

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Flávio Souza Rodrigues

Curso de Letras-Libras: tensões, conflitos e desafios

Juiz de Fora

2022

Flavio Souza Rodrigues

Curso de Letras-Libras: tensões, conflitos e desafios

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem e sociedade, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^{ta}. Dra. Ana Claudia Peters Salgado

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, Flávio Souza.

Curso de Letras-Libras : tensões, conflitos e desafios / Flávio Souza Rodrigues. -- 2022.
312 p.

Orientadora: Ana Claudia Peters Salgado
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2022.

1. curso de letras-Libras . 2. formação docente. 3. ideologias linguísticas. 4. práticas translingues. 5. orientação monolingue. I. Salgado , Ana Claudia Peters , orient. II. Título.

Flávio Souza Rodrigues

Curso de Letras-Libras: tensões, conflitos e desafios

Tese apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Doutor em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 22 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Ana Cláudia Peters Salgado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Daniel de Mello Ferraz
Universidade de São Paulo

Prof(a) Dr(a) Ana Paula Grillo El-Jaick
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Ana Luisa Borba Gediel
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 08/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Grillo El Jaick, Professor(a)**, em 22/11/2022, às 11:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Peters Salgado, Usuário Externo**, em 23/11/2022, às 05:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel de Mello Ferraz, Usuário Externo**, em 23/11/2022, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA LUISA BORBA GEDIEL, Usuário Externo**, em 09/12/2022, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 13/12/2022, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1031211** e o código CRC **CB961AE0**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Nº PROPP: 508.221/2022.26-D

Nº PPG: 016/2022

Ata da sessão pública referente à defesa da tese intitulada Curso de Letras-Libras: tensões, conflitos e desafios, para fins de obtenção do título de doutor(a) em linguística, área de concentração linguística, pelo(a) discente Flávio Souza Rodrigues (matrícula 103060075- início do curso em 10/03/2017), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Ana Cláudia Peters Salgado.

Aos 22 do mês de novembro do ano de 2022, às 09:00 horas, de forma remota, conforme Resolução nº 10/2022-CSPP e Portaria 802/2022 -UFJF, reuniu-se a Banca examinadora da tese em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação, conforme a seguinte composição:

| Titulação Prof(a) Dr(a) / Dr(a) | Nome | Na qualidade de |
|---------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Prof(a) Dr(a) | Ana Cláudia Peters Salgado | Orientador(a) |
| Prof(a) Dr(a) | Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome | Membro titular interno |
| Prof(a) Dr(a) | Daniel de Mello Ferraz | Membro titular externo |
| Prof(a) Dr(a) | Ana Paula Grillo El-Jaick | Membro titular interno e presidente |
| Prof(a) Dr(a) | Ana Luisa Borba Gediel | Membro titular externo |
| Prof(a) Dr(a) | Denise Barros Weiss | Suplente interno |
| Prof(a) Dr(a) | Roberto Perobelli de Oliveira | Suplente externo |



Documento assinado eletronicamente por **Camilla Fonseca de Oliveira Calderano, Servidora(a)**, em 18/11/2022, às 13:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1031205 e o código CRC 5DBC7FE4.

Dedico este trabalho a meus pais Gasparino Gonçalves Rodrigues (in memoriam) e Modestina de Souza Lopes (in memoriam) que foram e continuam sendo inspirações para minha existência. Aos meus irmãos e sobrinhos que tanto me incentivam e torcem por mim. Aos meus amigos, professores ou não, que me apoiam e motivam a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui e não desistir.

À minha orientadora, Ana Cláudia Peters Salgado, pela disponibilidade, pela atenção, pela sinceridade, pela paciência, pela capacidade de inspirar e de se desafiar na orientação de um tema tão delicado e necessário.

Aos professores do PPG-Linguística, por ampliarem os meus horizontes e partilharem comigo conhecimentos e experiências que possibilitaram a continuidade de minha formação e a realização deste trabalho.

Aos professores, Ana Luisa Borba Gediel, Daniel de Mello Ferraz, Ana Paula Grillo El-Jaick e Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, membros da banca examinadora desta tese, pela leitura, pelas observações e pelos questionamentos que contribuíram imensamente para a ampliação e o ajuste de nosso olhar sobre os aspectos e temas aqui abordados.

Aos companheiros de GUPELS Ana Fontana, Gian Carvalho, Ludmila Mendes, Maisa Haddad, Mariana Schuchter, Michele Ramos, Phelippe Nathaniel e Rafael Fernandes pelas palavras de encorajamento, pelas sugestões nos trabalhos, pelas discussões em grupo, pelas trocas, pelos ensinamentos, pelo apoio, pela companhia e pelo acolhimento sem os quais a materialização deste trabalho não seria possível.

Aos amigos da academia Allan Cordeiro, Cristina Azalim, Késsia Henriques, Vânia Gomes; encapsulados que estiveram comigo desde o início, ainda no mestrado, e continuam me apoiando e me incentivando. Vocês são parte essencial dessa trajetória.

Aos amigos de profissão, em especial Bárbara Pires, Elaine Pontes Miranda, Maria do Carmo Bernardino, pelo incentivo e pela disposição em me escutar nos momentos mais aleatórios do dia.

Aos meus familiares, por alimentarem meus sonhos e sonharem junto comigo.

Aos professores, alunos, técnicos e demais profissionais do Curso de Letras-Libras da UFJF, por me acolherem e compartilharem comigo suas experiências e vivências nas diversas aulas e oportunidades que tivemos de estarmos juntos pelas dependências da Faculdade de Letras.

À Izabel Jesus, ex-secretária do PPG-Linguística (UFJF), por sua ajuda, atenção e presteza constante, extensivo aos demais profissionais dos PPGs.

À CAPES, pelo financiamento da bolsa de Doutorado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, muito OBRIGADO!

Qualquer padrão linguístico é uma criação histórica, produto de complexos processos de codificação, embora o imaginário social o acabe identificando simplesmente com a própria língua. A própria noção de correção linguística, que tem uma história frequentemente conturbada e cheia de idas e vindas, de indecisões e de polêmicas, é apresentada em muitas ocasiões, e com evidente intencionalidade de “controle” político, como algo a-histórico e absoluto, definitivo e eterno, funcionando como ponto de referência que determina quem é o falante legítimo da língua e quem não o é. (LAGARES, p. 9, 2011)

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a formação de professores de Libras para a educação básica, buscando elucidar de que maneira aspectos teóricos-metodológicos do Curso de Letras-Libras se alinham ou não aos recentes estudos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada e como tais aspectos contribuem ou não para formar docentes capazes de entender e lidar com complexos fenômenos da linguagem no atual estágio da globalização, marcado pelo aumento do fluxo comunicacional que tem influenciado nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006), reflexo, principalmente, de uma sociedade dinâmica, fluida, caracterizada pelo aumento dos processos migratórios e pela intensificação dos contatos linguísticos e sociais (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013), evidenciando, assim, a necessidade de uma reorientação teórica, pautada nas mudanças pós-modernas na qual a etnografia e a microanálise de práticas interacionais situadas têm possibilitado uma maior valorização dos contextos em que as práticas de língua(gem) ocorrem e uma outra percepção dos sujeitos e das línguas (MOITA LOPES, 2013). Para tanto, busca-se examinar a persistência da orientação monolíngue nos espaços de aprendizagem (CANAGARAJAH, 2013), a necessidade de desinventarmos as línguas (MAKONI & PENNYCOOK, 2007), bem como a vigência de visões colonialistas presentes em diferentes contextos (MIGNOLO, 2006). Nesse sentido, nos alinhamos aos preceitos da Sociolinguística da Globalização (BLOMMAERT, 2010) e da Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006) a fim de desvelar as ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004; LAGARES, 2018) presentes nos Discursos (BLOMMAERT, 2005; GEE, 1999, 2011) de professores, técnicos administrativos e estudantes do Curso de Letras-Libras. Colocar em perspectiva a formação docente dos alunos do curso, bem como a atuação daqueles que se encontram envolvidos nesse processo cria oportunidades para se repensar o exercício da docência e trazer à luz questões suscitadas por fenômenos complexos da atualidade, como as práticas translíngues que, em muitos aspectos, relacionam-se às concepções e às práticas linguísticas que permeiam ou estão presentes na sociedade superdiversa (VERTOVEC, 2006) na qual nos encontramos. Dessa forma, busca-se ponderar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas na formação docente dos alunos e a importância de uma postura reflexiva para a percepção da “necessidade de se problematizar a validade de concepções e ideologias de linguagem para o mundo atual e de abarcar, nos estudos da linguagem, as complexas formas de contato entre pessoas e o uso de recursos linguísticos e semióticos” (LUCENA & NASCIMENTO, 2016, p. 55), tanto dentro quando fora dos espaços de formação e aprendizagem.

Palavras-chave: curso de letras-Libras; formação docente; ideologias linguísticas; práticas translíngues; orientação monolíngue

ABSTRACT

The present work focuses on the training of LIBRAS (Brazilian Sign Language) teachers for basic education, seeking to elucidate how theoretical-methodological aspects of the Brazilian Sign Language Course (Languages-LIBRAS) are aligned or not with recent studies of Sociolinguistics and Applied Linguistics and how such aspects contribute or not to form teachers capable of understanding and dealing with complex language phenomena in the current stage of globalization, marked by the increase in the communication flow that has influenced our social, interactional and agency relations (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006), reflecting, mainly, a dynamic, fluid society, characterized by the increase in migratory processes and the intensification of linguistic and social contacts (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013), thus evidencing the need for a theoretical reorientation, based on postmodern changes in which ethnography and microanalysis of situated interactional practices have enabled a greater appreciation of the contexts in which language/idiom practices occur as well as a different perception of subjects and languages (MOITA LOPES, 2013). To this end, we seek to examine the persistence of monolingual orientation in learning spaces (CANAGARAJAH, 2013), the need to disinvent languages (MAKONI & PENNYCOOK, 2007), as well as the duration of colonialist visions present in different contexts (MIGNOLO, 2006). In this sense, we align ourselves with the precepts of the Sociolinguistics of Globalization (BLOMMAERT, 2010) and UNdisciplined Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006) in order to unveil the linguistic ideologies (KROSKRITY, 2004; LAGARES, 2018) present in the Discourses (BLOMMAERT, 2005; GEE, 1999, 2011) of professors, administrative technicians and students of the Languages-LIBRAS Course. Putting into perspective the teacher training of the students of the course, as well as the performance of those who are involved in this process, creates opportunities to rethink the exercise of teaching and bring to light issues raised by today's complex phenomena, such as translingual practices that, in many aspects, are related to the concepts and linguistic practices that permeate or are presented in the super-diverse society (VERTOVEC, 2006) in which we find ourselves. Thus, we seek to consider the didactic-pedagogical strategies used in the teacher training of students and the importance of a reflective posture for the perception of the "need to problematize the validity of conceptions and ideologies of language for the current world and to encompass, in language studies, the complex forms of contact between people and the use of linguistic and semiotic resources" (LUCENA & NASCIMENTO, 2016, p. 55), both inside and outside the training and learning spaces.

Keywords: Brazilian Sign Language Course; teacher training; linguistic ideologies; translingual practices; monolingual orientation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AAAL | American Association for Applied Linguistics |
| ACD | Análise Crítica do Discurso |
| AILA | Associação Internacional de Linguística Aplicada |
| ALAB | Associação de Linguística Aplicada do Brasil |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BAAL | British Association of Applied Linguistics |
| DLEM | Departamento de Letras Estrangeiras Modernas |
| DLET | Departamento de Letras |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FAFILE | Faculdade de Filosofia e de Letras |
| FALE | Faculdade de Letras |
| ICH | Instituto de Ciências Humanas |
| ICHL | Instituto de Ciências Humanas e de Letras |
| L1 | Primeira Língua |
| L2 | Segunda Língua |
| LA | Linguística Aplicada |
| LAC | Linguística Aplicada Crítica |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| NE | Nota Expandida |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 20 |
| 2.1 | IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NUM MUNDO SUPERDIVERSO..... | 20 |
| 2.1.1 | Ideologia linguística: a língua sob escrutínio | 26 |
| 2.1.2 | Diversidade/Superdiversidade na sociedade atual | 31 |
| 2.1.3 | Cultura surda e a representatividade das línguas de sinais | 34 |
| 2.1.4 | Linguística Aplicada e Decolonialidade: Libras em perspectiva | 41 |
| 2.2 | POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUAS MINORITÁRIAS | 46 |
| 2.2.1 | Políticas linguísticas e de inclusão | 48 |
| 2.3 | O CONTATO PORTUGUÊS E LIBRAS | 53 |
| 2.3.1 | Português e Libras: línguas em contato que têm “dado o que falar” | 56 |
| 2.3.2 | Repertórios linguísticos: um olhar linguisticamente renovado | 60 |
| 2.3.3 | Práticas translíngues: novas percepções acerca da linguagem | 61 |
| 2.4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA PRÁTICAS TRANSLÍNGUES..... | 65 |
| 2.4.1 | Professor, o desafio da reflexividade e da mudança | 67 |
| 2.4.2 | Professor de língua, repensando a prática e o contexto | 69 |
| 2.4.3 | O professor de línguas num mundo supostamente monolíngue | 73 |
| 3 | METODOLOGIA | 78 |
| 3.1 | FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS | 81 |
| 3.1.1 | A pesquisa interpretativista | 82 |
| 3.1.2 | A pesquisa qualitativa | 83 |
| 3.1.3 | A pesquisa etnográfica | 84 |
| 3.2 | O CONTEXTO DA PESQUISA | 86 |
| 3.2.1 | Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora: estrutura e atuação | 87 |
| 3.2.2 | Curso Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora | 88 |
| 3.3 | PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO | 90 |
| 3.3.1 | Análise documental | 91 |
| 3.3.2 | Observação participante | 93 |
| 3.3.3 | Entrevistas semiestruturadas | 95 |

| | |
|---|------------|
| 3.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS PARA INVESTIGAR AS PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS | 97 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 102 |
| 4.1 REVELANDO E DISCUTINDO OS DADOS | 102 |
| 4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras e os dispositivos legais que o fundamentam | 102 |
| 4.1.2 Os docentes | 112 |
| 4.1.3 Os intérpretes | 138 |
| 4.1.4 Os estudantes | 157 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 191 |
| REFERÊNCIAS | 199 |
| ANEXO A – ENTREVISTA 1 – CONVERSANDO COM MARIANA | 209 |
| ANEXO B – ENTREVISTA 2 – CONVERSANDO COM JOÃO | 227 |
| ANEXO C – ENTREVISTA 3 – CONVERSANDO COM LÚCIA | 243 |
| ANEXO D – ENTREVISTA 4 – CONVERSANDO COM LEANDRO | 258 |
| ANEXO E – ENTREVISTA 5 – CONVERSANDO COM ANDRÉ | 302 |
| ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA | 309 |
| ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 312 |

1 INTRODUÇÃO

Como pode ser observado a seguir, início capítulos ou seções de capítulos deste trabalho com vinhetas narrativa (ERICKSON, 1986), tentando com isso possibilitar uma maior aproximação do leitor e uma melhor compreensão das situações apresentadas, além de reforçar o alinhamento desta pesquisa às perspectivas postas pela decolonialidade (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2016) e pela Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), principalmente, no que diz respeito à produção de conhecimento e à necessidade de reflexões acadêmico-epistemológicas.

Vinheta de chegar.

Era segunda-feira, 6h45, de uma semana qualquer de fevereiro de 2005. Aguardava aflito o sinal tocar para, finalmente, iniciar-me na docência. Lembro-me do frio na barriga e da ansiedade que me consumiam naquela manhã. Uma professora que cruzou comigo pelo corredor, percebendo minha situação e reconhecendo-me novato, perguntou-me se precisava de alguma coisa. Sem pestanejar, quis saber onde ficavam as salas das 7ª séries (atual, 8º anos). Ela, gentilmente, apontou a direção para qual eu devia seguir, levando comigo a expectativa que, acredito, todo recém-formado cria para o seu primeiro dia de aula.

Apesar de todo emaranhado de sentimentos que me envolveu aquela manhã, o fato de ter planejado minhas aulas deu-me um certo alento, visto que, antes do início do ano letivo, já havia sido informado que lecionaria língua portuguesa para as turmas de 7ª séries do Ensino Fundamental. Como não tinha conhecimento do perfil da turma, o que haviam aprendido no ano anterior, resolvi trabalhar, como estratégia para um primeiro dia de aula e, no meu caso, primeira experiência numa sala de aula como professor, a leitura e a interpretação de um texto. Ao contrário do que possa parecer, a ideia de se trabalhar um texto veio da minha experiência como aluno, vendo as iniciativas e as práticas dos professores que por mim passaram durante minha vida escolar. No caso específico do professor de português, sempre que uma situação se mostrava atípica ou imprevisível, afinal eu não sabia quem eram aqueles alunos, uma solução prática e, muitas vezes, cômoda era ler e interpretar um texto, seja ele qual for. Somente muito tempo depois de formado e de já ter alguma experiência como docente que fui perceber e aprender que é sempre bom ter uma opção alternativa, algo como “um plano B”, “uma carta na manga”, principalmente por estar lidando com pessoas (alunos, professores e técnico administrativos), o que torna os imprevistos comuns e recorrentes no cotidiano escolar.

O sinal tocou e eu, afoito pela pontualidade de um novato em seu primeiro dia, já estava na porta da sala onde lecionaria a primeira aula de língua portuguesa depois de formado. Em meio ao barulho de cadeiras e de carteiras sendo arrastadas, entrei na sala, imaginando o que falaria, como faria. Foi quando percebi que, um aspecto, aparentemente banal, que cheguei a pensar, inclusive, não constava no meu planejamento, se fazia necessário e mostrou-se relevante naquele momento: nós, professor e alunos, não nos conhecíamos. Diante de tal constatação, não faria sentido eu já começar a aula distribuindo uma folha com texto e proceder a leitura e as atividades relativas ao mesmo logo em seguida. Afinal, alguma coisa estava faltando em meu roteiro e em meu planejamento. A ausência de algo tão básico trouxe-me a sensação de que, se seguisse o que havia pensado e planejado como tal, estaria arrombando a porta de uma casa e, numa atitude pouco civilizada, invadindo o espaço de pessoas as quais eu não conhecia e, tampouco, tinha intimidade. Foi então que me vi diante do primeiro imprevisto o que exigiu

de mim, enquanto professor, uma reelaboração e uma tomada de decisão mais condizentes com a situação que, naquele momento, se apresentava. Assim, abandonei, temporariamente, meu planejamento, transformando a aula num grande bate-papo com perguntas e questionamentos que estabelecessem uma maior proximidade e conhecimento das pessoas que ali se encontravam.

Passados alguns minutos do início da aula, um aluno chegou à porta, acompanhado de uma moça que solicitou permissão para entrar. Ao permitir a entrada do aluno, fui informado, pela moça que o acompanhava, que ele era surdo e que ela, sendo sua intérprete, permaneceria em sala junto com ele durante toda a aula. Algo inimaginável por mim e, portanto, impossível de ser planejado havia acontecido e, junto àquele acontecimento, veio as recomendações e as orientações de como proceder para atender às demandas daquele último aluno a entrar em sala. Incontáveis vezes, via-me não seguindo o que havia planejado. O hábito de virar para o quadro e falar concomitantemente ao ato de escrever geravam grandes dificuldades na dinâmica em sala que, por conta de um aluno surdo, deveria ser evitada, buscando sempre estar de frente para ele, articulando bem a boca para que, por meio da leitura labial, pudesse buscar entender o que eu falava. Várias foram as vezes em que não cumpri esse combinado e, já no primeiro dia de aula como docente, experimentei a imprevisibilidade e a sensação de despreparo a que um professor, principalmente recém-formado, está sujeito diante de um ambiente tão complexo e dinâmico quanto a sala de aula. Apesar de bastante atípica para época, afinal já se falava em inclusão, mas não se praticava, efetivamente, nas escolas, uma postura inclusiva, os aspectos teóricos, metodológicos e práticos vivenciados por mim no período de minha formação docente, nem de longe, passaram por questões como essa em que me vi envolvido. Percebi, logo no início, a total desvinculação entre teoria, prática e realidade escolar.

Possuir uma formação em nível superior num país onde, segundo Ferraro (2009), há um elevado índice de analfabetismo e um baixo nível de escolarização é um grato privilégio. Na impossibilidade de cursar uma Faculdade de Direito, minha primeira opção de curso superior à época, resolvi cursar Letras, acreditando que os conhecimentos e as aprendizagens adquiridos nesse curso dar-me-iam condições para ser um profissional mais completo na área jurídica, já que, em minha percepção, as pessoas que trabalham nessa área, para o bom exercício da profissão, deveriam ser competentes e proficientes em língua portuguesa. Mesmo sem me dar conta disto, talvez pelos Discursos, vivências e conceitos por mim observados e apreendidos no decorrer de minha formação acadêmica, eu já demonstrava uma possível concepção do que seria língua e já refletia sobre o quão relevante isso era para as práticas de linguagem com as quais tinha ou viria a ter contato. Qual não foi minha surpresa ao me perceber atraído pela docência e distanciado do direito! Estudar a materialidade linguística, entender sua relação com outras instâncias sociais e, principalmente, possibilitar às pessoas o acesso ao rico universo do qual emergem as línguas, no meu caso a Língua Portuguesa, foi e ainda é algo fascinante e desafiador. Antes mesmo de concluir minha formação, ainda nas aulas de estágio, deparei-me com os desafios que a realidade de uma sala de aula impõe àqueles que nesse espaço se encontram ou que por ele transitam, principalmente, aos professores e aos alunos de línguas.

Não por acaso, pude compreender a importância de um curso que se propõe a formar professores de língua contemplar, em suas propostas curriculares e de formação outros, aspectos além do estritamente linguístico, visto que a realidade que se apresenta nos espaços de aprendizagem é infinitamente inesperada e mais diversa que aquilo que o curso superior aborda em suas bases teóricas e práticas.

Assim, dentre as várias inquietações que tive nos primeiros anos de formado, chamou-me a atenção o conceito de inclusão e as demandas advindas desse conceito nos espaços de aprendizagem, principalmente as linguísticas. Isso ficou mais evidente quando, em uma das turmas em que precisei lecionar, tive como “companheiros de turma” um aluno surdo e sua intérprete de Libras. Naquela época, apesar de o tema da inclusão e dos métodos de ensino de línguas figurarem nos Discursos sobre educação, o pouco que aprendi e vivi nos anos em que frequentava o curso de Letras não foi suficiente para me dar a real dimensão do que eu poderia encontrar numa sala de aula, quiçá numa sala de aula de língua portuguesa.

Reflexo de uma retórica viciada, ancorada em princípios colonialistas e pouco comprometida com as realidades e com as complexidades presentes em uma sala de aula de línguas, sentia-me incapaz de agir inclusivamente com o aluno e com a intérprete que comigo compartilhavam a sala, afinal eu não sabia Libras e, portanto, não tinha competência linguística para estabelecer um contato mais próximo e mais significativo com alguém que não “falava” a mesma língua que eu. Como se isso não bastasse, tive a real compreensão de que, em minha formação docente para atuar como professor de língua portuguesa, os aspectos por mim observados, seja da visão geral de inclusão ou de sua vertente linguística, não foram contemplados e que, apesar de ter passado quatro anos em uma instituição de ensino superior, ter frequentado as disciplinas teóricas da ciência da linguagem e da didática do ensino de língua, estava completamente despreparado para as situações com as quais me depararia, principalmente, no que diz respeito à diversidade e à inclusão linguística que, no caso da turma em que lecionava, ganhou destaque pela presença de um aluno surdo, único entre mais de trinta alunos em sala.

Após alguns bons anos de exercício profissional e com o aumento do fascínio por aspectos que envolviam o ensino/aprendizagem de línguas bem como a necessidade de aprimorar minhas práticas docentes, resolvi enfrentar um processo seletivo para o mestrado em linguística, no qual, se obtivesse sucesso, poderia ampliar meus conhecimentos, atualizar minha formação e refletir sobre outras questões no campo da linguagem não contempladas no período da graduação. O resultado não poderia ter sido melhor, uma vez que, além da aprovação, tive a felicidade de poder, nos limites da psicolinguística, estudar a aquisição da linguagem e sua

importância para o desenvolvimento de uma teoria da mente em alunos surdos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Novamente via-me envolvido, mesmo que indiretamente, com questões relacionadas ao contato linguístico e a inclusão de alunos surdos, já que a ausência da Língua Brasileira de Sinais nas escolas e a falta de interação dos surdos com os demais alunos e agentes responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem, ocasionado principalmente, por falta de recursos humanos e linguísticos adequados, refletiam diretamente na vida desses Surdos matriculados numa rede de ensino regular do município. Percebi o quanto questões políticas, identitárias e de poder relacionadas, principalmente, à presença ou à ausência de recursos linguísticos da modalidade visuoespacial de língua (Libras), às práticas de agência parcial ou total por meio desses recursos nos espaços de aprendizagem bem como aos falantes, Surdos ou não dessa língua, tem a ver, dentre outros aspectos, com o processo de formação e de capacitação docente, de maneira mais específica dos cursos de letras, cuja ideologia e consciência linguísticas dos contextos em que se encontram, refletem, significativamente, em suas práticas linguístico-pedagógicas.

Assim, desde o reconhecimento da Libras pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e a sua posterior regulamentação pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estudos voltados para a inclusão, a formação e o preparo de pessoas surdas ou envolvidas com a surdez se intensificaram no meio acadêmico. Dentre eles destacamos os trabalhos sobre a formação inicial de professores de Libras (KUMADA & PIETRO, 2019), a prática docente de educadores surdos (ROCHA, 2017), práticas transidiomáticas em cenários surdos (CAVALCANTI & SILVA, 2016), as representações que emergem da identidade linguística de estudantes Surdos (NORA, 2016); educação bilíngue para surdos (MÜLLER et al, 2013), currículo bilíngue de escolas de surdos (ALBRES & SARUTA, 2013), incluindo nessa ralação a pesquisa desenvolvida por mim acerca da aquisição da Língua Brasileira de Sinais por crianças e jovens surdos (RODRIGUES, 2016).

Apesar de a surdez e de as questões envolvendo a comunidade e a educação de Surdos não serem temáticas recentes e figurarem na pauta de suas lutas há muitos anos, não há dúvidas de que, após a publicação dos dispositivos legais supracitados, os estudos relacionados à comunidade surda aumentaram e novas demandas surgiram. São reflexos disso a criação de cursos de Letras-Libras, a ampliação de acesso dos Surdos à educação básica e superior, o reconhecimento da profissão de tradutor/intérprete de Libras e à necessidade de reestruturação física e curricular de escolas e cursos. Essas demandas expuseram o que a falta de política e de planejamento linguísticos, nos termos do que Calvet (2004; 2007) coloca, pode gerar. Assim, mesmo passados mais de quinze anos da publicação de tais dispositivos, ainda são visíveis e

sentidas, principalmente pelos Surdos e pelas pessoas envolvidas com a surdez, as consequências e dificuldades em pôr em prática e em fazer cumprir o que a legislação prevê. Como exemplo, podemos citar os cursos de Letras-Libras, como o que figura neste estudo, criados em instituições de ensino superior as quais não estavam devidamente preparadas, não possuíam as estruturas físicas e nem os recursos humanos necessários e qualificados para a implantação desses cursos, seja na modalidade de licenciatura ou de bacharelado, que enfrentam dificuldades em diferentes níveis (professores e funcionários técnico-administrativos capacitados; alunos em condições de acompanhar as disciplinas oferecidas, currículos e materiais pedagógicos adequados etc) para cumprir a lei e os objetivos educacionais e formativos a que se propõem.

Diante disso, baseando-me nos resultados de minha pesquisa de mestrado e tendo um maior contato com a realidade enfrentada pela comunidade surda e por todos aqueles que se dispõem a trabalhar com a surdez e com o ensino de línguas dentro e fora das instituições educacionais, vislumbrei continuar minhas pesquisas no doutorado, agora dentro do escopo da Sociolinguística e da Linguística Aplicada (doravante LA), visto que o viés cognitivista ao qual havia me debruçado no mestrado, apesar de válido, não seria capaz de me proporcionar as ferramentas teórico-analíticas necessárias ao entendimento de questões relacionadas a linguagem que ultrapassam os limites do chamado núcleo duro dos estudos linguísticos.

Tendo como foco a formação de professores de Libras para a educação básica, dada a importância e necessidade desse profissional para a inclusão, a promoção e o desenvolvimento da pessoa surda e das demandas provenientes da surdez, num contexto de superdiversidade em que os contatos socioculturais e linguísticos, incluindo a Libras, têm se intensificado, principalmente após a implementação de algumas políticas linguísticas voltadas para essa comunidade; destaca-se aqui a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos, incentivando o uso dessa modalidade de língua e sua posterior regulamentação pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005; independentemente do lugar em que a surdez se encontra, elegi como *lócus* de minha pesquisa de doutorado o curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora, buscando compreender e discutir de que maneira os profissionais (docentes e técnicos administrativos) e alunos (surdos e ouvintes) encaram, posicionam-se e agem em relação às demandas oriundas da comunidade surda e da surdez bem como aos aspectos sociolinguísticos presentes na sociedade atual e evidenciados, discutidos e problematizados pela LA como a intensificação das relações interpessoais em diversas instâncias (econômica, social, cultural etc.), a porosidade

das fronteiras e a aproximação de indivíduos, de línguas e de culturas (KUMARAVADIVELU, 2006; GUI SAN, 2009; BLOMMAERT, 2010).

Busco também caracterizar e perceber como aspectos teóricos-metodológicos do curso se alinham ou não aos recentes estudos da Sociolinguística e da LA que visam compreender complexos fenômenos da linguagem observados no estágio atual da globalização como, por exemplo, o aumento do fluxo comunicacional o qual tem influenciado sobremaneira nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006) que, segundo alguns estudiosos (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013), é reflexo de uma sociedade dinâmica, fluida, perpassada pelo aumento dos processos migratórios e por uma intensificação dos contatos linguísticos e sociais e que, portanto, denotam a necessidade de uma reorientação teórica, ancorada nas mudanças pós-modernas em que a etnografia e a microanálise de práticas interacionais situadas possibilitam uma maior valorização dos contextos em que as práticas de linguagem ocorrem, passando a “enxergar” os sujeitos e as línguas por outra perspectiva (MOITA LOPES, 2013).

Alinhado a Canagarajah (2013) que discute a persistência da orientação monolíngue nos espaços de aprendizagem, a Makoni e Pennycook (2007) que defendem a necessidade de desinventarmos as línguas, a Mignolo (2006) que critica as formas colonialistas ainda vigentes em diferentes contextos e a Moita-Lopes (2006) que advoga a favor de uma Linguística Aplicada INdisciplinar; a questões que se apresentam são: que ideologias linguísticas são mobilizadas por técnicos administrativos, estudantes e professores do curso de Letras-Libras? Como tais ideologias linguísticas podem ser compreendidas à luz da LA e da Sociolinguística da Globalização? Que reflexos essas ideologias trazem para o contexto educacional?

Nesse sentido, buscando refletir sobre o papel do professor de línguas, mais especificamente do professor de Português e/ou de Libras em formação na UFJF e os desafios enfrentados por ele na atualidade, este trabalho tem como objetivo geral, portanto, investigar as ideologias linguísticas que subjazem ao Curso Letras-Libras da UFJF, suas implicações e seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, visando fomentar discussões sobre aspectos formacionais e compreender de que maneira estudos recentes no âmbito da Sociolinguística e da LA tais como as práticas translíngues podem colaborar para/enriquecer a formação de novos docentes. Para tanto, tem-se como objetivos específicos:

- (i) Compreender como os Discursos de profissionais e alunos do curso estão relacionados a questões de poder, identidade ou pertencimento;

(ii) Analisar Discursos – considerando documentos, notas expandidas (narrativizadas) e entrevistas – à luz dos estudos contemporâneos sobre globalização, diluição de fronteiras, mobilidade, intensificação dos contatos socioculturais e linguísticos;

(iii) Propor princípios que orientam uma formação docente em Libras situados na perspectiva da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e das práticas translíngues.

Ao se levar em consideração as ideologias linguísticas que perpassam a formação do profissional do curso de Letras-Libras e sua relação com contribuições mais atuais no campo dos estudos linguísticos, cujos pressupostos e perspectivas, provenientes de uma visão mais tradicional desse campo, têm sido problematizados por diversos pesquisadores que buscam aproximar aspectos linguísticos e extralinguísticos presentes nas interações humanas, acreditamos criar oportunidades para repensarmos o exercício da docência e trazer à luz questões suscitadas por fenômenos complexos da atualidade que, em muitos aspectos, estão relacionados a concepções e a práticas linguísticas que permeiam ou estão presentes em nossa sociedade.

Assim, colocaremos em perspectiva a formação docente dos alunos no curso de Letras-Libras da UFJF bem como a atuação daqueles que se encontram envolvidos nesse processo, apreendendo as ideologias linguísticas que perpassam seus Discursos, visando relacioná-las com estudos recentes no âmbito da Sociolinguística e da LA (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; CANAGARAJAH, 2013; MOITA LOPES, 2013) que defendem que a perspectiva monolítica e estática de língua, vigente nos espaços de aprendizagem, é improdutiva e ineficiente para dar conta das especificidades de práticas de linguagens contemporâneas.

Com isso, pretende-se, também, ponderar sobre que estratégias didático-pedagógicas são relevantes para desenvolver no professor (formado e em formação) uma postura reflexiva que o leve a perceber “a necessidade de se problematizar a validade de concepções e ideologias de linguagem para o mundo atual e de abarcar, nos estudos da linguagem, as complexas formas de contato entre pessoas e o uso de recursos linguísticos e semióticos” (LUCENA & NASCIMENTO, 2016, p. 55).

Nesse sentido, ao tentar compreender o processo de formação docente e seu alinhamento ou não a novas modalidades, a novos conceitos e a concepção de língua, esta pesquisa busca discutir e aprimorar os aspectos curriculares e formacionais do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora assim como a maneira pela qual esses aspectos contribuem ou não para formar professores de línguas e linguistas mais capacitados a atuarem

em contextos bi/multilíngues que exigem um olhar mais atento às demandas da nova configuração global e à diversidade sociocultural e linguística da atualidade.

Em resumo, parto de questões relacionadas ao momento político da Libras: **i)** os desafios, as lutas e as conquistas dos Surdos no Brasil; **ii)** o curso de Letras Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora; **iii)** o contexto em que o processo de ensino/aprendizagem ocorre; **iv)** as perspectivas atuais no campo da LA e da Sociolinguística, para refletir sobre as minhas impressões e percepções como pesquisador em contato com os Surdos, quais sejam:

- Uma postura desconfiada de parte do grupo de Surdos de Juiz de Fora em relação aos que vêm de fora do grupo.
- Resistência de alguns integrantes do grupo a ideias e a sugestões vindas de pessoas ouvintes.
- Dificuldade por parte do grupo de aceitar posturas (ideias, opiniões e conceitos) contrários aos deles.
- Uma grande empatia por outros surdos e por aqueles que se alinham às causas e às reivindicações da comunidade.

Assim, esta tese é composta de 3 capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que serviu de base para as questões e as reflexões suscitadas por este trabalho. Abordamos, portanto, aspectos das ideologias linguísticas, da superdiversidade, da cultura Surda, da LA e da decolonialidade; das políticas linguísticas e das línguas minoritárias, do Português e da Libras enquanto línguas em contato, da formação de professores de línguas. No segundo capítulo, tratamos da metodologia utilizada nesta pesquisa, a fim de discutir questões relativas à pesquisa interpretativista, qualitativa e etnográfica; ao contexto da pesquisa com destaque para a Faculdade de Letras e o Curso de Letras-Libras da UFJF; à geração de dados por meio de análise documental, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas; às ferramentas de análise, dentro do escopo da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). No capítulo três, discutimos, qualitativamente, os Discursos presentes nos dados gerados nesta pesquisa de cuja percepção passa, necessariamente, pelo olhar do pesquisador. Por fim, são tecidas algumas considerações “finais” no que concerne à pesquisa como um todo.

Vale destacar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora e teve o parecer número 3.647.945 aprovado em 17 de outubro de 2019. Tal parecer encontra-se como anexo neste trabalho.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo trataremos de questões teóricas relevantes para o entendimento deste trabalho bem como para posterior análise dos dados gerados na pesquisa de campo. Inicialmente, abordaremos aspectos das ideologias linguísticas, relacionando-os com características da sociedade atual propiciadas, principalmente, por fenômenos e situações mais recentes da globalização como diversidade/superdiversidade, cultura Surda, LA e decolonialidade. Na segunda seção, falaremos sobre políticas linguísticas e línguas minoritárias, problematizando questões trazidas pelo reconhecimento e pela regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. Na seção 2.3, abordaremos o Português e a Libras enquanto línguas em contato e o que isso tem gerado em termos de educação linguística, de novas perspectivas no olhar sobre fenômenos linguísticos da língua(gem) em ação. Na seção seguinte, traremos à tona considerações acerca da formação de professores, mais especificamente do professor de línguas e suas práticas docentes.

2.1 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NUM MUNDO SUPERDIVERSO

Vinheta de questionar.

Aula de Metodologia de Ensino de Libras como L2. Depois do recesso, retornei a minhas observações das aulas do curso de Letras-Libras da UFJF. Essa disciplina, como o próprio nome já diz, tem por objetivo desenvolver métodos de ensino de Libras como segunda língua (L2). Logo no início da aula, dois alunos comentavam sobre aspectos relacionados à tradução/interpretação, fazendo alusão a uma outra disciplina de tópicos que não requer nenhum pré-requisito para o ingresso/matricula e, por isso, é muito frequentada por alunos recém-chegados ao curso. Segundo consta, essa disciplina na verdade é um curso de extensão, vinculado a Faculdade de Letras, idealizado pelos alunos Surdos e aberto a comunidade. Por serem idealizadores, os Surdos também assumem o papel de professores, ministrando aulas de Libras para as pessoas interessadas.

Na disciplina de tópicos a qual estou observando, de acordo com os alunos, a professora utiliza, dentre os métodos de ensino de Libras como L2, músicas. Na aula de hoje, os alunos irão aprender como trabalhar a musicalidade. (Seria possível uma aula com essa temática para os Surdos?). Entre os exemplos de atividades solicitadas e apresentadas na disciplina, estavam a apresentação e a respectiva tradução/interpretação de algumas músicas.

Diante do material apresentado e da atividade solicitada, os alunos evidenciavam e questionavam as dificuldades de se fazer a tradução/interpretação de alguns termos ou expressões do Português para a Libras, em especial, das metáforas. De acordo com um dos alunos, há um mito de que a Libras é uma língua concreta e isso dificultaria termos mais abstratos. Ao trazer à tona tal questão, ele apresentou, como exemplo, a música “trem bala” e demonstrou (por meio de sinais) como ele traduziria o título dessa música para Libras. A amiga com a qual ele estava conversando questionou a tradução feita e disse que determinadas expressões não têm condições de serem traduzidas e deu como exemplo para o seu posicionamento o ditado “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. O aluno cujo exemplo foi a música disse que daria sim, mas que precisava fazer as devidas

adaptações. Falou também que o contato dos Surdos com o Português tem criado expressões que parecem estranhas como, por exemplo, a tradução da expressão seu “computador está com vírus”, que, em vez de o Surdo usar os sinais próprios de “computador” e “vírus”, no lugar desse último termo, “vírus”, usavam o sinal de doente, gerando a expressão “computador doente”.

Ao saber disso, a amiga com a qual o aluno estava conversando se agitou e quase “surtou”, dizendo que achava um absurdo o uso de expressões como a que foi apresentada, que, segundo ela, não faz sentido e está “errada”. Para ela, isso representa uma imposição da língua portuguesa e que isso não deveria acontecer.

Diante do que a aluna expos, eu indaguei: Será? E, logo em seguida, disse a ela - se os Surdos se valem dessa expressão para se comunicar, fazem e aceitam isso como algo normal, não poderíamos incluir tal expressão no rol das possibilidades comunicativas dos Surdos, ou seja, ela não seria possível em Libras? Disse, ainda, que não via isso como erro, mas, sim, como um processo natural de contato linguístico que ocorre independente da vontade dos falantes.

A aluna pareceu não gostar e deu como solução para tal situação de imposição linguística, segundo ela, a necessidade de a universidade ampliar o número de alunos Surdos de maneira que a Libras se fizesse tão presente e fosse tão resistente as influências do português que forçaria os ouvintes a entenderem o que é ser Surdo e respeitarem essa comunidade.

Confesso que não entendi muito bem a colocação dela. Fiquei me perguntando, o que ela entende por língua?

Segundo Blommaert (2005), a ideologia tem se tornado um tópico fértil de investigação no campo da ACD, visto que muitos estudiosos dessa área consideram o Discurso como o *locus* da ideologia. Fiorin (1997, p. 18), ao abordar as relações existentes entre linguagem e ideologia, afirma que a semântica discursiva possui uma maior dependência de fatores sociais e que o Discurso é composto pelo “campo da determinação inconsciente e da manipulação consciente”. Neste último, o falante vale-se de recursos da linguagem para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade ao passo que, no primeiro, lança mão, inconscientemente, de aspectos semânticos do Discurso que são recorrentes e constituem a percepção que um determinado grupamento social tem em uma dada época, visão oriunda de outras manifestações discursivas, cristalizadas e apreendidas por cada pessoa do grupamento e que caracterizam sua maneira de pensar o mundo. Segundo ele, a ideologia se caracteriza como o conjunto de ideias cujas representações servem para explicar e/ou justificar aspectos da sociedade, as situações de vida das pessoas e as relações que elas mantêm com as demais no interior de um grupamento social. Diante da aparente simplicidade que a questão da ideologia apresenta, Blommaert (2005) chama a atenção para o mal uso do termo, as definições contraditórias e as controvérsias sobre fenômenos e modos de análise com que se deparam aqueles que se propõem a enveredar por esse campo de estudo. Numa tentativa de minimizar as dificuldades e iniciar uma abordagem e uma definição mais simples e básica para o assunto, o autor sugere que a ideologia seja dividida em duas categorias: na primeira, encontram-se os autores que a definem como um conjunto

específico de representações simbólicas - discursos, termos, argumentos, imagens, estereótipos - servindo a um propósito específico e operado por grupos ou atores também específicos, reconhecíveis com precisão pelo uso que fazem de tais ideologias, subscrevendo as representações simbólicas que delas advém. Nesse sentido, ideologia representa visões e opiniões partidárias, e é percebida como representativa de um viés particular que caracteriza formações sociais específicas com interesses específicos. Daí o uso coloquial generalizado de "ideológico" como contrafactual, tendencioso, partidário.

Na segunda categoria, estão os autores que a definem como um fenômeno geral que caracteriza a totalidade de um determinado sistema social ou político e operado por todos os membros ou atores desse sistema. Nesse sentido, sua descrição seria mais difícil, visto que ela representa os aspectos "culturais" ideativos de um sistema social e político específico, as "grandes narrativas" que caracterizam sua existência, estrutura e desenvolvimento histórico. Dessa forma, a ideologia não pode ser atribuída a um determinado ator, nem situada em um determinado local (como um partido político ou um governo), mas é tida como algo que penetra em todo o tecido social e resulta na normalização, em padrões naturalizados de pensamento e comportamento. Assim, ideologia se aproxima do bom senso, das percepções normais que temos do mundo como um sistema, das atividades naturalizadas que sustentam as relações sociais e as estruturas de poder e os padrões de poder que reforçam esse bom senso. Para Fiorin (1997), a ideologia será sempre um ponto de vista acerca da realidade, ou seja, a maneira como determinadas pessoas justificam e/ou explicam aspectos da vida em sociedade. Nesse sentido, é razoável que, numa formação social, coexistam muitas visões de mundo e que cada qual manifesta-se num determinado Discurso, possibilitando, assim, que a ideologia seja constituinte da realidade e constituída por ela.

Blommaert (2005) atesta que as categorias sugeridas por ele não se opõem ou se contradizem, apenas revelam diferentes aspectos de uma mesma coisa. A ideologia tem dimensões e escopos de operação variados bem como vários graus de acessibilidade à consciência e à agência. O autor busca conceber uma relação entre ideologia e simultaneidade, uma vez que, segundo ele, várias ideologias operam simultaneamente no Discurso que, por sua vez, é intrinsecamente histórico e ideológico, fornecendo-lhe diferentes camadas de compartilhamento, coerência e historicidade. Como a manifestação ideológica está vinculada a linguagem e não existe fora dela, de acordo com Fiorin (1997), para cada ideologia, há um Discurso correspondente que demonstra como aqueles que o produzem compreendem o mundo. A formação discursiva, ou seja, aquilo que um membro de um grupo social é determinado a dizer acontece durante o processo de aprendizagem linguística no qual a pessoa entra em

contato com outros Discursos e, a partir deles, constrói os seus, reagindo, por meio da linguagem, aos acontecimentos. Nesse sentido “o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação.” (FIORIN, 1997, p. 32).

Diante disso, é preciso descobrir como esses diferentes processos ideológicos funcionam e interagem e, para isso, Blommaert (2005) sugere o modelo de voz que, nesse caso, no campo da linguagem, caracteriza-se como as maneiras pelas quais as pessoas conseguem se fazer entender ou deixam de fazê-lo. O autor argumenta que essa é uma capacidade de gerar uma compreensão das palavras o mais próximo possível da contextualização desejada, ou seja, é a capacidade de realizar as funções desejadas por meio da linguagem. Assim, deve-se mobilizar o que se acredita ser os meios semióticos mais (denotativamente) adequados e contextualmente apropriados na esperança de que o interlocutor siga e compreenda aquilo que lhe foi apresentado. Por se tratar de uma questão eminentemente social, uma descrição estritamente linguística da interação não seria suficiente, visto que é afetada por valores sociais atribuídos a recursos linguísticos específicos. Esses valores estão aninhados em ordens particulares de indexicalidade que, por sua vez, são distribuídas de maneira desigual pelas sociedades e, portanto, operam desigualmente nela.

Fiorin (1997), ao citar Bakhtin, lembra que a existência do psiquismo humano está condicionada à presença da linguagem que, juntamente com outros fatores sociais, contribui para a definição dos conteúdos da consciência a qual é formada pelo conjunto de Discursos com os quais a pessoa entrou em contato durante sua vida. Assim, é de se esperar que tais Discursos estejam presentes na visão de mundo que essa pessoa venha a manifestar. Segundo autor, acredita-se equivocadamente que a consciência seja um aspecto próprio da individualidade e, portanto, livre das coerções sociais. Porém, por ser um produto das relações sociais que, em geral, são necessárias ao próprio homem; este se vê impossibilitado de ter uma existência livre de tais coerções. De forma similar, os Discursos são determinados por coerções ideológicas presentes nos diversos Discursos com os quais a pessoa teve contato durante sua vida e, portanto, inviabiliza, também, uma individualidade discursiva única. De acordo com Fiorin (1997), as formas ideológicas são materializadas pelo Discurso que é constituído socialmente e cuja natureza temática limita e, por vezes, cerceia a liberdade expressiva do homem. Para o autor, os Discursos como um todo apresentam uma função citativa, visto que as ideologias que os subjazem figuram também em outros Discursos. É justamente por apresentar essa função citativa que a liberdade discursiva é limitada ou inexistente.

Dessa forma, o falante reproduz de maneira inconsciente em suas falas os Discursos que permeiam o grupo social do qual faz parte e, conseqüentemente, as ideologias pelas quais as

manifestações discursivas desse grupo são formadas. Há uma ilusão de liberdade na produção dos Discursos proporcionada pelo fato de ser o enunciador o responsável por organizá-los e veiculá-los à sua maneira. Porém, tais maneiras seguem certos modelos em consonância com aspectos culturais de determinado grupo social e são aprendidas no decorrer da vida. Nesse sentido, pode-se considerar também o Discurso como o *locus* das coerções sociais e da simulação da individualidade, tendo como ponto de apoio para isso a linguagem. Ao manifestar seus Discursos, as pessoas “materializam valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social” e, por ser produto de uma sociedade, assimila e reproduz “uma ou várias formações discursivas” existentes no grupo social do qual faz parte. Portanto, ao falar e pensar o que lhe é imposto pela realidade, o indivíduo é destituído da posição de “árbitro da discursividade”, valendo-se, na maioria das vezes, das ideias veiculadas pelos membros de seu grupo social para “tematizar seus discursos”. Apesar disso, é possível ao homem desenvolver um Discurso crítico a partir de conflitos e de contradições presentes na realidade (FIORIN, 1997, p. 43-44).

Como consequência, no atual estágio da globalização, as pessoas, ao se moverem pelo espaço físico e social, fazem-no por ordem de indexicalidade que afeta a capacidade de mobilizar recursos semióticos comunicativos, uma vez que recursos iguais podem significar coisas muito diferentes em ambientes diferentes. Blommaert (2005) concebe o comportamento semiótico como guiado por padrões estratificados de significados sociais oriundos de instituições centralizadoras das quais emanam as orientações e para as quais se devem orientar aqueles que querem ter voz. Assim, por ser um sistema estratificado e policêntrico, em cada ato de semiose, há uma variedade de instituições centralizadoras em jogo, mas nem todas são igualmente salientes, acessíveis à orientação consciente ou iguais em escopo, alcance e impacto. Algumas delas constituem-se em grupos pequenos como o grupo de pares e a família que, pela sua dimensão, têm um escopo estreito, enquanto outras, grupos maiores, como as escolas, a igreja, os movimentos políticos ou o estado, têm um escopo muito mais amplo e abrangente. Assim, como no modelo da voz, as ideologias podem ser vistas operando em e por meio de sistemas policêntricos e estratificados, nos quais diferentes ideologias estão em jogo em diferentes níveis e de maneiras diferentes, mas operando de modo simultâneo em camadas como visto anteriormente. Dessa forma, a ideologia, como parte da significação, compreende a atividade consciente, planejada e criativa, bem como a reprodução não intencional e, por que não, inconsciente de significados "determinados", ou seja, compreende simultaneamente ideologias "particulares" e "totais" (BLOMMAERT, 2005, p. 174).

Para Terry (1991), o conceito de ideologia abrange, dentre outras ideias, a noção de reificação, processo no qual uma realidade social ou subjetiva de natureza dinâmica e criativa passa a apresentar certas características como fixidez e automatismo, deixando de ser autônomas e autoconscientes. Dessa forma, o termo ideologia é apenas uma maneira conveniente de categorizar sob uma mesma alcunha uma gama de Discursos espalhados no tempo e no espaço, isso implica dizer que esses Discursos têm algo em comum; mas esse algo não precisa ser pensado em termos de uma estrutura invariável. Assim, é provável ser mais útil pensar a ideologia como uma rede de características sobrepostas, em vez de alguma essência constante.

Muito do que diz respeito a ideologia foi expresso em termos de "consciência" e "ideias", segundo Terry (1991), pertence ao que poderia se chamar de revolução linguística do século XX o fato de termos mudado a maneira de pensar as palavras em termos de conceitos, passando a pensar os conceitos em termos de palavras. Um conceito, nesse sentido, aproxima-se mais de uma prática do que de um estado de espírito, mas, para não pensar a ideologia como ideias descarnadas nem como nada além de uma questão de certos padrões comportamentais, podemos considerá-la como um fenômeno discursivo ou semiótico. Assim, enfatiza-se sua materialidade (visto que os signos são entidades materiais) e, ao mesmo tempo, preserva-se a essencialidade atribuída aos sentidos que essas manifestações discursivas evocam. Portanto, falar sobre signos e Discursos é falar sobre práticas sociais.

Nesse sentido, seria interessante pensar a ideologia menos como um conjunto particular de Discursos do que como um conjunto particular de efeitos dentro dos Discursos. Os efeitos de significados produzidos pelo Discurso não são meramente formais ou da linguagem e sua interpretação dependerá do contexto em que se encontram, podendo variar de uma situação comunicativa para outra (TERRY, 1991. p. 194). Bakhtin (2004), ao tratar das relações entre linguagem e sociedade, argumenta que, pela sua constituição, o signo é vivo, móvel e plurivalente, sua natureza enunciativa não existe fora do contexto social. Assim, signo e contexto estão indissociavelmente ligados. Na visão do autor, o domínio dos signos e o domínio da ideologia são coextensivos, e a maneira de integrar com “o discurso de outrem” em determinados contextos reflete a predisposição social da interação verbal num determinado grupo social e numa determinada época. O signo, por seu caráter ideológico, não é somente o reflexo da realidade, mas também a materialização fragmentada dessa realidade. Dessa forma, a palavra se apresenta como o “fenômeno ideológico por excelência”, constituindo-se também num elemento neutro quando relacionada com qualquer outra função ideológica, podendo,

inclusive, “preencher qualquer espécie de função ideológica estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN, 2004, p. 36 – 37). De acordo com Terry (1991),

.posições ideológicas opostas podem se articular na mesma língua nacional, cruzar-se dentro da mesma comunidade linguística: e isso significa que o signo se torna 'uma arena da luta [...] de classes'. Um signo social específico é puxado de um lado para outro por interesses sociais concorrentes, inscritos de dentro para fora com uma multiplicidade de "acentos" ideológicos; e é assim que mantém o seu dinamismo e vitalidade. (TERRY, 1991, p. 195)

A união dos membros de um grupo social tem entre os seus principais fatores a criação de uma consciência verbal que só é possível por meio da aprendizagem linguística que pode ser considerada uma forma de aprendizagem de um discurso. Nesse sentido,

Se um discurso cita outro discurso, ele não é um sistema fechado em si mesmo, mas um lugar de trocas enunciativas, [...] Um discurso pode aceitar, implícita ou explicitamente outro discurso, pode rejeitá-lo, pode repeti-lo num tom irônico ou reverente. Por isso é que o discurso é o espaço da reprodução, do conflito ou da heterogeneidade. As relações interdiscursivas podem, assim, ser contratuais ou polêmicas. (FIORIN, 1997, p. 45)

Conflitos e acordos são aspectos próprios da realidade social e somente pelo fato de os discursos expressarem tais aspectos é que se pode falar em contrato e polêmica entre discursos. A análise do discurso possibilita perceber a que formação discursiva um determinado discurso pertence, uma vez que desvela como o sujeito concebe o mundo, ou seja, uma ou várias das posições ideológicas enunciadas pelo grupo social do qual faz parte. Logo, ao ser enunciado, o discurso traz consigo “um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente” e são transmitidos e veiculados pela linguagem, estabelecendo-se de tal forma na sociedade que passam a ser considerados naturais (FIORIN, 1997, p. 55)

Na subseção a seguir, falaremos mais especificamente sobre a relação entre ideologia e língua(gem), uma vez que é no interior da materialidade linguística que os discursos se apresentam e, conseqüentemente, as ideologias podem ser desveladas e percebidas.

2.1.1 Ideologia linguística: a língua sob escrutínio

Como vimos anteriormente, as ideologias estão presentes na sociedade e são veiculadas e difundidas pelas práticas discursivas das pessoas no interior do tecido social. Assim, vista

como campo de luta e como prática social, a linguagem e as manifestações linguísticas que dela advém, por “expressar as relações que as representações estabelecem entre a língua e os seres humanos na vida social” (WOOLARD, 2012, *apud* LAGARES, 2018, p. 212) não poderiam se eximir de posições ideológicas. Segundo Kroskrity (2004), em comparação aos estudos feitos entre linguagem e pensamento, o que os falantes pensam sobre a linguagem foi algo negligenciado como objeto de estudo pelos pesquisadores até recentemente. O autor compreende ideologia linguística como “crenças, ou sentimentos, sobre línguas, conforme são usados nos mundos sociais dessas línguas” (KROSKRITY, 2004, p. 498). Nesse sentido, elas dizem respeito às ideias das pessoas sobre a língua e o discurso, principalmente, no que tange ao como é e ao como deve ser. Assim, o aspecto ideológico evidencia a ausência de neutralidade, visto que as visões das pessoas sobre a língua são moldadas por interesses políticos e econômicos e por relações de poder. Dessa forma, as ideologias linguísticas regem o discurso que, de acordo com Hill (2008 *apud* PHILIPS, 2015), é moldado e restringido (limitado) por elas, que podem atuar assim, inclusive, em relação a outras ideologias. Nessa perspectiva, é estabelecida uma relação causal direta entre a ideia que se tem de língua e seu uso real nas interações, limitando, atualmente, o que as pessoas fazem com a língua. Poderíamos dizer que as ideologias linguísticas afetam a maneira como agimos pela/na linguagem e são posicionadas e organizadas socialmente tanto em sua distribuição quanto na mobilização dos recursos linguísticos que as compõem (PHILIPS, 2015).

Para Kroskrity (2004), as concepções da linguagem, sejam elas explícitas ou implicitamente incorporadas as práticas comunicativas, representam tentativas incompletas de racionalizações da linguagem, visto que tais racionalizações são múltiplas, limitadas ao contexto e construídas a partir das experiências socioculturais do falante. Segundo o autor, apesar de os estudos interdisciplinares acerca da ideologia da linguagem nos últimos anos terem sido relevantes e significativos, falta unidade conceitual a esse imenso corpo de pesquisa que, ao falar sobre a natureza da linguagem, não problematiza a variação ideológica da mesma, promovendo, muitas vezes, com isso, uma visão excessivamente homogênea desse aspecto dentro de um determinado grupo social. Diante disso, seria mais útil ter um dispositivo analítico que capture a diversidade em vez de um que enfatize uma visão estática e uniformemente compartilhada. Nesse sentido, as ideologias da linguagem fornecem uma alternativa para explorar as variações de ideias, visões e práticas comunicativas uma vez que são consideradas mais do que aquelas que derivam da cultura oficial dominante, constituindo-se também de uma maneira mais onipresente do conjunto das diversas crenças apresentadas pelos falantes que

servem de modelos para constituir avaliações linguísticas e se engajar em atividades comunicativas (KROSKRITY, 2004).

