eu vou ser professor surdo. Precisa ensinar na escola para as crianças surdas o Português como L2. (AS5)

Nesse excerto, AS5 projeta sua identidade futura como professor surdo e reconhece a necessidade de ensinar o Português como L2 para crianças surdas. Isso mostra uma compreensão do papel da L2 como ferramenta de acesso ao currículo escolar e como parte do dever profissional de formar novos sujeitos surdos bilíngues.

Já no excerto no próximo excerto:

> *106) Não pode ignorar o português, a gente precisa. A gente sabe que a Libras é a nossa L1, mas o português precisa estar junto, porque no futuro pode nos prejudicar. (AS5)*

O acadêmico AS5 enfatiza o caráter indispensável da Língua Portuguesa, sem que isso signifique renunciar à centralidade da Libras como L1. Esse excerto expressa uma visão estratégica do bilinguismo, de modo que a Língua Portuguesa é considerada como necessária para evitar prejuízos futuros, o que inclui barreiras em contextos educacionais, legais, sociais ou profissionais. Trata-se de uma compreensão realista das exigências e necessidades linguísticas em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que opera predominantemente no modelo monolíngue.No excerto abaixo, AS5 amplia a análise para o plano das condições socioculturais que dificultam o acesso da pessoa surda ao português.

> *107) O surdo precisa ter contato com várias experiências... O português também acaba sendo prejudicado, porque a família influencia muito, não tem responsabilidade, e isso acaba sendo mais difícil, tendo mais dificuldade no futuro. Precisa ter esse contato. (AS5)*

Ao mencionar a falta de responsabilidade da família no processo educacional, AS5 denuncia um problema estrutural: a ausência de mediação linguística precoce, que compromete o desenvolvimento da Língua Portuguesa. Isso sugere que, para ele/a, o contato com o português deve ser construído de forma intencional, com apoio familiar,escolar e institucional, ou seja, não basta "expor" o surdo à Língua Portuguesa como L2, é necessário promover experiências significativas de uso e aprendizagem. No entanto, diferentemente dos excertos apresentados até aqui, há também a percepção de que o português é muito difícil e, para o egresso ES4, não é a parte mais importante:

> *108) Para mim não é importante o português. É muito difícil, porque a linguística é muito profunda. A fonologia, a sintaxe, tem várias coisas relacionadas dentro da gramática. Nossa, é muito pesado. Os surdos reclamam muito, é muito difícil. (ES4)*

No excerto acima, ES4 expressa uma visão negativa e carregada de frustração em relação à Língua Portuguesa, destacando as dificuldades estruturais e conceituais que enfrentou durante sua formação. A aprendizagem da L2 para surdos nessa perspectiva negativa foi abordada no subitem *Sentimentos e percepções sobre o*

ensino e aprendizado da Língua Portuguesa como L2. Ainda tratando do excerto 108, a declaração *"para mim não é importante o português"* revela uma rejeição simbólica à língua, que pode ser interpretada como resultado de uma trajetória marcada por experiências de exclusão ou inacessibilidade no ensino da L2. Desse modo, ao mencionar aspectos como fonologia, sintaxe e gramática, a/o entrevistada/o evidencia que sua dificuldade está relacionada não ao uso prático da Língua Portuguesa como L2, mas ao seu ensino teórico e técnico, que parece ter sido imposto sem mediação bilíngue eficaz. O trecho *"nossa, é muito pesado"* sugere um sentimento de sobrecarga e inadequação, e a referência à reclamação de outros surdos aponta para uma experiência compartilhada de sofrimento. Ou seja, o contrário da leveza representada pela Libras como Quadros (2019) explica:

> A libras é fácil para os surdos, é a língua leve, a língua de trocar informações, de aprender, de obter informações. Precisa ser usada para ensinar e interagir (...) exatamente por ser a língua fácil, ou seja, a língua em que a interação linguística efetivamente acontece. (p.160)

Diferente dos outros participantes que reconhecem a importância da L2 mesmo com dificuldades, ES4 coloca em questão a forma como essa língua é apresentada no curso, provavelmente sem respeitar a diferença linguística e os modos de aprendizagem visual-espacial dos surdos. No excerto 108 o egresso denuncia a presença de práticas pedagógicas excludentes, que podem levar o estudante surdo a desenvolver uma relação de distanciamento afetivo e intelectual com o português.Portanto, os sentidos atribuídos à Língua Portuguesa como L2 pelos surdos do curso de Letras Libras da UFGD revelam percepções diversas, que vão desde o reconhecimento da L2 como ferramenta de acesso ao conhecimento e à vida profissional até sentimentos de frustração e rejeição. Alguns egressos e alunos surdos valorizam a aprendizagem do português como um complemento necessário à Libras, destacando sua importância na formação acadêmica e na atuação como futuros professores. Outros, no entanto, expressam dificuldades marcadas pelo ensino excessivamente teórico, técnico e pouco acessível, o que gera sentimentos de sobrecarga e afastamento. Assim, a Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que aparece como um recurso estratégico, também é considerada como um desafio estrutural no contexto da formação bilíngue.

Já para os estudantes ouvintes, o desafio é reconhecer que ensinar português para surdos exige metodologias bilíngues específicas, rompendo com métodos tradicionais que desconsideram as particularidades da L2 para surdos. A falta de adaptações e a predominância de texto escrito também são problemas apontados. No excerto abaixo, AO1 fala sobre a dificuldade de ensinar aspectos do português que não têm correspondência direta na Libras:

> *109)Acredito que o desafio maior mesmo foi descobrir as metodologias e entender um pouco mais sobre isso... mas sim em transmitir essa mensagem para o sujeito surdo que vai usar essa língua como L2, diferente de mim que já estou acostumada. (AO1)*

No excerto acima, a Língua Portuguesa é percebida não como um conteúdo novo, mas como objeto de reflexão pedagógica. Nesse sentido, AO1 explicita sua consciência sobre o lugar privilegiado de quem tem o português como L1 e demonstra sensibilidade às especificidades da aquisição da L2 pelos surdos. Esse reconhecimento é fundamental para a formação de professores bilíngues comprometidos com práticas inclusivas. Abaixo, outro excerto de AO1,

> *110) (...) é complicado porque tem alguns conteúdos de língua portuguesa que não existem. Algumas classes gramaticais que não existem na Libras igual o artigo... Tem conteúdos que não existem. A gente quebra a cabeça para ver alguma metodologia para lidar com essa situação. (AO1).*

No excerto acima, a menção à ausência de elementos como os artigos na Libras demonstra entendimento linguístico e consciência de AO1 sobre as diferenças entre as línguas, o que a leva a perceber que não basta transpor conteúdos, é preciso recriarestratégias de ensino para garantir que o português seja acessível enquanto L2, respeitando a estrutura e o funcionamento da Libras como L1. Esses excertos mostram que, os acadêmicos ouvintes, em contato com a perspectiva bilíngue é guiado a uma mudança no seu modo de pensar as línguas envolvidas: do lugar de falantes nativos para o de agentes reflexivos do ensino da Língua Portuguesa, atentos às barreiras linguísticas e empenhados em superá-las de modo ético e criativo.Outra acadêmica, AO2, relata a confusão gerada por instruções contraditórias sobre o uso conjunto de português e Libras no excerto abaixo:

> *111) Então, no começo teve uma divergência no material que foi apresentado. Tinha umas lives que falavam a questão da necessidade de usar Libras para ensinar o Português como L2. E aí, nas lives que o professor fez, ele fez uma pergunta para a gente: Se era necessário a gente saber Libras para ensinar o português. Todo mundo*

respondeu que sim, mas o professor falou que não, que não era necessário a gente saber Libras para ensinar a língua portuguesa como L2. Mas, na minha visão geral da disciplina, eu acho que é importante, sim, você ter o conhecimento da Libras, porque isso vai facilitar o ensino do português nessa parte. (AO2)

O excerto 111 explicita uma tensão formativa central para os alunos ouvintes: o conflito entre discursos pedagógicos e a percepção prática da necessidade do bilinguismo explicitada no seguinte trecho*, "Todo mundo respondeu que sim, mas o professor falou que não, que não era necessário a gente saber Libras para ensinar a língua portuguesa como L2."* Esse trecho evidencia um choque entre a expectativa dos alunos e a posição do docente, este último, aparentemente, minimiza a importância do conhecimento da Libras por parte do professor de Língua Portuguesa para surdos. A acadêmica AO2, por outro lado, afirma com convicção que *"Na minha visão geral da disciplina, eu acho que é importante, sim, você ter o conhecimento da Libras, porque isso vai facilitar o ensino do português..."*

Esse posicionamento indica que a aluna compreende o ensino da Língua Portuguesa como L2 a partir de uma perspectiva bilíngue concreta e sensível à realidade comunicativa dos surdos. Para ela, a Libras não é apenas um acessório didático, mas um meio necessário para a mediação do conteúdo. Além disso, o excerto também mostra que há inconsistências na formação oferecida, já que conteúdos apresentados em lives e discussões em sala geram mensagens contraditórias sobre as competências que oprofessor de Língua Portuguesa como L2 deve ter. Isso pode impactar diretamente a construção da identidade docente dos futuros professores ouvintes, que se sentem, como ela mesma expressa, confusos e desorientados. Esse excerto de AO2, reforça que, para alunos ouvintes, o papel da Língua Portuguesa como L2 está intimamente ligado à qualidade da formação bilíngue recebida, de modo que a ausência de uma abordagem coerente e alinhada ao paradigma da educação bilíngue pode comprometer a eficácia do ensino e gerar inseguranças nos futuros profissionais. Outra aluna ouvinte, AO5 expressa a falta de clareza sobre como aplicar a metodologia na prática:

112) A maior dificuldade é a de você saber como aplicar essa metodologia. Porque não existe uma receita. Todas essas dificuldades que eu te falei, de você estudar o aluno, de você saber o que ele já traz lá de trás. Qual a idade dele, a faixa etária dele. Os pais são ouvintes, ele verbaliza, ele faz a leitura labial? Então, seria isso de você ter essa visão. Cada um vai ser de uma forma. Não tem como eu generalizar e falar "É essa a metodologia que eu vou usar e é essa que tem que dar certo". Não tem como. (AO5)

No excerto acima, AO5 aprofunda a compreensão sobre os desafios enfrentados na formação de professores de Português como L2 para surdos, ao destacar a complexidade e a necessidade de individualização no processo de ensino ao afirmar *"Porque não existe uma receita."* e *"Cada um vai ser de uma forma. Não tem como eu generalizar e falar 'É essa a metodologia que eu vou usar e é essa que tem que dar certo'."* Nesse sentido, Souza (2021) atribui ao professor a responsabilidade sobre a metodologia adequada para cada aluno:

> (...) a nossa responsabilidade enquanto professor é grande, pois é necessário conhecer o seu alunado, ter consciência de que as dificuldades apresentadas podem e devem ser superadas. Portanto, considerando a unicidade nesse processo, a metodologia desenvolvida também deve ser diferenciada e adequada às necessidades de cada um, e ao fim do processo, surge a chama da luz, construída e alicerçada na produção de novos conhecimentos (p.53).

Desse modo, as afirmações no excerto 112 refletem uma compreensão crítica e realista do ensino bilíngue, pois AO5 reconhece que não há um modelo único de ensino eficaz, e que cada aluno surdo traz consigo uma trajetória singular, com diferentes graus de exposição ao português, à Libras, à oralização e assim como à mediação familiar. O excerto também evidencia a importância da escuta pedagógica e da sensibilidade ao contexto do aluno, aspectos que muitas vezes são negligenciados por formações quepriorizam abordagens padronizadas. Ao mencionar fatores como idade, uso da leitura labial, e se os pais são ouvintes, a aluna demonstra uma perspectiva inclusiva e responsiva, voltada à construção de metodologias situadas e adaptáveis. Nesse sentido, o excerto 112 reforça que o papel da Língua Portuguesa como L2 não é apenas técnico, mas profundamente relacional e contextual, o que demonstra que seu ensino exige mais do que domínio linguístico, exige empatia, análise individualizada e criatividade metodológica.

O excerto a seguir, de AO3, traz à tona uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas no ensino da Língua Portuguesa como L2, evidenciando uma postura sensível à língua natural dos estudantes surdos quando afirma que :

> *113) O relatório é escrito. Poderia ser um relatório em Libras... Mas eu acho que o ideal seria em vídeo, em Libras, na língua natural dele. (AO3).*

A fala aponta para uma tensão entre a forma tradicional de avaliação escrita,

em português e as necessidades linguísticas dos alunos surdos, cuja L1 é a Libras. Ao propor que os relatórios pudessem ser feitos em vídeo, AO3 questiona a obrigação de produzi-los em Língua Portuguesa como L2 e sugere uma prática mais favorável ao surdo ao produzir na Libras, sua L1. Essa perspectiva é relevante, pois mostra que os alunos ouvintes também estão reavaliando seus referenciais sobre linguagem, ensino e avaliação, o que é um sinal de avanço na compreensão do papel da Língua Portuguesa como L2: não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como elemento de um processo comunicativo que deve respeitar a pluralidade linguística. A partir das experiências relatadas por acadêmicos surdos e ouvintes, é possível afirmar que a Língua Portuguesa ocupa uma posição central na formação no curso de Letras Libras da UFGD, tanto como objeto de aprendizagem quanto como ferramenta de acesso ao mundo acadêmico e profissional. No entanto, esse lugar não é neutro: é marcado por tensões, assimetrias e desafios que revelam a complexidade do ensino da LP como segunda língua.

Acrescentamos ainda que o ideal seria que os próprios surdos pudessem refletir e desenvolver métodos específicos para o ensino de Língua Portuguesa como L2 a alunos surdos. No entanto, isso é dificultado por dois fatores principais. O primeiro é a mudança de foco do curso de Letras Libras da UFGD, que passou a se concentrar exclusivamente no ensino e na aprendizagem da Libras, excluindo, assim, a possibilidade de formação voltada ao ensino de L2. O segundo aspecto refere-se à forma como a Língua Portuguesaé frequentemente percebida pelos estudantes surdos: como um campo de dificuldade, exigência de esforço individual e superação de barreiras pedagógicas e comunicacionais. A ausência de estratégias bilíngues adequadas, a predominância de textos escritos sem o apoio de mediações visuais e a cobrança por produções linguísticas normativas revelam um modelo de ensino que, muitas vezes, ignora as especificidades linguísticas e cognitivas desses alunos desde a educação básica, o que representa mais um obstáculo em sua trajetória acadêmica. Ainda assim, os surdos reconhecem a importância da Língua Portuguesa como L2 para seu percurso formativo, utilizando tecnologias, vídeos e interlocuções com colegas e professores como formas de mediar sua aprendizagem.

Já para os estudantes ouvintes, a Língua Portuguesa emerge como um campo de tensão didática, pois o contato com a realidade dos colegas surdos desafia suas concepções tradicionais sobre o ensino da língua portuguesa, exigindo uma revisão

das práticas pedagógicas e uma escuta mais atenta às diferenças. Ao compreenderem que os surdos acessam o português de maneira distinta, por meio da Libras e não da oralidade, os ouvintes passam a perceber que ensinar Língua Portuguesa como L2 para esse público exige mais do que domínio linguístico: exige sensibilidade, formação específica e disposição para adotar metodologias visuais e inclusivas.

Assim, o papel da Língua Portuguesa como L2 no curso de Letras Libras se configura como ponte entre mundos linguísticos distintos, entre a Libras e o português escrito, entre a cultura surda e a cultura ouvinte, mas acreditamos que essa ponte só permite o contato e as trocas quando construída sobre os princípios do bilinguismo, da acessibilidade e do respeito à diferença.

3.3 Convergências e divergências entre professores, acadêmicos e egressos

Por meio da análise comparativa dos relatos, identificamos algumas convergências que ressaltam, por exemplo, a importância do bilinguismo e a necessidade de metodologias que favoreçam a inclusão efetiva dos surdos no ambiente educacional. Os docentes enfatizam a relevância de uma formação continuada e da adaptação dos recursos didáticos, enquanto que os acadêmicos apontam as dificuldades enfrentadas na transição da educação básica para o ensino superior e no ambiente a distância. Já os egressos, com sua experiência pós-formação, oferecem uma perspectiva crítica sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e os desafios do mercado de trabalho,ressaltando também as lacunas que, se preenchidas, poderiam contribuir para uma formação ainda mais alinhada às demandas da prática pedagógica.

Essa comparação permite não só evidenciar os pontos de consenso – como o reconhecimento da Libras como elemento central na formação e na identidade dos surdos – mas também trazer à tona as discrepâncias nas expectativas e na percepção dos processos de ensino e aprendizagem, conforme vivenciados em diferentes etapas da formação. O confronto dessas experiências reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a integração das diversas demandas, incentivando práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptadas às realidades dos alunos, sobretudo dos surdos.

Além disso, observamos que o perfil dos participantes influencia diretamente as práticas pedagógicas. Os ouvintes relatam sobre seus diferentes níveis de conhecimento da LS e também destacam o contexto do curso onde há uma dependência, por parte dos surdos, de intérpretes para a mediação da linguagem. Já os surdos evidenciam, por meio de seus relatos, as lacunas históricas na consolidação de uma escrita funcional em L2. Assim, a comparação dos relatos revela convergências – como o reconhecimento da centralidade da Libras para a identidade dos surdos – e divergências que ressaltam como os desafios do curso são moldados pelos diferentes perfis dos alunos e pelas demandas específicas de cada grupo.

A pesquisa evidencia que a reconfiguração do curso de Letras Libras, ao transitar da oferta de dupla habilitação para a habilitação única, reflete tanto as demandas institucionais quanto às orientações das políticas de inclusão. Esse ajuste estratégico gera uma tendência de que os futuros professores de Língua Portuguesa como L2 sejam, predominantemente, ouvintes, enquanto a formação de professores de Libras – cuja proposta é justamente oferecer aquilo que os surdos historicamente não tiveram a oportunidade de desenvolver – permanece voltada para a comunidade surda.

A natureza bilíngue do curso, sustentada por textos em português e pela convivência de docentes e alunos surdos e ouvintes, demanda a presença de intérpretes e configura um ambiente que promove uma interface complexa entre as línguas. A triangulação dos dados, ao reunir as vozes dos docentes, dos acadêmicos ouvintes (e 1 surdo) e dos egressos surdos, reforça que os desafios pedagógicos e as escolhas metodológicas estão intimamente ligados ao perfil dos participantes. De um lado, os docentes enfatizam a necessidade de constante formação e atualização; de outro, osalunos enfrentam dificuldades relacionadas à transição e à utilização das tecnologias no ensino a distância; e, finalmente, os egressos evidenciam a importância de adequar os conteúdos teóricos à prática profissional e à inserção no mercado de trabalho.

Conforme argumenta Stumpf (2010), a aquisição de uma LS consistente é essencial para a constituição de uma identidade e para o início de um processo de inserção social e cultural dos surdos. Assim, mesmo diante de desafios como a insuficiência de professores especializados e as limitações estruturais do ensino a

distância, a aposta na Libras – enquanto elemento central para a educação inclusiva – fortalece a trajetória formativa dos futuros profissionais, pois constituirá a base linguística na L1 dos surdos, o que irá facilitar a posterior aprendizagem da Língua Portuguesa como L2.

Em síntese, os resultados apontam para a necessidade de uma revisão contínua das práticas pedagógicas e curriculares, bem como para a implementação de políticas públicas que promovam uma formação verdadeiramente integrada e adaptada às realidades específicas dos sujeitos que compõem esse ambiente bilíngue. Essa integração das diversas perspectivas representa um avanço significativo na construção de um modelo educacional que respeite e valorize, simultaneamente, a identidade dos surdos e a contribuição dos ouvintes para um ensino inclusivo e verdadeiramente bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim dessa pesquisa é como retornar à margem após mais uma travessia — não do Rio Paraguai, mas das vozes que se entrelaçaram nesta tese. Vozes que, como a minha, nasceram e cresceram entre silêncios e ruídos, entre ausências e presenças marcadas pela língua. Nesta travessia, não voltei igual. Voltei com os olhos mais atentos, os sentidos mais aguçados e uma escuta mais aberta ao que tantas vezes foi calado — ou ignorado.

Ao ouvir os relatos de alunos, egressos e docentes do Curso de Letras Libras da UFGD, percebi que os surdos, assim como eu na infância, não perdem apenas as piadas — eles perdem o mundo. Se, no meu caso, as piadas em guarani escapavam por estarem em outra língua, para os surdos a perda é muito mais profunda e cotidiana: perdem informações essenciais, o tempo da explicação, o fio da narrativa, a possibilidade de perguntar e de se fazer entender, tudo por conta da falta de acessibilidade linguística. A ausência da Libras em diversos espaços, inclusive educacionais, não apenas silencia: ela exclui. Então, o reconhecimento da Libras como elemento fundamental para a construção da identidade surda é inegociável. É por meio dela que o sujeito surdo se constitui, se (re) conhece, conhece o outro, encontra pertencimento e desenvolve sua autonomia linguística e cultural.

Recuperando os objetivos desta pesquisa, o que se refere à análise das entrevistas com os/as docentes, a categoria “Bilinguismo e inclusão” revelou que as políticas linguísticas são fundamentais para a promoção de uma educação bilíngue, mas também apontou que as leis levam tempo para serem implementadas e exigem cobrança política e monitoramento constante. Já na categoria “Dificuldades de ensino e aprendizagem”, ficou evidente que o modelo atual ainda está longe de assegurar uma inclusão plena, devido à ausência de um ensino adequado da Libras e sua relação com a escrita em português. A educação bilíngue prevista para 2025 surge como uma possibilidade, mas dependerá da formação docente, de estratégias pedagógicas e da adequação curricular.

No que diz respeito à formação de professores, identificamos uma esperança na curricularização da extensão, vista como uma oportunidade de aproximação entre universidade e escola, tornando a formação mais concreta e significativa. Contudo, acreditamos que o sucesso dependerá da existência de diretrizes claras, articulações

institucionais e suporte adequado. Na categoria “Papel do intérprete”, os docentes destacaram que, apesar de sua importância, ainda há confusão entre as funções do intérprete e do professor. A atuação do intérprete ultrapassa a tradução, envolvendo adaptação de materiais e apoio pedagógico, o que exige formação continuada, plano de carreira, tempo de planejamento e políticas públicas de valorização.

Nas entrevistas com alunos e egressos, o tema “Sentimentos e percepções sobre o aprendizado e ensino” revelou uma mistura de insegurança, medo e desmotivação, especialmente entre os surdos em relação à Língua Portuguesa como L2. Ainda assim, muitos se sentem aptos a ensinar outros surdos, o que evidencia a força das metodologias adequadas e da valorização da experiência. Na categoria “Metodologias e recursos”, observamos a importância dos recursos visuais e tecnológicos, mas também da presença de professores surdos e intérpretes qualificados. As práticas bilíngues precisam ser estruturadas e não pontuais. Apesar de algumas limitações evidenciadas nas análises, os recursos tecnológicos se destacam como uma potencialidade do curso de Letras Libras. A ampliação de vídeos em Libras, o uso de plataformas visuais e a capacitação docente para a produção de materiais acessíveis são elementos promissores no fortalecimento da proposta bilíngue, tornando o ensino mais inclusivo e alinhado às necessidades dos alunos surdos.

Entre os estudantes ouvintes, identificamos, na categoria “Desafios no EAD”, que a modalidade impõe limites à comunicação, tanto para surdos quanto para ouvintes. Para os surdos, a falta de intérprete nas aulas ao vivo e a predominância de materiais em português são barreiras que dificultam o acesso ao conteúdo; para os ouvintes, a dificuldade está na falta de compreensão das orientações dos professores e na falta de interação, o que gera insegurança quanto à produção em Libras. Já a categoria “Sentidos atribuídos à LP como L2” mostra que a Língua Portuguesa ocupa um espaço central marcado por tensões: os surdos ainda a percebem como campo de dificuldade, enquanto os ouvintes reconhecem a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas no ensino da LP como L2.

Por isso, uma das sementes que esta pesquisa lança à terra é o chamado urgente pela presença da Libras nas escolas de educação básica desde os primeiros anos da educação, pois incluir não é apenas abrir a porta — é permitir que o outro compreenda o que se diz, é partilhar os sentidos, é dar acesso ao mundo pela língua que é sua.

Essa pesquisa me ensinou que a inclusão começa muito antes da matrícula na

universidade. Ela começa quando a criança surda tem acesso à Libras desde pequena, quando pode brincar, aprender, perguntar e responder com liberdade. Ela começa quando deixamos de tentar “adaptar” o surdo a um modelo ouvinte e passamos a moldar o sistema educacional e toda a sociedade. A própria seleção para o ingresso no ensino superior já impõe um filtro desigual, pois o vestibular exige do candidato surdo o domínio da Língua Portuguesa como segunda língua, ao passo que não exige qualquer conhecimento em Libras dos candidatos ouvintes. Isso, por si só, já revela o desequilíbrio estrutural que acompanha o surdo desde antes da matrícula.

Hoje, ao olhar para minha trajetória, vejo que sempre estive em margens — geográficas, linguísticas, afetivas. Mas também vejo que nesses entrelugares encontrei potência. Como mulher, filha da fronteira, mãe, professora e pesquisadora, sinto que esta tese é também um gesto de retorno — a mim mesma e a tantos outros que compartilham esse espaço limiar entre o dizer e o não dizer.

Finalizo este trabalho, mas não encerro a escuta. Que sigamos atravessando rios, construindo pontes, abrindo veredas em direção a uma educação verdadeiramente bilíngue, acessível, humana. Que ninguém mais perca as piadas — nem o conteúdo, nem a chance de ser plenamente compreendido.

Ainda que esta pesquisa tenha se debruçado sobre o contexto específico do curso de Letras Libras da UFGD, os caminhos que ela percorreu e os achados que revelou ecoam para além de seus muros virtuais. As vozes ouvidas aqui, os desafios compartilhados, as potências reveladas e as ausências sentidas falam de uma realidade que atravessa outras instituições, outras regiões, outros cursos e outros sujeitos.

Por isso, os resultados aqui apresentados oferecem pistas, inquietações e possibilidades para outras pesquisas, em diferentes contextos da educação bilíngue para surdos. Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para a consolidação do campo dos estudos de inclusão do surdo e do bilinguismo — Letras Libras — na educação superior, oferecendo subsídios para uma possível revisão curricular futura e para a implementação de políticas públicas mais efetivas e equitativas.

Contudo, este estudo reconhece as limitações inerentes à delimitação da amostra e às restrições metodológicas, as quais abrem espaço para outras investigações que possam

ampliar e aprofundar o debate, sobretudo por meio de estudos comparativos regionais ou abordando outros aspectos relacionados a essa temática.

Que este trabalho sirva como ponto de partida, como mapa ou bússola para quem deseja continuar navegando por essas águas, contribuindo para que, no futuro, menos estudantes sejam silenciados e mais vozes sejam, de fato, ouvidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sebastiana Souza. *Construindo saberes da LP como L2: Uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes através do Atendimento Educacional Especializado*. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

BAALBAKI, Ângela. *Disciplinarização da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: uma análise das ementas dos cursos de Letras-Libras*. Arqueiro, Rio de Janeiro: INES, ed. 35, jul./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1070. Acesso em: 13 maio 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; BENTES, Rita de Nazaré Souza. *Materiais do Ministério da Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos*. Revista Educação Especial, v. 32, ed. 92, p. 1–23, 2019.

BENTES, Rita de Nazareth Souza. *A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2020.

BERNAL, Andréa Carolina. *Os surdos nas políticas linguísticas e educacionais brasileiras*. In: BERGER, Isis Ribeiro; BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; MARTINY, Franciele Maria (Org.). *Diálogos em Política Linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União, 4 ago. 2021.

BRITO, Higor Pereira de et al. *O processo de aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos na educação básica e suas estratégias a partir da grounded theory*. In: CONEDU –

Congresso Nacional de Educação, 7., 2021. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira. *O uso da escrita pelo cidadão surdo no contexto das mídias sociais*. Curitiba: CRV, 2020.CICCONE, Marta. *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

D´ÁVILA, C. *Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico*. Salvador: EDUFBA, 2021.

DESBESEL, R. S.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. *O processo de ensino e aprendizagem de matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática*. Ciência e Educação, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2018.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. *A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos*. Ciência & Educação (Bauru), v. 22, n. 1, p. 237-252, 2016.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. *Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro*. Educar em Revista, Curitiba, v. 2, p. 51-69, 2014.FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; MARQUES, Heitor Romero. *O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.

GOES, Camila Guedes Guerra. *Curso de Letras LIBRAS: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

IPHAN. *Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140. Acesso em: 31 mar. 2024.

KARNOPP, Lodenir. *Literatura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, Marisa Dias. *Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

MAGALHÃES, Vívian Caroline de Freitas. *A inclusão de alunos surdos no ensino superior*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, 2019.

MANDELLBLAT, Janete; FAVORITO, Wilma. *Alunos surdos no ensino superior: desafios, possibilidades e a contribuição do manuário acadêmico*. Revista Aleph, v. 2, out. 2022.

MARTINS, S. E. S.; NAPOLITANO, C. J. *Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos*

de estudantes surdos à educação superior. Educar em Revista, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, dez. 2017.

MENDES, M. M. S. *Ensino superior em secretariado: fechamento de cursos em instituições públicas*. 2019. TCC (Graduação em Secretariado Executivo) – Universidade Federal do Ceará, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática: como elaborar TCC*. Brasília: Thesaurus, 2016.NEVES, L. R.; DIAS, E. C. R. *Estudantes surdos na escola comum: desafios para la educación bilingüe*. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2713. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2713. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. *Tensões na atuação do intérprete educacional: função técnica ou pedagógica?* Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n. 1, p. 27–40, 2018. DOI: 10.36311/2358-8845.2018.v5n1.03.p27. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7912. Acesso em: 6 mar. 2025.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. *Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

PINHEIRO, L. M. *Adaptações curriculares na construção de práticas de letramento para alunos surdos*. Revista Educação Especial, v. 32, p. e85/1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X32502.

PRETI, O. *Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões*. Cuiabá: Nead/UFMT, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. *Libras*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. *Surdos: linguagem, discurso e educação*. Montes Claros: Unimontes, 2016.

SALES, E. R.; PENTEADO, M. G.; MOURA, A. Q. *A negociação de sinais em Libras como possibilidade de ensino e de aprendizagem de geometria*. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 29, n. 53, 2015. DOI: 10.1590/1980-4415v29n53a23.

SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan et al. *A habilidade do intérprete de Libras no processo de alfabetização: desafios e possibilidades outras*. Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 8, p. e6163, 2024.

SILVA, Alan David Sousa et al. *Os sistemas de escrita de sinais no Brasil*. Petrópolis: Arara Azul, 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, C.; FIGUEIREDO, V. *Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD*. Revista Aprendizagem em EAD, v. 1, n. 1, 2012.

SILVA, Francimar Batista. *A licenciatura Letras Libras: modalidade educação a distância da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013–2017)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2019.

SILVA, Lidiane Pereira da. *O olhar discente sobre as práticas docentes surdas e o uso de ferramentas educacionais digitais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023.

SILVA, R. A.; PAIVA, M. C. L. *A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 28, e023021, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Saulo Xavier de. *Intérprete de língua de sinais brasileira na sala de aula*. Indaial: Uniasselvi, 2011.

STUMPF, Marianne Rossi. *Educação de surdos e Novas Tecnologias*. In: PEREIRA, A. T. Cybis; STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller (Orgs.). *Coleção Letras Libras – Eixo de Formação Pedagógica*. Florianópolis: UFSC, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TAKARADA, Denise Fabiana. *Análise sociológica da inserção político-social do curso de Letras Libras da UFGD pela política inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

TAVARES, Maristela Rivera. *Exemplos de Prática Pedagógica em EAD*. In: SHEPERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Libras*. Dourados: UFGD, 2020.

XAVIER, Débora Gonçalves Dias. *Um estudo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: espelho do perfil dos acadêmicos dos cursos da Modalidade a Distância*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

APÊNDICE I - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada Língua portuguesa como L2 nos cursos de Letras Libras da UFGD e da UFMT:**percepções e avaliações**, desenvolvida pelos pesquisadores Maiara Cano Romero Pereira e Patrícia Graciela da Rocha.

O objetivo central do estudo é analisar o ensino de língua portuguesa como L2 nos cursos de Letras Libras da UFGD e da UFMT, observando os seus PPCs, bem como as percepções e avaliações de seus professores, alunos e egressos.

O convite para a sua participação se deve ao seu perfil de aluno, egresso (ex-aluno) ou professor do curso de Letras Libras das instituições já citadas.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A gravação da entrevista é indispensável para sua posterior tradução e transcrição. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 (trinta) minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas as pesquisadoras e o intérprete de libras.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o próprio produto da pesquisa acadêmica, que materializada na tese, poderá trazer outros benefícios indiretos como servir de base para diretrizes de políticas linguísticas e aprimoramento das metodologias no ensino e práticas pedagógicas da língua portuguesa para alunos surdos.

Um risco possível seria se o participante da entrevista lesse o trabalho posteriormente e reconhecesse sua fala - ainda que não identificado com o nome - e se sentisse

constrangido por pensar que está sendo avaliado ou exposto. O *corpus* selecionado não será de modo algum identificado, pois garantimos o anonimato dos participantes, assim como a preservação de seus dados.

Outro risco possível é de o participante temer por sua confidencialidade ao tecer críticas ao curso ou a professores e coordenadores, por exemplo. Também existe a possibilidade de se sentirem desconfortáveis emocionalmente ao falar de temas sensíveis, com reflexões ou recordações dolorosas ao tocar no assunto relacionado a experiências ruins durante o curso.Garantiremos a confidencialidade dos participantes, mantendo respostas anônimas e os dados armazenados de forma segura. A natureza voluntária da pesquisa e seu conteúdo serão apresentados e explicados, com antecedência, a fim de criar um ambiente seguro e tranquilo.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras artigos científicos e no formato de tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email maiara.linguista@gmail.com ou do telefone (67) 99821-7702 (whatsapp).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67- 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[ ] marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio e vídeo da entrevista.

[ ] marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio e vídeo da entrevista.

Nome e assinatura do pesquisador, __ de ____ de ____ Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de ____ de ____ Local e data

APÊNDICE II – ENTREVISTAS TRANSCRITAS

ENTREVISTAS COM DOCENTES
ENTREVISTA 1

*Entrevistadora – Então, professor. O senhor está há três anos na universidade. Qual é o curso, então? É Letras-Libras também?*Entrevistado - Ele é Letras-Libras. Ele é Letras, aí fica assim, Letras, Libras, inglês e português.

Entrevistadora - São três habilitações, então?

Entrevistado - Três habilitações. Só que a pessoa escolhe uma habilitação após o terceiro semestre.

Entrevistadora - Começa com um núcleo comum.

Entrevistado - Núcleo para surdos, ouvintes, português, inglês e Libras. Todos fazem o núcleo comum. Inclusive fazem Libras, inglês e depois fazem a opção, porque o surdo também tem a opção de fazer português. Ele tem a opção de fazer inglês, inclusive. Não é porque é surdo que não vai ter essa opção.

Entrevistadora - Nossa, quanto mais eu vou cavoucando essa área, mais eu fico surpresa. Porque, por exemplo, a UFGD está fazendo um movimento contrário. Eu acho que está toda vez afunilando mais, delimitando mais para um perfil de profissional que trabalha com Libras nessa área de Letras.

Entrevistado - Exatamente.

Entrevistadora - E a universidade que o senhor está trabalhando agora está indo na contramão desse movimento?

Entrevistado - Exatamente. O que acaba acontecendo é justamente isso. Nós trabalhamos com o Intect, no mesmo sistema aqui, e tem um núcleo bem grande que acaba atendendo, inclusive, outros cursos também. Nós acabamos atendendo, por exemplo, o surdo fazendo matemática, fazendo educação física. Esse núcleo acaba atendendo esses estudantes, independente do curso. Embora a gente saiba que esse núcleo tem muito à mão do curso de letras. A mão é do curso de letras, embora nós tenhamos uma pró-reitoria, que é a pró- reitoria que trabalha com a integração, com a acessibilidade e assim por diante. Então nós acabamos indo nessa direção. Na UFGD também temos... tínhamos, na época até 2021 é que eu posso dizer, da UFGD. Só que na UFGD o que nós tínhamos é dentro também do curso de letras-libras. Nós tínhamos os tradutores, todos localizados no curso de Letras-Libras, e uma pró-reitoria também... não me lembro a pró-reitoria aí na UFGD, mas era a pró-reitoria que trabalhava também com a acessibilidade, que trabalhava e integrava da mesma forma como aqui, que nós temos os intérpretes de Letras e os intérpretes da pró-reitoria que tentam atender toda a universidade. Só que depende também. Por exemplo, aqui nós somos multicamp. Pelo fato de ser multicamp, nós acabamos tendo intérprete em diversas cidades, enquanto que aí na UFGD é unicamp. Nós só temos um campus, a cidade universitária, então se localiza dentro da pró-reitoria e dentro do curso de Letras, que se comunicam, são vizinhos em todos os sentidos. Só que aí, é... privilegia, é claro, na UFGD, os surdos do curso de Letras, enquanto que nos outros cursos, essa pró-reitoria tenta atender todos os surdos de todos os cursos e quando não consegue essa demanda, solicita intérprete também do curso de Letras e vice-versa. Acabam negociando esse tipo de demanda, de atendimento à demanda.

Entrevistadora - Aqui em Campo Grande a gente está assim. Dourado está bem mais organizado nessa questão. Aqui em Campo Grande, que é a capital, eu não vejo muito disso não. Os surdos têm bastante dificuldade na questão do ensino superior. Há uns anos, quando eu estava ali na UEMS, eu ministrei algumas disciplinas lá por um período. E assim, a gente via a luta para conseguir intérprete para professores surdos, para alunos surdos. Então, ainda há bastante defasagem nessa área aqui para a gente. Imagina no interior, né? Muito mais complicado. E, professor, voltando um pouco mais para a sua experiência com relação à disciplina de língua portuguesa, eu vi que o senhor pediu um livro "Libras, Reflexões e Práticas Educacionais". E se o senhor pudesse comentar, assim, brevemente sobre essa obra. Também tenho interesse em encontrar. Eu vi que tem um site que a gente pode fazer o pedido.

Entrevistado - Isso. Foi um projeto que nós iniciamos dentro do curso de Letras, e a intenção era realmente fazer publicações das práticas, das experiências nossas, de projetos e pesquisas que são desenvolvidas, tanto no curso de Letras, com os nossos estudantes, profissionais, as nossas experiências, como também com outros professores e estudantes também do curso, que é a UFGD, ainda é um dos polos, que é o curso do Instituto Nacional de

Educação de Surdos. Então, eu convidei uma professora, a professora R., para trabalharmos organizando esses livros. E nós tivemos a oportunidade de organizarmos e publicarmos nossos trabalhos, os capítulos de livros de diversos professores, estudantes, pesquisadores, alguns da UEMS, outros da UFMS, vários da UFGD, de outros estados. Essa prática que os docentes desenvolvem, que tem desenvolvido. Então eu trabalhei no volume 1 e no volume 2 e depois eu vim para cá. No que eu vim para cá, acabei emergindo nas nossas ações aqui e atualmente eu só colaboro na UFGD com a revista que eutive a oportunidade de criar em 2012 para 2013. Então hoje eu continuo como colaborador da revista. E nesse sentido, tenho incentivado os professores do curso de Letras-Libras. Volta e meia nós temos um professor da Libras, um pesquisador da Libras, até intérprete da Libras publicando também nessa revista. A revista EAD em Tecnologias Digitais na Educação é uma revista multidisciplinar, e dessa forma a gente publica o grosso da publicação. É o grosso.A turma da pedagogia e da Letras, vamos dizer dessa forma. Educação e Letras. Alguns voltados para a área de tecnologia, outros não, voltados especificamente para a área de ensino mesmo. Ensino da língua portuguesa, ensino em geral, alguns ensinos de estudos e assim por diante. Então a publicação do livro, a organização desse livro, foi uma extensão dessa revista, criada em 2012. E começado mesmo, assim, bem forte, em 2003. Ela é uma extensão. A gente percebeu que dava também para atuar nesse nicho, como forma de divulgar os nossos trabalhos. E foi uma experiência muito interessante e a minha expectativa é que continue com essas publicações dos outros volumes. Quatro, cinco, seis, até o volume três eu acompanhei.

Entrevistadora - Uhum, sim. Então, eu descobri... o senhor, né? Pesquisando sobre o ensino da língua portuguesa como L2. E aí, eu descobri o seu relato da experiência com a disciplina, lá na UFGD. Um relato de experiência que o senhor publicou, uma experiência de 2007. Se o senhor pudesse comentar um pouquinho a respeito daquele relato, daquela experiência em específico.

Entrevistado - Sim.

Entrevistadora - Tem alguns anos atrás.

Entrevistado - Sim, sim. Se for em 2007, é bem provável que a gente tenha falado a respeito justamente dessa prática do ensino da língua portuguesa mesmo, e não só apenas a língua portuguesa, porque acaba acontecendo o seguinte. É a língua portuguesa. Entretanto, como o curso é de Letras-Libras, veja só, é uma peculiaridade bem interessante que depois teve de ser readequada, tá? Eu chamei a atenção do grupo, de todos os docentes. É que quando o curso foi criado era o seguinte, curso de Letras-Libras, português, língua portuguesa e libras. Era curso de Letras, língua portuguesa e libras quando ele foi criado. E nós trabalhamos dessa forma durante quatro, cinco anos. Então, o que acabou acontecendo? A análise que eu fiz e que chamei a atenção foi um estudo que fizemos no NDE e vou até tentar falar de forma resumida.

Entrevistadora - Eu tenho todo o tempo aqui.

Entrevistado - Eu acredito que você vai poder pelo menos analisar esses dados, assim, com a experiência que você tem. Veja bem, hoje nós temos... lá funcionava, mas até os dias de hoje, R4nós percebemos que qualquer curso com dupla habilitação, ele não quer a duração de apenas 4 anos para atender de forma, eu diria, de forma suficiente. Vamos dizer, sim, de forma suficiente. Ele precisa ter no mínimo cinco anos um curso com dupla habilitação, seja português e inglês, português e línguas ou quaisquer outras línguas. É necessário isso, o trabalho precisa ter um pouquinho de seriedade. Então, o que eu fazia? R5 Eu era o único... eu era especialista em Língua e Linguística do curso. R6E eu observei isso já no segundo ano. Houve uma resistência, houve uma resistência muito grande. Por quê? Porque como era um curso de dupla habilitação, o interesse foi muito grande. Dupla habilitação. Eu saio habilitado para ensinar a língua portuguesa, de licenciatura, ensinar a língua portuguesa e ensinar Libras. Rapaz, isso é maravilhoso! Quatro anos. Então a procura era grandiosa. E houve uma resistência, por parte, principalmente, da gestão, vamos dizer assim. A gestão fala "Nós vamos perder esse aspecto positivo e atrativo". Olha, não adianta a gente ter uma procura grande, como a gente tinha. Não sei hoje como é, mas é uma procura tão grande que não dá conta de ensinar a língua portuguesa e Libras. R7Porque você veja bem o desafio, tá? Era ensinar Língua para professores. R8Agora ensinar regras gramaticais de língua portuguesa para ouvintes, eu digo para você, não é muito fácil, tá? Mas é mais fácil para o estudante aprender, embora ele tenha as dificuldades do estudante ouvinte. Mas o surdo, para aprender a língua portuguesa, as especificidades, as regras… R9 E eu trabalhava, só para você ter uma ideia, com sintaxe. Eu trabalhava com Morfologia e eu tinha que... Olha o absurdo, eu tinha que trabalhar das duas línguas. Então, eu tinha que mostrar sintaxes da língua portuguesa. Eu vou pegar sintaxes como exemplo, tá? Porque eu trabalhava com semântica e pragmática também. E trabalhava com leitura e produção de texto. Então, só para você ver, eu era especialista nessa parte. Aí, eu tinha que trabalhar... Olha a sintaxe, você é graduado em Letras. Você já pensou ensinando? E como R10 eu fiz a opção de ensinar quando era sintaxe, não era literalmente aquela produção de texto, que aí também era outra história, tá? Mas quando eu trabalhava sintaxe, estava na ementa que eu tinha que trabalhar também com a

sintaxe gerativa e a sintaxe tradicional. Gente, isso dava um nó na cabeça de ouvinte, você imagina na cabeça do surto. Então é lógico, eu criei uma estratégia que eu julgo muito eficiente, muito, muito, muito, e é a estratégia que eu trabalho quando me sobra a sintaxe. Porque depois que eu chegueiaqui, já tinha professores da sintaxe. Então eu peguei e falei "Não, deixa pra lá". E eu percebi de cara que a forma como se trabalha sintaxe... Eu tive a sorte de ter uma graduação em sintaxe muito forte em gramática gerativa, em sintaxe gerativa, e no meu doutorado também. Eu estudei com um dos poentes de sintaxe gerativa no Brasil. R11E aí, eu já dominava pela experiência a sintaxe tradicional, que é o que a gente trabalhava com os estudantes. E tinha toda uma experiência de trabalho feito com estudantes, leitura e produção de textos. Então, tudo isso me possibilitou criar formas diferentes de trabalhar, tanto com os surdos quanto com os ouvintes, para aprender sintaxe. R12Então, o surdo entendia a sintaxe, mas ele entendia muito mais a sintaxe da Libras. E pela sintaxe da Libras, eu mostrava a sintaxe do português, mostrando e fazendo uma diferença. Sintaxe tradicional e sintaxe gerativa da Libras, as duas sendo mostradas. Então eu tive que inovar, vamos falar dessa forma. E inovando, eu percebi que quem ganhou mais, por eu ter pensado no surdo, quem ganhou mais foi o ouvinte, que se tornou mais fácil para ele entender a própria língua portuguesa. E a Libras ele já vinha estudando, então nesse sentido foi bastante interessante. Mas R13 há uma bandeira que eu acabei levantando aí, foi a que não dá para trabalhar com dupla habilitação. E depois nós realmente reorganizamos o curso. Criamos, inclusive, o curso de tradução na época. Tradução e interpretação. Mas era o curso de Tradução. E foi uma experiência muito boa, mas eu percebi o seguinte. R13Não se ensina língua portuguesa para surdo, como se ensina língua portuguesa para ouvinte. É uma L2, tanto que geralmente a nomenclatura de qualquer disciplina e componente é língua portuguesa como o L2. E todo professor que ensina Libras tem que ensinar Libras, respeitadas as suas especificidades. Libras é uma língua viso espacial. Língua inglesa e portuguesa. Como nós ensinamos no corrente, é para o ouvinte. Mas não se ensina língua portuguesa para Libras como se ensina para o ouvinte. Tem que ser como se ensina mesmo uma língua estrangeira, tem que fazer um link com a língua nativa do surdo, que é a Libras, que é a língua de sinais, e por meio dessa vinculação das duas línguas, o surdo, ele entende. Então, infelizmente, uma das primeiras ações nossas é fazer o que é transcrição mesmo. É trabalhar meio com glosa. O surdo entender que, olha, trabalhando com glosa, se eu estou fazendo laranja ou coisa parecida, então vou escrever por glosa para depois que ele aprendeu a escrever por glosa, ele então transforma aquela língua, libras, escrita em português, em glosa. Transformar, então, numa língua portuguesa escrita corrente. Como? Aí nós precisamos trabalhar com os conectivos. R14 O grande desafio é trabalhar com conectivos. E aí entram as preposições, entram todos os conectivos que você sabe. Inclusive, alguns definidores, como o artigo. O artigo definido. Como é que fica o artigo definido? É meu ou é minha? A questão de gênero. Então, é dessa forma. Então, eu percebi que a melhor forma, a melhor estratégia é realmente... Inclusive, a minha aula, ela caminhava nesse sentido. Quando eu saí daí, as minhas aulas trabalhavam nesse sentido. R15 Eu estou aqui para ensinar vocês como vocês vão trabalhar. E, ao mesmo tempo, R16 infelizmente, eu vou te dizer, eu tinha aluno que não sabiam 5% de língua portuguesa. Adultos com o ensino médio, mas não sabiam mesmo, 5% não sabiam. Eles tinham dificuldade para escrever o nome. Então, eu tinha que mostrar para ele, vamos fazer glosa, vamos aprender a fazer glosa, aprender o alfabeto, ter a base. Então, é um...

Entrevistadora - Isso o senhor acha que foi assim, o principal, pode-se dizer assim, a principal dificuldade nessa disciplina de língua portuguesa?

Entrevistado - Sim, a principal dificuldade. Por quê? Porque nós tivemos estudantes oralizados. R17 Os estudantes oralizados, eles escreviam a língua portuguesa, eu diria de forma tranquila. O processo de interação textual entre surdo e ouvinte acontecia com naturalidade no papel. Eu não vou nem dizer no aplicativo como WhatsApp, porque ele já tem o auto-preenchimento. Basta escrever duas Letras, depois ele escolhe o auto-preenchimento. Mas vamos dizer no papel.R18 Eu tive estudantes surdos, oralizados, que escreviam bem, escreviam bem. Eu posso até dizer que escreviam da mesma forma como um ouvinte. Entretanto, eu tive alguns surdos não oralizados, que realmente... E aí os níveis, era dessa forma em termos de escrita do português. Era de 5%, 10%, 20%, 30% e chegavam até 50%. Os oralizado eram acima de 50% a habilidade. E eu digo para você, com a experiência que eu tenho no Brasil, das diversas universidades,R19 nós temos estudantes do ensino médio hoje, que chegam em cursos de Letras ouvintes, Letras, língua portuguesa, normal. Ainda bem que não é a maioria, é a minoria, tá? Mas estudantes que escrevem a língua portuguesa em torno de 50% com muita dificuldade. Não são surdos. Então, só para você ver, quando eu vejo um surdo não oralizado escrevendo 50% da língua portuguesa com a dificuldade de interatividade com o ouvinte, eu parabenizo. R20Porque com toda a dificuldade que a gente tem, e sem falar que a grande discussão política que existe hoje no Brasil, que é oralizar ou não oralizar, como que vamos trabalhar? É o bimodalismo ou não? A gente tem essas discussões políticas, educacionais, que são feitas em diversas instituições. Então ainda está um pouco perturbado todo o processo.

Entrevistadora - Sim, é isso que eu vejo que tem muita discussão ainda, muita pesquisa, muito estudo ainda para se delimitar as coisas, para fazer melhor as melhores escolhas. Questão de métodos, de ensinometodologia, até

para poder formular uma disciplina. Sempre está reformulando os projetos pedagógicos também. Então é uma área que está se delineando ainda, bastante nesse movimento.