Philips (2015) afirma que as ideologias linguísticas, frequentemente, são parte de projetos ideológicos maiores que têm se apropriado de determinadas noções de língua. Isso significa que elas são afetadas não só pelo que é possível ter consciência em termos de língua, mas também por aspectos ideológicos mais amplos. De acordo com o autor, uma das mais importantes fontes de ideologias linguísticas examinadas na literatura é o envolvimento da língua nos projetos de formação dos Estados-nação. Focados na língua enquanto código, tais projetos traz a crença de que a nação necessita de uma língua nacional falada por todos para se constituir como tal. Essa ideia tem tido um papel relevante na imposição de uma língua padrão (oficial) para as minorias linguísticas e na resistência desses grupos minoritários diante do que lhes é imposto. A imposição de uma língua padrão (oficial) traz consigo a noção de que ela é parte de um esforço para que essas minorias, ao aceitarem as condições, façam parte (sejam incluídas) do projeto, ou seja, serão incluídas ao Estado-nação. Considerado um dos grandes projetos ideológicos globais dos séculos atuais e passados, o ideal nacionalista serviu e serve de referência ou de ponto de partida para categorias de identidade de grupos como: os próprios Estados-nação, as minorias étnicas/linguísticas dentro de Estados-nação, os colonizadores e colonizados em projetos de formação de Estados-nação coloniais e Estados-nação pós-coloniais recém-independentes (PHILIPS, 2015).

De acordo com Philips (2015), a ideia de formações de Estados-nação delimitáveis e múltiplos e a ideia de línguas como autônomas / delimitáveis e múltiplas desenvolveram-se historicamente na Europa Ocidental e têm como princípio básico ideológico a premissa de que cada país precisa de um idioma nacional que, idealmente, fosse padrão e caracterizasse a forma de maior prestígio da língua falada e escrita por muitos no país. Nesse sentido, a língua nacional é também a língua em que se espera que os cidadãos se alfabetizem e, portanto, é normalmente prescrita por lei para domínios institucionais específicos, particularmente governo, educação e lei. Nesse sentido, esses tipos de domínios são considerados poderosos na geração de ideologias linguísticas, visto que os seus trabalhos, particularmente direito e educação, são entendidos ideologicamente como braços do Estado e funcionando em condições específicas por ele proporcionadas. Em todas essas instituições, a visão fundamental da linguagem é “instrumentalista” e entendida como estando sob o controle dos falantes e sendo usada estrategicamente para servir aos propósitos da instituição. O que importa é como a linguagem deve ser empregada para o desempenho da atividade da instituição. Por meio do uso da linguagem, a estrutura interpretativa da instituição é imposta a todos os que dela participam.

Dessa forma, as ideologias baseadas na formação dos Estados-nação têm consequências para as línguas minoritárias e/ou as chamadas línguas “estrangeiras” que podem sofrer um processo de apagamento e/ou discriminação por uma visão homogeneizadora.

Dos três complexos institucionais considerados aqui, para Philips (2015), o educacional primário e secundário é o mais claramente reconhecido como um braço do Estado, sendo, também, o espaço em que as ideologias da linguagem são mais explícitas e mais focadas no código. Assim, por meio de “políticas linguísticas” ideologicamente explícitas, o Estado atribui aos sistemas de ensino o papel de configurar as línguas do Estado-nação. Para sustentar uma nação coerente, uma língua falada por todos e apenas uma variedade dialetal “padronizada” dessa língua deve ser falada e escrita dentro de seus limites. Essa visão aparentemente se originou na Europa, mas se espalhou pelo mundo através do colonialismo europeu e constituiu-se em uma ideologia normativa, prescritiva e purista (PHILIPS, 2015).

Ao explorar a noção de ideologia da linguagem e tentar identificá-la e exemplificá-la, Kroskrity (2004) leva em consideração cinco dimensões convergentes, parcialmente sobrepostas, mas analiticamente distinguíveis. São elas: (i) interesses individuais ou de grupo; (ii) multiplicidade de ideologias; (iii) consciência dos falantes; (iv) funções mediadoras das ideologias e (v) o papel da ideologia da linguagem na construção da identidade. (p. 501)

Assim, na primeira dimensão, as ideologias linguísticas representam a percepção da língua e do discurso construída de acordo com o interesse de um grupo social ou cultural específico. Já na segunda, as ideologias da linguagem são concebidas como múltiplas por conta da pluralidade de divisões sociais significativas como, por exemplo; gênero, classe, geração etc; dentro de grupos socioculturais os quais têm o potencial de produzir perspectivas divergentes expressas como índices de adesão ao grupo. Sendo as ideologias, pois, baseadas na experiência social, esta nunca é distribuída, em nenhuma circunstância, de maneira uniforme para os membros de uma sociedade. No que diz respeito à terceira dimensão, os membros de um grupamento social podem apresentar graus variados de consciência acerca das ideologias linguísticas, podendo ser estas explicitamente articuladas por seus membros ou manifestadas por suas práticas. Nesse sentido, sugere-se uma correlação entre altos níveis de consciência discursiva, contestação ativa e saliente de ideologias, contrastando com uma consciência prática de ideologias relativamente incontestáveis, altamente naturalizadas e dominantes. Essa variação de consciência ideológica pode ser percebida nos espaços onde as ideologias são produzidas e comentadas. De acordo com a quarta dimensão, as ideologias linguísticas atuam como mediadoras entre as estruturas sociais e as formas de falar, estabelecendo, portanto, a união da experiência sociocultural do falante e de seus recursos linguístico-discursivos cujas formas

estão indexicalmente vinculadas a essa experiência. Dessa maneira, os falantes exibem a influência de sua consciência na seleção de recursos linguísticos e sociais cujas formas, além de distinguirem, sofrem influências profundas das ideologias da linguagem que emergem de suas experiências sociais. Na quinta dimensão, as ideologias linguísticas são produtivas na criação e representação de identidades sociais e culturais. A linguagem, especialmente a que é compartilhada, há muito servindo como elemento chave para a constituição e naturalização de fronteiras entre grupos sociais. As ideologias linguísticas podem contestar ou acolher essa percepção da linguagem como elemento no processo de formação social, como, por exemplo, pressupôs-se a existência e a eficácia de formas linguísticas compartilhadas como base para criação dos Estados-nação. Nesse sentido, ao se valerem da linguagem para justificar a formação de identidades étnicas ou nacionais, a unidade (homogeneização) tem sua sustentação alcançada por meio de padrões de estratificação linguística que subordina os grupos que não fazem parte dos que instituem o padrão ou a eles não se alinham (KROSKRITY, 2004)

Dessa forma, uma vez que as crenças, em muitos casos não examinadas, de um grupo sobre a linguagem estão no cerne do senso de identidade de grupo, as preocupações ideológicas da linguagem sempre serão importantes não apenas para estudiosos desses processos, mas também para os grupos étnicos outros que se definem de maneiras diversas por meio da linguagem e / ou resistem às definições de identidade impostas pelos demais.

Para Philips (2015), o tópico das ideologias da linguagem tem sido produtivo de várias maneiras, uma vez que os pesquisadores se basearam no reconhecimento de que os humanos têm consciência de certos aspectos da linguagem, o que torna possível exercer controle sobre a fala. Em última análise, esse controle pode afetar a estrutura da linguagem. Nas instituições poderosas que fazem parte do Estado ou estão intimamente ligadas a ele, é generalizada a visão de que as identidades das pessoas podem ser transformadas por imersão em discursos específicos da instituição. Segundo o autor, a literatura sobre ideologias de linguagem pode ser entendida como uma reação contra a visão mais antiga de que a linguagem é amplamente inconsciente e, portanto, não está sujeita a ideologização ou controle. De acordo com essa visão, aqueles processos que não estão sujeitos ao controle consciente têm maior influência sobre a forma do discurso e da linguagem do que aqueles processos que estão sujeitos à consciência.

Assim como os modos de representação cultural foram remodelados por um confronto com a crescente complexidade do mundo sociocultural, também os antropólogos linguísticos se voltaram para as perspectivas ideológicas da linguagem como um meio cada vez mais importante de compreender essa complexidade e a maneira como os falantes, grupos, e os governos usam as línguas - e suas ideias sobre elas - para criar e negociar esses mundos

socioculturais (KROSKRITY, 2004). Essa complexidade acima aludida tem sua base nas características dos atuais processos de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), marcados pela intensificação da diversidade que sempre existiu, mas que, de acordo com Vertovec (2006), se tornou superdiversa da qual falaremos a seguir.

2.1.2 Diversidade/Superdiversidade na sociedade atual

A sociedade, em nossos dias, vivencia um processo de mudanças nunca antes imaginado, proporcionado, principalmente, pelo estágio atual da globalização, marcada pela intensificação em graus variados da mobilidade (de signos e de pessoas), da oferta de tecnologias cujo recurso mais expressivo é a internet. Lull (2002), ao descrever a natureza das mudanças pelas quais o mundo vem passando, além de considerá-la espetacular, faz uma crítica àqueles que a descaracterizam denominando-a como “Era da informação”, “Era digital” ou “Era da internet”. Consoante o autor, essas denominações, apesar de fazerem alusão à grande quantidade de informações a que estamos expostos atualmente, principalmente se comparada a períodos anteriores, retira do período atual da globalização a sua natureza mais emocionante, colocando a ênfase no lugar errado.

Assim, mais interessante que o aumento do fluxo informacional e comunicativo proporcionado por essas elaborações contemporâneas da comunicação humana, são as trocas simbólicas facilitadas por elas que, embora tenham acelerado e modificado grandemente as maneiras pelas quais os seres humanos se comunicam entre si, não alteraram as motivações por trás de práticas significativas criadas pelas pessoas para construir seus mundos social e cultural. Dessa forma, a tão aclamada “Era da Comunicação” não se restringe somente à “transmissão eficiente de bits e bytes digitalizados daqui para lá, mas também à importância que os processos de comunicação possuem para as pessoas” que, ao se comunicarem, mobilizam toda uma variedade de recursos materiais e simbólicos disponíveis, inclusive formas menos mediadas, de natureza cultural. As formas culturais que circulam atualmente na sociedade, diferentemente do que ocorria no passado, o fazem de maneira muito mais ampla, ligando-se a valores e modos de vida oriundos de contextos e influências mais globais (LULL, 2002, p. 1.)

Essa realidade característica dos atuais processos de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006) é marcada pela intensificação da diversidade que sempre existiu, mas que, de acordo com Vertovec (2006), se tornou superdiversa. Em seus estudos

acerca da mudança na natureza e no perfil da imigração percebida na Grã-Bretanha na década de 1990, o autor afirma que:

Nos últimos dez anos, a natureza da imigração para a Grã-Bretanha trouxe consigo uma transformadora ‘diversificação da diversidade’ não apenas em termos das etnias e países de origem, mas também com respeito a variedades de variáveis significantes que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem (VERTOVEC, 2006, p. 1)

Apesar de o foco de seu estudo não está diretamente associado às consequências do fenômeno da superdiversidade para os aspectos linguísticos da sociedade britânica da época, em seu trabalho, Vertovec (op. cit. p. 10) traz um esboço estatístico no qual consta que, no contexto analisado, 300 línguas eram faladas. O autor, já naquela época, chamava a atenção para o fenômeno do pluri/multilinguismo que caracteriza as sociedades atuais e que, ainda, figura como objeto de pesquisa de muitas áreas, dentre elas a Sociolinguística e a Linguística Aplicada. Segundo Budach e Saint-Georges (2017)

particularmente a sociolinguística tem um interesse antigo em ‘analisar e interpretar a diversidade (linguística)’ (Parking e Arnaut, 2014). Além do mais, questões ligadas à migração, mobilidade, ou contato linguístico estão no centro do projeto sociolinguístico desde suas empreitadas iniciais (Gumperz e Hymes, 1972) (BUDACH & SAINT-GEORGES, op. cit., p. 64).

Tanto a Sociolinguística quanto a LA têm se valido do conceito de superdiversidade para olhar para a linguagem e buscar entender fenômenos provenientes do aumento do fluxo migratório e de um mundo cada vez mais interconectado cujas fronteiras geográficas já não são mais consideradas obstáculos para os contatos linguísticos, sociais e culturais.

A dinamicidade e fluidez presentes na sociedade atual (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013) têm reconfigurado a maneira como as pessoas se comunicam, influenciando de modo significativo as relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006). Nesse sentido, complexas práticas linguísticas têm ocorrido, exigindo que áreas como a Sociolinguística e a LA reposicionem suas pesquisas no que tange a suas epistemologias. Tal mudança nas pesquisas foi possibilitada, principalmente, a partir do conceito de superdiversidade que, como um ‘meta-termo’, tem abrigado sob sua alcunha campos de pesquisas diversos que “contribuíram ao longo dos anos à ‘desreificação’ das noções tradicionais de língua, comunidade, ou comunicação” e que, antes, eram estranhos uns aos outros, ou seja, não se conectavam enquanto áreas de pesquisa (BUDACH & SAINT-GEORGES, 2017, p. 65).

De acordo com Lull (2002), uma maior circulação e usos mais criativos de formas culturais, cujos valores e modos de vidas antes eram restritos a contextos e influência locais, na atualidade, tornaram-se questões centrais para uma ampla gama de disciplinas das ciências sociais e humanas, visto que aspectos relacionados a cultura e a identidade têm suscitado lutas em escala global. Nesse sentido, Castells (2011) chama a atenção para o fato de que quanto mais o mundo se torna global, mais as pessoas têm necessidade ou se sentem locais. De acordo com o autor, a noção de pertencimento (Nação, comunidade) pode ou não coincidir com a noção de Estado-nação, historicamente constituído, seguindo ou não esse processo ou, até mesmo, se opondo a ele. Isso se dá, pois, não são apenas razões históricas ou econômicas que entram em jogo nesses processos de constituição identitária, mas também os sentimentos que as pessoas possuem em relação à comunidade, ou seja, como a noção de comunidade (Nação) é construída, principalmente, na mente de seus membros. Provavelmente, isso vale para os Surdos que, ao se manifestarem em prol das causas e demandas surdas, utilizam-se do termo “comunidade”, inclusive em documentos, buscando denotar uma maior noção de pertencimento e de identidade, justificando, portanto, o uso da expressão “comunidade surda”.

Desse modo, a etnicidade tem se constituído como um atributo básico da autoidentificação, uma vez que “os outros” relembram todos os dias que eles são outros também e essa alteridade generalizada, seja pela cor da pele, pela linguagem ou outro atributo externo, caracteriza a realidade do mundo multicultural em que vivemos. A diferença por meio da etnicidade se dá, justamente, porque pessoas de diferentes culturas vivem lado a lado e valem-se da condição de pertencimento a um grupo étnico para se solidarizar e encontrar refúgio e defesa contra as forças externas de grupos étnicos dominantes. Dessa forma, quanto mais globalizada e multicultural for uma sociedade, mais a etnicidade se tornará um componente da dinâmica social e das lutas (CASTELLS, 2011).

A profunda diversificação das formas simbólicas e o crescente número e variedade de ocasiões para afirmar o poder simbólico em contextos culturais são consequências do atual estágio da globalização cujo desenvolvimento perturba de muitas maneiras, dentre outros aspectos, a influência cultural que as instituições e as ideologias dominantes exercem sobre os indivíduos (LULL, 2002)

Hannerz (2002), ao elaborar sobre o conceito de cultura em antropologia, examina-o de várias maneiras distintas: como sendo algo aprendido, adquirido na vida em sociedade; como algo que compõe um “todo” integrado e perfeitamente ajustado ou como algo que vem em pacotes variados, possuindo cada um uma integridade própria e distinta de diferentes coletividades humanas, a maioria pertencendo a territórios específicos. O autor chama atenção

para essa última concepção e afirma que é nela que a cultura muda mais claramente para a forma plural, como “culturas”. Isso implica uma concepção da organização da diversidade cultural como sendo um mosaico global de unidades delimitadas, que, nesse caso, se caracteriza como forma mais duvidosa, visto que o mundo atual se configura, em grande parte, pela mobilidade e pela mistura. É justamente para essa imagem de mosaico cultural que precisamos, segundo o autor, de uma contra imagem a qual não dê como certa a delimitação das culturas e sua simples relação com as populações e com os territórios, mas que, permita, como ponto de partida, um mundo mais aberto e interconectado (HANNERZ, 2002)

Dentre os componentes desse mosaico cultural, está a cultura surda que, de acordo com alguns estudos (PERLIN, 2000; QUADROS, 1997, 2005) tem buscado se destacar e reafirmar sua unidade e seus limites nos contextos socioculturais, institucionais e linguísticos nos quais a Libras se faz presente e pelos quais circulam seus membros, como veremos a seguir.

2.1.3 Cultura surda e a representatividade das línguas de sinais

Inicialmente usado, no séc. XV, para caracterizar tanto animais quanto o cultivo de plantas, o conceito de cultura se espalhou para outras áreas do conhecimento, passando a incluir os seres humanos na denominada “cultura” da mente das pessoas, tornando-se um conceito cada vez mais complexo e difícil de se definir (GIDDENS & SUTTON, 2017). Segundo Ladd (2003), o uso científico social moderno do que seja cultura teve início no século XIX, período em que se desenvolve o reconhecimento das “culturas ou totalidades” que, neste sentido, refere-se a todos os elementos que compõem o modo de vida de uma sociedade e que são aprendidos por ela como a linguagem, os valores, as normas sociais, as crenças, os costumes e as leis. A complexidade do termo pode ser observada no trabalho de Kroeber e Kluckhohn (1952 apud LADD, 2003) que transcreveram, classificaram e comentaram 164 definições diferentes de “cultura”: descritivas, normativas, psicológicas, estruturais, históricas, etc., demonstrando a amplitude do conceito e a tentativa estratégica de diversas áreas do conhecimento em defini-lo. O aprofundamento da visão de cultura em cada área foge dos objetivos desta pesquisa que, por questões de alinhamentos conceituais e metodológicos, fará um breve percurso da noção desse conceito dentro das tradições antropológicas que surgem num período histórico em que colonizadores se esforçavam para diminuir as diferenças culturais entre as populações recém colonizadas, tentando adaptá-las a nova realidade (VELHO & CASTRO, 1978).

Isso posto, é atribuída a Tylor (1871, p. 200 apud LADD, 2003) as primeiras propostas de definição de cultura, considerando-a como um todo complexo que inclui conhecimento,

crença, arte, moral, lei, costumes e capacidades e habilidades adquiridas pelo homem como membro de uma sociedade. A visão dicotômica e distintiva entre civilização e cultura, em que a primeira figurava como marca do expansionismo colonial ou da ideia de progresso e a segunda como singularidade ou tradição de um povo, muito difundida pela sociologia, deu lugar, a partir da definição de Tylor, a uma visão mais totalitária do termo, visto que, apesar da grande diversidade de comportamento, estilos de vida, crenças e sistemas de comunicação que a espécie humana apresenta, os fatores que subjazem a essa diversidade seriam mais eficientemente explicados pelos aspectos que unem os seres humanos em vez daquilo que os diferenciam. De acordo com Velho e Castro (1978), a ideia de cultura atende melhor aos preceitos da antropologia, uma vez que fica subentendida uma ligação entre os membros de uma coletividade, independente das fronteiras geopolíticas que os separam, contrapondo-se a ideia de civilização que evidencia mais os aspectos da territorialidade, da continuidade espacial. Para os autores, essa ligação pela cultura “é inescapável; consciente ou inconscientemente, põe o ser humano individual em contato com um universo social de valores” (op. cit. p. 2).

Nesse sentido, a cultura se caracteriza como o resultado das vivências humanas em determinados contextos sociais cujas adaptações são capazes de gerar modificações na maneira de ser e de agir das pessoas. A cultura, nesse caso, pode ser entendida como resultante da experiência de gerações anteriores que é adquirida, apreendida, acumulada e que, por conta do processo de mudança pelo qual o ser humano passa constantemente, pode ser criada, inventada e mudada, caracterizando o ser humano não apenas como produto, mas também como produtor de cultura (LARAIA, 2009).

De acordo com Marconi e Presotto (2006), a essência da cultura tem como base três elementos: as ideias, as abstrações e os comportamentos. As ideias se caracterizam como concepções mentais de coisas concretas ou abstratas. As abstrações dizem respeito a capacidade de contemplar as ideias e traduzi-las em sinais e símbolos. Já os comportamentos se apresentam como modos de agir dos grupamentos humanos a partir das ideias e das abstrações. Nesse sentido, podemos dizer que a cultura “consiste em uma série de coisas reais que podem ser observáveis, ser examinadas num contexto extra-somático”, podendo ainda, pela sua natureza real e observável, ser classificada como: **(i)** material, quando sua formação constitui-se de artefatos, utensílios ou objetos materiais como machados ou computadores; **(ii)** imaterial, quando prescinde da materialidade, mas, mesmo assim, compõe a realidade cultural como as crenças, os hábitos e os valores; **(iii)** cultura ideal que, apesar de nem sempre ser praticada, apresenta-se como sendo verbalmente ideal para um determinado grupo como a cultura surda (MARCONI & PRESOTTO, 2006. p. 26).

Toda cultura possui uma estrutura cujo nível de participação dos indivíduos é variável. De acordo com Ralph Linton (1967 apud MARCONI & PRESOTTO, 2006), a participação pode se dar em quatro níveis: **universal**, quando a maioria absoluta de indivíduos segue os padrões culturais; **especial**, quando parte do grupo pratica determinadas normas ou padrões culturais; **alternativo**, quando padrões culturais são quebrados e seguidos por um número limitado de pessoas; **da peculiaridade individual**, que diz respeito aos aspectos individuais de cada componente do grupo cultural.

Assim, podemos argumentar que não existem grupamentos humanos sem cultura ou que também não existe um único indivíduo que viva em sociedade que se abstenha de vivência cultural. Poche (1989 apud SANTANA & BERGAMO, 2005, p. 572) afirma que “a língua é um ‘recurso’ na produção da cultura, embora não seja o único. Pare ele, a língua é, neste sentido, um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido [...]”. Acompanhando esse raciocínio, a língua(gem), além de distinguir a espécie humana de outras espécies e estar no bojo dos recursos capazes de produzir cultura, também possibilita as pessoas a construírem e a projetarem suas identidades por meio de interações socio-discursivas. Por isso, para Santana e Bergamo (op. cit.) o termo “Cultura” na área da surdez faz “referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo [...]”.

Padden e Humphries (2005) destacam a importância dos estudos científicos sobre as línguas de sinais que, segundo eles, possibilitaram incluir essas modalidades de língua no rol de relações das línguas humanas, evidenciando, inclusive a existência de diferentes línguas de sinais no mundo cada qual com suas estruturas e histórias. Para os autores, a modalidade visuoespacial de língua tem papel central na definição de cultura cujas bases estão nas crenças e nas práticas diárias vivenciadas pela comunidade que, no caso das pessoas surdas, só obteve tal *status* após o reconhecimento das línguas de sinais.

Poderíamos argumentar que no momento socio-histórico em que os Surdos se encontram na atualidade, a língua de sinais seria algo equivalente ao que foram as línguas no período de constituição dos Estados-nações – uma língua, um território, uma nação? Parece-nos que as línguas visuoespaciais para os Surdos desempenha hoje papel central e simbólico no desenvolvimento da cultura surda. Nesse sentido a língua teria um papel político.

De acordo com Makoni e Pennycook (2007), as línguas existentes e sua ligação com a territorialidade na qual se encontram são heranças de projetos cristãos/coloniais e nacionalistas em diferentes partes do mundo. Para os autores, as línguas são construções sociais análogas a outros artefatos também socialmente construídos como, por exemplo, a noção de tempo. Dessa

forma, nos processos sociais de construção/invenção das línguas, estão envolvidos outros fatores, além dos estritamente linguísticos, como o desenvolvimento de ideologias, a invisibilidade de práticas de linguagem, a projeção de níveis de diferenciação linguística, a transformação da relação dos signos entre as características linguísticas e as imagens sociais às quais elas estão associadas, além da invenção de um regime metadiscursivo. Este último caracteriza-se pelas representações da linguagem que, juntamente com instâncias materiais de ocorrência das línguas, constituem uma forma de ação social, fato social que pode funcionar como agentes no exercício do poder social e político. A invenção das línguas possibilitou, indiretamente, o surgimento de uma ideologia das línguas como categorias separadas e enumeráveis. Nesse sentido, o regime metadiscursivo trata as línguas como instituições contáveis, visão esta reforçada pela existência de gramáticas e dicionários (JOSEPH, 2004 apud MAKONI & PENNYCOOK, 2007). Segundo Makoni e Pennycook (2007), as invenções linguísticas têm produzido efeitos materiais muito reais, visto que influenciam o modo como as línguas foram entendidas, como as políticas de linguagem foram construídas, como a educação foi desenvolvida, como os testes de linguagem foram desenvolvidos e administrados e como as pessoas passaram a se identificar com as línguas e, às vezes, a lutar por elas. Diante disso, é possível supor que os estudos acerca das línguas de sinais e os sujeitos que, por meio delas, agem no mundo, tenham sentido tais efeitos.

As línguas de sinais têm estado no centro de uma série de questões relativas à comunidade surda e servido de base para fundamentar demandas e reivindicações por parte de seus membros e daqueles que se alinham a suas causas (PERLIN, 2000; PERLIN & QUADROS, 1997; QUADROS, 2005). De acordo com Rodrigues (2014), a mudança de perspectiva em relação a surdez e aos Surdos de um modo geral só ocorre quando as línguas de sinais são reconhecidas, os estudos surdos se difundem e se consolidam e a educação bilíngue passa a ser vista como preponderante para o desenvolvimento, a promoção e a inclusão das pessoas surdas. Dessa forma, as demandas oriundas da comunidade surda e da surdez passam a ocupar o centro das discussões no âmbito cultural, social, linguístico e pedagógico. O campo dos estudos culturais, ao inserir o Surdo, desvela temática de sua identidade cultural cuja ocorrência, pautada na assimetria entre Surdos e ouvintes, acredita-se ser melhor adaptada quando se leva em consideração as diferenças. Nesse viés, identificar-se com cultura surda e sua comunidade implica reconhecer práticas que envolvem “rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente pulais e culturais” (PERLIN, 2000, p. 22). Sob essa ótica,

O contato do sujeito com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade; caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural (op. cit. p. 24)

Segundo Goldfeld (1997), o indivíduo se constitui por meio da linguagem, tanto na comunicação quando no pensamento, e por meio das relações sociais que estabelece ao se juntar a outros, criando, assim, as condições necessárias para modificar a sociedade da qual faz parte ativamente. Nesse aspecto, as relações entre valores sociais e as características identitárias do indivíduo são mediadas pelo signo, uma vez que o que se internaliza são representações da realidade material, proporcionada pela semiose que é característica dos signos. Assim, o desenvolvimento linguístico, mais especificamente a aquisição de uma língua, seria condição básica para o desenvolvimento de uma consciência individual (GOLDFELD, 1997). Nessa perspectiva, os aspectos linguísticos ganham centralidade e são tidos como a única maneira de capacitar os Surdos a promover aspectos culturais, sociais, linguísticos, políticos e pedagógicos bem como a debater questões com os quais estão envolvidos. Santana e Bergamo (2005), ao tratarem da legitimação das expressões culturais e identitárias dos surdos, destacam a relevância que a língua de sinais ganhou em tal empreitada.

De acordo com Padden e Humphries (2005), a língua de sinais, ao mesmo tempo que uni aqueles que a têm como meio de comunicação e interação, distingue as pessoas surdas de pessoas ouvintes e de outras pessoas surdas ou que se consideram deficientes auditivos (usam algum tipo de dispositivo adaptado para se comunicar) e que não usam a língua de sinais. Nesse sentido, Perlin (1998); Moura (2000); Padden e Humphries (2005) fazem a distinção entre “Surdos” com letra maiúscula e “surdos” com letra minúscula. O primeiro é usado para descrever as práticas culturais de um grupo cujas vivências e interações com o mundo ocorrem por meio da visão que, nesse caso, não diz respeito apenas ao sentido natural e lógico de “ver”, mas a certas maneiras de agir e constituir-se no mundo, no qual, particularmente, a língua de sinais tem um papel central na vida diária de seus integrantes. Já o segundo, faz referência a um grupo, aparentemente maior, de pessoas que, apesar de apresentarem algum grau de surdez (leve, moderada, severa ou profunda), não possuem o perfil considerado adequado para compor essa cultura particular, por não partilharem da história ou das lutas sociais da comunidade surda e por não valorizarem integralmente o papel da língua de sinais nos contextos de interação em que se encontram.

Essa visão dicotômica e, no meu ponto de vista, em muitos aspectos, algumas vezes segregacionista, pode ser explicada pelo processo histórico pelo qual os surdos passaram. De

acordo com Santana e Bergamo (2005), a falta de uma linguagem oral, característica que se destaca quando se trata de seres humanos e “suas virtudes cognitivas”, tornou os surdos um grupo, historicamente, estigmatizado e socialmente desvalorizados, e, em alguma medida, desprovidos de humanidade ou inferiores nesse aspecto. Assim, apesar da presença de traços que os assemelhassem aos demais seres humanos, os surdos situavam-se no meio do caminho, por não possuírem a completude que a linguagem oral proporcionava aos ouvintes. Nesse sentido, para os autores

A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem. (SANTANA & BERGAMO, 2005, p. 566)

Essa maneira de agir em relação a língua e a tudo o que ela representa é, também, uma forma de afastar-se da “anormalidade” e constituir-se em uma minoria; substituindo a visão médico-patológica que, durante anos, os colocou a margem da sociedade por uma visão socio-antropológica, baseada nas diferenças (HOFFMEISTER, 2014).

Santana e Bergamo (2005) afirmam que

A separação entre grupos humanos é produzida socialmente, bem como sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta. São as normas sociais que “autorizam” essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar [...] (SANTANA & BERGAMO, op. cit., p. 566)

Sob esse prisma, situações relacionadas aos Surdos e a surdez bem como a maneira como elas vêm sendo descritas e discutidas estão, ideologicamente, atreladas às normas, juntamente, com as lutas políticas para mudança ou criação de novas normas como a cultura e a identidade surdas, a inclusão e o reconhecimento do Surdo como sujeito de linguagem etc.

Diante das questões filosóficas discutidas, pode-se dizer que a noção de língua na qual se apoia o curso de Letras-Libras da UFJF é a noção de língua enquanto entidade política. Como já falamos anteriormente, essa ideia de língua foi historicamente forjada e difundida e seus reflexos são sentidos até os tempos atuais, configurando o que se tem denominado de paradigma monolíngue. Segundo Canagarajah (2013), esse paradigma constituiu-se a partir de um conjunto de suposições inter-relacionadas que se solidificou na Europa Ocidental por volta do

século XVIII. Para de Certeau (1984 *apud* CANAGARAJAH, 2013) ele tem ascensão na ideologia iluminista, associada a movimentos como o surgimento da ciência empírica, da industrialização e da burocracia os quais estão ancorados numa orientação positivista da realidade cujas experiências são transformadas em conhecimentos gerenciáveis e disciplinados. Assim, pode-se resumi-lo da seguinte maneira: uma língua, uma nação e um território; a língua, como sistema autônomo cujo *locus* se encontra na cognição em vez de no contexto social, apresenta-se como pura, separada uma das outras e associada a uma identidade, sendo a comunicação por meio dessa língua baseada na gramática e não na prática. De acordo com o autor, a língua incorporou o espírito, o pensamento e os valores mais íntimos da comunidade cuja personificação e as experiências coletivas tornaram cada língua uma manifestação única, enraizada num determinado lugar, possibilitando assim sua territorialização.

Para Canagarajah (2013), a conexão entre uma língua, uma nação e um território, conhecida como tríade herderiana, tem implicações na comunicação e na vida social. Ele afirma que, ao conceber as línguas como únicas e separadas, evidenciando-as como a essência da comunidade de cujos valores e pensamento só podem ser expressos por elas; os membros dessa comunidade são levados a acreditar que são donos da língua e que, portanto, falantes de outras línguas são usuários ilegítimos, incapazes de expressar os pensamentos e os valores da comunidade local, mantendo-se, assim, a unidade e a homogeneidade do grupo com sua harmonia e essência internas para as quais a mobilidade não era (e ainda não é) bem vista. Outro aspecto evidenciado pela tríade é a associação da língua ao espaço geográfico em que está localizada. Assim, espera-se que determinada língua seja usada ou mesmo autorizada, impedindo ou limitando a presença de outras línguas. Normalmente, línguas de grupamentos dominantes são impostas em detrimento de outras línguas minoritárias que, não raro, são suprimidas. De acordo com Canagarajah (2013), as ideologias oriundas da tríade herderiana respondem a muitas das necessidades que a Europa do século XVIII tinha. Os discursos produzidos ajudaram a dar identidade e limites às comunidades locais que, separadas das demais, resistiam àqueles que não pertenciam ao grupo. Havia algo de natural e correto na conexão da comunidade com seu idioma e com seu lugar que era reivindicado como se de direito e pertencente àqueles que ali viviam.

Canagarajah (2013) argumenta que, para conectar os elementos que compõem a tríade, as línguas tiveram que ser inventadas, deixando, como também defende Blommaert (2010), de serem vistas como um conjunto fluido de “recursos móveis” e tornando-se um conjunto estável e homogêneo de “recursos estáticos”, o que, muitas vezes, caracteriza um processo arbitrário em que diversos recursos semióticos são agrupados, rotulados com um nome e reivindicados

como propriedades de uma comunidade, num esforço de padronização, de purificação e de codificação desses recursos. Para o autor, esse processo também teve (e ainda tem) a ajuda de escolas, livros didáticos, meios de comunicação de massa e outras instituições num movimento circular de autoperpetuação no qual a língua identifica as pessoas e o lugar; ao passo que o lugar e as pessoas identificam a língua.

Como linguista e pesquisador da linguagem, entendo que essa noção de língua enquanto entidade política é legítima e não há nada de errado nela, principalmente se levarmos em conta o que está sendo analisado e as possibilidades de pesquisa oferecidas pela linguagem. No que diz respeito aos Surtos, essa noção de língua se justifica ainda mais, visto que o momento sócio-histórico em que a comunidade Surda se encontra, assim como no período da formação dos Estados-nações, faz com que ela precise, nos dias de hoje, demarcar seu espaço político e reivindicar os seus direitos sejam eles linguísticos, educacionais, de acessibilidade ou de inclusão. Portanto, nós não só endossamos essa legitimidade como também apoiamos as reivindicações e as lutas dos Surdos nas várias instâncias sociais em que elas acontecem. (MOURA, 2000; PERLIN, 2005; QUADROS, 2005, STROBEL, 2008)

Nesse sentido, o reconhecimento das línguas de sinais e o estatuto de língua conferido a elas, além de repercussões linguístico-cognitivas, têm também repercussões sociais, possibilitando ao Surdo, por meio da língua de sinais, constituir-se, de forma legítima, como “sujeito de linguagem” capaz de agir para transformar o contexto social no qual se encontra (SANTANA & BERGAMO, 2005). Entretanto, nos que diz respeito aos estudos linguísticos, principalmente os desenvolvidos no campo da LA contemporânea, juntamente com o entendimento das questões decoloniais, abordadas a seguir, acreditamos que seja possível se pensar numa noção de língua mais expandida, capaz de reconhecer e explicar fenômenos linguísticos atuais, observáveis na atualidade ao agirmos no mundo pela linguagem, como a oferecida pelas práticas translíngues das quais trataremos na seção 2.3.3. Antes, porém, na subseção a seguir, traçaremos um paralelo entre os estudos desenvolvidos pela LA contemporânea e aspectos da decolonialidade, refletindo acerca das contribuições epistemológicas para o campo de estudos da linguagem.

2.1.4 Linguística Aplicada e Decolonialidade: Libras em perspectiva

Moita-Lopes (2006, p. 85), ao problematizar os constructos que têm servido de base para a LA na contemporaneidade, afirma que os pesquisadores que atuam no campo das ciências sociais têm tido como grande preocupação tanto “a possibilidade de inaugurar ‘um novo

paradigma social e político’ quanto ‘epistemológico’”. Dessa forma, busca-se reinventar a vida social e, conseqüentemente, “as formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Segundo o autor, há muitos linguistas aplicados tentando tal empreitada que, diante do desgaste das maneiras tradicionais de teorizar e fazer LA, oferecem meios alternativos cujo principal foco tem sido a inscrição do sujeito na produção do conhecimento ou a redescrção desse conhecimento em outras bases.

Desse modo, é necessário que o mundo seja pensado por uma visão não ocidentalista a qual tem se sobreposto a lógicas alternativas de vida social e a formas alternativas de produção do conhecimento, principalmente, por considerar que o conhecimento em nada tem a ver com o modo de vida cotidiano das pessoas, o que as fazem sofrer ou o que lhes despertam desejos (MOITA-LOPES, 2006).

Diante disso, Kumaravadivelu (2006, p 136) distingue a definição de LA em dois momentos: no primeiro, considerado a definição estreita, o campo, ao fazer uso de descobertas de estudos teóricos, aplica esse conhecimento linguístico a algum objeto, sendo o linguista aplicado visto como um “consumidor ou usuário e não um produtor de teorias.”. Já, no segundo momento, a LA, levando em consideração definições mais recentes, passa a investigar teórica e empiricamente “problemas reais nos quais a linguagem é uma questão central”. Apesar do movimento em prol de uma LA conectada a questões sociais como etnia, cultura, identidade, ideologia, discurso dentre outros; o que se tem observado, segundo o autor, é que o “campo continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar”. Dessa forma:

O tipo de LA associado ao modernismo trata a linguagem primeiramente como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo. Investiga o uso da linguagem de modo descontextualizado e descorporificado. [...] Em resumo, a LA moderna se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139).

Em contrapartida:

A filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero. (op. cit)

Nesse sentido, para que a passagem do moderno para o pós-moderno ocorra, faz-se necessário um movimento por parte dos linguistas aplicados que precisam superar o tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso, na perspectiva defendida por Blommaert (2005), à qual nos alinhamos, de língua(gem) em ação, compreendendo todas as formas semióticas significativas da atividade humana e suas conexões com aspectos sociais, culturais, históricos e de desenvolvimento. Dessa forma, estudar a língua(gem) é estudar a “sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”; é reconhecer que as “práticas discursivas não são neutras”, envolvendo, portanto, escolhas políticas e ideológicas perpassadas por relações de poder; é perceber que, nas sociedades contemporâneas, os sistemas semióticos envolvidos “no processo de construção de sentidos” são múltiplos e variados (FABRÍCIO, 2006).

Diante disso, vem-se desenvolvendo no campo da LA uma orientação mais crítico-reflexiva que busca investigar a relação da língua(gem) com o mundo social e com questões observáveis na sociedade atual pelas quais, segundo Fabrício (2006), esta é diretamente afetada. Para a autora, “a reconfiguração da LA como prática interrogadora é, então, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade.” Há, portanto, um movimento em prol de um LA “como prática problematizadora” que, ao assumir posições, sejam elas ideológicas, políticas ou éticas, “submete a reexame e a estranhamentos contínuos não só suas construções, como também os ‘vestígios’ de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes” (FABRÍCIO, 2006, p. 49-51). Pennycook (2006, p. 68), ao tratar da chamada Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), evidencia os vários significados que o termo “crítico” pode apresentar e que, por conta disso, a vislumbra não como “uma disciplina, um domínio ou um campo fixo”, mas como “práxis em movimento”, ou seja, “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos [...]”. Para o pesquisador, a LAC vai além da dimensão crítica adicionada à LA, possibilitando uma agenda de estudos que percebe um conjunto renovado de questões e interesses que ainda não tinham tido espaço e ou despertado o interesse em LA. Assim, nos limites do que denominou Linguística Aplicada Transgressiva, Pennycook (2006, p.70) chama a atenção para a necessidade de um questionamento constante de “nossas próprias pressuposições, assim como as dos outros.” Nesse sentido:

[...] precisamos compreender as inter-relações entre dominação (compreendendo a linguagem e a reprodução do poder), acesso (a necessidade de ter acesso aos gêneros discursivos, línguas de poder etc.), diversidade (a necessidade de reconhecer a diferença) e planejamento (a importância de

criatividade e agenciamento). Esses elementos [...] não podem ser considerados isoladamente (PENNYCOOK, 2006, p 70)

Para tanto, assim como Rajagopalan (2003), o autor defende a necessidade de um trabalho interdisciplinar em LA, subsidiando a tendência de afastamento da Linguística e a busca de um campo que gere suas próprias teorias e produza outros modos de pensar. Nesse sentido

A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p 82)

Segundo Moita-Lopes (2006, p 85-87), busca-se, portanto, desafiar a hegemonia propiciada pela “globalização do pensamento único”, baseada em críticas à modernidade, com foco no “sujeito inscrito na produção do conhecimento ou em ‘sua redescrição em outras bases’ visto que, para alguns linguistas aplicados, há um “desgaste dos modos tradicionais de teorizar e fazer LA”). Assim, há uma

necessidade de se pensar o mundo por um olhar não ocidentalista [...] tendo em vista a compreensão de que a episteme ocidentalista destruiu outras lógicas de vida social e outras formas de produzir conhecimento “no processo de criar a Europa como ocidente e de tornar o mundo moderno” (MOITA-LOPES, 2006, p. 87)

Numa perspectiva similar, está o pensamento decolonial que visa questionar a permanência das “condições colonizadas da epistemologia” que, por meio de uma articulação política, cultural e econômica, busca a emancipação dos diversos “tipos de opressão e dominação” bem como a construção de um campo de pensamento inovador cujos elementos epistêmicos locais sejam privilegiados em vez daqueles impostos pela colonialidade (DE NOVAIS REIS & DE ANDRADE, 2018, p 3). Nesse contexto, a historicidade, a universalização e os efeitos relacionais, considerados heranças da colonialidade, são limitantes e, por isso, precisam ser trazidos à baila, discutidos e superados, por meio de uma “reflexão epistemológica, teórico-metodológica, ontológica e política” para cuja natureza eurocentrista e colonialista a língua(gem) tem contribuído em “formas de poder, de ser, de viver, de pensar,

de se relacionar, de se ensinar-aprender e de se pesquisar” (RESENDE, 2019, p. 15-16) Percebe-se que saberes importados e, teórica e metodologicamente, nada criativos são aplicados com pouca ou nenhuma modificação/adaptação ao contexto local, possibilitando que, assim, a colonialidade sobreviva ao colonialismo. De acordo com Resende (2019, p 21), essa importação e aplicação de conhecimento sem as devidas reflexões acabam por nos alinhar a ideologias que não nos são favoráveis e que perpassam nossos discursos e nossas práticas. Nesse sentido, não é absurdo imaginar que aspectos da colonialidade têm sido reproduzidos “em livros, escolas e universidades, nos padrões culturais e estéticos, no senso comum”. A falta de discussão acerca de assuntos relacionados a essa temática tem possibilitado o ensino e a aprendizagem de práticas coloniais, dentre elas as práticas linguísticas. Isso posto, destacamos a importância de essas discussões figurarem nos cursos de formação de professores, de um modo geral, e nos cursos de formação de professores de língua, de maneira mais específica, como é caso do Curso de Letras-Libras da UFJF. Para Fabrício (2017, p. 15), é preciso “despensar, despraticar, desinventar as normas”, diante dos “múltiplos descentramentos” percebidos pelo giro decolonial, expressão cunhada por Mignolo (2006) para se referir de maneira crítica às formas de colonialismo encontradas em diversos contextos, atualmente. Apesar da ideia de negação sugerida pelo prefixo *des-* nos vocábulos acima, isso não significa a

destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sócio-históricas solidificadas pela repetição. Pelo contrário: significa conhecê-las, reconhecer seus efeitos concretos e embrenhar-se na dinâmica de ter clareza do “não mais” (o que se repete, mas que se quer deixar para trás) e investir no “não ainda”, em seu nível emergente, incerto, e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais. (FABRÍCIO, 2017, p. 29-30)

Dessa forma, acreditamos que, assim como a Linguística Aplicada (In)disciplinar (MOITA-LOPES, 2006) e a Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), o giro decolonial (MIGNOLO, 2006) busca criar alternativas na medida em que se abre para a diversidade epistêmica e traz para o universo acadêmico-científico a crítica a colonialidade do saber com suas importações científicas e suas verdades universais. De acordo com Resende (2019, p 28), “apesar de se ter acumulado muito conhecimento, este não parece ser suficientemente amplo para a complexidade do mundo” que requer que eles sejam acessíveis e úteis para superação de problemas. Nesse sentido, por meio de outros conhecimentos e pela recusa da hegemonia do conhecimento científico, o trabalho acadêmico é enriquecido, exigindo-se, portanto, “outros sentidos de ser acadêmico, outros conteúdos e outras práticas” que façam com que a universidade deixe de ser um fim e passe a ser um meio. (RESENDE, 2019). É por essa

perspectiva que vislumbramos as práticas translíngues, como uma proposta alternativa ao que Fabrício (2017) chama de legado referencialista e representacional cujo modelo está na base do pensamento colonial e de sua confiança na ideia de que as línguas são entidades puras, promotoras da coesão social e descarnadas das interações sociais. Segundo a autora, características da vida social no atual estágio da globalização não podem ser captadas por “uma episteme e um vocabulário teórico comprometidos com ideias de estaticidade e inércia”. Diante disso, enfatiza-se a necessidade de discutir políticas e ideologias linguísticas mais responsivas aos desafios contemporâneos (FABRICIO, 2017, p. 32). Se é na prática que os conceitos se legitimam, o fazer pedagógico e a escola são peças fundamentais nessa empreitada.

Assim, na próxima seção, falaremos sobre políticas linguísticas e inclusão e sobre como o imaginário social e as ideologias linguísticas refletem na maneira como agimos e reagimos às questões relacionadas às línguas, inclusive nos espaços em que o fazer pedagógico e o processo de ensino/aprendizagem estão presentes.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUAS MINORITÁRIAS

Vinheta de repensar.

Nessa aula de Metodologia de Ensino de Libras como L2, a professora dividiu a turma em grupos para que, valendo-se de recursos diversos, eles pudessem planejar uma aula que deverá ser ministrada de fato em sala para os demais.

Alguns alunos estavam comentando sobre o processo seletivo do mestrado PPG - Linguística. Um dos alunos participou do processo seletivo da pós-graduação, elegendo como área a morfologia da Libras e o processo de formação de palavras.

Segundo ele, a morfologia da Libras ainda é muito pouco estudada e que seria interessante desenvolver pesquisas nessa área.

De repente começou um alvoroço em sala que teve início por conta de uma reunião da coordenação do curso que foi marcada para tratar da estrutura curricular do curso.

Uma questão que foi colocada pelos alunos dessa turma foi a entrada de alunos surdos com pouca ou nenhuma base em sua formação acadêmica. Para alguns, essa formação básica fraca se configura na principal causa de a maioria de os alunos surdos não conseguirem acompanhar as aulas de diversas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras-Libras.

Alguns alunos criticaram a postura de certos profissionais que, por não ter noção de sua conduta ou por pena da situação em que os Surdos se encontram, aprovam esses alunos sem que os mesmos tenham condições para ingressar na série seguinte ou em uma instituição de nível superior. Para outros alunos, essas situações estão relacionadas a maneira como o sistema de ensino, seja em que nível for, vem se configurando e como a educação brasileira é vista e/ou pensada.

De acordo com uma das alunas ouvintes, os alunos surdos que conseguem acompanhar as disciplinas do curso, principalmente as que são mais teóricas, são aqueles que tiveram contato com a Libras mais precocemente, ou seja, tiveram uma base linguística prévia, desde os primeiros anos de escolaridade.

Houve muitas críticas ao desinteresse dos alunos (surdos e ouvintes), ao sistema educacional brasileiro e ao analfabetismo de alguns alunos surdos que entraram pelas

cotas sem ter as mínimas condições, segundo consta, alguns alunos nem Libras conheciam direito.

São realidades como essas, presentes no sistema educacional brasileiro, que depõem contra a educação e que nos leva a repensá-la.

Segundo Lagares (2018, p. 40) “a política só existe sob a forma de litígio, do desentendimento”, e, dentro dessa perspectiva, talvez o maior movimento empreendido sobre a dimensão política da língua seja a formação dos Estados-nação que, ao conceberem a língua como unidade distinta e perfeitamente delimitada, passaram a propagá-la como repositório da cultura e da identidade nacionais e a instituir sua existência fora das interações sociais, elegendo uma de suas dimensões como sendo a oficial, cujas fronteiras linguísticas, muitas vezes, não coincidem com complexa realidade dos falantes que empregam repertórios linguísticos diversos (LAGARES, 2018). Para Rajagopalan (2011), há necessidade de se eleger uma norma padrão para todos os falantes e isso não pode ser negado, visto que, do ponto de vista político, negar a existência e o cultivo de um padrão linguístico a ser seguido seria negar a natureza histórica de seu surgimento. De acordo com o autor

Historicamente, as línguas foram “cultivadas” pelo homem da mesma forma como ele as foi moldando a estados-nações em tempos relativamente recentes. As línguas serviram, ao mesmo tempo, para facilitar os laços entre concidadãos desses recém-criados estados-nações e para distinguir os povos de diferentes estados-nações (RAJAGOPALAN, 2011, p. 127-128)

Segundo o autor, toda escolha é, de certa forma, política e, a padronização da língua leva, como vimos no capítulo sobre ideologia linguística, os falantes a acreditarem que essa é a única forma de existência da língua e essa crença influencia a maneira como eles pensam a “sua língua” e as línguas em geral (MILROY, 2011). Nesse sentido, Altenhofen (2013) lembra que, sendo as línguas uma abstração construída historicamente, não possuir um nome seria um problema, uma vez que o não reconhecimento ou não denominação próprios de determinado grupo invisibilizaria esse modo de falar enquanto entidade jurídica e coletiva. A autora defende um conceito de política linguística mais amplo, no sentido de conscientizar política e linguisticamente os cidadãos. Para ela

Muitos dos conflitos que ocorrem em sociedades plurilíngues, com presença de línguas minoritárias, derivam do equívoco de delegar todas as responsabilidades do destino das línguas ao Estado (ou à escola como instrumento do Estado) e supor equivocadamente que as ações individuais em relação a línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos, que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público (ALTENHOFEN, 2013, p. 104)

Como vimos anteriormente, no atual estágio da globalização, as situações de contato linguístico e de pluri/multilinguísmos se intensificaram, evidenciando, como sugere Fabricio (2006), a necessidade de se pensar formas complexas e mais dinâmicas de política linguística. Nesse sentido, o esforço em pensar as políticas cujo dinamismo afeta a língua(gem), trazendo, muitas vezes, diversas e imprevisíveis implicações tem feito parte de muitas “iniciativas teóricas e vem ocupando as preocupações dos pesquisadores desde o final do século XX (LAGARES, 2018, p. 33).

Assim como Lagares (2018, p. 33-34), acreditamos que os estudos da linguagem devem-se debruçar não tanto sobre “o status das línguas”, mas, principalmente, “sobre as práticas de linguagem e sobre as relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem”. Para tanto, precisamos ajustar o foco, deixando de olhar a língua como “um ‘ideal abstrato de língua’, sobre o qual se alinham práticas de linguagem e práticas sociais”, buscando entender como esses fenômenos se imbricam para desenvolver a “personalidade social”, levando em consideração “que toda sociedade é languageira e que toda prática de linguagem é social”.

Diante do que foi exposto, trataremos, na próxima subseção, de maneira mais detida, sobre políticas linguísticas, evidenciando sua relevância social, sua importância para as minorias linguísticas e sua relação com os estudos da linguagem.

2.2.1 Políticas linguísticas e de inclusão

Segundo Calvet (2004), as políticas linguísticas se caracterizam pelas decisões políticas que atuam sobre as línguas e sobre as práticas nas quais elas estão envolvidas na sociedade, na qual a organização linguística (as línguas existentes, seus domínios, espaços de uso, ensino etc.) são atribuições do Estado que, dentro do seu campo de atuação, tem o poder e os meios para pôr em prática as diretrizes que compõem o planejamento linguístico. Assim, são da ordem das políticas linguísticas as intervenções implementadas pelo Estado e do âmbito do planejamento linguístico a discussão sobre como passar de uma situação inicial a uma situação almejada (CALVET, 2007). Para tanto, é necessário ter em mente os aspectos sociolinguísticos presentes na sociedade.

Rajagopalan (2013) chama atenção para a falta de clareza ou inadequação de algumas noções ainda existentes no campo da política linguística e busca, portanto, esclarecer alguns equívocos cometidos quando se está diante do binômio linguagem e política. Nesse sentido, o

autor reconhece que há muita confusão ou indefinição sobre o que ela significa, seu campo de atuação e as disciplinas acadêmicas que contribuem para o seu aperfeiçoamento. Uma primeira questão que surge, ao se falar em política linguística, é que, apesar de o termo linguística figurar em seu nome, a linguística, enquanto ciência que estuda os fenômenos da linguagem, em nada ou em muito pouco tem a ver com a política linguística, visto que ela é um ramo da política e tem, portanto, como espaço ideal para seus estudos as ciências políticas.

Apesar de entender as colocações do autor, ao levarmos em consideração os estudos e as questões mais recentes levantadas no campo da Linguística, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, percebemos que as pesquisas implementadas nessas áreas de conhecimento têm implicações a médio e a longo prazo para mudanças nas políticas linguísticas e suas implantações. Assim, não seria absurdo imaginar que, ao contrário do que diz Rajagopalan (2013), os estudos linguísticos têm sim a ver com política linguística.

Embora relevante, não nos aprofundaremos nos conceitos e definições de política que, assim como o campo da política linguística, se apresenta complexo e extrapola os limites do nosso trabalho. Ainda assim, como forma de situar o enquadre político de nossa pesquisa, afirmamos o nosso alinhamento ao conceito proposto por Hannah Arendt (2018 [1993]) para quem a razão de ser da política está na pluralidade dos homens e, portanto, tem como objetivo tratar da convivência entre diferentes, diante do que “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças.” (op. cit. pg. 2).

Diante disso, na tentativa de colocar ordem ao caos, a política, assim como a política linguística, requer, segundo Rajagopalan (2013), a mobilização de nosso lado mais artístico, visto que é um campo cujas práticas não se apresentam com rigor científico e com a infalibilidade de regras determinísticas. Isso porque as questões tratadas e o caos a ser ordenado são eminentemente políticos e, por isso, podem e devem prescindir-se da opinião dos cientistas enquanto tal e dar espaço para o ponto de vista do cidadão comum, único que, dentro de uma perspectiva democrática e cidadã, tem o direito legítimo de opinar em condições de igualdade com qualquer outro acerca de questões importantes que se apresentam na sociedade e sejam importantes para ela. No entanto, para Lagares (2018), a Linguística contemporânea não é um campo que paira sobre a realidade social e nem está a margem desta. Portanto, os estudos desenvolvidos por seus pesquisadores têm efeitos sociais, muitas vezes não previstos por eles. Dessa forma, o autor afirma que não seira justo um afastamento da linguística de questões ético-políticas envolvidas na linguagem e que “os efeitos políticos de suas pesquisas existem mesmo à sua revelia, na medida em que ela contribui para consolidar determinada cultura linguística e

pode cancelar posições de poder e autoridade em relação às línguas” (LAGARES, 2018, p. 19). Isso nos leva a perceber que, novamente, diferentemente do que é defendido por Rajagopalan (2013), as descobertas científicas nos campos de estudos da linguagem podem interferir na política e que, apesar de exercer uma função científica, o pesquisador, mesmo não tendo noção dos impactos de seus estudos na sociedade, continua exercendo sua cidadania e contribuindo para questões políticas.

De acordo com Rodrigues (2014), o imaginário social e as representações ideológicas sobre as línguas são permeados por crenças, mitos e preconceitos que refletem na maneira como agimos e reagimos em relação as questões que envolvem as línguas e transformam o campo das políticas linguísticas “num território de enfrentamento político e de tensionamento das relações de poder” (op. cit. p. 44). Assim, é compreensível que, para solucionar possíveis conflitos e dirimir dúvidas acerca das políticas linguísticas, as pessoas tendem a acreditar que o linguista, enquanto estudioso e conhecedor dos fenômenos que envolvem a linguagem, seja o mais habilitado. Porém, o fato de entender de maneira privilegiada muitos dos aspectos relativos às línguas e a linguagem, não o habilita a ter a última palavra sobre o assunto, já que as questões envolvendo as políticas linguísticas extrapolam o campo de atuação da ciência da linguagem, tocando em outros fatores que, apesar de não apresentarem o rigor “infalível” e “verdadeiro” creditado à ciência e de ecoarem das vozes de pessoas comuns, não devem ser descartados se quisermos manter o espírito democrático, suleador do interesse público em sociedades que se caracterizam como tal (RAJAGOPALAN, 2013).

Como exemplo de iniciativas não científicas em prol de políticas linguísticas, Rodrigues (2014) cita a atuação de organizações como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), as associações de surdos presentes em diversos municípios, criadas em prol da promoção e do empoderamento da Comunidade Surda do Brasil e que, como integrantes do movimento social e político dos surdos brasileiros, “intensificaram suas demandas e passaram a expressar a resistência dos surdos às imposições sociais, culturais e políticas, ditas ouvintistas” (op. cit. p. 61). Nesse cenário, a mobilização e a ação política dessas organizações possibilitaram algumas conquistas no campo da políticas linguística, apesar das crenças, mitos e preconceitos que figuravam e, ainda figuram, no imaginário coletivo a respeito dos surdos e da língua de sinais por eles utilizada. Dentre essas conquistas, no Brasil, está a Lei Federal 10.436 que teve sua aprovação em 24 de abril de 2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil e sua posterior regulamentação pelo Decreto do Governo Federal

5.626, de 22 de dezembro de 2005 que afirma que todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, ou seja, todos os cursos de licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, em nível médio e superior, devem incluir Libras como disciplina curricular obrigatória. Esses dispositivos legais, juntamente com a Política nacional de educação especial (1994) e a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) que estabelece critérios para a inclusão de pessoas com baixa audição ou surdas deram condições para que diversas ações de impacto nacional fossem implementadas, visando à promoção, à difusão e ao uso da Libras, bem como à formação de intérpretes de sinais, de professores em Libras, de instrutores e professores de Libras (RODRIGUES, 2014). Além disso, possibilitaram também a criação de cursos de formação específicos como o Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora, a consolidação e o reconhecimento dos surdos brasileiros enquanto grupo cultural, pertencentes a uma minoria linguística.

Esses últimos aspectos acima mencionados, propiciados por motivações e por configurações das políticas linguísticas, evidenciam, ainda mais, o viés político ao qual esse campo se filia. De acordo com Altenhofen (2013), o conceito de minoria linguística ou de língua minoritária, em alguns casos, não está relacionado ao quantitativo de falantes ou à projeção social destes perante os demais, mas, sim, às relações de poder que permeiam a sociedade. Assim, o valor de uma língua não está propriamente nela, mas na situação social em que ela se encontra, sendo papel das políticas linguísticas e do planejamento linguístico buscar soluções para eventuais disparidades e conflitos. Portanto, uma língua pode ser politicamente dominante, mesmo que o número de seus falantes seja inferior ou o contrário, politicamente secundária, mesmo que o número de falantes seja maior, a valorização de uma língua em detrimento de outras depende de vários fatores. Para o autor, na perspectiva das políticas linguísticas, não é produtivo nem construtivo evidenciar os estigmas, o que se faz necessário, independente das relações de poder e do quantitativo de falantes envolvidos, é reconhecer a importância e o valor que toda e qualquer língua tem para sua comunidade de fala cujos direitos de uso da língua devem ser garantidos. Diante disso, supõe-se a implementação de uma política linguística plural que

implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de “garantir voz” às diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e principalmente, no sentido de “dar ouvidos” e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma “democracia cultural”, nos termos em que a define Fishman (ALTENHOFEN, 2013, p. 96)

Logo, é a partir das intervenções implementadas pelo Estado, no âmbito das políticas linguísticas, que se torna possível passar, no âmbito do planejamento linguístico, de uma situação inicial a uma situação almejada (CALVET, 2007). Essa possibilidade de mudança se dá, sobretudo, por conta do papel e da atuação do agente que, segundo Rajagopalan (2013, p. 35), deferentemente da visão estruturalista, não está condicionado às forças que o cercam e, por isso, age de acordo com sua vontade de “se auto-afirmar e marcar seu posicionamento, independentemente do grau do sucesso que ele tem na sua ousadia”. O autor, ao evidenciar a importância do papel do agente nas questões que envolvem a política linguística, nos lembra que sua conduta no campo dessas políticas se dá de maneira discreta e, muitas vezes, despretensiosa, cujas decisões e regulamentações só são tomadas e ocorrem muito tempo após a sua implementação na vida cotidiana, apenas como forma de validar algo que já está estabelecido e sendo praticado. Esse parece-nos ser o caso da Língua Brasileira de Sinais que, mesmo sem uma política linguística que regulamentasse, resguardasse e incentivasse sua prática pela comunidade surda, esta já o fazia, inclusive como forma de resistência e protesto contra a ausência de legislação pertinente. Atuação desse tipo, de baixo para cima, só é possível em sistemas políticos democráticos que, ao encorajarem seus cidadãos a participar das decisões que visam a pôr ordem no caos e a buscar o equilíbrio nas tensões, promovem o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, as políticas linguísticas que pressupõem a participação do cidadão e buscam beneficiá-lo são consideradas mais sadias e robustas (RAJAGOLAPAN, 2013)

Por conseguinte, uma política e um planejamento linguísticos que se querem robustos, sadios e inclusivos devem ser pautados na “promoção do respeito à diversidade linguística”, tendo em vista, não apenas as línguas minoritárias, mas “todas as línguas do mundo, inclusive as tradicionalmente majoritárias, sem exceção”. Isso porque a construção de uma abordagem como essa pressupõe que ela seja plural como as sociedades humanas e as situações de práticas linguísticas também o são (ALTENHOFEN, 2013, p. 96). Assim, com os processos de mudanças que os fenômenos mais recentes da globalização têm possibilitado, o discurso em prol da diversidade de línguas e do multilinguismo parece ganhar fôlego e figurar em posição privilegiada nas pesquisas sociolinguísticas, bem como nas abordagens e discussões da Linguística Aplicada. Segundo May

Multilinguismo, ao que parece, é o tópico do dia – pelo menos na linguística aplicada crítica. Motivada pela globalização, e pelo que Vertovec (2007) descreveu como ‘superdiversidade’, a linguística aplicada crítica tem cada vez mais voltado sua atenção para os repertórios linguísticos dinâmicos, híbridos e transnacionais de falantes multilíngues (frequentemente migrantes) em

aglomerações urbanas que rapidamente se diversificam no mundo todo (MAY, 2014, p. 1).

Nesse sentido, políticas e planejamentos linguísticos precisam estar alinhados à realidade e ao dinamismo linguístico da sociedade atual para a qual o paradigma monolíngue que concebe as línguas como sistemas autônomos, estáticos, completos, normatizados e vinculados à ideia de territorialidade; não nos parece adequado. Em vez disso, defendemos que as línguas sejam vistas como “recursos semióticos móveis” que emergem das práticas sociais locais de interação nas quais os indivíduos, ao agirem no mundo pela linguagem, mobilizam seus repertórios linguísticos (PENNYCOOK, 2010; CANAGARAJAH, 2013; ROCHA & MACIEL, 2015). Esses repertórios se configuram, se enriquecem e se ampliam por meio de contato linguístico, como ocorre entre português e Libras, e que será discutido na seção a seguir.

2.3 O CONTATO PORTUGUÊS E LIBRAS

Vinheta de buscar.

A professora iniciou a aula de Práticas de Gêneros Acadêmicos (PGA), explicando a necessidade de se fazer um trabalho diferenciado para os surdos e para os ouvintes, respeitando as especificidades de cada língua e de cada grupo de pessoas. Para isso seria necessário elaborar um roteiro que deverá ser seguido tanto pelos surdos em Libras quanto pelos ouvintes em Português.

De acordo com a professora, no caso dos alunos surdos, o gênero trabalhado (Resumo) seria primeiro produzido em Libras, seguindo o roteiro previamente sinalizando com o auxílio dos intérpretes. Só após essa primeira versão do resumo em Libras, os alunos surdos deveriam retextualizá-lo em português. Na opinião da professora, esse processo seria uma forma de respeitar a diferença entre Libras e Português bem como as especificidades dos alunos surdos.

Há rumores de que alguns professores questionam a natureza mista das turmas, visto que, para eles, a junção de Surdos e de ouvintes num mesmo espaço dificulta a aula a ser ministrada. A justificativa dada por eles é que as aulas ministradas em duas línguas diferentes, principalmente pela modalidade, demandam estratégias de ensino também diferentes. De acordo com alguns alunos, os professores têm se deparado com algumas dificuldades pelo fato de a turma ter alunos surdos e ouvintes e se valer de ambas as línguas (Português e Libras) para darem suas aulas. Segundo eles, mesmo com a presença de intérpretes, tais dificuldades não deixam de existir.

Assim como a professora da disciplina em questão, segundo consta, outros professores defendem a ideia de que as turmas deveriam ser ou só de ouvintes ou só de surdos.

Essas questões me remeteram a aspectos do conceito de inclusão. Será que a inclusão ocorre verdadeiramente só pelo fato de os alunos com necessidades especiais estarem compartilhando o mesmo espaço físico com outros alunos? Do ponto de vista dos alunos surdos, será que eles se sentem incluído? A partir de que ponto de vista essa inclusão está ocorrendo, do ponto de vista dos ouvintes (não necessitados) ou do ponto de vista dos surdos (necessitados)? Questões como essas precisam ser trazidas para a discussão a fim de buscarmos soluções plausíveis para elas e para a educação como um todo.

Nessa aula havia apenas um intérprete que, após o tempo de atuação em sala, saiu, deixando os alunos surdos sem interpretação. Os demais alunos reclamaram e disseram que essa situação, além de recorrente, é prejudicial aos alunos surdos. Disseram, ainda, que, por questões burocráticas, os candidatos da lista de espera do último concurso não foram convocados. Essa convocação seria uma possibilidade de solucionar a questão da falta de intérpretes. Há uma demanda, mas não há número suficientes de profissionais para interpretar todas as aulas e disciplinas do curso. Os alunos ouvintes falaram em se organizar para ir à ouvidoria da UFJF levar essa situação e solicitar uma solução para tal.

Devido à ausência de intérprete, a professora precisou reorganizar/reestruturar sua aula na tentativa de minimizar os prejuízos para os alunos surdos. Valeu-se de seu conhecimento em Libras e de outras estratégias de comunicação que pudessem se adequar à nova situação. Os alunos ouvintes também colaboravam, auxiliando na sinalização da aula para os surdos

Como visto em capítulos anteriores deste trabalho, a configuração atual da globalização e o surgimento de novas tecnologias, possibilitaram ao homem estar inserido em um contexto social intensamente mais dinâmico, fluido, perpassado por mobilidade de signos e de pessoas as quais têm potencializado seus contatos linguísticos, sociais e culturais, possibilitando-lhes, assim, ampliarem seus repertórios linguísticos, alterando, significativamente, as relações sociais, interacionais e de agência nas quais se encontram (KUMARAVADIVELU, 2006; MOROSOV, 2008; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013). Diante disso, seria interessante questionar: Como se caracteriza o contexto linguístico no qual essas pessoas se encontram? Que demandas linguísticas o mundo atual tem exigido? Que características linguísticas as pessoas apresentam para dar conta dessas demandas? Uma resposta satisfatória a essas perguntas exige um olhar atento para as questões da linguagem, um olhar que leve em consideração a complexidade que tais questões apresentam, pautada, principalmente, na diversidade sociolinguística e cultural da sociedade atual.

Um bom começo para o desenvolvimento desse olhar está em reconhecer o bilinguismo que sempre caracterizou os grupamentos sociais humanos e que é tido como um fenômeno que envolve uma “complexa relação psicológica, linguística e social” (SAVEDRA, 1994, apud SALGADO & DIAS, 2010, p. 148). Por ser um fenômeno performativo e não propriamente linguístico, de acordo com Salgado e Dias (2010), o bilinguismo, de uma perspectiva sociopolítica, se caracteriza por envolver “Línguas em Contato” e não “Línguas de Contato”. Essa aparente alteração morfosintática põe em evidência a maneira como se concebe e se entende as línguas que, nesse caso, são caracterizadas como manifestações móveis, híbridas que compõem o repertório linguístico de falantes que o mobilizam em suas práticas linguísticas (CANAGARAJAH, 2013). Para Grosjean (1982), mais da metade da população mundial é bilíngue e essa condição seria, então, uma regra e não uma exceção, visto que o número de

línguas faladas no mundo é menor que o número de países, destes, noventa e quatro por cento falam mais de uma língua (RAJAGOPALAN, 2003; GARCÍA, 2009; OLIVEIRA, 2009; BAKER, 2011; MAHER, 2013).

Savedra (2009), ao apresentar uma proposta para análise de situações de bilinguismo, faz uma revisão bibliográfica dos conceitos e tipos de bilinguismos, mostrando a falta de consenso entre aqueles que se propuseram ou se propõem a estudar o tema. Assim, a autora busca distinguir o conceito de Bilinguismo do conceito de Bilingualidade. O primeiro se caracteriza como “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas”. Já o segundo, diz respeito aos “diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida” (SAVEDRA, *op. cit.* p. 128). De acordo com a autora, alguns fatores são apontados pelos estudos sociolinguísticos como responsáveis por caracterizar uma situação bilíngue, são eles: “a comunidade linguística, os papéis e as funções sociais, o status relativo dos falantes e das línguas, o tópico e o domínio linguístico e social”. Isso posto, leva a autora a afirmar que

o bilinguismo é um fenômeno relativo, que define uma condição particular de uso de duas línguas. Esta condição, estabelecida pelos diferentes contextos de aquisição e domínios funcionais de uso linguístico não é estável. Ela se modifica na trajetória de vida dos indivíduos bilíngues, sugerindo diferentes estágios de bilingualidade, que são determinados pelo uso de ambas as línguas, em diferentes ambientes comunicativos: familiar, escolar e profissional (SAVEDRA, 2009, p. 137)

Para Salgado e Dias (2010), por envolver “Línguas em Contato”, em sua dimensão sociopolítica, o bilinguismo se caracteriza como um fenômeno performativo, não propriamente de língua, ou das línguas em questão, mas das práticas dos falantes dessas línguas em contato. Por conta da natureza individual dessas práticas linguística é que o bilinguismo pode ser visto como “instrumento de ideologia política e cultural, e não uma manifestação estritamente linguística” (SALGADO & DIAS, *op. cit.*, p. 147-148). Assim, Rocha, Da Silva e Salgado (2011) enfatizam que

dizer que o bilíngue é a pessoa que fala duas ou mais línguas com a habilidade de um falante nativo exclui a grande maioria dos bilíngues. Há que se considerar dentre os bilíngues também aqueles indivíduos que podem compreender ou produzir enunciados falados ou escritos em qualquer grau em mais de uma língua. Isso implica em pensar a bilingualidade como um contínuo e, o falante bilíngue, como aquele que se desloca em ambas as direções em função da necessidade contextual de uso de uma das línguas que compõem as extremidades desse contínuo ou, de uso de ambas, tendendo a

um ponto médio do mesmo (ROCHA, DA SILVA & SALGADO, 2011, p. 87).

Nesse sentido, uma das possibilidades de desenvolver no falante sua bilinguagem e capacitá-lo a transitar pelo contínuo linguístico no qual se encontra é oferecer-lhe uma educação bilíngue. Essa modalidade de educação é defendida por García (2009) como a única capaz de proporcionar uma educação mais condizente com a realidade sociolinguística atual, visto que, por meio dela, o educando é levado a construir uma conduta mais tolerante e respeitosa para com outros grupos étnicos, linguísticos e culturais, numa atitude de valorização da diversidade humana, de cuja composição faz parte a condição bilíngue que precisa ser levada em consideração e respeitada se quisermos promover uma educação mais equânime e significativa.

Com isso, faremos, a seguir, algumas considerações a respeito do português e da Libras enquanto línguas em contato.

2.3.1 Português e Libras: línguas em contato que têm “dado o que falar”

Diante do que foi exposto anteriormente e, de certa maneira, alinhando-se a García (2009), muitos pesquisadores de diferentes áreas (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Educação etc.) têm defendido a educação bilíngue para a comunidade surda. Assim, Quadros e Schmiedt (2006) destacam que a língua de sinais é a única capaz de ser adquirida espontaneamente e de maneira natural pelos surdos e defendem a educação bilíngue para esses indivíduos por acreditarem que ela é a única modalidade de educação capaz de garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo dessas pessoas, uma vez que irá lhes proporcionar uma maior exposição a modalidade visuoespacial de língua. Para as autoras, a ideia de bilinguismo está centrada na coexistência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa no contexto linguístico em que a criança surda brasileira se encontra e que tal fenômeno, em relação aos falantes de línguas oroaditivas, configura-se de maneira diferente para os surdos, visto que a condição bilíngue para eles é obrigatória, se quiserem constituir-se cidadãos plenos dentro da realidade linguística do Brasil.

O bilinguismo é tratado por Quadros (2005) de forma especial e, ao fazê-lo, chama atenção para a visão de país monolíngue com a qual o Brasil é caracterizado. Essa visão, herança do que Makoni e Pennycook (2007) chamam de projetos cristãos/coloniais e nacionais, ignora completamente o fato de, no Brasil, existirem aproximadamente 203 línguas, sendo que, desse total, 170 são línguas indígenas, 30 são de imigrantes, 2 são línguas de sinais (Língua Brasileira

de Sinais – Libras – e a língua dos Urubu-Kaapor), além da Língua Portuguesa (MAHER, 1997). De acordo com Quadros (*op. cit.*), as políticas linguísticas brasileiras tendem a ser subtrativas, primando, quase que exclusivamente, pelo ensino da Língua Portuguesa, já que essa é a língua “oficial” do país. Seguindo a tendência linguística, para a pesquisadora, as políticas públicas de educação incentivam um processo de “assimilação” cultural, uma vez que não levam em consideração as assimetrias culturais das comunidades linguísticas envolvidas.

Com uma trajetória histórica e educacional perpassada por lutas e contradições, os surdos têm vivido, no cenário atual, um período de transição, no qual tem-se levado em consideração algumas de suas demandas, o que tem trazido mudanças e ganhos significativos para essa comunidade. Como exemplo podemos citar, tanto no âmbito das políticas públicas quanto no das políticas linguísticas, as mudanças propiciadas pela publicação da Lei 10.436/2002, que reconhece o estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais, e do Decreto 5626/2005, que assinala a necessidade de a educação dos surdos no Brasil ser bilíngue (Libras/Português Brasileiro), com garantias de acesso à educação por meio das duas modalidades de língua (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Percebe-se, pois, um reposicionamento da pessoa surda dentro e fora dos espaços de aprendizagem que, conseqüentemente, possibilita o surgimento de outras questões como, por exemplo: Que habilidades os profissionais da área da educação bilíngue precisam desenvolver? De que maneira se dá essa formação? Como essas línguas são ofertadas/estudadas nas escolas? Que modelo de ensino será adotado? Quais estratégias serão implementadas? No caso dos surdos, que educação bilíngue é oferecida? Será que essa educação é de fato bilíngue ou são apenas práticas de ensino bilíngue? Essa educação permite uma formação letrada e cidadã desses indivíduos?

Questões como as anteriores só podem ser respondidas se, assim como defende Bohn (2013), trouxermos para o centro das discussões, os principais envolvidos no processo, ou seja, professores e alunos, dando-lhes, não apenas vozes, mas também ouvidos.

No caso dos surdos, o fato de não levar em consideração os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizado têm sido criticado. Assim, Fernandes e Moreira (2009) ponderam acerca da predominância, nos espaços educacionais brasileiros, de um viés clínico-terapêutico, que insiste em oralizar o aluno surdo, enquadrando-o na modalidade especial de educação. Para as autoras, essa postura demonstra uma visão da pessoa surda como deficientes da linguagem, condicionando a ação escolar a um processo de reabilitação que, dessa forma, desvia-se de suas funções educacionais e restringe as possibilidades de uma educação que promova os surdos como cidadãos. Além disso, Quadros e Schmiedt (2006), chamam a atenção para o fato de os professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos não

compartilharem, em sua maioria, das mesmas condições e necessidades de seus alunos, ou seja, não são surdos e nem têm a língua brasileira de sinais como primeira língua. Levando em consideração que a maioria dos estudantes surdos se encontram matriculados em escolas regulares e que a maioria dos educadores de Libras que nelas atuam adquiriram a língua de sinais como segunda língua, Fernandes e Moreira (2009) questionam o fato de que, nos espaços de aprendizagem nos quais os surdos se encontram matriculados, a única língua de interação e instrução ser o português. Dessa forma, as autoras enfatizam a impossibilidade de o aprendizado dos surdos ocorrer em um espaço assim, visto que, apesar de estarem imersos num ambiente aparentemente propício a sua educação, o predomínio do português em detrimento da Libras não permite que o surdo se desenvolva de maneira satisfatória, pois não se leva em consideração as limitações que a surdez provoca nesses alunos e que os impede de se apropriarem de uma modalidade oroauditiva de língua. Além disso, no que diz respeito às escolas bilíngues para surdos, elas chamam a atenção para o fato de que, para atender a políticas linguísticas atuais, tais escolas adotam a língua de sinais em suas práticas pedagógicas, mas que os professores que nelas trabalham, em sua maior parte, não são falantes nativos de Libras e, em muitos casos, não possuem a qualificação/formação profissional necessária, perpetuando, novamente, a predominância e a exclusividade da língua portuguesa como língua de instrução. Para as autoras:

Essas cenas compõem o complexo cenário do “bilinguismo” dos surdos brasileiros nas escolas que acaba por fortalecer a mitificação da Libras como uma língua primitiva e desqualificada para o exercício da cidadania e a hipervalorização do português como expressão da identidade nacional (FERNANDES & MOREIRA, *op. cit.*, p. 231).

Apesar disso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 22) afirmam que, levando-se em conta que mais de 90% dos surdos são oriundos de núcleos familiares constituídos de pessoas ouvintes, a escola ganha outra dimensão, tornando-se, portanto, “um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais”. Com isso, os profissionais que atuam na educação bilíngue desses alunos serão, supostamente, seus principais modelos linguísticos e terão, em sua atuação, um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos surdos, já que, no contexto de educação bilíngue em que a comunidade surda está inserida, a Língua Portuguesa é para o surdo uma segunda língua, assim como a Libras também o é para a maioria dos professores. Dessa forma, as autoras afirmam que ambas as L2 requerem anos de estudo e práticas até que sejam bem compreendidas e produzidas. “Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua,

a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela”. Nesse sentido, levando em consideração o fenômeno do bilinguismo, principalmente no que se refere à bilinguagem, e as diversas dimensões do processo de ensino/aprendizagem de línguas; professor e aluno apresentam estágios de bilinguagem diferentes, visto que não partilham da mesma modalidade de língua e nem têm como L1 a mesma língua de interação (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 9). Ademais, dentro do que preconiza Savedra (1994 apud SALGADO & DIAS, 2010, p. 148), por sua relação com as atividades humanas, “a condição de bilíngue se modifica na trajetória da vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas”.

Muito, ainda, haverá de ser falado, constatado e implementado no que se refere aos contatos linguísticos na atualidade, isso inclui também a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais em contato, principalmente, nas salas de aula de línguas. Algumas das questões suscitadas pelo contato dessas duas modalidades de língua o trabalho que ora se apresenta tem a pretensão de, pelo menos, esboçar uma resposta ou, quem sabe, ampliar o leque de perguntas. Diante da complexidade do fenômeno do bilinguismo e das inúmeras inquietações que ele promove, uma coisa é certa: precisamos mudar o foco e ajustar nossos olhares para situações emergentes no estágio atual da globalização em que nos encontramos.

De acordo com Salgado e Dias (2010), é preciso identificar o contexto bilíngue no qual o bilinguismo se manifesta e os aspectos que terão relevância dentro desse contexto para a identificação do indivíduo bilíngue, antes mesmo de identificá-lo como tal. Para as autoras:

Se bilinguagem é a expressão individual de uma situação de bilinguismo e bilinguismo, como já discutido, envolve contato linguístico com posicionamento político e cultural, então, desenvolver a bilinguagem é, além de desenvolver os aspectos linguísticos das línguas em contato, desenvolver também os aspectos políticos e culturais dessas línguas. O que queremos dizer é que quando “ensinamos” uma língua, usando qualquer metodologia ou abordagem, ensinamos também, ou deveríamos ensinar, as condições políticas e culturais envolvidas com o “falar essa língua”, “usar essa língua”. É importante deixar claro que sabemos que estamos falando de personalização do ensino de línguas. Sim, pois se o foco do ensino de línguas passa a ser o desenvolvimento da bilinguagem e, se bilinguagem é pessoal, numa sala de aula de quinze alunos, teremos quinze bilinguagens em constante inter-relação. Na verdade, dezesseis bilinguagens, no mínimo, interagindo linguisticamente, politicamente e culturalmente: quinze bilinguagens dos quinze alunos somadas à bilinguagem do professor. (SALGADO & DIAS, *op. cit.*, p. 149)

As autoras afirmam, em seu trabalho, que as abordagens de ensino de línguas existentes ainda são pautadas num conceito de língua em quanto sistemas homogêneos, puros, que,

impedidos de sofrerem “interferência” de outros sistemas, estão inseridos numa sala de aula de línguas onde só a língua de instrução (ou a língua a ser ensinada) é permitida e que, por isso, desconsidera a capacidade expressiva dos alunos que, vendo-se num ambiente bilíngue artificial que não respeita e nem promove as várias bilinguidades que ali se encontram, dificilmente serão estimulados a respeitar as diversidades culturais, sociais e políticas. Portanto, uma educação bilíngue, que vise a promoção do respeito a essas diversidades, inclusive à diversidade linguística, tão intensificada nos dias atuais, precisa capacitar o falante a reconhecer e desenvolver sua bilinguidade, de modo que consiga transitar por esse contínuo, valendo-se para isso de seus recursos linguístico (SALGADO & DIAS, 2010).

Na próxima subseção, abordaremos, de maneira mais específica, a ideia de repertório linguístico a qual corrobora para uma visão mais dinâmica e fluida de língua a qual emerge da mobilização de recursos linguísticos no momento de interação social.

2.3.2 Repertórios linguísticos: um olhar linguisticamente renovado

Segundo Blommaert e Backus (2013), repertório é o termo usado para descrever formas de dizer, caracterizadas por uma gama de recursos linguísticos (variedades linguísticas), culturais (gêneros, estilos etc.) e sociais (normas de produção e entendimento das línguas) usada pelos indivíduos em suas práticas comunicativas. Nesse sentido, as pessoas constituem seus repertórios de maneira indefinida, ao longo do tempo, tendo como base suas experiências comunicativas individuais. Rymes (2014), ao tratar do conceito, destaca as controvérsias geradas no campo dos estudos linguísticos, visto que, tal conceito, surgiu da inquietação de alguns estudiosos que começaram a questionar posicionamentos mais tradicionais a partir da observação de fatos sociais, com destaque para contextos pluri/multilíngues.

Gumperz (1965 apud Rymes, op. cit.), encontrando-se num contexto de grande variedade linguística, percebeu que os indivíduos, nele inseridos, não se orientavam pela ideia de língua como uma realidade “pura” e bem delimitada. Diante disso, começou a questionar a necessidade de nomenclaturas como Língua X, Y e Z, enfatizando que esses termos só têm validade como categorias úteis para o campo da linguística, mas que as pessoas, em contextos pluri/multilíngues, não percebem as línguas dessa maneira durante suas práticas linguísticas, e ao descrever tais práticas, o pesquisador usa o termo repertório linguístico para se referir a elas. Apesar do avanço que o conceito de repertórios trouxe para o campo dos estudos linguísticos, de acordo com Rymes (2014, p. 290), Gumperz não o expandiu a ponto de incluir outras formas de linguagem que compõem uma situação comunicativa. Diante disso e numa versão ampliada

do conceito, a autora caracteriza os repertórios como “o conjunto de formas com que os indivíduos usam a língua e o letramento, e outros meios de comunicação (gestos, vestuário, postura ou acessórios)”.

Assim, concepção de repertório, anteriormente apresentada, faz todo sentido dentro do contexto de superdiversidade do qual nos fala Vertovec (2006) e o qual tem favorecido o surgimento de fenômenos linguísticos complexos, observados na recente fase da globalização. Dentre os fenômenos, podemos citar o aumento do fluxo comunicacional que tem influenciado significativamente nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006), o alto grau de mobilidade de pessoas e de recursos linguísticos, configurando uma sociedade dinâmica e fluida, caracterizada por intensos contatos socioculturais e linguísticos os quais passam a integrar diferentes comunidades (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013, CANAGARAJAH, 2017). Nesse sentido

Pessoas de diversos grupos étnicos e nacionais que se estabelecem em um espaço urbano são capazes de formar novas comunidades com características mistas de suas línguas criando um novo repertório compartilhado para conduzir sua vida social em sua nova habitação. Estas comunidades superdiversas são mais estratificadas e mistas quando comparadas aos enclaves étnicos separados que caracterizaram ondas prévias de ocupação migratória (CANAGARAJAH, 2017, p. 2).

Diante disso, concebe-se o sentido como algo para além do estritamente linguístico, e as relações linguísticas para além das concepções fechadas, estáticas e monolíticas de língua, que, dentro de uma concepção de sociedade fluida e dinâmica, pode ocorrer em situações variadas de interação (CANAGARAJAH, 2013) nas quais os sujeitos, ao agirem no mundo pela linguagem, põem em prática perspectivas sociais emergentes oriundas de contextos cada vez mais pluri/multilíngues.

Sob esse aspecto, damos destaque, na próxima subseção, às práticas translíngues cujo foco recai sobre a ação dos falantes e dos recursos linguísticos que eles mobilizam ao se comunicarem.

2.3.3 Práticas translíngues: novas percepções acerca da linguagem.

Canagarajah (2013), na introdução do livro *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*, levanta alguns questionamentos a partir do excerto de uma estudante

que, ao escrever um texto autobiográfico, o compõem com elementos constitutivos tanto do inglês quanto do árabe. Dentre as questões, estão situação de recebimento do texto que, para alguns, pode ser irritante, para outros, desviante da norma por apresentar novas expressões idiomáticas e “erros” gramaticais e, principalmente, a ideia que muitas pessoas têm de que um texto para ser considerado como tal e cumprir seu papel comunicativo de maneira eficiente na sociedade precisa empregar uma única linguagem cujas “regras”, baseadas no “uso” que os “falantes nativos” fazem, devem ser comuns e partilhadas por todos. Como vimos anteriormente, a perspectiva de que existe uma língua, pertencente exclusivamente à comunidade de fala de uma pessoa, que define sua identidade, vincula esta pessoa ao grupo e ao local onde vive é que dá legitimidade ao chamado “falante nativo” que, por conta disso, teria autoridade para definir como uma língua deve ou não ser usada, o que é ou não considerado “errado”, quais regras devem ser respeitadas etc. Assim, corrobora também para a premissa de que os não “nativos”, por não pertencerem a identidade linguística do grupo e não terem autoridade no uso de sua língua, são considerados intrusos, leva-nos a crer que nós também somos incompetentes, inautênticos e intrusos nas línguas dos outros. Isso tem como consequência o tratamento das marcas e diferenças linguísticas entre grupos como uma deficiência e evidência de alienação. Isso porque, ao associar a linguagem à mente, buscando demonstrar sua lógica, dando-lhe uma dimensão cognitiva, removemos a língua do ambiente no qual se realiza, ou seja, do contexto ecológico mais completo para a produção de significado. Dessa forma, perde-se a noção de que elas (as línguas) são recursos móveis, heterogêneos e híbridos que se combinam com outros recursos semióticos para criar significado (CANAGARAJAH, 2013).

Segundo Canagarajah (2013), aspectos como os elencados anteriormente surgem da crença de que as línguas possuem sistemas próprios e devem manter-se assim sem a “interferência” de outros sistemas, se quisermos empreender uma comunicação efetiva. Para o autor, a justificativa para os questionamentos e, possivelmente, a reprovação da materialidade linguística presente no texto da estudante está na orientação monolíngue cuja presença ainda persiste em instituições sociais e educacionais.

Porém fenômenos linguísticos têm sido observados no estágio atual da globalização e influenciado de maneira significativa nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006). Para alguns estudiosos, tais fenômenos são reflexos da dinamicidade e fluidez de uma sociedade perpassada pelo aumento dos fluxos migratórios e pela intensificação dos contatos socioculturais e linguísticos (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013). O exemplo

apresentado por Canagarajah (2013) mostra a situação de uma estudante que, na condição bilíngue, mobiliza os recursos linguísticos de que dispõe para dar sentido ao seu texto e comunicar. O autor chama a atenção para o fato de que situações como essas não são novidades e nem são restritas a espaços físicos, mas que, com o aumento em graus variados da mobilidade de signos e de pessoas e o desenvolvimento de tecnologias que facilitaram a interação entre grupos sociolinguística e culturalmente diversos, formas de comunicação como a da estudante ganharam mais visibilidade. Assim

Desenvolvimentos tecnológicos facilitaram interações entre grupos linguísticos e ofereceram novos recursos para a mistura de línguas com outros sistemas simbólicos (i.e., ícones, emoticons, gráficos) e modalidades (i.e., imagens, vídeos, áudio) na mesma 'página'. Todos estes desenvolvimentos trazem possibilidades e desafios interessantes para a comunicação entre fronteiras linguísticas. Eles estão engendrando novos modos comunicativos na medida em que as pessoas adotam estratégias criativas para se envolverem umas com as outras e representarem suas vozes (CANAGARAJAH, 2013, p. 2)

Nesse âmbito, o foco está naquilo que as pessoas fazem ao se comunicarem, valendo-se, para isso, de todos os recursos à sua disposição na ecologia local, tais como objeto, gestos e o corpo, utilizados na tentativa de dar de sentido a suas práticas linguísticas (CANAGARAJAH, 2016). Ao buscar entender a materialidade linguística de sua aluna, o autor destaca que, para ela, a mobilização dos diversos recursos que compunham seu repertório linguístico para produzir o texto era a maneira mais eficaz de representação de suas identidades e objetivos. Práticas linguísticas como essa são comuns e, em algumas situações, necessárias em ambientes em que o contato linguístico se faz presente (CANAGARAJAH, 2013)

Dessa forma, pensando no *locus* de formação e de atuação do professor de língua, Cavalcanti (2013), na visão ampliada da educação linguística que propõem, chama a atenção para a complexidade que tal educação vai exigir, na atualidade, do professor em formação ou já formado que precisará ir além do ensino de conteúdo linguístico. Para ela, nas condições em que a sociedade atual se encontra, a educação linguística exige uma sofisticação do professor cuja a sensibilidade para com os alunos e suas produções linguísticas irá requerer estudo e dedicação.

E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas / problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a)

precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Para tanto, a autora traz em seu texto o conceito de intercompreensão que, segundo Andrade, Araújo e Sá e Sá (2002 apud CAVALCANTI, 2013, p. 216) se traduz na “capacidade de lidar com a diversidade linguística, no sentido de a valorizar, e que, por essa razão, importa concretizá-la em material de formação a experimentar com professores/educadores”. Nesse sentido, por abranger aspectos relativos “à diversificação, ao multilinguismo, ao plurilinguismo, à mudança de código, à comparação entre línguas etc.”, Cavalcanti (2013) acredita que, enquanto competência, a intercompreensão pode ser proporcionada por meio das práticas translíngues. Diante disso, a autora defende a necessidade de sair do cenário confortável de monolinguismo que se naturalizou no Brasil, no qual se percebe a primazia da língua portuguesa nos espaços de ensino/aprendizagem de línguas em detrimento a outras línguas também brasileiras, mas que não se encontram incluídas nesses espaços pela falta de prestígio que possuem.

García (2009) destaca a mudança de perspectiva trazida pelas práticas translíngues, visto que, num ambiente de línguas em contato como as salas de aula de línguas, o foco recai sobre os falantes e em como eles agem no mundo por meio da linguagem e não mais na simples descrição ou do contato linguístico a partir das línguas em si. Para a autora, as práticas translíngues constituem as várias práticas discursivas nas quais o sujeito se envolve para entender o mundo bilíngue em que se encontra. Ela chama a atenção para a importância dessas práticas para as minorias linguísticas, pelo caráter inclusivo que elas apresentam em contexto de línguas em contato e por entender que, por meio delas, as pessoas, na condição de bilíngues, buscam, além de incluir e facilitar a comunicação com os outros, construir um entendimento mais profundo e dar sentido aos seus mundos bilíngues. De acordo com García (2009), as práticas translíngues são comuns em comunidades bilíngues, inclusive naquelas cujas modalidades de língua são visuoespaciais como no caso dos surdos, que, ao agirem no mundo por meio da linguagem, mobilizam os recursos linguísticos de que dispõem para alcançarem seus objetivos comunicativos sejam esses recursos sinalizados ou escritos. Isso posto, é importante frisar que, assim como nós, a autora concebe os termos em inglês “language” e “translanguage”¹ como verbos por entender língua(gem) como prática social.

¹ Os termos “language” e “translanguage” foram mantidos em inglês, visto que sua tradução, além de perda semântica, traz algumas complicações, pois, na acepção aqui empregada, essas palavras são verbos e representam a linguagem em ação. Para maiores detalhes verificar Soares (2016) e Oliveira (2018).

Portanto, este trabalho se alinha a perspectiva de que as línguas são móveis, híbridas e adaptáveis (CANAGARAJAH, 2013) e, podem, assim, ser modificadas pelos sujeitos que, dependendo do contexto e das práticas comunicativas nas quais estão envolvidos, moldam os recursos linguísticos disponíveis de modo a possibilitar-lhes agir no mundo pela linguagem (GARCÍA, 2009). Nesse sentido, segundo Canagarajah (2016), a orientação translíngue trata a competência como forma de prática e não de conhecimento, focalizando, portanto, o que as pessoas fazem ao se comunicarem e não o que elas sabem.

Tal mudança de foco, no que diz respeito as práticas de linguagem, passa inevitavelmente pela formação de professores de língua, assunto tratado na seção a seguir.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

Vinheta de mudar.

Ao chegar à aula de Metodologia de Ensino de Libras como L2, percebi que alguns alunos estavam exaltados, discutindo a situação sociopolítica em que o Brasil se encontra na semana que antecede o 2º turno das eleições para presidente.

Questões sociais e políticas que, de alguma forma, impactam os ambientes educacionais são sempre pautas em salas de aula, principalmente em cursos de formação, uma vez que, as instituições de ensino estão inseridas nesse contexto e por ele também são influenciadas ou atingidas.

Os alunos acreditam que pela própria natureza dos espaços de aprendizagem, por sua pluralidade e pelas concepções e visões que se têm de educação, as pessoas e demais instituições se sentem à vontade para “interferir” nos processos e na dinâmica desses ambientes. Para eles, muitas dessas pessoas, se quer, estão inseridas ou frequentam tais espaços, mas, apesar disso, se sentem no direito de dizer o quê e como os profissionais da educação devem/deveriam proceder/agir.

Na aula de hoje, a professora solicitou aos alunos a apresentação de trabalhos abordando conteúdos referentes às disciplinas do Curso de Letras-Libras. Como há a exigência de a aula ser toda sinalizada em Língua Brasileira de Sinais, os alunos tiveram algumas dificuldades.

Os trabalhos, de um modo geral, são focados na língua de sinais enquanto estrutura (sistema), enfatizando aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. As atividades propostas pelos alunos também seguem a mesma perspectiva estruturalista. Não sei se é coincidência, mas parece que os alunos têm dificuldades de trabalhar aspectos não gramaticais, principalmente, quando se trata de outra língua.

Ao final da aula, os alunos tiveram a oportunidade de questionar ou apontar aspectos observados nas apresentações dos colegas. Uma aluna chamou a atenção sobre a necessidade de se ensinar gramática, dependendo da série ou do nível de conhecimento que os alunos têm da língua. Uma outra aluna ponderou sobre que ações um professor deve implementar diante de uma sala de aula heterogênea como as salas de alunos surdos e ouvintes. Ao perguntar, ela quis saber que estratégias podem ser usar para atender as demandas específicas de cada aluno.

Numa sala de aula composta por alunos surdos e ouvintes, tais ponderações são muito válidas e necessárias. Segundo a professora, essa questão pode ser estendida também para outras configurações de salas de aula em que só uma modalidade de língua esteja presente, a final, independente de quem são os agentes nos espaços de aprendizagem, eles serão sempre um ambiente plural, repleto de individualidades. A

dinâmica de uma sala de aula e a maneira como o professor vai atuar nela são desafios constantes na vida daqueles que optaram por serem profissionais da educação.

A discussão no final da aula ficou por conta do foco que a aula deveria ter e a dúvida era: o professor deveria ensinar vocabulário ou frases? Percebe-se um estreitamento das possibilidades de se trabalhar com o ensino de línguas na atualidade, ainda mais se pensarmos nas perspectivas que a Linguística Aplicada vem apontando nos estudos mais recentes sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

Pensar acerca da formação docente nos leva inevitavelmente a refletir sobre o papel das instituições de ensino e a maneira como elas vêm desempenhando esse papel. Que recursos estão sendo mobilizados para que os indivíduos que nelas se encontram sejam satisfatoriamente formados para atuar na sociedade nos diversos espaços e áreas de formação? Segundo Perrenoud e Thurler (2009), para que a educação alcance seus objetivos, é preciso que a prática docente esteja alinhada às necessidades sociais e às finalidades das instituições de ensino cuja função não deve ser percebida como transmissão de conhecimento, mas como uma integração de saberes requerida com a finalidade de facilitar a construção da subjetividade de modo que os docentes possam interpretar o mundo em que vivem e agir sobre ele, valendo-se de sua própria história. (HERNANDEZ, 2007).

É interessante pensar que, enquanto instituição socialmente constituída, os educandários jamais estiveram isentos de questões sociopolíticas e, em muitos aspectos, sua cultura reflete e refrata os valores e as crenças de quem os organiza ou neles atua e da sociedade na qual estão inseridos. Dessa forma, a educação possui um caráter marcadamente ideológico, no que tange à formação do indivíduo, podendo, inclusive, reproduzir e perpetuar as relações de poder presentes na sociedade (BOURDIEU & PASSEROM, 2018). Nesse sentido, os discursos preestabelecidos como verdades no contexto educacional precisam ser repensados, de modo que os professores sejam capazes de implementar em suas práticas docentes estratégias transformadoras que atendam as demandas e os desafios que se lhes apresentam.

Segundo Freire (1996), ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação deverão ocorrer, levando-se em consideração a realidade dos educandos, cabendo ao professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino que estimulem a criatividade dos alunos. Assim, o professor deve estar apto a desempenhar na educação o novo papel que a prática educativa reflexiva tem buscado representar, com ênfase na investigação da própria prática, no processo interativo e no diálogo com a situação real a qual, como preconiza Cavacanti (2013, p. 212) exigirá um profissional sensível “à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc” e disposto “a aprender o que ainda vai ser inventado”. De acordo com Libâneo (2001), apesar de ser socialmente necessária como lugar

de instrução, no qual a mediação técnica entre o aluno e a realidade do mundo é exercida, a escola, ao proporcionar um conhecimento sociopolítico vinculado a modelos e ideais sociais, também se tornam meios de formação.

Nesta seção, traremos à tona algumas considerações acerca da formação de professores, mais especificamente do professor de línguas, de modo a situar o leitor e ajustar o foco de nosso objeto de pesquisa.

Inicialmente, apresentamos algumas reflexões acerca da formação do professor e a necessidade de refletir sobre suas práticas. Em seguida, discutimos a prática e o contexto do professor de línguas na atualidade para, na sequência, falarmos sobre o papel do professor de línguas diante da perspectiva monolíngue que, ainda, se faz presente na sociedade.

2.4.1 Professor, o desafio da reflexividade e da mudança

De acordo com Gentili e Alencar (2003), a educação deve ser entendida como promotora da participação política do indivíduo na sociedade, ou seja, deve proporcionar às pessoas que nela se encontram condições de exercer sua cidadania. Nesse sentido, as instituições de ensino e os profissionais que delas fazem parte necessitam de, segundo Freire (1996), repensar seus papéis e seus discursos, de modo que sejam capazes de colocar em prática estratégias didático-pedagógicas transformadoras que atendam às necessidades e aos desafios presentes nos espaços de aprendizagem nos quais atuam.

Para tanto, esses profissionais devem desenvolver uma prática crítico-reflexiva, cientificamente curiosa, criativa, pautada na investigação, ou seja, desenvolver uma aptidão para desempenhar na educação o novo papel que a prática educativa reflexiva tem buscado representar, com ênfase na exploração e pesquisa da própria prática, no processo interativo e no diálogo com a situação real. Nesse sentido, o professor ganha destaque e, como prático reflexivo, deve ter capacidade de organizar uma pedagogia construtivista, de criar situações de aprendizagem, de experimentar e de corrigir, por meio do diálogo com sua realidade de trabalho e de atuação (GÓMEZ, 1992). Isso também é válido para cursos de formação de professores de línguas como o Letras-Libras da UFJF. De acordo com Alarcão (2001):

Esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas ao mesmo tempo esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento

institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas [...] (ALARCÃO, op. cit., p. 2)

Para Stenhouse (1975 apud ALARCÃO, 2001), a quem a noção de professor-investigador é associada, são os professores que têm a capacidade investigativa, pois “levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”, Stenhouse defende um profissionalismo docente “baseado na investigação sobre o seu ensino”, alinhado a ideia de “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (STENHOUSE, 1975, p. 141-142 apud ALARCÃO, op. cit.).

Como pode-se observar, no centro das discussões sobre o desenvolvimento e a melhoria na educação está a figura do professor, sua formação, seu desempenho e sua capacidade profissional (SAVIANI, 2009; CHARLOT, 2009). Como melhorar e capacitar a atuação de professores de línguas na educação básica? Os complexos fenômenos linguísticos observados na sociedade atual são contemplados pelos cursos de licenciatura em Letras? Estudiosos da educação recomendam uma maior articulação entre teoria e prática bem como a reflexão como algo essencial no processo de formação, de atuação e de desenvolvimento profissional dos docentes (FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003). Sob esse prisma, uma abordagem de docência reflexiva faz-se necessária, uma vez que pressupõe a formação de um professor capaz de ser autocrítico, de realizar uma análise de seu ensino e de adquirir competências cognitivas e relacionais (GARCÍA & NARCISO, 2005). Levando em consideração que toda história social e psicológica do sujeito é formadora, as competências que compõem o repertório de recursos didático-pedagógicos e discursivos de um professor não se limitam àquilo que ele adquire em sua formação profissional (PERRENOUD, 2018). Nesse sentido, Segundo García e Narciso (2005), a prática docente exige, além de uma formação técnica específica, a possibilidade de assumir um estilo próprio de ensino, reflexivo, baseado no contexto de trabalho desse profissional, cujas necessidades vão além dos pressupostos estabelecidos pela racionalidade técnica e precisam atender às demandas da sociedade contemporânea. Diga-se de passagem, uma sociedade marca pelo aumento do fluxo comunicacional que tem imprimido seus reflexos em nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006). Assim, numa perspectiva crítico-reflexiva, a atuação docente tem como objetivo romper com a dicotomia teoria/prática, valendo-se para isso de estratégias pedagógicas inovadoras, pautadas num ensino contextualizado, que leve em consideração a dinamicidade e a fluidez que perpassam a sociedade atual cujos contatos linguísticos e sociais têm se intensificado (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013). A inovação de

tais estratégias só se dará por meio de uma reorientação teórica que leve em consideração as necessidades e mudanças da sociedade atual e de um aprendizado significativo que vise a formação de um cidadão mais crítico e comprometido com as questões sociais.

Diante disso, passamos na subseção 2.4.2, a refletir sobre a prática docente do professor de línguas nos contextos onde, possivelmente, se encontrará.

2.4.2 Professores de línguas, repensando a prática e o contexto

Cavalcanti (2013), ao reportar-se a um trabalho que apresentou no III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, em 2011, destaca o seu entendimento sobre qual o papel de um curso de licenciatura na atualidade e o que tal curso precisa enfatizar se quiser preparar o futuro professor para os desafios da contemporaneidade. Segundo a autora

“[...] neste mundo de diásporas, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula.” (CAVALCANTI, 2013, p. 212)

Para ela, num mundo de constantes mudanças, o professor precisa ser preparado para exercer seu trabalho num espaço de aprendizagem que faça sentido para a geração atual cujas as características se diferem sobremaneira das anteriores, visto que esta geração

“precisará estar sempre pronta a aprender o que ainda vai ser inventado. e, por isso mesmo, deveria ser mais solidária, mais compromissada com as comunidades com as quais convive, mais sociocultural e linguisticamente sensível, mais respeitosa com seus concidadãos [...]” (CAVALCANTI, 2013, p. 212)

Nesse cenário, como preconiza Mendes (2017), uma prática docente viável seria aquela em que o aprendiz e o aprendizado se encontram no centro do processo educacional e sejam bases para o desenvolvimento da proposta pedagógica de um espaço de aprendizagem cada vez mais adaptado e alinhado ao perfil de seus aprendizes que, como protagonistas e construtores ativos de seu conhecimento, se sentirão muito mais envolvidos e motivados, uma vez que o que se propõem faz muito mais sentido para eles. Diante dessa perspectiva, encontram-se também os professores de língua e os agentes do curso de Letras-Libras envolvidos com a/na formação

docente que, por meio de uma educação linguística, buscarão atender as demandas sociais advindas dessa educação que, de acordo com Bagno e Rangel (2005), se caracteriza pelo

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO & RANGEL, op.cit. p.63)

Para tanto, deve-se ter em mente que o ensino precisa contemplar as necessidades presentes em todas as instâncias sociais, não apenas escolarizando, mas também formando cidadãos (GENTILI & ALENCAR, 2003). Nesse sentido, uma formação cidadã extrapola os limites da escolarização e tenta abranger o máximo de possibilidades educativas que podem acontecer em diferentes contextos sociais, não se restringindo, portanto, ao espaço escolar. Tal formação estaria mais alinhada ao conceito de letramento ideológico, caracterizado como um processo mais amplo, vinculado a práticas sócias que inclui reflexões sobre o significado do que se fala, lê e escreve nos diversos contextos em que ocorre, sendo, portanto, um processo de natureza socio-histórico. Considera-se, assim, o meio e o contexto de produção do conhecimento, dando-se importância tanto ao ambiente interno quanto ao ambiente externo à escola (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2004; SOARES, 2004, 2011)

Caberia ao professor – no nosso caso, ao professor de línguas e seus formadores -, tornando-se investigador da própria prática, refletindo sobre ela, buscar aproximar a racionalidade técnica apreendida em suas trajetórias de formação de novas perspectivas teóricas, das peculiaridades do contexto em que atuam e das realidades observadas no trabalho que exercem.

Num contexto em que o homem se vê imerso numa sociedade dinâmica, fluida, reflexo, principalmente, do surgimento de novas tecnologias e da configuração contemporânea da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006; MOROSOV, 2008; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013) que têm possibilitado a mobilidade de signos e de pessoas, ampliado e intensificado os contatos linguísticos, sociais e culturais, incrementando repertórios linguísticos e influenciando nossas relações sociais, interacionais e de agência, faz-se necessário avaliar em que medida os profissionais da educação, na figura do professor de línguas e de seus

formadores, estão capacitados para lidar com as demandas de uma sociedade com tais características.

Nesse sentido, Bohn (2013), referindo-se ao ensino/aprendizado de línguas e aos atores da sala de aula, defende a necessidade de processos de rupturas por supor que elas caracterizam melhor os diferentes conceitos na avaliação das descontinuidades provocadas por fenômenos observados no mundo atual, promovidas, principalmente, pelo estágio recente da globalização. São as rupturas que proporcionarão as condições necessárias para a construção de um ambiente de aprendizagem de línguas mais adequado aos seus principais integrantes, alunos e professores.

Segundo o autor, uma parte significativa dos professores, tanto das gerações anteriores quanto das atuais, experienciaram o convívio com uma escola homogeneizadora, promotora da disciplina, na qual um dos papéis do professor se configurava no apontamento das deficiências, dos erros e de comportamentos reprováveis dos alunos, numa explícita demonstração de poder que, ao ser legitimado por outros atores socioeducacionais, tinha como resultado a criação de uma realidade baseada na exclusão. Parece-nos que essa realidade ainda persiste nos espaços de atuação e de formação de professores. Na tentativa de afastar-se dessa perspectiva impositiva, pautada no exercício de poder, Bohn (op. cit., pp. 82 e 83) traça uma reflexão sobre “a práxis que governa as salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas [...]” e que, em alguma medida, relaciona-se com outras questões como, por exemplo, a formação de professores. Ele questiona a agência de professores e alunos bem como a ausência ou o silenciamento de suas vozes nas “falas” sobre educação linguística que se apresentam em “documentos nacionais, na mídia nacional e, mesmo, na sala de aula”. Como forma de superar ou minimizar o processo de subalternização e de privações sofrido pelos principais atores da sala de aula de línguas, o olhar sociocultural e socio-histórico deve ser trazido para os espaços de formação de professores, criando, assim, condições para que a práxis da sala de aula dialogue, criticamente, “com a realidade, com os desejos e necessidades de aprendizagem dos alunos, em vez de enraizar essas realidades na racionalidade” [...] (BOHN, 2013, pp. 84 e 85).

Sob essa ótica, é interessante pensar como as manifestações discursivas emergentes do Curso de Letras-Libras, com suas diversas semioses, além da linguística (BLOMMAERT, 2005), refletem e/ou refratam os fenômenos sociolinguísticos da atualidade. Entender o dinamismo e a fluidez linguístico-social do estágio recente da globalização constitui parte integrante da capacitação profissional do professor de modo geral e do professor de línguas em particular que, em grande medida, precisa rever conceitos e ter à disposição, também, princípios que orientem uma formação docente situada, na perspectiva da sociolinguística da globalização

e das práticas translíngues, uma vez que tais postura, acreditamos, se apresentam mais produtivas, relevantes e necessárias para se pensar a sociedade contemporânea, as práticas linguísticas que nela se encontram e para se compreender os atuais desafios que os estudos sobre a linguagem têm encontrado e problematizado, principalmente no campo da Sociolinguística e da LA.

Diante disso, ao tratar da formação do professor de línguas e relacioná-la às pesquisas no campo da Linguística Aplicada contemporânea, Miller (2013b) apresenta quatro justificativas e contribuições desse campo, às quais nós também nos alinhamos, para a área de formação docente: **i)** como área de pesquisa, a LA fortalece a academia enquanto espaço privilegiado de formação de professores, **ii)** no campo metodológico, as investigações na LA têm proporcionado desenvolver inovações, juntamente com a pesquisa qualitativa e interpretativista no campo das ciências sociais, **iii)** em relação aos aspectos políticos, a pesquisa em LA tem promovido o *status* institucional dos agentes responsáveis por formar professores e **iv)** destacando-se como a maior relevância da LA contemporânea, está a relação que esse campo tem com “questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.” (MILLER, 2013b, p. 100)

A autora pontua aspectos positivos do percurso da LA, seus reflexos no fortalecimento acadêmico cujo amadurecimento prático e científico observados no campo de formação de professores só foram possíveis a partir de pesquisas desenvolvidas na área. Miller (2013b) considera que aqueles que formam professores, ao pesquisarem suas próprias práticas de formação e as práticas de formação de outros formadores, são linguistas aplicados, situados num contínuo metodológico no qual se destaca dois dos quatro paradigmas que Sarangi (2012 apud MILLER, 2013b) propõe: o da pesquisa aplicada no qual, buscando fazer diferença de maneira perceptível e, dentro das possibilidades, imediata, o professor passa a exercer melhor o seu papel e o da reflexividade por parte do pesquisador e dos demais envolvidos na pesquisa, culminando num trabalho colaborativo de resolução de problemas e na transformação da realidade social. Nesse sentido, a autora destaca a solidez que a área de formação de professores começa a ganhar a partir do seu reconhecimento e da sua institucionalização por meio da formação e da fundação de associações internacionais (AILA, BAAL e AAAL) e nacionais (ALAB), indicativo de um amadurecimento nesse campo de pesquisa.

Assim, para que as questões referentes a formação de professor em geral e do professor de línguas em específico figurem nas pesquisas em LA, a autora, ao referenciar uma entrevista com Rajagopalan (SILVA; SANTOS & JUSTINA, 2012), defende a ideia de que a linguagem precisa ser pensada no contexto da vida cotidiana, de maneira diferente do que se fez durante

muito tempo, quando se propunha levar a teoria para a prática. Nesse sentido, teoria e prática não são processos dicotômicos, mas mutuamente necessários um para com o outro, visto que a teoria se concebe dentro da prática. Dessa forma

“Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. O formador se insere na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética. Tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada.” (MILLER, 2013b, p. 103)

Segundo Miller (2013b), na busca por uma formação de um professor crítico, reflexivo e ético e na base do processo de ensino/aprendizagem em geral do professor em formação inicial ou continuada está a pesquisa reflexiva. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investigar os espaços e os processos de formação desse “aluno-pesquisador” que pode se encontrar em quaisquer das etapas de sua formação (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação ou Pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado). A autora destaca as oportunidades de formação, oriundas da integração de experiências nas escolas e nas salas de aulas universitárias, das quais as questões levantadas por formadores e por licenciandos, durante as práticas de estágios em espaços de aprendizagem, precisam ser melhor entendidas.

Diante da urgência em se repensar a formação de professores e em se promover uma postura docente reflexiva, principalmente no que tange à necessidade de pensar a linguagem alinhada a um contexto de prática real e cotidiana, passamos a tratar, na subseção a seguir, da formação do professor línguas e sua atuação na atualidade.

2.4.3 O professor de línguas num mundo supostamente monolíngue

Nos tópicos anteriores, vimos a importância das instituições de educação e de seus profissionais para a promoção social e cidadã daqueles que nelas se encontram, inclusive dos futuros professores de línguas. Nesse sentido, é interessante observar o contexto sociocultural e linguístico em que esses profissionais estarão inseridos e com o qual as instituições de ensino e seus membros estão em contato.