Entrevistado - É. Só para você ter ideia. Na época que eu estava aí, ensinando libras, ensinando morfologia, sintaxe, semântica e pragmática para surdos e ouvintes, eu tinha que trabalhar com as duas línguas. Eu percebi que algumas obras de pessoas renomadas, não vou citar o nome aqui por uma questão de ética, mas eu digo assim, você se estuda os expoentes da Libras no Brasil? Eu peguei expoentes da Libras no Brasil e vi em suas obras, eu diria, conceituação e definição inadequada da própria Libras. E o que eu ia fazer? Na época em que eu estava aí, eu ia escrever um manual, em oposição a esse ensino que se faz, por exemplo, para contribuir. Mas aí, quando eu estava me preparando... porque na minha aula, eu mostrava para os meus estudantes "Olha, Fulano afirma isso, mas vamos analisar para ver o que é de verdade". Então vamos pegar aqui, Morfologia, Fonética, Fonologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, do Português e da Libras, e vamos mostrar. No Português é isso, na Libras é isso. Mas por que que na Libras é isso? Sabe por quê? Porque a pessoa não tem habilidade gramatical e linguística. Então está definindo errado. Uma palavra, por exemplo, classe de palavra, um exemplo bem simples, tá? Está definindo essa palavra como um conectivo que não tem significado nenhum. Não é nem um conectivo essa palavra, essa palavra é um advérbio. Ela não é um conectivo, ela é um advérbio. Só que no manual de Libras aparecia a palavra como um conectivo, como um conector, mas era um advérbio. Só que aí eu comecei a perceber que isso acontecia em outras situações. E eu falei "Rapaz, olha, eu vou ter que escrever e contribuir com isso". E o que veio? Veio a pandemia. Eu fiquei doente, acabei tendo até problemas emocionais e tudo. Tanto que eu falei "Eu preciso sair daqui... eu preciso sair daqui". E eu também já tinha até tido alguns problemas também na instituição, sabe? Mas eram problemas de assédio moral, isso e aquilo contra mim. E que teve o devido processo na instituição. Então eu aproveitei. Como eu conhecia a instituição aqui, e surgiu a oportunidade... Ah! Eu vim para cá e estou muito feliz. E o curso também, ele não perde nada. Não vou dizer qual que seja melhor, tá? Eu digo... está em parte e eu estou muito satisfeito aqui, muito satisfeito com a mudança que fiz, então ótimo.

Entrevistadora - Que bom! Meu esposo que fala "Eu quero ir para a praia".

Entrevistado - Não vou mentir não, um dos motivos era esse também! Tanto que se você veja bem, eu estou aqui falando com você. Já fui comprar o pão da manhã. Eu moro na ilha de Itaparica e trabalho em um campus e outro. Eu tenho dois caminhos para ir para a padaria, para o banco, para qualquer lugar, para a farmácia. Eu posso fazer a linha reta por lá ou descer na quadra de baixo e passar na orla. Aí eu desço a quadra de baixo, passo na orla, olhando o Salvador, o mar e tudo mais.

Entrevistadora - Maravilha! Já desestressa ali, já começa o dia bem.

Entrevistado - Nossa, a melhor coisa que eu fiz na vida foi ter vindo para cá.

Entrevistadora - Que bom, que bom. Bom, professor, então, eu gostaria de perguntar agora um pouco mais sobre a sua metodologia que o senhor falou que utilizou. Dá para falar mais um pouco da questão da sua metodologia que o senhor utilizou nesse período que trabalhou essa disciplina de língua portuguesa?

Entrevistado - Sim, sim. R21A metodologia que eu trabalhei, lógico, tem os manuais, não vou nem entrar no mérito dos manuais, porque você tem acesso a todos os manuais. A partir dos manuais... e R22 uma coisa que eu também sou grato é a abertura que eu dei, primeira abertura que eu dei, para as intérpretes. Primeiro porque quando eu estava ensinando, eu percebia que tinha os ouvintes, e lá o professor, como eu trabalho, R23 eu cheguei até o nível intermediário da Libras, porque eu aprendi Libras no curso, trabalhando, estudando e trabalhando, estudando e trabalhando. Embora hoje eu seja estudante do curso de pedagogia bilíngue, do curso do INES. Entretanto, é lógico, eu trabalho de acordo com a demanda. Então, os próprios intérpretes disseram que R24 eu chegava em algumas turmas que tinha em torno de 25 ouvintes e 5 surdos. E em outras turmas havia o contrário, tá? Outras turmas havia o contrário, então era comum isso. R25 Então para facilitar o meu trabalho, eu literalmente pedi para que os intérpretes avaliassem a minha aula e pensando nos surdos, para que eles contribuíssem. Então eu sou muito grato a esse feedback que eu tive dos intérpretes. Então, com isso R26 eu passei a trabalhar muito mais com imagens, pensando no surdo, e aliando essas imagens com o projetor Datashow. Depois escrevia ao lado das imagens do Datashow. A primeira coisa era essa. Então eu chamava a atenção dos ouvintes. Vocês podem até pensar que eu estou trabalhando em um sistema só de alfabetização, mas não tem nada a ver com alfabetização. O que eu estou passando é... Vamos pegar um exemplo. Eu gosto da sintaxe porque é a disciplina mais difícil do curso de Letras, sabe? É a disciplina mais difícil. Eu vejo até aqui a reprovação que é muito grande em sintaxe e eu lamento por eu não ser o professor de sintaxe. Eu não sei, e não posso exigir isso de ninguém,porque eu cheguei a pouco tempo. Deixa do jeito que está e tudo bem. Mas é o que acaba acontecendo. R27 O meu método é da seguinte forma. Eu trabalho a partir da Libras. Da Libras eu vou

para o português. R28 Então, eu trabalho com o surdo e com o ouvinte, não se esqueça disso. Porque as turmas sempre são mistas. Eu disse que nós temos 5 alunos surdos, 25 ouvintes e vice-versa. Então eu entro em quatro salas diferentes e é dessa forma, sem me preocupar com isso. R29 Então eu começo a trabalhar com eles a Libras. Trabalho a Libras, a sintaxe da Libras, coloco depois a sintaxe do português. Eu falo "Olha, isso em glosa, vamos lá em glosa". Mostro em glosa como que é a palavra, e falo "Vamos lá! Agora o sinal. O sinal é esse". E R30 desafio aqueles que não são alfabetizados no português a aprender a glosa. Por quê? Porque no mínimo, eu dizia para eles, no mínimo, se você incorpora a glosa como surdo, a glosa do português, você está aprendendo uma segunda língua. Então, para você, eu estou ensinando segunda língua, estou ensinando libras para o ouvinte que está aqui na sala como segunda língua também. R31 Então, eu trabalho simultaneamente... trabalhava, simultaneamente, a sintaxe. Não só a sintaxe, era a sintaxe, a fonética, a morfologia, a própria fonética, a fonologia da Libras, e mostrava. R32Então, não pode trabalhar literalmente a língua portuguesa, e isso ficou claro para mim, eu não posso entrar na língua portuguesa sem ensinar primeiro todas as normas que estão por trás, todas as regras gramaticais que estão por trás da Libras. O aluno então entendeu da Libras, eu coloco imediatamente a da língua portuguesa. Então ele pode trabalhar dessa forma. R33 E aí eu digo para os alunos, aqueles que são analfabetos mesmo da língua portuguesa, tá? Não são todos que estão alfabetizados. O aluno está para ser reprovado numa disciplina que é de produção de texto. Eu passo a fazer, por exemplo, a própria avaliação deles. Eu falo "O que eu quero que você me mostre é, no máximo, a glosa com a dificuldade". R34 Porque eu sei que ele não vai aprender a escrever numa disciplina de fonética, de morfologia ou de sintaxe ou de semântica pragmática. R35 Ele teve a vida inteira. O menino está lá com 28 anos, vai aprender? Não vai. E aí, é lógico, algumas pessoas dizem "Oh, esse aluno vai ser aprovado na disciplina de língua portuguesa como L2?". Eu falo "Ele não vai ser alfabetizado aqui". R36 Eu não posso querer alfabetizar um estudante acima dos 25 anos de idade, porque quando ele é mais novo, ele teve a oportunidade de vivenciar o processo de inclusão do surdo. Agora, se ele passou dos 30 anos, ele não vivenciou esse processo de inclusão. Muito pelo contrário, ele ficou excluído de todo o processo educacional. R37 Então nós devemos mudar o processo, tanto de ensino, e, nesse sentido, ver o que ele aprendeu do nada. Isso eu faço com meus estudantes ouvintes. Sempre fiz com meus estudantes ouvintes lá no ensino fundamental. Lá no ensino fundamental, há 30 anos trabalhando com eles, eu pegava uma turma do sexto ano, sétimo e assim por diante, e R38 a primeira coisa que eu fazia com eles é "Vocês vão produzir um texto". Criava todo um sistema gostoso, conversavam sobre o tema para eles se familiarizarem com o tema. Agora vamos escrever o que mais estiver na sua cabeça depois de uma hora de conversa. Era uma hora de conversa. Agora vocês têm que...

Entrevistadora - Contextualizar, né? Criar uma situação.

Entrevistado - Exatamente. Eles eram crianças, eu fazia isso há 30 anos. Eles escreviam, e aí eu lia todos os textos deles para ver o nível de produção, o nível de domínio linguístico, todos os níveis do estudante. Eu falava "Agora eu tenho um ano... um ano para trabalhar com os estudantes". Já aconteceu de eu pegar a turma A e B, e isso também aconteceu na própria Libras. Pegamos a turma A e B. A turma A estava melhor do que a turma que estava um ciclo avançado com eles, então não faz sentido eu ficar trabalhando com eles. Eu ia trabalhar com eles e coisas assim.

Entrevistadora - Cada turma, isso na graduação também, se desenvolvia de um ritmo diferente.

Entrevistado - Exatamente.

Entrevistadora - Ou seja, não dá para aproveitar o mesmo plano de aula. Não dá.

Entrevistado - Tanto que literalmente, olha só, a turma que possuía 25 ouvintes não era trabalhada com a turma que tinha 25 surdos. Era totalmente diferente. Então, R39 o professor precisa ter métodos e estratégias de atingir tanto o surdo quanto o ouvinte. E o método não vai ser o mesmo. Não vai ser o mesmo para aquela turma que tem mais ouvintes, porque eu percebi que o surdo, embora eles ficassem próximos naquela turma que tinha mais ouvintes, eles também tinham aquele grupo de ouvintes com quem eles estavam sempre inseridos. Então, essa turma, por interesse, não dá para dizer qual turma se beneficiava mais, mas onde havia bastante ouvintes, eles tentavam se aproximar dos surdos para vivenciar Libras de perto e vice- versa com alguns surdos. Então, essas trocas eram muito boas. Enquanto que a turma, quando era o predomínio surdo, eu tinha que trabalhar de forma assim. R40 Eu estou trabalhando só com surdo, mesmo tendo 5 ouvintes. Eu não podia pensar em privilegiar 5 ouvintes diante de uma turma com 25 surdos. Então, a metodologia era ensinar mais libras para o surdo e mais língua portuguesa para o ouvinte. Era tentar fazerdessa forma. Então, R40 o professor não pode se acomodar. É isso que eu estou dizendo. Ele não pode utilizar a mesma fórmula, uma mesma forma e engessar o processo de ensino de turmas mistas.

Entrevistadora - É tipo um "Se vira nos 30". O professor chega, vê a realidade e propunha dar conta daquela turma.

Entrevistado - Exatamente, é dessa forma. E é o que eu tenho falado todos os dias aqui também. Em todos os componentes que eu trabalho, eu falo a mesma coisa. Tanto que hoje eu trabalho com a disciplina, por exemplo, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa. E como eu trabalho dessa forma, não muda muito o sistema. E volta e meia eu falo para eles, da própria Libras. Eles são todos alunos ouvintes, mas mesmo ensinando português, eu não perdi a mania de vez em quando, para eles entenderem e mostrar Libras ali. Por exemplo, a estrutura da frase, eu falei "Aqui é SVO". Eu falei "Vocês têm dificuldade em coisas simples", como a Libras é SVO, a língua inglesa, o adjetivo é alterado, às vezes o verbo vai depois, às vezes o verbo vem antes, e eu tento mostrar. Então, quanto maior o leque de informações para o professor, maior é a possibilidade de ele inovar com os estudantes. Mas tem que mostrar também para os estudantes. Eu tenho tentado mostrar isso, porque R41 não adianta muito o estudante aprender fórmulas se ele não tiver o interesse de atingir o grupo de estudantes que ele tiver. Então, enquanto professor, ele tem que atender o grupo de estudantes que está sob sua responsabilidade.

Entrevistadora - Essa demanda, né?

Entrevistado - Sim.

Entrevistadora – Ver qual que é a demanda daquela turma, qual que é a necessidade conforme o perfil dela.

Entrevistado - Exatamente.

Entrevistadora - Então, nessa experiência que o senhor teve nesse período de ensinar essa disciplina, administrar essa disciplina de língua portuguesa como L2, o senhor então percebeu nesse período que o estudante, esse acadêmico que sai formado em Letras-Libras, ele não sai, porque ele prepara para ensinar Libras como L2. Quer dizer, língua portuguesa como L2.

Entrevistado - R42Sim, língua portuguesa como L2. Eu diria, sim, que para o estudante que trabalhou comigo, infelizmente, eu vou dizer dessa forma, tá? Porque o que a gente tem são alguns manuais e, nesse sentido, com estudantes que eu trabalhava a época, eu sempre deixava claro. R43Eu preciso ter o meu estudante surdo, o meu estudante ouvinte e saber o nível dele. Então eu preciso saber as suas dificuldades, mesmo sendo uma turma grande. Esse é o grande desafio do professor. O professor precisa criar métodos e estratégias. Então, você veja bem, R44se o professor é preparado, olha só, para criar métodos e estratégias de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, ele consegue trabalhar. Veja bem. E R45 nesse momento eu chamo a atenção para aquele professor que trabalha lá nas séries iniciais, tá? Porque é ali que o estudante tem que aprender língua portuguesa. R46 Como é de dois, estudantes surdos, ele tem que ser alfabetizado em libras, mas ele tem que ser alfabetizado também em língua portuguesa, porque não adianta a gente trabalhar apenas preparando o surdo para o mundo do surdo. A gente precisa preparar o estudante surdo para o mundo do surdo e para o mundo do ouvinte, e da mesma forma, prepararmos os ouvintes para conviver no mundo do ouvinte, mas também no mundo do surdo. Esse é o verdadeiro processo de inclusão. E aí o quE a gente tem? R47 A gente tem realidades diversificadas, e essas realidades diversas é que, às vezes, trava todo o processo. E eu vou dizer quais são as realidades que travam o processo. Você veja bem, começando pelo intérprete. Já de cara eu digo intérprete. Por quê? Porque eu, trabalhando com meus intérpretes... Veja, R48 eu aprendi muito com meus intérpretes, é a primeira coisa que eu deixo claro, tá? Só que eles diziam que aprendiam comigo o que eles não aprenderam no curso de Letras-Libras. Eles fizeram Letras-Libras. Mas eles aprenderam a ser professores, não apenas intérpretes. Porque quando eles eram intérpretes apenas, eles não se ligavam muito no conhecimento. Mas como eu estabeleci R49 uma relação bilingue, eu nunca ensino só Libras para surdos e nem só português para ouvintes. Se eu tenho português, surdos e ouvintes, e vou trabalhar português, eu trabalho português e libras. Vou trabalhar Libras? Eu trabalho Libras e português. Então, dessa forma, eles percebem. Eu não conseguia trabalhar uma coisa só. Então R50 o processo depende também do intérprete, porque nós temos, numa sala, hoje do ensino regular, às vezes apenas um surdo. E o professor não está nem aí com esse surdo. O professor está preocupado com os 34 estudantes. Bom, é que, vamos dizer, na alfabetização, dependendo da escola, tem 25 estudantes, tá? 20 e 25, tudo depende da Secretaria Municipal. Ele tem que pensar, eu tenho 24 ouvintese 1 surdo. Olha, R51 infelizmente, esse professor ouvinte, trabalhando com 24 ouvintes e 1 surdo, ele não está nem um pouco preocupado com esse surdo. Então, infelizmente, a tarefa de alfabetização, ela recai sobre o intérprete. Então, quem deve ser preparado para alfabetizar uma criança? Uma criança do primeiro, do segundo, do terceiro, do quarto, do quinto ano. E esse trabalho é muito importante. R52É o intérprete. O intérprete é que tem que ser preparado, melhor do que o

próprio professor. Nesse modelo que nós temos, em que o aluno é incluído. Eu digo para você que R53 aqueles intérpretes que trabalhavam comigo, eles estão aptos a atender um surdo, como atender dez surdos em uma classe que seja até multisseriada. Eles poderiam trabalhar até mesmo em uma turma multisseriada com diversos alunos de séries e anos diferentes. Agora, existem intérpretes e intérpretes. Alguns intérpretes estão interessados apenas em passar o sentido. Qual é? Eu diria, a gente entra também numa outra discussão, que é a questão do significado e do sentido quando a gente vê signo linguístico. O que ele quer passar? É só o sentido? Ou ele quer passar só o significado? A partir do signo linguístico, o que é que o intérprete quer passar? E isso é importante para o próprio intérprete entender e para o próprio professor. E, nesse sentido, vou dizer uma coisa para você. CAP que a gente tem aí, Centro de Atendimento Especializado. Aqui a gente tem um aqui perto, à uma quadra. Mas não temos nenhum surdo frequentando e assim por diante. R54Mas quando nós temos um professor que vai ensinar língua portuguesa para surdos e só tem surdos num centro especializado, aí existe a possibilidade de aprender com maior facilidade. Agora, eu sou contra deixar o ensino apenas para o intérprete, porque professor ouvinte não ensina, não está apto.

Entrevistadora - E esses que saem do curso de Letras-Libras, o senhor acha também que não tem esse preparo para pensar na língua portuguesa para o surdo?

Entrevistado - Eu vou ser franco com você, tá? Diante da experiência que eu tive, não só enquanto professor do curso de Letras-Libras, mas também como estudante do curso de pedagogia bilíngue, tá? R55O estudante surdo, nesse modelo que nós temos, que ele fica com o intérprete despreparado, eu estou dizendo o intérprete despreparado, e muitos desses intérpretes, você veja bem, alguns deles, às vezes só tem o ensino médio. E alguns, dependendo do lugar, não têm nem o ensino fundamental completo. Tudo depende do município onde trabalha. R56A prefeitura lá de uma cidadezinha qualquer precisar de um intérprete, ela busca na cidade, ela não busca no estado, ela não busca no país, porque ele vai pagar uma bolsa, uma gratificação de um salário mínimo para o intérprete acompanhar uma criança com 8, 9, 10 anos de idade em todas as séries, os anos iniciais do ensino fundamental. E, R57às vezes, o estudante que aprendeu Libras e que está disponível, às vezes ele é um estudante do ensino fundamental, mas que entendeu Libras e aprendeu Libras em um outro processo qualquer e é suficiente para aquela prefeitura. Ela acaba atendendo, acaba contratando aquela pessoa. R58 Então, enquanto nós tivermos intérpretes nessas escolas que não sejam docentes de verdade que entendam o processo, esses estudantes não aprenderão língua portuguesa como L2 nesse modelo de escola, mas eles aprenderão em centros especializados, em centros de atendimento especializados. Aí eles aprenderão.

Entrevistadora - Sim, sim. E agora seria minha última questão. Então, nesse período ainda, com relação em específico a língua portuguesa, as principais dificuldades que o senhor percebeu que os alunos enfrentam para poder alcançar essa habilitação bilíngue. Qual que foi ao seu ver?

Entrevistado - Habilitação bilíngue?

Entrevistadora - É, para sair de lá com essa habilitação bilingue, qual que foi a principal dificuldade?

Entrevistado - Mas, no caso, ele aprendendo... Ele sair como um professor de língua portuguesa e professor de Libras?

Entrevistadora - Isso, sendo formado nisso. Porque o projeto pedagógico eu vi que ele mudou.

Entrevistado - Mudou, ele mudou.

Entrevistadora - Ele inicialmente era de um jeito e agora ele está indo mais para Letras-Libras?

Entrevistado - Exatamente. Eu já digo de cara. O primeiro problema que eu já digo para você. Primeiro, R59 não se pode hoje, no Brasil, não posso dizer de nenhuma outra realidade, um projeto com habilitação bilíngue, qualquer língua, ter a mesma duração de um monolíngue. Isso é irreal. É fazer de conta que está ensinando. Esse é o primeiro problema, isso travava tudo. Tanto que eu realizei entrevistas com estudantes que tiveram esse diploma.*Entrevistadora - O senhor fez a entrevista?*

Entrevistado - Fiz entrevista. Então, eu cheguei diante da entrevista e literalmente perguntei R60 "Você está apto para ensinar língua portuguesa e Libras?" Aí a pessoa disse "Eu estou apto a aprender, a ensinar Libras. Eu estou apto porque eu estudei Libras fora os quatro anos que fiquei fazendo o curso". E não foi uma pessoa não, tá? Foram várias pessoas que me responderam isso. "Os quatro anos que eu estudei fora, foram quatro anos estudando Libras porque eu tinha interesse em fazer concurso de intérprete". Concurso de intérprete e assim por

diante. Eu vi isso como uma possibilidade muito, muito, muito grande. Então, as pessoas literalmente disseram que eram ouvintes, que fizeram o curso para ser intérprete, porque...Inclusive houve concursos em Dourados e na região para intérpretes. E eles foram, claro. Quanto à língua portuguesa, eles disseram "Eu jamais farei um concurso para ser professor de língua portuguesa" para 5 a 8, como era na época, ou para 6 a 9 ano, como é hoje. Falava "Jamais! Eu não tenho condição de ensinar língua portuguesa para ouvinte". E ele dizia assim "Para surdo, naquele método que você ensina, eu consigo". Você entendeu? Mas, olha, o português para surdo, ele ensina porque ele estudou... Porque um desses intérpretes era meu. E um desses alunos também foi meu aluno. Então, R61aqueles intérpretes que interpretavam comigo, aprendiam o que eu ensinava. Mas aqueles que não trabalhavam comigo, nem pensar! Eles têm o diploma e disseram "Jamais eu vou usar o diploma para a língua portuguesa. Jamais!" Então eu digo para você, até chamo a atenção nesse sentido, eu penso que quando o estudante vê o curso de Letras-Libras, tá? A palavra Libras pode estar junto com o que for, com língua portuguesa e com língua inglesa. R62O estudante, se ele sentir maior dificuldade em A ou B, ele pode ter das duas uma, ou se dedicar muito para superar a dificuldade que ele vai ter em A ou B, porque é aquilo que lhe interessa, ou a dificuldade vai ser tão grande que o que lhe interessa, ele vai abandonar e vai para o lado que não lhe interessa, porque o que levou ele a se inscrever no curso, ele não dá conta. Então, olha só para você ver, as duas situações podem acontecer. O aluno abandonar Libras, no caso, e ficar com o português, porque Libras ele não vai dominar, e o contrário também acontecer.

Entrevistadora - E eu vi também que o senhor organizou um grupo de pesquisa nesse período. Eu busquei também algumas coisas com eles, mas eu não achei publicado, eu só achei o seu livro mesmo. Eu vou entrar em contato também para poder comprar. Eu queria saber se o senhor indica mais alguém da UFGD e me passar o contato para eu poder também falar com essas pessoas, saber de suas experiências. Eu estou conversando com professores e com alunos.

Entrevistado - Sim, sim.

Entrevistadora - Com a experiência com a disciplina.

Entrevistado - Sim. Olha, eu diria para você que lá... Os professores que trabalharam comigo, eu acho interessante você falar com todos eles. E hoje, só para você ver, na minha época R63 nós não tínhamos tantos pesquisadores mesmo. Tanto que eu digo para você que eu era o único doutor em linguística, e ninguém tinha mestrado em linguística na época. Então, eram duas coisas que nós tínhamos na realidade. Nós tínhamos apenas graduados em Letras. E talvez especialistas em alguma coisa da Libras, mas graduados são Letras, Letras-Libras e assim por diante. Mas é o que nós R64 acabamos tendo depois. Alguns saíram para fazer mestrado, outros doutorado, e hoje nós temos tanto mestre quanto doutores lá, eu tenho certeza disso. Nós temos uma professora surda com doutorado já, que ela concluiu, que é a professora PS1. Ela fez mestrado em Letras na UFGD.

Entrevistadora - Ela é surda ou ouvinte?

Entrevistado - Ela é surda. Mas a surdez dela... Eu só acho que entrevista pelo Google Meet, ela não ouve, porque ela usa aparelho. Ela ouve com aparelho. É surda que ouve com aparelho.

Entrevistadora - Entendi.

Entrevistado - Mas talvez precise do marido dela para, se for alguém junto com ela, oralizar para ela, porque ela não... O aparelho, né?

Entrevistadora - Ela se comunica por Libras também?

Entrevistado - Ela se comunica por Libras. Ela terminou o doutorado e ela fez o mestrado e fez o doutoradona parte de linguística. Na época que ela estava lá, ela estava ainda fazendo mestrado. R65 Uma professora que fez doutorado, porque ela já tinha mestrado em pedagogia. Tinha mestrado em pedagogia, elas não brincavam com a língua portuguesa, elas detestavam a língua portuguesa. O negócio dela era Libras. Deixa- me ver... Ah, tem uma professora que está fazendo doutorado também. Os demais... Só não sei se é pedagogia ou o que é, mas ela é também bastante militante, a professora PO2. Eu não sei se o doutorado dela é em Letras, tá? Mas ela, se eu não me engano, ela trabalhou com leitura e produção de textos. Trabalhou com língua portuguesa, como L2.

Entrevistadora - Ela é surda também?

Entrevistado - Não, não, ela é ouvinte. Não sei o doutorado dela em que está sendo. *Entrevistadora - Elas duas*

trabalharam com o senhor nesse projeto? No grupo de pesquisa? Entrevistado - Grupo de pesquisa? Sim, sim,

trabalhava no grupo de pesquisa comigo.

Entrevistadora - Ok, então vou contactar...

Entrevistado - Ah, sim... Converso com outra professora 3. A professora 3, ela já deve ter terminado o doutorado dela. Foi no Paraná, foi em Letras. Eu não sei os componentes que ela trabalhou. Não posso dizer que ela tenha trabalhado Português como L2, mas da professora 3... Eu estou te indicando essa PO2, eu só estou indicando porque ela ministrou um ano. Eu me lembro que um semestre ela ministrou Português como L2, a PO2. Agora, a 3, esses outros, eu estou indicando porque não me lembro se trabalharam Português como L2, mas doutorado em linguística eles fizeram. E estão lá.

Entrevistadora - Sim. Certo.

Entrevistado - E a preocupação é essa, eu ter alguém mais próximo da linguística. Você é da Letras?

Entrevistadora – Sim.

Entrevistado - Da Letras, eu penso assim, conversar... Esses professores que eu estou indicando, os dois, a PO2 e a 3, elas são pedagogas, mas a PO2 ensinou o Português como L2.

Entrevistadora - É, para mim, o importante é isso. É o contato com a disciplina, a experiência com a disciplina.

Entrevistado - Exato. E a PS1 ensinou o Português como L2. Ah, tem uma outra professora, ela chegou depois. 4. Eu... 4... Qual o sobrenome dela? Eu me esqueci do sobrenome dela, tá?

Entrevistadora - Mas eu olho lá no programa.

Entrevistado - Ela é surda, ela é oralizada, e ela fez o mestrado em Letras, e ela também trabalhou, mas depois que eu saí. Ela trabalhou com Português como L2. Eu estava para sair e ela trabalhou com Português como L2 e por isso eu me lembrei dela também.

Entrevistadora - Certo. Professor, só uma última observação, não é nem pergunta, ou se você quiser comentar alguma coisa. Então o senhor disse que houve essa discussão de que seria pouco tempo para ser uma dupla habilitação de quatro anos somente.

Entrevistado - Sim.

Entrevistadora - E eu percebi então que antes era... Acho que no período que o senhor trabalhava, ainda eram três disciplinas de língua portuguesa como L2 e uma carga de 60 horas cada. E agora diminui para uma disciplina, o atual projeto pedagógico, que começou esse ano, e que vai ser de 72 horas. E o que o senhor acha desse movimento, para a gente pensar o papel da língua portuguesa na graduação de Letras- Libras?

Entrevistado - Então, eu digo para você o seguinte. R66Existe uma questão muito grande que é discutida a respeito da língua portuguesa em qualquer curso de graduação. A oferta de língua portuguesa e como eladeve ser ensinada. Então essa é uma discussão muito grande e é lógico. Eu penso que a língua portuguesa deve ser ensinada de acordo com a peculiaridade de cada curso que trabalha com língua portuguesa. Agora,R67 a língua portuguesa, como uma habilitação juntamente com outra, eu acho muito complicada. E o principal problema é, nós temos estudantes? Eu já vou ser franco. Eu tenho visto, no processo de avaliação, eu sou avaliador de cursos também, R68eu tenho visto cursos que apresentam uma matriz em que a língua portuguesa é trabalhada quantitativamente de forma insatisfatória. Eu penso hoje, para se trabalhar língua portuguesa de verdade com uma habilitação, nós precisamos ter dedicado exclusivamente ao ensino da língua portuguesa em torno de seis semestres, no mínimo. Só que aí também existe um grande problema, que é aquilo que se idealiza e aquilo que se faz de fato. É outro problema muito grande. R69Eu vejo alguns professores dizendo "Olha, se nós trabalharmos a língua portuguesa no primeiro semestre para resolver os problemas que estudantes tiveram no ensino fundamental e médio, no primeiro semestre isso vai resolver". Não resolve coisa nenhuma! Pode trabalhar um ano inteiro que não vai resolver, sabe? Infelizmente você sabe o que teria que acontecer mesmo? A gente teria que... e eu ia acompanhando todos os estudantes, porque nessa parte R70eu já estou para me aposentar, então você já imagina, tá? Então o tempo de experiência que eu tenho e tive, tanto na educação básica quanto no

ensino superior. R71Para quem vai ensinar, a dupla licenciatura, ela precisa ter no mínimo cinco anos. Eu não assinaria aí embaixo. R72Lógico, eu sou obrigado a assinar embaixo enquanto trabalhador, porque o MEC possibilita. Possibilita que o curso ofereça dupla habilitação, qualquer que seja a área, com quatro anos. E eu falo, como que o MEC autoriza isso? Eu acho inconcebível. Quem sou eu para dizer alguma coisa e para mudar a cabeça do MEC? Tá, eu... Aqui na praia me deu muita preguiça, sabe, de querer mudar o mundo, tá? Me deu muita preguiça nesse sentido, mas R73 se eu ainda fosse aquele menino revoltado, como fui na adolescência, eu ia escrever algum artigo destruindo o MEC, destruindo todos os cursos de dupla habilitação com quatro anos. Eu destruiria. E destruiria também a forma como se ensina língua portuguesa no curso de Letras. Você sabe o que a gente tem em todo o país? Uma saída muito grande de professores que vão para a habilitação e vão se aventurar, porque não aprenderam língua portuguesa. Eu estou falando que vão ensinar a língua portuguesa para ouvintes em cursos de Letras com habilitação só para a língua portuguesa. É uma aventura. Todas as universidades onde eu passei, você pode olhar ali, algumas no meu currículo eu nem estou colocando mais, tá? Mas eu trabalhei algumas que eu não coloco mais no currículo. Mas você veja bem, R74 todas as universidades onde eu passei, até onde eu estudei também, tá? Até onde eu estudei, então são várias. Sabe o que eu vejo? São estudantes que não sabem para que estão... Eles são egressos que saem sem saber nada. Se realmente fizer um novo vestibular, eu diria, para esses estudantes, só para a língua portuguesa, porque a prova do ENAD... Eu nunca vi como é que é a prova do ENAD, tá? Eu nunca tive essa oportunidade. Mas R75 se fizesse um vestibular com 100 questões de língua portuguesa, ali, produção de texto, interpretação de texto, análise linguística, de todas as formas, entendeu? Não apenas por um método de ensino. Porque também tem isso, métodos de ensino. Você sabe que vai ser um fiasco muito grande? Um fiasco muito grande. Nós temos professores de Letras que nem escrever sabem. O pior é isso. Que nem escrever sabem. Olha, o pior, alguns que leem e não conseguem interpretar o texto. E são professores. Houve um concurso aqui no mês retrasado. Alguns estudantes meus de Letras foram fazer e disseram que só caiu coisa fácil e eles acharam difícil. Coisas que a gente nem ensina, porque a gente acha que é básico, coisa da educação chamada educação infantil, as séries iniciais. A gente nem ensina, nem revisa isso. Nunca traz isso à tona, vamos dizer assim. E que a prova foi preparada por professores de língua portuguesa da prefeitura, e que a prova estava repleta de erros, de construção frasal, tinha erros de concordância. Ou seja, o que o Word, o editor de texto, não resolvia, passou tudo, sabe? Passou tudo. E eu vou parar de falar, senão vai...

Entrevistadora - E isso é concurso o que o senhor está dizendo? Concurso para o professor do Estado.

Entrevistado - Não, esse era o professor do município para trabalhar no ensino fundamental, as séries finais do ensino fundamental, e foi um arraso. Agora, eu, com todo respeito, já saí pelo Brasil vendo professores de educação básica que dá licença. E não são professores que estão para se aposentar não, viu? São professores aí com dez anos de experiência na rede municipal com a educação básica, porque educação básica está ficando quase que toda para as prefeituras, para rede municipal.

Entrevistadora - É, e o ensino médio para o Estado.

Entrevistado - E o médio para o Estado. R76Então eu fico pensando, não é à toa que se não pagar para os alunos que saem do ensino fundamental e para o ensino médio, eles não estudam porque eles chegam lá e ficam todos perdidos. Eles não sabem o que fazer no ensino médio. Eles vão lá pelo dinheiro.

*Entrevistadora - E tem um bolso, né?*Entrevistado - Sim. R77 (dinheiro) É a única coisa para segurar estudantes no ensino médio. Eles vão totalmente despreparados para ensino médio. A educação básica nossa está um fracasso. Infelizmente.

Entrevistadora - E isso reverbera lá no ensino superior e de lá, volta para a educação básica. Parece que é um ciclo que não se quebra.

Entrevistado - Não se quebra. Infelizmente não se quebra.

Entrevistadora - Essa era uma questão que eu estava pensando. Essa questão da educação do surdo, da língua portuguesa para o surdo. Aí o senhor falou da educação básica. Eu já tinha percebido esse movimento. Da educação básica vai lá para o ensino superior, e aí continua dando problema lá, e aí não se resolve lá, e volta para a educação básica.

Entrevistado - Sim, é complicado isso. Por exemplo, eu não trabalho mais em dourados. E trabalhava no curso de Letras-Libras. Então, só para você ver. O meu olhar era focado só para Letras-Libras, tá? Era para o curso de Letras-Libras. Hoje, aqui onde eu trabalho, o ensino à aprendizagem de língua portuguesa no curso de pedagogia que me dá uma satisfação. E no próprio ensino no curso de Letras. R78 Então, eu chamo muito a atenção dos

meus estudantes nesse sentido e chamo para eles a responsabilidade. Ou seja, não é porque eles não aprenderam, porque isso eu digo para qualquer lugar do país, é a mesma coisa. Infelizmente. Onde nós temos bons estudantes, habilitados, graduados em língua portuguesa? Graduados não, desculpe. Habilitados para entrar. São nas escolas privadas e nas melhores e mais caras, porque existem escolas privadas que estão só para tirar os alunos da violência, do ciclo de violência, sabe? Mas a qualidade de ensino também não tem. Eu conheço vários pais que literalmente dizem "Ó, eu coloco naquela escola que custa 350 reais porque eu sei que aquele bandidinho não vai lá". Porque o pai não vai colocar o bandidinho lá, porque ele não tem R$ 350 para pagar. Mas eu sei que o nível também daquela escola não é bom. Tanto que é 350 reais. A escola que é boa eu sei que é 2000 reais. Então, só para você ver. Hoje, escola privada para vários pais, é só para tirar o aluno da violência. Só para tirar a criança do ciclo da violência. Então, olha só o que a escola também está virando.

Entrevistadora - Sim.

Entrevistado – A gente vê todas essas realidades aconteceram. *Entrevistadora - Sim. E a nível de Brasil, a gente*

é tão desigual. Entrevistado - Totalmente. Totalmente desigual.

Entrevistadora - E dá para perceber isso na educação de surdos também bem gritante. Em tudo, não é? Em tudo na área no Brasil. Desigual.

Entrevistado - Em tudo, em tudo. Desigual em tudo. O surdo, ele é um ser invisível em vários estados do país. Ele não é visível, ele não existe enquanto cidadão em vários estados do país.

Entrevistadora - Sim.

Entrevistado - É cidadão que não existe mesmo, infelizmente.

Entrevistadora - Principalmente no interior.

Entrevistado - Sim.

Entrevistadora - Se na capital já é difícil, o interior desses estados ainda...

Entrevistado - É, exatamente. Infelizmente a gente tem no interior tanto do Brasil e, às vezes, interior do estado também. Por exemplo, R79 parece que não, mas se você for no interior de São Paulo, você vai encontrar um município lá que está negligenciando o atendimento ao surdo. Então, mesmo sendo no estado mais rico do país, o que sustenta o PIB brasileiro, que é o Brasil ou Minas Gerais, que são esses dois países, os estados, nós chamamos o PIB de países. Então o que acaba acontecendo? R80 Se você for bem no interior mesmo desses estados, você vai ver em algum município uma prefeitura que está negligenciando toda umacriança surda que está ali. R81 E o pai, vamos dizer, é um ignorante que ignora os seus direitos, não tem conhecimento dos seus direitos, o direito do seu filho, e às vezes tem vergonha do filho e deixa o filho lá, o filho lá, o filho lá. O filho completa 18 anos sem passar pela escola. R82E isso em São Paulo, no Paraná, no interior desses estados, em Minas Gerais, que são estados referência. Tem tudo isso, infelizmente.

Entrevistadora - Mas então tá, professor. Agradeço demais! Não tenho palavras para agradecer a sua disponibilidade em falar. Olha só o horário, horário do almoço, o senhor tá me atendendo. Eu não tinha me tocado que era o horário de Brasília. Eu tenho que prestar mais atenção antes de marcar com as pessoas, porque eu marquei bem no horário do almoço. E o senhor falou que estava com sono do remédio da alergia.

Entrevistado - Eu estou tomando remédio e tudo.

Entrevistadora - Mas eu também sofro com alergia. Minha filha também. Então a gente vive aqui à base de antialérgico. Tem uns que dão menos sono e outros que dão mais sono.

Entrevistado - Eu só não vou reclamar demais aqui, porque a minha alergia... Eu estou tomando um anti- alérgico que graças a Deus eu consegui resolver quase todo o problema da minha alergia. Mas ele está sendo graças ao excesso de chuva, então a cidade fica com cheiro de mofo.

Entrevistadora - Ah, sim. E aqui já é o excesso de secura.

Entrevistado - Sim, sim, sim. Inclusive a minha energia era por isso, que eu não tenho mais aqui.

Entrevistadora - Agora é outro motivo.

Entrevistado - Só que agora aconteceu uma coisa aqui que todo mundo estranhou. Faz 50 anos que a chuva de abril foi o que está sendo aqui. Nunca foi o que está sendo aqui.

Entrevistadora - Está demais.

Entrevistado - Só hoje que conseguiu completar 24 horas sem chuva.

Entrevistadora - Nossa!

Entrevistado - Porque faz 15 dias que todo santo dia chove, chove, chove, chove. Agora que fez 24 horas sem chuva.

Entrevistadora – Nossa! Tem que ter aquela máquina lava e seca. A minha cunhada acabou de comprar e está adorando, porque tira a roupa da máquina, só dobra e guarda.

Entrevistado - Exatamente.

Entrevistadora - Ela é um pouco mais cara, mas vale a pena.

Entrevistado - Vale a pena, vale a pena.

Entrevistadora - Então, professor, muito obrigada mais uma vez, tá? Foi um prazer imenso conversar com o senhor, dialogar e ter essas informações preciosas de uma pessoa que ficou tantos anos trabalhando nessa área, nessa disciplina. Então eu fiquei muito satisfeita. Obrigada também pelos contatos que o senhor me passou, e agora eu vou atrás do seu livro para comprar lá no site.

Entrevistado - Tranquilo. Se fôssemos da mesma cidade eu até te daria, porque eu acabei doando meu livro para várias pessoas e deixei alguns. Inclusive no próprio curso para doar também. Acho que eles devem ser doados. Os que eu recebi eu não vou vender, só vou doar os que eu recebi.

Entrevistadora - Como o senhor está longe teve que ser por vídeo chamada e eu vou entrar lá no site atrás do livro então. Eu vou saber mais.

Entrevistado - Tranquilo, tranquilo.*Entrevistadora - Então tá, muito obrigada, bom almoço e boa semana para o senhor.*

Entrevistado - Muito obrigado e igualmente. Tchau, tchau.

Entrevistadora - Tchau, tchau.

ENTREVISTA 2

Entrevistadora - Então professora, primeiro eu gostaria de agradecer muito por você ter aceitado. Eu imagino que a sua rotina é bem corrida, bem puxada e também agora eu acho que se não me engano a UFGD tá em greve, né?

Entrevistada - Os técnicos que estão em greve, aí na Faculdade de Educação à Distância tá praticamente 100% dos técnicos em greve. A gente enquanto gestão. Porque além da docente eu estou na vice direção junto com a professora G. e na coordenação da UAB. A gestão para, né? A gente tem que cuidar da nossa parte, enquanto docente, enquanto gestão e a parte dos técnicos que estão em greve. Os docentes, ontem, optaram por não aderir à greve, então os professores não aderiram à greve. Então assim, a gente está trabalhando de acordo com o que a gente consegue, sem a presença dos técnicos, né? A gente está tentando levar o máximo que a gente conseguir sem que os professores parem, porque a gente colocou o cronograma, o calendário da UFGD, entrou em ordem agora, esse ano, porque estava bem fora o calendário. Agora que conseguiu ajustar, parar, aí se bagunça tudo de novo. Então, a gente está fazendo o possível para manter.

Entrevistadora - Ok. Então, eu vou falar um pouco sobre a minha pesquisa, o objetivo das minhas perguntas. Como foi que eu te conheci? Fiquei sabendo sobre você. Que foi o professor E.. Tudo começou por causa de um artigo dele que ele escreveu sobre a língua portuguesa como L2 na UFGD. Professor E..

Entrevistada - Ah, professor E..

Entrevistadora - É, da disciplina de língua portuguesa L2. Eu vi o nome dele lá, aí mandei o e-mail para ele. Ele me respondeu, ele aceitou me responder. Eu conversei com ele, entrevistei ele, e aí ele me passou alguns contatos, dentre eles, você. Aí eu fui lá, pesquisei, achei um artigo seu que falava do método de ensino na perspectiva funcionalista, que foi seu trabalho de mestrado. E aí eu falei: "Legal que ela tem experiência já com esse método, pelo menos na parte da pesquisa.". Eu não sei se a sua prática foi só no ensino superior ou também na educação básica. Eu gostaria que você falasse um pouco dessa perspectiva. Antes de me responder, se você tiver alguma dúvida a mais... Mas então, essas são as perguntas que eu quero fazer, são dessa ordem. E aí, como eu te falei no e-mail, eu expliquei o estudo na UFMS, que é em Campo Grande, e o tema da pesquisa é saber o papel da língua portuguesa no curso de letras-libras da UFGD. Então, por isso essas minhas perguntas. Eu faço doutorado no Programa de Estudos de Linguagens da UFMS. É isso, se você tiver alguma outra pergunta, uma dúvida, aí pode perguntar também, que a gente já deixa tudo claro.

Entrevistada - Tá, aí eu vou falando, aí se precisar de mais alguma informação, às vezes eu esqueço da pergunta, né? Você fez uma pergunta em um minuto, não sei.

Entrevistadora - Eu posso fazer a pergunta de novo?

Entrevistada - Se puder repetir a pergunta, só pra mim...

Entrevistadora - Desculpa que eu que fui atropelando tudo, fico um pouco nervosa, mas a gente vai se ajeitando. Então, eu vi no seu artigo, também na sua dissertação, na sua pesquisa de mestrado, que você trabalhou com a perspectiva do funcionalista, né? Qual experiência a respeito do que foi desenvolvido.

Entrevistada - Quando eu fiz a pesquisa de mestrado, teve o início, foi mesmo a questão do ensino para estudar a questão da linguística, da língua de sinais, de uma perspectiva funcionalista, que estuda a língua no contexto real de uso, tendo as teorias da gramática discursiva funcional e a funcionalista de GIC. E a gente começou numa linha, que era estudar a questão do tempo, marcação de tempo na Língua de Sinais, na Libas passado, presente e futuro. Como que ocorreria isso na Língua de Sinais? Aí, no meio do caminho, teve uma troca de orientador. Por uma necessidade, o professor E. passou no concurso, teve que assumir oconcurso na UNESP, em Rio Preto, e eu passei a ser orientanda da professora V. G.. Para seguir a linha de pesquisa dela que entra no ensino de línguas, tem o ensino de línguas, para não mudar totalmente o projeto que já estava com dois capítulos praticamente prontos da dissertação, a gente continuou nessa perspectiva de estudar mais marcação de tempo e tal, envolvendo o ensino de língua portuguesa para pessoas surdas, considerando a perspectiva funcionalista. Isso surgiu a partir das minhas experiências que eu já tinha. Primeiro enquanto pessoa surda que teve a língua portuguesa como primeira língua e a Libras como segunda língua, porque eu nasci ao 20 e fiquei surda depois. Fui perdendo a audição depois dos seis anos de idade. Como eu já tinha uma memória auditiva, já tenho conhecimento da língua portuguesa. E também pelas experiências de troca, de conversa, diálogos com os amigos surdos. E também, antes de entrar no mestrado, eu ministrava aulas na sala de recursos, no AEE, com crianças surdas. Então tinha o processo do aprendizado da língua desde a educação infantil, surdos na educação básica, da educação infantil, até o ensino fundamental e médio. Eu acompanhei os surdos na sala de recursos e a gente vai percebendo as dificuldades, onde estava a dificuldade na base, a dificuldade de entendimento, as estratégias que os professores utilizavam na sala de aula para que o aluno aprendesse a língua portuguesa e como que isso iria funcionar. Então, enquanto professora na época de salas de recursos da AEE, eu trabalhava numa outra perspectiva com o curso do ensino do português, mas até então eu não conhecia a perspectiva funcionalista, porque a perspectiva funcionalista eu conheci quando eu comecei o mestrado. E durante o trabalho na AEE, eu estudava Letras, português e inglês. Então eu tinha toda uma discussão na universidade, a questão do ensino de língua, a questão do ensino da língua inglesa. Então a gente desenvolvia alguns projetos para o ensino de línguas, e eu desenvolvia na minha sala de recursos na época, que era um atendimento educacional especializada. O meio de usar o visual para que ele aprendesse dentro de um contexto o português... Porque não adianta ensinar isolado, querer ensinar o português ao pé da letra, digamos assim, sendo que o surdo tem a língua materna Libras, que tem uma estrutura linguística totalmente diferente da língua portuguesa. Se eu ensinar a língua de uma forma, como que ele vai entender que ele precisa colocar na escrita do português aquela, por exemplo, a preposição, que não tem na língua materna? Então assim, a gente sempre teve essa discussão, sempre discutia, bateu de frente um pouquinho com o professor na questão de entender o texto do aluno. "Ah, esse aluno escreve uma frase.". "Ah, não é texto,

tem que ser um texto.". Porque muitos surdos escrevem por tópicos, né? A frase de tópicos. E não consideravam como texto. Aí a gente ficava "Na perspectiva, o que é texto para o professor?". Nesse sentido. Então eu trabalhava muito o visual, ensinava a língua, porque muitos surdos não sabiam a Libras. Partiu da perspectiva. Primeiro eu ensino a língua materna para ele entender como funciona a própria língua. E o segundo passo, ensinar a língua portuguesa na perspectiva de segunda língua, porque não tem como eu ensinar como primeira língua. Aí eu usava o visual, se lhe dava muitas ferramentas tecnológicas de forma que atraísse e ele conseguisse desenvolver a atividade. Trabalhava vídeos em libras e pedia para ele: "Conta história em libras.". E depois você repassa para o papel aquilo que você sinalizou. Porque muitos surdos não sabem o nome dos sinais também. Então, em Libras, eu explicava: "Não tem escrita própria ainda, é um processo que está em estudo.". A gente utiliza a língua portuguesa para dar o nome ao sinal. E isso é importante. O que você sinaliza tem um nome para ser transcrito no papel. É você transcrever aquilo que você está sinalizando, na sua língua, passa para o papel, para a língua portuguesa. Não se preocupe na questão se vai seguir a língua portuguesa padrão nas formas de primeira língua, porque não vai ser. Né? Então eu ensinava nessa perspectiva para o surdo já no ensino fundamental, no ensino médio. E o surdo da educação infantil era as palavras um pouco mais soltas, porque está na fase da alfabetização, ligando a imagem, o sinal, a soletração do nome. E por último vinha o português escrito, para que eles entendessem que aquilo ali que eles faziam tinha nome. Eu trabalhava nesse sentido. Quando eu entrei no mestrado como aluna especial na disciplina de Teoria da Linguagem, eu fui conhecendo as teorias, gerativas, expressionalista e funcionalistas, e eu fiz a disciplina justamente na área funcionalista com o professor E.. E aí eu comecei a entender melhor as questões teóricas, porque na graduação a gente parece que fica meio que voando para entender um pouco das teorias na graduação. Mas no mestrado eu comecei a entender essas diferenças de teoria e eu fui pensando, bom, o que eu penso, a minha prática pedagógica em sala de aula, no acompanhamento também como professora mediadora na sala regular de ensino, cai e vai ter encontro com a teoria funcionalista. Por estudar a língua em conceitos de uso, não estudar a língua de forma isolada, considerar a estratégia de uso de aquisição da língua, considerar, por exemplo, a língua materna como influência na aquisição da segunda língua e respeitar. Aí eu comecei a defender melhor. O professor que ensina, trabalha com o português com uma pessoa surda, ela também tem que ter o conhecimento da língua de sinais. E não adianta ele conhecer, querer ensinar o português e não ter o conhecimento da língua de sinais também. Para poder ensinar o surdo no português como segunda língua, corrigir as atividades como segunda língua. Então a partir daí foi ampliando o campo de visão de conhecimento. Aí foi onde chegou no mestrado essa pesquisa do ensino de português, uma conclusão, uma perspectiva funcionalista. E por questão de ética e tal, eu analisei a escrita dos surdos já adultos que são amigos de infância, com a autorização deles, mas sem aparecer nome, nada, por mensagem que a gente trocava, por Messenger, pelo Facebook, que era uma forma de registro. A partirdaí eu fui fazendo um estudo da marcação do tempo, passado, presente e futuro, como que era a questão e ver as diferenças. Os surdos que são as pessoas com deficiência auditiva, que têm uma memória auditiva, que já aprendeu o português, é um pouco diferente. É diferente a escrita de um surdo de nascença que adquiriu o português realmente como uma segunda língua, que são estratégias diferentes para ensinar o público-alvo que não são... não tem como a gente coloca numa caixinha "Os surdos são todos iguais.". Não são, né? Cada um tem um perfil, teve uma educação diferente. A base influencia muito. E isso a gente vai aprendendo. Eu ingressei no mestrado, fui terminando. Aí trabalhei na escola também, em Três Lagoas, que é onde eu fiz mestrado pela UFMS, acompanhando uma aluna surda, DI profunda, no segundo ano, também em aprendizado. E assim vai aumentando o repertório de conhecimento científico. E acompanhei também um aluno surdo, enquanto professora de língua portuguesa, no SENAI, na época que eu trabalhava com bastante português no SENAI, e também como acompanhante mediadora na Libras dos surdos nas outras disciplinas. Aí você vê a dificuldade e tal. E não tem como parar no meio da aula, explicar os conceitos que acaba atrasando os demais. E mesmo que seja no nível superior, teria que ter um outro momento para eles conhecerem a língua, tipo um AEE do nível superior. Porque a gente vê muitas falhas na base, né? A gente vê muitas falhas na base e aí quando a gente chega no nível superior no curso de Letras-Libras, a gente se depara muito... Por exemplo, na licenciatura, as vagas prioritárias são para os alunos surdos que vem do ensino médio. E não estão mais entrando, porque não formam, não conseguem concluir ensino médio. Os poucos que entram é uma defasagem muito grande na questão do entendimento, da compreensão, da escrita, eles não conseguem se expressar. Aí a gente pensa "O que está acontecendo lá na base, na educação infantil, na educação básica e no ensino médio?". Estão passando aleatoriamente esses alunos sem explicar a necessidade, a importância do português para a vida dele. E também frequentam recursos na sala do AEE e na maioria das vezes, porque eu já tive experiência como estagiária do curso de Letras-Libras, eu também fui estudante, você acompanha a sala de AEE, você vê que não é trabalhado isso. E seria trabalhado nas salas de AEE, de Atendimento Educacional Especializada nas escolas, se fosse respeitados os três momentos do AEE, que a M. critica, mas é uma opção para que os estudantes tenham acesso a língua enquanto não têm a educação bilíngue, a escola de línguas e tal, que os três momentos fossem respeitados. E esse momento do ensino de português como segunda língua, com um profissional realmente capacitado para ensinar a língua portuguesa como segunda língua mesmo, tem conhecimento da língua, eles estão chegando com muita dificuldade e é onde a gente acaba tendo que ensinar o português no nível superior e a gente não tem

tempo para encaixar no meio das disciplinas o ensino do português. A gente tem que explicar com calma o conceito, o que é, você tem que fazer assim.

Entrevistadora - Professora, eu já li, inclusive, no seu trabalho, que às vezes o surdo não tem a base da Libras e ele chega na instituição escolar sem saber Libras nem a língua portuguesa. Então tem que ensinar os dois. E no ensino superior também acontece esse tipo de coisa?

Entrevistada - Acontece. Acontece muito. Tem surdos que dominam muito bem a língua de sinais, mas a português muito defasado. Não consegue expressar. Às vezes escreve e não entende, mesmo que você, por exemplo, na atividade escreva um resumo, produz um resumo. Como eu dava disciplina de língua portuguesa, eu pedia muita atividade nesse sentido para que eles produzissem a escrita. Faça um resumo do texto base e manda. Aí alguns falam "Mas você lembra? Porque é a minha primeira língua.". Aí eu falo "Não, a disciplina é de português como segunda língua. Você tem que treinar, você precisa saber, porque artigo, prova, tudo que é relacionado a universidade é escrito do português e você precisa saber.". Aí saia totalmente fora de foco, não conseguia entender, não conseguia fazer o resumo. É muito copia e cola texto aleatório e manda. Então chega no nível superior também assim. E alguns tem dificuldade de entendimento da própria língua principalmente, porque também não teve conhecimento na base da própria língua, né? Que seria ótima, que é diferente do surdo. Tem surdo que domina bem a língua e que também consegue a desenvoltura na língua portuguesa como L2. Aí ele vai embora, essa perfeição vai embora. E outros já tem mais dificuldade, a gente tem que explicar passo a passo, tipo que dar uma aula da educação básica, do ensino médio, para que ele tenha um mínimo de conhecimento para entrar, para seguir o nível superior. E a gente vai aperfeiçoando a pesquisa. No mestrado foi isso. A questão do português, a perspectiva funcionalista na questão do tempo, ver como que era a marcação do tempo. E no doutorado eu continuei nessa linha, pesquisando mais a questão linguística da língua, que estava querendo ou não influenciando na escrita do português, no entendimento da língua portuguesa. E o entendimento do que seria texto a partir das disciplinas neolinguística textual. O texto não é só aquilo ali. Eu discuti muito com o professor no doutorado. E ele falava "Escreve em tópicos". Mas se essas frases têm uma sequência lógica, se ele conseguiu transmitir uma ideia, é um texto. Não seria um texto se eles escrevessem uma frase, um tema, na outra frase, outro tema e não tivessem uma coerência, uma coesão textual. Então, assim, o debate com os professores também na educação básica, está em cima disso e muitas vezes eles não entendem. "Ah, mas como ensinar um surdo a produzir um texto?". Eu falo "Pede para eles lerem um texto e explicar na línguade sinais.". Isso eu falo só para os estudantes surdos do nível superior. Leu o texto? Finaliza o que você entendeu, depois você mesmo olha o seu vídeo e passa para o papel aquilo que você está finalizando. Porque aí é uma forma de você treinar e escrever o seu texto. Aí fica "Mas como que é o nome?". Porque muitas pessoas...

Entrevistadora - Pega e traduz, né?

Entrevistada - Sim, para o português, a transcrição da língua de sinais para o português escrito como vocês estão sinalizando, que seria, no caso, a segunda língua, né? Não vai estar certinho igual ao português como primeira língua. Aí a gente vai tentando trabalhar nisso, nessa perspectiva. Eu conversava muito com o professor E.. Ele perguntava bastante, ele falava "Como que a gente pode fazer isso? Como que a gente consegue desenvolver esse negócio do aluno?" E a gente discutia bastante. Quando ele era professora aqui na Faculdade de Educação à Distância, a gente conversava bastante, debatia bastante essas questões. Aí ele perguntava a questão da língua de sinais, a gente explicava, aí ele vinha com a questão linguística da língua portuguesa, que até então era só nós dois professores de linguística do curso. Então a gente discutia, tentava explicar a importância do aluno saber, mesmo ele sendo surdo, o português que é a primeira língua do país, é a língua oficial para comunicação no país, desde comunicação escrita, né? Apesar da língua de sinais ser reconhecida, a Libras ser língua de comunicação das pessoas surdas, o português tem que andar junto também. Que é numa mensagem de texto que você usa. Então assim, eu na disciplina de língua portuguesa como L2 eu trabalhava muito essa questão com os alunos. A questão teórica, a história do português na graduação Letras-Libras. Porque eu acho que era importante eles conhecerem a história do português no Brasil, as diferenças, a linguagem popular, a linguagem culta. Porque eram três disciplinas de língua portuguesa como segunda língua. Aí na primeira eu dava todo esse contexto da língua portuguesa com a história e o português como segunda língua. Aí explicava "Não é só para surdo. O português é a segunda língua para estrangeiros, para imigrantes, para outros países.". É como o inglês é uma segunda língua para o brasileiro, que estuda o inglês para comunicação afora. E no segundo momento, na segunda parte, na segunda disciplina, o português como segunda língua 2, eu trabalhava as questões teóricas. Quais abordagens teóricas vocês podem usar para o ensino? Aí eu explicava as abordagens expressionalista, estruturalista, gerativista. Dava uma visão ampla das teorias da abordagem. Eu falava "Tem esses caminhos, aí vocês precisam pensar qual a minha prática pedagógica se encaixa? Qual a teoria melhor se adequa para o ensino do português como segunda língua?". Eu fazia essas discussões, porque não é toda a teoria que se adequa para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdo. Uma teoria gerativista, estruturalista, não combina, né? Eu falo para eles. É o meu ponto de vista, a minha linha de pesquisa é funcionalista, mas eu apresento para

os meus alunos todas as teorias. Eu vou apresentar, embora a que eu acredito, a que eu defendo seja a funcionalista, a linguística textual que caminha junto com a funcionalista, a análise do discurso, que também caminha um pouco junto no estudo funcionalista, que é a questão de analisar o contexto, o discurso, para ir para o ensino de línguas. Eu apresentava todas as teorias e eu falava para eles: "Agora vocês vão estudar, vão discutir, ver qual a teoria melhor se encaixa.". E no Português como segunda língua 3, eu trabalhava práticas, as metodologias de ensino. Eu falava "Tem material didático próprio. Eu quero que vocês pesquisem.". Aí eu apresentava alguns. Tem receita pronta? Não tem! Tem alguns materiais de alguns doutores que discutem, tem alguns textos adaptados, mas ainda falta muito.

Entrevistadora - Tem que ficar pesquisando para toda aula né? Pesquisando muito.

Entrevistada - É. Aí eu falei assim: "É só uma base, é uma ideia do que vocês podem fazer.". Apresentava os materiais didáticos que tem, aí depois eu pedi pra eles mesmos "Agora pensem uma estratégia. Como vocês ensinariam português para um aluno surdo, enquanto surdo. Você surdo ensinar o Português como L2. Como você ensinaria? E você, aluno ouvinte, como professor de segunda língua ensinaria o português?". Aí encerraram o conto das disciplinas para eles. Esse ano eu saí da disciplina de português como segunda língua e passei para o professor W., e vai fazer um ano que ele está conosco, porque a pesquisa dele toda, desde o mestrado, a graduação e agora também doutorado, é um estilo de português como segunda língua. E ele estuda os professores de segunda língua para o surdo. Aí eu passei para ele a bola, falei pra ele "Faz a disciplina porque vai te auxiliar na pesquisa do doutorado, porque é o que ele está pesquisando no doutorado. Vai cair bem para você, enquanto doutorando na área, porque você pode usar a disciplina também como cópia, como parte da pesquisa.". Aí ele topou. A partir deste ano ele que vai tomar frente. Mas eu também explico a questão do português com a segunda língua, porque também tem na minha pesquisa do mestrado.

*Entrevistadora - E teve bastante experiência, né? Também.*Entrevistada - Isso. Pela experiência enquanto professora de segunda língua para surdos e como surda também em português, tanto para português como L1, como Português como L2. Porque a gente faz as correções dos alunos como português como segunda língua, embora no doutorado tenha focado muito no aspecto linguístico da língua de sinais, mas também acaba que o entendimento vai melhor entender meu processo. Peraí, eu desliguei. Peraí, trocou a câmera aqui. Agora melhorou.

Entrevistadora - E essa sua experiência para o processo, é diferente o processo seletivo para o surdo na parte da avaliação da escrita para ele entrar na faculdade? Como que é esse processo seletivo?

Entrevistada - Para entrar na graduação, né?

Entrevistadora - É, para entrar na graduação em Letras-Libras.

Entrevistada - Na graduação da licenciatura em Letras-Libras, a gente tem um modelo de correção diferente.

Entrevistadora - Como L2 para surdo?

Entrevistada - Sim. A correção do português... Da redação é português como segunda língua. Então a gente escreve a redação do português normal, como L2, e a banca, que participa da correção, ela faz a correção como segunda língua. A mesma coisa que a gente orienta para os outros docentes. No caso do Letras-Libras, os professores bilíngues já sabem. Então quando eles pedem uma produção em português, já fazem a correção automática do português como segunda língua. E por outro lado a gente tem dois professores que são ouvintes no curso e que não têm conhecimento nenhum da língua de sinais, não sinalizam nada. E quando eles pedem produção em português, eles muitas das vezes pedem auxílio para os intérpretes e para nós também, colegas bilíngues, na correção do texto desse aluno surdo. Porque ele não sabe como corrigir como segunda língua. Aí a gente dá dicas da orientação... corrija assim, considera assim, para que ele possa ter uma correção mais justa, digamos assim, em relação aos alunos. E aí eu deixo bem claro para eles. Esses dias uma aluna questiono: "Ah, mas a professora pediu um relatório escrito em português, mas a minha primeira língua é Libras, não tem como ser em Libras.". Aí eu e outro professor: "Não. É em português. Os professores podem pedir em português. E você vai escrever como português, como segunda língua. E o professor vai corrigir com L2, não tem problema.". Muitos querem se esquivar de escrever. E a gente tem que estar reforçando.

Entrevistadora - Porque já vem dessa insegurança que é de uma vida toda.

Entrevistada - Sim. Aí tá escrevendo e só falam "Tá errado, tá errado.". Não tenta explicar o contexto, querer

entender o contexto que... Não, é errado, né? É assim que escreve, fica o tempo todo corrigindo só o erro, erro, erro. Aí acaba tendo mesmo essa insegurança, a insegurança de escrever, de produzir. Aí vai ficar me corrigindo o tempo todo, vai ficar rindo da minha escrita. Aí a gente tem que estar incentivando, né? Mas quando eles entram, eles entram com a correção do Português como L2.

Entrevistadora - Até porque o curso teria que ser um curso justamente o lugar que se entende, né? Essa questão de escrita.

Entrevistada - Até aqui no mestrado, teve iniciação de estudantes de dois professores surdos que trabalham comigo, eles entraram no processo seletivo do mestrado e tudo, estudaram. E na seleção ele foi considerado também como português de segunda língua. Eles escrevem até bem. Então assim, professora, a banca que corrigiu do mestrado também teve essa consciência, corrigiu como segunda língua, atingiu o objetivo, concluíram o mestrado, tá? Onde ele está no doutorado na UFMS em Três Lagoas, que é o professor Diego, ele está no doutorado em Três Lagoas na UFMS, na área da análise da conversação. Então assim, a gente vê quando eles, os surdos, a gente se esforça um pouquinho mais, a gente fala "Se esforça, aprende, porque se você quiser entrar em uma especialização, no mestrado, no doutorado, você precisa saber ler, entender e escrever. Não é parar aqui, pronto, acabou.

Entrevistadora - Quando eu entendi o tanto de coisa que a gente tem que mudar aqui, aqui no momento que a gente está estudando e entendendo a perspectiva do surdo, o surdo tentando entender a perspectiva do ouvinte para escrever a língua portuguesa, eu falei: "É muito esforço. É muito esforço esse processo de tradução constante.". É um esforço que cansa, que você vê uma estrutura que não ajuda e que só te desanima e que só te coloca para baixo. Então é muito difícil ser tão persistente para conseguir vencer os obstáculos. Como você estava falando que no processo seletivo diminuiu agora o número de surdos queconseguem entrar. Então a maioria dos alunos das turmas são ouvintes?

Entrevistada - Hoje são. Embora a gente tenha, contando todas as turmas, a gente está com oito turmas em andamento com Letra-Libras. Quatro licenciatura e quatro bacharelados. Somando a gente tem em média 28 estudantes surdos. Foi rara a turma que entrou só surdos, que foi a turma do ano de 2016. A gente teve uma turma de 30 estudantes surdos. Aí não entrou nenhum ouvinte, era só surdo mesmo.

Entrevistadora - Aí a metodologia também muda, né?

Entrevistada - Muda, era só surdo. Então assim, foi uma experiência muito legal para o corpo docente. Foi a primeira turma que só tinha surdo mesmo. E uma turma em andamento com ouvintes e surdos e essa de 2016 foi o marco histórico que entrou surdos. Alguns desistiram no meio do caminho e a gente abriu para portadores de diploma e foi entrando ouvinte, mas foi a maior turma que a gente teve. Hoje, a maioria já colou grau, mas a gente tem tomado todos, média 28 estudantes surdos ainda de cento e pouco, quase duzentos estudantes que a gente tem de Letras-Libras. Mas o ingresso diminuiu muito. É porque não consegue se formar no ensino médio. Aí quando vai fazer o processo seletivo de vestibular não consegue fazer a redação. O ano passado, para facilitar um pouco a questão de logística e tudo, o processo de seleção foi só a redação. Não teve prova objetiva, nada. Foi só a redação. Eles não conseguem escrever o mínimo de linhas, produzir um texto relacionado a um tema. Então assim, a gente tem que ser justo, não pode ir passando, deixando entrar, ai que dó né? Não é assim, porque a gente vai acabar sofrendo no nível superior, não conseguir acompanhar, porque a gente também não pode, como alguns falam, rebaixar o nível do curso a níveis médios. Não tem como, né? Porque é nível superior.

Entrevistadora - Você percebe totalmente a falha da educação básica, né? A dita educação inclusiva. A chamada educação inclusiva.

Entrevistada - Sim, porque não tem pela falta de educação bilíngue, sala de bilíngue. Eu sei que alguns lugares têm as salas de recursos do AEE, mas ele é falho. Eu falo assim, aqui em Dourados, por exemplo, a gente teve muita resistência de deixar estudantes do Letras-Libras aceitar a sala de AEE para estágio. Não liberam. Eu não falava: "Gente, que medo é esse? A gente veio dentro das falhas que não estão trabalhadas, que realmente tem que trabalhar?". Mas então muda, né? Coloca profissionais qualificados. A falha está nisso também. Na escola em si, o professor não tem tempo, o professor de português, de parar. São 30 alunos na sala de aula, dá atenção específica para alunos-surdos? E também ele não tem o papel do intérprete, porque há uma confusão no papel do tradutor intérprete como professor. Eu acho um absurdo isso. Sempre achei. Teria que ter uma estratégia melhor, um apoio da prefeitura, apoio do Estado. Ah, vamos fazer um horário diferenciado? Tipo um reforço do português, da matemática só em Libras para esse aluno? Até mesmo em Libras, porque tem aluno que não sabe a própria língua, não adianta de nada ter um intérprete que o aluno não sabe a Libras, aí vira aquela confusão. Aí

não aprende nada, nem Libras, nem português e não entende nada. Se tivesse esses momentos na escola num outro horário, se a escola tivesse um suporte para isso, se tivesse recursos para isso, a prefeitura dar disponibilidade a pagar o profissional para fazer esse trabalho, né? Não precisaria ter uma escola de língua, mas pelo menos uma sala bilíngue, tipo um reforço para que enfatizasse esse ensino básico.

Entrevistadora - Eu acho que as cidades maiores tinham que ter uma escola assim, sabe? Aqui tinha o CA e fecharam. Funcionava ali um ponto de encontro de língua e de cultura, e aí se encontravam e iam organizando as coisas. E dali surgiam, dali eles conseguiam se organizar, sabe? Aí agora cada um em uma escola.

Entrevistada - Aí saia do sexto ano para falar, inclusive já sabendo a língua, sabendo português, o desenvolvimento era outro.

Entrevistadora - A cultura.

Entrevistada - Agora está assim, meio perdido. Os pais não aceitam, a maioria, a língua dos sinais. Aí a gente olha e para assim.

*Entrevistadora - Regrediu de uns tempos para cá. Eu percebi que em Campo Grande, por exemplo, o CAS, que oferecia formação. Eu cheguei de fazer curso de Libras no CAS, agora eu faço particular. E agora é só à distância, não tem mais o presencial desde a pandemia. Eles aproveitaram a pandemia e já não voltaram mais.*Entrevistada - É, o governo foi cortando, cortando, aproveitando a pandemia, cortou de vez. E assim, a gente vê na universidade, somos quatro professores surdos. Eu, a Ana Paula, o Diego e a Fernanda. E a gente discuti muito isso. A gente fala assim: "Gente, que triste. Parece que em vez de avançar, regrediu anos atrás.". Aí a Ana Paula disse: "Parece que nós estamos voltando lá no Congresso de Milão, que é o ouvinte que decide, é ouvinte que faz isso, e nós estamos sendo apagados do protagonismo.". Enquanto profissionais surdos, a gente vai sofrendo capacitismo também. A gente discute muito, fala, gente, onde vamos parar? A gente fica com medo, assim, da proibição de novo, né? Porque todas as coisas vão acontecendo e a gente está na luta para permanecer, né? Então é muita falha na educação básica, no ensino fundamental. É a base, né? Porque a base que é o começo de toda língua para a gente. Se a base não é boa, depois a gente não consegue avançar.

Entrevistadora - E daí uma questão, pesquisando sobre isso, lendo sobre isso, uma questão que eu penso é como que fica essa língua portuguesa, essa disciplina que antes eram três na UFGD, diminuiu para uma, né? Porque não é um curso de dupla habilitação, mas é um curso que ainda assim é com o objetivo de formar alguém que ensine língua portuguesa como L2.

Entrevistada - Agora não é mais o objetivo do curso, né? Agora o objetivo do curso não é mais... Antes era a Letras-Libras, Letras, língua portuguesa/Libras. Aí a gente começou a discutir, repensar o modelo do curso. Por quê? Se a gente quisesse continuar com esse nome do curso, habilitando para o ensino de português como segunda língua, não bastava ser só três disciplinas de língua portuguesa como L2. Precisava de outras disciplinas com foco nisso. Aí quando a gente olhou o nosso curso, a gente viu que era mais voltada para o ensino de Libras como primeira língua, que também é necessário, e como segunda língua. E na questão do ensino de Português como L2, estava deixando a desejar. Então seria um outro curso. É um curso diferente.

Entrevistadora - Na verdade, vocês não precisariam investir tanto tempo se já viessem com uma base de educação básica que é a falha e já deixa assim.

Entrevistada - Isso. A gente começou a perceber que a gente não vai dar conta. Então não é esse o nosso objetivo. Para que o nosso estudante realmente saia habilitado a ensinar Português como L2, ele precisa muito mais do que só três disciplinas de língua portuguesa e o nosso curso não está indo com esse objetivo. Primeiro que falta corpo docente, a gente não tem corpo docente suficiente para isso. Doze professores para atender oito turmas, disciplinas diferentes e mais português. Gente, a gente tem que ter estágio de língua portuguesa. Tem que ter muito mais disciplinas focadas no ensino de Português como L2 e a gente não tem. E a gente tem que ter esses momentos para ensinar mesmo o português, porque os alunos chegam sem saber, tem que estar... E a gente não consegue, a gente não tem pernas para isso. Então a gente mudou o nome do curso. O curso passou a ser só Letras-Libras, que é só o ensino de libras, e mudamos toda a estrutura do curso, mas mantendo pelo menos uma disciplina de Português como L2. Por quê? Para que tanto o curso de bacharel em Letras-Libras, que foi um tradutor intérprete, quanto o professor que vai sair licenciado ministrar possa ter conhecimento do Português como L2, que o surdo escreve com um Português como L2. Para conseguir traduzir, por exemplo, do português L2 escrito para o português como L1, que é a função do tradutor. Conseguir sinalizar, passar para o português L2 para o surdo. Então, para o próprio aluno ter pelo menos o conhecimento básico do que é o português como segunda língua para a pessoa surda. Por isso que a gente manteve o Português como L2 para a turma da

licenciatura agora, que é a formação dos professores que aí vai corrigir texto, vai corrigir, né? É importante. Então, por isso que a gente mudou de três para uma, porque a gente não ia... Porque a gente pensou, se a gente for manter esse risco, seria um outro curso, uma outra perspectiva, teria que mudar tudo, né? E a gente não tem apoio, não tem professor, o sistema em si, digamos. É complicado a questão de estágio, a gente estava achando muito difícil para os nossos alunos fazerem estágio de português como segunda língua, porque as escolas não estavam aceitando a entrada dos alunos como estudantes no estágio. Então, assim, foi um fator que fez com que a gente fosse modificando, sabe? E até hoje a gente encontra dificuldade de acesso nas escolas principalmente aqui em Dourados. Os nossos alunos têm dificuldade de acessar as escolas para o estágio. E a gente não sabe o porquê dessas barreiras. Eu já fui na secretaria de educação. É difícil.

Entrevistadora - Interessante como o ciclo se perpetua, né? Ele continua, porque o aluno sai da educação básica sem uma base. Ele fala: "Nossa! Vou para Letras-Libras, que ali é o meu lugar.". Chega lá e continua sofrendo por não ter tido aquela base.

Entrevistada - A base. E a gente falava: "Gente, não é na graduação que o aluno surdo vai aprenderportuguês. E nem o aluno ouvinte vai aprender português na graduação. O tempo é pouco para isso.". Se não aprendeu por nove anos, mais três anos do ensino médio, já teve nove, dez anos, doze anos para aprender. Se em 12 anos ele não aprendeu, não é em 3, 5, 6 disciplinas, em 4 anos de graduação que vai aprender. Então assim, a gente dá as estratégias, procura fazer assim, ler mais, procura conselhos, incentivando por meio da leitura para melhorar o repertório linguístico.

Entrevistadora - Isso durante o curso, em todas as disciplinas, porque só tem uma disciplina de língua portuguesa. Então ele não vai sair formado para ensinar a língua portuguesa como L2. Esse não é o objetivo.

Entrevistada - Não é. O objetivo é o ensino da língua de sinais mesmo. De ensinar libras para o surdo que a gente vê que também precisa muito. Surdos não sabem a própria língua, que não é só sinais para comunicação, é conhecer a língua, conhecer a estrutura linguística. A gente vê até quando o surdo entra na graduação, ele não conhece a própria estrutura linguística da língua dele, porque só usou para comunicação. No ensino da língua de sinais, por exemplo, tem regra para formação do sinal, tem que ter questão morfológica, questão sintática, questão fonológica. Aí eles começam a entender um pouco o português porque as pessoas falam. No português também tem a fonética, a fonologia na língua de sinais também tem. Aí é onde eles começam a entender melhor.

Entrevistadora - É que começa a fazer algum sentido, né? É que tanto dá trabalho para ele, tanta preocupação. Bom, então, na sua época, você administrava a disciplina de língua portuguesa, no período da graduação mesmo, qual que era a maior dificuldade que você percebia durante a disciplina? Porque eu vi que você separava em três disciplinas, né? Uma da língua portuguesa, a partir da metodologia, a outra, mais os conceitos, a parte histórica. Num geral, o que você pode dizer que era a dificuldade maior na época?

Entrevistada - Era a falta de entendimento mesmo, de compreender a língua, a importância do português para a vida. E de entendimento mesmo, de anunciado, de entender palavras simples, de compreensão do que estava sendo passado. Era essa a maior dificuldade de eles entender o que estava sendo pedido, o que estava sendo passado. Entender que não é coisa aleatória que a gente vai falando, que tem uma sequência, tem uma sequência lógica, tem uma coerência, toda produção, e que é importante conhecer a história, que eles não conheciam, não sabiam. Então a maior dificuldade foi a questão deles realmente compreenderem a importância de escrever, a importância da leitura, de conhecer, do entendimento mesmo.

Entrevistadora - Associar com as práticas sociais, né? Mas eu vejo isso enquanto eu, que fui estudante de escola pública, a forma como você ensinava a língua portuguesa e a relação com a língua portuguesa para mim, né? E hoje eu penso que fiz letras, eu fiz mestrado, tudo pensando nessa questão de língua. Também para o ouvinte é muito engessada nessa questão.

Entrevistada - Não é só o surdo, é o ouvinte também.

Entrevistadora - É toda uma forma de se ensinar a língua, que é como você chegasse e fosse aprender uma língua estrangeira, sendo que não teria que ser para o ouvinte. Porque não começa pelas funções daquele texto, daquela tipologia textual. Começa pelas palavras, pela estrutura e aí vai virando um inglês, uma outra língua que você não conhece.

Entrevistada - A gente começa a comparar. A gente fala: "Poxa vida, não é só nosso estudante surdo.". O que tem de estudante ouvinte que a gente recebe? Ah, meu Deus, onde essa pessoa estava? Onde a pessoa estava

estudando? Muita dificuldade de entender, muita dificuldade de compreender conceitos até para o ouvinte. Por exemplo, eu pedi uma atividade agora na disciplina que eu estou ministrando, de Introdução de Estudos Linguísticos. Quem não assistiu a live, por exemplo, falei assim: "Faz um relatório.". E o relatório tem um modelo a seguir. Porque nesse relatório, quem não assistiu a live de forma assíncrona, eles vão assistir a live gravada e tem que fazer um relatório para ter a presença. E no relatório tem modelo. Coloca o objetivo. Qual que é o objetivo? Dar aula para o professor que explicou, sintetiza. Sai totalmente do foco, não fala nada daquilo que foi falado durante a aula e a gente fala: "Nossa! Quanta dificuldade de entender um enunciado que está sendo pedido. Aí eles falam: "Ah, mas eu não consigo.". E eu falo: "Gente, leiam.". Aí eles não leem, eles já querem a resposta.

Entrevistadora - Ou quer tudo no vídeo, tipo passado para Libras. Eu vejo que tem um movimento, de estar adaptando, passando vários textos escritos para Libras, mas nem tudo está sendo em tempo hábil, o alunoconseguindo aproveitar isso, né.

Entrevistada - Algumas coisas a gente faz em vídeo, por exemplo, a da atividade, faz a tradução em Libras. Mas nos textos em si, a gente não coloca a tradução. Porque aí ele tem que ler. Se a gente for colocar tudo em Libras, ele não vai ser forçado, assim, incentivado a leitura e precisa ler, entender o que está lendo, porque se não, não consegue. Como que vai fazer?

Entrevistadora - Você vê uma dificuldade, né? Se na escola os textos se aproximavam minimamente do que é do dia a dia, e chegando na faculdade são textos acadêmicos totalmente fora... Aí que é difícil mesmo.

Entrevistada - E não é só aluno surdo, é o aluno ouvinte também que não entende. Aí a gente fala: "Não, a dificuldade não está sendo, a falha não está sendo só para aluno surdo, a falha está sendo no geral.". Eu acompanho minha sobrinha. Hoje ela está no oitavo ano. Eu falo: "Ah, meu Deus, mãe! Como assim?". Ela está passando, passando... A escrita dela totalmente errada. Eu falo: "Katelyn, não é assim, filha. Presta atenção, lê. Olha de novo o que você está escrevendo. É assim mesmo?". Aí muitas vezes quer a resposta, aí eu não dou para ler, só para ela entender o que está sendo pedido. Aí você responde. O que você entendeu? E muitas vezes quer a resposta sem pensar, sem refletir, né? Mas assim, eu vejo que a maior dificuldade é a compreensão. Tanto do aluno surdo quanto do aluno ouvinte de entender o que é o português com a segunda língua. É ensinar como primeira língua? Não, a estratégia é diferente. É como se você estivesse ensinando o inglês como segunda língua, o espanhol como segunda língua. E a gente tem que ensinar dentro de um contexto, né? Para eles entenderem um processo.

Entrevistadora - E vocês, enquanto professores, o que vocês conseguiam fazer fora da aula ou durante a aula mesmo, para ajudar com essas dificuldades todas?

Entrevistada - Ultimamente a gente não tem conseguido fazer muita coisa, porque a demanda de trabalho é muito grande. A gente não consegue desenvolver um projeto legal, um projeto de ensino, por exemplo, interligar à disciplina para ensinar mesmo de fato, né? Somos poucos professores para atender uma demanda muito grande de disciplina, porque a gente não atende só o nosso curso.

Entrevistadora - Todos os cursos que tem...

Entrevistada - A gente atende todos os cursos presenciais, licenciatura, disciplina de Libras. A gente não tem tempo para fazer nada. Nem o projeto, que é aula, planejamento, as disciplinas on-line. Tem que ser visual, acompanhar, gravar, tudo. Demanda muito tempo, até as nossas pesquisas ficam paradas, ok? Somos um grupo de doze professores, que para além da docência, a gente exerce a gestão e as disciplinas dos cursos presenciais. A gente não consegue desenvolver mais nada. E é o nosso sonho que viesse mais professores, tivesse vaga de concurso para mais professores, porque aí a gente conseguiria respirar um pouquinho e desenvolver projetos de ensino, de pesquisa, de extensão, até para formação de professores na educação básica, para ensinar o português. Mas a gente não consegue dar conta, a gente não pode abraçar o mundo. Senão... A gente não dá. Algumas vezes, por exemplo, dois professores que trabalham comigo, eles têm buscado trazer informações fora da UFGD para professores na educação básica. Foram duas vezes em escolas que solicitaram, foram ministrar uma palestra como que é o ensino de português. A gente está tentando fazer o mínimo que a gente consegue com a nossa demanda de trabalho. Quando pede palestra, eu vou também, eu ministro, eu explico. Igual eu fui o ano passado, quando uma escola pede: "Pode vir dar uma instrução?", eu vou, dou uma instrução. Já dei instrução em Nova Andradina, a diretora da escola disse: "Você pode vir aqui explicar?". Fui, expliquei, dei uma orientação. Então assim, conforme a gente consegue encaixar, a escola pede, a gente tenta fazer. Agora, com essa mudança do CNL em relação à curricularização da extensão, a gente está pensando em outras estratégias, que aí a gente vai

ter que abrir para a comunidade, e por meio desse projeto de extensão que o aluno tem que cumprir, a gente vai começar a melhorar um pouco mais. Aí nós vamos ter mais contato com a escola, se aproximar mais do aluno na questão de prática, pedagógica, como ensinar. Então a gente já está pensando em trabalhar dentro dessas disciplinas de curricularização de extensão, porque faltam, né?

Entrevistadora - Disciplina nova essa daí?

Entrevistada - São disciplinas redigidas, né? Pelo MEC e pelo Conselho de Educação. Porque todos os cursos de licenciatura e bacharelado tem que ter, acho que 10% da carga horária do curso de disciplina de extensão, curricularização da extensão, que é colocar o aluno e envolver a comunidade, que é uma prática. Se ele não fizer essa carga horária de extensão, que é uma disciplina, ele não cola grau. Então, a gente teveque fazer toda uma adaptação. Talvez melhore, que seria a prática docente, residência docente, o PIBID, que ajudava muito, cortou o PIBID, Letras-Libras não faz mais parte do PIBID. Então, assim, são várias questões que acabam influenciando e a gente quer ver se nessa curricularização da extensão a gente consiga trabalhar um pouco mais em alguns aspectos.

Entrevistadora - Sim, o diálogo entre educação básica, vem das demandas, né? Uma fala mais direta com o público.

Entrevistada - E aí vamos ver como que nós vamos trabalhar isso, desenvolver os alunos, a comunidade, para a gente conseguir avançar um pouco, né? Com passos lentos a gente vai chegando lá.

Entrevistadora - Parece ser um outro mundo além desse que já te envolve tanto. Dá tanto trabalho, mas é um outro mundo junto aí, né?

Entrevistada - É isso.

Entrevistadora - Pelo tanto de trabalho. Eu estava pensando enquanto pesquiso, nesse fazer de pesquisa, que eu não quero estar pesquisando algo e sendo mais uma ouvinte falando assim: "Ah, isso daqui que é o certo, é o ideal para o surdo.". Até porque quanto mais eu leio, eu vou descobrindo que a demanda de cada indivíduo é singular.

Entrevistada - É uma diferença. Não tem como padronizar.

Entrevistadora - Então parece que tem que mudar toda uma mentalidade em toda educação para poder dar conta minimamente.

Entrevistada - Não adianta a gente dar dicas, estratégias. Se lá na base a mente está assim, fechada, não são abertos para repensar o fazer pedagógico. É complicado. Enquanto não abrir a visão, não abrir a mente, não...

Entrevistadora - O meu modelo bem utópico, bem modelo mesmo de educação, eu imagino assim uma grande escola aqui na capital, né? Campo Grande é falar capital. Tem que ter uma escola bilíngue. Na minha cabeça um centro, não só uma escola, porque ia funcionar tudo, ia funcionar o AEE, ia funcionar um ensino bilíngue com professores bilíngues, ia ter um CAS funcionando junto, sabe? E ali, enquanto os ouvintes aprendem Libras, já ia ter contato com surdos ali mesmo, porque ia ser um espaço também de contato da língua e da cultura, que é algo bem difícil nos dias de hoje. Então a minha utopia é essa.

Entrevistada - A gente sonha um dia que chegar lá.

Entrevistadora - Mas seria possível. Seria possível uma escola, pensa, uma escola bilígue que já tinha, mas aí acabou.

Entrevistada - Não sei por qual motivo, mas é triste. Depois não dá nem uma outra opção, uma outra estratégia. Só simplesmente...

Entrevistadora - O surdo acaba ficando isolado. Fala inclusão, mas você colocar um aluno surdo só com o intérprete?

Entrevistada - Então acaba sendo exclusão, não é uma inclusão de fato. Eu tenho pontos positivos e negativos, eu tenho os prós e os contras e a gente tem que repensar na questão da inclusão, porque se não acaba sendo uma exclusão, não só na questão dos surdos, mas em toda uma questão das pessoas com deficiência. A gente vê muita

falha. Não é simplesmente colocar um professor de apoio, não é simplesmente colocar um intérprete. É bem além disso.

Entrevistadora - E me parece que tem um discurso de um grupo que não apoia. Fala assim: "É educação especial não, porque vai estar isolando eles do resto do mundo.". Mas se o resto do tempo eles vão ter contato com o português em todo lugar... A demanda, não sei. Cada um tem seus pontos e a gente fica querendo entender o que é melhor. Eu tento entender o que é melhor. Eu fico pesquisando, fico lendo e falando assim: "Mas não é pra mim enquanto ouvinte, eu queria entender o que é melhor para essa demanda que é tão particular.". Mas professora, eram essas as minhas perguntas. Eu gostaria deagradecer muito. Depois se você puder me passar algum nome de alguém também que possa me responder essas perguntas.

Entrevistada - Eu acho que o professor Wennis pode te responder, que é a pesquisa dele também, né? É bem focada nessa pesquisa do português.

Entrevistadora – Ele é coordenador agora lá, né? Está como coordenador. Eu mando e-mail então. Tem no site da coordenação, né?

Entrevistada - Pode mandar no e-mail da coordenação, pergunta para ele. Professora Juliana também trabalha na questão da segunda língua. É o Wennis Carvalho e a Juliana, que é a coordenadora do Bacharelado. São pessoas que dá para você perguntar. E eles respondem para você também.

Entrevistadora - E assim, eu gostaria de ter usado a Libras hoje, mas aí teve todo esse desencontro com a minha internet.

Entrevistada -Tranquilo.

Entrevistadora - Que bom que deu certo. Eu agradeço muito.

Entrevistada - Eu espero que tenha conseguido responder as suas perguntas e que te ajude na pesquisa.

Entrevistadora - Conseguiu muito. Sim, ajudou muito. Então eu agradeço demais porque eu sei que você tem bastante coisa, tem a vida de casa, a vida do trabalho.

Entrevistada - É a nossa rotina, né? A gente não para. Quando a gente para, a gente fica meio...

Entrevistadora - Tem alguma coisa estranha!

Entrevistada - Mas está bom. Qualquer coisa só mandar um "whats" que a gente vai conversando, precisar de algum...

Entrevistadora - Um contato para mim.

Entrevistada - Aham, fica o contato para você precisar de alguma coisa. Às vezes eu posso demorar a responder, porque às vezes... Devo estar lá focada numa reunião atrás da outra. Ou às vezes a gente chega em casa, esquece um pouco o celular para dar atenção, né?

Entrevistadora - Sim, porque o tempo todo focada no celular.

Entrevistada - É. Dar atenção para o filho, para a casa, para o marido, e a gente, né? E agora estou gestante. Tentar cuidar também do bebê que está vindo.

Entrevistadora - Ah, que legal, parabéns!

Entrevistada - Obrigada. Mas daí a gente vai respondendo, vai dialogando, tá? Se precisar.

Entrevistadora - Muito obrigada. Entrevistada - Sucesso aí na tese. *Entrevistadora - Deus abençoe. Amém.*

Entrevistada - Você está em qual ano do doutorado?

Entrevistadora - Já estou no último ano. Eu tenho que defender em março do ano que vem.

Entrevistada - Vai dar certo. Já qualificou?

*Entrevistadora - Já qualifiquei.*Entrevistada - Quando a gente termina é um alívio. Eu não via a hora de terminar o meu doutorado. Quando terminei falei: "Ah, não quero mais nem ver nada."

Entrevistadora - Eu vi no seu currículo lá, mas não tá atualizado, né? Que você já defendeu.

Entrevistada - Está. Eu coloquei doutora, as finalidades, mas depois vou dar uma olhada de novo. Mas eu finalizei dia 7 de outubro de 2022.

Entrevistadora - Ah, sim. É porque eu não fui no Lattes direto, eu fui naquele... sabe quando faz a primeira busca no Google?

Entrevistada - A busca do Google deve ser doida, mas já foi atualizado no Lattes.

Entrevistadora - Ah, então está certo.

Entrevistada - No Lattes já está certinho lá. Quando eu terminei, atualizei o negócio, não quero mais nem saber. Fiquei ali quatro anos ali. Mas já terminei em 2022. Era para eu ter terminado antes, mas durante o percurso eu engravidei do Fábio, eu tive um bebê, teve cirurgia de coluna. Aí foi passando, né? Mas consegui terminar o doutorado. Não quero mais nada, deixa eu ficar em paz agora.

Entrevistadora - Graças a Deus. Paz para que o bebezinho venha tranquilo. Não vai chegar estressado.

Entrevistada - Verdade. Mas sucesso. Está na reta final do doutorado. Parabéns! Qualquer coisa eu estou aqui.

Entrevistadora - Tá bom. Muito obrigada, é um prazer conhecê-la. Sem palavras para poder agradecer o seu tempo precioso aqui. Sua contribuição.

Entrevistada - Eu que agradeço o convite e esse diálogo de poder contar a experiência.

Entrevistadora - Certo. Obrigada. Tchau! Entrevistada - Tchau! Boa noite, bom descanso. *Entrevistadora -*

Obrigada, igualmente.

ENTREVISTA 3

Entrevistada - Foi criado com o nome Letras, Língua Portuguesa/Língua Portuguesa de sinais. Então, as pessoas que procuravam nosso curso acreditavam que estavam fazendo Letras-Português com mais Libras. A Libras era um adendo ali, era um plus no curso, entendeu? Essa era a imagem que a gente passava com esse nome. A gente passava essa imagem com esse nome. Então, na hora da divulgação dos vestibulares, as pessoas procuravam acreditando que elas estavam sendo habilitadas para o ensino de português. Normal, português L1, português pra falantes mesmo. Então, eu vou fazer Letras/Português com um plus da Libras, e não era, nunca foi. O curso é totalmente voltado para o ensino da Libras, e o português é português com uma segunda língua para surdos. Sempre foi para os surdos. O público-alvo da nossa formação sempre foi a inclusão de surdos. Então, o que estava acontecendo? As pessoas estavam se equivocando na hora de buscar o curso. E nós tínhamos realmente três disciplinas. Língua portuguesa para surdos um, dois e três. Temos três disciplinas de ensino de línguas, além da metodologia de ensino para línguas e o estágio também. Então, a gente tinha três disciplinas que ensinava português com segunda língua para surdos, um, dois e três. Então, ele via três disciplinas, depois ele via a disciplina de metodologia de ensino de português para surdos. Então, ele tinha as teóricas, a metodologia, e ele tinha o estágio. Ele tinha que fazer o estágio de ensino de língua portuguesa para surdos, entendeu? Então, ele tinha cinco componentes ali voltados para o ensino de português para surdos. Só que o nome do curso não passava por essa informação. Letras- Português, era Letras-Português com Libras. A Libras ficava no segundo plano, né? Então, muitos alunos depois, lá no meio do curso, na hora dos estágios, que caía a ficha deles. A maioria dos ouvintes. Caía a ficha de que eles não iam ensinar português, né? Eles iam ensinar Libras. Português só para surdos, se fosse para surdos, né? Então, esse equívoco fez com que nós resolvêssemos trocar o nome do curso, tirar a línguaportuguesa do nome, deixar o português só no currículo, né? Um componente, mas vão tirar o

português do nome do curso, porque está dando muita confusão, né? E os próprios surdos, depois, só vão ser contratados para ensinar português nas escolas, não faz sentido nenhum dos nossos alunos surdos, né? Eles foram formados depois contratados para dar aula de língua portuguesa. Normal, assim, na sala regular como componente, fazia sentido nenhum. E aí nem tem informação para isso, nem damos essa formação, né? O ensino do português como língua natural. Então, esse foi um dos pontos que nos levou em 2018, mais ou menos, a troca, se efetivou realmente a troca. Então, até esse ano aparecia ainda o nome dos dois cursos, né? Porque quem entrou, fez o vestibular para Letras, Português, Libras, como fala, direita adquirida, então ele vai se formar com esse nome, né? E aí, quem entrou em 2018 para a frente já entrou no curso chamado Letras-Libras. Agora, esse ano 2024 é o último ano dos resquícios dos alunos ainda do Letras-Português. 2018 foi a última turma que participou, mas ainda tem aqueles alunos com dependência, aqueles alunos que trancaram, estão voltando, eles ainda estão se formando com esse nome, mas aí acaba. Agora em 2024 acaba e a partir de 2025 já não tem mais isso. Não tem mais alunos oriundos desse curso, né? Então, o que tem agora? E eu dei aula quando era esse curso antigo que eu dei, sabe? Quando trocou o nome, outras disciplinas não me ministrei. Na minha época, quando eu dei português, tinha até uma certa confusão entre os próprios professores sobre o que deve ser ensinado. A disciplina se chamava "Língua portuguesa para surdos como L2", né? Tá. Então a gente vai dar essa disciplina para o surdo que está matriculado no curso, ele vai fazer essa disciplina para ele aprender português durante essa disciplina, ou os alunos fazem essa disciplina para eles aprenderem como aplicar essa disciplina depois com o surdo lá na escola, entendeu?

Entrevistadora - Como ensinar. Aprender a como ensinar.

Entrevistada - É. Como eu ensino português como segunda língua para o surdo lá na escola, né? É isso que essa disciplina se propõe, ou ela é para ensinar um surdo que está na graduação, fazendo ela, ela já tem uma metodologia que é para ele aproveitar esse momento da disciplina para aprender português, para ele aprender português como segunda língua? Mas só que esse não é o objetivo da ementa da disciplina. O objetivo não era ensinar o surdo português como segunda língua, porque a maioria dos nossos estudantes não são surdos, são ouvintes. Por que eu vou ficar ensinando português como segunda língua para ouvintes? Não faz sentido nenhum. Desde o início, a disciplina foi sempre voltada para habilitar o acadêmico a ser professor de língua portuguesa com segunda língua lá na escola. Ele vai aprender como ensinar português.

Entrevistadora - Então ele vai aprender as metodologias de ensino, né?
Entrevistada - Sim, ele vai aprender as metodologias, as teorias, as didáticas, todas voltadas para o ensino do português com segunda língua para surdos. Então ele tinha português um, dois e três. Ele tinha três matérias, né? Fazia metodologia também no estágio, então ele saía bem com uma bagagem boa para ele trabalhar lá na escola com o surdo. Nunca foi para trabalhar com ouvintes. A disciplina de língua portuguesa nunca foi para trabalhar com ouvintes, foi para trabalhar com surdo. Mas quem fazia a disciplina era ouvinte, era surdo, né? Não importa se eu sou ouvinte ou sou surdo, eu vou aprender um conteúdo para eu poder ensinar o português com segunda língua para o surdo, né? Então a ementa da disciplina era essa e as atividades eram essas. Eu tinha essa visão e planejei minha disciplina montada nisso. Eu vou trabalhar de forma que o aluno entenda como se ensina um português para uma pessoa que não é falante de português, no caso do surdo que nem escuta português, né? Então é nesse o sentido. Eu não sei se você tem acesso ao nosso PPC da ementa, né? Você vai identificar isso que eu estou falando, que ela está voltada para isso. Só que não era só eu que dava. Eram três disciplinas. Eu dava uma delas, entendeu? Aqui era um professor, aqui era outra, a metodologia era outra e o estágio era outro. Então não tinha assim uma certa continuidade às vezes dos trabalhos. Se eu dava um, o professor dá dois, o professor dá três, eles não conversavam, entendeu?

Entrevistadora - Cada professor entendia de um jeito também, né? Montava sua disciplina.

Entrevistada - Ele trabalhava de um jeito que ele entendia, né? Então isso eu acredito que prejudicou um pouco. Claro que tem a ementa ali. Se você seguir a ementa certa, você não vai errar, né? Você vai dar certinho. Aí ficaram ensinando, dando uma disciplina para eles praticarem o português, entendeu? E enfim, como não foi o mesmo professor ou não teve essa troca, estava bem fragmentado o conteúdo, e o professor também, que às vezes tinha um professor nessa disciplina que não sabia Libras, né? Tudo bem, para ensinar português com segunda língua, ele tem que saber o método de ensinar em segunda língua, saber o português e tal. Só que quando a pessoa sabe Libras, ela já trabalha com outro olhar, porque é para surdos, português para surdos. Então eu preciso saber a língua do surdo. Eu preciso saber a língua que ele fala, como ele entende, como ele interage, como ele se constitui, né? Todo o universo da surdez eu preciso dominar, saber. Saber a Libras já me ajuda nesse entendimento, como ele vê o mundo, né? E tinha professores que nãosabiam Libras ministrando essa disciplina, e não é só porque ela é português que não tinha problema, né? Então, tinha essas questões também que eu não

estava muito de acordo, né? Mas aí a gente mudou o nome do curso, aí tiramos a disciplina, deixamos só uma, eram três, né? Tiramos o estágio. Aí ficou só uma disciplina que é para assim, você não vai sair habilitado para ensinar português, mas você vai sair sabendo, tendo uma noção de como se ensina. Mas o nosso curso nós fechamos no ensino da Libras. Hoje ele é Letras-Libras, não tem nada de português. Aí a disciplina é mais como um conhecimento a mais, não é mais para habilitar, não sai mais habilitado para ensinar português com segunda língua, entendeu? Sai habilitado para ensinar Libras como L1 para surdos e Libras como L2 para ouvintes. Ponto. Essa é a nossa formação. Porque aí a gente conseguiu eliminar as disciplinas de português e no lugar delas colocamos mais disciplinas para Libras.

Entrevistadora - Específicas de Libras.

Entrevistada - Sim. Por que o que estava acontecendo? A gente estava oferecendo demais e não estava dando conta. Os alunos estavam saindo sem saber português para surdos e sem saber Libras, porque o tempo não era suficiente. Então não adianta ter um monte de coisa no curso e não dá tempo de trabalhar.

Entrevistadora - São duas línguas, né? Teria que dar conta de uma carga horária imensa.

Entrevistada - Atrapalhava as duas línguas. Então a gente tirou o português e vamos ensinar só Libras. Então a gente conseguiu colocar no currículo e enriquecer o nosso currículo com mais metodologias. Eram apenas duas disciplinas de metodologias de ensino, agora são quatro. Agora nós temos "Metodologias de ensino de Libras como L1-1", "Metodologias de ensino de Libras como L1-2", quer dizer, nós dividimos em duas disciplinas. "Ensino de Libras como L2 para ouvintes 1 e 2". Entendeu? Então quando a gente chega lá no estágio ele tem bastante coisa, ele aprendeu bastante coisa. Então enriqueceu bastante o nosso currículo. Então os alunos estão indo para os próximos semestres sabendo muito mais Libras do que antes. Porque agora ele está aprendendo Libras mesmo, de verdade. Ele está conseguindo dar tempo dele ver Libras com mais profundidade, com mais conteúdo, entendeu? Então ele está entrando zero Libras no curso, porque a gente não cobra pré-requisito saber Libras para entrar no curso, ele entra sem saber nada.

Entrevistadora - Isso que eu ia perguntar agora do perfil dos alunos que chegam até o curso, por que se a maioria é ouvinte, né?

Entrevistada - Sim, a maioria é ouvinte, então nós temos alunos que não sabem nem o alfabeto manual, não sabem nem o que é Libras. Temos alunos já professores intérpretes e temos alunos surdos, e surdos também de todos os níveis.

Entrevistadora - Varia bastante.

Entrevistada - Ele não sabe ler, escrever nada, zero, e aqueles que já dominam um pouco a língua portuguesa também.

Entrevistadora - E no processo seletivo, professora, como é que isso se dá na questão de eles entrarem com esses diferentes perfis?

Entrevistada - Sim, o nosso vestibular tem Libras e tem a prova impressa que está em português. Então ele vê o vídeo, se ele for surdo, ele olha o vídeo e responde. A prova impressa para todos é em português. E todos fazem a prova. Não tem a parte da prova que é língua portuguesa? Porque o vestibular é igual para todo o mundo, a gente não tem como tirar, como vamos tirar o português da prova.

Entrevistadora - A parte escrita mesmo.