No Brasil, assim como em muitos outros países, ainda vigora o mito do monolinguismo, fruto da concepção de Estado-nação como entidade linguística e cultural homogênea que se fez presente durante todo século XIX e que teve seu vigor renovado após a Segunda Guerra

Mundial com o processo de descolonização, reconfigurando, dentre outras coisas, as práticas e ideias sobre a língua desses Estados e suas relações com as demais. Assim como na formação dos Estados-nação e no período pós-guerra, a língua foi e ainda é tomada como aspecto fundamental de mobilização e solidariedade de um determinado grupamento social que, apesar de desafiar a concepção monolítica e homogênea de língua gestada no seio dos Estados-nação, também a promove em menor escala, representando, por meio de seus discursos, a língua como sistemas bem definidos.

Apesar disso, há muito os ideais em torno da visão monolíngue vêm sendo criticados e apontados como pouco representativos da configuração linguística do mundo atual, abrindo espaço para discussões sobre bilinguismo, destacando-o como o aspecto que melhor caracterizaria o cenário linguístico mundial (BLACKLEDGE, 2005). Grosjean (1982), já na década de 80, defendia a ideia de que mais da metade da população mundial era bilíngue e que, ao contrário do que se possa imaginar, o monolingüismo é a exceção e não a regra quando se trata da realidade linguística que caracteriza o mundo. Esse fato ganha respaldo em trabalhos desenvolvidos por vários pesquisadores que destacam o fato de haver um número de línguas utilizadas no mundo muito maior que o número de países (RAJAGOPALAN, 2003; GARCÍA, 2009; BAKER, 2011; MAHER, 2013). Segundo Oliveira (2009), noventa e quatro por cento dos países do mundo falam mais de uma língua, sendo caracterizados, portanto, como bilíngues. Tal constatação levou García (2009, p. 21) a defender a tese de que a “única maneira de educar crianças no século XXI” era por meio de uma educação bilíngue, proporcionando, assim, uma educação mais equânime e significativa, de modo a respeitar a natureza bilíngue dos estudantes bem como conduzir e ajudá-los na construção de uma conduta mais tolerante para com outros grupos étnicos, linguísticos e culturais, proporcionando-lhes condições de valorizar a diversidade humana (GARCÍA, 2009). Nessa perspectiva, também se insere ou, pelo menos deveria, os docentes, discentes e técnicos administrativos de cursos como, por exemplo, Letras-Libras que se caracterizam como sendo bilíngues ou que apresentam em seus contextos manifestações linguísticas que emergem da presença de línguas em contato cujos recursos, mobilizados de forma a se agir no mundo, configuram inequívoca situação de bilinguismo.

O bilinguismo, de acordo com Butler e Hakuta (2004), caracteriza-se por ser “um comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais”. Maher (2007), numa perspectiva mais ampla, contempla em sua definição tanto a dimensão linguística quanto a dimensão não linguística. Para a autora:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, *op. cit.*, p. 73).

De acordo com Salgado e Dias (2010), por envolver “línguas em contato”, em sua dimensão sociopolítica, o bilinguismo se caracteriza como um fenômeno performativo, não propriamente de língua, ou das línguas em questão, mas das práticas dos falantes dessas línguas em contato. Por conta da natureza individual dessas práticas linguísticas é que o bilinguismo pode ser visto como “instrumento de ideologia política e cultural, e não uma manifestação estritamente linguística” (SALGADO & DIAS, *op. cit.*, p. 147-148). As questões em torno do bilinguismo são complexas e denotam a falta de consenso entre aqueles que se propõem a trabalhar tal fenômeno. García (2009), ao rever e analisar concepções acerca do sujeito bilíngue e do bilinguismo, chama a atenção para o fato de que, apesar de todo avanço e desenvolvimento alcançados nos campos que estudam essa temática, o discurso monolíngue ainda persiste. Nesse sentido, segundo a autora, o falante é caracterizado como tivesse uma língua (L1) e a ela fossem adicionadas outras (L2 + L3 + Ln), situação que parece estar presente no Curso de Letras Libras da UFJF em que o português é visto como primeira língua (L1) para os ouvintes e segunda língua (L2) para os Surdos e a Libras como segunda língua (L2) para os ouvintes e primeira língua (L1) para os Surdos. Tal visão, centrada no sistema linguístico e não nos falantes, descaracteriza as múltiplas práticas discursivas nas quais o bilíngue se encontra ao buscar interagir e dar sentido ao mundo do qual faz parte, além disso, tem reflexos nas metodologias e nas práticas de ensino de língua. Libras, por exemplo, parece seguir metodologia de ensino de língua estrangeira, apesar de, também, ser uma língua brasileira. Assim, dependendo de como essa descaracterização ocorre, o sujeito se vê invisibilizado ou censurado e, não raro, tem a sua prática avaliada como deficiente.

Para García (2009), nenhum bilíngue pode ser considerado dois monolíngues em uma mesma pessoa, visto que diferentes aspectos ou fatores estão envolvidos no comportamento linguístico que é reflexo da complexidade do bilinguismo, das vivências e das escolhas da pessoa na gama de recursos linguísticos de que dispõe. Nesse sentido, reconhece-se o dinamismo do bilinguismo e de todos os fatores oriundos dele, que se tornou mais evidentes no estágio atual da globalização e que, de muitas maneiras, ainda não é contemplado nos estudos, nas práticas, nos discursos das pessoas envolvidas e nem nos espaços onde deveria ser discutido.

A respeito disso, García (2009) ressalta a necessidade de se compreender as práticas de linguagem dos indivíduos bilíngues a partir de um novo paradigma, que aponta para aspectos que vão além dos tradicionalmente discutidos até então na literatura. Nesse novo paradigma, as práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues são descritas não apenas pela perspectiva de uso das línguas ou do contato linguístico, mas a partir dos próprios falantes, caracterizando as diferentes práticas discursivas em que os indivíduos bilíngues se envolvem para dar sentido a seu mundo (GARCÍA, *op. cit.*).

Nesse contexto, a construção do sentido é concebida para além do linguístico, e as relações linguísticas para além das concepções fechadas e monolíticas de língua, considerando tais relações como sendo mais fluidas e dinâmicas (CANAGARAJAH, 2013), podendo ocorrer em contextos diversos de atuação social nos quais os sujeitos, ao agirem por meio da linguagem, põem em prática perspectivas sociais emergentes, justificando, assim, a necessidade de ampliação e discussão de noções fundamentais e do surgimento de novos paradigmas. Um exemplo disso são os estudos sobre o multilinguismo que, por conta de aspectos recentes da globalização tais como: a diminuição das distâncias espaciais e temporais e a porosidade de fronteiras que, segundo Kumaravadivelu (2006), têm intensificado as relações econômicas e culturais das pessoas de modo nunca antes visto no mundo, tem ganhado destaque nas pesquisas sociolinguísticas, na busca por atualização de seu aparato conceitual e de suas ferramentas analíticas e metodológicas na tentativa de dar conta, satisfatoriamente, de manifestações linguísticas observadas na sociedade atual, trazendo para o centro de sua análise o repertório linguístico do falante (MAY, 2014).

Observa-se, portanto, um deslocamento nos campos teóricos da linguística que passam para uma perspectiva mais semiótica, atendo-se aos signos e seus significados em todas as suas diferentes realizações materiais (STEIN, 2007), deixando de ver a língua como sistemas normatizados, estáticos, fechados, homogêneos, pertencentes a comunidades de fala identificadas com seus Estados-nação. Portanto, tal perspectiva vai de encontro à ideia de homogeneização oriunda da representação de sistemas fechados e estáveis, dos quais os seres humanos são usuários, em vez de transformadores ativos de recursos semióticos e linguísticos. Ao desafiar essa ideia, teóricos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada colocam os seres humanos no centro da construção de significados: como designers e intérpretes desses significados, fazendo escolhas ativas, de acordo com seus interesses, a partir dos recursos semióticos e linguísticos disponíveis. Nesse sentido, tais recursos não são fixos, mas fluidos, ou seja, mudam constantemente à medida que as necessidades representacionais dos seres humanos mudam. Segundo Bakhtin (2004),

a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma [...]. Esta situação é sempre uma situação social. [...] o signo e a situação social em que se insere estão indissolavelmente ligados. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica. (BAKHTIN, 2004, p. 62)

Dessa forma, em uma situação interacional, os indivíduos envolvidos lançam mão de outros recursos, além dos linguísticos, para poderem comunicar algo. Isso nos leva a crer que, em tal processo, é preciso ponderar não apenas sobre a ideia de língua como entidade sócio-política fechada e, portanto, pura e distinta, mas também sobre outros aspectos não-linguísticos como gestos, olhares, posturas e costumes negligenciados no momento da interação entre indivíduos. Segundo Blommaert (2005), todas as formas de atividade semiótica significativa humana e suas conexões com padrões sociais, culturais e históricos compõem a atividade discursiva, não apenas a linguagem. Por conta de sua natureza social, o discurso está presente em todas as instâncias da sociedade que buscam atribuir significado aos aspectos que a compõem. Portanto, as pessoas estão envolvidas em práticas discursivas o tempo todo e valem-se de diferentes modos para construir significados. De acordo com Paul Gee (1999, p. 79), os seres humanos são “criadores de sentido por excelência” e, dentro dos valores socioculturais, encontram razões para pensar e agir de um determinado modo.

Nesse sentido, destacamos mais uma vez a relevância deste estudo que, tendo como *locus* a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, busca direcionar o olhar para a construção discursiva dos significados, perceber para quais fins e para quais efeitos ela se mobiliza, desenvolver uma compreensão mais profunda e sistemática de como os repertórios linguísticos e a ideologia de língua são articulados materialmente nos vários discursos em que se encontram, podendo revelar suas implicações para a sala de aula e suas possíveis contribuições para o aperfeiçoamento dos processos didático-pedagógicos que visam a melhorar o ensino/aprendizagem em contextos de diversidade e de contatos linguísticos, ou seja, em contextos bi/multilíngues, nos quais o professor de língua se encontrará.

Isso posto, passo a abordar na seção seguinte a metodologia adotada neste trabalho, os caminhos percorridos para a geração de dados, bem como as ferramentas de análise para o tratamento dos mesmos.

3 METODOLOGIA

Vinheta de desconstruir.

Meu ingresso no doutorado foi algo inimaginável de acontecer. Com as mudanças no processo seletivo, tínhamos agora que, ainda no momento da inscrição, escolher nosso orientador e apresentar um pré-projeto tendo como ponto de partida a linha de pesquisa adotada pelo mesmo. Tal escolha era feita sem que soubéssemos o número de vagas oferecidas por cada professor orientador. Assim, somente após a conclusão do processo seletivo, eu descobri que o orientador para o qual eu havia me candidatado tinha aberto apenas uma vaga e que, apesar de ter alcançado um aproveitamento acima de 85%, não havia logrado êxito em minha empreitada.

Concluído o processo, passei a figurar como o terceiro colocado numa lista de aprovados, mas não classificados e dependia, portanto, de duas desistências para que eu pudesse ingressar. Confesso que não acreditava muito nessa possibilidade, mesmo tendo ocorrido, ainda no ano do concurso, a primeira desistência e a entrada no programa da primeira colocada nessa lista de espera. Já havia me conformado com o fato de não ter conseguido entrar no programa e já estava planejando iniciar meus estudos para o próximo processo seletivo, quando, no início do ano seguinte ao concurso a que me submeti, recebi um e-mail avisando-me de uma segunda desistência dentro da mesma linha de pesquisa na qual pleiteava uma vaga. Esse fato possibilitou meu ingresso no doutorado, mas não sem antes o professor orientador detentor da vaga abrir mão de preenchê-la e a professora orientadora para a vaga a qual eu havia me candidatado demonstrar interesse e boa vontade em assumi-la e em preenchê-la para que não fosse perdida e eu pudesse ocupa-la. Passado todo esse trâmite, concretizou-se a primeira parte de um processo que, posteriormente, foi transformando e modificando minha visão e minha formação enquanto professor/pesquisador.

No primeiro ano de curso, ainda nos seis meses iniciais, tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa em Língua(gem) e Sociedade (GRUPELS), encontros que foram decisivos para que eu repensasse muito sobre meus princípios e ideologias. Logo de início, eu já me sentia um peixe fora d'água, não conseguia acompanhar o raciocínio e as colocações daqueles de cujo grupo, agora, eu fazia parte. Lembro-me dos olhares surpresos e até mesmo espantados diante das ideias e situações por mim apresentadas. Vindo de uma linha de pesquisa cognitivista, pensada e aplicada nos moldes do que se propõe a visão positivista de mundo e visão de língua enquanto sistema, confesso que demorei para compreender e até aceitar o que discutíamos e refletíamos no GRUPELS. Uma visão sociológica na qual o sujeito age no mundo pela linguagem e, ao agir, faz emergir das relações interacionais a que se submete a língua ou os recursos linguísticos de que dispõem era expansivo e pouco estável demais para alguém que sempre buscou controlar variáveis.

Na primeira reunião individual com minha orientadora, veio o “soco no estômago” traduzido por “eu preciso te desconstruir”. Naquele momento, essa fala/discurso não fazia sentido para mim e eu me questionava se aquilo não seria a fala de um orientador arrependido ou de uma total descrença em minha capacidade de mudar. Apesar disso, uma certeza eu tinha comigo, passar por todas as dificuldades iniciais, ter logrado a aprovação após a saída de dois candidatos, desistir não estava em meus planos. Só alguns meses depois, já no segundo ano de curso e tendo uma maior convivência com minha orientadora e com os demais integrantes do nosso grupo, eu compreendi a importância e a necessidade daquela fala, inicialmente, tão dura, mas tão necessária e certa. A desconstrução, neste caso, não significava um apagamento ou uma falta de capacidade, mas a necessidade de se abrir a outras perspectivas e, ao contrário do que possa parecer, ampliar as possibilidades, bebendo em outras fontes, no caso, agora, oferecidas pela Sociolinguística e pela Linguística Aplicada.

Desconstruir e reconstruir-se é uma necessidade na vida de professores e pesquisadores inseridos numa sociedade dinâmica e complexa, na qual estamos inseridos

e as verdades a que estamos expostos e aceitamos podem e devem ser sempre questionadas e colocadas a prova, possibilitando, assim, o surgimento de outros entendimento e modos de enxergar o mundo com princípios teóricos-metodológicos tão robustos e adequados quanto os que nós trazíamos anteriormente, levando-nos a novas possibilidades de análises mesmo mantendo o foco sobre o mesmo objeto de pesquisa, a língua(gem).

Ao pleitear uma vaga no Doutorado em Linguística do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, ainda muito influenciado pela visão positivista, pautada na perspectiva quantitativa do trabalho desenvolvido no Mestrado, vislumbrei apresentar como proposta de estudo e anteprojeto de tese o Bilinguismo e a Bilingualidade em alunos surdos, focando na aquisição/aprendizagem de Libras como L1 e no ensino/aprendizagem de Português como L2. Como era de se esperar, foram necessários alguns meses para que aquilo que eu havia pensado em termos de pesquisa mudasse e adquirisse um novo entendimento, mais alinhado às discussões e às propostas empreendidas pelo novo grupo de pesquisa no qual eu me ingressava. A mudança começou já no início de minha participação no Grupo de Pesquisa em Língua(gem) e Sociedade (GRUPELS) em cujas reuniões semanais sempre tínhamos questões ou textos para serem apreciados e comentados. Como minha trajetória pelo Mestrado em quase nada ou em muito pouco se relacionava com o que estava sendo apresentado a mim no grupo, minha orientadora e eu demoramos um pouco a decidir, a redefinir o percurso que iríamos seguir para o meu doutoramento. A única certeza que tínhamos era a de que, qualquer que fosse o caminho, este, necessariamente, deveria envolver a comunidade surda ou a Língua Brasileira de Sinais.

A obrigatoriedade de matrícula na disciplina de Estágio Docência, levou-me para as salas de aula do Curso de Letras-Libras da UFJF, local em que pude observar e perceber alguns aspectos socioculturais e linguísticos relativos à Língua Brasileira de Sinais, a alunos surdos e ouvintes, bem como aos demais profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do curso. Como forma de apurar minhas observações e percepções, as inquietações suscitadas nas salas de aula do curso eram levadas e discutidas nas reuniões do GRUPELS das quais muitas outras questões surgiam. Foi num desses encontros que minha orientadora e eu decidimos que o *locus* de minha pesquisa seria o Curso de Letras-Libras da UFJF.

A primeira estratégia de pesquisa utilizada para a geração de dados foi a Observação Participante, por meio da qual, tudo que era observado de relevante no interior das salas de aula ou nas dependências da Faculdade de Letras, relacionado às pessoas envolvidas com o Curso de Letras-Libras se transformava em registro para as Notas de Campo (NC) que, posteriormente, se tornariam Notas Expandidas (NEs). Foram muitas as situações, disciplinas e atores envolvidos na geração de dados por meio desse instrumento de pesquisa. As NEs geradas pela observação participante foram, depois, narrativizadas, em atenção a uma sugestão

de análise proposta por um dos membros da banca de qualificação. Uma outra possibilidade aventada, logo quando optamos por estudar o curso, foi a análise documental que, inicialmente, abrangeria todo e qualquer documento, mas que, com o amadurecimento da ideia, ficou restrito ao Projeto Político e Pedagógico do curso, às Leis e Decretos relativos à Libras e aos currículos Lattes dos professores e demais profissionais envolvidos com o Letras-Libras.

Como forma de consolidar ou refutar os dados gerados pelos dispositivos de pesquisa anteriores e aprofundar alguns dos aspectos socioculturais e linguísticos percebidos em minha incursão pelas dependências do curso, sentiu-se a necessidade de se promover entrevistas que, para não descaracterizar o aspecto naturalístico do trabalho, se configurou como sendo semiestruturadas, visando a abordar, junto aos participantes (alunos surdos, alunos ouvintes, professores surdos, professores ouvintes, tradutores e intérpretes de Libras), temas, questões ou situações observadas por mim e que poderiam corroborar com os objetivos do trabalho que propomos. Inicialmente, essas entrevistas seriam presenciais, em locais apropriados que oferecessem conforto aos participantes e não evidenciassem as restrições e as formalidades que uma entrevista pudesse oferecer. Porém, por conta da pandemia de Covid-19, toda estratégia de geração de dados por meio de entrevistas foi modificada, passando a ser feitas remotamente, na forma de vídeo conferência, através de uma plataforma acessada pelo computador. Todos os dados gerados nas entrevistas foram transcritos, possibilitando, assim, uma melhor visualização, apresentação e análise do material.

Levando em consideração as questões a serem discutidas neste trabalho, as principais etapas seguidas para a realização desta pesquisa foram: **(a)** revisão bibliográfica acerca de formação docente, na figura do professor de línguas, da educação bilíngue e de conceitos e questões linguísticas no âmbito da Linguística Aplicada e da sociolinguística da globalização; **(b)** geração de dados a partir do acesso a documentos (Leis, Decretos, Projeto Pedagógico do Curso etc.), da observação participante em aulas do curso de Letras-Libras e da observação e da interação com os potenciais participantes nos diversos espaços de circulação e convivência no âmbito da Faculdade de Letras; **(c)** realização de entrevistas semiestruturadas e conversas espontâneas com professores, técnicos administrativos, alunos surdos e alunos ouvintes do curso Letras-Libras; **(d)** análise qualitativa dos documentos, das notas de campo e das entrevistas, visando a identificar a ideia de língua que subjaz ao Curso de Letras/Libra da UFJF, fomentando, assim, discussões sobre aspectos formacionais e sobre como estudos recentes no âmbito da Sociolinguística e da Linguística Aplicada podem colaborar/enriquecer a formação dos novos docentes; **(e)** análise qualitativa geral das informações levantadas pelo processo de investigação.

Na seção a seguir, trato de modo mais detalhado dos fundamentos epistêmicos que serviram de base para pesquisa que ora se apresenta.

3.1 FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS

Pela natureza da pesquisa e dos temas aqui tratados, optou-se por uma abordagem qualitativa por entendê-la como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN & LINCOLN, 1994, p. 17). Nesse sentido, busca-se compreender fenômenos que envolvem aspectos comportamentais e sociais vinculados às práticas discursivas dos sujeitos que circulam e interagem nos diversos ambientes e espaços em que este estudo foi desenvolvido. De acordo com Erickson (1986) a pesquisa qualitativa tem como sua principal característica a abordagem interpretativista, oriunda da inserção do pesquisador nos cenários pesquisados e consequente interação com seu objeto de estudo, não se limitando unicamente a interpretar os dados gerados, mas também os sujeitos e os significados que eles atribuem às suas atividades diárias.

Assim, uma pesquisa dessa natureza requer observação, geração e análise de material empírico e a adoção de métodos de estudo mais amplos e flexíveis, que levem em consideração variáveis como: os sujeitos da pesquisa; os diversos contextos pelos quais esses sujeitos circulam e nos quais interagem; bem como; os significados atribuídos por eles à situação em que se encontram e sua compreensão do mundo e da realidade. Nesse sentido, ao valer-se da percepção dos diversos atores envolvidos, a pesquisa qualitativa adota uma concepção de realidade em construção. Não se intenta, portanto, a busca por generalizações ou verdades, mas pela compreensão do tema pesquisado (ANASTÁCIO, 2006). O pesquisador

parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Dessa forma, a pesquisa constitui-se como sendo de caráter etnográfico a partir da observação interna do ambiente pesquisado; no caso a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, salas de aula, sala de estudos, laboratórios, biblioteca, cantina, corredores, ou seja, os espaços de aprendizagem, circulação e convivência pelos quais circulam, interagem ou se encontram os colaboradores deste trabalho.

Isso posto, passo a caracterizar as abordagens que subjazem a natureza deste trabalho de pesquisa.

3.1.1 A pesquisa interpretativista

Como vimos anteriormente, por se tratar de um paradigma em que o pesquisador está inserido nos cenários pesquisados e em constante interação com seu objeto de estudo, a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma abordagem interpretativista (ERICKSON, 1996). Nesse viés, a abordagem feita passa pela biografia de quem pesquisa e fala a partir de uma perspectiva situada dentro do processo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 33), o pesquisador, por meio dos de diferentes instrumentos, filtra os dados gerados pelas lentes da linguagem, reforçando, com isso, a premissa de que “não existem observações objetivas” e de que as ações e interações dos sujeitos envolvidos “difícilmente conseguem fornecer explicações completas”. Assim:

Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Consequentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensível os mundos de experiência que estudam. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 33).

Com isso, tem-se um pesquisador socialmente situado que, numa perspectiva de pesquisa complexa e profunda como a qualitativa, comporta-se como filósofos cujas “crenças e sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” influenciarão a maneira como observam e agem nesse mundo. Nesse sentido, o paradigma interpretativista exige do pesquisador, juntamente com as questões a que ele se propõe e as interpretações que traz para elas, um esforço específico, diante das “eternas incapacidades de representar plenamente o mundo da experiência vivida.” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 36).

Segundo os autores, entender as descobertas feitas dá ao paradigma interpretativista um aspecto tanto artístico quanto político, corroborando a concepção de que não há uma única verdade e o que existe são múltiplas possibilidades interpretativas, cada uma com seus próprios critérios. São as estratégias investigativas que possibilitam o início de uma abordagem interpretativista de pesquisa. É o planejamento de pesquisa que situa os pesquisadores no mundo empírico, possibilitando-lhes as condições para se relacionarem com os terrenos, as pessoas, os grupos, as instituições específicas e com os grandes volumes de materiais

interpretativos, inclusive documentos e arquivos. É a partir do planejamento também que o pesquisador definirá como e com quais instrumentos abordará e interpretará suas questões (DENZIN & LINCOLN, 2006).

3.1.2 A pesquisa qualitativa

Consoante Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por si só como um campo de investigação que perpassa diversas disciplinas e surge a partir do desejo de compreender o “outro”, sendo este “o outro exótico, uma pessoa primitiva, não branca, proveniente de uma cultura considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador” (op. cit. p.15). Por conta do grande número de termos, conceitos e suposições em torno dessa abordagem, os autores destacam a difícil e complexa tarefa que é defini-la, visto que sua alcunha comporta um “grande número de métodos e de abordagens”. Todavia, afirmam que, ao se tentar definir o campo de atuação da pesquisa qualitativa, este deve estar localizado dentro de um período histórico, uma vez que apresenta um significado diferente, dependendo do momento em que se encontre. (DENZIN & LINCOLN, 2006 p. 16).

Portando, de um modo geral, a pesquisa qualitativa pode ser, inicialmente, definida como

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Estas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesse sentido, os dados, empiricamente gerados, podem ser compreendidos e analisados a partir do olhar atento de um pesquisador multiculturalmente situado, que busca refletir sobre os fenômenos observados no mundo, no caso da pesquisa em questão, sobre as ideologias linguísticas que subjazem ao Curso de Letras-Libras da UFJF, seus reflexos na formação docente do curso, bem como seu alinhamento ou não aos estudos recentes no âmbito da Sociolinguística e da Linguística Aplicada. Sendo assim, o uso de análises e medições estatísticas pode não possibilitar a interpretação e a compreensão adequadas desses fenômenos, uma vez que a realidade dos espaços em que eles ocorrem é extremamente complexa e imprevisível. Os pesquisadores que se propõem a seguir os meandros da pesquisa qualitativa

podem ter seus dados gerados por meio de uma gama variada de materiais empíricos como

estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

De acordo com Denzin e Lincoln (op. cit.), “uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”, pode ser utilizada pelos estudiosos dessa área. Assim, o pesquisador, pela abordagem adotada, pode ser comparado a um *bricoleur*, caracterizando-se como “um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens” ou seja, um produtor de bricolagens que emergem do uso de diferentes estratégias metodológicas, dependendo dos caminhos trilhados na pesquisa a qual “sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeça” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Logo, com vistas a uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado, todos os dados da realidade observada são relevantes e passíveis de serem examinados quando se propõe fazer uma pesquisa dessa natureza. Nesse sentido, os sujeitos de pesquisa e os ambientes em que eles se encontram devem ser observados de maneira holística, como um todo e não apenas como simples variáveis (GODOY, 1995, p. 62). Dessa forma, na perspectiva de um *bricoleur*, para o pesquisador, o ato de pesquisar é tido como um processo interativo do qual ele é apenas uma das partes envolvidas cuja visão parcial do que foi observado e apreendido se articula com a visão dos demais sujeitos. A incapacidade de compreender as sutilezas das contínuas variações da experiência humana é o que leva os pesquisadores dessa abordagem a valerem-se de uma multiplicidade de métodos que, juntamente com a inserção do ponto de vista dos participantes, permite a busca por “melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 33)

3.1.3 A pesquisa etnográfica

Esta pesquisa é de cunho etnográfico, visto que os dados gerados são provenientes do trabalho de campo desenvolvido nas dependências da Faculdade de Letras da UFJF. Utilizada na exploração de temas associados às mais diversas áreas do conhecimento atualmente, a

pesquisa etnográfica é tradicionalmente vinculada a antropologia na qual era empregada no estudo de populações primitivas e minorias culturais (GODOY, 1995). Assim, o estudo que o pesquisador se propõe a fazer pode ocorrer em qualquer local onde a regularidade das relações sociais estejam presentes. De acordo com Erickson (1984), a essência do trabalho etnográfico está na capacidade de o pesquisador tratar como um todo a unidade social a ser estudada (uma sala de aula, uma escola, uma família, um setor de uma empresa, etc.), levando em consideração, em alguma medida, as contribuições dos atores sociais envolvidos na pesquisa. No caso do estudo em questão, alunos, professores e técnicos administrativos mais diretamente ligados ao curso de Letras-Libras da UFJF. A compreensão de fenômenos sociais complexos de maneira mais ampla exige do pesquisador um período intenso de imersão no contexto o qual pretende estudar, buscando, a partir dos registros de fatos observados, descrever de maneira pormenorizada os processos nos quais as pessoas estão envolvidas e os significados atribuídos a eles por elas. Nesse sentido o pesquisador

[...] não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada [...] (GODOY, 1995, p.58).

Adota-se, então, a concepção de realidade como algo em construção, percebida pelos diversos atores envolvidos no processo (ANASTÁCIO, 2006). Portanto, “estuda as coisas em seu ambiente natural, em uma tentativa de conferir sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1994, p. 2)

Blommaert e Jie (2010) ressaltam o fato de as bases da pesquisa etnográfica já conterem ontologias, metodologias e epistemologias dentro de uma tradição antropológica e que essas não, necessariamente, se enquadram em esquemas oriundos de outras tradições. Nesse cenário, ao buscar compreender as ideologias presentes nos discursos, as relações de poder, identidade e pertencimento que emergem desses discurso e das práticas linguísticas dos participantes dessa pesquisa de forma a contribuir para o entendimento e as consequências dessas manifestações discursivas no âmbito do Curso de Letras-Libras da UFJF, mais do que a descrição minuciosa de pessoas, fenômenos ou processos observáveis, a perspectiva etnográfica aplicada à linguagem visa a compreender

um programa intelectual ‘completo’ bem mais rico do que apenas uma questão de descrição. Etnografia, defenderemos, envolve uma perspectiva sobre

linguagem e comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, ambas significativas para o estudo da linguagem na sociedade ou, melhor, da linguagem e também da sociedade (BLOMMAERT & JIE, 2010, p. 5)

Dessa forma, é importante ressaltar que a ideologia linguística a qual nos alinhamos é a que a concebe a língua enquanto prática social, socio-historicamente situada que emerge das interações, fruto da mobilização, por parte das pessoas, de seus repertórios linguísticos. Nesse sentido, há que se ter cuidado com os dados gerados a partir da observação do comportamento sociocultural e linguístico das pessoas, visto que elas, muitas vezes, não têm consciência do que fazem, ao agirem no mundo por meio da linguagem, ou seja, não refletem sobre sua prática (BLOMMAERT & JIE, 2010)

Na próxima seção, caracterizaremos o *locus* em que essa pesquisa foi desenvolvida, visto que, como espaço de formação, ensino e aprendizagem de línguas em nível superior, tem como marca de sua constituição a diversidade e o contato linguísticos, exemplo genuíno de um contexto bi/multilíngue.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Situada na cidade polo da mesorregião da Zona da Mata Mineira, a Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada por ato presidencial em 1960 e teve como base de sua formação a agregação de cursos de estabelecimentos de Ensino Superior da cidade, tendo sido considerada, à época, a segunda Universidade Federal criada no interior do país. Assim, já na década de 70, apresentava em sua composição três institutos básicos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Em 1999, criou-se o Centro de Ciências da Saúde e mais recentemente, em 2006, foram criados o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras (Fale).

Reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade do ensino, a UFJF figura entre as oito melhores universidades do país, de acordo com o MEC, e oferece, atualmente, cerca de 4.600 vagas anuais, distribuídas entre 93 cursos, abrangendo todas as grandes áreas do conhecimento, em período integral ou noturno, nas modalidades bacharelado e licenciatura, podendo ser presenciais ou a distância, em seus dois campi, Juiz de Fora e Governador Valadares.

O estudo que aqui apresento tem como *locus* de pesquisa a Faculdade de Letras (FALE) dessa renomada e reconhecida universidade e este trabalho teve como participantes alunos, professores e técnicos administrativos que compõem um grupo de 5 (cinco) pessoas (2 alunos:

1 surdo e 1 ouvinte; 2 professores: 1 surdo e 1 ouvinte; 1 tradutor-intérprete de Libras) mais diretamente ligadas ao curso em questão. Dentro das possibilidades e oportunidades apresentadas, os participantes desse grupo, por meio de autorizações prévias, foram observados nos diversos espaços e eventos que atuam no âmbito da FALE e convidados a participarem, da maneira mais espontânea e naturalística possível, de entrevistas e de conversas cujas temáticas tenham alguma relação com esta pesquisa. A filmagem e a transcrição das entrevistas e das conversas se fizeram necessárias, principalmente, por conta das modalidades de língua envolvidas: o Português, uma língua oroauditiva e a Libras, visuoespacial. Esta última tem suas características melhor apreendidas por meio de gravações de vídeos.

Outrossim, buscamos conjugar e relacionar os dados gerados pelos dispositivos anteriores com a análise de documentos os quais foram possíveis de serem acessados como, por exemplo, o Projeto Pedagógico do Curso, as Leis e os Decretos. Portanto, temos como um dos procedimentos de pesquisa neste trabalho a análise documental que, segundo Sá-Silva, De Almeida e Guindani (2009, p. 2), “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Para este trabalho, especificamente, também foram observadas algumas aulas cujas Notas Expandidas (NEs) foram narrativizadas (Vinhetas Narrativas), servindo de base para as análises e subsequentes considerações de acordo com os objetivos propostos.

Na subseção seguinte, falaremos um pouco da estrutura e da atuação da Faculdade de Letras da UFJF à qual está vinculado o curso de Letras-Libras.

3.2.1 Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora: estrutura e atuação

Originário da extinta Faculdade de Filosofia e de Letras (FAFILE), no ano de 1951, o curso de graduação em Letras passou a compor, em 1968, o rol de cursos oferecidos pela recém-criada Universidade Federal da cidade de Juiz de Fora que teve incorporada a sua estrutura a supracitada faculdade. Em 2006, a Faculdade de Letras passou a desfrutar de autonomia fiscal, administrativa e pedagógica, deixando de ser membro do Instituto de Ciências Humanas e de Letras (ICHL atual ICH), o qual integrava desde sua incorporação na segunda metade do século XX. Atualmente, a FALE é composta por dois departamentos: o Departamento de Letras (DLET) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), que visam a oferecer aos alunos uma formação acadêmica completa por meio dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado em Linguística e em Estudos Literários, além do Mestrado Profissional em Letras).

Os cursos oferecidos pela Faculdade atendem alunos da Zona da Mata Mineira cujo polo se encontra na cidade de Juiz de Fora, e seu entorno, além de alunos provenientes de estados vizinhos. Nesse contexto, a iniciativa de propor a criação de uma nova habilitação (LIBRAS-L2), visando ampliar os serviços oferecidos pela faculdade, foi precedida por alguns fatores que a justificaram dentre eles: o crescimento da população atendida pela faculdade cujo maior percentual de indivíduos se encontram na faixa etária de 19 a 21 anos; a redução no número de instituições de ensino superior na cidade de Juiz de Fora e a extinção de cursos de Letras de instituições particulares que formavam professores nas áreas de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa; o nível qualitativo da educação na cidade polo cujos índices aferidos por avaliações externas encontravam-se abaixo do esperado quando se levava em consideração o aumento populacional constatado, além de fatores, legalmente atribuídos ao papel exercido pela universidade pública, como o de agente de transformação social e o de espaço de acesso, promoção, manutenção e qualificação de profissionais da educação. Nesse sentido, ao formar um contingente maior de profissionais qualificados para atuarem na educação básica, principalmente na área de linguagem, a FALE estaria, portanto, impactando de maneira positiva a sociedade, visto que os profissionais por ela formados atuariam em suas respectivas áreas de modo a minimizar os problemas educacionais brasileiros e alcançar as metas e objetivos previstos nos Planos Nacionais de Educação (PNEs).

Dessa forma, para compor a gama de cursos oferecidos pela Faculdade de Letras da UFJF, foi proposta a criação do Curso de Letra/Libras do qual trataremos na subseção a seguir.

3.2.2 Curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Como já era de se esperar, as bases para a criação/ampliação de cursos oferecidos por instituições de ensino públicas, muitas vezes, têm início em iniciativas populares que, ao apresentarem suas demandas e pressionarem o governo para que as atente, criam condições para que as mudanças sociais necessárias aconteçam. Nesse sentido, a Lei Federal 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, fruto da mobilização e da ação política da sociedade civil e de institutos, fundações e associações por ela criados, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil e sua posterior regulamentação pelo Decreto do Governo Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005 contribuíram para que Faculdade de Letras da UFJF desse o primeiro passo na proposição de criar uma nova habilitação (LIBRAS-L2) a ser acrescida às demais já existentes.

A opção inicial pela formação de um profissional formado em Letras com habilitação em Libras como segunda língua (L2) se justifica pela grande demanda, aumentada, principalmente, pela entrada em vigor do Decreto 5.626/2005 o qual regulamenta a Lei de Libras, afirmando que todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, ou seja, todos os cursos de licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, em nível médio e superior, devem incluir Libras como disciplina curricular obrigatória e pela ausência de profissionais qualificados para atuarem nos espaços e segmentos previstos na legislação. Assim, nessa etapa, o público alvo do curso de Licenciatura em Libras seria ouvintes, falantes de língua portuguesa, garantindo o cumprimento da lei, atendendo as demandas dela advindas e respeitando os limites físicos e de pessoal dos departamentos envolvidos. Ao aluno surdo, independente da habilitação, caso viesse a ingressar na faculdade, teria garantido o apoio de intérpretes Português/Libras, o que já ocorre nas dependências da UFJF. Posteriormente, com consolidação do curso e a equipagem dos instrumentos de ensino, uma nova ampliação seria proposta, visando, assim, a oferecer o ensino de Libras como língua materna (L1).

Dessa forma, as primeiras turmas de profissionais egressos dessa licenciatura teriam, dentre os seus objetivos, o ensino de Libras para falantes de Língua Portuguesa, atuando, principalmente, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, assegurando-se, assim, a qualidade e o nível de formação necessários aos professores de línguas estrangeiras. De acordo com a proposta, espera-se que os professores formados no curso de Letras com habilitação em Libras (L2) tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais e de suas variantes, domínio teórico e crítico dos componentes dessa modalidade de língua, capacidade de análise, de descrição e de explicação do funcionamento e da estrutura da Libras, capacidade de transpor didaticamente o conhecimento linguístico a fim de formar usuários proficientes em Libras, além de demonstrar domínio e reflexão críticos sobre a comunidade surda e suas peculiaridades históricas, culturais, educacionais e políticas; podendo, com isso, exercer a docência na Educação Básica de forma segura e eficaz. Nesse sentido, o curso, guardadas as especificidades da modalidade visuoespacial de língua, seguirá os moldes das demais habilitações oferecidas pela FALE cuja estrutura curricular prevê uma formação básica composta por disciplinas (conteúdos de Linguística, Língua Portuguesa, Teoria da Literatura, Estudos Clássicos e Tradução) comuns a todas as habilitações e uma formação específica na área de atuação profissional de Libras (L2), abrangendo língua e cultura, práticas curriculares, estágios e formação teórico pedagógica.

Após a conclusão do processo de consolidação da reforma curricular, ocorrida entre 2009 e 2013, a Faculdade de Letras propôs à sociedade a ampliação de seus serviços, visando a

atender um contingente mais extenso e melhor qualificado de pessoas para atuar na Educação Básica. Dessa maneira, apesar da proposta inicial ter como base a criação de uma nova habilitação LIBRAS-L2 a ser acrescida ao conjunto de habilitações (Língua Portuguesa, Espanhola, Francesa, Italiana, Inglesa, Latina e respectivas literaturas) oferecidas pela FALE, criou-se, por meio da Resolução nº 19 de 2013, o curso de Letras-Libras (Licenciatura) noturno, aberto na Faculdade no segundo semestre de 2014. Na configuração atual, diferentemente do que inicialmente se previa, o curso oferece o ensino de Libras como L1, tendo como foco principal o atendimento aos alunos surdos, “usuários da língua de sinais” (termo que consta do PPC do curso).

Essa iniciativa, parece-nos, representa bem o comprometimento que a Universidade Federal de Juiz de Fora tem quanto a questão da diversidade e da inclusão, configurando-se num espaço privilegiado em que as diferenças, além de conviverem, também, são bem-vindas e respeitadas.

Portanto, falaremos, na seção seguinte, dos procedimentos de investigação implementados neste trabalho a fim de gerar os dados para posterior análise e possíveis considerações.

3.3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Uma pesquisa qualitativa que tem como principal característica o paradigma interpretativista no qual o pesquisador, inserido nos cenários pesquisados, interage com o seu objeto de estudo exige diferentes estratégias de investigação. O grande volume de materiais relevantes, a geração, interpretação e análises dos dados gerados requererem o emprego, por parte do pesquisador, de uma série de habilidades no momento em que este se desloca do paradigma para o mundo empírico. (DENZIN & LINCOLN, 1994) Assim, para compreender fenômenos que envolvem aspectos comportamentais e sociais vinculados às práticas discursivas dos sujeitos que circulam e interagem nos diversos ambientes e espaços em que este estudo foi desenvolvido, implementamos, dentre as muitas possibilidades que um pesquisa de natureza qualitativa oferece, as seguintes estratégias investigativas: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas as quais serão, brevemente, abordadas nas próximas subseções.

3.3.1 Análise documental

Como se viu anteriormente, este trabalho tem entre os seus instrumentos de geração de dados a análise de documentos que, de acordo com Cellarde (2014), por ser escrito, se destaca como uma fonte de dados importante para o pesquisador. Além disso, o autor, ainda frisa a vantagem que os documentos apresentam em relação a memória cujas capacidades limitadas podem levar ao esquecimento de fatos importantes, a alteração de lembranças ou a deformação dos acontecimentos.

Segundo Cardano (2017), a análise documental tem como base um conjunto de princípios comuns que, ao se valerem das técnicas da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual nossa pesquisa se enquadra, assumem formas específicas em razão dos documentos (relatórios, notas de campo, entrevistas) a serem analisados. O autor leva em consideração “as modalidades usadas pelo pesquisador para representar o que experimentou em campo” e “a distribuição da carga de agência dividida entre o pesquisador e as pessoas para as quais se dirigiu a própria atenção”, para distinguir entre três classes de documentação: **achados** cujo trabalho do pesquisador está confinado na escolha dos textos (documentos) a serem analisados, tendo em vista o desenho e os objetivos de sua pesquisa; **reproduções** cujo nível de intervenção do pesquisador é considerado moderado, visto que, como ocorre nas entrevistas, há uma interação presencial com os participantes da pesquisa e **representações** que prevê uma intervenção elevada do pesquisador, uma vez que os documentos são produtos da percepção que ele tem da realidade observada (CARDANO, 2017, p 267). Assim, os materiais submetidos a análise vão requerer diferentes graus de agência por parte tanto do pesquisador quanto dos participantes.

Sá-Silva, De Almeida e Guindani (2009) chamam a atenção para o fato de que, dependendo de sua natureza, os documentos podem apresentar sentidos diversos, em consonância, inclusive com sua fonte e com o conhecimento do leitor como, por exemplo, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras que analisamos neste trabalho. Sob essa perspectiva, ao selecionar os documentos para análise, o pesquisador precisa levar em consideração alguns fatores como: a localização e pertinência do material bem como a sua representatividade. Após esse contato inicial e a constituição do *corpus* que servirá de base para o fornecimento de informações, Cellarde (2014, p. 298) afirma que o pesquisador deve proceder a um exame detalhado desses documentos os quais podem indicar caminhos de pesquisa diversos e, até mesmo, levar a “formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais”. De acordo com o autor, um primeiro passo para uma análise documental bem-feita deve-se ater a cinco dimensões:

- O contexto no qual o documento foi produzido e do qual uma análise não pode prescindir, visto que é ele que possibilitará ao pesquisador “apreender os esquemas conceituais de seu ou seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc”, evitando-se, assim, uma interpretação com base em valores modernos.

- O autor ou autores que dão uma ideia da identidade da pessoa que escreveu, seus interesses e motivos. A elucidação da identidade autoral do documento permite “avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição.”

- A autenticidade e a confiabilidade do texto que possibilitam assegurar a credibilidade e a qualidade das informações transmitidas.

- A natureza do texto e o seu suporte que, ao serem levados em consideração, podem interferir na análise e nas conclusões advindas dela.

- Os conceitos-chave e a lógica interna do texto os quais darão suporte para a compreensão das informações que o documento traz (CELLARDE, 2014, pp. 299-303)

Feito esse trabalho preliminar, o pesquisador poderá proceder à interpretação, tendo como base a abordagem escolhida e o enquadre teórico-metodológico no qual a pesquisa se apoia. Bohn (2013), ao falar na especificação e descrição de rupturas que caracterizam o ensino de línguas no Brasil, nos lembra que a análise e a interpretação de documentos, como ferramentas de pesquisa, visam, como sugere Foucault (2000 *apud* BOHN, 2013), a

enfrentar a tarefa do historiador, que é trabalhar o documento no interior e elaborá-lo. [...] o historiador organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades e descreve relações (BOHN, 2013, p. 81),

Além disso, para Cellarde (2014, p. 295), os documentos possibilitam realizar alguns tipos de reconstrução, permitindo acrescentar a dimensão temporal a compreensão do social. Assim, por meio deles “[...] pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como de sua gênese até os nossos dias.” (op. cit., p. 295).

Nesse sentido, nesta tese de doutorado, apresentaremos alguns excertos do PPC do curso de Letras-Libras, das Leis e dos Decretos relacionados à Libras para que possamos proceder a suas análises, procurando perceber aspectos linguísticos-discursivos que possam corroborar ou

não com os objetivos de nossa pesquisa. Portanto, ao analisarmos tais documentos, buscamos, como preconizam Sá-Silva, De Almeida e Guindani (2009, p. 2), a possibilidade de “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

3.3.2 Observação participante

De acordo com Cardano (2017), a observação participante é uma das principais técnicas para o estudo das interações sociais, e tem como característica a proximidade do pesquisador com o sujeito de pesquisa a ser observado. Nesse sentido, os fenômenos sociais são observados em seu contexto natural, sem a intermediação de terceiros. Dessa forma, o pesquisador busca reconstruir, mesmo que parcialmente, os eventos dos quais participou, baseando-se para isso no próprio ponto de vista. Jaccoud e Mayer (2014) afirmam que tal procedimento pressupõe um pesquisador interessado em observar, de maneira pessoal e prolongada, situações e comportamentos os quais compõem o objeto de suas anotações para posterior descrição e compreensão. De acordo com os autores, algumas questões se colocam em evidência diante da opção pela técnica da observação participante, como

à posição e ao papel do observador, sua relação com o campo de pesquisa, o lugar da observação no procedimento de pesquisa, os critérios de validade e de confiabilidade, a amostragem ou a seleção do local de observação, a construção das categorias de análise, a produção teórica, o problema da generalização dos resultados e as questões éticas (JACCOUD & MAYER, 2014, p. 255)

Sob esse prisma, tal técnica se distingue significativamente de outras, utilizadas nos ambientes controlados dos laboratórios, visto que a observação se realiza no contexto onde os fenômenos habitualmente ganham forma. Esse aspecto naturalístico, exige que o pesquisador, após se estabelecer, permaneça em campo por longos períodos, possibilitando, assim, a reconstrução, de forma mais abrangente e completa, dos processos sociais observados (CARDANO, 2017).

Como disse no início do trabalho, a atenção despertada em mim para questões sociolinguísticas envolvendo a comunidade surda e a língua de sinais ocorreu, ainda, durante a minha pesquisa de mestrado. Na época, a postura desconfiada e pouco receptiva levou a um processo de aproximação e de contato com a comunidade surda de Juiz de Fora um pouco demorado, necessitando ser mediado e negociado por pessoas ouvintes que já haviam superado

essa fase e mantinham uma boa relação com os Surdos da cidade. Foi durante essas tentativas de incursão iniciais que percebi o quanto questões políticas, identitárias e de poder estavam relacionadas, principalmente, à presença ou à ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ao uso ou não dessa modalidade de língua nos espaços de aprendizagem, bem como ao alinhamento ou não com as demandas dos Surdos que, em alguma medida, tinha a ver, dentre outros aspectos, com o processo de formação e de capacitação docente, principalmente dos profissionais dos cursos de letras.

Diante disso, seguindo a sugestão de minha orientadora, elegi como *locus* de observação da pesquisa de doutorado a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora; salas de aula, sala de estudos, laboratórios, biblioteca, cantina, corredores, ou seja, os espaços de aprendizagem, circulação e convivência pelos quais circulam, interagem ou se encontram os colaboradores deste estudo. Logo que minha orientadora e eu definimos o espaço de observação, procedi, em caráter provisório, a geração de dados a partir de Notas de Campo (NC) que, posteriormente se tornaram Notas Expandidas (NEs) com o intuito de verificar se os fatos apreendidos por mim, ainda no mestrado, eram pertinentes. Assim, os dados gerados dessa observação inicial serviram de base para trabalhos apresentados em eventos como IV Congresso Nacional de Estudos Linguístico (IV CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo de cujo retorno foi bastante positivo e animador.

Por sugestão de um dos componentes da banca de qualificação, as NEs foram narrativizadas, transformando-se em vinhetas narrativas que, em consonância com os preceitos da LA INdisciplinar (MOITA-LOPES (2006) e do giro decolonial (MIGNOLO, 2006), foram utilizadas na introdução de cada capítulo desta tese.

Segundo De Fina e Johnstone (2015), a narrativa tem sido um dos grandes temas do pensamento humanístico e sociocientífico desde meados do século XX. Para as autoras, as narrativas são meios de a humanidade dar sentido ao mundo, apesar de os primeiros estudos envolvendo essa tipologia textual terem privilegiado apenas o texto e sua forma em detrimento do contexto. Foi no campo da análise da conversação que ela passou a ser vista como profundamente relacionada às circunstâncias de sua produção e sensível aos diferentes papéis dos participantes envolvidos. Nesse sentido, a ênfase recai sobre a interação e a natureza posicional do evento narrado. (DE FINA & JOHNSTONE, 2015).

Bastos e Biar (2015), por entenderem a narrativa como parte constitutiva na/da organização social, histórica e cultural, afirmam que a análise dos aspectos formais de sua estrutura reduz as potencialidades que esse tipo textual apresenta, visto que, também, agimos no mundo por meio das narrativas. Dessa forma, ao serem analisadas dentro de um contexto,

nos moldes do que foi proposto por Blommaert (2008, 2010), para além da formalidade do gênero, elas materializam discursos, aproximam pessoas, lugares e sociedade e suas análises/leituras possibilitam uma melhor compreensão das situações observadas em campo e apresentadas no início de cada capítulo por meio de vinhetas narrativas (ERICKSON, 1986)

3.3.3 Entrevistas semiestruturadas

Segundo Poupart (2014), a entrevista é um dos instrumentos mais utilizado nas pesquisas de caráter social e sua natureza se liga a uma espécie de ambiguidade que, tendo em vista a possibilidade de se relacionar com os outros, é caracterizado como a porta de entrada para as realidades sociais, cuja apreensão não é fácil. Objetivando obter a colaboração do sujeito da pesquisa, o pesquisador usa de estratégias e elementos de encenação variados. Nesse sentido, ele a tem como ferramenta essencial diante da necessidade de compreender os fenômenos observados pela perspectiva dos atores sociais, possibilitando, também, compreender e conhecer os dilemas e as questões internas enfrentadas pelos entrevistados cujas experiências podem ser acessadas pela entrevista que tem, enquanto ferramenta de informação, a capacidade de elucidar as realidades sociais (POUPART, 2014).

De acordo com Cardano (2017), as entrevistas podem ser estruturadas ou semiestruturadas, dependendo das modalidades de interlocução. Na primeira, o pesquisador é guiado por um roteiro no qual constam as perguntas que se procederão e as possibilidades de resposta das quais pode-se escolher uma. Já a segunda, caracteriza-se por uma interação pautada em conteúdos, não havendo respostas predeterminadas. Nesse cenário, a melhor maneira de perceber as práticas e as interações sociais é misturando-se a elas e as interrogado por meio de entrevistas semiestruturadas as quais permitiriam uma compreensão aprofundada da experiência dos atores sociais. Nesse sentido, uma boa definição de entrevista seria aquela em que o sujeito fala sobre o que realmente importa e lhe interessa, possibilitando ao pesquisador obter uma certa saturação dos temas abordados (POUPART, 2014). Diante disso, Cardano (2017) ressalta a necessidade de uma reflexão crítica dos dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas, buscando compreender o motivo por trás da colaboração o qual, se conseguirmos obtê-lo, ajudará na interpretação dos discursos produzidos.

Os participantes deste trabalho: 1 aluno surdo, 1 aluno ouvinte, 1 professor surdo, 1 professor ouvinte e 1 intérprete de Libras, ou seja; alunos, professores e técnicos administrativos mais diretamente envolvidos com o curso de Letras-Libras da UFJF, dentro das possibilidades e oportunidades apresentadas, foram convidados, por meio de autorizações

prévias, a colaborarem, de maneira mais espontânea e naturalística possível, desta pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas e de conversas cujas temáticas tinham alguma relação com a nossos objetivos.

Pela natureza desses dispositivos de pesquisa nos quais os participantes podem ser tanto surdos quanto ouvintes, perguntas como as que apresentamos abaixo foram usadas como “suleadoras”, visto que, a partir delas, outras questões ou temas de relevância para o trabalho poderiam surgir, possibilitando outros questionamentos não previstos anteriormente.

Roteiro de perguntas (sugestões) para as entrevistas e as conversas

- i) Perguntas para as entrevistas com os professores surdo ou ouvintes e com os intérpretes do Curso de Letras-Libras da UFJF.
 - a. Me fale um pouco sobre você: como a libras chegou na sua vida?
 - b. Como você se tornou professor/intérprete de libras e como é sua experiência como professor/intérprete no curso de libras da UFJF?
 - c. Como se aprende libras?
 - d. Você diria que a sala de aula de libras do Curso Letras-Libras da UFJF é um contexto heterogêneo em termos de diferentes níveis de língua?
 - e. Como acontecem as interações aluno-aluno e professor-aluno nessa sala de aula heterogênea?

- ii) Perguntas para os alunos surdos ou ouvintes do curso de Letras-Libras da UFJF.
 - a. Me fale um pouco sobre você: como a libras chegou na sua vida?
 - b. Como é sua experiência como aluno do curso de libras da UFJF?
 - c. Como se aprende libras?
 - d. Você diria que a sala de aula de libras do Curso Letras-Libras da UFJF é um contexto heterogêneo em termos de diferentes níveis de língua?
 - e. Como acontecem as interações aluno-aluno e professor-aluno nessa sala de aula heterogênea?

As perguntas apresentadas no roteiro anterior visaram possibilitar que figurassem por meio desse dispositivo de pesquisa durante a interação entre os participantes da pesquisa e o pesquisador temas/assuntos relacionados a vivência/experiência do participante, sua trajetória acadêmica/profissional, a relação interpessoal com os demais agentes envolvidos no processo ou presentes em algum contexto específico, sua percepção, opinião e conduta em relação a alguma questão que se apresente com especial atenção para a ideologia linguística e os discursos a ela relacionados.

Nesse viés, as entrevistas e conversas com os sujeitos envolvidos no/com o curso de Letras-Libras da UFJF, contribuíram para uma maior consistência e para um refinamento dos dados gerados, o que possibilitou um melhor entendimento do contexto em que se dá a pesquisa e dos discursos proferidos pelos participantes quando da sua relação com aspectos do curso.

Inicialmente, a previsão era realizar as entrevistas na modalidade presencial em locais diversos, proporcionando um ambiente mais naturalístico possível, porém, com o advento da pandemia de Covid-19, essa estratégia teve que ser alterada e as entrevistas foram feitas à distância, remotamente. Essa alteração, além de descaracterizar bastante a proposta inicial, gerou alguns inconvenientes por conta de questões técnicas e linguísticas, resultando na necessidade de se refazer algumas entrevistas já realizadas, dentre elas as ocorridas com os participantes Surdos.

No caso específico deles, a ausência de som no momento da entrevista, impossibilitou a captura das imagens, visto que a plataforma utilizada direcionava, automaticamente, o foco da câmera, a depender de quem era a voz e de qual equipamento a estava captando, para quem estivesse falando no momento. Conseqüentemente, as imagens dos Surdos, bem como as respostas sinalizadas por eles não foram captadas, impossibilitando, assim, saber o que eles haviam respondido durante as entrevistas. Diante disso, precisou-se repetir os procedimentos e reconfigurar os dispositivos para que a câmera focasse apenas os Surdos, no momento da gravação. A constatação desse imprevisto não foi imediata e a remarcação de data para as novas entrevistas, por questões de incompatibilidade de agendas dos participantes, acarretaram num certo atraso na geração desses dados e, por conseguinte, em suas transcrições.

No que consiste às transcrições, faz-se necessário ressaltar que, pela natureza deste trabalho e pelos objetivos aqui almejados, as mesmas foram feitas de forma simples, atendo-se apenas ao conteúdo (Discurso) do que foi respondido. Portanto, não foram incluídas nos textos transcritos elementos que evidenciem pausas, hesitações, mudanças no som ou no tom, intensidade etc, uma vez que tais detalhes da fala não são relevantes para as análises e as discussões aqui apresentadas e que serão tratadas no próximo capítulo.

Em resumo, os procedimentos tomados para gerar os dados desta pesquisa foram: **1)** análise de documentos dos quais foram extraídos excertos; **2)** entrevistas semiestruturadas e suas respectivas transcrições; **3)** observação participante das aulas, de rodas de conversas e de contextos de vivências dos Surdos que serviu de base para as notas de campo (NC) as quais, posteriormente, foram convertida em notas expandidas (NEs) que, por fim, deram origem às vinhetas narrativas com as quais se iniciam alguns capítulos.

3.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS PARA INVESTIGAR AS PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS.