Entrevistada - A gente não tem, então todo mundo faz todos os conteúdos do vestibular normal, só que o nosso vestibular não é o mesmo da UFGD geral. Tem o vestibular da UFGD geral, que são os outros cursos todos, todo mundo faz a mesma prova, e a nossa prova é a mesma prova, só que a gente diminui as questões e o público geral responde 80 questões e os nossos alunos respondem 60. Por que isso? Porque se você sentar para ler uma prova de 80 questões, você leva 15 minutos para ler ela. Se eu botar 80 questões em vídeo, eu vou ficar 4 horas só assistindo o vídeo, porque a hora que eu vou ler, a hora que eu vou refletir, a hora que eu vou calcular a questão, entendeu? Então tudo isso o centro de seleções da UFGD entendeu que não é justo, senão tinha que ser 6 horas de prova e também é o cansaço mental, físico, enfim. Então, vamosdiminuir as questões, porque as questões estarão em vídeo, e uma leitura que eu faço em 1 minuto no vídeo fica 2, 3 minutos. Então isso reduziu as questões e a prova de língua portuguesa não é a mesma de geral, não é. A prova de língua portuguesa é feita

para surdos. Mesmo que eu seja ouvinte, eu vou responder uma prova de língua portuguesa para surdos, entendeu? O texto, as questões, o enunciado é de português com segunda língua. Eu já fiz essas provas, já fiz várias vezes. Eu que elaborei as provas de língua portuguesa do vestibular, porque é português para surdos. E a redação é normal, igual a todos, mas a banca que corrige a redação são professores fluentes em Libras.

Entrevistadora - Quem tem uma estrutura da língua.

Entrevistada - Exatamente, porque assim, o nosso vestibular entra todo mundo, a gente não prioriza ninguém, mas as vagas são prioritárias para os surdos. Então assim, os surdos que tem nota de corte, que atingiram a nota de corte para cima, eles entram todos e as vagas remanescentes vai chamando os ouvintes. Mas se ele apresentou laudo, se ele não zerou na redação, ele tá dentro do curso. Só não entra se ele zerar na redação. Ele não zerou, ele entra no curso, né? E mesmo assim, a maioria são ouvintes, são poucos os surdos que procuram o curso.

Entrevistadora - E na questão da produção acadêmica, na questão dos trabalhos, artigos, como fica a questão da língua portuguesa? Porque eu vi que o curso está fazendo um movimento em direção a produções mais gravadas, mas como que fica a questão de trabalhos escritos?

Entrevistada - Só na disciplina que é da língua portuguesa mesmo. Aí cobra a escrita dele, mas assim, nas outras não. Ele opta por responder em vídeo ou texto escrito, né? Nós temos o curso bacharelado em Letras- Libras que formam um tradutor intérprete. Esse curso não, esse curso é todo escrito, tem essa disciplina de prática de Libras, ele faz em Libras. Mas assim, o conteúdo é todo escrito, cobra muito mais, né? Resenha, artigos dos tradutores-intérpretes, porque a maioria, um ou dois surdos que quer fazer pra ter essa certificação também, mas assim, o curso é pra ouvintes, né? Agora Letras-Libras licenciatura não, ele é todo em Libras, inclusive os professores dão aula em Libras. Nós temos quatro professores surdos, eles já dão aula em Libras e eles fazem as atividades já direto em Libras e têm que responder em Libras. Então já é tudo em Libras. O português, ele que é o plus no curso, não é a Libras, entendeu? A Libras é a língua de instrução do curso e o português é um plus. E tem a disciplina português mesmo, né? Temos a disciplina de produção de textos, leitura e produção de textos, aí sim, o professor vai cobrar a leitura de produção de textos deles em português. Mas é porque a disciplina é sobre isso. Aí tem a disciplina de português com segunda língua que também vai cobrar, porque é sobre isso. Agora, as outras, não. As outras é opcional a não ser que o professor tem um objetivo com aquela atividade que ele está cobrando um escrito, um texto escrito. Tem algum objetivo com ela, mas, de modo geral, tem disciplinas que nem tem nada escrito, é só Libras. Tem disciplina de Libras que é tudo em Libras, o aluno não escreve nada.

Entrevistadora - Sim, sim. Porque o que eu ia perguntar em seguida era como a turma é muito diferente, muito diversa, né? O perfil dos alunos que chegam. E eu ia perguntar e os que apresentam a maior dificuldade em língua portuguesa, como é que se faz, se eles pedem ajuda, se formam um grupo de estudo, se tem algum...

Entrevistada - Naquelas disciplinas que realmente vai ser em português, que vai se cobrar a leitura e escrita, o aluno tem que dar seus pulos. Ele vai contratar um professor de reforço, ele vai fazer com outro colega, trocar com outro colega para ajudar, ele vai estudar português mais, todo um curso mesmo fora, contratar alguém para estar apoiando ele ali, né? Agora, a universidade não consegue ainda dar um AEE para esse aluno. Um Atendimento Educacional Especializado, que é o ideal, né? Mas nós ainda não conseguimos. A gente até tentou uma época fazer o PDI deles, né? O Plano de Desenvolvimento Individual para poder dar esse suporte na língua portuguesa com eles. Mas a gente está com uma equipe bem escassa, que *malemal* atende o obrigatório. Então esses planos, cumprimentos, a gente ainda não conseguiu atingir. Mas, em geral, eles estão conseguindo fazer, estão conseguindo dar conta, né? E o oposto acontece também. Os alunos que entram sem saber Libras nenhuma, zero Libras. Que são os ouvintes. Que não sabem nem o alfabeto manual. E aí eles já vão para umas disciplinas que é tudo em Libras, né? É tudo em língua de sinais. Como saiu o português do currículo, a gente dá Libras 1, 2 e 3. Seria o básico, intermediário e o avançado, sabe? De Libras. 2 e 3 é o básico e o 3 é o avançado. Então ele vai ter três disciplinas antes de começar aquelas mais pesadas, todas em Libras mesmo. Antes ele passava por essas básicas que ensinam do zero. Vai lá no alfabeto, ensina o vocabulário básico. Aí na 2 ele já começa uma conversa de algo. Na 3 ele já começa a estruturar melhor. Então se ele realmente se dedicar nas disciplinas, ele chega lá no terceiro semestre, quarto semestre do curso, já conseguindo acompanhar as disciplinas que são totalmente 100 % em Libras, né?*Entrevistadora - Sim. E as outras disciplinas, elas são com intérpretes?*

Entrevistada - Sim, nós temos disciplinas com intérpretes e disciplinas sem intérpretes. As disciplinas que são em Libras, diretas em Libras, elas não têm intérpretes para o português, né? O intérprete nem participa da aula. O professor já começa falando em Libras do começo ao fim. Aí o que os intérpretes fazem? O professor monta as atividades e aquela atividade o aluno vai responder, aí tem um vídeo traduzindo em Libras, né? O que é anunciado em português, tá? Aí o intérprete faz a tradução das atividades de todas as disciplinas. Agora, eu na

minha prática, é um perfil meu, né? Com professora, eu quase não uso intérpretes. Eu mesmo faço os questionários, as atividades. Em vez de eu escrever em português e passar para a equipe de tradução, fazer os vídeos e inserir no Moodle, eu já insiro no Moodle já em Libras, direto em Libras, né? E eu faço o inverso. Eu faço em Libras e passo para os tradutores pôr a legenda ou pôr áudio. Mas ainda não dei conta, porque a gente teve greve dos servidores, então dois intérpretes estão em greve, quase o semestre inteiro, uns dois, três meses de greve. Se eu passar pra ela, eu não ia fazer nunca minhas disciplinas. Então, eu mesma fiz e eu mesma inseri. Então, não demandei nada, porque eu já faço em Libras. Já dou aula em Libras, gravo meu vídeo aula em Libras e as atividades já planejo em Libras.

Entrevistadora - E qual é a sua disciplina no momento?

Entrevistada - No momento, hoje, estou ministrando "Estudos Linguísticos 1 - Fonética e Fonologia". Estou ministrando "Escrita de Sinais 1" e "Libras 4". Estou com essas três disciplinas. Já falo em Libras, na live também. Na live eu falo e o o intérprete participa da live já sinalizando, né? Mas, já proposto para Libras, para ensinar Libras, para ser professor de Libras, quanto mais conteúdo tiver em Libras, melhor, porque o aluno vai ter o próprio vídeo da matéria do conteúdo, para ele estudar. Ele vai estudar o conteúdo e Libras ao mesmo tempo, né? E eu gosto de fazer o vídeo em Libras, porque eu já uso o meu vocabulário, as minhas escolhas lexicais, as que eu vou cobrar na prova, então eu mesmo já estou sinalizando. Às vezes eu passo para o intérprete e tem a variação, né? Variação linguística. Às vezes eu faço um sinal na sala de aula, lá na atividade, na prova, e ele vê outro sinal diferente de que eu fiz e pode dar um pouco de confusão. Então, eu prefiro fazer tudo em Libras mesmo.

Entrevistadora - Sim. Agora se a senhora lembrar ainda um pouco de como foi sua experiência na época da disciplina de língua portuguesa, gostaria de saber um pouco a respeito da metodologia, como foi na época, porque eu imagino que...

Entrevistada - Eu usei aqueles livros do mec, sabe "O Ensino da língua portuguesa"? Você tem acesso? Você tem esse material?

Entrevistadora - Tenho.

Entrevistada - Tem o volume 1 e 2, não tem um volume 1 e 2?

Entrevistadora - Ah, o que são quadros, tá também?

Entrevistada - Não, acho que não são quadros. É do mec, tem "Ensino de língua portuguesa para Surdos", volume 1 e volume 2. Tá na bibliografia do nosso PPC. Você vai lá na bibliografia da ementa da disciplina, tá lá, ele é como, acho que bibliografia básica. Tem o volume 1 e 2, eu usei o volume 2. O volume 2 já dá até material didático, vamos trabalhar com surdos na sala de aula, vários tipos de textos, gêneros textuais, aí a gente vai. Bilhete, recado, carta, gêneros textuais, narrativas, dissertativa. Para cada texto um tipo de atividade e tal. Aí tem a parte teórica, o ensino de língua como segunda língua, aí depois os tipos de metodologias que se utilizam para ensinar essa língua. Existe a fundamentação teórica de cada metodologia, depois é um ensino de língua para surdos desde a educação infantil, no ensino superior para crianças e adultos, que é diferente de metodologia também.

Entrevistadora - Bastante coisa para uma disciplina, né?

Entrevistada - É, bastante coisa. Eu não conseguia dar o volume 1 e 2, volume 1 era em outras disciplinas, eu não sei se eu estava com esse volume em português, 1 ou 2 ou 3, não sei, acho que era 3, por isso que eu estava usando volume 2, sabe? Era 2 ou 3, eu não dava 1, que é mais teoria, na 3 a gente já conseguia trazer mais didática. Eu usei esse livro, eu nem usei outras coisas.*Entrevistadora - Essa disciplina foi ministrada em Libras ou em língua portuguesa?*

Entrevistada - Nessa época, eu dei aula em língua portuguesa, tinha um intérprete, um intérprete traduzia para Libras.

Entrevistadora - E a turma era mais ouvintes? Entrevistada - Não. No começo do Letras-Libras... *Entrevistadora*

- Eu acho que foi mudando, né?

Entrevistada - É, mudou bastante, porque no começo do Letras Libras, a turma de 2018 e a turma de 2019... A turma 2018 era uma turma de 100% surdos, só surdos, só entrou surdos. Aí nós tivemos assim, a primeira turma de todos, 2016. Em 2016 a gente tinha pouco surdos, 4, 5 surdos só, o resto era ouvinte, porque o primeiro vestibular de todos não foi acessível, e não tinha... Foi acessível, mas assim, não estava bom. E a gente não conseguiu cobrar que a UFGD colocasse vagas prioritárias para surdos. Então a primeira turma de 2016 entrou normal. O surdo entrava com o deficiente, vagas para deficientes, uma coisa assim, mas não era prioritário para surdos. Ele entrava ali naquelas 2, 3 vagas, que é de cota, e acabou a cota, ele vai normal, universal. Então a turma de 2016 tinha mais ouvintes que não sabiam Libras, o vestibular não deu prioridade para o surdo, e nós não ficamos contentes com isso, porque não era o propósito do curso. Os surdos ficaram de fora. O curso foi criado justamente para atender essa demanda de formação dos surdos, e eles ficaram de fora, e aquilo angustiou bastante a nossa equipe, porque a gente estava bem no comecinho, a gente estava com bem pouquinho professores, e a gente lutava internamente na UFGD para a UFGD entender a nossa realidade, a nossa especificidade. Aí no ano de 2017 não teve vestibular, porque a gente tinha dois polos, um polo Rio Brilhante, e o de Dourados. A gente estava com dois polos, então a gente tinha aula em dois polos. Como tinha aula em dois polos, a gente podia fazer vestibular bianual, porque a entrada era de 60 alunos, duas turmas, né. 30 a 60 alunos. Então em 2016, o próximo vestibular foi em 2018. Em 2017 não teve, porque a gente estava atuando em dois polos, não tinha professor suficiente para fazer outro vestibular, então a gente ficou em 2016 e 2018, em 2017 não teve turma. Aí em 2018 a gente tirou o polo de Rio Brilhante, ficamos só com Dourados e conseguimos fazer anualmente. É vestibular anual agora, todo ano tem. Então a gente diminui o polo, conseguimos fazer anual e criamos o curso do bacharelado, que era só licenciatura. Criamos o bacharelado, que aí a gente, só com o polo de Dourado, conseguiu atender. Na turma em 2018 a gente já mudou totalmente o edital, vaga prioritária para surdo, acabou esse negócio de surdo só entrar na cota ali de um, dois, três e acabou. Então todos os surdos que foram aprovados entram e, se sobrar vaga, entra ouvinte. O que aconteceu? Lotou. 30 alunos surdos, os 30 surdos, não tinha ouvinte. Entrou ouvinte depois, tipo assim, teve uma evasão ali, dois, três alunos, aí entrou ouvinte, mas depois. Então assim, até o meio do curso, só surdos, aí nessa turma só de surdos, quem sofria eram os professores que não sabiam Libras. Eles que sofriam, porque a turma era toda de surdos, não tinha ouvinte na turma. Então eu dava aula só em Libras, não me preocupava com o português com nada, aí só na disciplina de língua portuguesa que o surdo sofria um pouco, mas nas outras eles entendiam tudo.

Entrevistadora - É porque tinham 3 ainda na época.

Entrevistada - É, tinham as três disciplinas de língua portuguesa na época e aí eu aproveitei que essa turma era só de surdos, eu consegui dar uma boa disciplina no sentido de já trabalhar direto com eles, usar eles mesmo como as cobaias da própria disciplina.

Entrevistadora - É um laboratório.

Entrevistada - É um laboratório com eles mesmo um laboratório ali. Então foi bem bacana assim, saiu bastante coisa. Nós produzimos material didático, bastante coisa, foi bem legal. Aí na turma 2019 já ficou meio a meio, 50 % ali, surdo e ouvinte. E a de 2020 o surdo já não tinha... Porque a gente conseguiu atender tanto, que eles já estavam formados, e os surdos que estavam atuando já estavam com a formação, e os outros não tinha interesse. Eles falavam: "Eu não quero ser professor, quero ser outra coisa, quero ser advogado, quero ser engenheiro, quero ser...". Então eles podem agora escolher qualquer curso, não pensarem: "Só tem uma única opção, vou ser professor de Libras". Hoje não, então diminuiu bastante os surdos. Estamos com bem pouco surdos no curso, agora entra bem pouco mesmo, 2, 3, 4 por turma.

Entrevistadora - A metodologia varia bastante como a senhora comentou a questão dos professores que não sabiam Libras nessas turmas. Então durante os anos do curso, ali foi variando bastante conforme operfil do professor, o perfil da sala, da turma.

Entrevistada - Variou bastante. Variou a metodologia por causa do perfil dos professores e variou muito a metodologia por causa da modalidade de EAD, porque o nosso curso é EAD, ele é online, é educação à distância. Então tem a plataforma virtual de aprendizagem, que é o Moodle. Tinha professor que dominava as ferramentas, tinha professor que não dominava, tinha professor que não gostava, dava aquela aula tradicional mesmo, a única diferença é que ele estava no vídeo. Mas assim, além da metodologia de lidar com surdos, tinha metodologia da modalidade de ensino à distância, que é diferente de presencial. Muitos professores tinham dificuldade de quebra de paradigma, de adotar as metodologias do online, e tinha aqueles que realmente gostavam, que se aperfeiçoavam, que estudavam e realmente montavam a disciplina dentro de uma metodologia ativa, que é adequado para ensino online, né? Tem professor que sabe Libras e gosta da metodologia, tem professor que não sabe Libras, mas gosta da metodologia, tem pessoas que sabe Libras, mas que não gostam da metodologia online.

Tem de tudo.

Entrevistadora - Varia bastante, né? Eu ia falar a respeito da língua portuguesa. Para o acadêmico que ele então sai formado, como a senhora falou, que agora o curso é com foco só na Libras mesmo, né? Então o aluno não sai formado para um ensino de língua portuguesa mais, é só para Libras mesmo, porque agora o foco mudou, né?

Entrevistada - Isso. A turma 2016 e 2018 ainda saíram com a dupla habilitação. De 2019 para frente já não teve mais. Não... 2019 ainda teve. De 2020 para frente que não teve mais. E também eu ia falar alguma coisa, perdi. Ah tá, é que nós não temos TCC na licenciatura e nem no bacharelado. Não trabalhamos com TCC. É que assim eles não tem essa obrigação tanto de escrever. O que eles fazem? Relatório final de estágio. E o relatório do bacharelado pode ser em português, mas da licenciatura o relatório que tem que estar em português e Libras. A versão em Libras. Então eles não fazem TCC, por isso que a gente não cobra tanto português nas disciplinas que não são específicas de português, né? Então eles podem fazer atividades em vídeo ou em texto. Mas o relatório, quando ele vai lá para o estágio, o relatório dele tem que ser em português e em Libras. Ele tem que fazer um vídeo em Libras do relatório.

Entrevistadora - E como fica a questão, por exemplo, das pesquisas? São registradas todas em vídeo?

Entrevistada - Sim.

Entrevistadora - É, ou não tem, então. Porque assim, no TCC, numa monografia, a gente acaba desenvolvendo, escolhe um tema, desenvolve, né?

Entrevistada - Não, só tem pesquisa. Nesse sentido não. Porque como não tem TCC, então não tem pesquisa. Mas tem um ou outro professor que acaba fazendo. Então tem, não sei se você conhece, a revista brasileira de vídeo-registro em Libras da UFSC? É uma revista que publica artigos em Libras. Não tem nem legenda nem áudios. É uma revista de vídeo mesmo. Se você colocar no Google "UFSC revista brasileira de vídeos- registros em Libras". É uma revista com normas, com tudo. Tudo só que em vídeo. Então alguns alunos publicaram, fizeram pesquisas e publicaram, mas publicaram em vídeo. Em Libras direto.

Entrevistadora - É porque é uma forma de registro para ficar para outras pessoas acessarem, consultarem para ter uma evolução.

Entrevistada - Hoje em dia alguns periódicos já estão aceitando a versão em vídeo dos artigos. Estão conseguindo publicar direto na Libras. Alguns já estão aceitando a inscrita de sinais. Ele faz inscrita de sinais e publica. Aí só vai ler também quem sabe.

Entrevistadora - O pouco que eu sei da escrita de sinais, não da escrita em si, mas sobre a escrita que está sendo desenvolvida, que tem mais de um sistema de escrita e que ainda não é um conhecimento que está difundido, ele está mais na academia. É isso que eu sei.

Entrevistada - A escrita de sinais, enquanto não mudar a lei da Libras, ela não vai pegar força, porque tem a lei da Libras 10.476 de 2002, tem lá no último artigo que a Libras não pode substituir a escrita da língua portuguesa. Isso daí tem que tirar isso, porque se não vai nunca, a escrita de sinais nunca vai ter espaço, porque ela já foi cortada ali.

*Entrevistadora - E por que não as duas, né?*Entrevistada - Por que não as duas? Não pode substituir. Então, pra quê vai gastar na formação, pra quê vai criar cargos de professor de escrita de sinais nas escolas, por exemplo, se não tem nem respaldo legal. Enquanto não mudar isso, a escrita vai ficando sempre em segundo plano, só no ambiente acadêmico mesmo, no ambiente de pesquisa. Não vai para sala de aula, não vai para a sociedade. Porque também teve muita confusão na época, que a lei da Libras foi homologada em 2002, depois decreta em 2006, fizeram muita confusão e a própria comunidade que trabalha com a surdez... Não estou falando surdos, mas assim, os profissionais da educação de surdos, são ouvintes e surdos também, mas esses profissionais da educação de surdos fizeram muita propaganda enganosa e prejudicou a própria questão da Libras, sabe? Por que o que aconteceu? Quando surgiu a lei, começaram a difundir... Claro, foi um avanço, claro que foi muito bom a abertura de concursos, a abertura dos cursos de Letras-Libras, os cursos de pré-intérprete, cursos para o professor, disciplina de Libras obrigatória nas licenciaturas, tudo isso foi um ganho muito importante, mas não da forma como foi divulgada. Se equivocou dizendo que a Libras era a segunda língua oficial do país. Libras é a segunda língua oficial do país. Libras é a língua oficial do Brasil, é a segunda língua oficial e nunca foi, nunca

foi nem língua pela legislação. Ela é um meio de comunicação e expressão. Então se você pegar a lei lá e ler "Libras é língua brasileira de sinais", apesar de ter língua no nome dela, na lei ela não fala que é língua, né? Então, só porque botaram o nome "Libras é língua brasileira de sinais", essa palavra língua ali, todo mundo ficou satisfeito e saíram falando que a Libras já era reconhecida como a segunda língua oficial, era português depois Libras, e isso foi um tiro no pé, porque todo mundo parou de lutar e tinha muita luta ainda pela frente. Pararam de lutar e ficaram contentes, satisfeitos com a lei, com decreto e pronto, a formação, o curso de Letras-Libras disciplina Libras na Universidade, pronto, acabou era isso, beleza. E muita coisa ainda para fazer, e todo mundo achou que já tinha chegado na linha de chegada e tinha muito caminho ainda pela frente, entendeu? Então isso atrasou bastante. Eu na época, por exemplo, que participei dessa militância, participei das audiências públicas na época da lei, na época do decreto. Sou militante desde 2003 na área, né? Nossa, a gente ficava falando "Calma gente, não, calma, não é isso que está escrito, calma.". E eles achavam que a gente estava menosprezando, desprezando a conquista, mas não era, era cuidado, tomar cuidado, não é isso que está escrito. Ainda temos que brigar com muita coisa, né? Só que parecia que a gente estava indo contra o que estava sendo feito. Na verdade, foi uma estratégia governamental para silenciar a mesma e tal, então lá está reconhecido, está aqui a lei, está escrito aqui língua brasileira de sinais. O que mais vocês querem, né? Mas a gente sabe que efetivamente a inclusão não ocorre da forma que deveria, a gente sabe que o bilinguismo não ocorre da forma que deveria, o ensino de português como lida até hoje não acontece nas escolas e já estamos aí com 21 anos da lei, 21 anos que ela fez agora, né? 22, 21, né? 2002?

Entrevistadora - 22 anos.

Entrevistada - 22 anos da lei, ano que vem faz 23 anos da lei e até agora cadê o ensino de português com o ensino de língua nas escolas? Cadê? O ensino de Libras como a L1 nas escolas? Cadê? Não tem nada disso, então todo mundo ficou satisfeito com aquilo porque na lei está escrito "A língua brasileira de sinais é reconhecida..." a palavra reconhecida não é oficializada.

Entrevistadora - Não é oficial.

Entrevistada - Não tem nada haver. É reconhecida. Sabemos que ela existe, só isso que eles falaram. Nós sabemos que ela existe. Antes a gente não sabia que ela existia, mas agora sabemos que ela existe, é isso que eles estão falando na lei. "A língua brasileira de sinais é reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda." Meio de comunicação expressão que eu sei, o que a gente estudou na escola? O que são meios de comunicação e expressão? carta, rádio, televisão. Isso é meio de comunicação. Ela não é língua, ela é um meio de comunicação. Linguagem de trânsito é um meio de comunicação. As linguagens de algoritmo é um meio de comunicação. A dançinha das abelhas é um meio de comunicação. Os golfinhos, as baleias têm um meio de comunicação da navegação deles lá. A navegação da bússula, olhar a navegação é um meio de comunicação. O código morse é um meio de comunicação. A Libras está nisso aí. Então ela ainda não está efetivamente institucionalizada. Ela foi reconhecida como meio de comunicação para comunicar, mas ela nunca foi língua oficial, nunca foi oficializada. E nem foi oficializada como língua, senão ela teria modalidade escrita dela, porque até hoje ela não tem modalidade escrita dela reconhecida também. Só a escrita não foi reconhecida, porque ela não é tratada como língua, é tratada como meio de comunicação e expressão. E isso aí ninguém se tocou. É um ou outro que se tocou e quem falava contra era porque estava pessimista, estava menosprezando os avanços, as conquistas, e na verdade a gente estava orientando e tentando conscientizar "Calma, a gente tem muita coisa ainda, olha o que eles estão falando.", mas aí se deram por satisfeitos e a coisa não avançou. Avançou em determinadas áreas, temcursos de Letras-Libras, tem esse grande livro na universidade e o resto? Eu fiz um estágio agora na escola e coitada da estudante surda que eu acompanhei no meu estágio... Que eu também sou professora de Letras- Libras e estou fazendo também como aluna. Estou fazendo como aluna para ter habilitação para currículo mesmo. Enfim, é importante. Na minha época não tinha o curso então eu já fui dar aula no curso. Não existia, né? Estou fazendo agora. Eu faço na turma de 2019 e dou aula nas outras de 2022, 2023. Dou aula na turma de 2021 para frente. Eu não vou dar aula na turma que eu sou aluna, né?

Entrevistadora - Então a senhora dá aula como professora, como aluno e como estagiária que vê outros alunos.

Entrevistada - Fui fazer meu estágio e eu vi que a aluna surda tem lei que é para ela, tem decreto, tem um intérprete na sala, mas ela está ali perdendo conteúdo, boiando sem AEE, sem atendimento na sala de recursos, sem nada. Ela está ali só. Tem 22 anos a lei, o decreto é de 2006 então tem já 8 anos, 7 anos e aí o que foi feito? E aí que eu fico pensando será que se não a gente não tivesse brigado? Ah, tudo bem, reconheceu, mas não é isso que a gente quer. A gente quer oficializar. O meio de comunicação já é alguma coisa, mas não é o que a gente quer, a gente quer língua. A gente quer que esteja escrito "É uma língua natural", não é meio de comunicação.

Entrevistadora - Eu acho que é por isso que todos os trabalhos acadêmicos que eu leio da área insistem tanto em afirmar isso. "A Libras é uma língua" tem que ficar sempre...

Entrevistada - Tem que ficar batendo, só que a gente tem que sair da academia e ir para as ruas. Quem é leigo está satisfeito com a lei. Está escrito aqui reconhecido, mas quem é leigo fica replicando um discurso errado. Foi oficializada a Libras. Eu já vi matéria de jornal, eu já vi matéria de entrevistas de noticiário, né. Noticiaram que Libras é a língua oficial, segunda língua oficial do Brasil. Entra na fila porque tem dezenas de etnias indígenas esperando a oficialização da língua deles. Pega 100 e vai para o final da fila, porque tem muita gente ainda que está há 400, 500 anos tentando reconhecer sua língua e ainda não é reconhecida. Os indígenas vão para a escola aprender o português na língua dele, a não ser que a escola seja dentro da aldeia e, mesmo sendo dentro da aldeia, ainda eles lutam para que o conteúdo seja de acordo com a cultura dele.

Entrevistadora - É, porque a língua é cultura.

Entrevistada - Não estou menosprezando os surdos, eu estou dizendo que já tem um povo há muitos anos, décadas, séculos nessa luta. Então foi muita ingenuidade para a comunidade surda achar que já estava tudo ganho e garantido e eu acho que isso só prejudicou porque pararam de lutar. Ficou só no âmbito acadêmico mesmo, científico, que a gente discute, mas a gente discute para nós mesmos. Mas entre nós, quem lê a gente é só a gente.

Entrevistadora - Um reduto, né? Bem limitado.

Entrevistada - É. E os surdos tem que tomar bastante cuidado também quando eles querem muito uma escola bilíngue, uma escola para surdos. Não que isso não seja importante, mas não ser de um jeito que exclua eles mais ainda porque já não são vistos. Se isolar mais aí que vai ficar invisível mesmo. Então acho que tem que continuar assim, lutando para oficialização como língua natural, parar de, na lei, na legislação, ficar falando que é meio de comunicação e expressão, que a Libras não pode substituir o português escrito, esse tipo de coisa.

Entrevistadora - É, porque a lei fala que é um sujeito bilíngue e eu entendo que seja completo nas duas línguas se usa a língua de sinais.

Entrevistada - Mas aonde que fala que é bilíngue?

Entrevistadora - Então, o que se quer, lendo as leis que eu entendo, é que se quer um sujeito surdo bilíngue, quer formar. Esse é o objetivo.

Entrevistada - É que ele tem a língua dele, a língua que ele fala, que ele entende, e também a língua majoritária do país. Ok, tranquilo, mas cadê os meios para isso? Cadê o português com segunda língua dentro do currículo das escolas? Cadê as Libras como L1 para os surdos dentro do currículo?*Entrevistadora - Tem a lei também da LDB, da inclusão do ensino bilíngue.*

Entrevistada - Pois é, mas aí na lei a gente pode falar qualquer coisa, mas na prática a gente encontra as verdadeiras barreiras e desafios que a lei não prevê. Que só "Vamos dar formação de professores, vamos formar intérpretes professores, vamos dar formação continuada para os professores que estão na sala de aula e pronto, está resolvido o problema.". Eu fui lá fazer um estágio e isso aí não resolveu nada.

Entrevistadora - Ao seu ver, o que precisaria investir, fazer, de onde?

Entrevistada - Olha, eu penso assim, sendo bem honesta, eu não sou pessimista, eu estou na luta, sou professora formadora, sempre acredito que pode-se melhorar. Já houve bastante melhora, não podemos negar todos os avanços e conquistas, mas eu acredito que, vamos falar bem a verdade, os alunos que são normais ou não têm nenhuma necessidade prevista na legislação, a escola já não atende nem eles. A escola não está adequada nem para o público geral. Eu fui no estágio, vi os alunos que aparentemente não tem nenhuma necessidade especial, não tem nenhuma deficiência, também não consegue aprender, também não lê, não escreve, também não domina a matemática. Também estão lotados daquela tal de R.A., a recomposição de aprendizagem, todo mundo fazendo recomposição de aprendizagem. Então imagina o que ele precisa, se nem o que não precisaria não dá conta. Então eu acho que o sistema escolar está fadado ao fracasso. O sistema escolar nosso, o currículo, não tem nada a ver com a necessidade real das pessoas que elas precisam para aplicar na vida delas, no cotidiano. É tudo pra passar no vestibular. O objetivo da escola... Você fica 15 anos na escola e o objetivo era pra você passar no vestibular. É só pra isso, porque para o resto não serviu pra nada. Então assim, é muito triste. Infelizmente não dá

pra falar muito bem da educação. A gente vê essas polaridades que tem hoje, as pessoas sem consciência, sem empatia, sem nada, porque se quer promover o caos mesmo. Pra que educar, pra que dar consciência para as pessoas se o que se quer manter mesmo, quem está no poder, continuar no poder, ter a massa manipulável. Parece muito marxista, mas nem sou marxista, nem sou adepta, mas eu vejo assim que até o marxismo precisa ser revisto. Ele acredita que dando educação as pessoas vão ter consciência, vão deixar de ser ignorantes. E não é isso, porque se a gente vê muitas pessoas com a educação, com formação e sendo não empática, sendo preconceituosas, racistas. Então isso independe da classe e da cultura que a pessoa tem leitura, tem formação e é racista, é preconceituosa, é ódio, discurso de ódio. Então o marxismo não é assim. Se você vê como é que funciona o poder, você vai se libertar. Não! Eu acho que é uma questão, não é só isso. É também isso, mas não é só isso. Tem muita gente que tem essa visão, que tem essa clareza, que tem conteúdo, que tem formação e é do outro lado e opta conscientemente de segregação. Você é diferente de mim, eu não te aceito. Eu tenho empatia pra quem é igual a mim. Se é diferente, aí eu já não concordo. Você é uma aberração, você tem disfunção, você... Se não é do padrão, aceito na sociedade, você tem que se consertar. É ajustado ou estipado mesmo. Então tem, e não por falta de educação não. Tem educação, tem formação, tem diploma e fala isso. Então assim, eu acho que a escola tem que formar as pessoas para serem humanas, humanizar. É o que a filosofia faz por nós, fazendo a gente refletir que quando eu faço mal pro outro eu estou fazendo pra mim mesmo. Tudo é uma coisa só, que a gente não pode separar o outro que é diferente. Tudo é uma coisa só, é uma diversidade, mas faz parte de um todo. Todo mundo tem direito a existir todo mundo tem direito a respeito, tolerância. Então é isso que tem que ensinar na escola, ensinar é isso. E aí os conteúdos português, matemática e geografia se encaixam nisso e não o contrário. Eu acho que tem que ensinar isso e aproveitar isso para ensinar conteúdo de matemática. "Agora vamos pegar isso, essa reflexão da nossa existência e trazer a matemática para isso e não o contrário. Vamos escrever sobre isso?", aí já aproveita, já fala de regras. "Vamos montar um projeto?" daí tem orçamento que já entra matemática, entendeu? Mas como você faria para melhorar de vida? Você tem que guardar dinheiro. Como é que faz isso? E se você guardar 10 %. Você recebe 100%, 70 é pra isso 40 é pra isso. Você já está trabalhando matemática, ensinando ele a viver melhor, a ele otimizar a vida dele.

Entrevistadora - Mas a gente sai da escola sem saber calcular um juro simples, composto muito menos. Aí tem que trabalhar, tem que comprar as coisas, financiar...

Entrevistada - Você sai da escola e você não está preparado para a vida. você não sabe fazer uma compra no mercado, você não sabe botar uma carta no correio, você não sabe abrir uma conta no banco, você não sabe nada disso. O que a escola ensinou pra você? Então assim, como é que vai dar uma boa educação para um surdo, cheio de especialidade, cheio de especificidade se o geral está defasado. Eu acredito, porque eu acho que quando a gente consegue um professor, dois professores que tem consciência acho que já vale a pena. A gente mudar a vida de um aluno, dois alunos acho que já vale a pena. Então eu sempre acredito, mas achar que vai ser mil maravilhas, que a gente vai chegar no modelo ideal da educação de surdos e tal. Os próprios surdos estão muito equivocados. Eles estão... Como eu te falei, porque eles saíram falando queera a segunda língua oficial? Porque saíram falando que a língua é oficializada, se é reconhecida como meio de comunicação? Então eles não têm o conhecimento necessário para poder mudar a própria educação deles. Eles precisam ter consciência de todos esses meandros por trás de tudo do sistema para eles poderem lutar contra. Então se nem eles percebem...

Entrevistadora - E como você acha que o onde ou como isso seria possível eles terem essa consciência?

Entrevistada - É o trabalho do conta-gotas. Muita coisa já mudou e ainda vai mudar, mas é aquela coisa, conta-gotas. É um pouquinho ali, um pouquinho. Eu acredito que vai mudar, mas poderia ser mais rápido, poderia ser menos doloroso. Vai mudar, mas é um ou outro professor que cria consciência, que começou a orientar seus alunos. Um professor surdo com consciência que vai para a pós-graduação, vai orientar seus alunos ou que vai dar aula na graduação, vai fazer um TCC. Qualquer disciplina que seja, ele passando esse conhecimento... É que muita coisa foi passada equivocada muita coisa foi passada eu vi muitos professores ensinando errado. Então muita coisa tem que ser corrigida. Se empolgou demais e não se corrigiu as falas, foi replicando coisas que não eram bem a realidade.

Entrevistadora - E dessa experiência com essa aluna surda que a senhora viu lá na sala de aula e viu que ela não estava recebendo os atendimentos.

Entrevistada - Ela está com o intérprete na sala de aula, mas ela fica copiando o quadro. O intérprete não tem nem tempo de passar o conteúdo para ela em Libras porque ela gastou 50 minutos da aula copiando. E eles copiam mais lento que os outros, porque o aluno tem um vocabulário, mesmo que ele não tem fluência na língua, mas o aluno ouvinte lê uma frase inteira e consegue reproduzir a frase inteira no caderno antes de olhar de novo o quadro e copiar mais uma frase. O surdo não. O surdo ele tem que olhar palavra por palavra e às vezes olhar

duas, três vezes a mesma palavra. Ele copia metade da palavra, olha de novo, aí copia mais duas, três palavras...

Entrevistadora - Ele grava cada palavra e copia.
Entrevistada - Para cada palavra que está no quadro, ele olhou duas, três vezes. Então ele leva o dobro, triplo de tempo. A menina tem 12 anos, ficou copiando o quadro e a hora que o intérprete passar aquele conteúdo para bater o sino e já entrou outro professor, já apagou o quadro e encheu o quadro de novo para ela copiar. Ela passa quatro horas copiando.

Entrevistadora - E a senhora acha que é possível uma escola inclusiva para ter um ensino bilíngue, para oferecer um ensino bilíngue?

Entrevistada - Foi o que eu escrevi no meu relatório de estágio. Quando fiz o relatório de estágio, eu escrevi isso. Foi muito bom esse estágio, porque a escola aceitou fazer uma formação continuada com os professores. Eu já estou com um projeto esboçado e a gente vai na formação. Porque ele já tem formação continuada e a gente vai entrar na formação que ele já tem e trabalhar o conteúdo de como incluir, como trabalhar adaptações para crianças surdas. Porque o que poderia fazer? Eu participei de uma reunião pedagógica com os professores durante o estágio e eu consegui ali ter uma pequena fala que já foi uma sementinha lançada, mas é uma escola que eu fui estagiária enfim, é escola estadual. O que eu falei na reunião? Eu falei assim "Gente, eu observei a aluna fulana de tal do sexto B, terminei meu estágio de observação e eu queria compartilhar com vocês, já que eu fui convidada para essa reunião pedagógica, eu queria compartilhar com vocês minha observação. E olha, a aluna tem um intérprete, mas o intérprete não dá tempo dele trabalhar o conteúdo com aluna porque ela passa 50 minutos copiando, ou ela está copiando o quadro, ou ela está copiando o livro. E aí eu te pergunto: Para que ela tem que ficar copiando? Para que ela é copista na sala de aula se o intérprete fica ali sentado do lado esperando terminar de copiar, mas não dá tempo. Bate o sino, entra outro professor e ela ainda ocupa 10, 15 minutos da aula do outro professor terminando a cópia."

Entrevistadora - Nossa.

Entrevistada - "E aí ela aprendeu o quê?". E eles "Mas o que a gente tem que fazer?" e eu falei "Olha, copiar é um trabalho mecânico. A gente usa a memória de trabalho do cérebro, a gente não está aprendendo quando está copiando. Não está gerando nada, só estou fazendo um trabalho mecânico. O tempo que ela gasta para copiar, dá a cópia já para ela. Dá uma cópia para ela colar no caderno. Dá a cópia para ela. O intérprete vai pegar essa cópia, o intérprete vai trabalhar com ela as palavras chaves daquele texto, vai criar um mapa conceitual para ela daquilo que está escrito ali, já que o intérprete não tem tempo, não tem horáriode planejamento e o intérprete não tem horário de planejamento. Está o tempo todo na sala com aluno. Que hora que ele vai planejar? Os alunos estão copiando o quadro, que eu também acho que nem os outros tinham que copiar. Eu acho que o momento que eles estão copiando, o professor tinha que estar explicando o conteúdo, não copiando. O professor passa o tempo passando no quadro, depois ele senta e tem que esperar os alunos para ele copiar. A aula tem 50 minutos.

Entrevistadora - É rápido.

Entrevistada - Não dá tempo de ensinar. Que hora que esse professor ensina? Que hora que ele ensina? Que hora que ele debate com os alunos? Ah, lê e responde, lê e responde? Então assim, eu acho um absurdo. Eu fico chocada com isso. Aí eu falei assim "Dá um texto para o intérprete, ele vai pegar o texto, vai pegar a menina enquanto os alunos lá estão copiando o quadro, ele vai pegar aquele momento que é bastante tempo e faz um mapa conceitual com ela, circula as palavras-chaves, passa para ela aquele vocabulário, passa para ela o conceito, o significado daquelas palavras-chaves, daquele conteúdo, daquela matéria. O que é, sobre o que é, o sinal. Ela faz sinal, mas não sabe o que significa o sinal. Trabalha com significado, a semântica do sinal. Cria um glossáriozinho com ela ali, cola no caderno. Aí ela entendeu. Ela sabe do que se trata. Ela ficou só copiando, ela não sabe nem o que é a matéria de português, nem de matemática, nem diferenciar uma da outra. Então eu falei isso na aula. Já está trabalhando ao mesmo tempo português e o vocabulário em Libras, tudo ao mesmo tempo. Já que não tem... Ela não vai para a sala de recursos, é só aquele horário mesmo, normal, regular, então vai embora para casa. Aí eu falei assim "Não é justo enquanto os alunos só copiam e acabou o sino, eles guardam o caderno e só vai ver aquela matéria de novo na próxima aula, não é justo ela ter que chegar em casa e ficar revendo e estudando dobrado, entendeu?".

Entrevistadora - É isso que acaba acontecendo, né?

Entrevistada - Ela leva para casa para terminar, ela leva para casa para refazer, ela leva... Porque ficou o tempo copiando e lá na casa que ela devia estar... Os outros alunos que estão na internet, brincando, jogando conversa

fora, ela está estudando. Por que ela é penalizada com um sistema que não deu conta? Não é justo. O intérprete também não é justo. Ele, além de atuar, que é cansativo, quatro horas direto sinalizando todas as disciplinas e depois ele ainda tem que achar tempo para adaptar material para ela, adaptar material para estudar os sinais do conteúdo fora do horário de trabalho. Ele nem está recebendo pra isso.

Entrevistadora - Não tem o atendimento AEE para ela?

Entrevistada - Na escola não. Tem para outros alunos. Na escola, para ela, não. Porque tipo assim né, se entende o intérprete é o suficiente. Está na sala, está passando em Libras para ela... Nem está passando em Libras para ela porque não dá tempo. Ela tem que ficar copiando. Que horas que ela vai passar em Libras se ela tem que ficar copiando matéria do quadro. Eu acho um absurdo. Hoje com a tecnologia que nós temos, com as facilidades e ferramentas que nós temos, os alunos copiarem a matéria do quadro. É tão retrógrado, tão fora da realidade. Não é a única forma de aprender, não é a única forma de aprender ficar copiando. Eu acho que nem aprende copiando, porque já é cientificamente comprovado que a gente copia com a memória de trabalho e a memória de aprendizado, que a memória RAM, é quando a gente consegue refletir sobre. Aí sim, né? Que na verdade nem é no mesmo dia. A gente tem que dormir bem, ter o descanso, que é durante o sono que o cérebro faz as associações do que você viu. Aí no outro dia se estabelece o aprendizado, porque sem essas associações você não aprende. Aí o aluno chega em casa e fica a madrugada toda nas redes sociais, no TikTok. Que hora que ele vai associar? Que a memória RAM vai trabalhar?

Entrevistadora - TikTok que são aqueles vídeos bem curtos que não geram conhecimento de nada.

Entrevistada - Eles são hiperestimulados em vídeos de 30 segundos, chega e tem que copiar 50 minutos. Ninguém aguenta. Você sabe o que está acontecendo? E eu vi isso in loco. Eles estão tendo crise de ansiedade dentro da sala de aula, que é a abstinência das redes sociais, porque é muito tempo na mesma coisa. Vocês são acostumados com os 30 segundos lá do vídeozinho rápido ou aquela linha infinita do...

Entrevistadora - Se você for pensar isso ao longo prazo daqui uns próximos anos, né?

Entrevistada - Aí seu aluno tem que ficar mais de 5, 10 minutos ali numa mesma atividade. Eles começam a ter crise de pânico, ansiedade. Só no mesmo dia saíram 3 meninas da sala de aula passando mal, com ânsia de vômito.*Entrevistadora - Na mesma sala?*

Entrevistada - Na mesma sala. Imagina nas outras. No mesmo dia. E eu só observando. Saiu uma, depois saiu outra. Tudo chorando, tendo crise de choro, pânico, ansiedade, porque aquilo ali tem nada a ver com a realidade delas. Elas entram em pânico na hora que cobra alguma coisa. Cobra qualquer coisa, para falar qualquer coisa. O que você achou da matéria? Vem aqui apresentar na frente o trabalho. Eles começam a passar mal.

Entrevistadora - Sim. Até porque está perdendo essa experiência da troca com o outro, do diálogo, de uma conversa, de desenvolver um raciocínio de troca.

Entrevistada - Sim, porque é a única forma de fazer eles ficarem quieto. É enfiar matéria. Eles ficam quieto copiando e mesmo assim eles conversam. Eles conversam tanta coisa bacana que dá para aproveitar de conteúdo, de gancho com o pessoal. E o professor não sabe nem... Não está nem se tocando. Eles planejam tanta coisa durante o paralelo. Eles conversam tanto, planejam festas, planejam passeios, falam de coisas profundas também, de dores na alma, de emoções. Uma menininha aconselhando a outra, o pai que morreu e não sei o quê, entendeu? Tanto conteúdo valioso sendo perdido e indo para o ralo e o professor nem consegue perceber que dá para aproveitar isso. Você pode dar de geografia, matemática com qualquer conteúdo. Me fale um funk. Pronto, eu já consigo tirar matemática, geografia, história, tudo do funk. E olha que coisa legal trazer o funk para a sala de aula, já que é o que as meninas gostam, elas ficam escutando o dia inteiro. Traz a letra, vamos trabalhar em cima da letra, já trabalha o português. A história do funk, a região onde surgiu o funk. Tudo isso já é geografia e história. Matemática, vamos lá, quanto ganha um funkeiro, sei lá. Quanto tempo para fazer um...

Entrevistadora - Dá até para refletir sobre o modo de vida dessas pessoas que eles seguem e que ficam olhando tanto tempo.

Entrevistada - Sim. Traz o engajamento de Instagram, cheio de engajamento. Traz na sala de aula, vamos calcular isso aqui. O que eu preciso para ganhar 100 mil no Instagram? Traz essa matéria de marketing digital para a escola para ensinar matemática, para pensar português. Como é que eu escrevo um stories? Como é que eu escrevo um comentário? Como é que eu faço meu carrossel lá? Traz isso como conteúdo para a sala de aula.

Quero ver quem dos alunos vão prestar atenção na sua aula se você ensinar eles a engajar.

Entrevistadora - Verdade. Aí você pensa se não é interessante para o ouvinte que está tendo a aula, recebendo a aula na sua língua, ouvindo na sua cultura...

Entrevistada - Já é enfadonho e tedioso, imagina para o surdo.

Entrevistadora - Imagina para o surdo. Eu imaginava no mundo ideal uma escola tipo aqui em Campo Grande, capital. Então teria que ter pelo menos uma escola bilíngue, professores bilíngues ensinando em Libras todas as matérias, todos os funcionários e assim, uma escola modelo. Ali já teria um centro de formação para intérpretes, tudo junto, mas aí a senhora estava falando...

Entrevistada - Tinha essa escola aí.

Entrevistadora - Tinha, né?

Entrevistada - Tinha o CEADA. Eu comecei no CEADA em 2003. O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Autocomunicação. Era uma escola especial para os surdos que tinha tudo para ser a referência e o que aconteceu? Estadual, entrou efetivo, passou no concurso, a pessoa não precisava saber Libras, as tias idosas perdem aposentar, escolhiam, tinha prioridade e se removiam tudo para lá porque elas disseram "Ah, deficientes, é facinho.". 5, 6 alunos por sala. Eu vou trocar uma sala de 40 por uma de 5, 6, 8 alunos. Iam para lá, não sabiam Libras, aí ficavam as crianças surdas com aquelas tias que não sabiam Libras. Colocavam intérprete na sala, mas elas não sabiam nada de surdez, não adaptavam material. A escola era para surdos, mas o currículo não se mudava uma vírgula. Ensinava o mesmo currículo que tinha copia e cola da escola regular, copia e cola na escola especial. Aí eles tinham a mais só para dizer a Libras, né. Mas era no contraturno, então eles tinham que estudar de manhã normal, o currículo que eles estariam recebendo na escola normal, e depois no contraturno eles tinham Libras e língua portuguesa como segunda língua, mas não era obrigatório. Não era obrigatório, era meia dúzia que ia e aquele monte de professor que nãosabia Libras trabalhando na escola. Então era uma escola que tinha tudo para bombar, para ser referência, mas ela se matou, ela se implodiu. Ela se secou, morreu e fechou.

Entrevistadora - Começou bem o projeto, mas aí...

Entrevistada - O projeto era lindo, tinha tudo. Inclusive a Shirley que idealizou tudo, ela conseguiu concretizar. Mas assim, o sistema onde ela foi... Uma semente fértil que caiu numa terra infértil, foi isso que aconteceu. Ainda lutou, mas foi definhando até morrer. Eu trabalhei lá e vi que nada a ver o jeito, a forma. Era uma escola especial mas... Assim, foi muito bom socialmente para o surdo, porque eles estavam com outros iguais, os coleguinhas que eram surdos também. Então ele não se sentia tão excluído, e para isso foi muito bom, foi ótimo. Eles desenvolveram bastante a língua de sinais, é inegável, mas por causa deles mesmo, não por causa dos professores. Então era um espaço muito bom de troca mais entre eles, mas tirando o currículo, tirando os professores, era um espaço muito bom. Infelizmente, né?

Entrevistadora - É verdade. E para finalizar vou fazer uma última pergunta, porque eu já ocupei bastante do seu tempo. Para ter uma formação bilíngue, pensando nesse sujeito que as leis falam assim "Vamos ter um sujeito surdo brasileiro, uma pessoa surda, brasileira, bilíngue.". Onde que esse sujeito tem que receber essa formação, esse respaldo, o que precisa para que isso seja de fato a realidade?

Entrevistada - Então, é o que eu pretendo fazer nessa formação com essa escola, entendeu? Trazer uma formação que conscientize, que capacite, que instrumentalize os professores. Por exemplo, eles concordaram comigo que ela não deveria ficar copiando do quadro. Então foi moldando. Não precisa tirar da sala de aula, mas você dá um tratamento melhor para o aluno. Para que ela vai copiar? Dá a cópia para ela já pronta e aí o tempo dela copiar o intérprete vai trabalhar, construir. Aí eu falei "Trabalha com mapas mentais, mapas conceituais.". O que é mapa mental? O que é mapa conceitual? É isso que tem que ter na formação. Isso ajuda até os outros alunos a prestar atenção na aula. Os professores já trazem uma... Para que passar aquele conteúdo enfadonho, tedioso no quadro. Vai no quadro e faz o mapa conceitual do conteúdo, traz o aluno, engaja o aluno na sua aula, traz uma metodologia diferenciada. Então é parar de copiar, eu acho que é a primeira coisa. E é para todo mundo, todo mundo sai ganhando, não é só o surdo. Então eu acho que é por aí, é ir lá nessas formações pedagógicas que os professores já têm no começo do ano e depois vai picado durante o ano, libera os alunos e os professores para as reuniões, essas reuniões têm que ser férteis, reuniões que tragam o professor algo que ele vai aplicar na sala dele, não que ele vai ficar só refletindo, escrevendo num papel um negocinho, um recadinho, faz uma dinâmicazinha ali e depois ele vai para a sala de aula, é outra coisa, é outro mundo paralelo. Então tem que se instrumentalizar,

dar ferramentas para esse professor ir lá para a sala de aula e ele aplicar essa ferramenta. Tem tanta metodologia boa, tem tanta coisa bacana que dá para utilizar em qualquer matéria, em qualquer ano, em qualquer série, com qualquer aluno.