De acordo com Blommaert (2005), Discurso é linguagem em ação e investigá-lo requer atenção tanto à linguagem quanto a ação. O autor destaca a longa tradição do estudo desse conceito em termos linguísticos que, de modo geral, está vinculado ao desenvolvimento da pragmática que, enquanto campo de pesquisa, possibilitou a mudança de pontos de vista bem estabelecidos, centrados em aspectos estritamente linguístico-textuais, para abordagens que reconheçam a linguagem em uso como objeto legítimo de análise. Nesse sentido, para ele, atualmente, o conceito de Discurso se tornou mais complexo, envolvendo diversos elementos semióticos, assim, atributos ou atividades podem e devem também ser incluídos, pois, geralmente, constituem a parte "ação" do idioma em ação. O que conta é a maneira como esses instrumentos semióticos (incluindo a língua) são realmente implementados e como eles começam a tornar-se significativos em relação a um contexto mais amplo. Dessa forma, nenhum dos componentes discursivos é arbitrário, mas nenhum deles é significativo em si mesmo, o objeto que caracteriza o "Discurso" se configura pela totalidade de recursos semióticos que precisam ser abordados em conjunto dentro de um contexto e não como objetos isolados (BLOMMAERT, 2005). Portanto, a interconexão de diversas semioses possibilitou que o Discurso fosse analisado por diferentes vertentes e abordagens “como a linguística sistêmica funcional, a análise do discurso multimodal, a análise de narrativa, a análise do discurso mediada, a análise da conversa, a análise de discurso baseada em corpus, entre outros” as quais integram o campo da Análise do Discurso (BATISTA Jr.; SATO & DE MELO, 2018, p. 8)

Assim, apesar de os estudos e as pesquisas sobre o discurso se filiarem a vertentes e abordagens específicas, eles mantêm entre si certos princípios sobre a relação língua, sujeito e história cujo lugar de observação se dá no próprio Discurso (ORLANDI, 2003). Nesse sentido, a Análise de Discurso, enquanto campo de pesquisa, apresenta particularidades, uma vez que, ao considerar a língua um fato social, estabelece relações desta com sua exterioridade, com a ideologia e com o inconsciente. Para Orlandi (2003), a AD tem sido desenvolvida em termos de uma redefinição de língua, possibilitando a reintrodução do sujeito e da situação no campo dos estudos da linguagem.

Diante disso, optou-se nesta pesquisa pelo trabalho desenvolvido por Paul Gee (1999, 2011), uma vez que a praticidade e as intervenções por ele postuladas, em nosso entendimento, atendem melhor às perspectivas e aos propósitos da tese aqui apresentada.

De acordo com Gee (1999), a Análise do Discurso, em termos de entendimento e intervenção, precisa ter um propósito e contribuir para questões e problemas importantes em áreas aplicadas como, por exemplo, a educação. O autor lembra que, enquanto área de

conhecimento a AD possui diferentes abordagens, algumas intimamente ligadas ao estudo da gramática, porém, diferentemente das anteriores, há também aquelas que procuram analisar as ideias, as questões e os temas expressos tanto na fala quanto na escrita (GEE, 2011). Assim, a língua, além de comunicar informações, serve para trocá-las e isso só ocorre no interior das interações que sustentam as atividades sociais e as relações humanas em um determinado contexto. Segundo o autor, por meio da análise do discurso, podemos estudar não só o enunciado em si, mas também as ações que têm suas origens na enunciação. Nesse sentido, ao falarmos ou escrevermos, revelamos determinadas perspectivas não só sobre nós mesmos, enquanto falantes, mas também sobre determinados grupos de pessoas (GEE, 1999, 2011). Com isso, ao fazer uso da língua(gem), criamos uma projeção nossa que, dependendo das atividades das quais participamos, representam as identidades que possuímos numa determinada circunstância interacional. De acordo com Paul Gee (1999), a enunciação possui um “quem” e um “o quê”. O “quem” diz respeito à identidade socialmente situada, isto é, o tipo de pessoa que queremos mostrar que somos no aqui e agora. O “quê” diz respeito à atividade socialmente situada cuja construção é ajudada pelo caráter enunciativo da língua(gem). Apesar dessa aparente autonomia, para ele, nós não inventamos nossa língua(gem), nós a herdamos dos outros com os quais interagimos e com os quais nos compreendemos porque compartilhamos com eles certas convenções linguístico-discursivas realizadas dentro de um contexto (GEE, 2011).

Diante da quantidade e da diversidade de grupos que incluem: culturas, grupos étnicos, profissões, disciplinas acadêmicas, grupos de interesse, organizações, equipes e etc; dos modos distintos com que seus integrantes se associam e se identificam com eles e da dificuldade de encontrar um termo que os caracterizassem naquilo que manifestavam de mais essencial, Gee (2011) cria duas categorias discursivas. Assim, o autor diferencia “discurso” com “d” minúsculo do “Discurso” com “D” maiúsculo, isso porque, ao agirmos o mundo pela linguagem, nós não só nos distinguimos ou nos alinhamos a determinado grupo por meio das manifestações linguísticas, mas também pelos valores, crenças e ideias expressa por eles (GEE, 2011).

Nesse sentido, ao estabelecer essa diferença entre “discurso” e “Discurso”, o autor evidencia que somente os aspectos linguísticos num contexto de uso da língua (“discurso” com “d” minúsculo) não são suficientes para uma análise consistente das manifestações discursivas e, conseqüentemente, uma caracterização, do alinhamento ou não, de determinado grupo e os discursos que propagam. É preciso a união dos aspectos linguísticos com outros elementos como, por exemplo maneiras de agir e interagir, sentir, acreditar, valorizar etc (“Discurso” com

“D” maiúsculo). Assim, um mundo de atividades é criado a partir da língua cujo uso em determinados contextos desenvolve padrões que se repetem em situações específicas, criando atividades e instituições que são constantemente recriadas e reconstruídas no aqui e agora. Discursos são, pois, produtos históricos, e, muitas vezes, aqueles que os propagam não têm conhecimento dos eventos históricos que possibilitam sua criação (GEE, 1999, 2011).

De acordo com o autor, embora haja uma infinidade de manifestações discursivas, quase todos os seres humanos adquirem um Discurso inicial dentro do que quer que configure sua unidade socializadora (família, comunidade etc.) da qual aprenderão os modos de ser e de agir, constituindo o que Paul Gee (2011) denomina de Discurso primário. É esse Discurso inicial e, muitas vezes, duradouro que dará o senso de nós mesmos, estabelecendo as bases para nossas ações no mundo. Porém, à medida que crescemos essa primeira manifestação discursiva muda, podendo hibridizar-se com outras ou, até mesmo, ser substituída, num processo contínuo de modificações, caracterizando o chamado Discurso secundário adquirido de maneira mais ampla no interior das esferas públicas (grupos religiosos, organizações comunitárias, escolas, universidade, instituições governamentais etc.) as quais irão compor nosso Discurso e, conseqüentemente, nossa maneira de agir, sentir, pensar e interagir, diariamente, pela língua(gem) em meio a pluralidade socio-discursiva que nos circunda. É essa capacidade de mudança no Discurso primário que, também possibilita o afastamento de ou o alinhamento a outros Discursos que, por sua vez, são moldados pelos Discursos com os quais entram em contato (GEE, 2011).

Diante disso, o autor chama a atenção para a relevância dos conceitos de “significados situados” e dos “modelos culturais” para o reconhecimento do Discurso. Nesse âmbito, os “significados situados” se caracterizam como aqueles pertencentes apenas ao indivíduo que, ao interagir na sociedade, geralmente, os negocia. Já os “modelos culturais” estão relacionados aos pensamentos e práticas sociais de grupos socioculturais que, nesse sentido, são mais amplos e englobam maneiras de pensar, agir e se comportar, de acordo com os valores dos grupos com os quais o indivíduo se alinha, afinal, múltiplas são as suas possibilidades identitárias e, ao significar coisas para outras pessoas, há, em jogo, sempre mais que linguagem na fala daquele que se comunica (GEE, 1999, 2011).

Portanto, enquanto campo de estudo, a AD oferece um grupo de ferramentas com as quais se pode analisar a língua em ação (Discurso). Além disso, qualquer pessoa envolvida num trabalho de pesquisa dentro dessa área não só pode como também deve adaptar as ferramentas de análise oferecidas por uma determinada teoria afim de atender às demandas do estudo que se propõem a fazer. Estudar e analisar o Discurso requer do pesquisador um olhar atento tanto

na língua(gem) quanto nas ações, interações, valores e crenças que ela traz ao se manifestar e emergir das interações.

Com isso, ao nos valermos da Análise do Discurso de Paul Gee (1999, 2011) e de suas ferramentas analíticas, acreditamos ser possível, por meio de uma etnografia e de uma microanálise de práticas interacionais situadas no contexto de formação do curso de Letras-Libras da UFJF, “enxergar” os sujeitos (professores, técnicos administrativos e alunos) e as línguas (Português/Libras) por outra perspectiva (MOITA LOPES, 2013).

Para tanto, passaremos, no capítulo a seguir, a apresentar os dados gerados nesta pesquisa e suas respectivas discursões, buscando, assim, elucidar os questionamentos inicialmente apresentados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados gerados foram analisados à luz da Análise do Discurso (AD) de Paul Gee (1999, 2011), visando perceber as ideologias linguísticas que subjazem ao Curso de Letras-Libras da UFJF, suas implicações e seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, fomentando, assim, discussões sobre aspectos formacionais e a compreensão de como estudos recentes no âmbito da Sociolinguística e da Linguística Aplicada tais como as práticas translíngues podem colaborar para/enriquecer a formação docente dos alunos do curso e futuros professores de línguas.

4.1 REVELANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Como dito anteriormente, o *locus* dessa pesquisa é o curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora. O trabalho contou com participação de alunos, professores e técnicos administrativos, num total de 5 (cinco) colaboradores (1 professor ouvinte, 1 professor surdo, 1 intérprete de Libras, 1 aluno ouvinte e 1 aluno surdo). Nesse contexto, além de entrevistas e conversas com os participantes, serviram como ferramentas de geração de dados: o Projeto Pedagógico do Curso; as Leis e Decretos que serviram de base para a criação do curso, as Notas Expandidas (NEs narrativizadas) das aulas, eventos e interações nos espaços observados no âmbito da FALE. Nas subseções abaixo, serão analisados os excertos extraídos desses dispositivos considerados relevantes para o entendimento dos aspectos linguísticos-discursivos a que este trabalho se propõe e as respectivas reflexões oportunizadas pelos mesmos.

4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras e os Dispositivos legais que o fundamentam

Enquanto gênero textual e discursivo, o PPC se caracteriza como o instrumento que concebe como se dará o ensino e aprendizagem de um curso e, por ser considerado um plano a ser alcançado, apresenta em sua estrutura os seguintes componentes: concepção do curso, estrutura do curso, procedimentos de avaliação, instrumentos normativos de apoio. Diante disso, optamos por iniciar as análises preliminares de nosso trabalho por este documento e pelos demais que lhe serviram de base (Leis e Decretos) e que a ele estão relacionados, acreditando que, assim, teremos condições de identificar, mesmo que de forma pouco aprofundada, questões

relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa e para as discussões que pretendemos promover. Como projeto de um curso superior, o PPC-Letras-Libras busca apresentar, de maneira geral, o que se pode esperar do curso, o contexto no qual está inserido, os objetivos pretendidos, o perfil profissional dos egressos, as diretrizes curriculares, o corpo docente constituído, a infraestrutura, os procedimentos avaliativos e os instrumentos normativos no qual está baseada sua criação, ou seja, ele contempla todo um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso.

Em termos de Discurso o PPC-Letras-Libras, além de evocar as concepções e visões dos múltiplos autores que colaboraram com a sua produção, também evoca, por uma questão de coerência, as concepções e as visões dos dispositivos legais aos quais se alinha, bem como da Instituição de Ensino Superior em que o curso está inserido. Nesse cenário, como afirma Paul Gee (1999, 2011), pelo fato de os Discursos não serem unidades com limites claros, em um mesmo texto, podem figurar diversos Discursos. De maneira similar a outros gêneros, os Discursos ganham contornos que se vinculam às práticas do grupo ao qual pertencem (BESSA & SATO, 2018). Sob esse prisma, ganha destaque a qualidade dialética do Discurso que evoca sentidos e significados provenientes de outros gêneros discursivos que participam da interação ou dialogam com ela. Em termos de intertextualidade, quando escrevemos ou falamos, frequentemente, estabelecemos relações entre o que produzimos e outros textos, Discursos, práticas, ideologias, sentidos, imagens etc. Para Paul Gee (1999, 2011), estudar o potencial de significado dos textos, em uma perspectiva intertextual, é algo importante na análise do Discurso. Tais significados, potencialmente situados, podem ter efeitos mesmo quando não são totalmente ativados por quem os produz e por quem os recebe.

De acordo com Bessa e Sato (2018), a intertextualidade reflete a presença de outras vozes que se relacionam de maneiras variadas com a voz de quem produziu o texto ou o Discurso. Nesse viés, elementos textuais-discursivos mudam de contexto num processo de recontextualização. No PPC-Letras-Libras, por exemplo, encontramos várias referências a dispositivos legais que, nesse caso, dão suporte aos Discursos presentes no documento, visando a legitimá-los. Para além dos elementos textuais, temas e conceitos podem ser abordados de modo a refletir os Discursos de determinados grupos sociais ou de instituições, caracterizando o que Paul Gee (1999) chama de “Conversações”. Segundo o autor, ter consciência dessas “Conversações” possibilita saber o posicionamento de alguém em relação a uma determinada questão e, conseqüentemente, de que lado a pessoa está (seu alinhamento ou se distanciando de determinado posicionamento), ao tratar de um assunto específico. Quando falamos ou escrevemos, apresentamos uma perspectiva própria de como o mundo é (GEE, 1999, 2011).

Ademais, Paul Gee (1999) afirma que projetamos o que temos a dizer para que se ajuste à situação ou ao contexto em que estamos nos comunicando, ao mesmo tempo, criamos essa situação ou contexto no qual nos encontramos pelo modo como falamos ou escrevemos. Desse modo, os diferentes estilos de linguagem que usamos representam identidades diferentes em diferentes contextos, caracterizando o que o autor denomina de “Linguagens sociais” cuja análise possibilita observar as representações discursivas, já que os Discursos concebem o mundo de formas diferentes e particulares (BESSA & SATO, 2018).

Diante disso, nos excertos extraídos do PPC-Letras-Libras, das Leis e dos Decretos nos quais ele está baseado; destacaremos e analisaremos marcas de Discursos produzidos, tendo como base as contribuições mais atuais no campo dos estudos linguísticos, de modo particular, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, buscando apreender o conceito de língua que perpassa a formação do profissional do curso de Letras-Libras, o perfil desse professor de língua bem como o modelo educacional adotado pelo curso. Logo, a análise aqui realizada, assim como as demais que a sucedem, tem um caráter mais sugestivo e temático, não atendo, a princípio, a categorias de análises específicas.

Os excertos foram selecionados de acordo com a percepção do pesquisador cujo trabalho analítico, alinhado com o que preconiza Anastácio (2006), não visa a busca por generalizações ou verdades, mas pela compreensão daquilo que nos propusemos a pesquisar e a elucidar, além dos prováveis alinhamentos deles com dois dos termos – “desafios” e “tensões” – presentes no subtítulo desta pesquisa. Devido ao tamanho do material em questão, achamos inviável incluí-los neste trabalho como anexos, optamos, portanto, por disponibilizar os *links* de acesso a eles, caso seja necessária uma consulta na íntegra desses dispositivos

- Link para o Lei nº 10.436/2002 – Lei da Libras
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Link para o Decreto 5.626/2005 – Decreto que regulamenta a Lei da Libras
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Link para o PPC do Curso de Letra/Libras
<https://www.ufjf.br/letraslibras/files/2016/04/PPC-Letras-Libras-aprovado-23-08-2018-1.pdf>

Ao analisarmos os dados, verificamos a possibilidade de criar categorias *ad hoc* que parecem institucionalizar, ratificar e naturalizar os Discursos. A **primeira categoria**, gerada a partir de nossa análise e de nossa compreensão do PPC do curso de Letras-Libras da UFJF, é:

Monolinguismo: a institucionalização do Discurso

Analisando o PPC do curso e os dispositivos legais que lhe serviram de base.

Blommaert (2005) caracteriza os atos semióticos como sendo estratificados e policêntricos nos quais se observam a presença de uma variedade de instituições centralizadoras cujas saliências e os acessos consciente às orientações se diferem em escopo, alcance e impacto. Dentre aquelas que constituem grupos maiores e que, por consequência, têm um alcance maior e mais abrangente estão as instituições de ensino como as universidades e as escolas. Nessa conjuntura, ao analisarmos o PPC do Curso de Letras-Libras e os dispositivos legais que serviram de base para a sua confecção, podemos também perceber, como parte do sistema policêntrico e estratificado da significação, as ideologias veiculadas por esses documentos que, dessa forma compreendem as atividades conscientes, planejadas e criativas, bem como a reprodução inconsciente dos significados nos quais as ideologias estão presentes.

Logo no início do PPC, observamos resquícios dos ideais colonialistas, consolidados pela visão monolítica e estática de língua. Tais indícios têm sua base na tríade herderiana a qual estabelece uma conexão entre língua, nação e território, associação que tem implicações para aspectos comunicacionais e linguísticos.

A Escola Bilíngue para surdos é vista como o lugar no qual o indivíduo surdo tem a possibilidade de ter acesso à sua língua natural, a Libras. Uma vez que a maior parte das crianças surdas tem famílias ouvintes, muitas vezes, será na escola bilíngue que elas terão a possibilidade de, pela primeira vez, ter contato com uma língua com a qual elas podem, de fato, se comunicar e a qual elas podem adquirir naturalmente.

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – pág 5

Assim, ao idealizar a Língua Brasileira de Sinais como única, separada, demonstrando sua essencialidade para a comunidade Surda cujos valores só podem ser veiculados por ela; parece que os membros dessa comunidade são levados a acreditar que são donos da língua. Nesse sentido, a ideia de pertencimento expressa em destaque no excerto acima pode fomentar a crença de que falantes (sinalizantes) de fora da comunidade ou não Surdos são usuários ilegítimos, incapazes de expressar os pensamentos e os valores defendidos e propagados pelos membros do grupo.

A mesma perspectiva colonialista adotada pelos ouvintes em relação a língua portuguesa: língua oficial, dominante, autorizada, legitimada, difundida e imposta por órgãos e instituições oficiais tem servido de pretexto para limitar ou mesmo impedir a presença de outras manifestações linguísticas consideradas minoritárias como a Libras. Segundo Canagarajah (2013), isso ocorre porque os Discursos produzidos por essa visão de língua ajudam na constituição, na consolidação da identidade e no estabelecimento de limites da comunidade que, separada das demais, resiste àquelas que não pertencem a ela ou não se alinham aos seus ideais. Tal postura tem implicações políticas, sociais, educacionais e linguísticas como as observadas na *Vinheta de questionar* . que introduz a subseção 2.1 desta pesquisa e na qual, ao refletir e indagar sobre fenômenos proporcionados pelo contato Libras/Português e discutidos em aula por alguns alunos resultou na seguinte proposição:

A aluna pareceu não gostar e deu como solução para tal situação de imposição linguística, segundo ela, a necessidade de a universidade ampliar o número de alunos surdos de maneira que a Libras se fizesse tão presente e fosse tão resistente as influências do português que forçaria os ouvintes a entenderem o que é ser Surdo e respeitarem essa comunidade.

Vinheta de questionar – Cap. 2 – Subseção 2.1

No caso dos Surdos, os acontecimentos históricos, a convivência com realidades linguísticas diversas e a ausência de um espaço geográfico (território) exclusivamente deles têm refletido na maneira como encaram a Língua Brasileira de Sinais e, conseqüentemente, na forma como a ideia de língua pode ou não corroborar com os interesses identitários e de reconhecimento dessa comunidade junto à sociedade brasileira; o que, de certa forma, tem gerado conflitos e tensões, principalmente em relação ao português que, como língua oficial do Brasil, predomina nos espaços por onde os Surdos circulam ou se encontram.

Seguindo a análise do PPC do curso, pela própria natureza desse documento, percebemos a presença de outras vozes, de outros Discursos (BLOMMAERT, 2005) na medida em que sua produção é fruto da concepção e da visão de múltiplos autores. Sob essa ótica, é possível perceber a relação intertextual e interdiscursiva (PAUL GEE, 1999, 2011; BESSA & SATO, 2018) deste com os demais dispositivos legais com os quais dialoga, destacando-se a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Nesse sentido, os Discursos, pela natureza dialética que os qualifica, ganham contornos que se vinculam às práticas do grupo ao qual pertencem (BESSA & SATO, 2018), evocando sentidos e significados provenientes de outras manifestações discursivas com as quais interagem ou dialogam

A língua brasileira de sinais (Libras) foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas brasileiras através da Lei 10.436/2002, que foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. As línguas de sinais constituem as línguas naturais das comunidades surdas. Diferentemente do que se pensou por muito tempo, línguas de sinais não são conjuntos aleatórios de gestos ou mímicas, mas se trata de línguas compostas pelos mesmos níveis linguísticos das línguas orais (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática). O ponto central que diferencia as línguas de sinais, como a Libras, de línguas orais, como o português, é sua modalidade visual-espacial. As línguas de sinais não são universais, mas cada país possui a própria e, pelo fato de serem línguas predominantemente “faladas”, existe uma variação regional considerável. A Libras, em particular, tem sua origem na língua de sinais francesa e não constitui uma simples gestualização do português. Da mesma

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – pág 6

Assim, pela função citativa que todo Discurso possui (FIORIN, 1997), percebemos que a ideia de pertencimento bem como a visão monolítica de língua, implementados e difundidos pelos projetos de formação dos Estados-nação (PHILIPS, 2015); também estão presentes nas manifestações discursivas dos dispositivos legais que serviram de base para a confecção do PPC do Curso de Letras-Libras.

O ideal nacionalista, da maneira como foi pensado e difundido, serviu e ainda serve de referência e ponto de partida para a criação de identidade de grupos e minorias como parece ser o caso da comunidade Surda cuja noção de língua enquanto sistema e entidade política tem a Libras como elemento aglutinante e delimitador entre Surdos e entre estes e os ouvintes. Podemos considerar tal postura como uma consequência das ideologias baseadas na formação dos Estados-nação para as quais as minorias linguísticas e/ou as chamadas línguas estrangeiras sofrem processos de apagamento e/ou discriminação por parte de uma visão homogeneizadora de língua (PHILIPS, 2015).

língua e os pais e familiares também possam ter acesso à mesma. É importante salientar ainda que, mesmo as crianças surdas filhas de pais surdos – ou seja, aquelas que vivem num contexto em que a Libras é sua única língua – precisam de um contexto de ensino-aprendizado que considere a Libras como L1 e como ponto de partida para a

alfabetização e o desenvolvimento de competências envolvendo outras línguas, por exemplo, o português. Assim, em várias partes do Brasil, escolas bilíngues para surdos vêm sendo criadas, nas quais Libras é o principal meio de instrução nas aulas, sendo vista como a língua natural (L1) dos surdos, e a língua portuguesa escrita é ensinada em uma perspectiva de ensino de segunda língua (L2). Além disso, no espaço escolar em que convivam usuários de Libras e de língua portuguesa, também para estes, não surdos, o ensino de Libras como L2 colabora para a socialização, inclusão e aprendizado cooperativo.

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – pág 7

Um aspecto interessante do excerto acima é a possibilidade de se pensar que, no atual estágio da globalização, com o aumento do fluxo comunicacional e sua influência na maneira como as pessoas se relacionam, interagem e agem em sociedade; alguém, mesmo na condição de Surdo, esteja em contato, apenas com determinadas manifestações linguísticas. Pela concepção de língua enquanto prática social, socio-historicamente situada a qual nos alinhamos; as interações e os sentidos que delas emergem são frutos de formas mais complexas de contato entre as pessoas e ultrapassam os limites do estritamente linguísticos (LUCENA & NASCIMENTO, 2016).

Nesse aspecto, a visão monolíngue e estática de língua traz consequências também para as metodologias e práticas de ensino de línguas nos espaços de ensino/aprendizagem. Assim, ao fazer referência às escolas bilíngues, notamos que a ideia de primeira (L1) e segunda (L2) línguas estão, também, expressa no fragmento do PPC em questão. Essa perspectiva, reflexo da persistência do monolingüismo no contexto educacional, caracteriza o falante bilíngue como sendo a junção de dois monolíngues numa mesma pessoa. Na análise acima, em que o português é visto como primeira língua (L1) para os ouvintes e segunda língua (L2) para os Surdos e a Libras como segunda língua (L2) para os ouvintes e primeira língua (L1) para os Surdos, a visão centrada no sistema e não nos falantes descaracteriza as múltiplas práticas discursivas nas quais o bilíngue se encontra ao buscar interagir e dar sentido ao mundo do qual faz parte (GARCÍA, 2009).

Os aspectos observados e analisados nos excertos anteriores estão presentes também em outras partes do PPC do Curso de Letras-Libras, inclusive no tema de algumas oficinas e disciplinas da estrutura curricular oferecidas pelo curso.

diversas regiões brasileiras. Em um plano seguinte, o objetivo do curso de Letras-Libras é formar profissionais fluentes em Libras, sejam surdos ou ouvintes (na falta de candidatos surdos aprovados), para atuar com o ensino de Libras como L1 para Surdos e como L2 para ouvintes, como detalhado anteriormente. Com a expansão dos cursos de Libras como L2 para ouvintes nas Licenciaturas, além de cumprir com a legislação vigente, pretende-se fazer com que licenciados nas diversas áreas alcancem a fluência em Libras para que possam atuar de maneira eficaz no ensino de surdos, seja nas atuais escolas inclusivas ou nas futuras escolas bilíngues para surdos.

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – pág 11

FALE, após concluir o processo de consolidação de sua reforma curricular, ocorrida entre 2009 e 2013, julgou pertinente propor à sociedade a ampliação de seus serviços, atendendo a uma faixa mais extensa da população e, conseqüentemente, formando uma quantidade maior de profissionais qualificados à atuação docente na Educação Básica, principalmente ao que diz respeito ao ensino de Libras como L1 para crianças surdas e o ensino de Libras como L2 para ouvintes, visando uma verdadeira inclusão, bilateral, das pessoas surdas.

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – pág 12

Inicialmente, o curso tem como público alvo os licenciandos em Libras como primeira e segunda língua (L1 e L2), surdos e ouvintes, que fazem uso de língua portuguesa como L1 ou L2, em resposta à garantia legal de que tal disciplina se afigure nos cursos de licenciatura e bacharelado e, possivelmente, na Escola Básica, visto que é potencialmente fomentadora de uma educação inclusiva, orientada pela perspectiva da diversidade cultural e linguística brasileira. A meta do curso pressupõe um público alvo formado, principalmente, de surdos.

Uma vez estruturada essa Licenciatura, futuramente a FALE pretende, a partir da experiência adquirida, propor uma nova ampliação, a fim de que esse curso passe a contemplar, também, outras habilitações previstas no Decreto 5.626/2005, sendo elas: i) a habilitação em Libras-Língua Portuguesa como L2 para surdos, para formar profissionais que possam ensinar língua portuguesa como L2 para surdos nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Superior (cf. artigos 4, 11, 13, 14 (lc, 2, 3c) e 15 do Decreto 5.626/2005); e, ii) bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, para formar tradutores-intérpretes que possam atuar em contexto educacional ou em conferências. Essas são etapas às quais se pretende passar após o período de consolidação e equipagem dos instrumentos de ensino desta Faculdade para a oferta do curso de Letras-Libras (Licenciatura), prevendo a expansão do curso e uma nova possibilidade de ampliação de entradas.

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – pág 13

| | | | |
|--------|---|---|------------------------------------|
| | Estágio supervisionado em Libras (L1 e L2) | | 400 horas |
| LEM208 | Oficina II – Libras | Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos | 30 horas |
| | Oficina VIII – Libras | Ensino de Libras e material didático – Libras L1 | 30 horas |
| | Oficina IX – Libras | Ensino de Libras e material didático – Libras L2 | 30 horas |
| | Morfossintaxe das Línguas de Sinais | 60 horas | Linguística II e Libras III |

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – págs 23, 25, 30

| | | | |
|--------|---|----------|---|
| LEC315 | Língua portuguesa como L2 para Surdos I ** | 60 horas | --- |
| LEM217 | Língua portuguesa como L2 para Surdos II ** | 60 horas | Língua portuguesa como L2 para Surdos I |

| | | |
|---|----------|--------------------------------|
| Metodologia do Ensino de Libras como L1 | 60 horas | Saberes escolares do ensino de |
|---|----------|--------------------------------|

PPC-Letras/Libras – aprovado em 23 de agosto de 2018 – págs 31, 32

Segundo Philips (2015), os educandários, locais de ensino/aprendizagem, como universidades e escolas, estão entre as principais instituições criadoras, promotoras e propagadoras de ideologias que, na maioria das vezes, encontram respaldo nos Discursos difundidos e veiculados por dispositivos legais. Nesse sentido, esses espaços são tidos como braços do Estado que, ao usar de suas atribuições, atuam sobre as línguas e sobre a organização linguística: as línguas existentes, seus domínios, espaço de uso, ensino etc (CALVET, 2004; 2007); proporcionando para eles condições de funcionamento específicas. Dessa forma, a concepção “instrumentalista” da língua(gem) traz consigo o entendimento de que está sob o controle dos falantes e a serviço dos propósitos da instituição que, com seu poder gerador de ideologias, influencia a todos que dela participam (PHILIPS, 2015).

No caso do Curso de Letras-Libras da UFJF, os documentos oficiais e as políticas linguísticas das quais eles são parte integrante reforçam e, em grande medida, institucionalizam a visão de língua que serviu e ainda servem aos ideais colonialistas/nacionalistas para os quais uma nação só se caracteriza como tal se for estruturada em torno de um único sistema linguístico; estático, bem delimitado, comum a todos os falantes e separado dos demais, ou seja, a institucionalização do Discurso monolíngue.

A seguir, passaremos a analisar e a compreender as manifestações discursivas de dois docentes do Curso de Letras-Libras e como elas refratam e refletem a institucionalização do monolingüismo observada anteriormente.

4.1.2 Os docentes

O corpo docente do Curso de Letras-Libras da UFJF é formado por professores do Departamento de Letras, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da FALE e do Departamento de Educação da Faculdade de Educação (FACED). Nesse cenário, é de se esperar que atuem no curso professores de diferentes áreas e, também, com diferentes percursos formativos, como é o caso dos professores Surdos. Nesse sentido, é interessante pensar nas demandas criadas pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005 que, ao entrar em vigor sem que houvesse profissionais Surdos ou com conhecimento em Libras em quantidades suficientes para atuarem no magistério superior com o nível de titulação mais adequado (Doutorado) exigido para o cargo, possibilitou a investidura de profissionais com Pós-Graduação em níveis mais baixos (Especialização e Mestrado).

Dessa forma, o Curso de Letras-Libras da UFJF dispõe de 35 professores provenientes dos departamentos supracitados, sendo 33 doutores, 1 Mestre e 1 Especialista. Como colaboradores de nosso estudo, convidamos, para uma entrevista acerca de questões e temas relevantes e pertinentes ao trabalho que nos propusemos a fazer, dois professores que atuam no curso: Mariana, professora ouvinte e João, professor Surdo cujos dados gerados na conversa encontram-se transcritos na íntegra, respectivamente, nos Anexos “A” e “B” desta pesquisa os quais, passaremos a analisar a seguir após uma breve apresentação de cada um dos docentes convidados. Assim, a partir de nossa percepção e entendimento dos dados gerados pelo diálogo com os professores, chegamos a **segunda categoria** *ad hoc* que é:

Monolinguismo: a ratificação do Discurso

Conversando com Mariana - Anexo “A” – Prof. Ouvinte

Como outras pessoas e profissionais envolvidos com a comunidade Surda e com a surdez, Mariana iniciou sua trajetória com os Surdos a partir de outros contextos educacionais cujos conteúdos têm relação e impacto na vida, principalmente, de pessoas com deficiência auditiva. Foi por meio das disciplinas relacionadas à surdez, ao estímulo da linguagem que Mariana começou a se interessar pelas questões dos Surdos e pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. Em sua área de sua formação, trabalhou alguns anos como tradutora-intérprete de libras e só após a conclusão do Mestrado em educação ela teve condições de prestar concurso para docente do Curso de Letras-Libras da UFJF.

Bakhtin (2004) estabelece uma relação entre linguagem e sociedade, argumentando que, pela natureza enunciativa do signo ele não existe fora de contexto. Sob esse ponto de vista,

signo e contexto são indissociáveis e o domínio dos signos é coextensivo ao domínio das ideologias que ao interagir com “o discurso de outrem” reflete a predisposição da interação com um determinado grupo social numa determinada época. Nesse sentido, a semântica discursiva possui uma maior dependência de fatores sociais que, no que concerne “o campo da determinação inconsciente” (FIORIN, 1997), lança mão de aspectos do Discurso que são recorrentes e constituem a maneira como determinado grupo social percebe a realidade. Essa percepção, muitas vezes, tem como base outras manifestações discursivas, cristalizadas e apreendidas por cada membro do grupamento e refletem a maneira de o grupo pensar o mundo.

Como professora do curso, Mariana está inserida em um contexto de ensino/aprendizagem e, por isso, é de se esperar que, em seus Discursos, também estejam presentes manifestações discursivas e ideologias que permeiam o grupo e o contexto do qual faz parte.

Ao ser indagada sobre aspectos de seu fazer docente no curso, a primeira coisa que a professora pontua e destaca é a natureza dinâmica da sala de aula do Curso de Letras-Libras e, conseqüentemente, das aulas em quanto tal. Ela salienta que, dentro do curso, por conta da natureza mista das turmas (formadas por alunos surdos e alunos ouvintes); surgem questões interessantes e muito desafiadoras.

| | |
|-----|---|
| 125 | ampliadas na sociedade. Então, inicialmente eu tenho uma |
| 126 | satisfação muito grande em trabalhar nessa área, como professor |
| 127 | no curso. E as questões que acontecem dentro do curso são muito |
| 128 | interessantes e também muito desafiadoras para a gente. Porque |
| 129 | a gente lida com turmas que são turmas mistas, a maioria das |
| 130 | turmas é mista, a gente tem alunos surdos e alunos ouvintes. E |
| 131 | dentro dessa dinâmica, desde quando eu comecei a trabalhar em |
| 132 | 2014, eu comecei a ter que pensar em estratégias de ensino, |
| 133 | estratégias de uso de material, de metodologias. Tudo o que |
| 134 | poderia privilegiar, não só os surdos, mas também os ouvintes. |
| 135 | Porque as vezes, no curso, a gente acaba tendendo a pensar: |
| 136 | “ah, tem aluno surdo, eu tenho que fazer esse tipo de coisa, |
| 137 | esse tipo de material, esse tipo de acessibilidade.”. Mas a |
| 138 | gente tem que pensar no aluno ouvinte também. Porque o desafio |
| 139 | maior ali na sala de aula, é que os alunos ouvintes chegam, a |
| 140 | maioria sem saber Libras. A gente não tem uma prova de fluência |
| 141 | para entrada. Porque, por exemplo, lá na UFSC, tem outras |
| 142 | universidades também, no Rio, se não me engano, isso também |
| 143 | acontece. Existe uma prova de fluência para a entrada dos |
| 144 | alunos. Eles fazem prova em Libras. Então os alunos chegam já |
| 145 | fluentes em Libras. Então a gente não tem aquelas questões de |
| 146 | ter que ter intérprete em sala de aula, muitas vezes eles não |
| 147 | têm essas questões. A não ser quando o aluno passa na prova e |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

Antes de analisar a natureza mista das salas de aula do curso de Letras-Libras, gostaria de falar sobre um outro aspecto que me chamou atenção no excerto e que, apesar de não ser o

foco de nossa pesquisa e de não aprofundarmos na questão, poderíamos abordar de forma reflexiva o que a professora traz nas linhas 140 a 147 do excerto: Que é ser fluente em uma língua? Uma prova teria condições de atestar tal fluência? Que requisitos alguém precisaria cumprir para ser considerado fluente na língua X, Y ou Z?

Essa perspectiva que retira as manifestações linguísticas do *locus* de onde emergem, ou seja, das interações sociais, para fixá-las em nosso aparato cognitivo e que transforma as experiências em conhecimentos gerenciáveis e disciplinados tem sua origem nas orientações positivistas da realidade as quais ascenderam e se propagaram com o ideal iluminista do qual o paradigma monolíngue é um reflexo (CERTEAU, 1984 *apud* CANAGARAJAH, 2013). Tal ideal tem regido nosso fazer científico há décadas e tem sido questionada pelo chamado giro decolonial (MIGNOLO, 2006), referindo-se de modo crítico a todas as formas de colonialismo encontradas em diversos contextos na atualidade como, por exemplo, as instituições de ensino.

Por conseguinte, a necessidade de se pensar estratégias de ensino, de uso de material e de metodologias é algo comum a todo profissional na área da educação. O que difere, no caso do excerto em questão, é o elemento causador da reflexão acerca de tais estratégias que, como podemos ver nas linhas 138, 139 e 140; gira em torno de questões linguísticas. Dessa forma, a natureza mista das salas de aula do Curso de Letras-Libras tem gerado conflitos e tensões entre seus integrantes, professores, alunos, técnicos. É o que se verifica na *vinheta de buscar*. que introduz a subseção 2.3, na qual consta o posicionamento de alguns professores em relação a este aspecto do curso:

Há rumores de que alguns professores questionam a natureza mista das turmas, visto que, para eles, a junção de Surdos e de ouvintes num mesmo espaço dificulta a aula a ser ministrada. A justificativa dada por eles é que as aulas ministradas em duas línguas diferentes, principalmente pela modalidade, demandam estratégias de ensino também diferentes. De acordo com alguns alunos, os professores têm se deparado com algumas dificuldades pelo fato de a turma ter alunos surdos e ouvintes e se valer de ambas as línguas (Português e Libras) para darem suas aulas. Segundo eles, mesmo com a presença de intérpretes, tais dificuldades não deixam de existir.

Assim como a professora da disciplina em questão, segundo consta, outros professores defendem a ideia de que as turmas deveriam ser ou só de ouvintes ou só de surdos.

Vinheta de buscar – Cap. 2 – Subseção 2.3

Como se pode observar, há uma divergência com relação ao fato de as turmas serem mistas. No entendimento da professora Mariana, a natureza mista das turmas do curso, apesar de desafiadora, é um ganho tanto para os Surdos quanto para os ouvintes. Porém, pelo que vimos no fragmento da *vinheta de buscar*. acima, outros professores não compartilham da

mesma opinião e acreditam que seria melhor turmas só de alunos ouvintes ou só de alunos Surdos.

| | |
|-------|---|
| 431 | Quando você me faz essa pergunta eu penso em duas coisas |
| 432 | diferentes, duas situações: a situação dos professores que são |
| 433 | da área de Libras e a dos professores que não são da área de |
| 434 | Libras. Porque no nosso curso hoje, a gente conta com professor |
| 435 | da equipe de Libras, aí a gente tem professores que são da |
| 436 | equipe de português, da equipe de literatura, de estudos da |
| 437 | tradução. Então esses outros professores não têm fluência em |
| 438 | Libras. Alguns até já se capacitaram, já têm condição |
| [...] | [...] |
| 464 | não passei por isso. Então dentro da equipe de Libras, quando |
| 465 | a gente passa por algum desses contratempos, a gente consegue |
| 466 | contornar, porque pelo menos a gente vai ter a fluência em |
| 467 | Libras para poder lidar com os alunos que têm fluência e com |
| 468 | os que não têm. Então os professores da área de Libras não têm |
| 469 | problema com essa situação de língua. |
| [...] | [...] |
| 495 | atendimento mais individualizado para eles. Agora pensando no |
| 496 | outro grupo, que aí já são os professores que não têm fluência |
| 497 | em Libras, aí sim já aconteceram situações constrangedoras, |
| 498 | situações de estresse. Por exemplo, vou colocar uma situação |
| 499 | mais genérica, a mesma situação que já aconteceu comigo: o |
| 500 | professor chegou lá, e ele não tem fluência em Libras, ou não |
| 501 | o suficiente para poder dar uma aula em Libras, e o intérprete |
| 502 | faltou a aula. E aí o professor se viu naquela situação. Já |
| 503 | teve professor que cancelou a aula, que teve essa atitude, |
| 504 | "olha eu não vou conseguir dar a aula, então vou cancelar". |
| 505 | Mas teve professor que falou: "não, vou dar a aula, depois a |
| 506 | gente vê como é que faz para os outros alunos.". As vezes pede |
| 507 | a um colega "você pode ajudar o aluno surdo e interpretar |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

A falta de consenso do corpo docente do curso percebida nos excertos e na vinheta acima e a diferença de opinião sobre a questão da natureza mista das turmas estão baseadas na modalidade das línguas, mas também, em grande medida, na concepção de língua que esses profissionais trazem consigo e que, de muitas maneiras, reflete em seus modos de agir e de pensar as práticas pedagógicas do/no curso de Letras-Libras. Há até uma categorização para os professores; linhas 432 a 434, 464, 495 e 496: os da área de Libras e os das outras áreas, de outras línguas, evidenciando como a visão monolíngue condiciona a nossa percepção e nossa relação com outros falantes.

| | |
|-----|---|
| 149 | porque a maioria dos alunos não sabe Libras e a maioria dos |
| 150 | alunos é ouvinte. E a gente lida com essa diferença linguística |
| 151 | muito grande ali em sala de aula. Alunos surdos que chegam |
| 152 | completamente fluentes em Libras, para conversar e para |
| 153 | receber o conteúdo em Libras, e alunos que estão começando. |
| 154 | Então muitas vezes tem um choque ali, dentro da aula. Então |
| 155 | às vezes a gente tenta fazer uma aula mais dinâmica em Libras, |
| 156 | aí a gente vê que os alunos ouvintes ficam um pouco |

| | | |
|-----|--|--|
| 157 | | desmotivados porque eles não conseguem acompanhar. Ou quando |
| 158 | | a gente tenta fazer uma aula mais inicial, os alunos que são |
| 159 | | mais avançados, geralmente são surdos, eles que se sentem |
| 160 | | desmotivados. Mas uma coisa que eu percebo: eu já tive |
| 161 | | tentativas diferentes dentro desse. Pelo menos no primeiro, |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

Como podemos observar nas linhas 150, 151 e 154 do excerto acima, os choques dentro da sala de aula, segundo Mariana, estão relacionados à diferença linguística que existe. Acreditamos que isso acontece, principalmente, por que a ideia vigente nesse espaço de ensino/aprendizagem é a de língua enquanto sistema bem delimitado e fixo que não permite outras possibilidades ou “interferências”. Se levarmos em consideração que mais da metade da população mundial é bilíngue (GROSJEAN, 1982) e que essa condição, então, seria a regra e não a exceção, perceberíamos que, como Salgado e Dias (2010) defendem, numa perspectiva sociopolítica, o bilinguismo se configura mais por envolver “línguas em contato” do que “línguas de contato”. Nesse aspecto, as manifestações linguísticas seriam encaradas como fenômenos performativos e não propriamente linguístico visto que, nesse caso, as línguas são percebidas como manifestações móveis, híbridas que compõem o repertório linguístico de falantes que, ao agir pela língua(gem), o mobilizam (CANAGARAJAH, 2013).

As práticas dos falantes bilíngues possuem uma natureza individual que possibilita enxergar o bilinguismo como “instrumento de ideologia política e cultural e não uma manifestação estritamente linguística” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 147-148). Nesse sentido, poderíamos questionar se a desmotivação por parte dos alunos, linhas 156 a 160, da qual nos fala a professora, não seria também efeito colateral das concepções de língua que esses discentes trazem consigo? Penso que, se concebêssemos as línguas como práticas sociais de cujas interações emergem as manifestações linguísticas, quaisquer recursos linguísticos mobilizados seriam bem-vindos e encarados, não como algo desmotivador, mas como possibilidades apresentadas pelos envolvidos no momento da interação.

| | | |
|-----|--|---|
| 162 | | pensar a aula. Então, ao longo desses anos, a gente vai |
| 163 | | conseguindo perceber o que vai ficando melhor ali, de dinâmica. |
| 164 | | Às vezes eu tentava ali, no início, para não assustar muito |
| 165 | | os alunos ouvintes, tentar falar em português, com o intérprete |
| 166 | | de Libras junto. Mas eu percebia, depois, nas outras |
| 167 | | tentativas, com outras turmas, quando a gente já chegava |
| 168 | | sinalizando e tinha o intérprete ali para apoiar, isso acabava |
| 169 | | motivando mais. Porque o aluno que chega para um curso. Por |
| 170 | | exemplo, vamos pensar em um aluno da Letras. O aluno da Letras |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

É interessante pensar como o ideal colonialista/nacionalista afeta, inclusive, a “minha postura” diante daqueles que não compartilham da mesma língua que “eu”, a ponto de “me” assustar com o outro, linhas 164 e 165. Diante disso, fica a questão: quantos professores e alunos de línguas se encontram assustados com fenômenos linguísticos atuais? Essa indagação se torna mais relevante se pensarmos no atual estágio da globalização que, por conta do aumento do fluxo comunicacional e de suas influências em nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006), tem facilitado e evidenciado tais fenômenos.

Segundo Fiorin (1997), a ideologia se caracteriza como a maneira pela qual determinadas pessoas justificam e/ou explicam aspectos da vida em sociedade. Nesse contexto, espera-se que, na composição de uma sociedade, coexistam diferentes visões de mundo que se manifestam e inter cruzam por meio dos Discursos. A natureza intrinsecamente histórica e ideológica dos Discursos possibilita que neles operem várias ideologias simultaneamente (BLOMMAERT, 2005).

| | | |
|-----|---|--|
| 199 | E | É, anota aí. Ela usa esse sinal aqui, ó (mostra o sinal). Esse |
| 200 | | sinal mesmo, “conseguir surdo”, mas é um conceito. Que é “ganho |
| 201 | | surdo”. Ele significa que, quando a gente que é ouvinte começa |
| 202 | | a ter contato com o surdo, começa a participar do meio e começa |
| 203 | | a tentar perceber o mundo a partir desse olhar diferente, a |
| 204 | | gente tem ganhos para a gente. Então na sala de aula eu percebo |
| 205 | | esse conceito de “ganho surdo” nesse sentido. Então, a partir |
| 206 | | do momento em que eu penso na aula para uma aula mista, mas que |
| 207 | | tem um olhar mais direcionado para o surdo. Por que para o |
| 208 | | surdo? Por conta da questão linguística mesmo. O ouvinte ele |
| 209 | | também é privilegiado. Porque as aulas se tornam mais dinâmicas |
| 210 | | no sentido do uso da língua. Então o aluno é obrigado a pensar |
| 211 | | através daquela língua. Então, por exemplo, a forma que a gente |
| 212 | | pensa no curso é que até o 3º, 4º período, mais ou menos, nós |
| 213 | | que somos professores da área de Libras, a gente pode usar o |
| 214 | | português para dar aula, mas a gente prefere e tenta usar mais |
| 215 | | a Libras, mas a gente tem o acompanhamento do intérprete. Então |
| 216 | | se eu for dar uma aula em Libras, o intérprete vai estar lá, |
| 217 | | junto. Agora se a partir do 4º período eu, que sou professora |
| 218 | | de Libras, vou ministrar uma disciplina, a gente não coloca o |
| 219 | | intérprete junto. Por quê? Justamente para tentar proporcionar |
| 220 | | mais esse momento de imersão para o aluno. Então tem uma |
| 221 | | disciplina que eu ministrava com mais frequência, que era a |
| 222 | | disciplina de “Libras 4”, que o conteúdo dela era do currículo |
| 223 | | antigo, agora no currículo novo a gente não tem o mesmo |
| 224 | | conteúdo. Mas no currículo antigo ela era de sintaxe da Libras. |
| 225 | | Então era uma introdução à sintaxe da Libras. Então até o 3º |
| 226 | | período eles tinham aulas que era o intérprete junto para dar |
| 227 | | esse suporte. Mas quando chegava no 4º e eu tinha essa |
| 228 | | disciplina com eles, a gente tinha disciplinas teóricas, que |
| 229 | | eram só em Libras. No início eles ficavam preocupados: “nossa, |
| 230 | | será que eu já tenho fluência suficiente para acompanhar, será |
| 231 | | que eu vou conseguir”. Só que eles percebiam que eles já estavam |
| 232 | | dando conta, já estavam pensando na língua. Então é muito mais |
| 233 | | claro para o aluno eu dar uma aula de sintaxe da Libras usando |
| 234 | | Libras, do que eu ficar falando em português. Então eles |

| | | |
|-----|--|---|
| 235 | | conseguiam raciocinar muito melhor o conteúdo que estava sendo ministrado do que se fosse em português. Então, assim, essas |
| 236 | | |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

A simultaneidade da qual nos fala Blommaert (2005) também se faz presente nas manifestações discursivas de Mariana. Assim, ao falar dos ganhos linguísticos oportunizados pelo contato, pela prática, ou seja, pela interação, linhas 201 a 204, nota-se um ligeiro alinhamento com a perspectiva que vislumbram as relações linguísticas como sendo mais fluidas e dinâmicas, considerando-as, portanto, para além das concepções fechadas e monolíticas de língua (CANAGARJAH, 2013). Esse aparente alinhamento discursivo figura, como podemos observar nas linhas 214, 215; 219 a 224; 232 a 234, concomitantemente, com as demais manifestações discursivas que concebem a língua como sistema normatizado, estático, homogêneo, pertencente a um determinado grupamento social. Por ser o *locus* das coerções sociais e da simulação da individualidade, os Discursos podem assimilar e reproduzir “uma ou várias formações discursivas” que circulam no interior do grupo social do qual o indivíduo faz parte (FIORIN, 1997, p. 43-44).

| | | |
|-----|---|--|
| 519 | E | [Risos] Acho que na mesma situação em que a gente aprende qualquer outra língua. Porque eu acho que as pessoas muitas vezes se assustam com a Libras, porque. Assim, nós somos ouvintes, então a gente está habituado com uma modalidade, essa modalidade oral-auditiva. Então, por exemplo, “ah, eu não sei francês, não sei alemão, não sei japonês”. Mas eu já escutei em alguns momentos, já vi um filme que tinha essa língua, então acho que a gente não se assusta tanto. Agora quando uma pessoa começa a aprender Libras, no início algumas pessoas se assustam mais porque é uma modalidade completamente diferente. Então ele percebe que ele vai ter que fazer movimentos no rosto para agregar sentido a uma expressão, vai ter que mexer, gesticular, e aí muitas vezes ele se assusta. Só que o aprendizado ele é natural, assim como nas outras línguas. A partir do momento em que o aluno começa a ter contato com a língua, seja através de um curso, seja através de um contato mais espontâneo, ele vai percebendo as características da língua. Uma coisa que a gente fala é que, quanto mais contato a gente tem com falantes que são nativos da língua ou falantes que não são nativos, ouvintes que aprenderam Libras depois, mas são fluentes. Quando a pessoa está em um meio de sinalização, ela internaliza a língua muito mais naturalmente, ela percebe as expressões, ela percebe uma organização da frase de uma maneira muito mais natural. As aulas sistemáticas são importantes para a gente ir avançando e desenvolvendo na língua. Só que a gente sempre fala com os alunos que quanto mais contato eles tiverem com os surdos, com os falantes de Libras, melhor é o desenvolvimento deles. Então [...] |
| 554 | | sinalizado. E é uma coisa muito mais voltada para essa percepção visual. Então quanto mais os alunos vão tendo o contato, mais eles vão desenvolvendo essas habilidades também. Habilidade visual, habilidade motora, porque você tem que ter [...] |

| | |
|-----|--|
| 585 | ai eu quero. Nossa, eu estou com vontade de desenvolver cada |
| 586 | vez mais". Ele acaba fazendo mais amizade com os alunos surdos. |
| 587 | "Ah, vamos sair para comer uma pizza?". Ou então ele vê que o |
| 588 | aluno surdo está precisando de alguma coisa: "quer que eu vá |
| 589 | lá com você, para te acompanhar, eu te ajudo em alguma coisa." |
| 590 | Esses alunos, que têm mais contato com os surdos, eles vão |
| 591 | passando os períodos e a fluência deles vai deslanchando. Então |
| 592 | a gente tem aluno que quando chega no quarto período passou em |
| 593 | concurso para intérprete, porque já estava em outro nível. |
| 594 | Porque tinha contato, ia na associação do surdo toda semana, |
| 595 | fazia curso fora, virou amigo de surdo. E não é por "interesse", |
| 596 | "ah vou virar amigo dele porque quero aprender a língua". Não, |
| 597 | é natural. "Eu quero estar perto dele |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

Ao ser perguntada como se aprende Libras, apesar de considerar tal aprendizado parecido com os demais; nas linhas 520, 521; 527, 528; Mariana caracteriza o contato inicial com Língua Brasileira de Sinais como algo que assusta. Penso que, se os recursos linguísticos dessa modalidade estivessem disponíveis para todos, em todos os espaços e se as concepções de língua refletissem a realidade das práticas interacionais; essa reação de susto talvez não ocorresse. A própria docente parece ter consciência disso, dada a importância das interações para que a ação pela língua(gem) aconteça, como se pode observar nas linhas 532 a 545, 555 e 556, 586 a 596. Isso é muito interessante, pois contrasta com a análise de seu Discurso permeado de manifestações oriundas do monolinguismo e da visão estática de língua que se descaracteriza quando do retorno dos recursos linguísticos para o seu *locus* de origem: os contextos onde ocorrem as interações das quais emergem a língua(gem) com a qual agimos no mundo, causando, inclusive, a impressão de naturalidade e de aceleração no processo de ensino/aprendizagem, externado nas linhas 540, 541, 591 e 597.

Segundo Philips (2015), as ideologias linguísticas, frequentemente, fazem parte de projetos ideológicos maiores, dos quais destacam-se os projetos de formação dos Estados-nação que se apropriaram da noção de língua enquanto código, trazendo a crença de que uma nação necessita de uma língua nacional compartilhada por todos. Sob essa ótica, essa língua é também a que se espera que os cidadãos se alfabetizem, sendo, portanto, prescrita por lei para domínios institucionais específicos, como por exemplo, as instituições de ensino (PHILIPS, 2015). Dessa forma, ao atribuir aos sistemas de ensino o papel de configurar as línguas, por meio de políticas linguísticas, o Estado veicula e propaga ideologicamente sua visão de língua que, por conta da natureza coercitiva dos Discursos (FIORIN, 1997), também estarão presentes nas manifestações discursivas daqueles que fazem parte ou estão inseridos no contexto desses sistemas.

| | |
|-------|---|
| 565 | a mão. Mas isso, ao longo do tempo, naturalmente vai sendo |
| 566 | desenvolvido. E uma coisa que a gente gosta muito de trabalhar |
| 567 | é de uma maneira mais natural, espontânea. Por isso que a gente |
| 568 | tenta fazer as nossas aulas dentro de metodologias que são mais |
| 569 | de imersão. A gente sempre tem o apoio da língua materna do |
| 570 | aluno, isso eu estou pensando no ensino de Libras como L2. Então |
| 571 | a gente sempre tem aquele apoio, principalmente no |
| [...] | [...] |
| 598 | porque olha que legal, ele é surdo e tal". E realmente faz ali |
| 599 | uma amizade. Em contrapartida a gente tem os alunos que só têm |
| 600 | o contato com a Libras na sala de aula, no momento da aula. Aí |
| 601 | são esses alunos que muitas vezes chegam lá em Libras 6 com uma |
| 602 | fluência de Libras 2, Libras 3. São esses os alunos que nos |
| 603 | preocupam. E muitas vezes a gente buscou fazer curso extra. |
| [...] | [...] |
| 758 | ter, de alguma forma, ele vai ter alguma informação: "ah, eu já |
| 759 | sei que tem Libras, sei que dá para fazer isso, aquilo.". O |
| 760 | objetivo principal do curso com o ensino da língua, tanto para |
| 761 | L1 quanto para L2, é para que os surdos possam, desde muito |
| 762 | cedo, já começar a ter contato com Libras, para que eles não |
| 763 | fiquem limitados. E para que mais ouvintes também possa aprender |
| 764 | Libras para que seja uma comunicação mais natural |
| [...] | [...] |
| 782 | igual a mim". E outro caso é de uma moça em que ela estava em |
| 783 | uma festa de natal e aí ela está no escritório da família e tem |
| 784 | um mapa. E a mãe chega e ela está olhando para o mapa e chorando. |
| 785 | E a mãe fala assim: "o que foi, filha?". A menina nunca tinha |
| 786 | tido contato com surdo ou com Libras. "O que foi, filha? Por |
| 787 | que você está chorando? Todo mundo aqui, vamos lá". Ela falou |
| 788 | assim: "mãe, qual desses aqui que é o meu país?". Aí a mãe falou |
| 789 | assim: "ué, Brasil, a gente mora no Brasil, filha, você se |
| 790 | esqueceu?". Ela falou assim: "não, eu quero saber o meu país, |
| 791 | onde está o meu povo, as pessoas que são iguais a mim". Eu fico |
| 792 | até arrepiada quando eu lembro dessas histórias, porque isso é |
| 793 | muito forte, Flávio. Quando uma pessoa que |
| [...] | [...] |
| 801 | muitas pessoas, mudança muito significativa. Não é a maior |
| 802 | porcentagem da população, é uma minoria, tanto que é uma minoria |
| 803 | linguística, tanto que tem lutas, tem legislação, para tentar |
| 804 | promover melhorias para essas pessoas. Então a gente pensa que |
| 805 | fechar um curso de licenciatura de Libras é promover um |
| 806 | retrocesso nessa possibilidade. Possibilidade de inclusão. |
| [...] | [...] |
| 832 | fundamental, para promover essa mediação linguística. Mas o que |
| 833 | o surdo quer é conversar com as pessoas diretamente na língua |
| 834 | deles. Então o intérprete para eles, poderia ser "jogado fora" |
| 835 | como o outro jogou a muleta fora. Então o bacharelado |
| [...] | [...] |
| 869 | questão pedagógica, tudo isso voltado, pensando no benefício da |
| 870 | educação de surdos. Então, geralmente, as aulas numa escola |
| 871 | bílingue, ou então em uma sala bílingue, elas são ministradas |
| 872 | em Libras. Ali a Libras vira a língua principal, tanto de |
| 873 | comunicação, quanto de ministração de conteúdo, de |
| 874 | desenvolvimento para o aluno. A Libras vira a língua principal. |
| 875 | E o português existe também, na modalidade de L2. Quando a gente |

| | |
|-------|--|
| 876 | pensa em um curso de Letras/Libras, a gente nunca pensou em um |
| 877 | material em que não tivesse o português. |
| [...] | [...] |
| 882 | ele vai ler um jornal, uma revista. Ele vai estar imerso também |
| 883 | ali no português. Então na escola bilíngue eles também trabalham |
| 884 | o português, mas com uma metodologia de L2. Então a forma de |
| 885 | ensinar, a forma de usar o português, é dentro dessa metodologia |
| 886 | de L2. E também a questão cultural da escola. A |
| [...] | [...] |
| 913 | abrindo mão. Só que tem a mediação linguística. Então também |
| 914 | pode ser considerado. Por exemplo: no curso de Letras/Libras a |
| 915 | gente pode considerar que a gente tem ambientes que têm esse |
| 916 | bilíngüismo. Porque a gente tem situações de sala de aula em |
| 917 | que a gente está privilegiando a língua de sinais para os |

Anexo A – Entrevista 1 – Conversando com Mariana – Prof. Ouvinte

Apesar de ressaltar o gosto por um trabalho mais natural e espontâneo, linhas 566 a 569, o Discurso monolíngue ainda persiste; linhas 570, 761, 875, 884 e 886, principalmente, na perspectiva de que o falante tenha uma primeira língua (L1) e a ela fossem adicionadas outras línguas (L2 + L3 + Ln), considerando, de acordo com García (2009), o falante bilíngue como dois monolíngues em uma mesma pessoa, visto que, segundo a professora, trata-se de ambientes bilíngues. Dessa forma, a visão utilitária de língua traz o foco para o contato linguístico ou para o uso da língua e não para as práticas linguísticas dos falantes. Assim, percebemos a ratificação do Discurso monolíngue, observado, também, no Projeto Pedagógico do Curso cujos reflexos podem ser percebidos, inclusive, na maneira como as disciplinas são designadas, linhas 601 e 602 e nos objetivos do curso, linhas 760 a 764.