Entrevistadora - Aí no caso então é a comunicação maior entre essa ponte de conhecimento do ensino superior, da experiência do ensino superior, e indo para a educação básica e ajudando esses professores?

Entrevistada - Exatamente. Por exemplo, eu fui uma estagiária diferenciada porque eu sou professora.

Entrevistadora - Já tem experiência, né?

Entrevistada - Eu fiz o caminho inverso, na verdade. Então quando eu fui para a escola, eu falei "Se a escola abrir as portas para eu fazer meu estágio, eu quero fazer uma contrapartida.".

Entrevistadora - E isso também, né? Da escola aceitar.

Entrevistada - É. A escola falou "A gente precisa", porque é primeira vez que eles estão com essa aluna surda. Eles não tinham surdos. Eles têm outros, eles têm autistas, mas surda era a primeira. Isso a gente não sabe trabalhar com ela. E eles me aceitaram mesmo porque eu também era professora, então acabou gerando uma confiança maior. Se eu só fosse uma aluna que nem eu sabia o que eu estava fazendo ali, entendeu? Mais uma aluna que também estava descobrindo como é que faz o estágio. Então cheguei lá e já fui com uma proposta, já fui com um olhar. Aí fui bem aceita, a escola gostou da ideia, estão bem empolgados. Terminei o meu estágio, fiz meu relatório já e agora eu vou, a partir de agosto, a gente já vai começar com a formação e vou levar surdos para fazer a formação. Surdos falando sobre. E aí vamos trabalhar tudo o que eu pontuei no estágio, eu vou trazer na formação. Os meus apontamentos no estágio, tudo que eu apontei e foi o que eu observei, eu vou trazer para discutir com eles. Olha, naquele dia já ficou copiando, o intérpreteficou sentado. Olha o tempo que se perdeu. E não só falar, também dar a alternativa. E se fosse assim, e se fosse assado assim? A aluna se sentia incluída e não ficar ali num tédio sem fim. A sorte que ela era muito educada, muito comportadinha, uma fofa a aluna, mas nem sempre é assim. Às vezes pega alguns alunos que não para sentados, que não gostam de copiar. Copiar o quê? Não estou entendendo nada, né? Que fica perturbando os outros. Daí vem os rótulos. E aí é isso, eu acho que dá para fazer bastante coisa, eu acho que só tem que ter interesse e alguém engajar isso, mas dá para fazer sim. Do jeito que a escola está, com o que tem, dá para fazer bastante coisa. Esse foi o segundo estágio que eu fiz. No estágio anterior, eu fiz literatura surda e também foi bem bacana, foi muito legal. Eu também observei um monte de coisa e não tinha surdo na sala, eu fiz com ouvintes mesmo. Eu dei aula para a sala depois e eu trouxe o cordel. Nossa, foi uma aula... Como que dá para aproveitar o cordel em todas as disciplinas. O cordel é riquíssimo. Eu fiquei tão apaixonada que eu acho que a solução dos problemas da educação é o cordel. Eu usava o cordel para tudo, porque é uma fala, uma poesia engraçada, gostosa de ouvir e você põe qualquer conteúdo no cordel. Qualquer conteúdo. Você quer ensinar matemática, biografia, história, ciências, qualquer coisa. Você põe no cordel ali, o aluno já vai achar engraçado.

Entrevistadora - Aí já é uma metodologia diferente.

Entrevistada - É igual eu na música. Pega o violão e vai lá. Só que não é todo professor que sabe tocar, cantar. Já restringe, mas se você leva o violão, você ensina qualquer coisa na música. Mas no cordel não, qualquer um pode fazer cordel, qualquer um.

Entrevistadora - Isso seria dentro das metodologias ativas?

Entrevistada - Metodologias ativas. Eu acho que é por aí o caminho, sabe? Agora o professor tem que ter interesse. Agora ficar com preguiça, já dou 20 anos assim não vou mudar agora. Ah, é muito difícil. Tem que estudar, não quero mais estudar, estou cansado. Então tem não reclamar também.

Entrevistadora - Aí eu fico pensando, começa lá na formação no ensino superior dos professores, começa na educação básica, vem do MEC, vem da sociedade, da comunidade surda. Onde começa? Ou ele é um é um círculo que um vai movimentando o outro para as demandas? Porque a cada conquista tem que haver os reajustes daquela própria conquista, porque como a gente estava comentando a questão da lei, foi reconhecida como meio de comunicação. Tá, foi reconhecida, já deu um status diferenciado, porque nem era reconhecido. Mas e aí, não é só isso, falta mais coisas. E aí isso vai gerar várias consequências, vários produtos, várias demandas e onde começa?

Entrevistada - Porque assim, o que eu penso, minha opinião, essa é minha opinião, se uma educação que pelas metodologias ativas atendem o público geral, já vai atender automaticamente por tabela, surdos e outras deficiências. Eu acho que nem ia ser necessário tanto atendimento se a própria educação for melhor, de qualidade. Um professor que trabalha com uma metodologia em vez de ficar dando cópia. Chega lá e faz um mapa mental, conceitual, todo mundo vai ganhar. O ouvinte, o surdo, o autista, aquele que tem outro comprometimento, todo mundo vai ganhar. Então melhorando a educação, conscientizando os professores, dando condições para eles qualidade, uma boa formação e também um incentivo para os professores, eles melhorando a prática deles, já melhora tudo. Uma aula bem dada nem precisa de adaptação, de nada, para ninguém, ela atende todo mundo. É isso que eu acredito, não precisa nem ficar diferenciando ninguém não, fazendo coisa diferente, adaptação, prova adaptada, prova reduzida, prova não sei o que. Não, dá a mesma. É a metodologia que conta, que é o pulo do gato. Qual é a metodologia certa, correta, bem aplicada, você dá qualquer conteúdo para qualquer pessoa, com qualquer perfil de aluno. É isso que eu acredito.

Entrevistadora - A senhora vai ter que explorar mais um pouquinho isso para mim. Por exemplo, para essa aluna surda que a senhora falou, a senhora viu lá que não estava bom para ela na sala de aula, na sua experiência, observando ela. Como seria para ela esse processo, além dos mapas mentais que a senhora falou, dos esquemas?

Entrevistada - Vou pegar ali uma aula que a senhora deu. Uma das aulas que eu assisti lá. A professora chegou e deu aula de português, Discurso Indireto. Foi lá e encheu o quadro. O que é Discurso Indireto. Um monte de palavriado ali que os alunos não sabem, era grego. Até eu lendo fico assim "Meu deus! Tem que traduzir para mim". Então assim, transformar aquela linguagem. Se a professora pegar o mesmo conteúdo, fizesse um cordel bem engraçado, bem divertido, bem útil, chegasse na sala e recitasse o cordel...

*Entrevistadora - Voltou, professora. Voltou.*Entrevistada - E eu falando no celular aqui. É que eu sou das tecnologias aqui. Já cai um negócio aqui. Então assim, só de transformar o conteúdo num cordel já consigo trabalhar com os alunos. Aí em vez de copiar a matéria, eu faço um mapa conceitual no quadro. Eu pego ali o mapa conceitual e já vou puxando, fazendo associações. Aí é visual. O surdo já está sendo atendido, só com isso aí ele já está sendo atendido na especificidade dele. Já está visual, está ligando um conceito com outro, entendeu? Uma palavra com conceitos, fazendo associações. Aí aqui eu também associo. Isso aqui, o aluno já está interiorizando do que aquele texto, um monte de texto para ficar copiando do quadro.

Entrevistadora - E a prova?

Entrevistada - E aí o professor trabalha atividades e na prova ele já viu nas atividades, ele já fez.

Entrevistadora - É uma sequência, né?

Entrevistada - É processual. Não posso fazer umas coisas fragmentadas. Tem que ser processual. Aí o professor vem, traz um vídeo, traz uma música. Cadê o Discurso Indireto nessa música? Traz um trechinho de um vídeo engraçado, um meme da internet, traz para a sala de aula o meme. Aqui nesse meme, onde está o discurso indireto? Olha essa palavra aqui. O quê, sempre tem o quê. O quê, o porquê, o como dentro de um Discurso Indireto. Sempre que tiver essa palavra, é porque está no Discurso Indireto. Então você traz coisas motivadoras e depois você vem e aplica. Não vem com a teoria e depois vai tentar fazer um exercício. Você já traz o exercício. E durante o exercício, durante a atividade, você vai inserindo a teoria, você vai teorizando. Você teoriza dentro do exercício, da prática. Não adianta dar separado, esquece. Nem a gente aprende assim. É muito difícil um perfil que aprende separado. Traz o exercício e já na prática "Olha, vamos fazer uma prática aqui, um exercício. Pega um papel aqui todo mundo.". Traz uma brincadeira ali, pronto. Viu aquela hora que ela leu tal parte? Viu o que ela falou aqui? Aqui tem um tal conceito isso e isso. Aí já teoriza dentro da prática. Não faz separado.

Entrevistadora - Porque aí já vai ilustrando, né?

Entrevistada - O professor já está avaliando o aluno. Quem entendeu, quem não entendeu, quem está com dificuldade, quem está boiando. Aí o professor já tem metade da nota só nessa brincadeira. Aí depois, no final, dá aquela avaliação para responder e tal. Aí não fecha a nota do aluno, não fecha. Pega essa avaliação, chama o aluno de volta. "Isso aqui ó, o que você quis dizer com isso aqui? Lê de novo.". Faz um feedback com o aluno. Aí só fecha a nota dele depois do feedback. É porque assim, dá a prova, corrigiu e congelou aquela nota ali. Só que aquela nota não representa o aluno, sabe? Não representa. É porque é pontual, é o momento. É porque aquela hora que ele estava fazendo a prova, ele estava preocupado com pai que brigou com ele antes de sair de casa, entendeu? Não reflete o conhecimento dele, aquela nota. Então tem que ser processual. Não adianta que por

causa de um dia que o aluno sentou e respondeu, avaliar o semestre inteiro. Impossível. Não representa, aquela nota não representa o que ele sabe e o que ele aprendeu. Tem que ter mais coisas e eu tenho que ter mais informação. Só aquilo que ele escreveu ali não quer dizer nada. Então isso quebra totalmente o paradigma da avaliação. A avaliação não é aquela prova escrita que o aluno responde. Aquilo ali não está avaliando nada, infelizmente. Aqui ali é um fake, uma fakenews que existe, não tem nada a ver. O professor está perdendo muita coisa, muito material, muito conteúdo de avaliação resumindo tudo num papel ali com 4, 5 perguntas. A gente sabe que lá no vestibular é aquilo, mas mesmo assim. Seu eu for fazer vestibular, eu tenho que fazer um cursinho e só baseado no que eu aprendi na escola eu não passo. Então o que eu estou fazendo aqui na escola? Se nem para o vestibular serve. Eu não vou lembrar, vou ter que fazer um cursinho para o vestibular, sento ali, 6 meses de cursinho para poder conseguir. Tem que ser muito inteligente para ir sem estudar. Só com o conteúdo da escola, nem o vestibular dá conta. Então é isso, eu acredito que o professor, fazendo uma aula ilustrativa, uma aula prática, já está adaptada para o surdo.

Entrevistadora - E acaba sendo melhor para todo mundo, né?

Entrevistada - É melhor para todo mundo, não tem que fazer nada paralelo para o surdo e atende todo mundo ao mesmo tempo. Todo mundo sai ganhando. Eu acho que é por aí. Ah, mas onde que ele vai aprender a ler e escrever? Na aula de produção e leitura de produção de texto que é para isso. E ele vai acabar se interessando e lendo mais.

*Entrevistadora - Vai ser interessante.*Entrevistada - Se fizer sentido para ele, ele vai ler e escrever mais sem você pedir. Não tem que ficar preocupada com isso. Ah, mas ele não vai aprender a ler e escrever se ele não estiver copiando. Para, isso aí é perda de tempo.

Entrevistadora - Então professora, está certo. Muito obrigada. Eu já peço desculpas de antemão por tomar tanto o seu tempo.

Entrevistada - Está tudo bem.

Entrevistadora - Eu agradeço demais.

Entrevistada - Duas vezes que a gente marcou e não deu certo, né? Mas agora deu.

Entrevistadora - Acontece. São os compromissos, os imprevistos que vão acontecendo, mas a gente vai remarcando, né? Se adaptando. Então eu agradeço demais. Uma coisa que eu não falei que é importante, é que na transcrição do trabalho eu não vou citar nome de ninguém nas entrevistas que estou fazendo. Então é mais para saber a opinião acerca de como está a língua portuguesa.

Entrevistada - Está dentro desse contexto todo que eu te coloquei.

Entrevistadora - Dentro desse contexto todo aí, como é que está a situação.

Entrevistada - Se nem o L1 está adequada para os alunos ouvintes, imagina o L2 para surdos. Mas assim, esse livro que te falei, se você quiser depois eu... Mas é só colocar no Google que você acha o volume 1 e
2. Vai te dar bastante conteúdo também. Foi o que eu trabalhei nas disciplinas.

Entrevistadora - E eu estou fazendo Libras, faço curso de Libras com a professora Jéssica, ela é intérprete aqui na UEMS. Acho que ela é aluna daí. Ela é aluna aí da UFGD do curso de Letras-Libras. É a Jéssica.

Entrevistada - Você sabe o nome completo dela?

Entrevistadora - Jéssica Garcia Vernok.

Entrevistada - Ah, tá. Eu achei que era outra Jéssica. Tá bom, então.

Entrevistadora - Ela tem o cabelo roxo, umas mechas assim.

Entrevistada - Ah, tá.

Entrevistadora - E se a senhora puder me indicar, de repente alguém que eu possa pesquisar. Eu entro em

contato, falo que a senhora participou da pesquisa ou que me sugeriu a pessoa.

Entrevistada - Tem o professor U., que está coordenando o curso de licenciatura. Ele está fazendo doutorado no ensino de língua portuguesa como L2.

Entrevistadora - Eu mandei e-mail para o professor U., que ele é coordenador, né? Eu mandei um e- mail para ele só que eu acho que provavelmente ele estava muito ocupado ou a greve também...

Entrevistada - Manda de novo, porque a gente está com todo mundo louco aqui. Greve, greve de técnico, coordenar curso sem técnico.

Entrevistadora - Sim. Muita coisa. Tá.

Entrevistada - Ele deve ter lido e falado "Não dou conta, não.". Mas insiste lá mais um pouquinho.

Entrevistadora - E vocês já vão entrar de férias? Como que vai ficar as férias com essa questão de greve? Continua normal no calendário?

Entrevistada - Continua normal. O calendário segue normal. Nós não aderimos como professores, foi só ostécnicos.

Entrevistadora - Ah, tá.

Entrevistada - Então segue normal.

Entrevistadora - Tá, então vou mandar um e-mail para ele novamente.

Entrevistada - Tá bom.

Entrevistadora - Professora, muito obrigada. Entrevistada - De nada. Então tá, até mais, tudo de bom.

Entrevistadora - Tchau, Tchau. Igualmente.

ENTREVISTAS COM ALUNAS ENTREVISTA 1

Entrevistadora - Todas são para você, ouvinte, em relação à disciplina de Língua Portuguesa como L2. Qual ano você fez essa disciplina?
Entrevistada - Ano passado. A pergunta número um eu acho que não é para mim, é para professor surdo. Porque "Quais os desafios da disciplina enfrentados ao aprender a Língua Portuguesa como segunda língua?". Acho que é mais para professor surdo. Mas para mim, como ouvinte, eu aprendi as aulas de Língua Portuguesa como L2. Foi muito legal, porque eu aprendi vários métodos de metodologia para trabalhar. Como eu sou ouvinte, trabalhar os tipos de metodologia, o que ensinar primeiro para o surdo, qual o procedimento correto. Porque eu tinha muita dúvida em relação a isso. Então essa questão do passo a passo e os teóricos faz com que fique claro se a gente está fazendo certo ou se a gente está fazendo errado. A resposta três, se eu me sinto preparada. Creio que eu me sinto preparada para ensinar do sexto ao nono e a alfabetização. Agora o ensino médio eu fico um pouco mais receosa por ser muita gramática mesmo. Normativa, a questão da Língua Portuguesa, redação. Ainda não me sinto preparada. Eu gosto muito de trabalhar com surdos a questão do vocabulário, os significados, metáforas. Mas toda a Língua Portuguesa, em si, eu não me sinto preparada ainda. Agora a pergunta quatro eu também estou com dúvida se é para ouvinte ou para o surdo. As dificuldades que eu tenho enfrentado. A minha maior dificuldade é por ser online. A faculdade que eu faço na UFGD. A questão de ser online eu preciso me dedicar mais aos estudos, aos trabalhos, a interação é pouca com o professor, com os colegas de sala. Então eu percebo que às vezes até para a minha parte eu acabo não levando muitas atividades a sério quanto eu deveria levar. Outras dificuldades eu não vejo. Eu gosto muito do ensino, do conteúdo, das provas. É mais essa questão de logística mesmo e o contato que faz muita falta que é a questão da comunicação em si.
Entrevistadora - Então, eu estava vendo aqui e é para você mesmo, na condição de ouvinte. Qual o desafio que você enfrentou nessa disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua. Então é para você mesmo, para ouvinte.
Entrevistada - Então vamos lá. Acredito que o desafio maior mesmo foi descobrir as metodologias e entender um

pouco mais sobre isso. Só que lá na minha outra resposta eu já falei que ajudou muito descobrir sobre as metodologias, sobre como avaliar os alunos para saber se realmente os surdos estão aprendendo. Então essa foi a minha maior dificuldade na disciplina. Como gosto muito de Língua Portuguesa, eu gosto de redação, eu gosto de escrever, nessa parte eu não tive tanta dificuldade, mas sim em transmitir essa mensagem para o sujeito surdo que vai usar essa língua como L2, diferente de mim que já estou acostumada. Esses foram os desafios.
Entrevistadora - Uma dúvida que eu ainda tenho é se vocês aprenderam, enquanto acadêmicos, a ensinar a Língua Portuguesa como L2 e as metodologias. E parece que isso foi o que você falou, que você aprendeu enquanto ouvinte. E os alunos surdos aprendiam a como ensinar a Língua Portuguesa como L2 também?
Entrevistada - Eu não sei dizer. Provavelmente é a mesma coisa sim, porque é online. Todo mundo é misturado.
Entrevistadora - E quanto aos professores, eles eram bilíngues, a aula era em Libras ou eles eram ouvintes que contavam com a ajuda de intérpretes? Como que era essa questão dos professores?

ENTREVISTA 2*Entrevistadora - Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a respeito da pesquisa. Eu não te falei que é aqui em Campo Grande que eu faço, na UFMS, no Programa de Estudos de Linguagens, doutorado. Mas se você tiver alguma outra dúvida, você pode perguntar. Eu queria saber a respeito da sua experiência com o português no curso. Como você sentia essa questão da língua portuguesa para você, enquanto ouvinte? Como era? Você tinha que aprender o português para você ensinar como L2 ou você tinha que aprender o português como ouvinte para ensinar para o surdo? Como era essa questão do português no curso?*

Entrevistada - No curso em geral?

Entrevistadora - Isso.

Entrevistada - Eu acho que se é um curso que recebe pessoas surdas, acho que tem muito português. Tipo, muito material em português. Pouco em Libras mesmo. Então, aluno surdo, eu acho muito difícil. Pra gente que é ouvinte, fica mais fácil, né? A pessoa que é surda, eu acho que é a pessoa que faz. Ah, no início da graduação, na maioria das disciplinas, a maioria dos professores são ouvintes. Então, foi bastante a explanação dos conteúdos em português, mas também tinha intérprete pro surdo.

Entrevistadora - Se você puder, por favor, se aproxime um pouquinho mais do microfone, tá? Para captar um pouquinho melhor sua voz. Por favor. As disciplinas, elas eram a maioria com professor ouvinte que não falava em Libras?

Entrevistada - Não. Todos com quem eu tive aula falavam em Libras. *Entrevistadora - Mas a aula não era em*

Libras, era com o intérprete interpretando. Entrevistada - É, com o professor ouvinte.

Entrevistadora - Então tinham professores surdos e professores ouvintes?

Entrevistada - Isso. Mas, nesse último semestre, fiz metodologia como L2 e a professora M, como tinha uma colega surda na turma, fez tudo em Libras, mesmo sendo ouvinte. E não teve nada de intérprete para o português. Assim é bom porque a gente foca mais na libra, né?

Entrevistadora - Sim. Parece que existiu uma dificuldade dos ouvintes com a Libras no curso e dos surdos com a língua portuguesa. Continua esse grave obstáculo.

Entrevistada - Então, essa colega surda, ela tem muita dificuldade em português. Tem muito material, muito conteúdo em português e um resumo muito simplificado de conteúdo em uma live, por exemplo, em cada aula. Aí dificulta para o surdo.

Entrevistadora - Porque o tanto de material que tem escrito em língua portuguesa, vai resumir e fazer um vídeo para a aula, não é a mesma coisa, né?

Entrevistada - Não é. Eu estudei vários vídeos e ainda não é a mesma coisa. Especificamente a língua portuguesa não muda muita coisa. É no ensino de libras como L2, né?

Entrevistadora - É, como L2. No caso você ensinando português. O foco da pesquisa é esse. A disciplina de português para surdos. Então seria como L2 para os surdos. Você, enquanto ouvinte, aprendia a língua portuguesa? Essa era uma das minhas questões, não sei se você lembra. Você aprendia como ouvinte o

português ou você aprendia para ensinar para o aluno surdo?

Entrevistada - Não, na verdade... Vou tirar pela última disciplina que eu fiz, que tem relação com a metodologia. A gente busca estratégias para ensinar o português e também a Libras, né?

Entrevistadora - Os dois, né?

Entrevistada - Porque não tem como desvincular. É uma língua oficial do nosso país. Não tem como desvincular. A não ser como L1, né? Só que o foco é apenas a Libras. Mas quando é português, não tem como desvincular da Libras, porque é a língua de comunicação.*Entrevistadora - A sua ideia a respeito do ensino de língua portuguesa como L2 para os surdos é sempre ter o apoio da Libras.*

Entrevistada - Sim. Isso mesmo. Não tem como desvincular, porque é o meio de comunicação, é a língua de comunicação. E como a língua portuguesa é oficial e obrigatória nos ensinos, na instituição de ensino, não tem como desvincular. Mesmo que eu for ensinar português, tem que ter a Libras para entender, para ter a compreensão. Existe ali a comunicação.

Entrevistadora - E no curso de um modo geral? Se você não souber falar sobre a disciplina de língua portuguesa específica como L2. Você aprendeu português para você, enquanto ouvinte, aprender? Ou você aprendeu para já ensinar para um surdo? Você consegue lembrar disso, dessa parte?

Entrevistada - Na verdade, para ensinar para um surdo, você não vê a metodologia. Estava sendo muito parecido com a metodologia de ensino como L2. Muito parecida a disciplina. Por exemplo, como trabalhar fonética. Porque a Libras tem fonética sempre em comparação. Sempre comparando a língua portuguesa com a Libras. Na Libras é assim, em português é assim. Sempre em comparação para o aluno ver a diferença. Aí é fonética, como que é? É o som. Já é diferente. É difícil para o surdo aprender fonética. Mas é complicado. Só pela comparação mesmo.

Entrevistadora - Sim. Para você, você lembra quais foram as maiores dificuldades nesse sentido de pensar a língua portuguesa para você ensinar para um surdo?. Até o momento, agora, o que você pensa a respeito disso? O que você sente enquanto pessoa formada em Letras-Libras para ensinar o português para o surdo?

Entrevistada - Como a gente sempre vai comparar com coisas que existem similar na Libras, é complicado porque tem alguns conteúdos de língua portuguesa que não existem. Algumas classes gramaticais que não existem na Libras igual o artigo. Figuras de linguagem, por exemplo, tem. Algumas que estudei nesse semestre passado. De metáfora tem similar. Mas tem como fazer a comparação em Libras. Tem conteúdos que não existem. A gente quebra a cabeça para ver alguma metodologia para lidar com essa situação. É bem complicado.

Entrevistadora - Tem que conhecer muito da língua e da cultura.

Entrevistada - Como é a gramática da Libras? O que é que dá pra comparar para ele entender com a Libras? Ou outra forma de ensinar também. Na verdade, o que a gente estuda na faculdade é muito pouco. A gente vai ter aprofundamento quando a gente for para a prática.

Entrevistadora - E como está a expectativa aí da prática?

Entrevistada - Eu já trabalho como apoio do autista. A minha expectativa é trabalhar como intérprete, porque aqui em Dourados são poucos lugares que ensinam Libras.

Entrevistadora - Não tem um CAS aí?

Entrevistada - Não. Aqui não tem muitas opções. O foco aqui é em intérpretes. Aí em Campo Grande não tem uma escola bilíngue só para surdos?

Entrevistadora - Aqui tem o CAS que atende os surdos. Tem o AEE, que é o Atendimento Educacional Especializado, que é oferecido também para os surdos. Tem o específico dentro da escola, junto com a escola.

Entrevistada - Aqui a única opção é o AEE.

Entrevistadora - Tem intérpretes que oferecem cursos também de Libras aqui em Campo Grande. Não tem tantos, mas tem ainda poucas opções.

Entrevistada - Pouco mais do que aqui em Dourados.

Entrevistadora - Eles trabalham mais com formação de intérpretes mesmo. Agora, se falar que vai em umlugar, não tem uma associação que você possa ir. Aqui as pessoas vão em igreja, encontram os grupos. Mas uma associação que não seja envolvida com a igreja, por exemplo, é mais difícil aqui.

Entrevistada - É o mesmo barco.

Entrevistadora - Você já está quase terminando o curso, né? Você se sente preparada, com a sua formação, para dar aula de língua portuguesa para um surdo? Como que você acha que faria?

Entrevistada - Sim. Em parte, não sei. É só a prática que a gente cuida mais. Com a prática, vou desenvolver mais a minha metodologia. Eu creio que sim. Eu acho que o que faz a gente evoluir mesmo e estar 100% preparada é na prática. A teoria embasa a sua prática, mas só a prática para garantir um bom desenvolvimento no trabalho.

Entrevistadora - E no curso ensinavam essas coisas da metodologia? Como ensinar um surdo? Por exemplo, com o surdo você pega a imagem, faz o comparativo. Primeiro apresenta um contexto. Tinha essa parte de metodologia?

Entrevistada - Eu sou bem esquecida. Eu não entendo muito, porque eu sou esquecida demais. Já faz tempo, já faz muito semestre. Não lembro muito bem. Embaralha um pouco as disciplinas.

Entrevistadora - Sim, eu entendo. Então, uma última questão, Viviane. Na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades para essa formação? Está sendo, porque você está quase concluindo o curso. Quais foram as maiores dificuldades no curso para você conseguir ter essa formação bilíngue?

Entrevistada - Para mim, principalmente, foram os classificadores. A questão da expressão corporal, expressão facial, vergonha também.. Isso atrapalha um pouco o desenvolvimento melhor da gente.

Entrevistadora - Você acha que atrapalhou você no sentido de você até ter que repetir disciplina por causa disso ou não?

Entrevistada - Não. Eu reprovei em algumas disciplinas, mas não foi por causa disso. Eu larguei mão de algumas porque eu estava muito exausta, mas não. Quando eu pego pra fazer, eu faço. Só a questão da Libras em si que foi os classificadores mesmo. Foi uma dificuldade para a expressão facial e corporal.

Entrevistadora - E em relação aos professores, com os colegas, o curso é uma vez por mês, presencial?

Entrevistada - Aqui na UFGD tem quatro lives durante o semestre, resumindo a aula, explicando, dando informações em geral, tirando dúvidas, igual a gente está fazendo aqui. Só que pelo link da UFGD, acho que é RMP. E aí a gente vai só fazer provas no fim do semestre. A prova ou um trabalho, um seminário. Cada professor tem sua metodologia de avaliação.

Entrevistadora - Bom, então agora para concluir, eu queria que você falasse alguma coisa a respeito disso que a gente falou ou falar alguma ideia, alguma impressão sua, a respeito de um modo geral mesmo. Com relação ao curso.

Entrevistada - Muito português e pouca língua para quem é surdo. Eu que sou ouvinte, não tive muita dificuldade, mas eu acho que para quem é surdo, deve ser difícil entender só com a live e alguns vídeos do conteúdo.

Entrevistadora - Não tem grupos para fora, né? Extra classe, grupos que ensinam como um reforço de Português como L2 para os surdos? Uma tutoria de ouvintes para ajudar surdos.

Entrevistada - Tem tutoria, monitoria da UFGD. Tem em Libras com foco na Libras.

Entrevistadora - Mas para Português como L2, não?

Entrevistada - Não. Era uma boa opção. Precisa.

*Entrevistadora - Então você acha que para ouvinte o curso é muito mais tranquilo do que para o surdo? As dificuldades são maiores?*Entrevistada - Para mim, pelo menos, não foi tão difícil. Nesse fim de semestre, encontrei três surdos que perderam as lives. Porque tem quatro lives no semestre. Tem que assistir três e eles perderam. Eles não puderam fazer prova nem nada.

Entrevistadora - Não é gravado? Isso é ao vivo?

Entrevistada - É gravado, mas é obrigatório. E se você perder, precisa fazer um relatório. O relatório é escrito. Poderia ser um relatório em Libras. Pelo menos, até hoje que eu vi, é por escrito. Eu não posso afirmar se um surdo pode fazer em vídeo. Mas eu acho que o ideal seria em vídeo, em Libras, na língua natural dele.

Entrevistadora - O que você viu de alguns colegas que tinham que preparar as coisas em português escrito?

Entrevistada - Tinha um professor que dava as duas possibilidades. Tanto em português, como em Libras. Por exemplo, o coordenador de agora da UFGD, ele dá sempre as duas opções. Mesmo assim, o aluno tem que ler, por exemplo, um referencial, um currículo que não foi aprovado em Libras. Ele está disponível na trilha fácil de Aracaju. Então, é um documento enorme, mas o aluno tem que ler tudinho aquilo, resumindo em português. Pra gente ouvir, tudo certo. Mas pra quem é surdo, não é 100% português. Assim como a gente, às vezes, não entende 100% da Libras. Quando você está aprendendo, às vezes, não entende 100%. Às vezes, você fica em dúvida. Quando tem aula de professor surdo, igual a professora que é ouvinte, mas fala em Libras, tem coisas que a gente precisa perguntar, porque não sabia se estava certo o meu entendimento da tradução. Falar para o surdo também é muito assim. Ele lê, mas não entende 100%. Imagina escrever em português.

Entrevistadora - Seus colegas, a maioria, são ouvintes ou são surdos?

Entrevistada - Ouvintes. A maioria é ouvinte. No semestre eu estudei com uma colega surda. Eu conheci ela, conversei com ela. Ela perdeu a live e foi fazer prova. Eu tive que fazer um trabalho em dupla com ela, aí a gente socializou em Libras.

Entrevistadora - Vocês têm essa oportunidade de se encontrar alguma vez, os colegas de turma, ou é difícil?

Entrevistada - É porque quando eu comecei, era 100% online.

Entrevistadora - Quando que você começou? Que ano?

Entrevistada - 2020. Na pandemia. Era online. Ficou um tempo online. Ano passado voltei para o semipresencial.

Entrevistadora - Aí vocês vão lá uma vez por mês e se encontram?

Entrevistada - É, uma ou duas. Depende. É que sempre marca as provas sexta ou sábado. Depende da disciplina. A maioria que eu encontro é ouvinte. No primeiro semestre que eu tive contato mesmo com surdos. E uma vez também teve um evento na UFGD, o Encontro das Faculdades. Eu fui lá participar para tentar puxar alguém para o curso, porque os alunos do ensino médio também vão lá passear. A gente apresentou o curso todo. Eu tive contato também com os colegas surdos. Tinha os professores surdos também que estavam lá.

Entrevistadora - E fora do curso, onde você tem contato? Onde você consegue praticar essa língua? Ou só estudando em casa mesmo a língua de sinais?

Entrevistada - Só estudando em casa. Eu entrei esse ano num grupo de estudo da minha igreja, mas eu tenho dois anos para fazer a prova de intérprete. Só daqui a dois anos.

Entrevistadora - Você vai fazer a prova onde?

Entrevistada - Na igreja.

*Entrevistadora - E qual igreja que é?*Entrevistada - É uma cristã. Tem prova para ver se você desenvolveu bem.

Entrevistadora - Ter a fluência que eles precisam.

Entrevistada - Sim.

Entrevistadora - É isso, Viviane. Eu gostaria de agradecer muito sua disponibilidade, sua paciência. Espero não ter te atrapalhado em nada. Com certeza vou aproveitar para a tese, para a pesquisa, o que você falou. De alguma forma vou tirar alguma coisa que possa contribuir com a pesquisa, com o trabalho. Dialoga muito a Libras você saber entender. Você me passou um pouco da dinâmica das línguas no curso. Qual é a dificuldade maior. Esse é o interesse. O interesse é que essa pesquisa seja útil no futuro para ser usado para aprimorar o curso.

Entrevistada - É novo ainda, né? Tem muito chão para ficar perfeito, ideal.

Entrevistadora - Sim, é um curso que começou com um objetivo, mas já foi mudado várias vezes. O próprio projeto político-pedagógico vem sendo alterado e modificado. E a intenção é que a luta continue. A gente faz parte da comunidade, a gente que tem interesse, a gente que está nesse meio é que tem que lutar para poder ir melhorando e atender as pessoas.

Entrevistada - Com certeza.

Entrevistadora - Viviane, se você puder me passar, se você talvez conhecer alguém que possa também participar dessa pesquisa e puder me passar o contato depois, eu agradeceria. Só se você puder. E você me manda no meu WhatsApp, por favor.

Entrevistada - Eu vou mandar da minha irmã para você.

Entrevistadora - Ela já se formou? Vai se formar?

Entrevistada - Não, ela está no sexto semestre. Mas ela recentemente fez português. Tá fresquinha.

Entrevistadora - Certo. Eu agradeço demais. Eu fico aguardando você me mandar o contato dela, aí eu falo com ela. Se você conhecer mais alguém… Você é a terceira ouvinte que eu estou entrevistando. Eu preciso de cinco, pelo menos. Mais dois.

Entrevistada - Tem uma professora também.

Entrevistadora - Quando foi que você começou o curso de Letras-Libras?

Entrevistada - Eu comecei no segundo semestre de 2022.

Entrevistadora - E quando foi que você teve a sua disciplina de língua portuguesa como L2?

Entrevistada - Eu tive agora, nesse semestre.

Entrevistadora - Foi o primeiro?

Entrevistada - É o quinto semestre agora.

Entrevistadora - Porque são três disciplinas de língua portuguesa.

Entrevistada - A primeira que eu tô fazendo.

Entrevistadora - A respeito dessa disciplina, eu gostaria que você falasse se você sentiu algum desafio, se você enfrentou alguma dificuldade de usar língua portuguesa como L2. Se você pudesse falar um pouco a respeito de como foi.

Entrevistada - Então, no começo teve uma divergência no material que foi apresentado. Tinha umas livesque falavam a questão da necessidade de usar Libras para ensinar o Português como L2. E aí, nas lives que o professor fez, ele fez uma pergunta para a gente: Se era necessário a gente saber Libras para ensinar o português. Todo mundo respondeu que sim, mas o professor falou que não, que não era necessário a gente saber Libras para ensinar a língua portuguesa como L2. Mas, na minha visão geral da disciplina, eu acho que é importante, sim, você ter o conhecimento da Libras, porque isso vai facilitar o ensino do português nessa parte.

Entrevistadora - Você acha que essa diferença de perspectiva, de ter o conhecimento da Libras como base para ensinar a língua portuguesa, foi a dificuldade para você?

Entrevistada - É. Chegar nesse entendimento.

Entrevistadora - E você aprendeu essa disciplina, você teve a língua portuguesa para ensinar para o surdo, ou você aprendeu com metodologia para ensinar para o surdo?

Entrevistada - É língua portuguesa como L2 para surdos, então era para ensinar o surdo.

Entrevistadora - Então ensinava as metodologias de ensino, como abordar a língua portuguesa, como ensinar para surdos?

Entrevistada - Isso, como propósitos de atividades que a gente poderia usar para ensinar, utilizando o uso de imagem no contexto para ensinar o português para o surdo.

Entrevistadora - Como foram, se você lembra, a parte da metodologia do professor, como foram essas aulas de língua portuguesa como L2? E como isso vai contribuir para o seu entendimento da disciplina, do conteúdo?

Entrevistada - O meu maior entendimento sobre a disciplina foi isso. Tentar focar no principal da informação que você vai passar para o aluno, porque vai depender muito da faixa etária, de cada série que ele está estudando, mas focar na informação que aos poucos o aluno vai adquirindo. Ele vai aprendendo toda a gramática do português. Para ele é difícil assimilar igual o ouvinte. Eu lembro bem de uma live que eu assisti, uma palestra, que fala muito a questão de você ir trabalhando aos poucos o contexto, e sempre que você vai trabalhar o português, você ir trabalhando todo o contexto. Eu vou trabalhar tal texto, aí eu vou trabalhando as palavras, tudo que vai fazer parte daquele texto. O aluno irá aprender esse contexto para, quando ele for ler um texto para responder uma pergunta, ele compreender de modo geral o que aquele texto está querendo dizer, o contexto em si para ele conseguir interpretar o texto, e não só ter o conhecimento da palavra sozinho, individualizada.

Entrevistadora - Nesse sentido, você trabalharia essas palavras com o apoio da Libras? Como vocês pensam? É com o intérprete?

Entrevistada - Foi trabalhado mais a questão da imagem. A gente usa muito a imagem como apoio, e eu acredito que se o aluno já tem conhecimento da Libras, dá para usar ela como apoio. Agora, se o aluno for filho de pais ouvintes e não tiver acesso a Libras, aí eu vou ter que usar mais a questão da imagem mesmo, outras metodologias para eu conseguir ensinar. Agora, se o aluno já tem conhecimento da Libras, a Libras é a primeira língua dele, aí eu consigo usar ela como apoio. Nessa questão, agora pensando melhor, é nessa questão mesmo que vai mudar de eu ensinar o português, se eu vou usar a Libras como apoio ou não. Vai depender do meu aluno, se ele tem o conhecimento, se ele tem a Libras como L1 ou se ele não tem.

Entrevistadora - Sim. E quanto a sua aula? Quando o professor ministrou essa disciplina, você acha que a metodologia que ele utilizou para ensinar vocês a como ensinar o Português como L2 para surdos, foi uma metodologia boa? Você acha que você conseguiu entender? Foi bom para você aprender dessa forma que ele utilizou?

Entrevistada - Foi bom, sim. Ele deu muito para a gente ir montando atividades, como se a gente já fosse ensinar, dar essas atividades para o aluno. Ele também deu a questão para a gente ir na escola e ter esse teste de como ensinar o Português como L2. Mas como muita gente não conseguiu e eu também não consegui, ele deu outros trabalhos para a gente montar um plano de aula e algumas atividades como se a gente fosse ensinar para aluno no ensino fundamental, médio e superior. Foi bem interessante.*Entrevistadora - Ele queria que vocês fossem numa escola e já tentassem fazer um contato, um estágio?*

Entrevistada - É, tipo uma aula para a gente ver como que é. Como seria a gente ensinar para o aluno, fazer uma aula e levar as atividades. A gente também montou algumas atividades para apresentar para ele. Jogos também. Eu tenho uma atividade aqui, se você quiser eu te mostro.

Entrevistadora - Por favor.

Entrevistada - Eu montei esse joguinho das cores. A cor, o sinal e a palavra em português.

Entrevistadora - Aí vai trabalhando uma coisa de cada vez. Primeiro a imagem, depois o sinal, depois a palavra.

Entrevistada - Se o aluno sabe a Libras, eu já relaciono com ele a imagem e o sinal. Aí depois eu correlaciono a imagem, no caso a cor, com a palavra em português.

Entrevistadora - Entendi. E desculpa a curiosidade, porque não é muito o foco da pesquisa, mas por que não deu certo essa experiência de vocês irem até a escola?

Entrevistada - Na verdade eu não estava com tempo para correr atrás de tudo. Não consegui, mas ele deu essa outra opção para a gente montar um plano de aula também. Como ele tinha dado essa outra opção, a gente acabou não fazendo tanto esforço para correr atrás.

Entrevistadora - Ok. Bom, uma outra questão. Você acabou de concluir essa disciplina?

Entrevistada - Sim.

Entrevistadora - É a primeira de três que você vai ter, se não me engano, no curso.

Entrevistada - Eu sei que tem mais uma, mas não sei se tem a... Acho que eu não tenho o papel aqui. Mas eu acho que é, duas pelo menos eu sei que tem.

Entrevistadora - Eu tinha visto que quem entrasse no currículo de 2024 ia reduzir para uma disciplina só de língua portuguesa como L2. De três, que tinha antes, vai reduzir para uma. Isso que eu vi.

Entrevistada - Deixa eu olhar aqui. É, só tem uma mesmo. Só tem uma. *Entrevistadora - Durante todo o curso*

que você está vendo aí? Está conseguindo ver? Entrevistada - Sim. É que eu estava separando aqui para eu fazer

ano que vem.

Entrevistadora - Você falou que você entrou em 2023?

Entrevistada - 2022, segundo semestre.

Entrevistadora - Ah, 2022.

Entrevistada - É. Primeiro ano de 2022.

Entrevistadora - Mas será que você não faz ainda as três?

Entrevistada - Não, eu não. A partir de 2022 já mudou.

Entrevistadora - Eu vou te fazer uma pergunta com base no que você viu nessa disciplina. Você acha que você se sente preparada para administrar a língua portuguesa como L2 para surdos, com essa disciplina que você teve? Você acha que te preparou?

Entrevistada - Me preparou em parte, porque eu acho que muito vai na hora. Quando eu for ensinar que eu vou ver minhas dificuldades. Se eu vou conseguir seguir esses métodos que foram ensinados ou se eu vou ter que aprofundar. Talvez seja uma coisa que eu tenha que aprofundar por fora na universidade. Eu não seiexatamente, mas não me sinto totalmente preparada. Eu não sei como vai ser. Não tive contato ainda com alunos surdos, mas em parte, sim.

Entrevistadora - E a minha última questão é se, na sua opinião, quais foram as dificuldades até o momento? Porque você ainda não se formou. Quais foram as maiores dificuldades e problemas que você enfrentou no curso para sair com essa formação bilíngue?

Entrevistada - Então, a maior dificuldade é a questão das Libras mesmo. Porque quando eu comecei, eu sabia só o básico do básico mesmo. Só o cumprimento "Oi, tudo bem?", "Bom dia", "Boa noite". E é uma coisa que eu ainda estou aprendendo, ainda estou buscando, ainda estou fazendo curso. Seria bom se a faculdade desse ainda

mais apoio nessa parte. Se tivesse mais curso. Tem as aulas de Libras, tem as disciplinas de Libras, só que não é tanto para ensinar, é mais questão gramatical. Seria bom se tivesse mais a questão do ensino mesmo, dos sinais e conversação. Seria bom. A gente aprende classificadores, mas só que seria bom aprofundar mais. Eu acredito.

Entrevistadora - Não tem grupos de estudo? Grupos que ensinam Libras à parte da aula?

Entrevistada - Tem. Tem uma professora nossa que tem a monitora. Quando sai o processo seletivo para a monitoria, ela faz e disponibiliza o curso para a gente. Eu já fiz o básico e o intermediário com ela. Aí é bom, mas nem todo mundo consegue fazer. E às vezes, se não tiver o processo seletivo para a monitoria, o professor já não consegue. É um suporte também. Mas seria bom se tivesse mais.

Entrevistadora - No seu curso, na sua turma, vocês conseguem se encontrar alguma vez no mês? Ou quase não se encontram porque o curso é à distância? Tem um ou dois encontros por mês?

Entrevistada - O nosso curso é todo à distância. A gente só tem um encontro uma vez por semestre. É só o dia da prova e aí é quando a gente se encontra, mas não tem muito contato com os colegas. Só se vai fazer algum trabalho junto, um trabalho em dupla ou não. Aí a gente se encontra, mas não muito. Tem as lives, mas as lives, geralmente, a gente só assiste, não liga a câmera, não conversa muito entre si.

Entrevistadora - E os eventos acadêmicos? Os colegas vão, todo mundo vai, participa? Ou é pouco?

Entrevistada - Não, nem sempre. Alguns alunos que são mais dedicados participam, mas nem todos participam.

Entrevistadora - Sim. E essas lives que você falou, que são as aulas, que trabalha o conteúdo, como que é? É professor ouvinte, professor surdo, sempre com intérprete quando o professor é ouvinte, como que funciona?

Entrevistada - É professor ouvinte, geralmente. Acho que 90% é professor ouvinte, e aí tem o intérprete. Mas a gente já está tendo professor surdo também. Nas disciplinas de Libras tem professor surdo.

Entrevistadora - E tem professor ouvinte que dá aula em Libras também? Que é fluente, que consegue dar aula em Libras?

Entrevistada - Sim, a grande maioria é fluente em Libras também. Só que aí ele não dá ao mesmo tempo. Ele só fala e o intérprete sinaliza.

Entrevistadora - E conta com o apoio do intérprete, né?

Entrevistada - Isso.

Entrevistadora - E você acha que flui bem para os alunos surdos e para os ouvintes, ou você acha que é desigual?

Entrevistada - Não, eu acredito que flui bem.

Entrevistadora - E como que é a questão da... Eu já estou perguntando umas coisinhas que eu tenho dúvidas, já não tenho mais a ver com o meu foco, mas eu fico curiosa para entender melhor como se dá essa relação professor ouvinte, a distância, as dúvidas e tudo mais. Como vocês fazem para conversarquando tem dúvida? O material disponibilizado para vocês vem em Libras ou tem MS texto?

Entrevistada - Então, é assim. O material, geralmente, tem lá os textos, né? E aí, as lives que a gente faz, ele grava com o intérprete e coloca também no Moodle. E, às vezes, dependendo da disciplina, tem algum vídeo em Libras também. Às vezes é legendado para a gente que é ouvinte. E a maioria dos professores colocam um dia e um horário que, se o aluno quiser se comunicar, pode entrar em contato com ele. Tipo um link para você entrar e conseguir conversar com ele, tirar dúvida. E eu uso o fórum também. Se tem alguma dúvida, manda. Eu estava conversando lá, que minha irmã também está fazendo, né?

Entrevistadora - Eu falei com ela primeiro, sim.

Entrevistada - Ela tem uma colega dela que é surda, e ela tem essa dificuldade na questão das datas. Tipo, o dia da live. Então ela acaba reprovando por não conseguir, não lembrar. Não sei se ela não consegue acessar o

arquivo que tem a data das lives. Talvez seria interessante essa questão na disciplina, a live e tal dia ser feita em Libras também. Talvez seria mais fácil para eles conseguirem acessar.

Entrevistadora - As datas e o calendário serem em Libras sinalizado para eles.

Entrevistada - Seria interessante. Ela perde muito por causa disso.

Entrevistadora - Seria bem rapidinho só fazer um calendário e ter um vídeo bem curtinho. Bem rápido de ser produzido.

Entrevistada - É uma possibilidade.

Entrevistadora - Sim. Ana, eram essas minhas perguntas. Eu queria deixar a palavra final com você. Se você quiser falar de algum ponto positivo que você tenha achado no curso e os pontos negativos também. As dificuldades, o que você acha que dá para melhorar. Se puder lembrar alguma coisa para a gente finalizar.

Entrevistada - Então, eu gosto de fazer EAD. E o material, para mim, é tranquilo. Eu leio e faço as atividades. Mas muita gente que eu vejo, que a gente tem uns grupos de alguns alunos, reclamam das vezes de não conseguir compreender a atividade. O que é a atividade que você está fazendo? E o que tem que fazer? As lives, às vezes, se tornam curtas, porque muitos querem discutir essa questão. A live, o que tem que fazer? O professor se dedica nessa parte da live para responder a questão dos alunos e o material em si, para ser explicado, às vezes, fica pouco tempo. Ele não consegue explicar muito bem. Talvez, pensando agora, seria interessante ele já gravar o material da matéria em si e deixa lá para a gente assistir. E aí, essa live, seria mais um complemento. Tipo assim, você já assistiu o vídeo. Você vai lá e pergunta o que te deu dúvida. Eu mesmo, eu tenho mais facilidade em aprender a assistir no vídeo do que ler no texto. Minha mente foge demais. Eu estou lendo um texto aqui, daqui a pouco já me distrai. Eu tenho mais dificuldade na leitura em si. No vídeo, às vezes, eu consigo focar melhor.

Entrevistadora - E no momento tem sido como? Você tem o contato pelo conteúdo primeiro, por meio dos textos disponibilizados, aí vem a live, que é para tirar suas dúvidas?

Entrevistada - É, geralmente. Tipo assim, passam o slide e vai explicando durante a live.

Entrevistadora - E para os surdos, o professor não faz um vídeo à parte? Vídeos explicando sobre o conteúdo?

Entrevistada - Então, só o intérprete. Já vai interpretando ali na hora, na aula. As atividades, no caso, são escritas. E tem o vídeozinho também das perguntas, ou explicando a atividade. E às vezes, igual eu falei, dependendo da disciplina, tem algum vídeo. Por exemplo, igual a gente estava tendo Libras 5. É intermediário. O professor deixou alguns vídeos em Libras explicando os classificadores, os verbos e tal. O que teve muita reclamação foi que esse professor estava tendo muita palestra, outras coisas para ele resolver fora aqui da universidade. Não sei como que foi. E aí ele não conseguiu dar tanto suporte nessa questão das lives. Alguns alunos se sentiram bem prejudicados nessa parte. Ele foi gravar vídeos para a gente explicar e foram vídeos mais rápidos. Tipo, um suporte de 10, 15 minutos. Tem pessoas que têm mais facilidade para aprender, só lendo o material já entende. Mas tem pessoas que têm mais dificuldade nessa parte, tem mais tempo de explicação, uma explicação maior. Então algumas pessoas se sentiram bemprejudicadas nessa parte. Mas eu acho que seria interessante ter mais vídeos, aulas mais explicativas, em vídeos. Eu acho que seria bem legal também além da live com o professor.

Entrevistadora - A última, só para finalizar mesmo, minha última dúvida. Você falou que gosta dessa aula EAD. Eu queria saber quanto aos colegas. Você falou que acaba não tendo muito contato, acaba não conhecendo muito. Você acha que isso teria que mudar? Ou você acha que nesse modelo da forma EAD está bom? É assim porque mais pessoas têm acesso à distância? O que você acha?