Chama a atenção nesse excerto a narrativa sobre a moça Surda que, na noite de natal, estava olhando um mapa no momento em que a mãe a encontra, linhas 782 a 793. Essa história ilustra bem a influência e o escopo dos ideais colonialistas/nacionalistas para os quais as línguas têm um valor simbólico e estão ligadas a territorialidade, constituindo-se assim como categorias separadas e enumeráveis. Além disso, a narrativa em questão reflete também as consequências desses ideais que, de acordo com Makoni e Pennycook (2007), envolvem outros fatores além do estritamente linguísticos, como o desenvolvimento de ideologias, a invisibilidade de práticas de linguagem, a projeção de níveis de diferenciação linguística etc. Isso, inclusive, nos leva a entender a importância da Língua Brasileira de Sinais enquanto instituição política para a luta, a existência, a resistência e a permanência da comunidade surda enquanto uma minoria linguística, como bem ressalta Mariana nas linhas 802 a 804.

Passaremos, a seguir, a analisar os dados gerados na conversa com o João, professor Surdo, ainda no âmbito da **segunda categoria** construída:

Monolinguismo: a ratificação do Discurso
Conversando com João - Anexo “B” – Prof. Surdo

Apesar de ter nascido Surdo por conta de uma doença congênita, ocorrência comum às pessoas que apresentam algum comprometimento auditivo, João se destaca em alguns situações e percursos de sua vida. O fato de apresentar surdez severa no ouvido direito (só ouve sons acima de 70 a 89 dB) deu a ele condições para colocar uma prótese auditiva nesse lado o que possibilitou, a partir de aulas especializadas com psicopedagogos e de acompanhamento com fonoaudiólogo, o reconhecimento linguístico e, conseqüentemente, o desenvolvimento da oralidade e a progressão escolar sem grande defasagem etária, diferentemente do acontece com a maioria dos Surdos. Todavia, o uso do dispositivo não o livrou das dificuldades de socialização, de interação com os demais e de aprendizado na escola, obstáculos que foram sendo superados com o tempo e que foram mitigados quando o contato com a comunidade Surda se intensificou, já quase na idade adulta.

| | |
|-------|--|
| 37 | de nascença, como uma doença congênita. É. com a perda lateral do áudio direito severa e o lado esquerdo já era severa, mas começou a ser profunda, mas eu só uso prótese auditiva do lado direito. É do lado direito que eu consigo discriminar as palavras, a fala. Com o tempo, eu não aprendi a falar tão bem assim não, mas só a partir dos sete anos, que eu me lembro, eu consegui recortar algumas palavras que eu utilizava, né? Poucas palavras, de 'papai', 'mamãe', né? Aí a partir daí eu tive aula de reforço pedagógico, fonoaudiólogo, e fui desenvolvendo a fala, né? Aí depois eu tive uma evolução na escola praticamente na idade normal, né? E não tive nenhuma, assim, grandes problemas. Mas eu tive muita dificuldade de |
| 38 | |
| 39 | |
| 40 | |
| 41 | |
| 42 | |
| 43 | |
| 44 | |
| 45 | |
| 46 | |
| 47 | [...] |
| 48 | [...] |
| [...] | |
| 65 | É. Aí, depois disso, quando chegou. Quando que eu tive contato com o surdo? Assim, primeiro. Na fase infantil? É, na fase infantil eu tive contato com pessoas deficiente auditivas que já oralizavam ou que não usavam Libras. E eu |
| 66 | |
| 67 | |
| 68 | |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

O uso de prótese auditiva e a oralização das quais João fala nas linhas 39 a 41, 44 a 46 são condições rechaçadas por parte da comunidade Surda, pois remetem à visão médico terapêutica que, ao tentar normalizar a surdez, desconsidera as possibilidades linguísticas que a Língua Brasileira de Sinais oferece. Ela se opõe a visão socioantropológica que tem a Libras como elemento aglutinador, simbólico, identitário e caracterizador da comunidade Surda, reforçando, novamente, a visão de língua enquanto instituição política como se observa nas linhas 61 e 68. Nesse sentido, de acordo com Padden e Humphries (2005), ao mesmo tempo em

que uni aqueles que a têm como meio de comunicação e interação a língua de sinais estabelece uma distinção entre pessoas surdas, pessoas ouvintes e outros surdos que se consideram deficientes auditivos e que, em detrimento da Libras, utilizam algum tipo de dispositivo adaptado para se comunicar.

É possível perceber que, entre os próprios surdos, por questões linguísticas, há uma subdivisão: de um lado, aqueles que valorizam a Língua Brasileira de Sinais e a têm como língua natural, propiciadora de práticas culturais, identitária; de vivências e de interações do grupo que, por isso, são designados como Surdo com “S” maiúsculo e, do outro lado, os surdos com “s” minúsculo que, por não valorizarem tanto os aspectos linguísticos da Libras e buscarem formas alternativas como o uso de aparelhos ou implantes, visando a oralização; não possuem o perfil considerado adequado para compor o grupo dos Surdos e suas práticas socioculturais, visto que, conseqüentemente, não partilharam da história e nem das lutas sociais daquele grupo (PERLIN, 1998; MOURA, 2000; PADDEN & HUMPHRIES, 2005).

| | |
|-------|---|
| 138 | Então, aí a mãe dele falava Libras. E eu nem. Quando eu era |
| 139 | criança eu nem. Num achava, eu não entendia o que era aquilo. |
| 140 | “Ah, é problema pra quem não fala. Eu falo, então eu não |
| 141 | preciso”. Então eu tive essa mentalidade, porque o meu foco |
| 142 | era comunicar, era conversar. Eu sempre quis, eu sempre fui |
| [...] | [...] |
| 416 | novidade no campo acadêmico. Eu acho que é uma ideia. Tem que |
| 417 | fazer o teste, né? Não tem fato sobre isso. Então é ideia, né? |
| 418 | Mas, me colocando no meu conhecimento, na minha experiênciã |
| 419 | com o surdo, com o mundo surdo e com o mundo do ouvinte, eu |
| 420 | não estou falando de qual série escolar. É em como os surdos |
| 421 | pensam, como os ouvintes pensam, são muito diferentes. Por isso |
| 422 | o ritmo do surdo pode ser tão lento ou tão rápido. Se for |
| 423 | comparar também com os ouvintes podem ser tão lentos ou tão |
| 424 | rápidos. Então esse assunto para os surdos foi muito lento, |
| 425 | mas para os ouvintes foi muito rápido. E outro assunto pro |
| 426 | surdo foi tão fácil e pros ouvintes foi tão mais complexo. |
| 427 | Então, assim, isso vai muito mais na língua, por causa da |
| 428 | língua, tá? Quando você fala Libras, com os surdos você |
| 429 | consegue desmembrar todo o conteúdo pra conseguir. O próprio |
| [...] | [...] |
| 509 | Corpo docente, corpo discente. E o mais importante, antes de |
| 510 | começar isso, a gente tem que entender que a gente tem um |
| 511 | público, que é o público surdo. Esse público surdo tem sua |
| 512 | língua. Eu enxergo esse público como um público étnico, não um |
| 513 | público com deficiência. Porque eles têm uma etnia. Por que |
| 514 | tem uma etnia? Porque tem uma cultura. Então aí que está. Se |
| 515 | eu tenho essa cultura então vamos ver a língua. Aí essa língua, |
| 516 | a gente consegue ver várias linhas, né? A fluência dela, a |
| 517 | proficiência, que é a gramática dela, tem a linha da semântica, |
| 518 | fonologia, sintaxe, pragmática, morfologia. E tem mais. A |
| 519 | literatura surda. A história surda, que você não encontra no |
| 520 | livro de história, né? A cultura surda. Cultura surda já está |

Por alcançar um nível de oralização satisfatório, algo pouco comum entre os Surdos, ao se deparar com pessoas sinalizantes (surdas ou não) e por não entender, na época, o papel e o valor que os recursos linguísticos da Libras têm para os Surdos, João achou que não seria interessante aprender ou ter contato com a Língua Brasileira de Sinais, linhas 140 e 141. Só mais tarde, ao participar de um evento, é que esse interesse se manifestou. É curioso como aspectos relacionados à surdez e à oralidade são tratados pelo docente que, ao referenciá-los, traz à tona a ideia de que existem um mundo surdo e um mundo ouvinte, ou seja, duas realidades diferentes e separadas, linhas 419, 420 e 421, tendo como justificativa para tal a língua, linhas 427 e 428.

Assim, a cultura e a identidade Surdas cuja a Libras é tida como principal meio de promoção serviriam como elementos distintivos para essa separação (SANTANA & BERGAMO, 2005). Nesse sentido, de maneira análoga, pela condição de minoria linguística em que se encontram e por estarem inseridos num contexto de superdiversidade, (VERTOVEC, 2006), a Libras seria para os Surdos, atualmente, o mesmo que as línguas orais foram (ainda são) para os ouvintes na constituição dos Estados-nação (PHILIPS, 2015). A postura adotada por eles em relação aos próprios surdos e a outras pessoas cujas manifestações linguísticas diferem da Libras mostra bem como o monolinguismo se propagou, se instalou e tem influenciado nossas práticas sociolinguísticas e educacionais.

Ao idealizar a Língua Brasileira de Sinais como única, separada e essencial para a comunidade Surda cujos valores só podem ser veiculados por ela; o ideal nacionalista/colonialista e a ideologia linguística que ele propaga, levam os Surdos a acreditarem que são donos da língua como se observa nas linhas 511 e 512. Nesse âmbito, a ideia de pertencimento, também, pode fomentar a crença de que falantes (sinalizantes) de fora da comunidade ou não Surdos são usuários ilegítimos, incapazes de expressar os pensamentos e os valores defendidos e propagados pelos membros do grupo, desse “público étnico”, ou seja, os aspectos socioculturais que caracterizam os Surdos com “S” maiúsculo, linhas 512, 514 e 520.

A natureza enunciativa do signo, segundo Bakhtin (2004), não permite que ele exista fora de um contexto, tornando-os indissociáveis. Além disso, o domínio dos signos é coextensivo ao domínio das ideologias as quais estão presentes em outros Discursos que, pelo caráter recorrente que apresentam, constituem a maneira como determinado grupamento social percebe a realidade (FIORIN, 1997). Essa percepção tem como base outras manifestações discursivas que, cristalizadas, apreendidas e difundidas pelos membros do grupo, refletem a maneira de essas pessoas pensarem o mundo. Assim, João, como membro da comunidade Surda, está

inserido nesse contexto e, por isso, seus Discursos, refratam e refletem as manifestações discursivas e ideologias que permeiam o grupo e o contexto do qual faz parte.

Outrossim, um fator importante que tem dificultado a efetiva inserção e participação dos Surdos nos diversos contextos pelos quais circulam é a modalidade linguística cuja diferença também tem servido como justificativa para as lutas e para as reivindicações dos Surdos às quais nós nos alinhamos.

| | |
|----|--|
| 47 | <p>praticamente na idade normal, né? E não tive nenhuma, assim, grandes problemas. Mas eu tive muita dificuldade de comunicação. Muita dificuldade de interação com os colegas, no sentido de interação auditiva, tá? Eu só tive interação de, mais, assim visual e tátil, né? De contato, visão e físico. Agora de bate papo, não tive. Aí, depois disso, quando eu cheguei na 5ª série é que eu tive um grande impacto de conhecimento, de informações, quando chegaram as novas disciplinas, né? Diferentes das do ensino fundamental. Aí que eu tive mais impacto, tive que forçar mais a leitura, a leitura interpretativa, principalmente nas disciplinas, as mais difíceis que eu tive foi história e português, que eu sempre pegava recuperação. Aí depois, na 8ª série, aí eu já conseguia passar direto. Mas a interação era muito difícil para mim porque o aparelho auditivo, ele não consegue garantir o envolvimento maior com os colegas, porque são muitos ruídos em volta.</p> |
| 48 | |
| 49 | |
| 50 | |
| 51 | |
| 52 | |
| 53 | |
| 54 | |
| 55 | |
| 56 | |
| 57 | |
| 58 | |
| 59 | |
| 60 | |
| 61 | |
| 62 | |
| 63 | |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

João fala das dificuldades que teve na escola, linhas 48 a 51, por conta da diferença de modalidade entre a Libras (visuoespacial) e a língua portuguesa (oroauditiva). Como se sabe, a Libras ainda não possui um sistema de escrita consistente, portanto, ao se depararem com a realidade curricular, linhas 53 a 58, das instituições de ensino cujas políticas linguísticas são credoras da visão monolítica e estática de língua, a única opção que os Surdos têm é se valerem dos recursos linguísticos do português, língua oficial do Brasil; instituída, difundida, promovida, exigida e prescrita em meio a diversidade linguística que caracteriza o país. Como parte de projetos ideológicos maiores, gestados na formação dos Estados-nação e na crença de que uma nação necessita de uma língua nacional compartilhada por todos, é na língua oficial que se espera que os cidadãos se alfabetizem (PHILIPS, 2015)

| | |
|-------|--|
| 80 | <p>E aí foi muito divertido, morria de rir, são muitas caras, caretas e bocas, né? E aí que eu falei: 'poxa, como que é diferente a interação com esses surdos' - que eu não sabia Libras - 'e a interação com os ouvintes'. A diferença era muito grande. A empolgação era outra. E aí que eu me identifiquei, que aquela comunidade, ela me dava mais liberdade. E aí eu não sentia liberdade no mundo dos ouvintes.</p> <p>[...]</p> <p>[...]</p> <p>Difícil. Você estava na escola, como você ia aprender português, matemática, sem ter isso em Libras?</p> |
| 81 | |
| 82 | |
| 83 | |
| 84 | |
| 85 | |
| 86 | |
| [...] | |
| 95 | |
| 96 | |

| | |
|-------|---|
| [...] | [...] |
| 99 | Então na época, quando eu tinha, aos 18 anos de idade, não |
| 100 | tinha Libras ainda. Popular, popularizada ainda, né? Então eu |
| 101 | tive. Eu acredito que quando eu tinha 15 anos ainda era |
| 102 | (utilizado) o método oral. Tinha oralização. Entendeu? Ainda |
| 103 | era. É. Inclusive a minha mãe ela foi professora da Escola |
| [...] | [...] |
| 106 | Maria como pessoas com deficiência também. Auditiva, né? Então |
| 107 | só exigia o método de oralização. Aí quando chegou. Depois da |
| 108 | minha idade de 15 anos, depois dos 15 anos, aí que a Libras |
| 109 | ela foi entrando, aqui em Juiz de Fora, né? Foi entrando, muito |
| 110 | tímido. Mas aí foi criando as comunidades. A gente sabe, né, |
| 111 | que tinha um grupo. Eu acredito que foi em 1990. Aí que no |
| 112 | grupo se organizaram, se encontravam, e descobriram entre eles |
| 113 | que falavam Libras e aí foi se organizando até que fundou a |
| 114 | Associação dos Surdos, em 1992. |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Dessa forma, na ausência de outros recursos linguísticos e diante da política do Estado de valorização e prescrição de apenas uma das várias manifestações linguísticas brasileiras, é compreensivo que João, assim como outros Surdos, se sinta mais à vontade na presença de Surdos, linhas 81 a 86. Nesse sentido, destacamos a importância de se promover e de se implementar concepções e ideologias de linguagem que, para além do estritamente linguístico, problematize e abarque “as complexas formas de contato entre pessoas e o uso de recursos linguísticos e semióticos” presentes no mundo atual (LUCENA & NASCIMENTO, 2016, p. 55).

A falta de acesso a outros recursos linguísticos e semióticos, inclusive nas escolas nas quais, por conta da visão monolítica e estática de língua, veiculada e propagada ideologicamente pelo Estado, só se valoriza e se promove recursos do português, língua oficial do país, tem corroborado para a acentuação das diferenças e das dificuldades em torno de questões, principalmente, linguísticas, que, talvez, não existissem ou, pelo menos, não fossem tão impactantes como nos relata o professor nas linhas 95, 96; 99 a 102 e 106 a 109. Diante disso, é comum a criação de associações, linhas 111 a 114, que promovam e apoiem as lutas envolvendo as políticas linguísticas (CALVET, 2004, 2007; RAJAGOPALAN, 2013) e a língua como única forma de os Surdos desenvolverem aspectos identitários, culturais, sociais, linguísticos, políticos e pedagógicos bem como a debaterem questões com os quais estão envolvidos (SANTANA & BERGAMO, 2005).

Segundo Blommaert (2005), devido à natureza histórica e ideológica intrínseca aos Discursos, nestes podem operar, simultaneamente, várias ideologias. Numa sociedade plural e superdiversa (VERTOVEC, 2006) na qual nos encontramos, espera-se, também, a coexistência

de diferentes maneiras de as pessoas justificarem e/ou explicarem aspectos da vida social, ou seja, diferentes ideologias (FIORIN, 1997).

| | |
|-------|---|
| 71 | profunda, E não tem nenhuma hereditariedade familiar, é doença |
| 72 | congenita sem dúvida alguma. Os médicos acham que é doença |
| 73 | congenita, mesmo. E a minha irmã e eu a gente só se relacionava |
| 74 | com oralização e leitura labial, e depois a minha irmã que teve |
| 75 | mais cedo contato com a Libras, surdo sinalizante, né? E eu |
| 76 | tive contato com o surdo sinalizante a partir dos 15 anos, |
| 77 | 14/15 anos, só que não falava Libras. Só depois dos 18 anos de |
| 78 | idade é que eu comecei a ter contato com surdo e aí que eu |
| 79 | comecei a ter contato com a comunidade surda, a saber Libras. |
| 80 | E aí foi muito divertido, morria de rir, são muitas caras, |
| 81 | caretas e bocas, né? E aí que eu falei: 'poxa, como que é |
| 82 | diferente a interação com esses surdos' - que eu não sabia |
| [...] | [...] |
| 144 | eu comecei a conversar e pelo Arnaldo que eu comecei o contato, |
| 145 | lá no. num evento. E é interessante que eu falei assim: "Ah, |
| 146 | eu quero fazer o curso de Libras". Aí ele falou pra mim assim: |
| 147 | "Não, vamos no grupo. Conversa com o grupo, vamos tentar". |
| 148 | "Beleza, então tá, vamos lá". Aí fui, conhecendo, que é isso, |
| 149 | que é isso, pá e pá. E no curso. Aí quando você quer fazer o |
| 150 | curso, "então tá, vamos lá fazer o curso". No curso eu achava |
| 151 | sem graça. Aí eu pegava na hora. "Nossa, anda rápido, quero |
| 152 | mais, quero mais.". |
| [...] | [...] |
| 154 | E os alunos ouvintes, assim, demoravam, né? Aí eu assim: "Ah, |
| 155 | acho que eu vou parar de fazer o curso, vou conversar com os |
| 156 | surdos mesmo. Os encontros do grupo que a gente tem foi mais |
| 157 | importante, foi mais significativo para o vocabulário, né, para |
| 158 | o grande vocabulário linguístico, que a Libras existe. Então |
| [...] | [...] |
| 607 | Libras é outra estrutura. Eu demorei a aceitar isso, assim como |
| 608 | se eu fosse ouvinte. Eu mesmo, eu passei por isso. Eu entendo |
| 609 | o ouvinte a passar por isso. Pra aprender Libras o ideal é o |
| 610 | contato com os surdos. Sem passar no curso. |
| [...] | [...] |
| 623 | O contato com o surdo é importante, vai lá, vivência. Segundo: |
| 624 | a construção frasal da Libras, você tem que imaginar como você |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Sob essa ótica, em vários momentos, o docente faz alusão à língua enquanto prática social e à importância dela e do contexto de interação do qual a língua emerge, linhas 73 a 82. É interessante a referência de João ao curso de Libras como sendo um ambiente “sem graça”, linha 151, provavelmente, nesse espaço de aprendizagem, a realidade sistêmica, descontextualizada e fixa dos fenômenos linguísticos, ou seja, a visão monolítica de língua, “descarnada” do tecido social (FABRÍCIO, 2006); não reflete a natureza das línguas que emergem das interações e, por isso, na percepção do então aluno ser chato e, aparentemente, desmotivante.

Além de aspectos identitários que, com certeza, faziam com que João se sentisse mais à vontade junto ao grupo de Surdos, linhas 155 a 157, 609, 610 e 623, a perspectiva de língua enquanto prática social cujas relações linguísticas são mais fluidas e dinâmicas (CANAGARAJAH, 2013) também contribuiu para que sua experiência linguística fosse mais importante e significativa.

Apesar disso, ainda é notória nas manifestações discursivas do docente a presença do monolinguismo e da visão de língua enquanto estrutura, linhas 157, 607 e 624. De acordo com Fiorin (1997, p. 43-44), os Discursos são o *locus* das coerções sociais e da simulação da individualidade, podendo assimilar e reproduzir “uma ou várias formações discursivas” que circulam no interior do grupo social do qual o indivíduo faz parte e isso se evidencia quando pensamos que João é Surdo e professor.

| | |
|-------|--|
| 316 | importante ter conhecimento dos saberes escolares do ensino de |
| 317 | Libras, metodologia de Libras como L1, Psicologia da Educação, |
| 318 | Estado e sociedade, políticas públicas, processo de |
| 319 | aprendizagem, que é muito importante pra saber como você vai |
| 320 | conhecer o aluno. O aluno L1, né, que vai fazer Libras, como |
| 321 | que você vai avaliar o aluno, né, fazer o diagnóstico desse |
| 322 | aluno, e outro aluno, o aluno ouvinte, o L2, como você vai |
| 323 | avaliar o nível linguístico, o nível de conhecimento desse |
| 324 | aluno. Beleza. A estrutura é diferente sim, entre os dois |
| 325 | cursos, o que eu fiz e o que eu estou atuando. Só que muitos |
| 326 | que chegam. O alunato do curso que eu fiz é um alunato fluente |
| 327 | em Libras, e o alunato que está chegando na universidade de |
| 328 | Juiz de Fora, a maioria chega sem Libras, sem conhecer Libras. |
| 329 | Pouquíssimos alunos são surdos que são fluentes em Libras, e |
| 330 | alguns deles não tinham uma fluência em Libras tão boa. Que |
| 331 | foi evoluindo com o contato com o curso e foi, aos poucos, |
| 332 | evoluindo. Essa é a estrutura do que tá acontecendo, meu |
| 333 | panorama que eu vejo. |
| [...] | [...] |
| 344 | Olha só. Não é o que eu penso, tá, é o que é técnico, uma coisa |
| 345 | mais técnica, né? Pensando, assim, em língua, enquanto língua, |
| 346 | qualquer língua, né? O nivelamento que existe lá na faculdade |
| 347 | de Letras, esse nivelamento é pra poder dispensar as |
| 348 | disciplinas de Libras, que são Libras 1, Libras 2, Libras 3. |
| 349 | Ou outras também, eu acho que são Libras 6, até Libras 6. Pra |
| 614 | da psicologia. Então é a percepção visual, que a pessoa vai |
| 615 | apurar mais ainda essa percepção. Se ela tiver essa base dessa |
| 616 | percepção, fica mais fácil ela ir adquirindo vocabulário, |
| 617 | soletração, a sinalização. Quando entra o léxico, vai até o |
| 618 | léxico. Depois que o léxico entrou, aí é que você vai percebendo |
| 619 | um jeito de juntar as palavras, aliás, juntar os sinais, fica |
| 620 | um pouco diferente, porque que juntam. Aí a pessoa vai |
| 621 | descobrendo. Isso aí é descoberta. Agora, como professor, eu |
| 622 | posso falar: ó, vou te explicar como é que você tem que fazer. |
| [...] | [...] |
| 631 | Então assim, está mais próxima da estruturação, é mais parecida |
| 632 | com o inglês. |

Portanto, ainda valendo do caráter intrinsecamente histórico e ideológico do Discurso e das simultaneidades ideológicas que subjazem a sua constituição (BLOMMAERT, 2005), que comporta diferentes formas de as pessoas justificarem e/ou explicarem aspectos da vida em sociedade, percebe nas manifestações discursivas do professor, ao intercruzar com outras, a coexistência de diferentes visões de mundo (FIORIN, 1997).

Nesse sentido, nas linhas 317, 320 e 322, a manifestação do monolinguismo ocorre na perspectiva de que o aluno tivesse uma primeira língua (L1) e a ela fossem adicionadas outras línguas (L2 + L3 + Ln), considerando, portanto, o bilíngue como sendo dois monolíngues em uma mesma pessoa (GARCÍA, 2009). Novamente, como já vimos em análises anteriores, a visão utilitária de língua focaliza o contato linguístico ou o uso da língua e não as práticas linguísticas propriamente ditas. Tal perspectiva ratifica o Discurso monolíngue também presente no Projeto Pedagógico do Curso, linhas 345 a 349, fomentando, inclusive, a ideia de fluência como algo quantificável e passível de se atribuir um valor, linhas 326 a 330. Assim, poderíamos indagar: O que é ser fluente numa língua? Como quantificar e valorar isso? Essa visão, fundamenta numa orientação positivista da realidade, criticada pelo movimento decolonial (MIGNOLO, 2006); torna-se mais evidente nas linhas 616 a 620 e 631 em que a língua é descrita como um sistema fragmentado no qual as partes vão se juntando do nível mais baixo para o nível mais alto, culminando, provavelmente, na formação de frases ou na produção de textos.

Para o docente, o ensino bilíngue na educação básica minimizaria as dificuldades e tonaria o processo de ensino/aprendizagem dos alunos ingressantes no ensino superior mais fácil no que concerne ao nivelamento, linha 346, e à apreensão dos aspectos teórico-linguísticos, linhas 616 a 621. Essa, também, parece ser a percepção de alguns alunos do curso, visto que a fraca formação de alunos Surdos na educação básica tem culminado com a incapacidade deles de conseguirem acompanhar as aulas de disciplinas, principalmente de natureza mais teórica, oferecidas pelo Curso de Letras-Libras, como se pode verificar na *Vinheta de repensar*. que introduz a subseção 2.2 deste trabalho.

Uma questão que foi colocada pelos alunos dessa turma foi a entrada de alunos surdos com pouca ou nenhuma base em sua formação acadêmica. Para alguns, essa formação básica fraca se configura na principal causa de a maioria de os alunos surdos não conseguirem acompanhar as aulas de diversas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras-Libras.

Alguns alunos criticaram a postura de certos profissionais que, por não ter noção de sua conduta ou por pena da situação em que os Surdos se encontram, aprovam esses alunos sem que os mesmos tenham condições para ingressar na série seguinte ou em uma instituição de nível superior. Para outros alunos, essas situações estão relacionadas a maneira como o sistema de ensino, seja em que nível for, vem se configurando e como a educação brasileira é vista e/ou pensada.

De acordo com uma das alunas ouvintes, os alunos surdos que conseguem acompanhar as disciplinas do curso, principalmente as que são mais teóricas, são aqueles que tiveram contato com a Libras mais precocemente, ou seja, tiveram uma base linguística prévia, desde os primeiros anos de escolaridade.

Vinheta de repensar – Cap. 2 – Subseção 2.2

Apesar da ausência do ideal de ensino bilíngue na educação básica, João faz uma crítica ao ingresso de alunos, Surdo e ouvintes, com pouca ou nenhuma base linguística do português e/ou da Libras, respectivamente. O fato de chegarem ao ensino superior desprovidos desses conhecimentos básicos torna o processo de ensino/aprendizagem muito mais desafiador, transferindo para a universidade problemas oriundos de uma responsabilidade que, segundo o docente, seria da educação básica, como se verifica nas linhas 373 a 375 do excerto a seguir.

| | |
|-------|---|
| 372 | Pois é. Isso me deixa triste, né? A questão da língua |
| 373 | portuguesa, o surdo, hoje, jogou uma responsabilidade tão |
| 374 | grande na universidade. Por quê? Era de responsabilidade na |
| 375 | educação básica e não na educação superior. Esse é o primeiro |
| [...] | [...] |
| 384 | Narrativas que eu recebo de alunos surdos que chegam pra mim. |
| 385 | Então assim, eu acho que a língua portuguesa é obrigatória? |
| 386 | Sim. Porque só tem escrita. Né? Por causa da escrita. Mas tinha |
| [...] | [...] |
| 438 | Eu achei interessante essa ideia de separar, tá? Mas eu acho, |
| 439 | assim, de forma geral, a educação bilíngue tem que existir. No |
| 440 | sentido assim, pra educação básica. A educação bilíngue na |
| 441 | educação básica. Pra não acontecer esse ponto que chega nas |
| 442 | universidades. Que aí não precisaria separar as salas, porque |
| 443 | conseguiriam conversar no mesmo nível. |
| [...] | [...] |
| 538 | Até o 9º ano, eu acho. Pode até estender para o Ensino Médio. |
| 539 | Vai depender do que for surgindo, né? Porque é tudo uma |
| 540 | novidade. Aí vai entrar, nesse currículo, essa Libras, vai |
| 541 | entrar literatura surda, vai entrar história surda, vai entrar |
| 542 | arte surda. Arte surda já envolve um monte de coisa. A escrita |
| 543 | de sinais, que não popularizou ainda, tá muito devagar e eu |
| 544 | achei importantíssimo. Eu percebi que é língua, a escrita de |
| 545 | sinais. Olha, é completa! Ela completou a língua dos surdos. |
| 546 | Mas os surdos ainda não se apropriaram dessa escrita por causa |
| 547 | da falta de oferta, mesmo, né? E pra começar é a falta de |
| 548 | oferta de educação bilíngue, né? Essa é a mais importante. E a |
| 549 | educação de Libras também. Antes disso a educação de Libras e, |
| 550 | depois, a educação bilíngue. E agora a estrutura do corpo, o |
| 551 | corpo docente, todos os professores seriam bilíngues. Seja |
| 552 | surdo, seja ouvinte. Nada de intérprete. |

| | |
|-------|--|
| [...] | [...] |
| 555 | Isso. É porque o material está em português ainda, né? E o |
| 556 | aluno surdo vai ter que aprender o português. Mas logo lá atrás |
| 557 | não vai ser o português como era antes, desse jeito. Não é. |
| 558 | Por quê? Porque a aula já vai ser em Libras ensinando português. |
| 559 | O português vai estar lá, escrevendo em português, e vai estar |
| 560 | sinalizando. Não é português como é hoje. Você como L2, existe |
| 561 | gramática? Não existe. Português é um só, é uma língua só. Mas |
| 562 | só contato, vivências, escritas, leituras é que vai adquirindo |
| [...] | [...] |
| 568 | Não, não teria a necessidade de ter o intérprete. E, também, a |
| 569 | educação bilíngue, assim, a classe, né, teria o aluno surdo. |
| 570 | Esse é o ideal. Se colocar o aluno ouvinte. Eu não sei se vai |
| 571 | ser prejudicial pro aluno ouvinte. |
| [...] | [...] |
| 581 | É. Aí que eu percebi que pode ser um complicador que eu vejo |
| 582 | nas salas bilíngue. E é por isso que não tem intérprete. Essa |
| 583 | questão de educação bilíngue não tem intérprete. Pode ter aluno |
| 584 | ouvinte e aluno surdo, mas será que a família surda vai querer |
| 585 | colocar o aluno ouvinte ali? Pode. Mas a família ouvinte vai |
| 586 | querer colocar o aluno ouvinte ali? Duvido. Entendeu? |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Dentre esses desafios e problemas, os conflitos e as questões em torno das diferenças linguísticas se destacam. Assim, além da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita para os Surdos, a ensino bilíngue na educação básica, na opinião de João, evitaria a necessidade de se separar as salas e, conseqüentemente, alunos Surdos de alunos ouvintes, desejo de alguns docentes do curso, como se observa nas linhas 385, 439 a 443, 556 e 559.

Nesse viés, torna-se necessário ponderar: o que se entende por educação bilíngue? Para que essa educação ocorra de fato, além de um professor/aluno crítico-reflexivo que pense a língua(gem) nos contextos da vida cotidiana dos quais ela emerge (MILLER, 2013b), as manifestações linguísticas precisam ser encaradas como fenômenos performativos e não propriamente linguístico, visto que, como nos chama a atenção Canagarajah (2013), as línguas devem ser percebidas como manifestações móveis, híbridas que compõem o repertório linguístico que é mobilizado pelos falantes ao agirem no mundo pela língua(gem).

Diante disso, é interessante como que, ao tratar da educação bilíngue, o docente, elenca vários elementos referentes à comunidade Surda ou a surdez, caracterizando o bilinguismo apenas pelas demandas dos Surdos, linhas 541 a 551. Se assim o for, estaríamos, ainda, diante de uma orientação monolíngue de educação linguística (CANAGARAJAH, 2013) que persiste em se manter nos espaços de ensino/aprendizagem que retira e evita que cheguem a eles todos

os outros recursos linguísticos que compõem a sociedade brasileira, inclusive, no caso do excerto acima, os do português, tidos como oficiais.

Junto a essa visão monolíngue, presentes, também, nas linhas 559 a 561; João traz à tona, novamente, a dinâmica da sala de aula que teria a língua como elemento gerador de conflito, porém agora, na perspectiva de um espaço de ensino/aprendizagem bilíngue, composto apenas por alunos Surdos e por recursos linguísticos da Libras como se observa nas linhas 568 a 571. Será que, com essa configuração, poderíamos considerar esse ambiente, de fato, como sendo bilíngue ou promotor do bilinguismo?

Nas linhas 583 a 586, os conflitos em torno de questões linguísticas alcançam, inclusiva, as famílias. Segundo o docente, os pais de alunos ouvintes não iriam querer seus filhos estudando numa sala de aula cuja maioria fosse de Surdos. Creio que essa postura, além da falta de informação, também é resultado da visão monolítica de língua que, a partir do ideal nacionalista/colonialista, institui como oficial uma única realidade linguística a qual se sobrepõe às outras levando as pessoas a valorizarem somente aquilo que tem relação e está de acordo com o que é oficial e prescrito pela legislação (PHILIPS, 2015).

| | |
|-------|--|
| 471 | ver se ele se encontrava, pra ver se melhorava. E acho que ele |
| 472 | encontrou. Aí falei: "olha, engraçado, o surdo é radical, mas |
| 473 | eu estou vendo que o ouvinte também é radical. Pelo fato que |
| 474 | you me apresentou, eu estou chocado com esse radicalismo do |
| 475 | ouvinte!". Sabe o que que é? Ele elaborou um material de inglês |
| 476 | pra surdos, do IF, pro aluno do curso técnico, tinha aula de |
| 477 | inglês e tinha uma aluna surda. Aula remota, aí tinha o material |
| 478 | e com intérprete de Libras, e o professor que tava na aula, e |
| 479 | alguém apagava o intérprete. Criaram a janela do intérprete. |
| 480 | Aí falava: "uai, deve estar com algum defeito". Aí o professor |
| 481 | colocou de volta. Aí, com o tempo, alguém mexeu, apagou. Aí |
| 482 | falava: "Que que está acontecendo?". "Ah, intérprete atrapalha. |
| 483 | Atrapalha a aula". (Pausa). Aí que me deu uma ferida. Aí que |
| [...] | [...] |
| 486 | "Conhecem, já conversam com ela, conheceram, foi bacana, com o |
| 487 | tempo eles se distanciaram". Por quê? Por causa do nível |
| 488 | cultural que ela estava. A limitação de assuntos, de |
| 489 | informações que ela tinha, que não acompanhava a turma, né? |
| 490 | Porque no mundo ouvinte eles são sempre ativos, todo dia, né, |
| 491 | sempre pegando informações, culturalmente falando. Então |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Ainda, falando sobre os conflitos em torno dos recursos linguísticos em salas de aula mistas (composta de alunos Surdos e alunos ouvintes), João narra uma situação que, apesar de não ter relação direta com o Curso de Letras-Libras, mostra bem a importância de se desinvertar as línguas (MAKONI & PENNYCOOK, 2007) e de se problematizar e se reconhecer os efeitos concretos de “construções sócio-históricas solidificadas pela repetição” (FABRÍCIO, 2006, p.

29-30) em nossas práticas de língua(gem) diárias. Assim, caracterizando como radicalismo ouvinte, o docente reporta a postura de alunos ouvintes que o deixaram “chocado”, linhas 474 e 475.

Durante a aula online de um professor de língua, amigo de João, a presença de uma aluna Surda exigia que a aula fosse interpretada, de modo que, para que a interpretação ocorresse, era necessário que a janela de libras, um espaço delimitado no vídeo em que as informações transmitidas em outra língua são interpretadas para Libras, permanecesse ativa durante toda a aula. Diante disso, de acordo com o professor, alunos ouvintes “apagava a intérprete”, linha 479, ou seja, fechavam a janela de interpretação, impossibilitando a aluna Surda de ter acesso ao conteúdo da aula. Ao terem a conduta questiona, os alunos ouvintes deram como justificativa o fato de a janela de Libras e, conseqüentemente, a intérprete de Libras estarem atrapalhando a aula como se verifica na linha 482.

A situação apresentada, reflete, de maneira bastante significativa, a necessidade de a atuação dos professores ir além do ensino de conteúdo linguístico e, devido à complexidade educacional com a qual irão se deparar, trabalhar o conceito de intercompreensão, caracterizado como a “capacidade de lidar com a diversidade linguística, no sentido de a valorizar, e que, por essa razão, importa concretizá-la em material de formação a experimentar com professores/educadores”. Nesse sentido, o professor de língua deverá “estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas / problematizadas e/ou trabalhadas (CAVALCANTI, 2013, p. 215-216).

Logo, ao se perpetuar a visão monolítica e estática de língua (CANAGARAJAH, 2013) e ao se implementar e se propagar tal ideologia linguística nos espaços de aprendizagem, a presença de outros recursos linguísticos é impedida, privando os discentes de terem acesso de modo satisfatório aos conteúdos ministrados, principalmente na educação básica. Os profissionais formados pelo Curso de Letras-Libras da UFJF atuarão nos anos finais do ensino fundamental, mas e os anos iniciais? Como as políticas linguísticas têm promovido o acesso aos recursos da língua(gem) no início da educação básica?

| | |
|-------|---|
| 521 | na história surda. E aí, beleza. Vamos entrar na questão da |
| 522 | política linguística. A Libras já é conhecida por lei. Ainda |
| 523 | falta a criação da política linguística da educação bilíngue e |
| 524 | tudo. É a questão da valorização da língua, da valorização da |
| 525 | cultura surda e da necessidade de materiais acessíveis, criação |
| 526 | de materiais, né, de Libras para esse público. Essa aí eu não |
| [...] | [...] |
| 528 | é importante pra mim. Como seria o currículo da educação |
| 529 | bilíngue? Primeiro ponto: a gente tem que seguir a BNCC. Ou |

| | | |
|-----|--|---|
| 530 | | PCN, né? O que já é para os ouvintes é o mesmo que vai para os |
| 531 | | surdos. Só que vai mais coisa nesse currículo. Tem que entrar: |
| 532 | | a Libras, que não existe na BNCC, não fala nada sobre gramática |
| 533 | | da Libras, abordagem da Libras. Assim como é a abordagem da |
| 534 | | gramática do português, tem que acontecer isso na Libras |
| 535 | | também. Em todas as séries escolares, da educação básica. A |
| 536 | | educação bilíngue, pra mim, é na educação básica. |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Apesar do amparo legal proporcionado a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, linha 422, como já foi observado, João defende a necessidade de se criar políticas linguísticas para a educação bilíngue na educação básica visando, principalmente, à valorização da língua e da cultura surdas, linhas 523 a 525. Assim, por meio desses dispositivos legais, o Estado autoriza a presença, as formas de ensino e de aprendizagem da língua de sinais nos espaços de ensino/aprendizagem (CALVET, 2004; 2007). Além da legislação referente a Libras, propriamente dita, percebe-se, ainda, a relação intertextual e interdiscursiva (PAUL GEE, 1999, 2011; BESSA & SATO, 2018) com outros dispositivos: a BNCC e os PCNs; linhas 529, 530 e 532. Pela função citativa do Discurso, ao referenciar a lei, o decreto e os outros dois documentos, João, também, permite, junto ao seu, o inter cruzamento e a presença dos Discursos propagados por eles (FIORIN, 1997), que, no caso em questão, se traduz no reforço e na persistência da visão monolítica e estática de língua, reiterada e difundida por esses documentos cujo teor está diretamente relacionado a estruturação, ordenação e regulação do sistema educacional brasileiro; linhas 530, 532 a 536.

| | | |
|-------|--|--|
| 643 | | O português sinalizado, o problema é que atrapalha. Pra mim o |
| 644 | | português sinalizado não me atrapalha, porque eu já tenho um |
| 645 | | nível de português, né? Mas depois que eu tive contato com os |
| 646 | | surdos que não sabiam português, eles não entendiam o que eu |
| 647 | | falava em Libras, porque o meu português era sinalizado. Não, |
| 648 | | eles não falavam: "ah, esse é o português sinalizado". |
| [...] | | [...] |
| 659 | | é diferente, agora que eu estou percebendo. Como eu estava |
| 660 | | atrasado a perceber isso. Hum. Agora eu entendi". Então o |
| 661 | | surdo. O português sinalizado, ainda não dá pra trabalhar |
| 662 | | agora. A não ser lá no futuro. É muito comum lá nos Estados |
| 663 | | Unidos, já conseguem, mais ou menos, ser o inglês sinalizado. |
| 664 | | Porque já evoluíram o inglês muito bem. E aqui não. Aqui a |
| 665 | | gente segue mais na Libras mesmo, no sentido de |
| 666 | | classificadores, uso de classificadores, o uso de exemplos, |
| [...] | | [...] |
| 679 | | É, não teria problema, e segundo, aí o surdo estaria ganhando, |
| 680 | | tanto no português sinalizado, e a Libras dele, entre eles, os |
| 681 | | surdos, que o ouvinte não consegue também entender. Então, ou |
| 682 | | seja, não vai afetar, não vai afetar. Mas os intérpretes de |
| 683 | | Libras hoje, quase todos os intérpretes. Não, não vou falar |

| | |
|-------|---|
| 684 | assim. Muitos intérpretes fazem o português sinalizado. E |
| 685 | assim, é um português sinalizado rasgado, né? Ele mistura um |
| 686 | pouco da tradução cultural e um pouco da tradução do português |
| 687 | sinalizado, mistura um pouco. Aí o surdo fica um pouco assim: |
| 688 | "não entendi". Por isso que hoje eu defendo um professor |
| 689 | bilíngue. |
| [...] | [...] |
| 733 | educação e alguma outra. Eram poucas e muitas outras que eram |
| 734 | focadas na Libras. Fonologia. Teve fonologia normal. Eu |
| 735 | perguntei: "pra que isso?" Não tem necessidade para o curso. |
| 736 | Tem que ser fonologia da Libras. E tinha fonologia da Libras |
| 737 | também, tinha as duas disciplinas. É só pra dar uma base pra |
| 738 | você entender que existe. Tudo bem, é uma proposta. Mas não |
| 739 | acho válido. O que é válido é fazer o curso de Letras/Libras, |
| 740 | eu acho, eu acho não, a faculdade de Libras tinha que ter |
| 741 | pensado nisso, mas ela não pensa por outros motivos, que não |
| 742 | vou relatar. Mas deveria ser o curso de Letras/Libras a base |
| 743 | dela, depois de dois anos pode escolher tanto pra licenciatura |
| 744 | em Letras/Libras ou para bacharelado em Letras/Libras. Esse aí |
| 745 | é um curso válido. Aí sim, concordo. |
| [..] | [...] |
| 750 | Óbvio. Nós temos aluno surdo. Não vai ter disciplina de Libras? |
| 751 | Como assim não vai ter disciplina de Libras? Se a língua do |
| 752 | surdo é L1, está na lei, Libras como L1, tá na lei. Não vai |
| 753 | ter disciplina de Libras? Então está inconstitucional. |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Ao ser perguntado sobre a modalidade linguística conhecida como português sinalizado, João reporta as dificuldades que os Surdos tinham de entendê-lo, visto que ele, como alguém que dispõe de recursos tanto do português quanto da Libras, também praticava essa modalidade, e pode perceber a situação de incompreensão apresentada no contato com outros Surdos como se observa nas linhas 643, 645 a 647. Diante disso, destacamos a importância de as pessoas, sejam elas Surdas ou não, terem contato com outros recursos linguísticos e, no caso dos Surdos, com recursos da língua portuguesa. Isso porque, acreditamos que quanto mais recursos linguísticos a pessoa dispuser, melhor será sua agência e atuação no mundo pela linguagem.

O português sinalizado, no curso de Letras-Libras, é tido como algo que precisa ser evitado a qualquer custo, apesar de entendermos que, dentro da perspectiva de língua enquanto prática social, faz parte do processo de quem transita pela realidade linguística da Libras e do português. Segundo o docente, essa modalidade de língua, ainda não tem condições de ser trabalhada, linhas 660 a 661, visto que, para os Surdos, ainda traz dificuldades de entendimento o que justificaria apenas a presença de recursos da Libras, linhas 664 e 665. Não seria esta mais uma consequência da visão monolítica e estática de língua?

De acordo com Philips (2015), as instituições educacionais são as mais claramente reconhecidas como braço do Estado e as que mais explicitamente desenvolvem ideologias da

linguagem focadas em códigos. Nesse sentido, ao perpetuar, propagar e ensinar a noção de coerência e de unidade que só podem ser alcançadas se apenas recursos de uma realidade linguística forem falados e/ou escritos por todos dentro dos seus limites, essas instituições passam a desempenhar o papel de agentes das políticas linguísticas ideológicas que estiveram e continuam a estar na base da configuração dos Estados-nação (PHILIPS, 2015).

É interessante o reconhecimento por João do ganho que tanto Surdos quanto ouvintes teriam se dispusessem de recursos linguísticos diversos, no caso específico, do português para os Surdos e da Libras para os ouvintes. Acreditamos que o ganho a que se refere o professor tem relação com o que Canagarajah (2013) chama de práticas translíngues segundo a qual o falante (sinalizante), na condição bilíngue, mobiliza os recursos linguísticos de que dispõe para dar sentido a seu texto e comunicar, adotando, muitas vezes, para isso, estratégias criativas de interação. Segundo o autor, tais práticas linguísticas são comuns e, em algumas situações, necessárias em ambientes nos quais o contato linguístico se faz presente.

A natureza corriqueira e, em determinadas situações, necessária das práticas translíngues das quais nos fala Canagarajah (2013), talvez justifique o fato do próprio João e de muitos intérpretes de Libras praticarem o “português sinalizado rasgado” que, na visão do docente, se configura como a mistura da tradução cultural da Libras com a tradução cultural do português sinalizado como se pode ver nas linhas 684 a 687. Ao fazer, novamente, alusão ao não entendimento dessa modalidade de língua pelos Surdos, o docente defende a formação de um professor bilíngue, linhas 688 e 689, como o profissional menos propenso a “misturar” as línguas e, conseqüentemente, a produzir o português sinalizado. A respeito disso, fica a questão: será que um professor bilíngue não faria português sinalizado, tendo mais recursos linguísticos a sua disposição para se comunicar?

Para João, como o Curso de Letras-Libras tem como foco a Libras, as disciplinas do curso, incluindo as teóricas, deveriam ser direcionadas para aspectos da Língua Brasileira de Sinais, linhas 734 a 736, 739 e 742 a 744, e justifica tal perspectiva com o fato de o curso ter alunos Surdos, linha 750. Dessa forma, João ratifica o Discurso monolíngue presente na legislação e no PCC do curso, além da ideia de pertencimento que manifestações discursivas dessa natureza trazem, servindo, inclusive, de alegação e de base para as reivindicações da comunidade Surda como se observa nas linhas 751 e 752.

| | |
|-----|--|
| 784 | A minha perspectiva sobre a importância do curso de |
| 785 | Letras/Libras é o reconhecimento. O reconhecimento da língua, |
| 786 | pra começar. E agora que já reconheceu a língua, teve um próximo |
| 787 | passo, que veio o decreto para que possa propor ofertas de |
| 788 | curso de formação de professores de Libras, de formação de |
| 789 | tradutores, de intérpretes. Porque são dois profissionais |

| | |
|-------|--|
| 790 | necessários para a educação de surdos. Seja bilíngue, seja |
| 791 | educação inclusiva, seja na educação regular, educação |
| 792 | especial. Esses profissionais são muito importantes: |
| 793 | professores de Libras e intérprete de Libras. E mais um, que |
| 794 | está saindo a novidade, que é o professor bilíngue. Chegou o |
| 795 | curso de pedagogia bilíngue. Curso superior de pedagogia |
| [...] | [...] |
| 808 | nem imaginava. Nem eu imaginava também que vocês ouvintes |
| 809 | encontraram muita coisa, muitas pesquisas hoje já, um acervo |
| 810 | científico, bibliográfico enorme no mundo dos ouvintes. E o |
| 811 | mundo dos surdos? É pequeno. Então, assim, é importante esse |
| 812 | curso de Libras pra formar pesquisadores, formar professores, |
| 813 | também. Quer ser professor? Vá ser professor. Quer ser |
| 814 | pesquisador? Vá ser pesquisador. Então, assim, formar sujeitos |
| 815 | para várias áreas, envolvidos na questão da língua de sinais, |
| 816 | na cultura surda. E abre também essa possibilidade, talvez, de |
| 817 | respeito à diferença linguística. A diversidade linguística |
| 818 | que existe. Uma modalidade gestual, uma modalidade auditiva, |
| 819 | que é outro mundo. Então abre essa oportunidade, também, não |
| 820 | só para os surdos, mas para os ouvintes também. |

Anexo B – Entrevista 2 – Conversando com João – Prof. Surdo

Desse modo, percebe-se a prevalência da visão de língua enquanto instituição política, linhas 784 e 785, visto que, como nos mostra Canagarajah (2013), ela vai ao encontro do ideal de constituição, de consolidação da identidade e do estabelecimento de limites entre a comunidade Surda e as outras às quais resiste, pois não pertencem ou não se alinham aos seus ideais. Porém, essa postura tem implicações políticas, sociais, educacionais e linguísticas, denotando, como se pode notar no Discurso de João nas linhas 787 a 794, a importância e o papel que o profissional formado pelo Curso de Letras-Libras tem e terá nos espaços de ensino/aprendizagem em que atuará, inclusive na produção de conhecimento científico, linhas 809 a 813.

Diante disso e, principalmente, por isso, nos alinhamos ao que Cavalcanti (2013) denomina e propõe como visão ampliada da educação linguística que, na atualidade, exigirá do profissional de línguas, principalmente, do professor, em formação ou já formado, uma postura que transcenda o estritamente linguístico. Tal educação irá requerer um profissional sofisticado, dedicado e sensível às necessidades e às produções linguísticas dos alunos, incluindo também:

[...] a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas / problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Assim, pensando nas várias áreas e espaços de atuação desse profissional, na sua importância para a difusão e promoção da Língua Brasileira de Sinais e, por que não, da Língua Portuguesa, apresentadas por João nas linhas 814 a 816, reiteramos a necessidade de se trabalhar nos cursos de formação de professores de língua o conceito de intercompreensão que, segundo Andrade, Araújo e Sá e Sá (2002 apud CAVALCANTI, 2013, p. 216), se traduz na “capacidade de lidar com a diversidade linguística”, no sentido de valorizá-la e promove-la.

Nesse perspectiva, as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) se apresentam como possibilidade e meio para se entender fenômenos linguísticos oriundos do atual estágio da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006; MOROSOV, 2008; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013) bem como desenvolver a competência da intercompreensão (CAVALCANTI, 2013) e romper com a tradição e com a experiência das escolas como espaços de convívio homogeneizadores, promotores da ideia de línguas como autônomas/delimitáveis e múltiplas (PHILIPS, 2015) e do papel de professor como aquele que aponta as deficiências e os erros, numa atitude explícita de exercício de poder (BOHN, 2013).

De acordo com Blommaert (2005), as manifestações discursivas que emergem desses espaços refletem e refratam os fenômenos sociolinguísticos da atualidade e entender o dinamismo e a fluidez de aspectos sociais e linguísticos da atualidade torna-se um aspecto imprescindível da capacitação profissional do professor de modo geral, do professor de línguas em particular e do tradutor-intérprete de Libras do qual passamos a tratar na próxima subseção.

Assim, a seguir, passaremos a analisar e a compreender as manifestações discursivas produzidas por uma tradutora-intérprete de Libras que, além de outros contextos, atuou no Curso de Letras-Libras da UFJF. Verificaremos também de que maneira seu Discurso se alinha ou se afasta da visão monolítica e estática de língua, ou seja, do monolinguismo.

4.1.3 Os intérpretes

Talvez, entre as maiores demandas criadas pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5626/2005 está a do profissional técnico tradutor-intérprete de Libras. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras, dos 14 intérpretes previstos, apenas 4 foram contratados o que representa, portanto, uma escassez significativa desse profissional para as necessidades do curso. É o tradutor-intérprete de Libras que garante a acessibilidade dos Surdos, sejam

professores ou alunos; no âmbito do curso, nas disciplinas, nos eventos, junto a outros profissionais e a Universidade como um todo.

O número significativo desses técnicos apenas para o Curso de Letras-Libras se justifica pela dinâmica nos espaços de ensino/aprendizagem como as salas de aula, por exemplo, onde atuam ou, pelo menos deveriam atuar, dois tradutores-intérpretes de Libras por aula os quais vão revezando a interpretação dos conteúdos a cada 20 minutos.

Para colaborar com nossa pesquisa, convidamos a tradutora-intérprete de Libras, Lúcia cujos dados gerados em nossa entrevista encontram-se transcritos na íntegra no Anexos “C” deste trabalho e que, após uma breve apresentação de nossa colaboradora, passaremos a analisar.

Dessa forma, os dados gerados pela entrevista com a tradutora-intérprete de Libras, Lúcia, de acordo com nossa análise e compreensão, nos leva a **terceira categoria** apresentada a seguir:

Monolinguismo: a naturalização do Discurso

Conversando com Lúcia - Anexo “C” – Tradutora-Intérprete de Libras

Algo comum entre tradutores-intérpretes de Libras é o contato com a comunidade surda ou com membros dessa comunidade por algum acaso da vida. Com Lúcia isso ocorreu na infância, aos 8 anos de idade, quando conheceu a filha surda de uma família de amigos do pai. A facilidade de lidar com a nova amiga e as dificuldades por ela enfrentadas começaram a despertar um olhar mais atento e sensível às questões Surdas, o que foi consolidado na igreja em que frequentava cujo trabalho de acolhimento aos Surdos levou Lúcia a buscar cursos de Libras e a atuar como tradutora-intérprete de Língua Brasileira de Sinais nesse espaço religioso. A partir dessa experiência como intérprete eclesiástica, o envolvimento e o interesse pela área de interpretação foram aumentando e, após a conclusão dos cursos, em 2003, ela começou a trabalhar como tradutora-intérprete de Libras na área da educação, inicialmente na rede privada e, depois, na rede pública.