Entrevistada - Olha, eu gosto. Para mim é ótimo a EAD porque a gente tem que trabalhar. Correria da casa mesmo, dona de casa e tudo. E aí fica mais fácil para mim conseguir estudar dessa forma. Agora, a questão de ter muito contato com os outros alunos, pode ser porque eu sou mais fechada nessa parte. Eu tenho dificuldade de socializar, de conversar com as pessoas. Eu consigo socializar mais presencialmente. Se eu vejo a pessoa direto. Conversar muito por WhatsApp ou encontrar uma vez a cada seis meses, eu tenho mais dificuldade nessa parte. Mas eu vejo que muitas colegas minhas se socializam bem. Tem vários grupos, elas criaram amizade. Acho que é mais uma questão minha mesmo essa questão de socializar do que do curso.

Entrevistadora - É porque acaba sendo uma forma de contato diferente. Não é a mesma coisa que o presencial.

Entrevistada - É diferente.

Entrevistadora - Ok, Ana. Você conhece alguém que poderia indicar? Um nome? Eu preciso de uma última pessoa ouvinte para participar da pesquisa. Se você puder me passar algum contato depois, eu agradeceria demais. Pelo menos um. Um ou dois. Porque aí, se um não me der, o outro pode.

Entrevistada - Sim, eu vou. Tem uma menina aqui. Acho que ela vai gostar de participar. Eu vou mandar para ela.

Entrevistadora - Muito obrigada. Ano que vem está previsto para sair o resultado dessa tese.

Entrevistada - Um abraço para você.

Entrevistadora - Obrigada. Eu agradeço muito a participação e a confiança. Em breve vou estar mandando para você uma cartinha que é um documento que explica sobre a pesquisa. Fala do comitê de ética. Vou mandar para você depois. Então, muito obrigada.

Entrevistada - De nada. Tchau.

ENTREVISTA 3

Entrevistadora - Quando foi que você começou o curso de Letras-Libras?

Entrevistada - Eu comecei no segundo semestre de 2022.

Entrevistadora - E quando foi que você teve a sua disciplina de língua portuguesa como L2?

Entrevistada - Eu tive agora, nesse semestre.

Entrevistadora - Foi o primeiro?

Entrevistada - É o quinto semestre agora.

Entrevistadora - Porque são três disciplinas de língua portuguesa.

Entrevistada - A primeira que eu tô fazendo.

Entrevistadora - A respeito dessa disciplina, eu gostaria que você falasse se você sentiu algum desafio, se você enfrentou alguma dificuldade de usar língua portuguesa como L2. Se você pudesse falar um pouco arespeito de como foi.

Entrevistada - Então, no começo teve uma divergência no material que foi apresentado. Tinha umas lives que falavam a questão da necessidade de usar Libras para ensinar o Português como L2. E aí, nas lives que o professor fez, ele fez uma pergunta para a gente: Se era necessário a gente saber Libras para ensinar o português. Todo mundo respondeu que sim, mas o professor falou que não, que não era necessário a gente saber Libras para ensinar a língua portuguesa como L2. Mas, na minha visão geral da disciplina, eu acho que é importante, sim, você ter o conhecimento da Libras, porque isso vai facilitar o ensino do português nessa parte.

Entrevistadora - Você acha que essa diferença de perspectiva, de ter o conhecimento da Libras como base para ensinar a língua portuguesa, foi a dificuldade para você?

Entrevistada - É. Chegar nesse entendimento.

Entrevistadora - E você aprendeu essa disciplina, você teve a língua portuguesa para ensinar para o surdo, ou você aprendeu com metodologia para ensinar para o surdo?

Entrevistada - É língua portuguesa como L2 para surdos, então era para ensinar o surdo.

Entrevistadora - Então ensinava as metodologias de ensino, como abordar a língua portuguesa, como ensinar para surdos?

Entrevistada - Isso, como propósitos de atividades que a gente poderia usar para ensinar, utilizando o uso de imagem no contexto para ensinar o português para o surdo.

Entrevistadora - Como foram, se você lembra, a parte da metodologia do professor, como foram essas aulas de língua portuguesa como L2? E como isso vai contribuir para o seu entendimento da disciplina, do conteúdo?

Entrevistada - O meu maior entendimento sobre a disciplina foi isso. Tentar focar no principal da informação que você vai passar para o aluno, porque vai depender muito da faixa etária, de cada série que ele está estudando, mas focar na informação que aos poucos o aluno vai adquirindo. Ele vai aprendendo toda a gramática do português. Para ele é difícil assimilar igual o ouvinte. Eu lembro bem de uma live que eu assisti, uma palestra, que fala muito a questão de você ir trabalhando aos poucos o contexto, e sempre que você vai trabalhar o português, você ir trabalhando todo o contexto. Eu vou trabalhar tal texto, aí eu vou trabalhando as palavras, tudo que vai fazer parte daquele texto. O aluno irá aprender esse contexto para, quando ele for ler um texto para responder uma pergunta, ele compreender de modo geral o que aquele texto está querendo dizer, o contexto em si para ele conseguir interpretar o texto, e não só ter o conhecimento da palavra sozinho, individualizada.

Entrevistadora - Nesse sentido, você trabalharia essas palavras com o apoio da Libras? Como vocês pensam? É com o intérprete?

Entrevistada - Foi trabalhado mais a questão da imagem. A gente usa muito a imagem como apoio, e eu acredito que se o aluno já tem conhecimento da Libras, dá para usar ela como apoio. Agora, se o aluno for filho de pais ouvintes e não tiver acesso a Libras, aí eu vou ter que usar mais a questão da imagem mesmo, outras metodologias para eu conseguir ensinar. Agora, se o aluno já tem conhecimento da Libras, a Libras é a primeira língua dele, aí eu consigo usar ela como apoio. Nessa questão, agora pensando melhor, é nessa questão mesmo que vai mudar de eu ensinar o português, se eu vou usar a Libras como apoio ou não. Vai depender do meu aluno, se ele tem o conhecimento, se ele tem a Libras como L1 ou se ele não tem.

Entrevistadora - Sim. E quanto a sua aula? Quando o professor ministrou essa disciplina, você acha que a metodologia que ele utilizou para ensinar vocês a como ensinar o Português como L2 para surdos, foi uma metodologia boa? Você acha que você conseguiu entender? Foi bom para você aprender dessa forma que ele utilizou?

Entrevistada - Foi bom, sim. Ele deu muito para a gente ir montando atividades, como se a gente já fosse ensinar, dar essas atividades para o aluno. Ele também deu a questão para a gente ir na escola e ter esse teste de como ensinar o Português como L2. Mas como muita gente não conseguiu e eu também nãoconsegui, ele deu outros trabalhos para a gente montar um plano de aula e algumas atividades como se a gente fosse ensinar para aluno no ensino fundamental, médio e superior. Foi bem interessante.

Entrevistadora - Ele queria que vocês fossem numa escola e já tentassem fazer um contato, um estágio?

Entrevistada - É, tipo uma aula para a gente ver como que é. Como seria a gente ensinar para o aluno, fazer uma aula e levar as atividades. A gente também montou algumas atividades para apresentar para ele. Jogos também. Eu tenho uma atividade aqui, se você quiser eu te mostro.

Entrevistadora - Por favor.

Entrevistada - Eu montei esse joguinho das cores. A cor, o sinal e a palavra em português.

Entrevistadora - Aí vai trabalhando uma coisa de cada vez. Primeiro a imagem, depois o sinal, depois a palavra.

Entrevistada - Se o aluno sabe a Libras, eu já relaciono com ele a imagem e o sinal. Aí depois eu correlaciono a imagem, no caso a cor, com a palavra em português.

Entrevistadora - Entendi. E desculpa a curiosidade, porque não é muito o foco da pesquisa, mas por que não deu certo essa experiência de vocês irem até a escola?

Entrevistada - Na verdade eu não estava com tempo para correr atrás de tudo. Não consegui, mas ele deu essa outra opção para a gente montar um plano de aula também. Como ele tinha dado essa outra opção, a gente acabou não fazendo tanto esforço para correr atrás.

Entrevistadora - Ok. Bom, uma outra questão. Você acabou de concluir essa disciplina?

Entrevistada - Sim.

Entrevistadora - É a primeira de três que você vai ter, se não me engano, no curso.

Entrevistada - Eu sei que tem mais uma, mas não sei se tem a... Acho que eu não tenho o papel aqui. Mas eu acho que é, duas pelo menos eu sei que tem.

Entrevistadora - Eu tinha visto que quem entrasse no currículo de 2024 ia reduzir para uma disciplina só de língua portuguesa como L2. De três, que tinha antes, vai reduzir para uma. Isso que eu vi.

Entrevistada - Deixa eu olhar aqui. É, só tem uma mesmo. Só tem uma. *Entrevistadora - Durante todo o curso*

que você está vendo aí? Está conseguindo ver? Entrevistada - Sim. É que eu estava separando aqui para eu fazer

ano que vem.

Entrevistadora - Você falou que você entrou em 2023?

Entrevistada - 2022, segundo semestre.

Entrevistadora - Ah, 2022.

Entrevistada - É. Primeiro ano de 2022.

Entrevistadora - Mas será que você não faz ainda as três?

Entrevistada - Não, eu não. A partir de 2022 já mudou.

*Entrevistadora - Eu vou te fazer uma pergunta com base no que você viu nessa disciplina. Você acha que você se sente preparada para administrar a língua portuguesa como L2 para surdos, com essa disciplina que você teve? Você acha que te preparou?*Entrevistada - Me preparou em parte, porque eu acho que muito vai na hora. Quando eu for ensinar que eu vou ver minhas dificuldades. Se eu vou conseguir seguir esses métodos que foram ensinados ou se eu vou ter que aprofundar. Talvez seja uma coisa que eu tenha que aprofundar por fora na universidade. Eu não sei exatamente, mas não me sinto totalmente preparada. Eu não sei como vai ser. Não tive contato ainda com alunos surdos, mas em parte, sim.

Entrevistadora - E a minha última questão é se, na sua opinião, quais foram as dificuldades até o momento? Porque você ainda não se formou. Quais foram as maiores dificuldades e problemas que você enfrentou no curso para sair com essa formação bilíngue?

Entrevistada - Então, a maior dificuldade é a questão das Libras mesmo. Porque quando eu comecei, eu sabia só o básico do básico mesmo. Só o cumprimento "Oi, tudo bem?", "Bom dia", "Boa noite". E é uma coisa que eu ainda estou aprendendo, ainda estou buscando, ainda estou fazendo curso. Seria bom se a faculdade desse ainda mais apoio nessa parte. Se tivesse mais curso. Tem as aulas de Libras, tem as disciplinas de Libras, só que não é tanto para ensinar, é mais questão gramatical. Seria bom se tivesse mais a questão do ensino mesmo, dos sinais e conversação. Seria bom. A gente aprende classificadores, mas só que seria bom aprofundar mais. Eu acredito.

Entrevistadora - Não tem grupos de estudo? Grupos que ensinam Libras à parte da aula?

Entrevistada - Tem. Tem uma professora nossa que tem a monitora. Quando sai o processo seletivo para a monitoria, ela faz e disponibiliza o curso para a gente. Eu já fiz o básico e o intermediário com ela. Aí é bom, mas nem todo mundo consegue fazer. E às vezes, se não tiver o processo seletivo para a monitoria, o professor já não consegue. É um suporte também. Mas seria bom se tivesse mais.

Entrevistadora - No seu curso, na sua turma, vocês conseguem se encontrar alguma vez no mês? Ou quase não se encontram porque o curso é à distância? Tem um ou dois encontros por mês?

Entrevistada - O nosso curso é todo à distância. A gente só tem um encontro uma vez por semestre. É só o dia da prova e aí é quando a gente se encontra, mas não tem muito contato com os colegas. Só se vai fazer algum trabalho junto, um trabalho em dupla ou não. Aí a gente se encontra, mas não muito. Tem as lives, mas as lives, geralmente, a gente só assiste, não liga a câmera, não conversa muito entre si.

Entrevistadora - E os eventos acadêmicos? Os colegas vão, todo mundo vai, participa? Ou é pouco?

Entrevistada - Não, nem sempre. Alguns alunos que são mais dedicados participam, mas nem todos participam.

Entrevistadora - Sim. E essas lives que você falou, que são as aulas, que trabalha o conteúdo, como que é? É professor ouvinte, professor surdo, sempre com intérprete quando o professor é ouvinte, como que funciona?

Entrevistada - É professor ouvinte, geralmente. Acho que 90% é professor ouvinte, e aí tem o intérprete. Mas a gente já está tendo professor surdo também. Nas disciplinas de Libras tem professor surdo.

Entrevistadora - E tem professor ouvinte que dá aula em Libras também? Que é fluente, que consegue dar aula em Libras?

Entrevistada - Sim, a grande maioria é fluente em Libras também. Só que aí ele não dá ao mesmo tempo. Ele só fala e o intérprete sinaliza.

Entrevistadora - E conta com o apoio do intérprete, né?

Entrevistada - Isso.

Entrevistadora - E você acha que flui bem para os alunos surdos e para os ouvintes, ou você acha que é desigual?

Entrevistada - Não, eu acredito que flui bem.*Entrevistadora - E como que é a questão da... Eu já estou perguntando umas coisinhas que eu tenho dúvidas, já não tenho mais a ver com o meu foco, mas eu fico curiosa para entender melhor como se dá essa relação professor ouvinte, a distância, as dúvidas e tudo mais. Como vocês fazem para conversar quando tem dúvida? O material disponibilizado para vocês vem em Libras ou tem MS texto?*

Entrevistada - Então, é assim. O material, geralmente, tem lá os textos, né? E aí, as lives que a gente faz, ele grava com o intérprete e coloca também no Moodle. E, às vezes, dependendo da disciplina, tem algum vídeo em Libras também. Às vezes é legendado para a gente que é ouvinte. E a maioria dos professores colocam um dia e um horário que, se o aluno quiser se comunicar, pode entrar em contato com ele. Tipo um link para você entrar e conseguir conversar com ele, tirar dúvida. E eu uso o fórum também. Se tem alguma dúvida, manda. Eu estava conversando lá, que minha irmã também está fazendo, né?

Entrevistadora - Eu falei com ela primeiro, sim.

Entrevistada - Ela tem uma colega dela que é surda, e ela tem essa dificuldade na questão das datas. Tipo, o dia da live. Então ela acaba reprovando por não conseguir, não lembrar. Não sei se ela não consegue acessar o arquivo que tem a data das lives. Talvez seria interessante essa questão na disciplina, a live e tal dia ser feita em Libras também. Talvez seria mais fácil para eles conseguirem acessar.

Entrevistadora - As datas e o calendário serem em Libras sinalizado para eles.

Entrevistada - Seria interessante. Ela perde muito por causa disso.

Entrevistadora - Seria bem rapidinho só fazer um calendário e ter um vídeo bem curtinho. Bem rápido de ser produzido.

Entrevistada - É uma possibilidade.

Entrevistadora - Sim. Ana, eram essas minhas perguntas. Eu queria deixar a palavra final com você. Se você

quiser falar de algum ponto positivo que você tenha achado no curso e os pontos negativos também. As dificuldades, o que você acha que dá para melhorar. Se puder lembrar alguma coisa para a gente finalizar.

Entrevistada - Então, eu gosto de fazer EAD. E o material, para mim, é tranquilo. Eu leio e faço as atividades. Mas muita gente que eu vejo, que a gente tem uns grupos de alguns alunos, reclamam das vezes de não conseguir compreender a atividade. O que é a atividade que você está fazendo? E o que tem que fazer? As lives, às vezes, se tornam curtas, porque muitos querem discutir essa questão. A live, o que tem que fazer? O professor se dedica nessa parte da live para responder a questão dos alunos e o material em si, para ser explicado, às vezes, fica pouco tempo. Ele não consegue explicar muito bem. Talvez, pensando agora, seria interessante ele já gravar o material da matéria em si e deixa lá para a gente assistir. E aí, essa live, seria mais um complemento. Tipo assim, você já assistiu o vídeo. Você vai lá e pergunta o que te deu dúvida. Eu mesmo, eu tenho mais facilidade em aprender a assistir no vídeo do que ler no texto. Minha mente foge demais. Eu estou lendo um texto aqui, daqui a pouco já me distrai. Eu tenho mais dificuldade na leitura em si. No vídeo, às vezes, eu consigo focar melhor.

Entrevistadora - E no momento tem sido como? Você tem o contato pelo conteúdo primeiro, por meio dos textos disponibilizados, aí vem a live, que é para tirar suas dúvidas?

Entrevistada - É, geralmente. Tipo assim, passam o slide e vai explicando durante a live.

Entrevistadora - E para os surdos, o professor não faz um vídeo à parte? Vídeos explicando sobre o conteúdo?

Entrevistada - Então, só o intérprete. Já vai interpretando ali na hora, na aula. As atividades, no caso, são escritas. E tem o vídeozinho também das perguntas, ou explicando a atividade. E às vezes, igual eu falei, dependendo da disciplina, tem algum vídeo. Por exemplo, igual a gente estava tendo Libras 5. É intermediário. O professor deixou alguns vídeos em Libras explicando os classificadores, os verbos e tal. O que teve muita reclamação foi que esse professor estava tendo muita palestra, outras coisas para ele resolver fora aqui da universidade. Não sei como que foi. E aí ele não conseguiu dar tanto suporte nessa questão das lives. Alguns alunos se sentiram bem prejudicados nessa parte. Ele foi gravar vídeos para agente explicar e foram vídeos mais rápidos. Tipo, um suporte de 10, 15 minutos. Tem pessoas que têm mais facilidade para aprender, só lendo o material já entende. Mas tem pessoas que têm mais dificuldade nessa parte, tem mais tempo de explicação, uma explicação maior. Então algumas pessoas se sentiram bem prejudicadas nessa parte. Mas eu acho que seria interessante ter mais vídeos, aulas mais explicativas, em vídeos. Eu acho que seria bem legal também além da live com o professor.

Entrevistadora - A última, só para finalizar mesmo, minha última dúvida. Você falou que gosta dessa aula EAD. Eu queria saber quanto aos colegas. Você falou que acaba não tendo muito contato, acaba não conhecendo muito. Você acha que isso teria que mudar? Ou você acha que nesse modelo da forma EAD está bom? É assim porque mais pessoas têm acesso à distância? O que você acha?

Entrevistada - Olha, eu gosto. Para mim é ótimo a EAD porque a gente tem que trabalhar. Correria da casa mesmo, dona de casa e tudo. E aí fica mais fácil para mim conseguir estudar dessa forma. Agora, a questão de ter muito contato com os outros alunos, pode ser porque eu sou mais fechada nessa parte. Eu tenho dificuldade de socializar, de conversar com as pessoas. Eu consigo socializar mais presencialmente. Se eu vejo a pessoa direto. Conversar muito por WhatsApp ou encontrar uma vez a cada seis meses, eu tenho mais dificuldade nessa parte. Mas eu vejo que muitas colegas minhas se socializam bem. Tem vários grupos, elas criaram amizade. Acho que é mais uma questão minha mesmo essa questão de socializar do que do curso.

Entrevistadora - É porque acaba sendo uma forma de contato diferente. Não é a mesma coisa que o presencial.

Entrevistada - É diferente.

Entrevistadora - Ok, Ana. Você conhece alguém que poderia indicar? Um nome? Eu preciso de uma última pessoa ouvinte para participar da pesquisa. Se você puder me passar algum contato depois, eu agradeceria demais. Pelo menos um. Um ou dois. Porque aí, se um não me der, o outro pode.

Entrevistada - Sim, eu vou. Tem uma menina aqui. Acho que ela vai gostar de participar. Eu vou mandar para ela.

Entrevistadora - Muito obrigada. Ano que vem está previsto para sair o resultado dessa tese.

Entrevistada - Um abraço para você.

Entrevistadora - Obrigada. Eu agradeço muito a participação e a confiança. Em breve vou estar mandando para você uma cartinha que é um documento que explica sobre a pesquisa. Fala do comitê de ética. Vou mandar para você depois. Então, muito obrigada.

Entrevistada - De nada. Tchau.

ENTREVISTA 4

Entrevistada - Eu entrei no Letras-Libras em 2022, no EAD da UFGD, mas eu fiz o primeiro vestibular de Letras-Libras da UFSC em 2007. E passei nesse vestibular. Porém eu passei para um polo mais distante de Florianópolis e, quando eu fui morar na UNB, eu passei para um polo mais distante do que da UNB. Passei para um polo em Goiânia. Como eu estava me acostumando, me mudando, era a minha primeira vez em Brasília. Eu fazia parte da primeira turma piloto de pedagogia da UDESC só para surdos enquanto eu fazia pedagogia, o que gerou o primeiro Instituto Federal de Santa Catarina no câmpus Palhoça Bilíngue. Quando eu comecei a aprender língua de sinais, era sempre Libras aqui. Então esse foi o primeiro IFSC Federal com bilínguismo, tanto que o curso de pedagogia bilíngue não tinha regulamentação nos outros estados, só no INES depois de uma luta. É interessante você assistir o documentário. O IFSC fez aniversário esse ano e eu fui no aniversário. Eles fizeram um documentário. Aquilo me arrepiou, porque eu conheço aquelas pessoas ali daquele tempo. Professora S., V., D., R.. Assista esse documentário porque ele é muito bom.

Entrevistadora - Você pode me mandar o link depois?

Entrevistada - Depois eu mando. E aqui também tem uma série que começou quando eu tava aqui que tevea segunda edição que é Crisálida. Resumindo, eu fui fazer Letras-Libras da UFGD muito tempo depois, quando eu já estava formada em pedagogia, quando eu já tinha casado, quando eu tinha passado no mestrado, tudo isso. E aí conheci a professora M. deste livro aqui, porque a M. faz parte do outro mestrado que eu queria passar antes desse, que é o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Bilíngue. Ele se origina de um dos polos principais na UDESC, que é a minha formação principal de Santa Catarina. Inclusive na UDESC tem a foto dessa primeira turma na parede, primeira turma de pedagogia daqui do Estado de Santa Catarina. Aí eu comecei a trabalhar ali como bolsista e estagiária. Eu aprendi Libras no processo muito natural, sem curso nenhum, porque eu convivia de segunda a sábado com surdos. Quando eu via, já estava falando. Eu pegava o telefone na secretaria, vinha um surdo e traduzir automaticamente sem nenhum curso. Porque eu esperava o surdo falar, largava aquele telefone antigo e falava "Sua mãe disse isso, isso e isso". Eles faziam leitura labial para ajudar. Agora o que é para avisar para sua mãe, para o seu pai, para sua madrinha, para seu marido, para o seu marido? Aí eu falava em português "O Paulo está aqui na minha frente e está te pedindo para pegar a chave, algo assim".

Entrevistadora - Antes do Whatsapp isso.

Entrevistada - Bem antes. Isso foi instantâneo. Em um ano, eu sabia Libras mais do que qualquer ouvinte que entrava naquela sala. Foi um ano, um ano e meio no máximo. E como em 2007 veio outras tribulações, eu acabei pensando assim "Eu ainda vou fazer Letras-Libras", mesmo sendo professora efetiva, mesmo tendo demorado para passar no concurso como efetiva que foi em 2013. Eu entrei na educação do DF como professora efetiva. Eu ainda volto a fazer Libras. Aí fui no polo de Aparecida para ver como era o negócio de pedagogia bilíngue. Entrei com todo o processo de documentação que era gigante, porque só a ementa da pedagogia dava uma coisa assim de encadernação. Eu e a Janaína, uma professora efetiva que me ajudou a dividir carona e gasolina para conseguir chegar em Aparecida e dar tempo de ir e voltar para trabalhar novamente. A Janaína, além de ser professora, é advogada. Uma foi dirigindo um pedaço e a outra o outro. E ela "Eu vou. Você quer mesmo fazer isso? Tem certeza?". Eu disse "Tenho". Sentada na calçada da padaria comendo pão e tomando café. "Fabi, tem certeza que você quer fazer isso? O Heitor está aqui. Você está cheia de coisa, você está com uma turma de AEE, você está com uma sala de recurso. Você tem certeza que vai fazer isso?" e eu disse "Vou. Eu não descanso enquanto eu não fizer Letras-Libras. Eu já entrei até com o processo de mestrado em Portugal e já me aceitaram no processo". A única pergunta é se eu vou para Portugal ou para Aparecida de Goiânia. É a minha dúvida nesse momento. Se eu vou para Portugal e faço esse mestrado de Língua Portuguesa Gestual ou se eu vou para Aparecida de Goiânia fazer Letras- Libras Pedagogia Bilíngue. Ela disse "Ok. Passa lá em casa, o Everson também vai me ajudar, a gente divide a gasolina, ele vai ficar com as crianças e a gente vai chegar em Goiânia em três horas e depois estamos aqui de manhã de novo para trabalhar". Fomos dirigindo. Fomos lá, entregamos o processo. Ela acabou fazendo o dela. Ela disse "Eu vou fazer também, porque é pedagogia bilíngue, já trabalha com autista, também vai me ajudar. Mesmo que eu não goste tanto de Libras, mas eu gosto de autismo. A gente

sempre trabalhou junta, podemos montar uma sala. Vamos". Eu ainda bati na mesa "Eu não morro sem fazer Letras-Libras e sem terminar esse mestrado que eu quero". Chegamos em Aparecida de Goiânia já era meio-dia. Depois voltamos correndo, porque a coordenação da Tati começa duas e quinze e termina cinco e trinta. À tarde já estávamos na coordenação da escola terminando o expediente no mesmo horário de sempre. Depois ficamos acompanhando o processo de vaga. Foi por três que não entrei nessa vaga de pedagogia bilíngue. Ela ficou triste e eu também, mas enfim, vamos seguir a vida. A gente faz curso na AEAB, que é a escola de formação de professores. Tem muito curso, depois eu passo para você. Muito curso interessante. Você precisa ter uma pontuação bem grande para escolher a turma, se não você não escolhe, você fica lá para trás. Eu tinha sido primeiro lugar em três regionais de ensino como professora intérprete efetiva. No outro processo do ano seguinte eu fiquei em nono lugar, porque eu já tinha ido para o CAS fazer a prova de aptidão. Já que eu estava com essa pontuação boa, eu vou para uma escola bilíngue. Ela disse "Vamos. De manhã eu tenho curso lá, você já vê suas coisas e pronto. Vamos". Entrei na sala do curso, sentei para ver a explicação da professora, ela também tem um canal, a Adriana. Sentei na mesa e vejo duas crianças grandes olhando bem parada para mim, só que eu não liguei porque tinha um monte de criança na escola, um monte de surdo. Aí ela disse assim "Tem uma criança ali parada olhando para ti. Levanta a cabeça que tu vai ver quem é e vai gostar de ver essa criança que tá ali parada olhando para ti". Era o C., o primeiro aluno que eu dei aula na escola de Ceilândia quando eu entrei nesse processo todo que eu fiquei em primeiro lugar. Qaundo ele foi meu aluno, ele tava no quarto ano e a A. C. tinha um ano de diferença entre ele e ela. E eu que insisti muito para poder colocar eles na escola bilíngue, porque ela não sabia nada de libras mas a outra irmã que sabia. A mãe nunca quis ter nenhum interesse para saber. Quem sabe era a irmã mais velha entre o C., A. C. e a outra irmã. Um dia o C. queimou a perna dela por causa de óleo quente, então a irmã que entregava. A mãe eu nem conhecia. Quando a conheci foi na reunião final, no último dia do bimestre. Eu fiz questão de entrar na sala, porque eu tinha feito uma festa, fiz bolo, fiz ummonte de coisa, tinha feito os dois ensaiar e dançar na festa junina. Eu disse assim "Olha, desculpa, eu tive que perguntar uma coisa, te dizer uma coisa. Eu conhecia a A. C. quando eu vim para cá, mas você devia investir mais tempo na tua filha, porque a irmã mais velha está crescendo e ela não vai poder sempre ser o seu apoio. E a A. C. já está moça, ela já está ficando menstruada. Daqui a pouco ela vai estar com 15 anos. Seguinte, eu acho assim, em vez de investir em tanta coisa, como o CEAU, que é um centro que tem implante e oralismo, coloca a sua filha numa aula de balé." Ela olhou muito estranho para mim, muito com a cara assustada. "Deixa eu te contar uma coisa, sabe quem ensaiou a coreografia e as crianças da turma? Lembra quem estava ao meu lado além dos meninos que estavam atrás do C., do D., das meninas dançando? Quem estava do meu lado, à direita, dançando comigo virada para frente? A A. C.. E você entende a expressão e a importância disso? A sua filha surda virada para trás e não perdeu nenhum passo. E as crianças que estavam escutando a música se perderam várias vezes. A escola inteira ficou impressionado nessa hora". Era uma salinha lá no fundo que ninguém sabia de Fabiana, ninguém sabia de A. C., porque a gente fica lá no escurinho, ninguém sabe de quem é nada. A gente dançou aquela música "Alô Galera de Cowboy" que todo ano tem, todo mundo dança com aquele bonezinho, roupa country, eu também estava vestida. Eu tenho esse vídeo até hoje com a A. C. na frente, ao meu lado, virada para frente junto comigo e as crianças atrás ouvintes, todas. A única criança surda ao meu lado era a A. C. "A senhora lembra que ela errou algum passo onde eu tava dançando? Porque eu não fiz questão de ver quem estava atrás de mim, eu fiz questão de ver quem estava ao meu lado. Eles não estavam nem olhando para mim, estavam olhando para a A. C.. Eu acho que a sua filha merece um tempo maior de dedicação e a próxima vez que você sair daqui para comprar uma coisa na Marisa, vai ver uma escola de balé para ela. Ela merece tanto quanto o C. e tanto quanto a sua filha mais velha. Em vez de ficar criticando a professora, achando coisa para reclamar porque tem que correr atrás que a sua filha é deficiente, ela não é deficiente. Sua filha é a melhor aluna da sala. A.
C. é a que tem melhores notas, ela não é deficiente. Ela é a melhor dançarina e é a criança que tira a nota maior em matemática aqui dentro dessa sala. Está faltando a atenção da senhora. Se você e seu marido se separou, se vocês não estão mais juntos… Eu não estou julgando, mas a próxima vez que sair para fazer alguma coisa, dê mais atenção para a A. C.". Nesse dia do curso, quem estava na porta? A. C. e C. Fizeram questão de sair da sala, pediram para o professor e vieram me dar um abraço. Nessa hora começou a chorar nós três, porque eu lembro da formatura dele. Eu lembro desse dia, dos dois pequenininho, com a roupinha azul de batinha. Então o que eu acho da Libras acadêmica, que aí vem a M. desse livro, acho ela muito fraca. Acho que ela tem que ser revista, inclusive no curso de Letras-Libras da UFGD. Os alunos estão comigo fazendo Libras 5 intermediário e não sabe nem o básico. Eu sei porque eu tenho essa história toda que estou te contando. Tem aluno de Libras 5 do D. que não sabe dar "Oi", "Bom dia" e "Boa tarde".

Entrevistadora - E pelo curso eu percebi que parece que os ouvintes não evoluem na Libras e nem surdos na língua portuguesa.

Entrevistada - Sim, embora alguns evoluíram também. Não sabiam nem mandar mensagem no WhatsApp. Aí a professora Elizabeth, que agora não está mais na direção do curso, quem substituiu foi a Graziela e a professora Rosana que está em pós doutorado, que eram as coordenadoras, fizemos dois projetos de extensão. Esqueci o

nome, mas eu tenho o nome, foi registrado, foi pelo INPEX. Deu 30 horas de um e 30 horas de outro projeto. Deu 60 horas. Tinha o Joel como surdo, a Alessandra que é aluna e mais três alunos que já se formaram. A Andreia que também já se formou, porque como ela era do Letras-Libras de Goiânia, ela conseguiu aproveitamento mais do que eu. Pedagogia não é a mesma idade. Então a gente começou junto, mas ela foi mais para frente. Alessandro foi mais para frente, a Jéssica também já deve ter terminado, porque já tava mais para frente de tradução, ela tinha mais vivência com o surdo, também tinha dado extensão. Então assim, a pessoa faz paralela ou ela tem contato, mas o que se tem de disciplina te ajuda muito pouco a evoluir, tanto de Libras como L1 e vice-versa. Os surdos, se não se esforçarem, quase não vão saber português. Quem é ouvinte, vai sair de outro semestre sem saber nem oi, nem tchau, nem nada. Sem saber qual é o meu nome, sem saber nada. Fazer à distância acho mais difícil ainda. Aprender os classificadores, aprender assuntos extremamente profundos como metáfora, metonímia, língua vernácula, literatura surda, literatura adaptada, tradução em Libras. Aí tem aquela grade densa que se dedica poucas horas para o que é importante que seria escrita de sinais e Libras. Nisso vai jogando outras coisas que tem pouca importância, tipo direitos internacionais. Tivemos essa disciplina. O professor não sabia mexer no fórum. Embora muito sabedor de direitos humanos, eu tinha que ensinar ele a mexer no AVA. Eu entrava no e-mail e dizia "Não está aparecendo". Ele me respondia "Fabiana, eu não sei mexer no fórum, vou ter que perguntar para o TI". Aí ele não sabia entrar numa sala RPM, entrar no Google Meet, ele não sabia fazer chamada. Como é que contrata?

*Entrevistadora - E também a língua portuguesa. Parece que tem uma mudança no projeto pedagógico do curso. Antes eram três disciplinas e agora é somente um. Você pode confirmar?*Entrevistada - Agora entrou a curricularização da extensão, que bagunçou a coisa toda.

Entrevistadora - Até o ano passado, eram três disciplinas de 64 horas de língua portuguesa como L2. Agora esse ano diminuiu para uma disciplina de 72 horas.

Entrevistada - Eu tive que fazer agora, porque aumentou a carga horária, mas diminuiu a quantidade. No currículo antigo não tinha, ela estava lá para o final. No começo teve aquisição, semântica, pragmática, uma carga horária de 62 horas. I, II e III semântica e pragmática, depois aquisição da linguagem para surdo, tudo com carga horária de 60. Aí tinha psicologia de aprendizagem para surdos. Inclusive tiraram a Libras acadêmica do currículo.

Entrevistadora - A língua portuguesa como L2, você teve uma somente?

Entrevistada - Uma somente.

Entrevistadora - E vai ter mais?

Entrevistada - Essa e mais outra. Metodologia tive I e depois vou ter a II. E acabou.

Entrevistadora - Porque você entrou no projeto antigo e está continuando nesse projeto novo que começou agora em 2024, que aí já reduziu para uma disciplina de língua portuguesa como L2 de 72 horas.

Entrevistada - Sim.

Entrevistadora - Então você vai fazer as duas no total?

Entrevistada - No total vou fazer as duas.

Entrevistadora - Antes eram três?

Entrevistada - Antes eram três. Não vou fazer a extensão, porque como eu entrei antes de 2024, eu não sou obrigada a fazer a extensão. Foi tirado do currículo Libras acadêmica, psicologia de aprendizagem, psicologia dos surdos e juntou em uma só. Tinham três estudos linguísticos. Agora acabou, são duas. Então aumentou a carga horária sim, mas reduziu o número. Ficou metodologia L1, L2 I e II, língua portuguesa L2, L1 I e II. Pronto.

Entrevistadora - Eu queria te fazer uma pergunta mais específica com relação a toda essa experiência com surdos que você tem há muito tempo. O que você percebe na relação do surdo com a língua portuguesa? Você acha importante ou não é? Que deveria saber mais a escrita da língua de sinais mesmo ou precisa dos dois? O que você acha?

Entrevistada - Ele precisa dos dois. Ele precisa da Libras, sim, mas ele precisa da língua portuguesa. Ele tem direito como minoria linguística. Como ele vai pegar um ônibus? Como ele vai ao supermercado fazer uma compra? Essa é a dificuldade do Joel. Ele não sabia comprar uma passagem rodoviária sem a gente ter que se reunir para falar com ele. Ia na rodoviária e tinha que pedir para o intérprete, na central, uma ajuda, e às vezes não tinha um intérprete disponível na hora que ele vai. Às vezes tem, às vezes não tem. Ele começava a nos ligar, ligar para as pessoas do projeto e não tinha hora para ligar. Nisso ele começava a se desesperar, porque ninguém estava entendendo e não tinha conseguido intérprete na central. Ele tinha que ir para Dourados fazer prova. Às vezes eu tinha que largar o que eu estava fazendo e fazer vídeo chamada com ele. Então o surdo precisa, sim, da língua portuguesa. Que agonia ter que esperar esse tanto de gente atrás dele, de longe. Eu, de Brasília, dando uma mão para o Joel, de Campo Grande para Dourados, porque não tinha ninguém perto que soubesse língua de sinais para ajudá-lo. Ele precisa saber português.

Entrevistadora - Uma das perguntas da minha pesquisa é com relação ao papel da língua portuguesa como L2 no curso de Letras-Libras. Eram três e diminuiu para uma. Na formação de vocês, pensando numa formação bilíngue, qual é o papel, ainda, da língua portuguesa nesse curso?

Entrevistada - Ele está diminuindo, porque estão querendo dar um espaço maior para Libras, o que também é importante. Para o ouvinte, a Libras é importante. O professor Diego já estudou em uma escola bilínguequando era pequeno. Ele é um surdo diferente do Joel, por exemplo. Se eu entro no Whatsapp e faço uma pergunta rápida para o Diego, logo ele me responde, embora eu saiba que a resposta é uma interlíngua, mas eles sabem ler português bem para fazer isso. Se eles não soubessem ler português bem, eles não eram professores universitários. Para mim, como ouvinte, foi difícil entrar. Imagina para o surdo fazer vestibular, para ver um edital, para saber quantas vagas tem, para saber a data? Impossível. Como que o surdo não vai saber português? Mesmo que tenha intérprete, mesmo que tenha tradução simultânea. Como ele sabe a sala que ele tem que ir? Impossível.

Entrevistadora - E nessa disciplina que você fez de língua portuguesa como L2, qual seria a maior dificuldade que você percebeu? Ou até mesmo possibilidades, coisas boas. Os aspectos bons e ruins da disciplina.

Entrevistada - Eu achei muito confuso os comandos dos professores, mesmo sendo um professor ouvinte com formação em língua de sinais. Ele passou aquele currículo que eu conhecia muito antes da disciplina, que é aquele do MEC, da BNCC para a gente fazer e antes a M. tinha passado currículo volume I, II e III da Arara Azul para a gente fazer os trabalhos. A M. fazia de um jeito mais descontraído, porque ela fazia uma vídeo aula e uma aula no Meet para a gente conversar e entrar em salas de bate-papo. Depois que ela pedia o trabalho escrito. Até aí já tinha ficado mais claro o que a gente tinha que fazer dessa de português. Aí o outro professor fazia o processo ao contrário. Ele deixa as pessoas bem mais confusas e faz uns trabalhos longos e cada atividade era um livro.

Entrevistadora - A metodologia dos professores eram diferentes.

Entrevistada - E foi bem mais sobrecarregado assim. Eu percebia que os alunos ficavam extremamente confusos sobre o que era para fazer.

Entrevistadora - E havia a possibilidade de produzir esses trabalhos em língua de sinais ou só em escrita?

Entrevistada - Não, eles deixavam em aberto. Sempre podia fazer as duas coisas. Fazer um vídeo em Libras e enviar para ele, se a pessoa se sentisse mais segura, ou quantas laudas podia fazer em língua portuguesa, se quisesse fazer em escrito. Eu sempre tiro a dúvida na hora e me respondem na hora. Eu não tenho nota menos do que 9 em Letras-Libras. Nem na pedagogia, nem na graduação e nem no mestrado. A minha média geral é 9.7, 9.8.

Entrevistadora - E você acha que isso é por causa desse seu perfil de sempre estar perguntando, tirando todas as dúvidas sem deixar para depois? Entender a proposta do trabalho, porque essa é a dificuldade dos colegas.

Entrevistada - Isso. Eu quero entender logo o que é, porque eu já vou fazer, já vou correr atrás e vai ser mais fácil.

Entrevistadora - E na disciplina de língua portuguesa como L2 que você teve, você aprendeu o português como ouvinte para ensinar surdo ou como que foi? As metodologias utilizadas para ensinar para o surdo a língua portuguesa, como era isso?

Entrevistada - Eu aprendi as metodologias, mas é estranho. Por exemplo, foi dado o livro Ideias Surdas para Ensinar Português para Surdos, que é o livro da Ronice. Baixei o livro em PDF. Já tinha lido o livro faz tempo, mas comecei a ler outra vez. Aí o professor passou uma livre da Fundação Catarinense de Educação Especial e entramos no link da UFCCE. E ele falava "Não pode alfabeto manual e não pode português escrito junto". E nossa, o que eu já tenho de material feito, produzido com as línguas concomitantes eu falo "Meu deus, você quer me deixar confusa professor?". Eu fiz o curso com o Nelson Pimentel e com a Karen, eles deixavam usar os dois materiais. Podia usar o português e o alfabeto manual, o método eletrônico. "Eles são surdos de nascimento e você que é ouvinte está com essa chateação toda?". Falei isso pra ele. "Porque tem que ser separado?". "Mas Fabiana, calma, é que vocês precisam saber a diferença. Estamos aqui fazendo a vivência". Os outros fazendo somente alfabeto manual e o português não e vice-versa. Porque não pode os três ao mesmo tempo? Português, Libras e Signwriting. Não é uma formação bilíngue, integrada? Faz esse discurso filosófico dentro da pedagogia para as coisas serem multi, trans, inter. E no final querem separar as coisas do mesmo jeito. Tudo bem, eu não quero confundir a cabeça deles que estão entrando agora na sala de aula. Eu entrei faz tempo, só de pedagogia eu me formei em 2007. Mas eu sempre me questionei disso. Porque as coisas tem que ser divididas em caixinhas?*Entrevistadora - Você fez um questionamento que é algo que se espera de um acadêmico, de alguém que está pensando dentro da academia. Isso tinha que ser para todos, para os surdos e ouvintes poderem pensar sobre a sua formação, o que está aprendendo e o que vai ensinar quando sair do curso.*

Entrevistada - Saindo daqui eu vou fazer o quê? Vou ensinar o quê? Tudo bem que as pessoas têm outra profissão, porque ali tem poucas pessoas que estão dentro da área de educação. Tem gente que trabalha com Uber, tem gente que trabalha com outras coisas que não tem nada haver e entraram no Letras-Libras para se achar no meio do caminho. No final vai ter uma graduação para sair daquela situação de ter somente o ensino médio que dá aquela situação de penúria, de pouca renda. Essas pessoas chegam aqui e vocês dão nota baixa? Dão um 3, 2. Eu estou ajudando por trás enquanto aluna que está se encontrando. Já foi babá de criança autista, que já quer fazer estágio.

Entrevistadora - Qual é a expectativa de vocês no curso? No caso, você já é professora concursada. Você trabalha em Florianópolis e trabalha em Brasília, dá aula à distância. E eu estava pensando qual é a expectativa de atuação dessas pessoas que estão fazendo o curso.

Entrevistada - São baixas, porque muita gente desiste por causa dessa falta de vocação ali dentro. Eu quero, no futuro, sair da escola inclusiva e ir para a escola bilíngue. Acho a escola inclusiva uma chateação, porque na escola inteira só tem dois surdos.

Entrevistadora - E você trabalha com o quê nesse momento?

Entrevistada - À distância, porque agora eu estou em afastamento de estudos remunerados. Eu tenho dois anos para ficar aqui fazendo mestrado e em 2026 eu retorno à secretaria de educação do DF para voltar à escola.

Entrevistadora - E lá você estava atuando como professora?

Entrevistada - Professora bilíngue imediata intérprete educacional.

Entrevistadora - E quem formar aqui no Mato Grosso do Sul, qual seria a expectativa? Porque não é formação para intérprete. Intérprete é bacharelado. Aqui não tem escola inclusiva, não tem escola bilíngue.

Entrevistada - Eu fico pensando o que a pessoa vai fazer. Eu acho que é por isso que as pessoas desistiram na metade do caminho.

Entrevistadora - Por outro lado, eu acho que pelo fato de ser EAD, é isso que permite que continue existindo curso para atender a demanda EAD.

Entrevistada - Também. Acho que se fosse presencial, mais pessoas desistiriam. Mas o curso é bem avaliado porque está dentro de uma instituição pública de ensino difícil. As instituições privadas próximas tanto de Florianópolis quanto de Brasília tem uma qualidade pior. Faz Letras-Libras como uma complementação. Faz em um ano e meio uma coisa bem matadinha e já ganha outro diploma. Igual eles fazem com História e Geografia. É só uma completação e já vai para outra coisa. A pessoa vai se formando no percurso, no caminho.

Entrevistadora - Você já tem formação. Fez pedagogia, tem contato com os surdos e já tem essa fluência linguística em Libras, então já tem bastante experiência. Agora eu pergunto especificamente dessa disciplina

que você teve na UFGD de Português como L2. Você acha que te preparou, melhorou, agregou na sua formação para ensinar língua portuguesa para surdo? Te deu embasamento teórico e agregou com conhecimentos para você poder ensinar língua portuguesa para surdos?

Entrevistada - Eu acho que ela me deu mais tempo para analisar as coisas, para ver os novos estudos que tinham. As coisas foram evoluindo e me deu mais tempo para ver a evolução. Eu tinha um livro de gramática bem ruim e eu vi evoluir para melhor, como esse último livro de gramática que saiu recentemente até com H5P, com animação e cor. Eu fazia os recortes das mãozinhas e fazia tudo manualmente. Agora eu vi como a evolução tecnológica deu ferramentas melhores onde eu não preciso mais pegar a tesoura, colar e recortar, fazendo tudo manualmente como eu fazia lá atrás. Hoje eu já posso pegar um vídeo, pegar um dicionárioonline, posso colocar na televisão, posso conectar o Whatsapp.

Entrevistadora - Atualizou as metodologias que você pode empregar.

Entrevistada - Sim, atualizou. Me atualizou nas novas metodologias tecnológicas que não existiam quando eu comecei a pedagogia lá atrás. Eu achei importante, sim, fazer essa metodologia agora.

Entrevistadora - Que veio a ser trabalhada dentro dessa disciplina de língua portuguesa como L2.

Entrevistada - Isso. Acho importante sim.

Entrevistadora - Agora é a minha última questão da pesquisa em si. Na verdade vão surgindo várias questões, várias curiosidades. É muita coisa envolvida em duas culturas, duas línguas, cada uma com um conhecimento de língua diferente, uma realidade diferente, tanto de ouvintes quanto de surdos. Alguns ouvintes conhecem pouco, outros mais, outros já são intérpretes, professores, surdos que não sabem quase nada de língua portuguesa, nem de Libras. Então, é um perfil muito variado, as dúvidas vão brotando. Da pesquisa em si, eu queria fazer a última pergunta para não tomar muito do seu tempo. Na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades ou problemas do curso todo para ter essa formação bilíngue? E qual você acha que foi a sua maior dificuldade, ou o que você acha que foi a maior dificuldade até então?

Entrevistada - À distância, eu tenho um gasto financeiro que só me permite fazer por causa que eu tenho uma vida profissional estabelecida. E, ainda mais, morando longe. Eu não faria isso se eu estivesse com salário mínimo, por exemplo. Um salário mínimo não me permitiria fazer, mesmo sendo à distância.

Entrevistadora - Você vai com qual frequência para lá?

Entrevistada - Uma vez por semestre. Isso fez eu não ficar no Letras-Libras da UFSC, ficar no da UFGD e não ficar no Letras-Libras da UNB. Porque eu ir uma vez por semestre presencial me possibilita melhores condições do que ir de 15 em 15 para a UFSC presencialmente. Olha a falta de opção que a pessoa tem, mesmo ela sendo uma pessoa com formação. Se a pessoa trabalha durante o dia, só tem o Letras-Libras presencial de 1. Aí digo, como é que eu vou fazer o ANB? Eu tenho que parar de trabalhar para fazer o ANB presencial diurno em Letras. Não posso, né? São coisas que não têm cabimento. Eu acho que, no geral, mesmo tendo crescido o número de universidades, tanto particulares quanto federais, que oferecem o curso, que tem o EAD, que tem bacharelado, que tem licenciatura, a pessoa precisa ter muita determinação para conseguir fazer. Precisa ter muito financeiramente, porque você precisa ter uma internet boa, você precisa ter uma luz boa, você precisa ter um celular bom, porque não é qualquer celular que vai filmar bem.

Entrevistadora - As condições materiais.

Entrevistada - Precisa de condições materiais, mesmo indo de ônibus, indo de carro. Precisa de mais opções próximas. Quanto mais se disseminar e mais opções próximas, mais as pessoas vão conseguir evoluir, tanto de oficina, quanto de extensão, quanto de tempo, de disciplinas oferecidas, tudo isso. Aí você vai conseguir fazer e sair com uma formação mais consolidada, mais embasada. Você vai sair mais preparado, vai poder atuar em uma frente melhor. Eu acho que é isso que precisava melhorar. O maior conhecimento dentro de uma universidade. Os professores que estão dentro da área ou professores da escola ainda são muito capacitistas, estão preocupados com aquele currículo regular, com aquele monte de conteúdo, mas não estão nada preocupados com alunos surdos da educação inclusiva. Deixa o intérprete se virar, deixa o intérprete fazer, é o intérprete que vai fazer adequação curricular, ele só tem um mês, não é fácil para ele eu já estou cansada, eu já tenho diário de classe. Deixa esse surdo lá. Aí você fica naquela escola só com aquele surdo de dia e de noite fazendo tudo e qualquer coisa, até preenchendo documentos de secretaria que o secretário faltou para trabalhar. Você é um faz tudo

dentro da escola. Tem uma mão de obra barata por tanto de coisa que você faz, porque você entrega o uniforme, você preenche ficha na secretaria. O surdo não vem, você pega o diário online e preenche para o professor que não sabe fazer. Você faz de tudo, só não dança, rebola e faz teatro. Só me falta botar uma roupa de garçom e eu sair entregando café para cada professor dentro da sala. Só me falta isso. Eu tiro xerox de tudo, eu substituo o professor que falta. É uma carreira sofrida.

Entrevistadora - E também é exigida muita coisa.

Entrevistada - Muita coisa ao mesmo tempo.*Entrevistadora - Você estava atendendo um aluno na classe onde você trabalha?*

Entrevistada - Eu tinha dois alunos. Eu ficava na sala com eles. O Gustavo, que tinha implante coclear, e a outra, surda profunda, uma menina, e mais a professora regente, que se chamava Ellen. E essa menina, ela tinha diabetes, por isso que ela faltava bastante. Diabetes de um tipo bem raro, por isso que ela tinha que fazer bolsa de sangue, coisas assim, porque a imunidade baixava e tal. E o Gustavo, que tinha um implante coclear, também ficava comigo. Como ele tem um implante, ele tem um acompanhamento pelo SUS. Ele só doa se a mãe faz o acompanhamento, senão eles não dão. Só vão doar se a mãe for no SUS com frequência na fono, fazer mapeamento, fazer os exames de audiometria, de tudo. Aí a mãe entregava na porta o atestado e me explicava que ele ia faltar por causa do exame de audiometria e que precisava entregar no SUS. O SUS acaba criando um vínculo que no fim acaba sendo bom, porque aquela mãe que não cria esse vínculo com o SUS acaba não fazendo esse acompanhamento. O SUS cobra de um lado e a gente cobra do outro, porque o SUS precisa do exame para continuar tendo o tratamento e também a criança tem que ter frequência, porque senão não ganha o Bolsa Família. Aí esses programas atrelados fazem a mãe ficar tendo que ser responsável. Aquela mãe que não vai no SUS, não ganha a Bolsa Família. Se você não vai no SUS e não faz esse acompanhamento, você não recebe o aparelho auditivo. A mãe, que tem um convênio com o SUS, que recebe o Bolsa Família, que vai na escola, a gente consegue juntar, porque sabe que se ela não for na escola, por mais que o pai seja drogado, por mais que o pai seja preso, por mais que o pai bate na mãe, por mais que a gente já sabe tudo isso, por mais que isso tudo aconteça, a gente consegue unir. Seu filho não vai ganhar o Bolsa Família se ele não tiver frequência. Ele precisa ter frequência. Se seu filho usa aparelho, só o auditivo, ele precisa fazer o acompanhamento no fono, porque senão o SUS não vai entregar o aparelho. Mesmo que quebrar, mesmo que a pilha falhar, mesmo que caia no chão, não tem problema. O SUS só vai devolver o aparelho, trocar por outra pilha se a mãe for na consulta do fono.