Foi o interesse pelas questões da surdez, a atenção e a sensibilidade que fizeram com que Lúcia buscasse entender e chegar, segundo ela, no mundo dos surdos como se pode observar nas linhas 35 a 37, 39 e 40.

| | |
|----|--|
| 35 | são questões que realmente fogem ao que eu., à minha forma de |
| 36 | estar no mundo. A forma deles estarem no mundo é diferente da |
| 37 | nossa, né? Então a partir do momento em que a gente tem essa |
| 38 | sensibilidade e começa a aliar isso a todos os outros recursos |
| 39 | que a gente tem fica mais fácil da gente entender e chegar no |
| 40 | mundo dos surdos, né. Então pra mim é um prazer porque a gente |

| | |
|-------|---|
| [...] | [...] |
| 57 | é da coisa da Xuxa, da coisa da Xuxa. E eu sempre lembro, pra |
| 58 | você vê, é coisa de parâmetro mesmo, eu sempre lembro da |
| 59 | questão da língua, né, como que eu tentava, até mesmo enquanto |
| 60 | criança, me comunicar com ela e fazer as coisas acessíveis a |
| 61 | ela. E ela é assim uma pessoa que chegou a me perguntar, né, |
| 62 | que eu sempre conto isso quando eu vou dar aula. Ela chegou a |
| 63 | me perguntar porque que quando ela chegava na porta não tinha |
| 64 | ninguém, mas quando a mãe dela, o pai dela, as irmãs dela |
| 65 | chegavam na porta, sempre tinha alguém. Né? Era a presença da |
| 66 | campainha ali que ela não sabia, porque era um sinal sonoro, |
| 67 | então ela não entendia que tinha campainha e quando os pais |
| 68 | dela ou qualquer familiar chegava na porta, né, tinha alguém |
| 69 | ali por isso. Sabe? Então tem questões que a gente não consegue |
| 70 | nem mensurar, mas que os surdos passam por elas e que esse |
| 71 | aparato familiar e social muitas vezes, não voluntariamente, |
| 72 | né, não conseguem suprir, né? Daí pra frente passou um tempo |
| 73 | também eu conheci lá na minha rua, morava lá no São Matheus, |
| 74 | na rua Mamoré, tinha um colega, ele também regulava idade |
| 75 | comigo e ele era surdo e a gente também se aproximou muito. |
| 76 | Ele tinha uma família que tratava muito. De um jeito muito |
| 77 | clínico essa situação, trabalhava nas perspectivas da |
| 78 | normalização e, assim, ele também foi um. Um. Uma pessoa, né, |
| 79 | que me fez pensar nesse mundo. Eu tentava muito conversar |
| [...] | [...] |
| 84 | surdos e nessa questão do acolhimento a gente começou a fazer |
| 85 | curso de Libras e eu comecei a atuar. Minha primeira atuação |
| 86 | enquanto intérprete foi na igreja, né? Então eu sou |
| 87 | "intérprete", era né, na época eu comecei como intérprete |
| 88 | eclesiástica, e fui estudando justamente porque fui me |
| 89 | envolvendo mais e mais na área, sabe? Aí que eu comecei. Fiz o |
| 90 | meu primeiro curso de Libras, depois eu comecei a buscar é. |

Anexo C – Entrevista 3 – Conversando com Lúcia – Tradutora-intérprete de Libras

É interessante a forma como Lúcia, no início do excerto, ao se colocar no lugar dos Surdos, busca entendê-los a partir de suas diferenças ao estarem no mundo o que justificaria, inclusive, a existência de um mundo surdo ao qual, subentende-se, se contrapõe um mundo ouvinte. Pelo que temos observado, as manifestações linguísticas tem sido, mais até que a surdez, o fator de maior relevância utilizado para diferenciar esses dois mundos.

Isso porque, independente de quem seja, Surdo ou ouvinte, aspectos linguísticos nos envolvem desde crianças, seja de modo positivo como o apresentado por Lúcia, linhas 58 a 61, seja negativo como a amiga, linhas 62 a 66, que, por ser Surda, tinha dificuldade de se comunicar e de acesso às coisas. Portanto, língua é interação, é agência e prescindir disso é quase uma impossibilidade. Quando ocorre, traz consequências sociopolíticas e pedagógicas bastantes significativas e questionáveis. Bakhtin (2004), ao relacionar linguagem e sociedade, chama a atenção da natureza viva, móvel e plurivalente do signo linguístico cuja natureza enunciativa só existe no contexto social. Nesse sentido, o caráter ideológico do signo faz com

que ele seja não apenas o reflexo de uma realidade social como também a materialização fragmentada dessa realidade.

Ao falar das questões imensuráveis pelas quais passam os Surdos e da dificuldade da família e da sociedade em suprir tais demandas, linhas 69 a 72, a tradutora-intérprete de Libras reforça a perspectiva defendida por nós acerca da importância de se ter profissionais bem formados para lidar com a complexidade das questões, principalmente linguísticas, que surgem. Nesse sentido, as condições em que a sociedade atual se encontra (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013), irá requerer, como salienta Cavalcanti (2013), uma sofisticação profissional, inclusive, dos professores de língua que deverão sair do cenário confortável de monolingüismo que, ao primar por apenas uma realidade linguística em detrimento das demais existentes, se naturalizou nos espaços de ensino/aprendizagem.

Exemplo das requeridas sofisticação e saída do cenário confortável do monolingüismo se observa no relato de Lúcia a respeito de um colega Surdo que morava na mesma rua que ela, linhas 74 e 75. A família do aludido colega, ao se deparar com a surdez do filho, tem uma postura normalizadora como se observa nas linhas 76 a 79. Essa postura, oriunda da visão médica terapêutica é rechaçada pelos Surdos com “S” maiúsculo por desconsiderar as possibilidades linguísticas oferecidas pela Libras que é tida como elemento aglutinador, simbólico e identitário da comunidade Surda, características de uma visão socioantropológica (PERLIN, 1998; MOURA, 2000; PADDEN & HUMPHRIES, 2005).

Apesar de ser uma questão vivenciada nos limites do círculo familiar, não é absurdo pensar que suas consequências podem se estender à escola, caso esse filho Surdo venha a se matricular numa instituição de ensino. Assim, o professor de línguas e os demais professores e profissionais da escola estariam, de alguma maneira, envolvidos com a situação e, a depender das crenças ou sentimentos dessas pessoas em relação às línguas, ou seja, suas ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004) iriam reger seus Discursos, moldando e/ou restringindo o Discurso do outro. Dessa forma, a ideia que esses profissionais têm de língua irá afetar a maneira como agirão pela/na linguagem (PHILIPS, 2015).

A questão profissional também se manifesta no Discurso de Lúcia, quando diz, nas linhas 85 a 89, que começou a atuar como tradutora-intérprete de Libras antes mesmo de ter uma formação nessa área. A falta de profissionais formados ou de cursos de formação fez com que muitas pessoas, apenas por já saberem Libras ou terem contato com Surdos, exercessem atividades relacionadas a surdez sem terem a devida formação. Situação bastante comum entre os tradutores-intérpretes de Libras, após as demandas criadas pela Lei 10.436/2002 e pelo

Decreto 5.626/2005, reflete bem a falta política e de planejamento linguísticos no Brasil (CALVET, 2004; 2007).

| | |
|-------|---|
| 179 | Inclusive porque inicialmente tem a baixa perspectiva da |
| 180 | normalização, né, primeira coisa que a família quer é que o |
| 181 | surdo ouça. E isso, né, isso, inevitavelmente traz prejuízos |
| 182 | porque é aquela questão do surdo perder o momento de aquisição |
| 183 | de língua muito importante. Porque a família está no movimento |
| 184 | de tentar de fazer o surdo ouvir. Né, naquele período ali. |
| 185 | Aquele período que o menino devia tá começando a aprender a |
| 186 | língua de sinais como a língua materna dele, como a primeira |
| 187 | língua dele, ele tá tentando ouvir. Entende? São aqueles |
| 188 | procedimentos que a gente conhece de protetização ou de |
| 189 | cirurgia, que é implante coclear, que interrompem, né, muito |
| 190 | esse processo de aquisição da língua de sinais. E muitas vezes |
| 191 | a família só aceita a língua de sinais depois do fracasso, né? |
| 192 | Viu que não deu certo a perspectiva da oralização, viu que não |
| 193 | deu certo a perspectiva da audição, né, da protetização, e |
| 194 | resolve, né, fala "então vamos lá, vamos trabalhar com Libras". |
| [...] | [...] |
| 198 | acontece demais. Digamos que em Juiz de Fora nós estamos aí |
| 199 | num movimento que teve um pouquinho. Que teve aí uma |
| 200 | evoluçãozinha, justamente porque na prefeitura hoje existe, |
| 201 | né, orientações, existem orientações que levam essas famílias |
| 202 | a entender melhor todo esse processo, né. Isso acontece aí nos |
| 203 | CAEEs, né, a gente identifica o aluno, né, e a gente busca na |
| 204 | família, né, saber como que a gente pode fazer para ajudar. |
| [...] | [...] |
| 207 | cedo. Que aí a gente acha que tem ajudado sim. Mas não é assim, |
| 208 | né, 100%, ainda tem muitas famílias que não aceitam, né, de tá |
| 209 | com um menino que fez implante coclear. A mãe dele não quer |
| 210 | professor de Libras com ele. Porque ele vai. Aí toda família |
| 211 | fala isso "ah, ele vai. É. Ele vai. (estala os dedos)". Ai |
| 212 | gente. "Ele vai se." |
| [...] | [...] |
| 214 | É, porque é mais confortável pra ele e ele não vai se esforçar |
| 215 | pra ouvir ou se esforçar pra falar. Entende? |
| [...] | [...] |
| 217 | Essa é a grande, assim, a maioria das mães, dos pais, faz, |
| 218 | argumentam assim pra gente, sabe? "Ah não, porque ele vai se |
| 219 | acostumar com a língua de sinais, aí não vai querer falar e |
| 220 | não sei o que, não sei o que" e isso, muitas vezes, prejudica |
| 221 | muito, sabe, nosso trabalho. Mas, né, a gente fica ali de cima, |
| [...] | [...] |
| 231 | É a perspectiva clínico terapêutica, né? Porque o médico, a |
| 232 | fono, eles sempre orientam essa família, né, dentro do que eles |
| 233 | podem fazer e acham que tá certo. Então não é nem fazer um |
| 234 | juízo, mas é por causa dessa perspectiva, ela é sócio- |
| 235 | antropológica, né? Eu estou atendendo ali um sujeito que tem |
| 236 | uma identidade, tem uma cultura e tem uma língua que não é a |
| 237 | língua da maioria. A perspectiva clínico-terapêutica ela vai |
| 238 | continuar trabalhando na perspectiva da normalização, né, que |

De acordo com a tradutora-intérprete de Libras, apesar da baixa perspectiva apresentada pelo processo de “normalização” dos Surdos, linhas 180, 181 e 184, implementado principalmente pela visão clínico-terapêutica, ainda bastante presente nos espaços de ensino/aprendizagem (FERNANDES & MOREIRA, 2009), e dos prejuízos cognitivos, no período de aquisição da linguagem; linhas 181, 182, 189 e 190; acarretados à pessoa Surda, tentar fazer com que o Surdo ouça está entre as primeiras investidas da família em relação à surdez, linhas 179 a 184. Lúcia traz em seu Discurso resquícios de uma visão cognitivista defendida por muitos estudiosos envolvidos com a surdez como Goldfeld (1997), Quadros e Schmiedt (2006) e as formas de intervenção médica oferecidas como únicas opções capazes de atender às expectativas da família, no caso a oralização, linha 192. Tal perspectiva tem origem em orientações positivistas da realidade que, ao retirar as manifestações linguísticas das interações sociais e fixá-las em nosso aparato cognitivo, visam transformar as experiências em conhecimentos gerenciáveis e quantificáveis, herança do ideal iluminista do qual o paradigma monolíngue é um dos reflexos (CERTEAU, 1984 *apud* CANAGARAJAH, 2013).

Acreditamos que a orientação e a promoção, principalmente por profissionais como médicos e fonoaudiólogos, da perspectiva clínico-terapêutica, além de revelar uma falha na formação acadêmica, denota também ausência de conhecimento e pouco acesso à informação sobre os recursos linguísticos da Libras. Ness prisma, nas linhas 208 a 210, 214, 215 e 218 a 220, observa-se que a própria família acha que ter acesso aos recursos linguísticos da Libras pode prejudicar o Surdo. De certa forma, essa postura é reflexo do monolinguismo e do ideal nacionalista/colonialista implementado na formação dos Estados-Nação cujo processo de apagamento e/ou discriminação por parte da visão homogeneizadora de língua das denominadas minorias linguísticas está entre as maiores consequências (PHILIPS, 2015).

Nessa conjuntura, os espaços de ensino/aprendizagem e os profissionais que neles atuam têm um papel relevante e importante, não no sentido de impedir as famílias de fazerem o que acreditam ser o melhor para seus filhos Surdos, mas de esclarecer, apresentar outras possibilidades e dar melhores condições de decisão sobre questões de língua(gem) e de comunicação dos Surdos como se vê nas linhas 198 a 204. Lúcia, assim como parte da comunidade Surda, advoga em prol da visão socioantropológica, linhas 234 a 237, cujo elemento simbólico, identitário e aglutinador de maior relevância é a Língua Brasileira de Sinais. Essa perspectiva de língua enquanto instituição política reforça alguns aspectos do monolinguismo como a ideia de pertencimento tanto dos Surdos em relação a comunidade (CASTELLS, 2011) quanto da língua em relação ao Surdos, linhas 186, 187, 236 e 237, e promove a crença de que falantes (sinalizantes) que não fazem parte da comunidade ou que não

apresentam comprometimento auditivo são usuários ilegítimos e incapazes de expressar os pensamentos e os valores defendidos e propagados pelos membros do grupo. Nesse sentido, a língua de sinais, ao mesmo tempo que uni, distingue os Surdos de outros surdos (deficientes auditivos) e dos ouvintes (PADDEN & HUMPHRIES, 2005).

| | |
|-------|---|
| 300 | trabalho com a educação infantil, né, educação de surdos lá na |
| 301 | educação infantil até o ensino superior, Flávio. Eu estou |
| 302 | vendo. Tem meninos que hoje estão lá no Letras/Libras que |
| 303 | começaram lá, não por mim, mas pela prefeitura, e eu lembro, |
| 304 | né, pequenos. E eu sei qual que foi a trajetória. Eu sei da |
| 305 | trajetória de um que hoje tá bem, consegue trafegar, do outro |
| 306 | que não consegue de jeito nenhum, do outro que tá no processo. |
| 307 | Entendo que a universidade, né, o ensino superior e esse espaço |
| 308 | também tem que reformular suas práticas para adequar também o |
| 309 | ensino a estes meninos, principalmente por causa do prejuízo |
| 310 | da língua portuguesa, porque essas questões, não são questões |
| 311 | só de vocabulário, né, são as questões mesmo do falante da |
| [...] | [...] |
| 313 | fossem falantes. Ou colocado o intérprete de libras lá e o |
| 314 | problema está resolvido. Não é. O intérprete de Libras é como |
| 315 | qualquer técnica de acessibilidade. Então metodologia, |
| 316 | material, recurso, carga horária, tudo isso precisava ser |
| 317 | revisto, pra gente conseguir ter uma evolução maior em relação |
| 318 | a educação desses meninos. |
| [...] | [...] |
| 337 | Então, eu trabalhei por pouco tempo no curso de Letras/Libras, |
| 338 | né, até mesmo por opção, porque eu prefiro, eu opto por não |
| 339 | estar lá, quando eu posso, quando eu posso eu opto. Porque é |
| 340 | tão difícil, né, justamente por essa razão, da gente |
| [...] | [...] |
| 345 | todo mundo quer fazer acontecer, mas esse espaço eu entendo |
| 346 | que ainda precisa evoluir muito pra gente conseguir atender o |
| 347 | que o surdo precisa. Não. Não. É um lugar onde pensa-se que |
| 348 | colocar o intérprete resolve. E talvez fosse o lugar onde isso |
| 349 | precisava ser problematizado de uma maneira muito mais profunda |
| 350 | do que tem sido, sabe? Mas é o que eu tenho para falar do curso |
| 351 | de Letras/Libras |
| [...] | [...] |
| 359 | Ah eu. Eu acredito que o surdo precisa saber e trafegar bem na |
| 360 | língua portuguesa. Escrita. Eu não acho que ninguém tem que |
| 361 | deixar de entender que isso é muito importante. E as vezes |
| 362 | essa é uma grande questão pro surdo porque ele acha que tudo |
| 363 | tem que ser colocado em libras. Não é, né? É. A nossa língua |
| 364 | precisa ser, né, a língua portuguesa escrita, né, a língua |
| 365 | escrita, legalmente, né, inclusive no decreto, né, ele traz |
| 366 | isso, ela é a língua oficial do país e a língua da maioria que |
| 367 | é legalmente a língua que o surdo precisa também lidar com ela. |
| 368 | Mas, para mim, o que se torna mais urgente mesmo, né, entre |
| 369 | tudo, é rever as metodologias, as metodologias usadas no curso, |
| 370 | sabe? Pra esses meninos. É como eu te digo, não é só porque |
| 371 | colocou a libras, não é só por causa do intérprete não, a |
| 372 | libras em todos os sentidos. Como que se trabalha a gramática |
| 373 | da língua de sinais no curso? Porque se a gente tem uma língua |
| 374 | onde é conversado sobre a gramática dela, porque que trata-se |
| 375 | disso só em uma disciplina de forma completamente isolada das |

| | |
|-----|--|
| 376 | outras? Não é uma problematização que intérprete de libras tem |
| 377 | que fazer. Isso tem que partir dos docentes, né? Então isso |
| 378 | precisa, isso é um processo, um projeto, muito maior, mas eu |
| 379 | acredito que, né, talvez, dizem que é um curso novo, né, já tá |
| 380 | formando aí, acho que a terceira turma, né, mas as pessoas |
| 381 | falam que é um curso novo, tudo muito novo, mas, né, vamos |
| 382 | esperar. Quem sabe alguém consiga, aí, problematizar e |
| 383 | conversar melhor sobre isso, né? |

Anexo C – Entrevista 3 – Conversando com Lúcia – Tradutora-intérprete de Libras

Lúcia fala, nas linhas 302 a 310, da diferença de percurso de alguns Surdos até chegarem à universidade, visto que há alunos que entraram no Curso de Letras-Libras sem condições linguísticas básicas para dar conta de passar por um curso superior, devido a defasagem no processo de ensino/aprendizagem. Para que situações como essa sejam superadas, é necessário que professores/alunos desenvolvam uma capacidade crítico-reflexiva acerca dos fenômenos sociolinguísticos atuais e que a língua(gem) seja pensada a partir de situações reais de práticas nos contextos dos quais ela emerge (MILLER, 2013b). Além disso, as performances linguísticas devem ser percebidas como manifestações móveis, híbridas que compõem o repertório linguístico do falante (sinalizante) que o mobiliza para agir no mundo (CANAGARAJAH, 2013).

A tradutora-intérprete enumera nas linhas 314 a 318 uma série de elementos do Curso de Letras/Libras como material, recursos, carga horária, metodologia e acessibilidade que precisam ser repensados. Segundo ela, o entendimento de que apenas a presença de tradutor-intérprete de Libras resolve as questões do Surdo precisa ser problematizado, como pode-se constatar nas linhas 345 a 351. Para nós, a pauta da inclusão deve ser uma constante nos espaços de ensino/aprendizagem, independentemente do nível (básico, fundamental, médio ou superior). Um primeiro passo seria repensar a formação docente, na perspectiva o professor crítico-reflexivo (ALARCÃO, 2001).

Um aspecto interessante observado no excerto acima é a posição de Lúcia em relação aos recursos linguísticos do português que, no seu entendimento, são tão importantes para os Surdos que deveriam trafegar bem por eles, linha 359 a 361. Novamente, observamos nas manifestações discursivas da tradutora-intérprete a ideia de pertencimento, linha 363, da língua portuguesa em relação ao falante/ouvinte, língua oficial, linha 366, oriunda da visão monolítica e estática de língua, fruto do ideal nacionalista/colonialista, implementada, prescrita, difundida e legitimada pelo Estado, ou seja, língua oficial, majoritária e legalmente aceita (PHILIPS, 2015) com a qual todos devem lidar, inclusive os Surdos.

Ela defende a necessidade de se repensar o Curso de Letras/Libras, principalmente, no que diz respeito às metodologias, linhas 368 e 369, justificando seu ponto de vista com a ideia de língua enquanto sistema fixo e bem delimitado do qual a gramática precisa ser tratada no curso como se pode ver nas linhas 372 a 374. Os conflitos gerados em torno dessa visão de língua levaram Lúcia a optar pela não atuação como tradutora-intérprete de Libras no Curso de Letras-Libras da UFJF, linhas 337 a 340. Além disso, contribuíram para tal postura o fato de o curso não priorizar o aluno Surdo. Entendemos a necessidade de se pensar a inclusão não só dos Surdos, mas também de as outras pessoas que se enquadrem no perfil inclusivo, sejam por necessidades linguísticas ou não. Porém, isso seria o caso de priorizar esses alunos? Fica a indagação.

Para Lúcia, as questões que surgem no curso precisam ser problematizadas e conversadas, linhas 382 e 383, porém isso deve ser feito pelos docentes do curso e não pelos tradutores-intérpretes como se verifica nas linhas 376 e 377.

| | |
|-------|--|
| 391 | aprender inglês na época em que eu comecei a fazer, fiz |
| 392 | espanhol durante um período também, gostava muito. E a formã |
| 393 | que eu acredito, né, e sempre acreditei que a gente precisa |
| 394 | trabalhar pra aprender mesmo uma língua é a imersão, né? Eu |
| 395 | não acredito em alguém entrar em um lugar e ficar aprendendo |
| 396 | sinais e palavras e ler e olhar estrutura e vê como acontece |
| 397 | sem ter contato de verdade com o surdo, sem parar e ver um |
| 398 | vídeo, tem um monte de gente aí que não precisa ir lá nos |
| 399 | Estados Unidos ou ter contato com pessoas falantes do inglês |
| 400 | pra aprender inglês não, mas eles podem ligar a Netflix e |
| 401 | colocar um filme em inglês, tirar a legenda ou colocar a legenda |
| 402 | em inglês e deixar lá. Isso faz ele entender como que a língua |
| 403 | acontece. Então muitas vezes as pessoas não sabem como que a |
| 404 | língua acontece porque não têm contato com o falante, com o |
| 405 | usuário, com o nativo. Nós temos essa possibilidade, com os |
| [...] | [...] |
| 408 | não tenho um ambiente surdo”, mas tem um vídeo, tem alguma |
| 409 | coisa que ele possa. Eu acredito que o uso da língua, ele se |
| 410 | dá por imersão. Né? |
| [...] | [...] |
| 412 | Eu acho que essa é a melhor forma de aprendizagem. Claro, né, |
| 413 | dentro de uma metodologia colocada, né? Toda teoria, todo o |
| 414 | estudo é super necessário, mas o que eu entendo que falta muito |
| 415 | para as pessoas é contato, é vivência, é experiência, |
| 416 | experimentar mesmo a língua, sabe? Você percebe, assim, |
| 417 | claramente, quando você percebe uma pessoa assim, sinalizando, |
| 418 | quando ela não tem convívio com a língua, não estou falando de |
| 419 | convívio com surdo, estou falando de quando tem convívio com a |
| 420 | língua e quando não tem convívio com a língua. As vezes ele é |
| 421 | bem técnico. Se você |
| [...] | [...] |
| 424 | vogais, buscando a não interferência de sotaques e trocas |
| 425 | naturais da oralidade) Libras é a mesma coisa. Inglês é a mesma |
| 426 | coisa, francês é a mesma coisa, né? A gente precisa entender |

| | |
|-------|---|
| 427 | que nem tudo é completamente mecanizado e técnico, né? Tem todo |
| 428 | um processo que existe numa língua. |
| [...] | [...] |
| 438 | Eu concordo. Concordo plenamente com o surdo que acha, e na |
| 439 | verdade é a maioria, né? Todos acham que, prioritariamente, |
| 440 | tem que ser um professor surdo sim. Mas ele precisa ter |
| 441 | formação. Formação equivalente. Aí eu concordo plenamente, né. |
| 442 | Inclusive eu. É, por exemplo, tem um espaço que eu dou aula |
| 443 | que eu chamo sempre um surdo pra atuar comigo. Mas nunca tem |
| 444 | um surdo que tenha a mesma formação que eu. Nunca. Né? |
| [...] | [...] |
| 447 | Só porque eu entendo que ele é nativo. |
| [...] | [...] |
| 449 | Eu entendo que ele é nativo. Mesmo que a língua dele não seja |
| 450 | a língua materna, ela é a primeira língua. E a libras ela não |
| 451 | é a minha primeira língua. |
| [...] | [...] |
| 453 | A libras é a minha segunda língua. Então se eu for optar por |
| 454 | ter uma aula, eu, Lúcia, por ter uma aula de inglês com um |
| 455 | norte-americano que viveu lá durante 30 anos e veio pra cá e |
| 456 | tá dando curso de inglês, eu optaria por estar lá com ele ao |
| 457 | invés de estar com alguém que estudou equivalentemente, né, |
| 458 | estudou equivalentemente, aí eu opto por ele. Aí ainda tem a |
| [...] | [...] |
| 464 | uma das lutas é essa, né, que o surdo tenha prioridade. Eu |
| 465 | acredito e defendo isso, tá, que ele tenha prioridade na hora |
| 466 | de dar aula, mas com equivalência de formação. E isso é um |
| 467 | problema. Muitas vezes eles não têm equivalência de formação. |
| 468 | Aí o ouvinte vai e pega. Sabe? |

Anexo C – Entrevista 3 – Conversando com Lúcia – Tradutora-intérprete de Libras

Ao ser perguntada sobre como se aprende a Língua Brasileira de Sinais, a tradutora-intérprete nos surpreende ao dizer que não acredita que uma língua se aprende por sinais, palavras, e estrutura, linhas 394 a 396, mas, sim, por imersão; linhas 394, 409 e 410; pelo contato com outros falantes, em situações nas quais a língua acontece, linhas 396, 397, 402 a 405, 414 a 420. Nessa perspectiva, nota-se um alinhamento com a visão de língua enquanto prática social que emerge de interações socio-historicamente situadas (CANAGARAJAH, 2013) à qual defendemos neste trabalho.

Um questionamento que poderíamos fazer como forma de reflexão, no atual estágio da globalização (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006), seria sobre o conceito de “falante nativo” trazido por Lúcia nas linhas 404 e 405. Nativo de onde? Isso se justificaria nos dias de hoje? Tal conceito não seria mais um reflexo do monolinguismo herdado do ideal nacionalista/colonialista de língua que serviu e, ainda, serve de referência ou de ponto de partida para categorias identitárias de grupos (PHILIPS, 2015) numa tentativa de tornar as

manifestações linguísticas estáticas, territorializadas e pertencentes a um determinado grupo de pessoas?

Segundo Terry (1991), a ideologia abrange, dentre outras coisas, a noção de reificação, visto que transforma uma realidade social ou subjetiva de natureza dinâmica e criativa numa realidade caracterizada pela fixidez e pelo automatismo, perdendo, assim, a condição de autônoma e autoconsciente. Nesse sentido, verifica-se o apoio de Lúcia a posição dos Surdos em relação ao profissional tradutor-intérprete de Libras que deveria ser ouvinte e ao professor de Libras que deveria ser Surdo, linhas 436 a 438.

Essa lógica é verificada, também, nas línguas orais em que, ao conceber a ideia de falante nativo; linhas 447 e 449, 453 a 458; traz consigo a noção de que esse falante prototípico teria mais condições e representatividade que os demais falantes “não nativos”. Novamente, o ideal nacionalista/colonialista (PHILIPS, 2015) se faz presente e, junto dele, a visão de língua enquanto sistemas aglutinantes, quantificáveis, que, separados dos demais, dá àqueles a quem ele pertence a capacidade de preservar e difundir os valores socioculturais e linguísticos que só os “verdadeiros falantes (sinalizantes), donos da língua” são capazes de transmitir (CANAGARAJAH, 2013)

Como justificativa para tal pensamento, Lúcia evidencia o fato de os Surdos, ainda, não terem uma formação acadêmica equivalente à dos ouvintes o que impossibilita, muitas vezes, uma atuação mais eficaz dessas pessoas, linhas 443 e 444, 464 a 468.

De acordo com Blommaert (2005), as manifestações ideológicas variam em suas dimensões, seus escopos de operação e em seu grau de acessibilidade à consciência e à agência, subordinando essa variabilidade ao princípio da simultaneidade segundo o qual várias ideologias operam no Discurso que, por sua natureza histórica e ideológica, apresenta diferentes camadas de compartilhamento, de coerência e de historicidade. Assim, apesar de entender a necessidade da imersão, da interação e da vivência linguísticas, Lúcia, ainda, trata a realidade das línguas como sendo compartimentada, separada umas das outras, com sistemas autônomos e quantificáveis (PHILIPS, 2015). Além da perspectiva do falante nativo, ela manifesta nas linhas 449 a 441, a noção de bilíngue como sendo a junção de dois monolíngues, $L1 + L2 + L_n$, numa mesma pessoa. Dessa forma, o português é visto como primeira língua (L1) para os ouvintes e segunda língua (L2) para os Surdos e a Libras como segunda língua (L2) para os ouvintes e primeira língua (L1) para os Surdos, descaracterizando, assim, as múltiplas práticas discursivas nas quais se encontra o falante (sinalizante) bilíngue, visto que a centralidade está no sistema linguístico e não nas interações dos falantes (GARCÍA, 2009).

| | |
|-------|--|
| 479 | Sabe? Eu já vi isso acontecer. Então são N questões, são muitas |
| 480 | nuances, mas eu entendo que a educação dos surdos ainda tem |
| 481 | muito a evoluir. Por isso muitos surdos não prosseguem, né, ou |
| 482 | prosseguem com muita dificuldade. Você mesmo vê os surdos da |
| 483 | universidade. Muitos deles estão fazendo aí duas matérias, três |
| 484 | matérias, são totalmente desperiodizados, têm uma dificuldade |
| 485 | gigante em acompanhar a mesma turma, porque não conseguem |
| 486 | acompanhar todas as disciplinas. Leitura pra eles é um negócio |
| 487 | muito difícil e os professores continuam mantendo a leitura do |
| 488 | jeito que é, né? Não to falando que tem que tirar a leitura |
| 489 | não, mas vamos lá, ver aonde a leitura dói. A leitura dói na |
| 490 | língua portuguesa, gente. Ele não sabe. Não adianta você ficar |
| 491 | lendo lá em russo. Não conheço! Pego um dicionário, ponho do |
| 492 | meu lado, e custo a trafegar nela. Né? Não to falando de todos |
| 493 | não, mas a grande maioria e alguns de forma muito forte. Têm |
| 494 | uns que não sabem mesmo, que não escrevem nada, que leem |
| 495 | pouquíssimo. E hoje estão na universidade. Então eu acredito |
| 496 | que a educação dos surdos é, em geral, né, é um desafio. |
| [...] | [...] |
| 509 | Poderia sim, ajuda. Né, já ajuda, porque ele é. No mínimo |
| 510 | provoca todos os tensionamentos que a gente tem em toda essa |
| 511 | questão, no mínimo ele provoca. E ele traz também toda a questão |
| 512 | teórica que talvez falta muito. Muita gente acha que "ah, eu |
| 513 | sei libras, eu vou lá ensinar surdo, por quê? Porque eu tenho |
| 514 | meu boy surdo". "Porque, ah, minha mãe é surda, eu sou coda, |
| 515 | então eu sou intérprete por isso". Não é assim, né? Tem toda |
| 516 | uma teoria aí que tem que ser valorizada, estudada, inclusive |
| 517 | pra gente continuar, né, com essas evoluções. É, eu não, eu |
| 518 | ainda não tenho, acho que eu já até te falei isso, que eu não |
| 519 | tenho uma opinião formada sobre as coisas que estão acontecendo |
| 520 | em relação ao curso de Letras/Libras. Eu não tenho. Mas que |
| 521 | tem que mexer tem, né? Porque do jeito que tá ainda falta algo. |
| 522 | Porque se aquela pessoa que tá lá, é o coda, é o irmão do |
| 523 | surdo, é o pai do surdo, se esse. a mãe do surdo. Se esse sabe |
| 524 | e trafega bem na língua ele não tem a questão técnica. Aí vem |
| 525 | o outro que tem a questão técnica mas não sabe trafegar na |
| 526 | língua. De que adianta? Agora pensa no pior: temos esses dois |
| 527 | sem rever a metodologia. |
| [...] | [...] |
| 529 | Então, assim, é uma questão que tem que ser muito bem pensada, |
| 530 | trabalhada, pra conseguir aí. Mas entendo que o curso é muito |
| 531 | importante, muito importante. Já temos muitos avanços, |
| 532 | justamente porque hoje a gente garante aí é. Um profissional, |
| 533 | né, qualificado pra atuar. Né, isso é muito importante. |

Anexo C – Entrevista 3 – Conversando com Lúcia – Tradutora-intérprete de Libras

Para Lúcia a educação de Surdos ainda tem muito que evoluir, visto que as questões linguísticas trazem como uma de suas consequências a evasão desses alunos dos espaços de ensino/aprendizagem, linhas 480 a 482. Ela exemplifica as consequências da precariedade da educação de Surdos com situações vivenciadas por aqueles que, apesar de tudo, conseguem chegar ao ensino superior, linhas 484 a 486.

Dentre as dificuldades está o fato de a grande maioria dos Surdos terem pouco ou nenhum acesso a recurso da língua portuguesa. Isso reflete o desafio que educação de um modo geral e

a educação de Surdos de maneira mais específica precisa enfrentar. Essa questão certamente passa pela formação dos profissionais do Curso de Letras-Libras que, como prático reflexivo, deverá ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista, de criar situações de aprendizagem, de experimentar e de corrigir, por meio do diálogo com sua realidade de trabalho e de atuação (GÓMEZ, 1992). Nesse sentido, de acordo com Alarcão (2001), eles devem primar pela qualidade do ensino e da aprendizagem, reconhecendo que as inovações e mudanças não se fazem por decreto e irão requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem deseja investigar e contribuir para a melhoria do processo educacional.

Consoante Lúcia, linhas 509 a 511, é nos conflitos que a mudança acontece, assim, o professor crítico reflexivo, juntamente com aspectos teóricos, podem contribuir e propor soluções para as tensões e conflitos que causem qualquer tipo de desconforto ou de preconceito a seus pares (CAVALCANTI, 2013).

A tradutora-intérprete traz uma questão importante para ser refletida e discutida: conhecer e ter contato com os recursos de uma determinada língua, sejam eles da modalidade oroauditiva ou visuoespacial, não é suficiente para tornar a pessoa professor ou tradutor-intérprete dessa língua, linhas 512 a 515, 522 a 527. Com a publicação da Lei 10.436/2002, do Decreto 5626/2005 e com a demanda criada por esses dispositivos legais, muita gente se considerou capaz e começou a atuar na área Libras sem nenhuma formação prévia. Isso também compromete o processo de ensino/aprendizagem e traz prejuízos para aqueles que buscam essa educação. Lúcia dá entender que isso ocorreu no Curso de Letras-Libras da UFJF, linhas 526 e 527. Essa constatação reflete bem a falta de políticas linguísticas mais bem elaboradas e planejadas (CALVET, 2004; 2007) e a importância do Curso de Letras-Libras da UFJF, uma vez que pode proporcionar a capacitação e a qualificação profissional necessárias nos espaços de ensino/aprendizagem.

| | |
|-----|---|
| 544 | Eu acho interessante que essa semana mesmo, né, nós tivemos aí |
| 545 | um tensionamento, né, essa coisa de tensionar, as vezes eu uso |
| 546 | esse sinal aqui de tensionamento, ó (faz o sinal com as mãos), |
| 547 | tensionar. Porque você precisa puxar as coisas e emergir com |
| 548 | ela pra você discutir. Aí a pessoa falou assim "nossa, que |
| 549 | pena, né, que rolou um estresse". Eu falei "não, não consigo |
| 550 | achar isso como ruim". Né? Eu entendo que assim, são as formas |
| 551 | que a gente tem pra evoluir, pra problematizar. A gente sabe |
| 552 | que tá ruim . A gente sabe que precisa mudar, né? Então vamos |
| 553 | lá. Você vai ficar aqui sentado esperando a coisa acontecer? E |
| 554 | os meninos vão continuar do jeito que estão? Formando sem ter |
| 555 | uma. Sem ter realmente formas de trafegar nesse mundo do |
| 556 | profissional que vai lá, chegar na sala de aula. Sabe que que |
| 557 | eu, que eu sinto? Eu chego lá na prefeitura, quando eu vou |
| 558 | trabalhar com os meninos surdos formados em Letras/Libras, |
| 559 | primeira coisa que eles falam "não quero ouvinte na minha sala. |
| 560 | Eu não posso ser professor de ouvinte, eu sou professor de |

| | |
|-------|---|
| 561 | surdo". Aí você fala assim "tem três surdos na mesma sala". |
| 562 | "Não, três não, tem que ser um só, que eu não dou conta de |
| 563 | três". São coisas assim, que você fala, "meu Deus, de onde ele |
| 564 | está vindo? O que que essa pessoa aprendeu pra ela estar aqui |
| 565 | hoje?". Porque nem a política nacional essa pessoa acessou. E |
| 566 | será que o conteúdo desses cursos traz, pelo menos, a |
| 567 | perspectiva bilíngue? Porque eu tive estagiários que não |
| 568 | conheciam. E estavam lá no Letras/Libras. Estiveram. Estiveram |
| 569 | comigo na prefeitura e eu tive que ensinar "vou te mostrar, |
| 570 | esse livrinho aqui traz a política nacional, como que funciona, |
| 571 | como que a gente tem que fazer, que que é escola bilíngue.". |
| 572 | Sabe? Como que funciona uma escola bilíngue, porque que é |
| 573 | importante você ter seus pares, e eu sei que isso é falado lá. |
| 574 | Eu to lá pra ver. Mas onde que tá a questão de chegar lá e |
| 575 | falar assim "Ah tá, entendi, e é assim que faz bilinguismo". |
| 576 | As pessoas não sabem fazer bilinguismo. Não têm nem noção por |
| 577 | onde passa. |
| [...] | [...] |
| 579 | Pra mim, pra mim as duas línguas têm que trafegar juntas e em |
| 580 | status equivalente. Né? Pra mim numa escola bilíngue para |
| 581 | surdos tudo tem que ser falado (faz sinal). Tô usando o termo |
| 582 | falado em Libras. Tudo teria que ser escrito em língua |
| 583 | portuguesa. E ele precisa trafegar nas duas. Porque ele pode. |
| 584 | Eu conheço muitos surdos que trafegam muito bem na língua |
| 585 | portuguesa. Eles podem. Precisamos encontrar esses caminhos. |
| 586 | Primeiramente as classes bilíngues, as escolas bilíngues, né? |
| 587 | Porque quando o menino de cinco anos chegar pra começar aquele |
| 588 | processo de alfabetização, ele vai ter a conceituação na língua |
| 589 | dele. Na língua que ele consegue trafegar, porque enquanto a |
| 590 | mãe dele tá lá querendo colocar prótese na orelha dele, |
| 591 | querendo amarrar a mão dele pra ele não usar sinais e conseguir |
| 592 | falar, pelo menos eu lá na escola eu tô assim: "filho isso aqui |
| 593 | é bola, isso aqui é bola". Aí pega a bola. "Viu, bola, bola |
| [...] | [...] |
| 608 | A questão é que uma classe bilíngue, quem é que vai colocar o |
| 609 | ouvinte ali? Se você tivesse um filho ouvinte em idade escolar |
| 610 | Você colocaria ele numa classe bilíngue? |
| [...] | [...] |
| 612 | Tá, seu filho vai entrar na escola hoje, você tem uma classe |
| 613 | regular, normal, e você tem uma classe bilíngue. Você vai |
| 614 | colocar seu filho na classe bilíngue? |
| [...] | [...] |
| 620 | Você colocar aí seu filho, você optaria pelo seu filho ouvinte |
| 621 | lá na classe bilíngue com os surdos, ou você optaria pra ele |
| 622 | estar com os ouvintes? |
| [...] | [...] |
| 630 | Por isso que se torna a classe de surdos. Ela vai se tornar a |
| 631 | classe de surdos por isso. Porque quem que é o ouvinte. Eu acho |
| 632 | que o máximo que vai acontecer, que eu acho muito difícil, |
| 633 | linguistas como você optarem, "não, eu quero que meu filho |
| 634 | estude lá na classe bilíngue". Eu acho muito difícil. E, por |
| 635 | exemplo, é. Irmãos de surdos, irmãos ouvintes. Ou filho de |
| 636 | surdo. Filho de surdo. Esse tipo de situação acho que até pode |
| 637 | ser que eles optem. Essa que é a fragilidade, as vezes, da |
| 638 | questão do bilinguismo, porque as pessoas sempre correm pro |
| 639 | lado do não inclusivo. É excludente. Porque você acaba optando, |

| | | |
|-------|--|---|
| 640 | | né, por classes que favoreçam que os surdos fiquem ali |
| 641 | | isolados, entende? É uma questão linguística, é uma questão de |
| 642 | | língua. Que, não, não é assim, não é obrigado o ouvinte estudar |
| 643 | | lá junto, ué. Só que. Que mãe que vai optar e colocar lá, num |
| 644 | | vai, gente. Nem as mães de surdo. Deixa eu te contar. Eu lá na |
| 645 | | prefeitura eu tinha a possibilidade, ano passado, não, ano |
| 646 | | retrasado, 2019 pra 2020, a gente começou a fazer o estudo de |
| 647 | | classe bilíngue. Eu tinha nove crianças em idade, pra entrar |
| 648 | | no, entre 1º e 2º anos, que a gente pensou em fazer uma classe. |
| 649 | | É. |
| [...] | | [...] |
| 651 | | Isso. E alguns pais não queriam. Preferiam que os alunos, os |
| 652 | | filhos, continuassem na escola regular. |

Anexo C – Entrevista 3 – Conversando com Lúcia – Tradutora-intérprete de Libras

Lúcia fala das tensões que emergem e das possibilidades reflexivas que elas proporcionam, linhas 544, 545, 549 a 552., alinhando-se a Fiorin (1997) para o qual o Discurso crítico só é possível ser desenvolvido pelo homem a partir de conflitos e de contradições presentes na realidade. Dentre essas tensões, a tradutora-intérprete se mostra assustada com as situações geradas, principalmente pelas questões linguísticas, por alunos Surdos e ouvintes do Curso de Letras-Libras da UFJF, linhas 554 a 565, chegando a ponderar se cursos como o de Letras-Libras trazem em suas estruturas curriculares a perspectiva bilíngue de educação como se observa nas linhas 566 a 568. De acordo com Rodrigues (2014), após o reconhecimento da Libras pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e a sua posterior regulamentação pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os estudos surdos se difundiram e se consolidaram e a educação bilíngue passou a ser vista como preponderante para o desenvolvimento, a promoção e a inclusão das pessoas surdas.

No entendimento de Lúcia, a ausência de tal perspectiva num curso dessa natureza não se justifica, visto que há dispositivos legais que tratam da educação e da escola bilíngues e, conseqüentemente, ensinam como se dá o bilinguismo, linhas 570 a 573, 575 a 577. Nota-se que, pela função citativa do Discurso (FIORIN, 1997), a ideia de educação bilíngue e de bilinguismo manifestadas pela tradutora-intérprete se baseiam nos dispositivos legais por ela referenciados. Sob esse viés, ao caracterizar a educação bilíngue ela traz consigo a ideia de língua enquanto sistema, ou seja, uma visão monolítica e homogênea de língua gestada no seio dos Estados-nação (PHILIPS, 2015) como sendo realidades separadas que trafegam juntas no mesmo espaço e são equivalentes, linhas 579 a 580.

Dessa forma, além da noção de que a Libras pertence aos Surdos, linhas 588 e 589, o monolinguismo e o ideal nacionalista/colonialista que defende, propaga e autoriza em seu “território” apenas recursos de uma realidade linguística trazem como consequência outras

questões ao suscitarem a crença de que somente a língua oficial é valorizada e deve ser incentivada enquanto qualquer outra forma de comunicação ou agência no mundo deve ser evitada ou impedida como vemos nas linhas 590 a 592.

Nesse sentido, Lúcia acredita que os pais de alunos ouvintes, se tivessem que optar entre uma classe bilíngue mista, formada por alunos Surdos e alunos ouvintes e uma classe regular composta só por ouvintes, evitariam que seus filhos frequentassem a sala bilíngue mista; linhas 608 a 610, 612 a 614, 620 a 622. Por esse motivo essa classe bilíngue, na opinião dela, se tronaria uma classe de Surdos.

É interessante que, mesmo eu me posicionando a favor de uma educação bilíngue por conceber as línguas como recursos móveis, heterogêneos e híbridos que se combinam com outros recursos semióticos para criar significado (CANAGARAJAH, 2013) e acreditar que, quanto mais recursos linguísticos eu tiver a minha disposição, maior será meu repertório linguísticos (RYMES, 2014) e mais capacidade de agir e atuar no mundo eu terei; Lúcia manteve sua opinião, dizendo achar muito difícil que um pai de aluno ouvinte, mesmo sendo linguista, opte por matricular seu filho numa sala com alunos Surdos em vez de uma sala regular, linhas 630 a 634. Para ela, talvez aqueles que tenham algum envolvimento com a Surdez façam tal opção.

Essa situação, considerada pela intérprete uma fragilidade do bilinguismo Surdo, linhas 637 e 638, tem a ver com questões linguísticas, linhas 641 e 642, e caracteriza-se pelo fato de as pessoas sempre correrem para o lado da não inclusão, ou seja, tornando-se excludentes, linhas 638 a 640. Lúcia sustenta sua posição relatando uma situação em que, ao propor, na rede em que trabalha, a criação de uma classe bilíngue mista (Surdos e ouvintes) para educação infantil, alguns pais não quiseram e preferiram que os filhos ficassem numa sala de aula regular, linhas 646 a 649, 651 e 652. Isso demonstra a complexidade exigida da educação na atualidade que, segundo Cavalcanti (2013, p. 212), por meio de uma visão linguística ampliada, irá requer do professor em formação ou já formado uma postura que ultrapasse os limites do ensino de conteúdo de língua, colocando em evidência o papel e a relevância de cursos como o de Letras-Libras da UFJF cuja formação profissional deve presar pela constituição de um cidadão “posicionado, responsável, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc”.

| | |
|-----|---|
| 676 | Sim. E aí é que tá, as pessoas acham, falam muito e divulga-se |
| 677 | muito a língua de sinais, né, Libras. “Ah, Libras é lindo, não |
| 678 | sei o que, Libras resolve”. Não, gente. A gente tem que começar |
| 679 | a falar de bilinguismo, a gente tem que começar a falar de |
| 680 | educação de surdos, a gente tem que começar a falar dos |
| 681 | prejuízos que a educação tradicional trouxe até hoje pra esses |

| | |
|-------|---|
| 682 | meninos, porque Libras a gente já superou. A gente já superou. |
| 683 | E isso não resolve os problemas . Isso não resolve |
| [...] | [...] |
| 691 | Conseguir muito mal. Porque a gente tá conseguindo, tem um caso |
| 692 | de sucesso, dois casos de sucesso, todo mundo fica feliz, mas |
| 693 | e o tanto que tá saindo aí com tanta dificuldade? Muita |
| 694 | dificuldade. |
| [...] | [...] |
| 716 | ouvinte, os estudantes ouvintes, eles normalmente, eles não |
| 717 | colaboram. Eu vejo assim, muita. Eu até falo. Quem tá no curso |
| 718 | de Letras/Libras, gente, inevitavelmente vai trabalhar com |
| 719 | surdo. Aí você não entendeu o processo que o surdo tá vivendo |
| 720 | ali? Inclusive. Porque, em relação. O que as pessoas julgam |
| 721 | que é chatice pro surdo muitas vezes não é chatice, ele aprendeu |
| 722 | a viver daquele jeito e só aprendeu daquele jeito. A gente |
| 723 | precisa ver. "Ó, como é que eu posso lidar com essa chatice |
| 724 | dele?" . Como é que eu posso lidar com essa questão. "Ah, ele |
| 725 | tá achando aquele intérprete ali." A gente que é intérprete, |
| 726 | né, uns mais outros menos, é. Tem que ter um jogo de cinturã |
| 727 | gigante. Porque eu em relação à língua eu tenho uma forma de |
| 728 | atuar. Eu não gosto de ir lá, olhar no Youtube, "ah o sinal de |
| 729 | xenofóbico". Aí eu vou lá no Youtube, jogo lá o sinal de |
| 730 | xenofóbico, vou lá e uso. Você acha que o surdo vai saber? O |
| 731 | surdo vai saber? Eu fui lá e olhei, realmente, aquele sinal é |
| 732 | usado lá no Sul, dentro de um contexto que o surdo não conhece, |
| 733 | porque ele não sabe o que que é xenofobia. Ele não sabe o que |
| 734 | é xenofobia e aí você vai e mostra o sinal e ele fica lá assim |
| 735 | ó, "ahn, ahn." Só que tem intérprete que atua assim. E atua |
| 736 | conscientemente assim. Fala assim "olha, aí não é um problema |
| 737 | meu. Que o sinal de xenofobia é esse, se ele não conhece ele |
| 738 | tem que perguntar pro professor. O conceito de xenofobia. |
| 739 | Certo? E eu dou o sinal. Ok?" Mas o surdo não pergunta, o |
| 740 | professor não sabe que o surdo não sabe. Aí é função do |
| 741 | intérprete pegar e falar com professor que o surdo não sabe? |
| 742 | [...] |
| [...] | [...] |
| 744 | E ele não falou que ele não sabe. Aí eu vou fazer essa |
| 745 | intervenção? Olha o tamanho do imbróglio. Aí o ouvinte tá lá |
| 746 | assim "nossa, PQP (palavrão abreviado), esse surdo tá |
| 747 | perguntando que que é xenofobia no terceiro período do curso |
| 748 | de Letras/Libras". Você tá entendendo? Que a gente precisa |
| 749 | fazer um trabalho muito mais complexo do que isso que a gente |
| 750 | tá fazendo? |
| 751 | [...] |
| [...] | [...] |
| 769 | É. Quantos que passaram, quantos colegas que passaram pela |
| 770 | minha vida profissional e largaram os surdos. Ótimos |
| 771 | profissionais. Falaram "ó, eu lido com muita gente, mas com |
| 772 | surdo eu não quero". Porque realmente é difícil. Eu, eu. Além |
| [...] | [...] |
| 801 | os pequenos, eu vejo o que está acontecendo com os grandes e |
| 802 | vejo o que a gente pode melhorar aqui pro grande. E assim, |
| 803 | muita coisa a ser revista, sabe? Desde os cursos, como você |
| 804 | falou aqui agora, desde os cursos de libras, aquele que é dado |
| 805 | lá pro professor, né, que muitas vezes tá lidando ali como se |
| 806 | a libras fosse resolver tudo, né, não resolve. Até esses |
| 807 | momentos de rever a prática educacional, a metodologia, do |
| | menino de quatro anos até o menino de 20, que tá chegando na |

| | | |
|-------|--|---|
| 808 | | universidade e que vai, né, que vai pós-graduar também, ele vai |
| 809 | | ser um pesquisador, né, se ele quiser, ele vai ser um |
| 810 | | [...] |
| [...] | | |
| | | isso. Tem gente que não tá muito afim não, quer fazer ali o |
| | | básico, pronto e acabou, mas quem quer discutir precisa |
| 823 | | discutir e precisa ser afetado, incomodado. A gente precisa |
| 824 | | gerar os estresses, precisa, né, o estresse precisa ser gerado, |
| 825 | | porque a gente acredita. Eu acredito. Então vamos estar aí na |
| 826 | | luta e vamos continuar, avante. . |
| 827 | | |
| 828 | | |

Anexo C – Entrevista 3 – Conversando com Lúcia – Tradutora-intérprete de Libras

Além da desinformação, Lúcia atribui a postura dos pais em optarem pelo ensino regular ao desconhecimento do que seja educação bilíngue ou bilinguismo e sugere como primeiro passo para a mudança falar sobre educação de Surdos e dos prejuízos que a educação trouxe para essa minoria linguística, linhas 676 a 682. Creio que os prejuízos a que Lúcia faz referência tem a ver, além da falta de inclusão e acessibilidade, com a noção reificada de língua cuja natureza dinâmica, criativa passou a ser caracterizada como fixa (TERRY, 1991) e que passou a ser, ideologicamente, produzida e propagada por instituições centralizadoras e abrangentes como as escolas. Talvez por ser tradutora-intérprete de Libras e lidar diretamente com as questões da surdez, Lúcia seja tão enfática ao destacar e priorizar os Surdos que, em sua maioria não consegue obter sucesso em sua trajetória acadêmica. Dentro da perspectiva de língua enquanto prática, na qual o foco recai sobre os falantes e em como eles agem no mundo por meio da linguagem e não mais na simples descrição ou do contato linguístico a partir das línguas em si (GARCÍA, 2009), ou seja, na perspectiva das práticas translíngues (CANAGARJAH, 2013), penso que educação bilíngue e o bilinguismo são bem vindos e necessários em qualquer circunstância, principalmente se levarmos em conta o atual estágio da globalização e os fenômenos linguísticos observados nos dias de hoje.

No entanto, Lucia chama a atenção para situações ocorridas em salas de aula mistas, aparentemente bilíngues, enfatizando o fato de que os profissionais formados pelo Curso de Letras-Libras da UFJF vão lidar com pessoas Surdas e precisam, portanto, entender o processo vivido pelos Surdos, linhas 717 a 720. Segundo ela, a aparente chatice do Surdo é, na verdade, a maneira como ele aprendeu a lidar com determinadas situações, linhas 722 e 723, o que requer um “jogo de cintura gigante” por parte de quem é ouvinte e precisa estar em contato com os Surdos. As situações aludidas só reforçam o que Cavalcanti (2013) advoga sobre a formação docente que deverá preparar o professor para exercer seu trabalho num espaço de aprendizagem que faça sentido para a geração atual cujas as características se diferem sobremaneira das

anteriores, principalmente no que tange à solidariedade, ao compromisso com os demais com os quais convive, desenvolvendo uma sensibilidade sociocultural e linguística mais respeitosa para com os seus concidadãos.

Tal postura se faz mais necessária ainda, quando percebemos pelas manifestações discursivas de Lúcia que as tensões dentro de uma sala de aula mista vão além das questões linguísticas ou de tradução-interpretação e envolvem, inclusive, aspectos sobre os limites de atuação das pessoas envolvidas no processo, linhas 728, 731 a 734, 736 a 742. Há muitas questões políticas envolvidas que ultrapassam os limites dos objetivos desta pesquisa, mas a maioria, como se observa no excerto em questão, está relacionado a questões linguísticas, linhas 744 a 748. Para Lúcia, o trabalho que precisa ser desenvolvido é muito mais complexo e precisa iniciar na educação básica 749. A maneira como agimos e reagimos em relação as questões linguísticas é reflexo das crenças, mitos e preconceitos que permeiam o imaginário social e as ideologias linguísticas, que transformam o campo da políticas linguísticas “num território de enfrentamento político e de tensionamento das relações de poder” (RODRIGUES, 2014).

Nesse cenário, segundo a intérprete, muitos profissionais desistem, linhas 769 a 772, por isso, para Lúcia, muita coisa precisa ser revista, principalmente no que diz respeito às práticas educacionais e metodológicas dos cursos. Para ela, é uma falácia acreditar que apenas o acesso a Língua Brasileira de Sinais por Surdos e ouvintes irá resolver tudo, linhas 805 a 809, e reforça a tese de que é no estresse (conflitos) que surgem as discussões e os incômodos que irão conduzir a momentos de reflexão e busca de soluções para as dificuldades.

Apesar de reconhecer e entender, por meio de suas experiências, que as vantagens e desvantagens linguísticas estão relacionadas diretamente com a interação e a agência dos falantes (sinalizantes), Lúcia, em muitos momentos de suas manifestações discursivas, naturaliza o monolinguismo. Assim como ocorre com a língua portuguesa cuja primazia em relação às outras manifestações linguísticas se naturalizou nos espaços de ensino/aprendizagem (CAVALCANTI, 2013), configurando um cenário de conforto para os ouvintes, talvez por atuar como tradutora-intérprete de Libras e estar em contato direto com as questões dos Surdos nesses espaços, Lúcia naturalize a Língua Brasileira de Sinais por entender, como o fazem Quadros e Schmiedt (2006), que a língua de sinais é a única capaz de ser adquirida espontaneamente e de maneira natural por esses indivíduos e que a educação bilíngue é a única modalidade de educação capaz de lhes garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo adequados, visto que possibilitará uma maior exposição as duas modalidades de língua: Libras (primeira língua, L1) e português escrito (segunda língua, L2).