Entrevistadora - Então tem esse acompanhamento bem próximo.

Entrevistada - Bem próximo. Precisa de uma política pública eficiente. Se uma política pública não for eficiente, a criança evade da escola. Por exemplo, a Gabriela tinha 75 faltas. Eu tive que chamar o Conselho Tutelar, porque eu compro, não tem? É uma coisa que uma criança, tanto ouvinte quanto surdo, não pode ter 75 faltas. Chamei e disse assim "Temos uma criança, a Gabriela, que está com 75 faltas e o Conselho Tutelar vai precisar vir aqui. Tem uma mãe, tem um endereço, estou na secretaria e os senhores, conselheiros tutelares, precisam verificar a situação que faz a Gabriela não vir à escola". Ela já está reprovada, porque eu não posso passar uma criança com 75 faltas, independente de ela ser surda ou ouvinte. No máximo, em um ano, ela pode ter 50. Ela já está com 75. Quando a Gabriela reprovar, a mãe vai vir com tudo para cima de mim, eu tenho certeza, mas os senhores, conselheiros, vão ter que fazer o seu papel. A porta estava trancada, a mãe gritava para fora do portão, estava a supervisora pedagógica, dizia assim "Acha que eu vou no Conselho Tutelar? A senhora acha que eu vou no Conselho Tutelar? A senhora acha que manda na minha vida? A senhora nunca fez nada, eu que cuido da minha filha?". Portão trancado, senhora. "Minha senhora, a Gabriela pode ir até na formatura, mas ela está reprovada. Do quinto ano para frente, ela não pode ir. Então é o seguinte, a senhora já pode pegar os documentos para começar a procurar uma outra escola para sua filha, ou se a senhora fizer tanta questão de continuar aqui dentro com a sua filha, a senhora vê com a secretária acadêmica, que é a Ernestina, qual a documentação que necessita para o remanejamento escolar, para ano que vem a Gabriela procurar uma escola perto da sua casa que não cause tanto problema e faça sua filha não causar tanto. A senhora está me dizendo que a sua filha mora no Sol Nascente, junto com a senhora, que é a maior favela de forma horizontal de Brasília, e que esse é o problema, porque é muito longe. A senhora precisa achar uma escola no Sol Nascente. Vai lá, pega a documentação da Gabriela e procura uma escola mais próxima. Mas eu não posso passar a Gabriela para frente com 75 faltas". E ainda posso tomar uma do Ministério, porque se acontece um acidente com a Gabriela na rua e eu disse que ela estava presente, se ela é atropelada, se um homem pega a sua filha e faz coisa ruim. A senhora não diz que sabe se comunicar com ela? Ela não está aí do seu lado? Comunica, que eu quero ver. Explica para a sua filha que ela vai mudar de escola, para ver se ela entende. Explica para a sua filha o que a senhora está fazendo hoje aqui para

ela entender o por que hoje ela está aqui, porque hoje a senhora veio pegar a documentação. Pois é, então está faltando comunicação entre vocês duas. Está vendo, minha senhora, como é importante aprender libras? É necessário fazer.

Entrevistadora - Aí você vê que realmente as condições não são nada favoráveis. Uma senhora bem simples, bem humilde.

Entrevistada - Você vê que ela não era alfabetizada. Ela dizia que estava sem óculos, por isso não conseguia assinar. Ela nem deve ter terminado o quinto ano. Se ela não terminou, eu terminei. Se ela trouxe a criançapara a escola, eu vou conseguir fazer alguma coisa. Mas se a criança tiver 75 faltas dentro de quatro bimestres, eu vou fazer o quê? Cada vez que a criança volta, eu tenho que voltar tudo novamente. Ensinei um monte de coisa e ela passa uma semana sem vir. Quando ela volta, eu tenho que voltar o que eu já tinha começado com o resto das crianças que vinham todo dia. Aí é difícil. Precisa de política pública, não é? Como o SUS, que são políticas públicas que necessitam. Eu preciso ter uma informação, uma formação de pedagogia, um embasamento teórico e que tenha bastante prática para teoria e prática pedagógica viverem juntas. Mas elas ainda vivem muito separadas. Adoraria que elas vivessem mais juntas.

Entrevistadora - Acho que uma forma de ser produzido esse conhecimento, aliando teoria e prática, seria dentro da própria academia. Vocês pensarem, enquanto acadêmicos, vocês que estão ali vivendo esse contato, língua portuguesa como L2, língua de sinais, pegar das experiências de vocês e aproveitar para atualizar o próprio currículo do curso. Isso é uma forma.

Entrevistada - E eu ainda acho válido o trabalho da M., da maneira que ela faz o trabalho. Ela faz um trabalho de suporte. Ela tem um projeto de extensão com esportes, dentro da comunidade, com os alunos, junto com a Educação Física e ao mesmo tempo o pessoal da licenciatura EAD de Educação Física que está fazendo suas disciplinas com o esporte. Junta a Licenciatura Educação Física com a Licenciatura Letras- Libras, oferecendo para a comunidade, dentro de igreja, dentro de espaços comunitários, aquela atividade de física. Os próprios alunos dessa atividade logo já apresentaram numa semana acadêmica esse trabalho. O pessoal aprende o esporte, vai sem ser obrigado. Não vai porque tem que ir, tem que aprender libras, porque aí já não vai. Se eu vou é porque vou fazer judô e naquele meio tempo eu conheço surdo, então isso acaba sendo divertido. Nesse meio, nesse intercâmbio do caminho, eu faço minha dança, eu faço minha ginástica e aprendo língua de sinais com o custo que a universidade está proporcionando para a pessoa. No caso da extensão, a universidade está proporcionando aquele esporte. O pessoal da dança, da educação física, se envolve com o esporte, oferece essas coisas como modalidade de esporte, de relaxamento. E aí, estando envolvido a extensão de Libras, estando junto surdo e ouvinte, o processo de comunicação acaba acontecendo. O professor de recreação que eu tinha da disciplina era no mesmo dia da optativa que eu tinha de Libras. No mesmo dia eu fazia a optativa de Libras e já fazia o esporte, porque se eu fosse só para o curso de Libras, eu não ia, porque eu já tinha trabalhado, já tinha estudado, estava cansada.

Entrevistadora - Essa é uma das questões aqui no Mato Grosso do Sul e em Campo Grande. Eu moro aqui e, para eu ter contato com surdos, só em curso de Libras ou em igreja. Agora, outras ações em outros espaços, com outras atividades, não tem, porque não tem nem uma associação de surdos aqui.

Entrevistada - Isso também dificulta demais.

Entrevistadora - O caso com a pandemia ficou só à distância. Antes tinha esse contato com o surdo, tinha aquele espaço que é diferente. Você entrar para uma aula de um modo mais formal e você ter contato pessoalmente é diferente. A gente sabe que a dinâmica é outra.

Entrevistada - É diferente. CAS fechado atrapalha, associação de surdos fechado atrapalha.

Entrevistadora - Foi reduzido e não voltou mais o CAS, nem depois da pandemia. Não voltou mais presencial.

Entrevistada - Aqui tinha CAS, mas foi fechado, mesmo depois da pandemia. Tinha dois CAS, pelo menos, ou três, porque é maior que Brasília. Mas tinha uns três CAS e agora só tem um. Fechou por causa da pandemia, agora só tem um.

Entrevistadora - Então, tem todas essas dificuldades de contato, de estar junto, de fortalecer os aprendizados juntos, surdos e ouvintes. Acho que a gente tem precisado bastante disso na formação.

Entrevistada - Nesse sentido é fundamental. A associação de surdos é fundamental. Quanto mais tiver, melhor é.

Entrevistadora - Sim, porque agiliza tudo. Juntos, ouvintes e surdos, a gente consegue organizar as coisas, criar, se fortalecer, conquistar as coisas juntos para melhorar para todo mundo, principalmente para os surdos.

Entrevistada - Principalmente para os surdos, exatamente, não para os ouvintes.*Entrevistadora - Fabiana, eu concluo, então, as minhas questões. Agradeço demais que você tenha aceitado participar dessa pesquisa.*

Entrevistada - Se quiser criar um drive e me enviar o link, eu vou colocando lá os documentos, porque aí é mais fácil do que por WhatsApp que acaba com a bateria e o negócio acaba enchendo com aquele tanto de mensagem que a gente recebe diariamente. Tem hora que tem que mandar, mas não dá, a gente não consegue.

Entrevistadora - Eu aceito as coisas que você queria me mandar, os materiais que você comentou, os links dos projetos que você tambḿe comentou para eu conhecer. Eu agradeço demais sua participação, sua disponibilidade.

Entrevistada - Se precisar de qualquer coisa, me manda um oi, me pergunta, aí eu mando o link.

Entrevistadora - E me desculpa. Quando me passaram o seu contato, eu não sabia que você era do outro estado.

Entrevistada - Eu tive que me acostumar em relação a isso para fazer as lives. Eu fico assim "Meu Deus, por que o Brasil não tem um horário só, meu Deus? Nós estamos dentro do Brasil, Jesus, por que cada lugar tem um horário diferente?". O pessoal está tendo aula 10 e para mim já são 11. Quem tem aula 11, eu já estou meia noite tendo aula, você imagina? E no outro dia eu tenho que trabalhar. Mas tranquilo, hoje às 9 horas está tudo bem.

Entrevistadora - Já seu novo normal.

Entrevistada - É, já meu novo normal, exatamente.

Entrevistadora - Obrigada, boa noite. Eu agradeço demais a sua participação, você ter aceitado, sua disponibilidade e seu tempo. Depois eu vou te mandar uma cartinha da pesquisa com mais alguns dados, que é o termo de Consentimento Livre esclarecido da pesquisa. Aí depois eu vou mandar para você. Muito obrigada, Fabiana. Tchau.

Entrevistada - Tchau.

ENTREVISTA 5

Entrevistadora - Márcia, muito obrigada por você ter aceitado o convite. Eu já vou direto para as perguntas, tá? A primeira questão que eu gostaria de saber a respeito da sua experiência com essa disciplina de língua portuguesa é se você enfrentou desafios para aprender a língua portuguesa como L2 e quais foram. Se você lembra, porque tem quanto tempo que você fez essa disciplina?

Entrevistada - Meu curso é quatro anos. Eu tô no sétimo semestre. Mas, assim, você fala a questão… Porque a língua portuguesa para mim é L1, né?

Entrevistadora - Sim, mas quando você faz a disciplina, você já teve a disciplina de língua portuguesa como L2?

Entrevistada - Ela seria como L2 para o surdo, né?

Entrevistadora - Sim.

Entrevistada - Para o surdo ela é como L2. Então, eu tive, sim, e também tem o estágio. Olha, é bem complicado para o surdo. Eu não trabalho na área ainda, mas ao meu ver… É que eu vejo que a maioria dos surdos, eles não são alfabetizados, eles não conseguem escrever. Para eles é muito difícil, porque a gente passa para o papel aquilo que você escuta, por exemplo, o som das palavras, e eles não conseguem passar isso para o papel devido à deficiência auditiva. Para eles é bem mais complicado. Tem colegas de curso que tem essa barreira que ele não consegue passar, porque ele não consegue escrever. É muito complicado, muito mesmo.*Entrevistadora - E só para me situar um pouquinho melhor a respeito dessa disciplina. Você falou que para você é como L1, mas na*

hora que é ministrada a disciplina que vocês têm aula, não é tudo igual para todo mundo, na mesma aula para todo mundo, ou separa?

Entrevistada - Por exemplo, eu vou ter que fazer uma atividade. Eu vou apresentar ela em Libras, porque a minha L1 já é para o português. Para o surdo, ele vai ter que fazer escrito. É o mesmo curso, é a mesma turma, mas para ele é diferente, a atividade vai ser diferente. Tanto é que, por exemplo, eu fui me apresentar na hora da prova e era banca, e lá tinha uma tirinha em quadrinhos, e eu vou interpretar aquilo ali em Libras. Já o surdo, se ele não souber ler o que está escrito ali, como que ele vai interpretar? Ele não sabe ler. Eu reprovo porque eu não sei a Libras e ele reprova porque ele não sabe ler. É uma troca. É bem mais difícil para o surdo do que para nós, muito mais difícil. Eu fiz um estágio também com uma aluna surda na educação básica, e ela não era alfabetizada. Todas as atividades dela tinham que ser adaptadas, a intérprete tinha que adaptar ali em visual, em figuras, em sinais, para ela entender. Ela está entendendo tudo, só que ela não sabe escrever.

Entrevistadora - Qual série?

Entrevistada - Sétimo ano. Então ela vai passando, vai passando, vai passando, mas ela não consegue escrever. Eu não sei como fazer isso, porque eu estou fazendo licenciatura. E não tem como você dissociar o português da Libras. Tem muitos autores que dizem que você não deve misturar o português com a Libras, mas não tem como eu não fazer isso, associar os dois para eu poder ensinar.

Entrevistadora - A gente se apoia em uma língua para poder aprender.

Entrevistada - Cada língua é uma, elas são distintas. Não tem como eu ensinar o surdo. Como que ele vai escrever? Não sei. Tanto é que agora, semana passada, teve prova, e o material didático que eu utilizei, eu coloquei o sinal e coloquei a escrita. O professor falou "Não, está errado". Ele deu cinco no meu trabalho. Quase que eu não passei, porque eu escrevi. Tipo assim, esse sinal é de tal coisa, esse sinal é de tal coisa. Eu associei os dois e ele falou que não poderia ter feito isso. Quase que eu fiquei.

Entrevistadora - E você tinha que ter feito como, então?

Entrevistada - Só o sinal e a imagem.

Entrevistadora - Mas a formação bilíngue não é usar os dois recursos?

Entrevistada - Então! Se é uma educação bilíngue, eu tenho que usar os dois. E ele falou que não, que eu não posso associar na hora de ensinar, não é para eu associar ao português. Eu não sei como fazer.

Entrevistadora - A disciplina de Português como L2 para você é também como L2 ou você tem como L1 no momento da aula? Como é ensinado para você, já que são dois perfis de alunos surdos e ouvintes.

Entrevistada - Para mim, a língua portuguesa vai ser L1. Já é L1, é natural, é o natural da pessoa. Mas para ensinar, a metodologia para o aluno é como L2, né?

Entrevistadora - Para o aluno é L2. É porque é para ensinar para surdos, né?

Entrevistada - É, para ensinar para os surdos.

Entrevistadora - Uma outra pergunta é como foram as aulas de língua portuguesa? Se você lembra como era a questão da metodologia dessa disciplina e se ela foi boa para o seu entendimento da disciplina como L2. Você entendeu as metodologias?

Entrevistada - Na verdade eu não lembro muito bem, porque é tanta coisa. Eu não lembro bem para te dizer tal coisa. Mas eu consegui passar. Para aplicar, tipo assim, vou usar essa metodologia? Não. Eu teria que rever. E eu acho assim, você pegou um aluno, você tem que analisar ele. Ver se os pais são ouvintes. Se não é, como que foi. Porque muitas vezes, na casa, os pais são ouvintes e ele oraliza. O outro já não oraliza. É bem complicado. Cada caso é um caso. E se pega um aluno assim, você tem que estudar ele para poder saber o que você vai fazer. A partir de onde você vai começar. Tem tudo isso também. Tem muitos alunosque são surdos também e não sabem a Libras. Que é a Libras caseira. E aí, vira uma confusão, né?

Entrevistadora - Porque tem que aprender as duas línguas.

Entrevistada - Isso. As duas. E, por exemplo, tem uma colega também que é indígena. Para ela é mais difícil ainda. Porque tem o português, tem a Libras e a L1 dela é o dialeto deles.

Entrevistadora - Ela é terena?

Entrevistada - Eu não sei. Não sei qual etnia que é, mas eu sei que ela é indígena.

Entrevistadora - Ah, mas é aí de Dourados, né? Dourados é Guarani.

Entrevistada - É de Dourados.

Entrevistadora - Aí é Guarani, porque a etnia Terena já tem um registro e estudo sobre a língua Terena de sinais. Já é uma língua que eles criaram dentro da etnia Terena. Então, uma pergunta que você pode responder... Acho que você já começou a responder nessa questão que a gente está falando. Você se sente preparada para ensinar a língua portuguesa como segunda língua para surdos?

Entrevistada - Não. Eu não me sinto preparada. Eu estou no sétimo semestre, só tem mais um semestre. Como eu não tenho esse contato com a comunidade surda, para mim é muito mais difícil. Tem colegas que já trabalham, que tem o contato. Eu não tenho. Eu entrei nesse curso pensando, achando que eles iam me ensinar Libras. Não é isso. Mas como eu já tinha entrado, continuo. Aí, o que eu tive que fazer? Eu tive que procurar cursos fora. Tudo que eu aprendi, o básico que eu sei, foi YouTube, fui professor particular, faço o curso do CAS de Campo Grande, e vou atrás de curso. E tô indo assim. Tô no sétimo semestre, mas eu não me sinto preparada. Tem que estudar muito. Eu fui atrás de ter o contato com surdo. O único contato que eu consegui foi no dia da missa que tem o surdo, tem intérprete. Nesse contexto de igreja acaba que você aprende. Mas, por exemplo, você tem que saber tudo. Se eu vou ser intérprete do aluno, se ele vai aprender química, eu tenho que aprender primeiro que ele para poder passar pra ele. Você tem que estar preparada para qualquer contexto. Ou num médico, ou num serviço qualquer outro, num comércio e tal. Mas eu não me sinto preparada.

Entrevistadora - Mas como está sendo essa questão do… Vocês estão com expectativa do quê? Porque não é formação para intérprete, né?

Entrevistada - Não. O intérprete é mais bacharelado e o meu é licenciatura.

Entrevistadora - E como está a área de atuação e a expectativa para atuar depois de formado? Porque até agora não tem a disciplina na grade da educação básica.

Entrevistada - Eu estou estudando. Quero concluir a hora que surgir a oportunidade. Porque como eu entrei pensando que ia aprender e eu tive que ir atrás, você vai evoluindo aos poucos. Agora me resta continuar, eu não vou desistir. Um curso de quatro anos eu vou desistir agora? Não, né?

Entrevistadora - Sim. Na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades e problemas que você enfrentou em relação ao curso para sair com essa formação bilíngue?

Entrevistada - Eu enfrentei muita dificuldade, muita mesmo. Primeiro que eu pensava que ia aprender e tive que aprender sozinha. Já no primeiro semestre eles pedem pra você fazer vídeo. Tipo assim, com meu nome e tal. Então eles exigem de você uma coisa que eles não te ofereceram. Você que se vire. Se você postar, se você fizer, você vai ter nota. Se você não postar, você vai ficar com zero. Eu tive muita dificuldade. Depois, conversando com os outros colegas, eu vi que eles já trabalhavam, que eles já sabiam, só não tinha a formação. Então eu entrei de galhaço nessa, né? Mas estou no sétimo semestre, são oito.

Entrevistadora - A sua turma é maioria ouvinte?

Entrevistada - No começo, a maioria era surdo. Mas até os surdos vão desistindo devido a não conseguir o português. E a única matéria que eu reprovei no sétimo semestre, foi com o professor surdo, foi com ele que eu reprovei. Porque assim, tinha a banca. Eu chegava lá, ele escolhia uma história e você tinha queinterpretar. Mas eu cheguei lá e interpretei assim "Ah, essa professora está aqui", eu fazia o sinal, falava da professora. Não era isso que ele queria. Ele queria que eu interpretasse como se fosse um teatro. Você incorpora o personagem, faz os trejeitos. E eu não conseguia entender que o professor queria isso, porque se eu soubesse que era isso, eu saberia fazer, mas eu não conseguia entender com ele. Faltou essa comunicação, sabe? Eu assistia as lives e não tinha intérprete. Eu assistia a live e a live era gravada. Eu assistia várias vezes, depois eu perguntava no fórum do

professor “Professor, é isso que o senhor quer? Eu não entendi direito” ou pesquisava o sinal. Aí ele falava “Assiste a live de novo”. E eu ia lá, assistia, fazia, e muitas vezes eu fazia atividade, e não era aquilo que ele queria. Eu perguntava para ele se era aquilo, e ele não respondia.

Entrevistadora - E ele tinha que te responder em língua portuguesa nessas situações que você perguntava?

Entrevistada - Isso, é. Ele podia digitar para mim assim “É isso mesmo, Márcia”, mas ele mandava eu assistir de novo e de novo. Ele não respondia. Foi aí onde reprovei, mas isso já no sétimo semestre. Eu cheguei até aqui. Fui guerreira mesmo.

Entrevistadora - Eu achava que tinha intérprete o tempo todo com vocês.

Entrevistada - Não. No começo tem. Quando vai chegando no final, já não tem mais intérprete. Aí você que lute.

Entrevistadora - Mas é falta de intérprete na instituição?

Entrevistada - Não, porque chega um período que já não tem mais mesmo.

Entrevistadora - Mesmo que vocês não estejam fluentes?

Entrevistada - Não. Você que se vire.

Entrevistadora - Parece que é uma falta de entendimento da língua de ambas as partes, tanto dos surdos com os textos, com os colegas e com as produções em português quanto dos ouvintes.

Entrevistada - Esse professor dá o estágio supervisionado de L1. Aí tá, eu reprovei. Já de L2, que você ensina Libras para o ouvinte, que foi esse semestre, o sétimo semestre, já foi fácil. Peguei uma turma legal, fui lá, ensinei, fiz plano de aula, tudo foi ótimo, foi perfeito. Agora, no L1, eu peguei uma aluna só, uma aluna surda. Ela sabia muito Libras caseiro. E eu montei o plano de aula, passei a literatura surda para ela. Esse estágio tem que ter duas horas de aula. E aí eu expliquei, passei história, eu conversei com ela. Quando deu a segunda aula, era Educação Física. Nós fomos para a quadra. Eu montei um jogo de profissões na quadra ensinando sinais para ela. O professor não aceitou, porque não era o mesmo contexto. Eu comecei com literatura surda e depois eu fui para outro assunto, em outro local. Foi aí que eu reprovei.

Entrevistadora - Houve uma falha na comunicação, né?

Entrevistada - Isso, foi isso também. Agora eu vou ter que refazer. Quando for ofertada a disciplina, eu tenho que fazer tudo novamente.

Entrevistadora - Parece que a situação é pior do que eu imaginava.

Entrevistada - Tenho uma colega que já trabalha na área e ela é intérprete. Tem alunos surdos que também reprovam. Reprovou com ele. Semana passada a gente teve aula e reprovou com ele. Eu pensei “Nossa, ele é bem exigente”. Enfim, é uma luta. E dá vontade de desistir, sim, mas vou lutar até o fim.

Entrevistadora - Sim. É o que resta.

Entrevistada - É o que resta.

*Entrevistadora - Bom, de uma maneira geral, Márcia, era isso que eu queria saber. A respeito da língua portuguesa, dessa disciplina, quais as maiores dificuldades. Se você quiser falar mais alguma coisa a respeito desse assunto, pode falar. E pode ser também nessa questão das línguas. O que você acha?*Entrevistada - A maior dificuldade é a de você saber como aplicar essa metodologia. Porque não existe uma receita. Todas essas dificuldades que eu te falei, de você estudar o aluno, de você saber o que ele já traz lá de trás. Qual a idade dele, a faixa etária dele. Os pais são ouvintes, ele verbaliza, ele faz a leitura labial? Então, seria isso de você ter essa visão. Cada um vai ser de uma forma. Não tem como eu generalizar e falar “É essa a metodologia que eu vou usar e é essa que tem que dar certo”. Não tem como.

Entrevistadora - Eu gostaria de agradecer mais uma vez. Desculpe tomar seu tempo num dia de semana que você está trabalhando, mas eu precisava. Eu pedi ajuda para a Jéssica. Falei “Você conhece alguém? Por favor, me indica!”.

Entrevistada - Nós somos da mesma turma. Ela já trabalha na área. Você entrevistou ela?

Entrevistadora - Já entrevistei.

Entrevistada - Que bom. Então você vai montando o seu mestrado, né? Ou doutorado?

Entrevistadora - Doutorado. Eu preciso ainda de três pessoas, que são cinco de cada perfil. Já entrevistei cinco surdos, quatro professores. Falta mais um professor, na verdade, e cinco ouvintes. Já foram dois ouvintes, faltam mais três ouvintes.

Entrevistada - Mas o que o surdo te disse dele ao aprender português? Como é a dificuldade deles para aprender o português?

Entrevistadora - Tem muito essa questão da comunicação. Muitas vezes não tem todo o texto... Tipo, o texto teórico que tem que estudar todo em português. Às vezes ele não tem acesso ao material em Libras. A maioria das vezes o professor é ouvinte, né? Então não é fluente em libras, tem essa dificuldade também. Porque uma coisa é o professor ensinar em libras. Outra coisa é o professor ensinar com intérprete, que é diferente.

Entrevistada - Eu acho, não tenho certeza, mas tem a escrita de sinais, que é o Signwriting dos surdos. A maioria deles também não sabe essa escrita?

Entrevistadora - Não, porque esse tipo de escrita da língua de sinais, para você ter uma noção, só aqui no Brasil tem cinco sistemas sendo desenvolvidos. Nem um implementado ainda. Então está tudo na universidade, tudo na questão de pesquisa. Ainda não foi para a sala de aula, né?

Entrevistada - Porque senão seria uma forma, né? Não domina, mas é mais uma coisa para ele dominar. Na verdade, o texto tinha que estar todo sinalizado para ele poder aprender?

Entrevistadora - Sim, todo sinalizado.

Entrevistada - E esse surdo que você entrevistou, eles são alfabetizados?

Entrevistadora - Sim. Esses são. Porque a pesquisa acaba sendo um recorte. É um contexto. É um recorte de uma determinada situação. O convite que eu mandei para os surdos foi mais pessoal do que o que eu mandei em português para os ouvintes. Porque eu mandei um vídeo para os surdos fazendo o convite. E para os ouvintes eu mandei um textinho assim falando muito formalmente. Eu acho que não foi uma boa estratégia de aproximação.

Entrevistada - Então, é bem complicado. E esses surdos, qual é o perfil deles? Eles são filhos de surdos? Eles são filhos de ouvintes? Como que ele conseguiu aprender?

Entrevistadora - Eu não entrei nessa parte. As mesmas perguntas que eu fiz para você, eu fiz para eles. Com relação a essa disciplina, com relação aos desafios em relação à língua portuguesa, como ele lidou, qual que era a dificuldade deles. Nesse sentido. Foram as mesmas perguntas.

Entrevistada - Porque isso, na verdade, seria um estudo para você ter uma visão. O que eu posso fazer? Eles deveriam nos mostrar como fazer isso. Porque você junta um pouquinho de um, um pouquinho de outro, um pouquinho de outro. Aí você fala "Assim vai dar certo".*Entrevistadora - Então, eu vou comparar o projeto político pedagógico do curso, a questão da disciplina, vou pegar a disciplina, vou fazer um comparativo com as entrevistas, com o que cada um fala, das dificuldades ou não, com a questão da metodologia de ensino, a questão da língua L1 para ouvintes, L2 para surdos. Toda essa questão. É isso que eu vou fazer. Um comparativo. Vou analisar essa parte do projeto político pedagógico.*

Entrevistada - Mas assim, você vai estar vendo os dois lados, né? Do lado surdo e do lado do ouvinte. E para essa conclusão, o que a gente poderia melhorar? Para você aplicar essa metodologia. Será que a metodologia funciona? Será que não funciona?

Entrevistadora - Inclusive com a parte dos professores. Você fez três disciplinas de língua portuguesa com L2? Três? Ou uma só?

Entrevistada - Acho que não. Foi duas já.

Entrevistadora - Acho que você está no projeto antigo ainda, né?

Entrevistada - É, a minha turma é a de 2021.

Entrevistadora - Então, as próximas turmas que vão entrar, os próximos que vão entrar, vai ser só uma disciplina. Acho que é isso que vai acontecer.

Entrevistada - Está ocorrendo a mudança ainda.

Entrevistadora - Eram três e vai passar para uma de 72 horas. Então qual é o papel ainda da língua portuguesa nesse curso? Eis a questão. É para dar uma formação bilíngue para o surdo ou não?

Entrevistada - E o que os surdos acham disso?

Entrevistadora - Eu estou pensando nisso junto com você aqui agora. Eu não fiz essa pergunta.

Entrevistada - O que importa é: se eu estou fazendo esse curso voltado para eles, a opinião deles me importa. Eu vou usar uma metodologia que ele não aceita? Não, não posso. A comunidade surda tem que me dizer. Porque se eu vou conviver, vai ter essa troca. Tem que ter os dois lados.

Entrevistadora - Uma das ideias que eu defendo é essa. Remodelar esse projeto político pedagógico, melhorar. Porque a intenção é sempre essa. Sempre que ocorrem as reformulações eu tenho que chamar a comunidade para participar dessa reformulação, mas acaba ficando apenas no âmbito acadêmico. Só os professores, só o MEC. De cima para baixo.

Entrevistada - É verdade. Aí não funciona.

Entrevistadora - Fica mais difícil. Então, muito obrigada. Desculpe ocupar seu tempo. Sei que todo mundo tem suas correrias, seus compromissos. Eu também tenho uma pequena aqui me esperando. Márcia, se você puder… Você tem algum colega aqui? Algum nome só para eu entrar em contato? Ouvinte.

Entrevistada - Tenho. Eu te passo o contato dele no WhatsApp.

Entrevistadora - Por favor. Você é a segunda. Para fechar essa parte dos ouvintes, eu preciso de mais três pessoas. Aí se você puder, de repente, falar sobre mim e passar o contato...

Entrevistada - Eu vou passar depois para você o do Joel, que é o que faz o curso comigo também. E tem uma outra menina, não sei se você já falou com ela. A Viviane.

Entrevistadora - Não.

Entrevistada - Não? Então tá, eu te passo. Daqui a pouco eu já te passo.

Entrevistadora - Tá bom. A última coisa que eu queria falar para você é… Por exemplo, aqui em Campo Grande a minha dificuldade é a mesma para ter contato com a comunidade surda, igual você falou. É sóna igreja que eu consigo. Aqui perto da minha casa tem uma paróquia grande que eles dão um curso. Sábado tem a missa dos surdos. E eu moro do lado do Instituto Federal que oferece o curso de Libras. Eu continuo fazendo aí. Eu estudo há vários anos, mas sempre paro e continuo. Então aquela fluência maravilhosa eu não tenho, mas eu consigo me comunicar. Não tem associação de surdos.

Entrevistada - Tem o curso do CAS que eu faço aí em Campo Grande.

Entrevistadora - Então. Eu faço aqui no Instituto, mas é pouco. Se não tem contato, é outra dinâmica para você aprender. É outro vocabulário, vamos dizer assim.

Entrevistada - A Jéssica vai me ajudar. Eu comentei com ela. Aí ela falou assim "Eu dou aula particular". Eu falei "Eu vou querer então". Janeiro nós já vamos começar.

Entrevistadora - Ah, legal. Eu fiz com ela um período de conversação. Agora eu tenho que focar na tese e não

deu mais para continuar. Só no ano que vem.

Entrevistada - Já te passo os contatos. *Entrevistadora - Certo. Muito obrigada, viu?* Entrevistada - Tchau, obrigada.

Entrevistadora - Tchau, boa noite. Obrigada.

ENTREVISTAS COM EGRESSOS ENTREVISTA 1

Entrevistadora - Então, como eu estava dizendo, eu chamei a J. para me ajudar. E uma demonstração de respeito, em primeiro lugar, pela sua língua e sua cultura. Tenho bastante interesse em Libras, comecei a estudar faz tempo, só que eu sempre parava, mas aí continuava, parava e continuava. E assim, eu tenho bastante interesse, mas ainda não a fluência que precisa para uma situação dessa de pesquisa, que eu não posso perder nenhum detalhe, nenhuma palavra, que tudo é importante. Então, em consideração e em respeito a uma postura ética, eu chamei a J., que é uma profissional proficiente para me ajudar nesse momento para eu não perder nenhum detalhe. Tá bom?

Entrevistada - Tudo bem, beleza.

Entrevistadora - Bom, então, eu te chamei, professora, hoje aqui, porque eu vi, pesquisei, e sei que você fez o curso de Letras-Libras lá na UFGD. Que ano que foi mesmo que a senhora começou o curso?

Entrevistada - Comecei em 2013 e me formei em 2017 em Letras-Libras licenciatura. Agora eu estou participando de algumas aulas do bacharelado, Letras-Libras, Tradução e Interpretação. No sétimo semestre. Já tenho pós também, me formei em 2021.

Entrevistadora - Então, aí nessa sua experiência, eu queria falar um pouco a respeito da língua portuguesa, porque já que é uma formação bilíngue que a senhora teve no curso de Letras-Libras, com relação à língua portuguesa, mas especificamente gostaria de saber como que foi a sua experiência na aprendizagem dessa língua na época, se teve muitos desafios e quais foram. Se você puder falar um pouquinho a respeito.

Entrevistada - Bom, então, antes, quando eu comecei, quando teve a criação da UFGD há muito tempo, tinha a UFSC, e eu tinha uma matéria lá, tinha um polo junto com a UFGD, a UFSC tinha um polo junto com a UFGD, Já tinha esse curso de libras, e aí o UFGD não tinha nenhuma experiência. E aí veio esse polo, e eu fiquei pensando "Nossa, a própria UFGD precisa ter um curso próprio, porque polo precisa tirar essa questão de ser polo". Então a UFGD precisava criar. E aí começou. Criaram, então, em 2013. Foi o primeiro ano e eu me inscrevi. Teve muita falha por ser o primeiro ano, os professores estavam aprendendo, ainda estavam se desenvolvendo. A questão da imagem, não tinha língua de sinais também, era muito difícil, muitas palavras, atividades em textos. Então eu fui percebendo em português. Eu comecei a ler e entendia. Se eu não entendia alguma palavra, eu perguntava para algum amigo o significado daquela palavra, e aí ele me explicava, e eu fazia essa adaptação em língua de sinais e postava no fórum, postava nas atividades. E foi passando o tempo, passando o tempo, quase no terceiro ano, que começou realmentea ter língua de sinais. Aí foi melhorando, foi aumentando a língua de sinais. Bastante vídeos, tradução dos vídeos, dos textos, tinha o intérprete, o intérprete traduzia, postava, e foi melhorando, foi ótimo. E agora, na tradução e interpretação que estou fazendo, eu percebo que eu consigo entender os textos, os textos em português eu consigo entender, eu leio e faço a comparação com a tradução de Libras. E eu percebo as vezes que tem diferença. Às vezes eu faço essa comparação, porque às vezes o intérprete explica mais claro. E lá no texto não está explicando os detalhes, eu não entendo às vezes algumas palavras. E o intérprete faz deixar claro, clareia as ideias para mim. Eu leio o texto sim, não deixo de ler, respondo o que eu consigo responder, porque em Libras eu consigo entender bem claro, e fica bem mais claro com as duas coisas. Às vezes na Libras eu olho a palavra e eu vejo o sinal e eu falo "Ah, ele quis dizer sobre aquilo ali no português". Aí eu identifico o que ele fez, aí eu consigo responder, porque eu faço essa comparação entre o português e a Libras. Se fosse só textual, só o português, não ia ficar claro. Então a tradução e interpretação me ajuda muito nisso. Eu leio o texto e a tradução complementa o meu conhecimento, porque os dois juntos ficam melhor para mim, porque só língua de sinais eu consigo também entender. Só que eu também preciso, né? Eu gosto de ler, eu quero aprender o português também. Então os dois juntos, língua de sinais e português, para mim, ajuda muito.

Entrevistadora - Sim. Bom, e você lembra ainda da disciplina de língua portuguesa, pelo menos um pouco, porque já tem um tempo que você fez, já é formada. Lembra um pouquinho como foi a disciplina de língua

portuguesa? Como era a metodologia do professor? O jeito que ele ensinava, a metodologia que utilizava, te ajudava a entender a língua portuguesa?

Entrevistada - Então, na licenciatura, na disciplina de português, eu lia e tinha muita dificuldade, realmente, é bem difícil, porque eu não cresci nessa adaptação em português e tal. Eu tive um atraso no aprendizado. Então quando eu comecei no primeiro ano do ensino médio que eu tinha intérprete, no primeiro ano do ensino médio que eu comecei a ter intérprete. Então na disciplina de português, eu lia algumas palavras, lembrava de algumas coisas que eu aprendi lá na escola, a questão do acento, acentuação gráfica, a pontuação, vírgula, ponto final. Eu conseguia entender, mas o contexto do texto eu não conseguia. Então eu olhava, tentava, fazia algumas respostas, mas eram bem ruins para mim, eram muito ruins para mim. Eu tentava, tentava. E aí sempre alguém me auxiliava, algum ouvinte me auxiliava no português. Foi a disciplina que eu tive mais dificuldade, porque tinha a questão do contexto, né. Então às vezes eu tinha que responder alguma atividade, eu tentava fazer, escrevia. E aí depois eu olhava a nota, a nota não estava muito boa. E porque eu não entendia o contexto, não entendia como faltava informação. Não estava claro. Então, por exemplo, algumas palavras, sim, eu sabia. Mas, por exemplo, a questão da vírgula, né? Nome. Eu conhecia as letras, né, claro. "De", porque é a preposição, que é o que não tem na Libras. Ah, eu conhecia, "No", "De". Aí eu lembrava "De, o que será que é? Mas combina, vou colocar isso aqui no texto". E eu ficava nervosa, porque eu não sabia usar essas classes gramaticais, né. Não sabia se combinava, se ia dar certo com a outra palavra. Combina, não combina. E aí eu uso Da, ou uso Na, ou uso De? E aí eu perguntava para alguma ouvinte "O que significa De? De". "O que significa Na?". E aí ele me explicava como usar o Na, por exemplo, né. Aí eu coloco dentro do texto como que é. Ah, não precisa, ah, precisa. Aí eu ficava pensando. Então, antes do Letras-Libras, na licenciatura, eu olhava e ignorava que são do português. Hoje, lá no Bacharelado, também tem disciplina de português. Então, português 1, 2 e 3. E aí agora é um desafio. Muita dificuldade eu vejo também e às vezes eu não consigo responder. Não consigo, fico com essas limitações. E aí eu lembro do Letras-Libras licenciatura. Eu falo "Meu Deus, eu tô passando por tudo de novo." Contextualizando a questão do texto, eu preciso aprender mais e às vezes o foco nessa disciplina, a professora ensina, ensina o próprio português. E às vezes a professora de português não tem essa adaptação, o jeito de ensinar para o surdo. Aí eu comecei a pesquisar. Colocaram um professor de português fluente em língua de sinais. Aí os surdos começaram, realmente, a perceber a diferença. Ficou bem melhor para o surdo, porque a maioria dos surdos tem um atraso no português. Então, o surdo a gente sabe que algumas pessoas, acho que três, conseguiram, três não eram surdos. A maioria, acho que são 200 pessoas, alguma coisa assim, que usavam as palavras para contextualizar para o português. Então, a maioria dos surdos não são alfabetizados. Alguns conseguem 100%. Então, eu ficava preocupada. Eu percebia que existia algumas palavras e eu me esforçava, me esforçava, lia, pesquisava no Google. O Google me ajudava também. Por exemplo, agora, quando eu faço uma atividade, a palavra eu coloco lá no Google para ver o que ele vai falar. E aí, nossa, mas falta. O que ele tá querendo dizer? Nossa, que medo, eu não quero errar. Meu Deus. Então, aí eu vou no Google, tento, coloco lá no Google, copio e colo e o Google me ajuda para ver se está certo ou errado que eu escrevi em português. Então, eu falo "Ufa, que bom, me ajudou.". Então, a tecnologia, o Google, no caso, é um recurso que me ajuda muito também. Agora tem a inteligência artificial também, o IA. O chat GPT, que é o mais famoso. E também é muito bom, mas também é um desafio, né. Na semana passada, eu estava mexendo no chat GPT, coloquei lá algumas coisas em português, algumas certas, algumas erradas, e o chat GPT me respondeu certinho e eu fiquei, nossa, muito animada, muito feliz,porque eu ficava muito dependente de intérprete. Muito, muito, muito. E agora o chat GPT é um recurso também para me ajudar. E eu ficava, nossa. Aí eu pegava a palavra e colocava na atividade. Consegui. Então, o chat GPT vem além para ajudar nós, no aprendizado das palavras, o que está certo, que está errado, a ortografia, o contexto.

Entrevistadora - Nossa, que interessante, porque acaba sendo um recurso que você, enquanto aluna do curso, está buscando o conhecimento com essa ferramenta de tecnologia, que é possível com a inteligência. Mas é muito do seu papel de aluna autônoma, de buscar, de pesquisar, de se esforçar para vencer essas barreiras. Interessante, muito interessante. Porque só o professor em sala parece que não dá conta de atender essas dificuldades de... Assim, o próprio professor parece que não tem um preparo com as metodologias mais adequadas para dar conta de ensinar para o surdo a língua portuguesa, né? Mas também, e se for uma pessoa surda que não sabe utilizar esses recursos, como usar inteligência, usar o Google a seu favor para ensinar, para ajudar?

Entrevistada - É verdade, isso mesmo. Antes, bem no passado, lá em 2013, quando eu comecei, eu tive a disciplina de português e aí o que eu fazia lá no passado, né? Não tinha essa questão da tecnologia. Então, agora, eu fui desafiada mais uma vez nessa questão. Eu fui atrás, fui pedir ajuda do Google, das tecnologias. A partir de 2023, quando começou essa questão do chat GPT, e as redes sociais também, me ajudaram muito. Então eu comecei a procurar, pesquisar e ir atrás e eu comecei a aprender, né? Então, tem um ano mesmo que, depois

desse surgimento da nova tecnologia, eu comecei a melhorar o meu conhecimento.

Entrevistadora - Legal.

Entrevistada - Primeiro era o Google, né? Aí, agora, o chat GPT.

Entrevistadora - E eu vi também que agora tem um recurso até no WhatsApp, né? Um recurso de pesquisa, algum tipo de inteligência.

Entrevistada - Sim. Então, eu vi, acho que tem dois dias que eu estava sem celular. Meu celular estava ruim, estava com alguns problemas, porque ele está velho. E aí, eu peguei, vi de uma pessoa que estava atualizado, estava aquela marca do META. E aí clicava ali e dá para fazer pesquisa, igual o chat GPT. Então, eu achei muito legal, muito legal. O surdo estava com medo, achando que era alguma coisa de golpe, e aí eu fui explicar para esse meu amigo surdo, né? O que que era, que eu podia pesquisar a questão. Ah, tá. Achar que era algum anúncio, alguma coisa de venda, né? Tentando manipular. Conseguir cair em algum golpe, alguma coisa. O surdo pensou que era. E eu falei "Não, olha só!". Daí eu sentei, expliquei "Quando você clica, abre aqui.". Parece o chat GPT, né? Ele te ajuda com várias informações. Você coloca ali alguma coisa, pergunta alguma coisa, ele te auxilia, coloca alguma palavra, tem alguma dúvida, ele te auxilia em várias coisas. É como se fosse um glossário, um dicionário, né? Então, você pode também acessar no Google, no chat GPT, que tem no próprio site também. Mas agora também é direto no WhatsApp, você pode fazer isso. Não precisa de nenhum aplicativo. Até ficou melhor, né? Ficou melhor. A memória também economiza, porque fica dentro do WhatsApp. Aí o surdo "Ah, entendi, ficou claro. Nossa.". Porque a maioria dos surdos não usam chat GPT. Algumas pessoas, acho que cinco pessoas que eu sei que conhecem chat GPT da comunidade surda que eu convivo. Então, precisa divulgar, anunciar, porque muitos não conhecem.

Entrevistadora - Agora voltando um pouquinho na sua formação, na sua primeira formação no curso de Letras-Libras, você teve três disciplinas de língua portuguesa, né? Como L2, na sua formação, o curso era assim, né? Tinha três disciplinas. Eu vi no projeto pedagógico do curso que era assim. E aí, com essa formação que você teve, você acha que você saiu preparada do curso na época para poder ensinar língua portuguesa com L2 para surdo?

Entrevistada - Então, a disciplina 1… Na verdade, eu não tenho coragem. Eu creio que tem surdos que têm entendimento, né? Alguns mais jovens, surdos mais jovens, eu falo "Vem, vamos lá, você precisa ensinar, você é capaz, você sabe português". Eu já não. Eu tenho medo, tenho receio de errar, de fazer errado algumas coisas, modelo errado, coisas erradas, copiar coisas erradas. Então, em língua sinais, eu quero, só. Português não.

*Entrevistadora - Entendi. E na sua opinião, quais que foram as dificuldades que, na época do curso de Letras-Libras, você enfrentou para poder ter essa dupla habilitação, sair com essa formação bilíngue do curso? Quais foram as maiores dificuldades durante o curso?*Entrevistada - Então, quando comecei Letras-Libras, eu vi que tinha português e foi passando. Acho que a dificuldade maior foi essa, porque eu tinha muita dependência do intérprete. Meu amigo, ouvinte, estava sempre junto comigo, me auxiliando e quando foi virtualmente foi mais difícil ainda, porque o professor fazia muito resumo das aulas. O virtual a gente sabe que é diferente, quando era a distância. O melhor era presencial mesmo. Todos os dias, quando eu conseguia, eu perguntava a questão do português para o professor para tentar evoluir, para tentar melhorar mesmo. Mas quando era EAD, tinha algumas disciplinas EAD, eu tinha que me esforçar muito mais. E às vezes eu perguntava à professora pelo EAD e aí tinha dificuldade, o tempo era pouco. E aí no presencial eu consegui uma vez, acho que foi uma vez no mês que tinha que ir lá. Então era difícil, não dava. Quando eu tinha quatro disciplinas, por exemplo, era bem rápido, era resumido. A explicação era resumida, eu ficava ansiosa, queria perguntar o que era e o professor falava rápido e aí já mudava, era outro professor, era outra disciplina. Então, o que eu fazia? Eu tentava ler, pesquisar no Google para tentar me esforçar e ver que tema é esse. E aí eu pesquisava no Google e lia também o texto base. Eu pegava esse texto e também as referências. Pegava na biblioteca da UFGD. Aí eu lia com dificuldade. E também o Google me ajudava. Por exemplo, fazia uma comparação de alguns exemplos que davam lá no Google e eu fazia essa comparação para eu conseguir internalizar o conhecimento. Mas foi muito difícil essa questão realmente do português. Ah, e também porque a metodologia era nova. Era o primeiro ano do curso. E a palavra linguiça. Tinha antigamente o trema. Linguiça. E aí eu escrevia e a pessoa falava "Não! Acabou o trema, não usa mais esse aí em cima. Agora é linguiça, mas sem esses pontinhos.". E aí ficava confuso porque faltava informação por conta da reforma ortográfica. Então, eu não tinha essa informação. Os surdos foram aprendendo a escrever e depois falavam "Não, mudou. Não é mais isso.". Porque mudava, atualizava, tinha essas reformas, novas regras. E aí eu fui aprendendo. Então hoje também percebo que tem muitas palavras novas, realmente que eu não conheço, palavras novas. Por exemplo, a palavra surde. Eu falava "Nossa, que palavra é essa? Surde.". Antes

usava surdo e também surda, aí agora a palavra surde. Usam muito dentro da área acadêmica. Aí eu fiquei curiosa e fui perguntar "Por que está usando essa palavra?". Ah, a questão dos gêneros, né? Estão tendo muita influência. Então colocaram esse "E" para um novo tipo de gênero. Então é por isso, né? Agora comecei a ler e tem muito mais palavras usando isso.

Entrevistadora - Sim, sim. Agora eu vou para minha última questão que eu estava pensando com relação a... Ontem eu fui assistir uma palestra aqui perto de casa, no Instituto Federal, e era sobre o AEE de Libras para alunos surdos, não só de Libras, na Libras e Português, para alunos surdos, que a professora Ariela estava comentando. Ela deu essa palestra.

Entrevistada - Ela é ótima em Português. Essa professora é muito boa em Português.

Entrevistadora - E ela estava explicando como funciona esse atendimento. E aí eu perguntei para ela qual era a dificuldade de ensinar as duas línguas, muitas vezes as duas línguas ao mesmo tempo no AEE, porque o aluno, muitas vezes, chega sem a libras e sem a língua portuguesa, né? E aí eu falei "É tudo junto? É tudo ao mesmo tempo? Como que é?". Eu achava que era tudo ao mesmo tempo. Daí ela explicou, ela falou "Não, a prioridade é Libras primeiro, que é a base linguística. Depois começa a introduzir a língua em português.". Daí eu pensei assim "Eu vou perguntar para a A. pela experiência dela tanto na vida acadêmica, quanto pessoa surda que vive numa sociedade de maioria ouvinte, qual é a importância da língua portuguesa que você percebe na sua vida?".

Entrevistada - Então, eu penso que na área acadêmica realmente é muito importante o português. Por exemplo, qualquer coisa na área acadêmica. As disciplinas quando a gente quer entender, às vezes a gente não entende as questões do português, está faltando o quê? A gente não sabe a teoria das palavras, a gente não sabe o que significa. Até agora, até hoje, eu também tenho essa dificuldade. A área acadêmica, Letras- Libras, me deu esse aprendizado melhor na língua portuguesa. Eu consegui evoluir um pouco mais. Eu melhorei a área da língua portuguesa na minha vida. Então hoje eu consigo entender muito mais os contextos, contextualizar os textos, a questão da acentuação, correção ortográfica. Internalizou mais, enriqueceu muito. Então, sorte agora, o Letras-Libras, está me dando mais ainda esse aprendizado, ainda mais agora com o bacharelado. Estou tentando aprender mais e mais ainda. Eu gosto de português. Eu acho que português é muito importante em várias regiões. A gente sabe que o português é muito forte. Então precisa sim adquirir muito mais dessa língua.

*Entrevistadora - Então, essas foram minhas questões. Eu queria perguntar se você quer falar mais alguma coisa que eu não perguntei. Quer falar mais alguma coisa? Deixar uma mensagem final sobre esse tema que a gente falou?*Entrevistada - Então, no passado, do primeiro aninho até o oitavo ano, que na época não tinha nono, o português eu não sabia. Não sabia nada de português. Eu só copiava. Era só copista. A partir do primeiro ano do ensino médio eu comecei a reconhecer algumas palavras, traduções de algumas palavras, o que significava essas palavras. Eu perguntava muito pro intérprete. O intérprete tinha muita paciência. E ele aceitava essa questão de me auxiliar e eu fui desenvolvendo. Fui pegando alguns livros pra ler, comprei alguns livros e tentava ler e falava "Nossa, muito difícil, não vou entender.". Aí eu anotava, grafafa e colocava marca-texto em palavras que eu não conhecia, não sabia, não sei. E depois eu ficava "Meu deus, vou levar, vou guardar.". Aí beleza, passou um tempo e eu fui começar a fazer Letras-Libras. Eu peguei semana passada um livro inclusive. Eu estava aqui arrumando minha casa, minhas coisas e eu peguei num livro. E eu lembrei desse livro. Nossa, faz tempo, eu lembro. Eu abri o livro e vi que tinha muitas marcações. E hoje eu consegui entender. Olha, eu sei essa palavra. Eu grifei várias palavras, e eu fui passando. Tinha anotações em caneta, e eu via as palavras, e eu falei "Nossa, que legal. Como que é importante essa questão do surdo realmente buscar. É importante essa leitura de aprendizado. Se não sabe, grifar, guardar e no futuro fazer essa comparação, porque a gente vai adquirindo informações e conhecimento conforme a vida vai passando, né? E depois eu fui ver, hoje eu consigo reconhecer várias palavras. Então foi muito importante. Quando eu encontrei a M., quase igual a A., hein? Eu achei muito legal o seu estudo também. Fiz uma comparação. Fiquei muito feliz, porque eu me desafiei com essa questão do português. Então é muito interessante.

Entrevistadora - Eu fico muito agradecida pelo seu tempo. Eu espero não ter te atrapalhado em nada, nenhum compromisso seu. Eu fiquei muito feliz porque eu te percebo, te acompanho no Instagram, no Facebook, sempre vejo também os amigos postando.

Entrevistada - Participo de um concurso de poesia. Vota em mim depois, hein?

Entrevistadora - Ok. Eu vou ver ainda.
Entrevistada - Eu postei nos grupos de Whatsapp pedindo. Eu preciso que comente, que curta, que dê muito

coraçãozinho para eu conseguir ganhar. Eu preciso representar a comunidade surda sul-mato-grossense, então divulguem por favor.

Entrevistadora - Sim. Eu sempre te percebi muito engajada, muito esforçada desde a época em que você foi minha professora de libras. E como eu fiquei encantada e fascinada em aprender. Eu estou começando e você foi a minha primeira professora, e tudo totalmente em libras, sem falar uma palavra. Então para mim aquilo foi muito importante. Quando você aceitou o convite, eu falei "Nossa, então eu vou começar muito bem essa parte nessas entrevistas com os surdos.". Eu fiquei muito feliz que você tenha aceitado. Você é uma pessoa comprometida com a comunidade, você é uma pessoa esforçada, uma professora muito boa. Eu falei "Ela é uma ótima pessoa para participar da pesquisa.".

Entrevistada - Claro, minha aluna! Eu conheci. Eu fiquei muito feliz em saber que você me convidou inclusive.

Entrevistadora - Então era isso que eu tinha pra hoje, para perguntar. Espero que a gente continue o contato por aí, que a gente se encontre em outros eventos que você organizar e participar. Agradeço demais. Muito obrigada!

Entrevistada - Obrigada também, obrigada intérprete. M., também obrigada pela entrevista.

ENTREVISTA 2

Entrevistadora - Foi em 2016 que você começou, ainda tinha disciplina de língua portuguesa, três disciplinas de língua portuguesa como L2 para surdos, e é sobre essa disciplina que eu queria perguntar, tá bom? Queria saber se você teve algumas dificuldades com relação a essas disciplinas para aprender a língua portuguesa como segunda língua. Se você teve desafios, você enfrentou desafios durante a disciplina, você pode lembrar?

Entrevistada - Então, no português, sim. Por eu ser surda, existe essa dificuldade com o português, mas, para mim, foi algo mais natural, porque eu gosto de português. Então, eu pesquisava bastante, principalmente sobre a gramática, as regras gramaticais, as regras do português. Eu sempre pesquisava,pesquisava na internet, olhava. Então eu não tive tanta dificuldade na minha opinião, né? Na minha vida acadêmica.

Entrevistadora - E como foram as aulas de língua portuguesa com L2? Com relação à metodologia de ensino do professor para ensinar para você, enquanto aluna, né? Você acha que a metodologia que era utilizada pelo professor ajudava? Te ajudou a entender na época?

Entrevistada - Então, o curso era à distância, era semipresencial. Eu ia encontrar o professor, era difícil encontrar presencialmente, então era mais a distância. No dia que era presencial, era prova, mas eu percebi que as atividades que o professor passava, algumas eu perguntava, tinha dificuldade, os surdos também às vezes não entendiam, né? Mas eu percebi que faltava melhorar, realmente, a questão dos vídeos. Vídeo- aula. Nas vídeo-aulas eu senti muita dificuldade, precisava de uma interpretação, alguns não tinham, porque alguns eram muito texto-base, e o aluno precisava ler, não tinha interpretação em libras, tá? Então eu precisava ler, precisava pesquisar, precisava melhorar essa qualidade da metodologia das vídeo-aulas. É isso que eu entendi nesse período. Aí depois foi passando. Quando eu fiz bacharelado, depois que eu continuei, acho que foi em 2022, a professora de português era outra professora. Então essa professora foi muito melhor. As vídeo-aulas eram excelentes. Em alguns dias, as atividades em grupo a gente fazia o meet, e aí estudava sobre vários vídeos, falava as opiniões, e aí tinha o intérprete, tinha as gravações. Então foi bem melhor. Eu acho que, com o tempo, foi melhorando, né? A gente sabe que o ensino, com o tempo, foi melhorando. Essa foi a minha opinião.

Entrevistadora - Então, a sua experiência com a língua portuguesa foi melhor nobacharelado do que na licenciatura?

Entrevistada - Então, mas eu consegui aprender também na licenciatura. Consegui aprender, normal. O problema, realmente, eram as atividades que eu não conseguia por conta dessa falta de acessibilidade, então eu criava alguns entraves. E parecia que alguns alunos surdos tinham mais dificuldades que eu. Então eu percebo que muitos surdos que participavam do bacharelado também entenderam que melhoraram muito. Então eu creio que melhorou.

Entrevistadora - Entendi. E você dá aula do que mesmo agora? Você está no trabalho, né? Dá aula do quê?

Entrevistada - Eu sou professora da sala de recursos. Não é uma disciplina específica, não. O principal é as dificuldades que o aluno surdo tem, por exemplo, se ele é muito fluente, mas ele tem dificuldade no português, eu vou auxiliar ele a melhorar o português. Se ele sabe o português, a escrita, mas a libras falta, então eu vou ensinar libras para ele. Então, depende de cada aluno, perfil. Se for matemática, também. Ah, tem dificuldade em matemática, a base, não sabe fazer nenhum tipo de conta? Então eu vou auxiliar nisso. Eu preciso ver qual que é o foco do aluno para eu auxiliar. Se é em libras, se é em português, qual é a disciplina.

Entrevistadora - Entendi. E com relação à língua portuguesa, que é da sua formação de Letras-Libras, você se sente preparada para ensinar língua portuguesa para surdos?

Entrevistada - Sim, sim, eu me sinto preparada.

Entrevistadora - Essa aqui é a última questão que eu tenho. Na sua opinião, quais dificuldades, quais os problemas que você enfrentou no curso para sair, no curso de Letras-Libras, para ter a sua formação e habilitação bilíngue?

Entrevistada - Então, as dificuldades, por ser à distância, o professor no presencial, não tinha intérprete junto na hora da prova. Então, só as atividades, os textos, os artigos, eu precisava ler, estudar. Eu ficava bem confusa nessa parte. Eu precisava procurar sobre o conteúdo. Essa foi a minha maior dificuldade, tentar adaptar, porque foi EAD. A gente sabe que quando tem a vídeo-aula, tem o intérprete em libras, fica bem melhor, mas na época não tinha todos os vídeos em libras. Então, algumas disciplinas eu consegui muito bem aprender, mas alguns temas, por exemplo, de história, alguns temas na área da letras que a gente tem que fazer, eu tentava pesquisar, procurava alguns textos que combinavam e tentava responder, e aí foi ampliando o meu conhecimento. Então, eu criei a minha própria estratégia também para eu tentar alguma ideia, para eu conseguir também adquirir esse conhecimento, porque eu sei que faltou. Fazer o quê? Não tem problema.*Entrevistadora - Então, essas eram as minhas questões. Eu queria saber se você quer falar mais alguma coisa que acha importante sobre esse tema?*

Entrevistada - Não, não. Tranquilo.

Entrevistadora - E, se você conhece algum colega que fez Letras-Libras também na UFGD, se você indica alguém para participar da pesquisa também?

Entrevistada - Então, é até que dia? Até que dia que eu posso te falar isso? Já está finalizando?

Entrevistadora - Então, até o final de novembro eu vou estar fazendo entrevistas.

Entrevistada - Tem um amigo sim que eu conheço, mas alguns estão viajando, né? Parece que voltam na semana que vem. Então eu posso te mostrar, te indicar algumas pessoas sim, na outra semana, não sei. Outros surdos também.

Entrevistadora - Pode ser, então.

Entrevistada - Eu vou te mandar pelo WhatsApp o contato.

Entrevistadora - Isso, por favor, eu agradeço, tá bom? Então, é isso mesmo, agradeço demais pela confiança, você aceitou e participou. Depois eu vou mandar um documento que mostra que a pesquisa tem aprovação pelo Comitê de Ética, tá? Tudo certinho. Depois eu vou te mandar, ok?

Entrevistada - Beleza, combinado. Obrigada.

Entrevistadora - Obrigada. Tchau, tchau.

Entrevistada - Tchau.

ENTREVISTA 3

Entrevistadora - Então tá, então eu te convidei, L., hoje, porque você já fez Letras-Libras lá na UFGD, né? E aí eu queria te perguntar sobre a disciplina de português com L2. O que você lembra ainda com relação a essa disciplina? Como que ela foi? Se você teve muita dificuldade, na época, para aprender a língua portuguesa com L2, durante o curso.

Entrevistada - Então, lá na faculdade, na UFGD, foi um pouco diferente o meu processo lá, porque eu tinha o foco mais na Libras, né? Outras faculdades têm muito foco no português. A UFGD ainda tem um pouco mais esse foco na Libras. Eu consegui ler alguns textos, mas tem algumas pessoas, por exemplo, que não tem, não sabia ler, e aí tinha o intérprete dentro do AVA com a tradução, tinha o vídeo. Aí o surdo, às vezes, não entendia o texto em português, clicava no vídeo e estava lá o intérprete sinalizando, traduzindo o texto em português. E aí eu consegui responder, mas realmente é muito difícil o português, a maioria não consegue entender, né? Para mim, não foi muito difícil, mas o mais difícil é a gramática, a gramática para mim foi mais difícil.

Entrevistadora - E você lembra como foram as aulas de língua portuguesa? Como que era a metodologia dessa disciplina? E se o professor, ele conseguia fazer entender a língua portuguesa com a metodologia que ele utilizava?

Entrevistada - Então, na verdade, a UFGD tem os intérpretes, né? Então, tinha muita coisa. Os intérpretes, na época, eram do sul que interpretavam, então era de Santa Catarina, aí eu ficava muito confusa, porque os sinais eram muito confusos, né? Diferentes aqui da UFGD. E muitos sinais em português sinalizado, então eu ficava muito confuso. Então eu ia direto no texto também, tentava ler o texto, e se eu não entendia, aí eu perguntava para uma amiga minha, ou perguntava para minha mãe. Algumas vezes também eu entendia a sinalização, aí eu conseguia responder, mas, na verdade, o ensino foi bom, sim. Mas alguns vídeos eram português sinalizado, não tinha realmente a tradução clara, não tinha.

Entrevistadora - Então, com relação, pensando que você é formada em Letras-Libras, nessa formação que você teve nessa época, em relação a Português como L2, você acha que conseguiria ensinar o português para surdos? Português como L2 para surdos?

Entrevistada - Completo, 100%, é impossível. Não, não consigo, né? Porque surdo tem a primeira língua que é a Libras, então eu tô mais acostumada com a Libras, né? Agora, ensinar, realmente, escrever certinhaa gramática, eu fico muito confusa ainda com português. Então eu pergunto sempre para algum ouvinte me auxiliar, se está certo, se está errado, para depois eu poder ensinar, porque eu evito de ensinar errado também português. Então, primeiro eu pergunto "Ó, está certo aqui, está errado esse material?". Mas, assim, completo ensinar o português, eu acho que é muito difícil. Alguns surdos conseguem, é bem difícil. Esse é o meu entendimento por conta do contexto, os verbos também, tem muita coisa que é muito mais difícil organizar dentro da língua portuguesa.

Entrevistadora - E, na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades, os maiores problemas que você enfrentou durante o curso de Letras-Libras para sair com habilitação bilíngue? O que foi mais difícil?

Entrevistada - Teve, teve, sim, muita dificuldade por conta do coronavírus. Eu estudei no período da pandemia, então antes de começar a pandemia, era bem melhor, estava mais fácil o entendimento. Aí aconteceu a questão do Covid, todo mundo ficou em casa, teve aquela restrição. Então muitos alunos foram esquecendo as coisas. Quando nós voltamos para a aula, quando o Covid estava diminuindo, a gente voltou, realmente, a se encontrar, muitos alunos tinham desistido, porque já estavam desanimados, atrapalhou muito. Eu quase desisti também, quase. Foi muito confuso, atrapalhou muito a questão do Covid, mas eu me esforcei, tentei estudar. Mas a maior dificuldade para mim foi essa questão da distância também, porque tem pessoas que moram lá em Dourados, é mais fácil. Tem pessoas que moram em outra cidade, fica mais difícil como eu, mas há algumas limitações, por exemplo, na gramática também. Para mim, foi muito difícil. Nossa, para mim, o que mais dificultou foi a questão da gramática. Mas consegui finalizar. Ufa!

Entrevistadora - Então, eram essas as perguntas. Eu queria saber se você quer falar mais alguma coisa que você lembra desse período de língua portuguesa, dessa disciplina, que você acha importante e queira falar?

Entrevistada - Só tem uma coisa a mais que eu queria perguntar para a M.. Lá na UFGD, tem uma professora, no passado, eu não lembro o nome dela, não vou conseguir falar, mas tem uma professora lá que ela não aceita surdo escrever errado a língua portuguesa, escrever estrutura errada. A nota sempre era zero. Você concorda com isso, M.?

Entrevistadora - De jeito nenhum, de jeito nenhum. É totalmente antiético um professor ter essa atitude e pensar assim, que é Português como L2. A L1 dos surdos é uma língua visual, espacial, a gramática é diferente, a estrutura é diferente. Não tem sentido, não faz sentido, não combina você exigir do surdo que ele escreva como ouvinte. Acho que nem é essa a intenção para a formação para surdos como L2, língua portuguesa como L2. Nem é esse o objetivo.

Entrevistada - Sua opinião é igual a minha. Isso mesmo, tá? Mas essa professora, infelizmente, ela tinha essa imposição. Ela entrou no Letras-Libras… Primeiro ela era de Letras-Português, né? Aí depois juntou com a Libras, e aí alguns alunos ficaram nervosos, ansiosos, reclamavam também. Não aceitavam, porque faltava essa questão. Ela não aceitava que faltava vírgula, assento, outros pontos, e gerou muita discussão. Infelizmente ela não consegue ser mandada embora, porque ela é concursada, né? Então ela está lá. Muito boa essa sua opinião, M.. Também não concordo, mas fazer o que, né? É a vida.

Entrevistadora - É, precisa continuar lutando, né? Precisa ter esse tipo de pesquisa. Essa pesquisa que eu estou fazendo é justamente para perceber qual é o papel ainda da língua portuguesa no curso de Letras- Libras. Qual é a intenção dessa língua portuguesa, dessa disciplina, na formação de surdos? Então, entender de que maneira

vocês, que estudaram Letras-Libras, percebem essa disciplina, como vocês acham que ela deveria ser, de que forma que elas atendem melhor às suas necessidades, né? É isso.
Entrevistada - Ok, também a última pergunta, mais uma pergunta que eu queria fazer. M., você quer no futuro participar? Mas por que você está estudando sobre isso, Letras-Libras?
Entrevistadora - Porque assim, a minha formação é em linguística, né? Eu sou formada em Letras- Espanhol na faculdade, na graduação. Depois eu fiz o mestrado em Letras. E daí eu comecei, eu tive contato com a Libras no final da graduação da faculdade, em 2014. Aí eu começava a estudar Libras, aí parava um pouco, aí começava de novo e parava por diferentes motivos. Por trabalho ou porque eu tive minha filha, aí teve a pandemia. Tudo isso fazia eu parar e voltar. Mas eu tenho profundo interesse na língua, na cultura e em trabalhar com isso também, porque eu me identifiquei bastante com a língua, e aí eu vejo também como uma oportunidade profissional de trabalhar no futuro. E eu continuo buscando, eu continuo aprendendo, não dá para parar.
Entrevistada - Parabéns, isso mesmo, muito bom. Muito boa sua explicação.
Entrevistadora - Obrigada. Eu agradeço muito, tá? Obrigada. Eu sei que cada um aqui tem seus compromissos, está na correria, então eu quero agradecer demais a sua participação, tá bom?
Entrevistada - Obrigada também por lembrar de mim.
Entrevistadora - Então tá, boa noite.
Entrevistada - Tchau, tchau. Boa noite.

ENTREVISTA 4*Entrevistadora - Então, professor, primeiro eu gostaria de agradecer que o senhor aceitou o convite para participar dessa pesquisa. Eu estudo Libras faz tempo, mas ainda não me sinto fluente o suficiente, segura o suficiente para fazer sem a ajuda da J. aqui. Convidei a J. para participar comigo, para me ajudar a não perder nenhum detalhe dessa troca em Libras. Eu te convidei para saber a respeito da sua experiência no curso de Letras-Libras em relação à disciplina de língua portuguesa como L2. Se o senhor tiver alguma dúvida e quiser perguntar antes da gente começar, pode perguntar também.*

Entrevistado - Tranquilo, posso começar já. Tudo certo.

Entrevistadora - Ok, então. Durante a disciplina de língua portuguesa como L2, se o senhor lembrar, já que tem alguns anos que se formou, você lembra dos desafios?

Entrevistado - Eu lembro, sim.

Entrevistadora - Os desafios de aprender a língua portuguesa como segunda língua no curso?

Entrevistado - Eu lembro, sim. A professora me pedia para escrever, redigir algumas opiniões sobre a L1 também. Só que em L1 eu conseguia fazer em Libras, e aí depois ela acompanhava a explicação e eu olhava as ideias junto com o texto. E também tinha algumas atividades em língua portuguesa escrita. Às vezes eu chamava a professora, a professora me explicava e eu fazia explicação, gravava no Drive. Depois eu fazia a comparação Libras e português para saber melhor dessa explicação, porque o surdo às vezes não entendia, tinha que adaptar para Libras para ficar claro algumas coisas que estavam falando ali. Foi passo a passo, porque a maioria dos surdos não conseguem rápido, é um passo a passo. Por exemplo, quando os portugueses chegaram aqui no Brasil, como que foi? Eles se sentiam como? Tinha a questão da cultura indígena, né? Os soldados. Eu lembro da história em 1500, mais ou menos, aí ficava explicando. O surdo é diferente do português, não é uma história direta. Precisa ter toda uma explicação para eu conseguir contextualizar a história. Primeiro ele pegava o texto em L2, depois tentava traduzir para Libras e ver o que combinava e que dava certo. Aí eu passei nessa disciplina. Por exemplo, se não tem a L1 junto, só a escrita fica muito confusa, atrapalha, a gente não consegue. Precisa ter detalhes de explicação para L2, porque é diferente para o ouvinte. A gente está ali ouvindo e, o professor surdo, junto com o ouvinte, trabalha essa adaptação, tem esse apoio para adaptar. Ah, o ouvinte entendeu, ok, beleza. Ah, a história foi muito interessante. Eu adapto para Libras para o professor surdo conseguir entender. Às vezes eu olhava e pegava esse apoio da tradução. Era algo simultâneo que acontecia muitas das vezes.

Entrevistadora - Você estava explicando um pouco como eram as aulas. Você acha que a metodologia que o professor utilizava na disciplina contribuiu e ajudou para o seu entendimento da língua portuguesa?

Entrevistado - Sim, foi muito importante. O ensinamento era muito claro, eu entendia, foi muito importante. Os materiais em PPT, PowerPoint, tinha as explicações visuais, o surdo olhava, ficava claro. Tinha também as atividades sinalizadas e às vezes eu tirava algumas fotos dos sinais e colocava ali para auxiliar. Sobre o português, o surdo não sabe realmente escrever completamente, então tinha esse apoio do alfabeto manual junto para ir treinando. Por exemplo, a minha explicação de uma história. Eu falava "Ah, vou anotar, vou tentar adaptar", mas tinha esse contato. Eu percebia a evolução do aprendizado, aprendi muito. Se, por exemplo, o

intérprete está na escola e o professor está sinalizando muito rápido e não tem nenhum papo com o aluno. O intérprete só interpreta, interpreta e interpreta. Aí muda de professor, muda toda hora de professor, toda hora, toda hora. Isso não adianta, né? O principal é ter segurança. Precisa ter segurança, pegar as disciplinas, adaptar as provas. Tem dúvida? Mostra para o professor, explica para ficar mais claro. O intérprete fica interpretando várias coisas. Não adianta, é impossível. Matemática, português, história, ciências, geografia, biologia, é muita disciplina. Entrega a prova e tem muitas dúvidas. A percepção também acaba sendo ruim. O professor precisa, às vezes, acabar passando o aluno, como acontece muito. Igual o Enem, por exemplo. O Enem é muito importante. Se nós estamos ali visualizando as informações em português, história e biologia, por exemplo, faz um mapa mental para explicar todos os conceitos que acontece. Então precisa ter essa contextualização, precisa explicar corretamente. Não adianta ter aquele texto enorme. O animal, por exemplo, como ele é? Tem a pele, a questão das garras, tudo detalhadamente. Aí fica bem melhor.

*Entrevistadora - Em relação a essa disciplina de língua portuguesa, como ela foi, a sua experiência no passado, lá no curso de Letras-Libras? Queria saber se, lá da sua formação, você se sente preparado para ensinar língua portuguesa, como L2, para surdos? O que é que você acha, o que é que você sente?*Entrevistado - Então, a L1, ok. L2, que é o português, a questão da escrita, por exemplo, os parâmetros próprios da língua portuguesa, as frases, como que adapta? Se, por exemplo, o surdo não sabe o "e", "em", são as classes gramaticais do português. "Por", às vezes, eles tiram. Também tem a questão da sintaxe. Algumas palavras que eu preciso adaptar para o português, também. Eu via no Letras-Libras. "Nossa, que legal essas palavras", e eu fui me acostumando, fui escolhendo essas palavras para utilizar nos meus textos e depois ensinar, por exemplo, uma criança. Mas sim, consigo ensinar em L1, Libras, e também L2, português. Me sinto preparado, porque tem algumas atividades que eu já consigo adaptar, que é importante para conseguir ensinar.

Entrevistadora - Agora você tá dando aula onde, professor?

Entrevistado - Em 2018 eu comecei a trabalhar na UEMS e eu chamava o intérprete para estar junto comigo. Depois tiraram o intérprete. Aí eu passei na prova para trabalhar dois anos no CAS. Voltei para o CAS e eles mandaram eu trabalhar. Comecei agora, em outubro, no bairro Bonança, perto do União. Tem cinco surdos nesta escola em que eu estou trabalhando, e aí eu ensino. Eu tenho um calendário que eu preciso seguir. Na sala a gente fez um combinado. O curso é de libras para esses alunos. É das 11 até às 5. Tem dois grupos em dois períodos. É bem corrido.

Entrevistadora - É na escola municipal?

Entrevistado - Do governo. Lá é muito bom, eu gosto muito de estar lá trabalhando. São 20 horas. Voltei para o CAS, 20 horas trabalhando. E também trabalhando junto com a J. na escola de Libras. Às vezes eu vou lá dar aula também, terça-noite, nos cursos de Libras. Na igreja, curso básico, intermediário e avançado. E também sábado, no curso de uma escola de francês, sábado de manhã.

Entrevistadora - Bem corrido mesmo.

Entrevistado - Muito corrido, muito trabalho.

Entrevistadora - Bom, para não tomar muito do seu tempo, vou para a última questão dessa pesquisa. A gente está tratando do tema da língua portuguesa, como a L2, lá da UFGD. Na sua opinião, quais foram as dificuldades, os maiores problemas que você enfrentou no curso para ter habilitação bilíngue?

Entrevistado - Eu tive vários problemas. Muitos alunos reclamaram, porque só tinha um intérprete. Às vezes, não colocava outro intérprete. Às vezes, o intérprete que contratava era fraco, não tinha fluência na área linguística. O intérprete contratado, às vezes, tinha muita dificuldade. Eu tentava ler os textos e eu não conseguia entender nada, e aí eu, junto com outros alunos, outros surdos… A. C., que trabalhou na UFMS também, sabia muito bem de português, e ela fazia essa adaptação, ela nos apoiava, ajudava a usar a questão da expressão linguística, toda a estrutura. Tinha muitos alunos que tiravam nota baixa e reclamavam depois, porque o intérprete também não ajudava, não era fluente, não conseguia entender o que o professor estava falando. Os parâmetros, ok, conseguia respeitar, mas tinha alguns que não dava, era insuportável. Eu ficava, às vezes, insistindo, pedia ajuda para entender os textos. Foi muito difícil. A professora dava muitos textos e a gente ficava "Meu Deus!", e o vídeo? Cadê o vídeo desse texto? Só jogava os textos. E aí a gente chamava essa A. C. e ela nos apoiava, falava sobre. Ela tinha uma fala muito boa, ela utilizava também essa estratégia. Mas, para mim, foi bem difícil mesmo. Acho que no quinto, sexto semestre, acabou. Me formei, sofri muito. Os dois primeiros anos eu fiquei lá na UFGD e os outros dois últimos anos foi no período da Covid. Eu fiquei em casa, foi mais tranquilo, porque eu não precisava ficar viajando. A prova era toda online. Tinha muita prova. Aí passei, fechou, mas não foi fácil. Muitas coisas em

português e cadê o vídeo em libras? Cadê? Não tinha, era muito fraco. Eu perguntava, tentava pedir ajuda para quem já se formou. Eu chamava essa A. C. para nos ajudar, porque ela entendia bem o português. Ela lia o português, aí depois ensinava, dava os sinais. A gente lê o português, entende os sinais, mas para contextualizar o que está escrito no texto era difícil.

Entrevistadora - Sim, e para finalizar. Se você quer falar mais alguma coisa que acha importante sobre esse tema, quer deixar uma mensagem final a respeito?

Entrevistado - Quero explicar que é muito importante, por exemplo, o surdo. Se ele fica sozinho em casa, ele não tem contato, e às vezes ele está distante, não tem comunicação. A família, a mãe, o pai não conversam com ele, fica isolado. Às vezes vai para a rua só com amigos ouvintes. Às vezes nem isso tem, só utiliza-se de gestos, mímicas, e fica fraco. É normal, gente. É simples. Isso é cultural mesmo, acontece.E falta criar o quê? Uma associação de surdos. Uma associação é muito importante para ter esse contato, esse bate-papo para evoluir. Depois fica vovô e a criança está ali. Tem que ter um modelo linguístico também para o surdo. Às vezes não é só para o ouvinte. Precisa ter para o surdo também para ele conseguir viver, seguir a vida dele. Tem surdos com 45 anos que eu ensino e deixo ele trabalhar, vai, segue a vida dele. O surdo também precisa pensar no futuro, se preocupar com o futuro também. Eu acho que falta essa associação. Existem muitos problemas. No Ayrton Senna tinha um grupo, o grupo do Pantanal Surdos. Eles vão lá e se encontram por meio dos esportes, mas ainda é pouco, são poucos encontros que tem ainda. É muito difícil combinar uma festa, um evento, uma piscina, vamos lá, vamos nos encontrar por um momento, uma hora, para evoluir, criar essa maturidade. Infelizmente faltam surdos de fora. A gente vê muitos surdos de fora que criam essa comunidade, esses grupos, mas aqui falta mesmo. Eu vejo muitos surdos silenciados porque não conseguem se comunicar. Eu tento dar uma orientação, conversar, mas precisa treinar, precisa evoluir, precisa ter esse modelo linguístico para conseguir evoluir. Pensar no futuro, abrir a mente, casar, aprender a cuidar do dinheiro, administrar o dinheiro, várias coisas. Precisa pensar no futuro. E também os hospitais, nossa, como é difícil no hospital 24 horas. Se o surdo, por exemplo, está com dor, precisa ir urgente ao hospital, ter uma consulta com o médico. Vai ter que ligar para o intérprete, vai ter que chamar o intérprete de madrugada para ir lá. Como que eu chamo o intérprete para ir lá de madrugada no médico? Porque o médico não sabe se comunicar comigo. E se o médico me der um remédio errado? E se eu tomo um remédio errado? E se é uma gravidez, por exemplo, no caso das mulheres? E se ela está grávida e o médico não sabe, vai colocando qualquer remédio e acontece algo errado? Eu lembro no passado, lá em Cuiabá, os surdos de Cuiabá. Lembro quando muitas pessoas se separaram de lá e vieram morar aqui, e aí eu resolvi conversar com o médico. Ele me deu um remédio próprio, mas eu tomei vários remédios, tomava água e tal. E o que aconteceu? Esse surdo morreu. Esse era o sinal do surdo. Estava tomando remédio errado porque não teve uma comunicação com o médico. Faltou comunicação com o médico. O médico não sabe e o surdo também não soube explicar. Por exemplo, se é meia-noite, uma hora dessas, duas, três, quatro, cinco da manhã e o surdo toma um remédio também. Não sabe se é de seis em seis horas, oito em oito horas, que horas tem que tomar o remédio. Falta uma explicação clara.

Entrevistadora - Sim, verdade. É toda uma dificuldade de uma falta de ter os direitos garantidos, porque a lei já está aí. As leis de acessibilidade, as leis para ter a Libras no currículo, nas escolas, para ajudar na comunicação. Falta ser implementado e é isso que a gente precisa agora.

Entrevistado - É, precisa mesmo mobilizar com carinho essa questão do surdo. Não pode ter essa exclusão. Parece que está ignorando. Desprezo. Tem que realmente incentivar.

Entrevistadora - Então, professor, agradeço a sua participação. Vai me ajudar muito na questão de pensar qual é o papel da disciplina de língua portuguesa na formação de Letras-Libras. Discutir qual é o papel. É importante, não é importante, é difícil, o que precisa melhorar?

Entrevistado - Para mim não é importante o português. É muito difícil, porque a linguística é muito profunda. A fonologia, a sintaxe, tem várias coisas relacionadas dentro da gramática. Nossa, é muito pesado. Os surdos reclamam muito, é muito difícil. A proposta, por exemplo, seria boa se fizesse mestrado na criação dessas palavras focadas na língua portuguesa junto com a Libras. É a minha proposta. Eu fiz um projeto para ensinar essa questão da identidade surda. Mostrar como que é a criança surda, como que ela aprende, como que ela redige um texto. Fui aprovado no primeiro, mas na prova eu fui tentar fazer e o coordenador falou que a minha prova não estava 100%. Tinha até 5 horas para fazer a prova. Foi bem difícil escrever a questão da história, como foi a implantação da Libras, reconhecer a Libras aqui, e ele mesmo assim não aceitou. Eu tirei nota 3. O coordenador da época não sabia, realmente. Colocou a nota minha lá embaixo e eu fiquei irritado. Eu expliquei pra ele que o surdo é diferente. Porque a minha nota foi tão baixa? O V. também tirou nota baixa e ele é inteligente no português. Ele também tirou nota baixa igual a minha.

Entrevistadora - São duas dificuldades, né? Uma é escrever em português e a outra é escrever teoria em português. Duas coisas. Difícil.

Entrevistado - É difícil mesmo. As frases no português, pra adaptar, são difíceis. A questão da redação, nossa, cansei de escrever. Vocês conhecem o professor, eu esqueci o nome dele. Ele também me ajudava muito lá. Brigou, falou tudo, mas não adiantou, eu reprovei. M., tomara que no seu doutorado você consiga trabalhar em alguma universidade, na UEMS ou qualquer outro lugar, e que você possa também ajudar nesse quesito, porque na UEMS é muito difícil essa questão da linguística para nós. Ficou muito difícil. Eu escolhi linguística, no outro ano eu escolhi, não lembro qual é o tema que eu escolhi… Literatura. Professor Rony, da UFMS, de letras. Bonitão, todo charmoso. Ele lembra, eu expliquei pra ele. Fiz a redação e mesmoassim não passei. A maioria passou que fez junto comigo. E também tinha a questão do inglês para fazer e eu não consegui. Na mesma época a J. fez prova pra disciplina especial e ela passou. Entrou na disciplina.

Entrevistadora - Legal. Bom, professora, para finalizar, queria perguntar se o senhor indica alguém, algum conhecido que fez também Letras-Libras lá na UFGD para poder participar dessa pesquisa. Tem um nome pra citar?

Entrevistado - A V.. Eu acho que ela não conseguiu terminar. Tem muito surdo novo que eu não sei quem é. Tem de outras cidades. Tem de Dourados, tem de várias cidades. E., casada com o C., trabalha na UFMS.
A. C., também estudou lá. De surdos eu acho que são só esses mesmo. Alguns voltaram para o INES, estudaram no INES que tinha essa disciplina de Português como L2 bilíngue. Faculdade bilíngue lá na UFGD, também na própria EAD. Faltam dois anos para finalizar ainda. Eu estudei L2 português com um grupo. O outro grupo era pro bilíngue.

Entrevistadora - Pedagogia bilíngue no INES.

Entrevistado - Muito difícil o português. Dá para aproveitar e falar com a Elaine. Ela fez pedagogia e ela pode explicar sobre isso. A. C. também, mas ela é bem fraca no português. Ela é mais língua de sinais. Dá para perguntar para a A. C. das coisas que ela também viveu.

Entrevistadora - Sim, mas o que me interessa é saber da experiência de vocês na disciplina.

Entrevistado - Dá para perguntas para o C. também, surdo C..

Entrevistadora - Ok, professor. Muito obrigada pela sua participação. Fico muito feliz. Entrevistado - Muito

obrigado também pelas perguntas e pela entrevista. Estou muito feliz. *Entrevistadora - Bom ter notícias suas.*

Entrevistado - Não some, M. A gente vai ter que se encontrar. *Entrevistadora - A gente se encontra por aí então.*

Na UEMS, na UFMS. Entrevistado - Então vamos nos encontrar em qualquer lugar por aí. Tchau.

ENTREVISTA 5

Entrevistadora - Então, C., com relação à disciplina de Português como L2, eu gostaria de saber a respeito de como foi a sua experiência no curso, se você teve desafios, enfrentou dificuldades nessa disciplina, e se você lembra quais dificuldades, quais desafios que você enfrentou.

Entrevistado - Então, sobre o curso de Libras na UFGD, eu ainda continuo fazendo esse curso. Eu gosto muito da faculdade e de outras disciplinas também. Então a minha experiência nessa disciplina, Libras Português como L2, na escrita, é muito difícil, porque tem várias outras disciplinas que eu considero difíceis também, com outros conteúdos que eu preciso praticar e fazer as atividades. Tem atividades que são muito difíceis, são textos que tem falhas no português que eu não consigo, às vezes, entender. Então eu sempre peço para alguém me orientar, para fazer a correção. Se eu preciso responder alguma palavra, algum texto, colocar na ordem correta. Isso também foi com o tempo, demorou eu me acostumar. É bem difícil para mim essa experiência da prática da língua portuguesa, da escrita da língua portuguesa. Eu creio que, no futuro, eu vou estar bem melhor, porque eu vou ser professor surdo. Precisa ensinar na escola para as crianças surdas o Português como L2. Na faculdade eu peguei muitas dicas, muitas informações. Eu ainda estou em desenvolvimento e eu vou conseguir transpassar, passar isso como L2 futuramente e também Português como L2 para surdos.

*Entrevistadora - E você lembra um pouco de como foram essas aulas de língua portuguesa com L2? Como que era a metodologia? E ela te ajudava a entender a língua portuguesa? Você acha que foi boa essa metodologia, o modo que foi ensinado?*Entrevistado - Então, tem várias aulas online. Também participei de várias atividades ali que o professor fez online e eu visualizava também alguns vídeos. Se eu não entendia, se eu tive alguma dúvida, eu mando um e-mail e combino com o professor uma reunião, eu e o professor, via Meet, via alguma plataforma, e eu pergunto, tiro as minhas dúvidas, e o professor esclarece. Outra coisa, o fórum, escrevendo ali, é bom para interagir também. A professora sempre pergunta para o acadêmico responder, interagir, colocar alguma dúvida. Se precisar fazer uma reunião particular, às vezes, muitas pessoas ignoram, aí depois, no futuro, acabam sendo prejudicados. Às vezes não falam nada no fórum e depois acabam sendo prejudicados. Então, é importante participar, porque futuramente vai ter a prova, e você pode ir melhor. Antes tem que ter esse treinamento. Eu gostei muito da metodologia de ensino, os projetos, o plano de aula, o plano de ensino como L2. Eu gostei muito, e ainda estou em treinamento, estou desenvolvendo essa prática, mas eu gostei muito do conteúdo, tudo da UFGD.

Entrevistadora - Você acha que a forma como o professor ensinava ajudava para você entender ou não? Não ficava muito claro, era difícil a disciplina?

Entrevistado - A disciplina sim, é difícil, por conta do português. Libras é fácil. O professor do curso sabe Libras, então ele já consegue ensinar. Por exemplo, em uma outra escola, se eu tiver que trabalhar no AEE, eu vou ter essa disciplina do Português como L2, então eu vou conseguir desenvolver o Português como L2, porque eu vou ser fluente na Libras. Eu vou conseguir dar esse suporte melhor às crianças surdas para elas conseguirem se desenvolver.

Entrevistadora - Aí você respondeu você ensinando língua portuguesa, mas eu queria saber de você como estudante, você como aluno lá na UFGD, nessa disciplina de português com L2. Você acha que o professor ensinava para você a língua portuguesa de um jeito que fosse fácil ou não? Era difícil, sempre difícil? Eu queria saber do jeito que ele ensinava, a metodologia que ele utilizava em sala. Era difícil para você ou ficava claro? Você entendia, você aprendeu?

Entrevistado - Muito difícil, realmente, muito difícil. Porque, por exemplo, me dá um papel, uma apostila. Ler uma apostila é muito difícil para mim, então o professor dava essa apostila para nós surdos lerem. Achamos várias dúvidas sobre o português e tinha que pesquisar no Google, tinha que olhar em dicionário, ter glossário e pesquisar para os sinais em Libras, às vezes, na internet, para poder me ajudar a ficar claro e demorava muito. Então, realmente, não era muito fácil, e não era uma coisinha só, eram muitas coisas para estudar. Precisava, realmente, desse esforço de estudar, e se tinha alguma dúvida, entrava ali no Moodle, fazia reunião online com a professora para ela explicar, deixar mais claro, e eu consegui treinar aquilo que ela me falou. Por exemplo, tem muita coisa na UFSC que me ajudou também. Materiais da UFSC, dicionários, glossário, tem muita coisa deles que me auxiliou. Eu pesquisava também esses sinais que eles criaram, e eu fui absorvendo esses sinais, colocando em prática, porque na hora da prova me ajudava, mas não foi fácil, foi muito difícil.

Entrevistadora - Acho que você já começou a responder antes, mas eu vou fazer essa pergunta mais específica de novo. Você sente que, com tudo que você aprendeu nas aulas durante a disciplina de língua portuguesa como segunda língua, você se sente preparado para ensinar Português como L2 para surdos?

Entrevistado - Sim, sim. Me sinto capaz, sim, mas os sinais L1, ok, o português consigo ensinar também. Por exemplo, teatros, desenhos, apresento em Libras e depois coloco o significado no português. Então eu consigo, sim, adaptar esses materiais. A questão da aquisição linguística, aquisição da linguagem, as palavras que o aluno está aprendendo, ele precisa ter esse desenvolvimento. A palavra, por exemplo, 100. Colocar a palavra, o número 500. E aí, com o tempo, vai se desenvolvendo essa questão da quantidade de palavras. Quando tiver mais velho, entrar na faculdade, ele já ter esse vocabulário amplo. Não pode ignorar o português, a gente precisa. A gente sabe que a Libras é a nossa L1, mas o português precisa estar junto, porque no futuro pode nos prejudicar. A gente tem que, todos os dias, tentar melhorar. A gente sabe que teve muito atraso da língua, de aprender a lei. A Libras também demorou muito para ser aprovada. Muitos surdos realmente não sabiam, demoraram para ter esse conhecimento, e agora, para ensinar no futuro também, a gente precisa mobilizar para que cada dia esteja melhor, né?

Entrevistadora - Agora, na sua opinião, quais foram os principais problemas, as principais dificuldades que você sentiu durante o curso para você ter essa formação bilíngue que o curso oferece?

Entrevistado - Não tive problemas. Limitações, sim. Limitações são as dificuldades, porque eu sempre estive

sozinho, estudando muito tempo sozinho. E eu, no passado, sofria muita influência negativa. Muitaspessoas tiravam sarro de mim e eu comecei a ter mais contato com professor surdo que já estudava mais sobre o bilinguismo, professor ouvinte também. Às vezes eu perguntava, não sabia, e eu sabia que aquilo ali ia me prejudicar no futuro, sabe? Então, eu precisava ter contato, compartilhar mais a respeito do bilinguismo para que eu possa ensinar no ensino médio, ensino fundamental, para que eu possa conseguir seguir. O surdo precisa ter contato com várias experiências, por exemplo, o AEE. A maioria tem esse problema dentro da escola. Às vezes o surdo não participa do AEE, não tem contato com professor surdo. Tem muitas vagas de AEE, mas o surdo não participa. É importante o surdo ter esse contato. O português também acaba sendo prejudicado, porque a família influencia muito, não tem responsabilidade, e isso acaba sendo mais difícil, tendo mais dificuldade no futuro. Precisa ter esse contato.

Entrevistadora - E agora, para finalizar, gostaria de saber a sua opinião de um modo geral. O que você quer deixar, o que você quer falar que eu não perguntei, em relação ao português no curso de Letras- Libras, essa disciplina? Se você quer falar alguma coisa como mensagem final.

Entrevistado - Vou deixar minha opinião. A UFGD é uma instituição muito boa, no curso de Letras-Libras eu aprendo muito, mas, realmente, o português, a gente precisa treinar mais. O português e a Libras não está completo, está tendo muitas falhas, por exemplo, o curso de inglês, espanhol, francês. Mas a gente percebe que não é a mesma coisa na Letras-Libras, parece que ainda falta um valor, não está tendo um valor agregado a essa formação, a esse profissional. A gente sabe que futuramente pode trabalhar em várias áreas, curso, escola, faculdade. Em qualquer outra universidade a gente tem que ter essa consciência que é importante. A Letras-Libras é importante. Valorizar a qualidade da língua, apoiar, mobilizar, incentivar, desenvolver mais e mais no Brasil todo. A gente precisa ter essa interação, essa consciência melhor.

Entrevistadora - O que você acha que tem que melhorar?

Entrevistado - Não é só na universidade, na UFGD. Eu creio que na UFMS, na UFSC, em todas as universidades ainda precisa melhorar, porque o curso é muito bom, mas ele ainda precisa melhorar, ele precisa se desenvolver. Em vários lugares não tem essa disciplina, muita gente não conhece. Os conteúdos em vários lugares são diferentes. Precisa ter essa questão do padrão, entender um pouco, aprender a desenvolver mais a questão da Letras-Libras. É muito importante.

Entrevistadora - Então, C., agradeço muito a sua participação. Eu tava lembrando de você, que eu te conheço já lá da Uniasselvi. Eu comecei o curso de Letras-Libras e lembro de você lá. Depois eu parei o curso na Uniasselvi. Eu lembrei de você de lá, só que eu não terminei o curso, eu parei. Então muito obrigada, eu agradeço muito.

Entrevistado - De nada.

Entrevistadora - O objetivo dessa pesquisa é fazer com que melhore, que seja uma pesquisa que dê uma base, um respaldo para os cursos irem melhorando, especificamente o curso de Letras-Libras com essa parte da língua portuguesa. Eu agradeço demais a sua participação.
Entrevistado - Beleza, certo. Tchau, tchau.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NO CURSO DE LETRAS-LIBRAS: Um estudo de caso na UFGD

Pesquisador: MAIARA CANO ROMERO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77633824.7.0000.0021

Instituição Proponente: FAALC - Falculdade de Letras, Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.507.783

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos ¿Apresentação do Projeto¿, Objetivo da Pesquisa¿ e ¿Avaliação dos riscos e benefícios¿ foram retirados do arquivo ¿O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS: Um estudo de caso com a UFGD E UFMT¿ da pesquisadora MAIARA CANO ROMERO PEREIRA, da grande área de Linguística, Letras e Artes. ¿Esta pesquisa pretende discutir as dificuldades e perspectivas para a educação bilíngue de sujeitos surdos no contexto dos cursos superiores de Letras-Libras, considerando as Políticas linguísticas brasileiras. Para isso, iremos analisar especificamente o ensino de língua portuguesa como L2 nos projetos político pedagógicos (PPP) dos cursos de Letras-Libras atualmente implementados na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a fim de destacar o tema a partir de um recorte regional. Pretendemos observar as avaliações e percepções de professores, alunos e egressos a respeito da língua portuguesa como L2 nos cursos citados¿. ¿Hipótese: Em nossa hipótese, os cursos de Letras-Libras implementados nestas universidades cumprem um papel social importante, tanto no sentido de inclusão direta dos sujeitos surdos no ensino superior, mas também na formação de profissionais habilitados para o ensino e pesquisa em Língua Brasileira de Sinais. Por outro lado, entendemos que o aprendizado da Língua Portuguesa como L2 é bastante deficitário, uma vez que não compõem dupla habilitação, mas apenas são

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

topicalizados nas respectivas grades curriculares¿. ¿Metodologia Proposta: Esta pesquisa é de natureza aplicada com proposta de uma alternativa para os problemas que serão identificados nas narrativas dos entrevistados. O método a ser utilizado é a abordagem qualitativa. No tocante aos procedimentos de pesquisa, contaremos com a documental, a bibliográfica e o estudo de caso. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, faremos entrevistas do tipo levantamento, semiestruturada, que produzirão narrativas que irão constituir o corpus. Os participantes da pesquisa serão alunos, professores, coordenadores e egressos dos cursos de Letras-Libras da UFMT e da UFGD. A escolha dos cursos de letras libras dessas instituições se justifica por haver poucos estudos sobre elas. A quantidade de pessoas participantes será de no mínimo duas pessoas, uma surda e uma ouvinte, por grupo, e no máximo, quatro, ou seja, oito a dezesseis pessoas de cada universidade, a depender de quantas irão aceitar participar da pesquisa. Acreditamos que para a nossa entrevista, do tipo levantamento, essa quantidade será suficiente. A entrevista será por meio do Google meet, que permite a gravação, ou pessoalmente, com a gravação por meio de câmeras para o registro da entrevista. Depois a entrevista será traduzida e transcrita, no caso de participantes surdos, e transcrita, no caso de participantes ouvintes¿. ¿Critério de Inclusão: Os participantes da pesquisa serão alunos, professores, coordenadores e egressos dos cursos de Letras-Libras da UFMT e da UFGD¿. Tamanho da amostra no Brasil: 32.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o ensino de língua portuguesa como L2 nos cursos de Letras Libras da UFGD e da UFMT, observando os seus PPCs, bem como as percepções e avaliações de seus professores, alunos e egressos.

Objetivo Secundário:

- Identificar e descrever as Políticas Linguísticas brasileiras de Ensino para surdos e a legislação que regulamenta os cursos de Letras-Libras no país, observando, principalmente, o conceito de educação bilíngue proposto para esses cursos.- Analisar nos PPCs dos Cursos de Letras Libras da UFGD e da UFMT as abordagens teóricas da proposta bilíngue, incluindo o papel da língua portuguesa como L2 e da Libras como L1.- Identificar e analisar as percepções e as avaliações de professores, alunos e egressos dos Cursos de Letras Libras da UFGD e da UFMT acerca das abordagens teóricas e práticas da proposta bilíngue, incluindo o papel da língua portuguesa

como L2 e da Libras como L1.- Identificar as potencialidades e as dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa acerca da formação de sujeitos surdos e ouvintes nos cursos de Letras Libras da UFGD e da UFMT, com ênfase nas relações entre a língua portuguesa e a Libras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
São apresentados pelo pesquisador os seguintes riscos e benefícios:

Riscos:
Esta pesquisa não expõe os entrevistados a riscos físicos. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, como escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o entrevistado deverá comunicar ao pesquisador, de modo que ele poderá deixar de participar da entrevista imediatamente.

Benefícios:
O benefício direto é o próprio produto da pesquisa acadêmica, que materializada na tese, poderá trazer outros benefícios indiretos como servir de base para diretrizes de políticas linguísticas e aprimoramento das metodologias no ensino e práticas pedagógicas da língua
portuguesa para alunos surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de pesquisa na grande área de Letras, Linguística, Letras e Artes, inserida no contexto da educação bilíngue de sujeitos surdos nos cursos superiores de Letras-Libras, considerando as Políticas linguísticas brasileiras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foram apresentados pela pesquisadora, enquanto termos de apresentação obrigatória:
a) informações básicas do projeto;
b) folha de rosto assinada pelo diretor da UAS;
c) TCLE (Termo de consentimento Livre e Esclarecido);
d) projeto circunstanciado;
e) instrumento de coleta de dados (roteiro de entrevistas apensado ao projeto); e

f) anuência institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
A pesquisadora atendeu a todas as pendências anteriormente elencadas.

Considerações Finais a critério do CEP:
É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS
1) Regimento Interno do CEP/UFMS
Disponível em: https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno-do-cep-ufms/

2) Renovação de registro do CEP/UFMS
Disponível em: https://cep.ufms.br/registro/

3) Calendário de reuniões de 2025
Disponível em: https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2025/

4) Composição do CEP/UFMS
Disponível em: https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/

5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil/ fluxograma:
Disponíveis em: https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/ e https://cep.ufms.br/fluxograma-submissao-de-pesquisas-com-seres-humanos/

6) Legislação e outros documentos:
Lei sobre a pesquisa com seres humanos.
Resoluções do CNS.
Norma Operacional no001/2013. Portaria no2.201 do Ministério da Saúde.
Cartas Circulares da Conep.

14) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: https://cep.ufms.br/files/2023/06/LISTA-DE-DOCUMENTOS-NECESSARIOS-FINAL.pdf (item 9)

15) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual
Disponível em: https://cep.ufms.br/files/2024/08/cartacircular012021.pdf

16) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE
Disponível em: https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/

17) Acesso à Rede de Pesquisa HUMAP/Ebserh: https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/ensino-e-pesquisa/setor-de-gestao-da-pesquisa-e-inovacao-tecnologica/pesquisas-academicas/copy2_of_1-solicitacao-para-realizar-pesquisa

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2265040.pdf	10/04/2025 17:42:46		Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP_Maiara_Pereira.docx	10/04/2025 17:39:34	MAIARA CANO ROMERO PEREIRA	Aceito
Outros	Cartade_anuencia_UFGD.pdf	10/04/2025 17:38:46	MAIARA CANO ROMERO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado_Maiara_Pereira.docx	10/04/2025 17:33:38	MAIARA CANO ROMERO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2025_Maiara_Pereira.docx	10/04/2025 17:32:44	MAIARA CANO ROMERO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoMaiara_Pereira_assinado.pdf	10/04/2025 17:30:16	MAIARA CANO ROMERO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPO GRANDE, 15 de Abril de 2025

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br