Como a manifestação ideológica está vinculada a linguagem e não existe fora dela, de acordo com Fiorin (1997), para cada ideologia, há um Discurso correspondente que demonstra como aqueles que o produzem compreendem o mundo. Nesse sentido, passaremos, a seguir, a analisar e a compreender as manifestações discursivas produzidas por dois discentes do Curso de Letras-Libras da UFJF e as consequências da naturalização do Discurso monolíngue, observada anteriormente.

4.1.4 Os estudantes

Oriundos de trajetórias acadêmicas distintas e com propósitos diferentes, o Curso de Letras-Libras da UFJF possui um corpo discente diverso e heterogêneo. Por esse motivo, encontramos alunos Surdos, alunos ouvintes; alunos cursando sua primeira graduação; alunos já graduados em outras áreas que, por conta das demandas e possibilidades de emprego criadas pela Lei de Libras, vislumbram outras perspectivas profissionais; alunos que, pelo contato com os Surdos e já saberem Libras, buscam uma certificação que lhes garantam trabalhar como tradutores-intérpretes de Libras etc. Essa rica diversidade traz para a estruturação do curso e para os agentes com ele envolvidos grandes desafios e momentos de tensões próprios de espaços onde a diferença e a diversidade são valorizadas e estão presentes.

Para nos ajudar a entender a dinâmica desses espaços, as tensões e os desafios que neles se apresentam, convidamos para uma entrevista dois alunos do Curso de Letras-Libras da UFJF: Leandro, aluno ouvinte e André, aluno Surdo cujos dados gerados em nossa conversa encontram-se transcritos na íntegra, respectivamente, nos Anexos “D” e “E” desta pesquisa, os quais passaremos a analisar a seguir, após uma breve apresentação de cada estudante.

A análise das manifestações discursivas dos discentes do Curso de Letras-Libras no fez pensar e tentar compreender a **quarta categoria** que é:

Monolinguismo: as consequências socioeducacionais do Discurso

Conversando com Leandro - Anexo “D” – Aluno ouvinte

Leandro justifica sua aproximação e seu interesse pela surdez e pela Libras com o fato de, desde criança, ter interesse pela linguagem, pela comunicação e por ajudar o próximo. Como outros alunos do Curso de Letras-Libras da UFJF, antes de fazer letras, o discente cursou outra faculdade que deu a ele condições de se aproximar mais das pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas deficientes e com necessidades especiais.

Além disso, a pouca ou nenhuma oferta de cursos de Libras, à época, no Estado de Minas Gerais e, conseqüentemente, na região onde se situa a cidade em que morava também foi um fator determinante para que Leandro adiasse por mais alguns anos sua formação em Letras-Libras o que somente foi possível quando, em 2014, a Universidade Federal de Juiz de Fora implementou o Curso de Letras-Libras.

Leandro inicia nossa conversa pontuando o medo que tinha de fazer uma Faculdade de Letras por conta de questões linguísticas que lhe foram incutidas durante sua formação, aparentemente pautada na visão de língua enquanto sistema, linhas 22 a 24. Só depois de ingressar no curso superior é que o medo e o entendimento do que seria estudar uma língua começaram a mudar, linhas 28 a 31

| | |
|-------|--|
| 22 | puxa, eu quero estudar linguagens. Mas eu tinha um pouco de |
| 23 | medo, né, das orações subordinadas substantivas reduzidas não |
| 24 | sei o quê. Só que foi passando o tempo, até que fiz minha |
| 25 | primeira graduação que foi em Serviço Social. |
| [...] | [...] |
| 27 | Isso, só que aquela questão de estudar linguagens, de pensar |
| 28 | vários aspectos sociais. Porque, depois, no curso de letras, |
| 29 | que fui entender que estudar a língua não é apenas estudar essa |
| 30 | visão da gramática normativa, de classificar oração, é também |
| 31 | a gente entender que o que é comunicação mesmo, né? Nesse |
| [...] | [...] |
| 51 | Bom, na verdade, na verdade, não. O primeiro curso de letras |
| 52 | que eu ingressei foi português e inglês, dupla habilitação |
| [...] | [...] |
| 57 | movimento de pessoas com deficiência. Nisso, fazendo minha |
| 58 | primeira faculdade, eu comecei estudar libras, fazer o curso |
| 59 | básico de libras na Associação de Surdos. Falei, eu quero me |
| [...] | aprofundar |
| [...] | [...] |
| 67 | de línguas e já gostava desde pequeno, só que o meu foco estava |
| 68 | realmente na área de libras. Só que não tinha o curso de Letras- |
| 69 | Libras, então vou fazer uma faculdade de letras/português mesmo |
| 70 | e vou encarar as orações subordinadas né? Só que aí, no curso |
| 71 | de letras, eu tive muitas barreiras, porque na época, há 10 |
| [...] | [...] |
| 253 | Continuei pesquisando curso de Libras, Flávio, descobri que a |
| 254 | associação, depois, começou a oferecer um curso de Libras, |
| 255 | Associação de Surdos. Lavras tem uma Associação de Surdos, |
| [...] | [...] |
| 273 | trabalhando e ali não tinha como ela fazer o curso. Ela ficou |
| 274 | sabendo de um curso pela Associação de Surdos que ia ser |
| 275 | ofertado à noite, eu falei opa Eu falei, que dia que é, |
| [...] | [...] |
| 290 | Então, ela (associação) tem um valor social muito importante |
| 291 | para a comunidade Surda, né? Se a gente for parar pra pensar, |

| | |
|-----|---|
| 292 | assim em termos de apoio, de suporte, né, de promoção da pessoa |
| 293 | Surda, né? De certa forma, desconstrói também essa ideia de |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

O discente fala do primeiro curso de letras que ingressou, linhas 51 e 52, composto pela dupla habilitação português/inglês como se as línguas fossem autônomas, delimitáveis e múltiplas (PHILIPS, 2015). Na ausência de cursos de Letras-Libras, linhas 68 a 70, Leandro busca aprender Língua Brasileira de Sinais numa associação de Surdos, linhas 57 a 58; 253 A 255; 273 a 275. Em muitos aspectos, na falta de uma política linguística (CALVET, 2004; 2007) mais contundente, outras entidades assumem esse papel na promoção, divulgação e implementação dessas políticas (RODRIGUES, 2014). Para Leandro, a associação tem um valor social muito importante para a comunidade surda, linhas 290 a 293.

| | |
|-------|---|
| 75 | com doutorado em Linguística, mas eles perguntavam: o que que |
| 76 | é Libras, Leandro? Então eu tinha que explicar para os |
| 77 | professores, é a língua dos surdos, né? Fiquei três anos no |
| 78 | curso e, de repente, abriu Letras-Libras em Juiz de Fora, foi |
| [...] | [...] |
| 110 | francamente, assim, eu sei que alguns surdos relatam que |
| 111 | estudaram na APAE. Então a gente tem que pensar, havia uma |
| 112 | escola especial naquela época? Pode acontecer, sim, que muitos |
| 113 | surdos talvez, estavam, por exemplo, nas APAEs, que é uma |
| 114 | Associação de Pais e Amigos, né? Geralmente o governo faz |
| 115 | algumas parcerias, cede alguns profissionais pra atuar ali na |
| 116 | APAE, mas a APAE é uma associação de pais e amigos. Então, uns |
| 117 | Surdos, por exemplo, Surdos adultos, né, que eu tenho contato |
| [...] | [...] |
| 123 | Embora a APAE atende a todas as deficiências, então, assim, não |
| 124 | era uma escola específica para Surdos. Por exemplo, eu |
| [...] | [...] |
| 128 | Dom Pedro II. Lá tem uma escola. Mas, por exemplo, nas cidades |
| 129 | do interior em que não há, muitas das vezes, uma escola |
| 130 | específica para Surdos, muitos Surdos chegavam a frequentar a |
| 131 | APAE. Isso pode ser uma questão, pode ser que, por exemplo, na |
| [...] | [...] |
| 144 | alguns estudavam ali, frequentavam a APAE e pode ser que alguns |
| 145 | Surdos chegaram a ir na escola, mas frequentaram pouco tempo, |
| 146 | né? Via que ali, talvez, não havia professores capacitados, né? |
| 147 | Porque não havia essa exigência de ter Libras, né, na grade |
| 148 | curricular da formação de professores. Então, aí a gente tem |
| 149 | que ter esses dois olhares |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

Na linha 77, nota-se a ideia de que a Libras pertence aos Surdos. Essa postura leva a crença de que somente os membros da comunidade surda são capazes de veicular seus valores.

Nesse sentido, falantes (sinalizantes) não Surdos seriam usuários ilegítimos, incapazes de expressar os pensamentos e os valores defendidos e propagados por seus membros.

Leandro atribui como possibilidade do pouco contato com Surdos na escola regular ao fato de inicialmente eles serem levados para as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), linhas 111 a 116, que, apesar de não serem escolas específicas para Surdos, essas associações eram tidas como uma possibilidade de acesso a algum tipo de atenção especial, principalmente no interior, linhas 123 e 124; 128 a 131. Ademais, outro fator, segundo Leandro, que contribuiu para a ausência ou o pouco tempo de permanência dos Surdos na escola foi a falta de professores capacitados para lidar com aspectos linguísticos oriundos da surdez, linhas 145 a 148.

| | |
|-------|--|
| 163 | particularmente assim, num sei, eu fico pensando muitas das |
| 164 | vezes quando eu vi a Libras pela primeira vez. É até difícil |
| 165 | porque começa também na infância. Eu morava na zona rural, eu |
| 166 | lembro que tinha um rapaz que era até da cidade, que ia visitar |
| 167 | os parentes dele, que moravam ali na zona rural, ali num sítio. |
| 168 | Só que o pessoal falava que ele era mudo, Flávio. Então, assim, |
| 169 | na verdade, depois, o pessoal fala ele é mudo, ele é mudo, todo |
| 170 | mundo falava que ele era mudo, né? E ele já usava língua de |
| 171 | sinais. Então, depois, eu até encontrei esse rapaz numa |
| 172 | associação de surdos. Na verdade, ele é Surdo. Eu me lembro |
| 173 | desde os seis ou oito anos de ver esse rapaz, lá e as pessoas |
| 174 | falarem que ele era mudo e usava esse termo mudo e isso me |
| 175 | marcou mudo. Bom, outra coisa na infância que me marcou foi uma |
| 176 | vez que eu liguei a televisão e, de repente, tinha ali um jornal |
| 177 | e as pessoas usando as mãos para se comunicar, um jornal visual. |
| 178 | A Rede Minas aqui do Estado de Minas Gerais tinha um |
| [...] | [...] |
| 183 | tinha lá uma pessoa usando as mãos para apresentar. Tinha o |
| 184 | áudio, mas também tinha lá a pessoa sinalizando em Libras e |
| 185 | eles faziam, mas também tinha o áudio para gente compreender o |
| 186 | jornal. Bom, era isso que eu lembro da minha infância, nem |
| 187 | sabia que isso era Libras, lembro do rapaz que o pessoal chamava |
| 188 | de mudo e depois essa cena do jornal, nem lembro direito, porque |
| 189 | eu era bem novo. Fui crescendo, comecei trabalhar com um amigo |
| 190 | meu com deficiência múltipla. Nisso me envolvi com pessoas com |
| 191 | deficiência, comecei a frequentar uma associação que tinha |
| 192 | pessoas com vários tipos de deficiência. A irmã desse meu amigo |
| 193 | com deficiência foi estudar em Belo Horizonte, lá na |
| [...] | [...] |
| 202 | pagar. Só que era só em Belo Horizonte na capital, né? Então, |
| 203 | assim, para mim, ir a capital não tinha como. Eu quero trabalhar |
| 204 | com Educação e Serviço Social, para mim, aprender essa língua |
| 205 | vai ser importante. Eu nem sabia, Flávio, de Lei de Libras, Lei |
| 206 | de 2002 que professor tinha que cursar Libras. Mas eu mesmo |
| 207 | entendia, ela ia aprender Libras para atender um paciente surdo |
| 208 | e eu como assistente social vou atender um usuário Surdo, né? |
| 209 | O assistente social trabalha com pessoas em vulnerabilidades. |
| 210 | Se chega um Surdo ali, como eu vou atender ele como assistente |
| 211 | social? E eu também pensava: eu também quero ser professor. |
| 212 | Como é a questão do Surdo numa escola? Eu preciso aprender essa |

| | |
|-------|--|
| 213 | língua, né?. Bom, Flávio, comecei procurar curso aqui na minha |
| 214 | cidade de Libras. Eu já estava na Faculdade de Serviço Social |
| [...] | [...] |
| 217 | Libras é só pra professor, você é professor? Eu falava assim, |
| 218 | não, sou professor não. Eles falavam, mas o curso de Libras é |
| 219 | só pra professores. Isso me deu com uma pulga atrás da orelha, |
| 220 | né? Uai, curso de Libras é só pra professor? Eu faço faculdade |
| 221 | numa área que é bacharelado, vou me formar, mas Libras também |
| 222 | vai ser importante para minha área. E eu falei assim. |
| [...] | [...] |
| 300 | O, Flavio, se você me permite, só um comentário, e até hoje, |
| 301 | querendo ou não a maior demanda por curso de Libras é por |
| 302 | professores, né? Vamos ser assim um pouco realistas. Até hoje |
| 303 | a maior parte, assim, de pessoas que procuram curso de Libras |
| 304 | é, são professores. Mas isso tem melhorado, a gente já vê, por |
| 305 | exemplo, médicos procurando curso de Libras, Engenheiro, |
| 306 | Pessoas que trabalham em lojas, mas assim, ainda hoje a maior |
| 307 | parte da demanda são professores que, pessoas ligadas a |
| 308 | educação, né? |
| [...] | [...] |
| 323 | Então, assim, outros profissionais tem ganhado espaço. A Lei |
| 324 | de Libras, lá de 2002, fala que Libras é uma disciplina |
| 325 | obrigatória nos cursos de licenciatura, né? Nos cursos de |
| 326 | formação de professores. O único curso, além das licenciaturas, |
| 327 | é o de Fonoaudiologia, né, o que consta na Lei, de |
| 328 | Fonoaudiologia que é o bacharelado. Os demais, né, disciplina |
| 329 | optativa. Mas Libras, né, tá cada vez mais divulgada, então, |
| [...] | [...] |
| 339 | né? Eu sou ator quero fazer o curso de Libras, trabalho com |
| 340 | artes circenses, com circo, então, assim, é fundamental, |
| 341 | Flávio, que pessoas, né, além dos profissionais da área da |
| 342 | saúde, heii, além dos profissionais da área da educação, |
| 343 | profissionais da área da saúde, do direito, né, do direito, né, |
| 344 | e as demais áreas da engenharia, do comércio, da administração, |
| 345 | façam o curso de Libras, porque, o Surdo ele não frequenta só |
| 346 | escola, né, Flávio. Eu brinco aqui com o pessoal, com meus |
| 347 | alunos, um Surdo, ele vai precisar ir na |
| [...] | [...] |
| 355 | Então ele vai numa loja, né? Então, um surdo, eu falo assim, |
| 356 | oh, um surdo aqui na cidade ele já passa, perpassa por vários |
| 357 | espaços, né? Um dia ou outro, ele vai precisar ir no médico, |
| 358 | ele vai, a questão do lazer, por exemplo, vai lá na Secretaria |
| 359 | de Esportes, a pessoa que tá ali, né, mesmo por que a Secretaria |
| [...] | [...] |
| 366 | todos os espaços , não só o educacional, então, por isso que é |
| 367 | fundamental, eu fico muito feliz quando eu ouço alguém que não |
| 368 | é da área da educação fazendo curso de Libras. Claro que eu |
| 369 | fico feliz pelo professor fazendo Libras? Óbvio, mas eu acho |
| 370 | que eu sinto falta, ainda, de ter mais sabe, de tentar |
| 371 | equilibrar isso daí. Sabe uma coisa que tem contribuído muito |
| 372 | esses seriados, aí, internacionais, dos Estados Unidos. Eles |

O interesse de Leandro em estudar Libras veio do contato dele na infância com um Surdo sinalizante e da presença de um tradutor-intérprete de Libras numa emissora de TV durante a apresentação de um telejornal, linhas 164 a 167; 169 e 170; 173 a 177; 184; 187 a 192. Como queria trabalhar com educação e serviço social, o discente achou que seria importante aprender Libras. Isso reforça a importância de se ter acesso a recursos linguísticos diversos para atuar no mundo, principalmente no atual estágio da globalização (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006). Nas linhas 206 a 208; 211 a 213; 218 a 222, Leandro levanta a questão de o aprendizado e o acesso aos recursos linguísticos da Libras estarem disponíveis para profissionais de outras áreas, linhas 304 a 306; 340 a 346, e não apenas professores, apesar de que, com a entrada em vigor da Lei 10.436/2002, que reconhece o estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais, e do Decreto 5626/2005, que assinala a necessidade de a educação dos surdos no Brasil ser bilíngue (Libras/Português Brasileiro), com garantias de acesso à educação por meio das duas modalidades de língua (QUADROS & SCHMIEDT, 2006), essa demanda seja maior entre os docentes, como justifica o discente nas linhas 323 a 329.

É interessante a perspectiva apontada por Leandro de que é fundamental que os recursos linguísticos da Libras se façam presentes por todas as áreas, linhas 340 a 346, visto que o Surdo não frequenta ou circula apenas pelo espaço da escola como se verifica nas linhas 356 a 358. Para o discente, saber que pessoas que não são da área da educação estão aprendendo Libras é motivo de felicidade, linhas 367 e 368.

| | |
|-------|--|
| 413 | um caso de uma, o pai é surdo, vamos pegar o surdo primeiro, o |
| 414 | pai é surdo, a mãe é surda e tem um filho surdo. Então esse |
| 415 | surdo, ele vai ter uma aquisição da linguagem. Então é comum |
| 416 | na área da linguística a gente não falar que essa criança, ela |
| 417 | vai aprender Libras, não, ela não vai aprender, ali, vamos |
| 418 | pensar no contexto de aquisição da linguagem. Ela vai ter uma |
| 419 | aquisição porque ela tá nesse ambiente, né, que os pais são |
| 420 | surdos e usam a língua de sinais. Então a criança ali com um |
| 421 | ano, um ano e dois meses a criança surda já vai fazer sinais, |
| 422 | ou seja ela não está num contexto educacional, né, Flávio, ou |
| 423 | seja, ela tá ali adquirindo a Libras, por isso que, na área da |
| 424 | aquisição a gente diferencia aquisição de aprendizado. Então |
| [...] | [...] |
| 430 | infelizmente, Flávio, apenas 5% dos Surdos são filhos de pais |
| 431 | Surdos. |
| [...] | [...] |
| 434 | período, lá, né, dez anos atrás, tinha pais que descobriam que |
| 435 | o filho é surdo, já com dez, o filho já tinha dez anos. Aí |
| 436 | levava o filho lá pro médico, acho que, meu filho eu acho que |
| 437 | tem alguma coisa, porque não fala. Com dez anos o pai levava o |
| 438 | menino no médico. Bom, aí o médico fazia lá uma bateria de |
| 439 | exames falava, lá, uai, seu filho é surdo, aí a família leva |
| 440 | um choque, né? Aí vinha toda aquela questão de usar aparelho, |
| 441 | várias questões e outra, gente, já com dez anos. Bom, Flávio, |

| | |
|-------|---|
| 442 | muita coisa mudou de lá pra cá, hoje uma criança nasce já faz |
| 443 | o teste da orelhinha. |
| [...] | [...] |
| 445 | E é lei, né, é obrigatório, a criança nasce, já vai lá o |
| 446 | fonoaudiólogo ou o profissional, ali, capacitado já faz o teste |
| 447 | da orelhinha, então ao detectar a surdez hoje é mais rápido, |
| [...] | [...] |
| 451 | pegar aquela avaliação e colo- guardar não adianta, né? Então |
| 452 | essa avaliação vai o que, a família muitas das vezes vai ser |
| 453 | orientada, aí que entra as duas visões, né, muitas vezes o |
| 454 | médico vai vê aquele laudo lá, né? O laudo, ali o teste da |
| 455 | orelhinha, vai fala, oh, seu filho tem uma perda auditiva, né, |
| 456 | leve ou se vai ser moderada, profunda e vai falar, oh, ele vai |
| 457 | ter que usar aparelho, né? Vai indicar lá um otorrino, né |
| 458 | OTORRINOLARINGOLOGISTA (pronunciou pausadamente, via indicar |
| [...] | [...] |
| 461 | agora, Flávio, pode acontecer, Flávio, resumindo, essa criança |
| 462 | chegar na escola com seis anos, sete anos, ela não conseguiu |
| 463 | oralizar, mesmo frequentando fonoaudiólogos, num conseguiu |
| 464 | oralizar e num tem uma língua estruturada e aí? |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

De acordo com Leandro, numa família em que todos os membros são Surdos ocorre um processo de aquisição em oposição a um processo de aprendizagem, linhas 413 a 415; 417 a 424. Nota-se, no Discurso do discente, resquícios de uma visão cognitivista defendida por muitos estudiosos envolvidos com a surdez como Goldfeld (1997), Quadros e Schmiedt (2006). Tal perspectiva originou-se das orientações positivistas da realidade que, ao retirar as manifestações linguísticas das interações de onde emergem para fixá-las em nosso aparato cognitivo, busca transformar as experiências em conhecimentos gerenciáveis e disciplinados como propagado pelo ideal iluminista do qual o paradigma monolíngue é um reflexo (CERTEAU, 1984 *apud* CANAGARAJAH, 2013).

Durante muito tempo a surdez só era identificada tardiamente, segundo Leandro com dez anos ou mais. Hoje, com o teste da orelhinha, linhas 445 a 447, esse prazo diminuiu, possibilitando o acesso dos Surdos a formas alternativas de enfrentar os problemas de audição. A questão que se coloca é saber com qual das visões, clínico terapêutica ou socioantropológica, as propostas de intervenção estarão alinhadas, visto que isso irá impactar significativamente o estar deste Surdo no mundo, linhas 434 e 435; 437 a 441. Assim, o exame traz a vantagem do diagnóstico precoce, porém, a depender da ideia de língua e da orientação oferecida pelos profissionais da saúde aos pais da criança Surda, essa família poderá optar pela normalização, numa perspectiva clínico terapêutica ou pela introdução da Libras, numa perspectiva socioantropológica, linhas 452 a 457.

De acordo com o discente, a opção pela primeira, na tentativa de oralizar a criança, tem como consequência, além da frustração de não alcançar os objetivos, a chegada da criança em idade escolar sem uma língua estruturada, linhas 461 a 464.

| | |
|-------|---|
| 475 | Tá. Mas assim, vamos tentar responder como se aprende Libras, |
| 476 | né Flávio. Então, vamos pensar nessa criança. Ela chegou, ali, |
| 477 | na escola sem entender uma língua, tá, muita das vezes, Flávio, |
| 478 | ela vai ficar ali, oh que é muito comum, vai ficar, ali, sem |
| 479 | ter o conhecimento do português e nem da Libras, infelizmente. |
| 480 | Afora, vamos pensar, por exemplo, pode ser que um professor, |
| 481 | aí que é a questão da família, né? Infelizmente a família num |
| 482 | participa muito do contexto escolar, então tem professor que |
| 483 | nem pergunta a família se pode usar Língua de sinais, já começa |
| 484 | (sinalizando com as mãos), uai, ele num sabe português, ele tem |
| 485 | perda auditiva, já vou ali ensina uma Libras, ou seja, Flávio, |
| 486 | aí é uma questão delicada que a gente divulga, ah, a Libras é |
| 487 | língua materna do Surdo, né? Libras é primeira língua do Surdo, |
| 488 | bom, um Surdo, uma criança Surda, se ela tiver ali sete anos |
| 489 | já é uma aquisição tardia, né Flávio. E outra, outra questão |
| 490 | marcante, ela tá aprendendo Libras, ou seja, ela não tá tendo |
| 491 | aquisição, o ideal da criança Surda é ela ter aquisição da |
| 492 | Libras, só que ela num teve, então ela, ela vai já ficar um |
| 493 | pouco limitada, né? Ou seja, ela tá aprendendo, entre aspas, |
| 494 | sua primeira língua materna, a língua materna dentro de um |
| 495 | contexto escolar que já não é o ideal. Ali, o professor muita |
| 496 | das vezes sabe pouco Libras vai ensinando sinais soltos pra |
| 497 | criança Surda. Então, assim, isso é uma coisa que a gente, é |
| 498 | urgente pensar nisso, né? Como resolver essa questão dum |
| 499 | criança que nasce surda. Mas aí entra o quê, os profissionais |
| 500 | que estão lá no hospital, Flávio. Vamos supor, se ali tivesse |
| 501 | uma assistente social com conhecimento de Libras, um psicólogo, |
| 502 | um fonoaudiólogo também que tenha essa visão, né, de, de |
| 503 | entender Libras como uma língua. Pode orientar, oh, seu filho, |
| 504 | oh, fez o teste da orelhinha, seu filho é surdo. Você tem duas |
| 505 | opções, né? E outra, não só duas opções, você pode escolher as |
| 506 | duas, seu filho pode ir na fonoaudióloga, mas ele também pode |
| 507 | aprender língua de sinais, uma coisa não impede outra. Eu acho |
| [...] | [...] |
| 514 | tipo assim, ah vou ter que escolher um pronto, acabou, não. |
| 515 | Pode escolher os dois. Olha que interessante. |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

Nas linhas 476 a 479, Leandro concebe as línguas, português e Libras, como se fosse algo bem delimitado, chamando a atenção para o fato de a família não participar do contexto escolar e de o professor começar o ensino de Libras sem o aval da família. Assim, na linha 487, a manifestação do monolinguismo ocorre na perspectiva de que o aluno tivesse uma primeira língua (L1) e a ela fossem adicionadas outras línguas (L2 + L3 + Ln), considerando, portanto, o bilíngue como sendo dois monolíngues em uma mesma pessoa (GARCÍA, 2009). Essa visão utilitária de língua focaliza o contato linguístico ou o uso da língua e não as práticas linguísticas propriamente ditas. Além disso, por estar situada em nosso aparato cognitivo, haveria um

período adequado para a aquisição que, segundo o aluno, deve acontecer antes dos sete anos de idade, linhas 488 a 492.

Para Leandro, o aprendizado da “primeira língua materna”, linhas 494 e 495, em um ambiente escolar, não é o ideal, além de demandar uma boa formação profissional dos agentes envolvidos, linhas 496 e 497. Dessa forma, percebe-se que a ideologia linguística que esses profissionais trazem vai interferir significativamente no processo de ensino/aprendizagem.

O discente chama, novamente, a atenção para a importância de profissionais de outras áreas terem acesso aos recursos linguísticos da Libras para lidarem com as questões da surdez de maneira mais eficaz, principalmente os da área da saúde, que terão condições de apresentar todas as possibilidades para a família que poderá optar, inclusive, pelas duas visões, a médico terapêutica e a socioantropológica, visto que uma não inviabiliza a outra, linhas 499 a 507 e 515.

| | |
|-------|--|
| 520 | Sim. Na verdade, num tem como né, entre aspas, fugir, né? No |
| 521 | Brasil, língua oficial português e outra isso é só bom pro |
| 522 | Surdo, né, porque aí, é o bilinguismo, né, Flávio, ou seja, |
| 523 | você ser bilíngue a pessoa só saem ganhando ela num sai |
| 524 | perdendo, né. Agora, claro que ensino de português tem que |
| 525 | seguir uma metodologia diferenciada, né, o ensino de português |
| 526 | como segunda língua, né? Você considerando, alí com o Surdo, |
| [...] | [...] |
| 529 | né? Porque a escola num vai trabalhar a oralização, né, a escola |
| 530 | vai focar na escrita, né? Só que essa escrita o professor tem |
| 531 | que ter um olhar diferenciado, fala oh, o português pra ele é |
| 532 | uma segunda língua e eu tenho que usar estratégias visuais, tem |
| 533 | que usar estratégias próprias de ensino de segunda língua. Isso |
| 534 | aí é fundamental, Flávio, além de ser obrigatório, mas claro, |
| 535 | eu acho que num precisa partir dessa visão de |
| [...] | [...] |
| 558 | Bom, isso aí, Flávio, é algo que eu quero comentar . Isso me |
| 559 | dava um nó na cabeça, porque tem Surdo que fala eu não gosto |
| 560 | de português, porque tem surdo que fala eu num gosto de |
| 561 | português, porque tive trauma (sinalizando) com o português. |
| 562 | Uai, se ele teve trauma a gente respeita, né, Flávio. Bom, teve |
| [...] | [...] |
| 565 | bilíngue pra Surdo, né? Ah, eu sou bilíngue. O, Flávio, eu |
| 566 | comecei a pensar, aí, gente, tem Surdo aí que num gosta de |
| 567 | português, mas fala que é bilíngue. Aí, eu falei, o gente, mas |
| 568 | que línguas, né? Fiquei pensando, ué, mas que língua que é |
| 569 | essa? Porque, se a pessoa só sabe Libras ela é bilíngue? Porque |
| 570 | são Surdos que eu tenho contatos, sabe. Ele num fala |
| [...] | [...] |
| 576 | falando negócio de bilíngue, bilíngue. Tá e Surdos que eu |
| 577 | conheço que falam que não gostam de português, depois chega |
| 578 | setembro azul tá “falando” de escola bilíngue. Bom, Flávio, eu |
| 579 | acho, primeira coisa, eu acho que tá faltando ter um certo, |
| 580 | assim, compreensão de algumas pessoas. Não são todas, não posso |
| 581 | generalizar, mas tem surdo aí “falando” de bilinguismo, mas num |

| | |
|-------|---|
| 582 | tá entendendo o que que é bilinguismo, porque, quando o Surdo |
| 583 | luta por uma escola bilingue português, é, Libras e português, |
| 584 | português, aqui, como segunda língua. Então assim, bilinguismo, |
| 585 | gente. Agora, tem, agora, outra coisa, Flávio |
| [...] | [...] |
| 616 | outra questão é a questão da inclusão né, Flávio, porque o |
| 617 | ensino de português ali não é uma metodologia como L2, porque |
| 618 | ali o professor de português ele está ensinando português, |
| 619 | entre aspas, ensinando português pra pessoas que já falam |
| 620 | português, só que o Surdo tá ali meio que (sinal de aspas) um |
| 621 | estrangeiro, né, dentro numa sala, então, assim. Isso é uma |
| 622 | questão até hoje da inclusão. A professora Ronice Quadros ela |
| [...] | [...] |
| 626 | Por que? O Surdo fala outra língua e, na sala de aula, ali, o |
| 627 | professor, ele tá ensinando português, mas pra alunos que já |
| 628 | falam português, mas de repente coloca um Surdo, ali, aí, você |
| 629 | não poderia usar a mesma metodologia de ensinar português pra |
| 630 | falantes, entre aspas, nativos e ensinar o português, ali, pro |
| 631 | Surdo que (sinal de impedimento auditivo), né, é surdo |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

Leandro ressalta na linha 521 que a língua oficial do Brasil é o português e, por isso, seria bom para o Surdo aprendê-la junto com a Libras numa perspectiva de educação bilíngue a qual só traz ganhos para a pessoa, linhas 522 a 526. O aluno defende o ensino de português seguindo uma metodologia diferenciada como segunda língua (L2), linhas 529 a 533. De acordo com o discente, alguns Surdos dizem não gostar de Português, linhas 559 a 561, pois ficaram traumatizados com os métodos utilizados na tentativa de oralizá-los e/ou normalizá-los. Diante disso, Leandro questiona o fato de estes Surdos se autodenominarem bilíngues ou reivindicarem uma educação bilíngue, linhas 566 a 569.

Ao questionar o entendimento dos Surdos do que seja bilinguismo, linhas 576 a 584, Leandro evidencia em seu Discurso a visão de língua enquanto entidade política bem delimitada e quantificável, fruto do ideal colonialista decorrente da constituição dos Estados-nação (PHILIPS, 2015). Também, numa perspectiva monolítica, o ensino de português se daria como segunda (L2) para os Surdos que, numa sala de aula regular, seria como um estrangeiro, linhas 617 a 622. Assim, para o discente, o Surdo fala uma língua diferente o que justificaria o uso de diferentes metodologias para o ensino do Português, visto que não se trata de falantes nativos. Levando em consideração o fato de a Libras não estar atrelada a uma territorialidade, como ocorre com línguas orais, poderíamos questionar: nativos de onde? Novamente, o ideal nacionalista/colonialista (PHILIPS, 2015) se faz presente, propagando a ideia da existência da língua e de sua ligação com a territorialidade (MAKONI & PENNYCOOK, 2007).

| | |
|-----|--|
| 660 | surdo Talvez até essa falta de compreensão do que que é uma |
| 661 | escola bilingue. Por quê? na nossa região aqui muitos surdos |

| | |
|-------|--|
| 662 | brigam pra ter uma escola bilíngue, mas eles não têm referência |
| 663 | nenhuma Flávio na maior parte das vezes do que é uma escola |
| 664 | bilíngue, então, por isso talvez os surdos estão brigando por |
| 665 | uma educação bilíngue, mas muitos surdos não conhecem de fato |
| 666 | que é uma educação bilíngue, entende? Então eu acho que isso |
| 667 | daí é uma coisa que também aos poucos os surdos estão conhecendo |
| [...] | [...] |
| 670 | alguns surdos que foram lá nessa escola. Porque, gente, ao se |
| 671 | falar de uma escola bilíngue, lutar pra implantar uma escola |
| 672 | bilíngue é interessante né? sendo possível você tendo uma |
| 673 | referência, então lá em São Paulo tem uma escola referência |
| 674 | então para o próprio surdo compreender melhor o conceito de |
| 675 | bilíngüismo né que é a relação da libras e o português juntos. |
| [...] | [...] |
| 695 | ninguém falava de escola bilíngue que é português em inglês né? |
| 696 | mas no curso Letras-libras já tem esse detalhe interessante |
| 697 | você ali desde o primeiro período já é apresentado a essa |
| 698 | questão, né, vamos dizer, né, a essa filosofia educacional do |
| 699 | bilíngüismo por quê? É algo urgente, né, na educação de surdos. |
| 700 | Uma escola bilíngue, o bilíngüismo, é algo urgente. Bom no |
| 701 | curso de Letras-libras né, o que agente vê nas teorias Flávio |
| 702 | é que o conteúdo vai ser dado na língua do aluno, por exemplo, |
| 701 | eu além de serviço social e |
| [...] | [...] |
| 708 | que eu ensinaria o conteúdo de história direto em libras. Na |
| 709 | escola bilíngue, o intérprete não vai tá lá dentro da sala de |
| 710 | aula porque o professor oh, numa escola bilíngue, eu vou oh. |
| [...] | [...] |
| 719 | direto na língua materna do aluno. Agora e vai ter ali assim |
| 720 | né a presença também do português. Mas você percebe que o |
| 721 | professor pra trabalhar numa escola bilíngue, você espera que |
| 722 | o professor também seja bilíngue né? |
| [...] | [...] |
| 738 | Ótima pergunta, né? Essa escola tem como foco surdos.. Agora |
| 739 | claro que, se um pai, vamos pensar né Flávio, que uma criança |
| 740 | ouvinte também pode ter libras como língua materna porque o pai |
| 741 | é surdo, a mãe é surda, mas nasceu um filho ouvinte. São os |
| 742 | famosos cordas né, que é uma sigla do inglês. Se um pai Se |
| 743 | sentir à vontade, ele poderia matricular essa criança numa |
| 744 | escola bilíngue. né porque afinal o filho tem ali 6 anos mas |
| 745 | já sabe a língua de sinais porque ele teve aquisição da língua |
| 746 | de sinais aí poderia. Mas assim se ver que é um é um número |
| 747 | pequeno né |
| [...] | [...] |
| 752 | com seis anos Vamos pensar que ela já sabe libras porque ela |
| 753 | já teve aquisição da libras ela tem uma estrutura da libras |
| [...] | [...] |
| 756 | aquisição da libras, mas ela sabe produzir um gênero textual |
| 757 | em libras? Aí, a função da escola, Flávio é das práticas sociais |
| 758 | com a linguagem, ou seja, ela sabe produzir uma notícia em |
| 759 | libras? Então, professor, aí, no caso, entra o professor de |
| 760 | libras é que seria um pouco semelhante com professor de |
| 761 | português. O surdo também, ele tem que, a escola também tem |
| 762 | que ter essa responsabilidade de orientar o surdo. Como que |

| | |
|-----|---|
| 763 | produz um texto em libras né? Como que é articulado um gênero |
| 764 | textual em libras, seja uma receita de bolo, seja uma notícia, |
| 765 | seja uma poesia. então o professor formado em Letras-libras |
| 766 | esse é o profissional capacitado no caso ali de uma escola |
| 767 | bilíngue esse professor vai trabalhar a Libras. só que ele vai |
| 768 | trabalhar libras numa escola, vamos pensar, ele vai trabalhar |
| 769 | a Libras como língua materna né porque ali a criança ela já tem |
| 770 | o domínio da libras ela tem uma estrutura da libras já porque |
| 771 | ela teve aquisição. Essa criança formou lá um gênero |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

Leandro ressalta o fato de muitos Surdos requererem e defenderem uma escola ou educação bilíngues sem terem noção e desconhecerem o que isso significa, linhas 661 a 666; 670 a 674. Na concepção dele, o bilinguismo para o Surdo se caracteriza como sendo a relação da Libras e do português juntas, linha 675. Percebe-se no Discurso do discente a ideia de língua enquanto entidades políticas, separadas, que, ao contrário do que Salgado e Dias (2010) defendem, configuraria um fenômeno estritamente linguístico e não performativo. Apesar disso, segundo Leandro, nas linhas 696 a 700, a educação bilíngue e o bilinguismo são temas abordados no Curso de Letras-Libras da UFJF desde o primeiro período, visto que se trata de algo urgente nos dias de hoje.

É interessante perceber que, mesmo com as abordagens do curso, segundo o discente, de acordo com as teorias, o que prevalecerá no ambiente bilíngue, principalmente em termos de conteúdo, é a língua do aluno, podendo, inclusive, prescindir da presença de um tradutor-intérprete como se vê nas linhas 708 e 709. Ao caracterizar a educação bilíngue dessa maneira, não estaria o discente reproduzindo uma orientação monolíngue de educação linguística (CANAGARAJAH, 2013) que, ao se manter nos espaços de ensino/aprendizagem, retira e evita a chegada de os outros recursos linguísticos que compõem a sociedade brasileira? Nesse sentido, além da ideia de pertencimento, “língua do aluno”, linha 702, e da necessidade de um professor bilíngue, linhas 721 e 722, Leandro traz como um dos aspectos mais importantes da escola bilíngue o fato de que esse espaço precisa ter como foco os Surdos, mas poderia, também, aceitar matrícula de um aluno ouvinte filho de pais Surdos, uma vez que, como salienta o discente, esse aluno teria Libras como língua materna a qual teria adquirido pelo processo de aquisição, em casa, como se nota nas linhas 738 a 746.

Leandro é enfático ao falar do processo de aquisição e, quando o faz, reforça a ideia de língua quanto estrutura a qual o aluno nessa situação já teria acesso, linhas 752 e 753. Nessa perspectiva, a função da escola seria preparar esse aluno para as práticas sociais, caracterizadas por ele, como a produção de gêneros textuais diversos, linhas 757 a 765. Como se trata de uma escola bilíngue para Surdos, essa produção deveria ocorrer em Libras e o profissional mais

capacitado para promovê-la seria o professor formado em Letras-Libras que trabalharia a Libras, linhas 766 e 767. A perspectiva defendida por Leandro parece ser reflexo do monolinguismo e do ideal nacionalista/colonialista implementado na formação dos Estados-Nação (PHILIPS, 2015), uma vez que se pode observar um prevalências da Libras e das demandas dos Surdos nesse espaço, supostamente, bilíngue. Um fator interessante trazido pelo discente, além da noção de língua materna, nas linhas 769 e 770, presente nos cursos de línguas e nos Discursos de seus alunos, é a percepção de que alguém tenha condições de “dominar uma língua”. Aqui, a título de reflexão, poderíamos indagar: Que significa dominar uma língua? Que requisitos uma pessoa precisa cumprir para ter “domínio da Libras”? Eu, enquanto professor de português, será que o domino?

| | |
|-------|--|
| 902 | ter essa barreira. Então mesma coisa da libras no caso da |
| 903 | Federal de Juiz de Fora eles não exigem no processo seletivo a |
| 904 | pessoa ter um conhecimento de libras. Tá eu acho que tem um |
| 905 | lado bom disso, né. Eu acho que sempre, assim eu num queria |
| [...] | [...] |
| 911 | sabendo libras. Agora claro que essa pessoa, ela tem que correr |
| 912 | muito atrás, fazer curso fora, porque só com a faculdade a |
| 913 | pessoa não consegue acompanhar o ritmo. É igual eu lá no letras |
| 914 | em inglês eu não conseguia acompanhar o ritmo, eu tinha que |
| 915 | buscar muita coisa fora, fazer cursinho pago, né, não consegui |
| 916 | acompanhar. E a gente sabe, né, para a gente aprender uma língua |
| 917 | tem que tá imerso no caso do inglês a minha forma era pagar um |
| 918 | cursinho até mesmo. Bom lá no Letras-libras Bom muitos |
| 919 | colegas, por exemplo, da minha turma procuram cursos fora, |
| 920 | né? eles faziam ali a disciplina de libras duas vezes na semana |
| 921 | e muitos, né, foram fazer curso até, inclusive, no |
| [...] | [...] |
| 942 | das disciplinas de libras, porque a Universidade oferece o |
| 943 | nivelamento. Então, quem já tem um conhecimento de libras, pode |
| 944 | fazer o nivelamento e nisso surge a possibilidade do aluno |
| 945 | cursar outras disciplinas, ou seja ele já sabe libras faz lá |
| 946 | o nivelamento num precisa cursar aquelas disciplinas. Bom eu |
| 947 | cheguei até fazer o nivelamento, porque era coisas muito |
| 948 | básicas, né, era tipo alfabeto manual. Teve até uma queixa uma |
| 949 | vez que a, né, os alunos reclamaram que teve uma professora |
| 950 | ela tava dando atividades muito infantis, sabe, envolvendo |
| 951 | caracolzinho de desenho isso gerou até um, já gerou ali, né, |
| 952 | no início do curso, uma certa frustração também né porque |
| 953 | assim eu acho que são pessoas adultas né ali todo mundo ali |
| 954 | tinha no mínimo 18 anos então assim essa questão de do |
| 955 | professor sabe da atividades muito infantis porque uai a |
| 956 | gente tá num contexto universitário a gente tá aprendendo a |
| 957 | língua, sim, desde o começo, sim, mas não preciso dar uma |
| 958 | atividade tão infantil, né? Então isso gerou um certo conflito |
| [...] | [...] |
| 971 | Bom, Flávio, é porque, assim, há poucos materiais didáticos |
| 972 | sobre ensino de Libras, então, isso aí é uma lacuna enorme, né, |
| 973 | comparado com outras línguas você já, por exemplo, eu quero dar |
| 974 | aula de inglês, você joga ali na internet, você já vê vários |
| 975 | planos de aulas, você já tem muitos materiais. Na libras, são |

| | |
|-------|---|
| 976 | poucos os materiais voltados para o ensino de Libras. Então, |
| 977 | eu acho que isso aí é uma questão também, a gente pegou, |
| 978 | assim é o, né, eu e meus colegas, a gente pegou um curso |
| 979 | novo que era o Letras-libras. Na verdade é o primeiro curso de |
| 980 | Minas Gerais. Imagina o tamanho de Minas, ou seja a |
| [...] | [...] |
| 989 | pra dar aula no curso de Letras-libras, então, isso |
| 990 | também surge aí um efeito, né, ou seja, um curso novo e |
| 991 | profissionais recém-chegados nessa instituição. Pode ser que, |
| 992 | sim, o professor já teve experiências anteriores, mas na |
| 993 | instituição, muitos professores ali eram novos, né, os |
| 994 | professores específicos desse núcleo vamos dizer do Letras- |
| 995 | libras. Então, assim, um curso novo, a pessoa também nova |
| 996 | ali nessa instituição, talvez aí, eu acho que é o que levou |
| [...] | [...] |
| 999 | de outros materiais porque há uma lacuna né, são poucos os |
| 1000 | materiais de ensino de libras, ensino de Libras como L2 |
| 1001 | (enfático), ela deu essa atividade, talvez acreditando, né, que |
| 1002 | seria boa, mas gerou esse desconforto. |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

No excerto acima, Leandro fala sobre o processo seletivo do Curso de Letras-Libras o qual não exige conhecimento linguístico prévio para o ingresso, linhas 902 a 904. Com isso, os alunos, muitos dos quais têm dificuldade em acompanhar o ritmo das disciplinas, precisam buscar formas alternativas (cursos livres), para conseguir compensar o déficit, linhas 911 a 913; 918 e 919. Curioso que, pela primeira vez, nas linhas 916 e 917, o discente traz a perspectiva de língua enquanto prática social (CANAGARAJAH, 2013) na qual o falante (sinalizante) precisa estar imerso. Ao tratar das vantagens que os ingressantes no curso têm quando apresentam algum conhecimento acerca dos recursos linguísticos da Libras como, por exemplo, fazer provas de nivelamento e ser dispensado de algumas disciplinas por isso, linhas 943 a 946, os mesmos ficam desapontados, uma vez que os recursos linguísticos-pedagógicos utilizados não eram condizentes com a realidade de um curso superior, mostrando-se básicos ou infantis demais, linhas 947 a 950. Segundo Leandro, a postura adotada pelo professor do Curso de Letras-Libras tem como justificativa as dificuldades apresentadas pelos alunos Surdos, levando-o a nivelar o conteúdo por um nível abaixo do esperado, gerando desconforto e frustração, criando conflito com os alunos, principalmente ouvintes como se observa nas linhas 951 a 958.

Além de refletir uma formação acadêmica básica precária dos alunos ingressantes no curso, principalmente Surdos, visto que, durante sua trajetória, estes são privados, em muitos aspectos, de uma formação mais completa e eficaz, o discente atribui a utilização de material linguístico-pedagógico infantil num curso superior de Libras à falta de materiais didáticos para a área e ao fato de o curso ser novo e muitos professores que nele atuam terem pouca ou

nenhuma experiência no ensino superior, linhas 971 a 973; 976 e 976; 979 e 980; 990 e 991; 993 a 995; 1000. Com relação a inexperiência ou a formação profissional precária, no que concerne ao ensino/aprendizagem de Libras, percebe-se uma nítida falta de política e planejamento linguísticos (CALVET, 2004;2007). A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação dos surdos, incentivar sua implementação e uso cuja regulamentação posterior veio pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 contribuiu sobremaneira para os anseios da comunidade Surdo, mas também trouxe consigo muitos desafios que, para começarem a ser superados, demandou algumas iniciativas, dentre elas o ingresso em cursos de formação de professores e profissionais com pouca ou nenhuma formação. Isso, porque, para muitas das demandas geradas pelos dispositivos legais, não havia profissionais qualificados, assim, pessoas que, por algum acaso, tinham ou passaram a ter contato com recursos linguísticos da Libras passam, por isso a atuar e/ou lecionar em Cursos bastando, para isso, ter apenas uma certificação (prolibras) emitida pelo Ministério da Educação que a atribuía aos sinalizantes considerados “fluentes em Libras”. Novamente, como se determina se uma pessoa é ou não fluente em uma língua? Ter acesso aos recursos de uma língua e conhece-los habilita-me a trabalhar no processo de ensino/aprendizagem dos mesmos? Apesar disso, mesmo passados mais de quinze anos da publicação dos dispositivos, ainda são visíveis e sentidas, principalmente pelos Surdos e pelas pessoas envolvidas com a surdez, as consequências e dificuldades em pôr em prática e em fazer cumprir o que a legislação prevê.

| | |
|-------|--|
| 1099 | professor. Os materiais indicados no Letras-Libras, a maior |
| 1100 | parte é escrito. Então você pensa: “vamos mostrar esse texto |
| 1101 | para o surdo, porque, afinal, é a língua dele”. Aí o surdo vai |
| 1102 | conseguir ler isso aqui? Porque o surdo ele pode traduzir, mas |
| 1103 | se ele tiver conhecimento de Libras. Aí você fala assim: “ó, |
| 1104 | vamos perguntar para o surdo, tem um colega aqui surdo, ele vai |
| 1105 | ler isso aqui e vai traduzir para nós”. Aí começa a briga |
| 1106 | também. Por quê? “Uai, espera aí, ele é surdo e ele não consegue |
| 1107 | ler esse texto escrito?”. Aí já gera aquela polêmica, porque, |
| 1108 | você entende? A Libras é a língua materna dele. Ele está aqui |
| 1109 | na faculdade, de Letras, aí gerou um desconforto, porque alguns |
| 1110 | colegas começaram a ver que os surdos não estavam conseguindo |
| 1111 | dar conta de ler um texto. Aí gerou um outro desconforto. Você |
| 1112 | entendeu a lógica? Você conseguiu entender a lógica? |
| [...] | [...] |
| 1118 | aí o aluno surdo já fica assim, né, até meio emburrado. “Ah, |
| 1119 | mas isso é português! Ah, eu não sei”. Aí já gera aquele |
| 1120 | desconforto. Ou seja, vamos dizer assim, de um modo geral: os |
| 1121 | alunos pegavam o texto e não sabiam passar para Libras. E no |
| 1122 | caso do aluno surdo, mesmo que o aluno surdo talvez sabia |
| 1123 | Libras, mas não conseguia passar do português para Libras. É |
| 1124 | complicado, não é? |
| [...] | [...] |
| 1133 | isso. Bom, primeira coisa, o professor indicou um texto. Só que |
| 1134 | aí envolve outros profissionais, gerava outro desconforto: “ah, |

| | |
|-------|---|
| 1135 | o intérprete tem que traduzir esse artigo que o professor |
| 1136 | indicou". "Ah, a professora de linguística indicou esse texto, |
| 1137 | tem que estar acessível para o surdo". Porque a gente percebeu |
| [...] | [...] |
| 1141 | a gente precisa perceber como aluno. Ele é surdo, ela é surda, |
| 1142 | e não conseguiu ler o texto. Como que ele vai aprender? Ai, se |
| 1143 | o surdo não sabe português como que a gente vai fazer? "Ah, tem |
| 1144 | disciplina de português como L2 para surdo aqui na faculdade". |
| 1145 | Beleza. Gente, mas o surdo vai aprender uma língua em uma |
| 1146 | disciplina, em duas, em três? Ou seja, não vai, né? Assim, vai |
| 1147 | ajudar um pouco? Vai, Flávio. Isso aí tem até alguns alunos |
| 1148 | surdos cobrando mais. Queriam ter o curso de português como L2 |
| 1149 | durante o Letras-Libras todo. Por quê? Isso é uma lacuna que é |
| 1150 | lá da escola. Porque chegaram com muitas lacunas. |
| [...] | [...] |
| 1155 | de Letras eram poucos os professores e falavam "infelizmente a |
| 1156 | gente não consegue oferecer português como segunda língua |
| 1157 | durante o curso de Letras-Libras todo. A gente consegue |
| 1158 | oferecer uma, duas, três disciplinas ou algum projeto de |
| 1159 | extensão". Bom, Flávio, voltando lá. O surdo já está ali, |
| 1160 | matriculado, e está tendo aula de várias disciplinas, de |
| 1161 | literatura, de linguística, de aquisição da linguagem. E o |
| 1162 | professor indica livros em português. Texto em português. O |
| 1163 | aluno surdo não está conseguindo ler aquilo. Qual que era a |
| [...] | [...] |
| 1230 | "Ah, o aluno surdo não fez nada no trabalho, mas quer levar o |
| 1231 | nome". Aí começa a gerar o desconforto, porque é coisa comum, |
| 1232 | infelizmente. Só que no caso do surdo é difícil a gente falar |
| 1233 | até que ponto ele não ajudou, porque o texto era escrito, não |
| 1234 | sabia o português, aí não ajudou em nada com o trabalho, aí |
| [...] | [...] |
| 1238 | Infelizmente, você tem que ter muito jogo de cintura, né? |
| [...] | [...] |
| 1242 | Flávio. Então tem surdo que também fala assim "ah não, coloca |
| 1243 | o meu nome aí, você tem a obrigação de colocar meu nome no |
| 1244 | trabalho". "Ah, mas você não fez nada". "Ah, eu não fiz porque |
| 1245 | você não traduziu para mim o que era escrito, o artigo". |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

Leandro fala do material trabalhado no Curso de Letras-Libras da UFJF que, em sua maior parte, é escrito e, havendo necessidade de adaptá-lo para a Língua Brasileira de Sinais, leva muitos alunos ouvintes a acreditarem que o Surdo teria condições de fazê-lo, “afinal é a língua dele”, linhas 1099 a 1101; 1104 e 1105. Porém, a iniciativa se vê frustrada ao descobrirem que o Surdo não consegue ler o conteúdo do material quiçá traduzi-lo, mesmo pelos Surdos que conhecem os recursos da língua de sinais, linhas 1103 a 1107. A expectativa gerada tem base no ideal nacionalista/colonialista (PHILIPS, 2015), uma vez que os recursos da língua portuguesa, como língua oficial da nação brasileira, são instituídos, difundidos, promovidos, exigidos e prescritos pelo Estado nos espaços de ensino/aprendizagem. Assim, espera-se que o

Surdo, por ter chegado à universidade, tenha tido acesso a esses recursos e, portanto, teria condições de traduzir o material em língua portuguesa para a Libras o que não se confirmou, segundo o discente, levantando suspeitas nos alunos ouvintes e gerando desconforto entre os alunos Surdos como se observa nas linhas 1108 a 1111.

No caso dos Surdos, a prescrição linguística é duplamente prejudicial, visto que a política linguística (CAVLET, 2004; 2007), restringe o acesso aos recursos de línguas minoritárias como a Libras e impede o aprendizado do português escrito motivo pelo qual os Surdos universitários não conseguem acompanhar ou ter um bom desempenho em diversos conteúdos do curso, linhas 1118 e 1119; 1121 a 1124. A dificuldade deles também acarreta situações de tensão, pois envolve outros profissionais como os intérpretes de Libras, além de gerar desconfiças nos alunos ouvintes que questionam o fato de os Surdos estarem em um curso superior e não conseguirem ler um texto e nem o traduzirem, linhas 1134 a 1136; 1141 a 1150.

Diante da situação, Leandro lamenta o fato de o português como segunda língua (L2), visão monolítica e estática de língua enquanto sistema, não ser oferecido para os Suros durante todo o curso, linhas 1155 a 1157, uma vez que, estando ali matriculados, as várias disciplinas terão como base textos em português que, apesar do *status* de língua oficial, não está acessível a todos que circulam e/ou se encontram matriculados em espaços de ensino/aprendizagem. A ausência desses recursos linguísticos tem consequências para a vida dos Surdos que, ao se depararem com eles em algum material impresso, muitas vezes, acreditam que as pessoas têm obrigação de traduzir tudo para Libras como se observa nas linhas 1230 a 1234; 1242 a 1245. Para o discente, linha 1238, é preciso ter muito jogo de cintura para lidar com tais situação.

| | |
|-------|--|
| 1263 | Flávio, tinha uma intérprete lá, a professora estava dando aula |
| 1264 | e tinha uma intérprete. Só que a intérprete falou assim: "olha." |
| 1265 | A intérprete falou assim, "eu estou sozinha, não tem ninguém |
| 1266 | para revezar comigo. Eu vou interpretar, eu vou cansar, eu vou |
| 1267 | parar. Eu vou interpretar aqui 20 minutos". Então, assim, |
| 1268 | religiosamente. Ela seguia os 20 minutos. Porque havia um certo |
| 1269 | acordo entre os intérpretes deles revezarem. E a gente sabe que |
| 1270 | até é recomendável, até pelo conselho de fisioterapia, |
| [...] | [...] |
| 1272 | um problema de articulação. E essa. Tinha uma intérprete lá, e |
| 1273 | na instituição ela seguia isso na risca. Ela falou "vou |
| 1274 | interpretar 20 minutos, não chegou ninguém aqui, eu vou parar". |
| 1275 | Aí ela fez, tipo assim, ela seguiu o papel dela, assim, começava |
| 1276 | com aquela rixa. Não havia diálogo no começo. Isso tem mudado, |
| 1277 | viu? Vou falar lá de cinco anos atrás. |
| [...] | [...] |
| 1289 | aquela coisa mais linda, né? De repente, Flávio, a intérprete |
| 1290 | parou. Deu os 20 minutos, ela parou e ela saiu da sala. A |
| 1291 | professora continuou dando a aula normalmente. Flávio, eu |
| 1292 | comecei a tremer. Coração começou a bater forte. Eu vi que a |
| 1293 | aluna surda estava com a cabeça abaixada, se sentindo |
| 1294 | constrangida, ela abaixou a cabeça. Eu falei, gente, eu vendo |

| | |
|-------|---|
| 1295 | aquele cena lá comecei a tremer, falei "gente, eu não acredito |
| 1296 | que está acontecendo isso aqui". E outra, a professora, ela |
| [...] | [...] |
| 1301 | linguagem para surdo, mas a intérprete tinha ido embora e ela |
| 1302 | dando aula naturalmente. Eu falei, "duas coisas aí". Aí eu |
| 1303 | levantei a mão. "Ué, professora, a intérprete não está mais |
| 1304 | interpretando, professora, a aula vai continuar como se a |
| 1305 | intérprete tivesse aqui?". Porque, analise comigo, a intérprete |
| [...] | [...] |
| 1310 | ela sai, a aula continua a mesma coisa, então o que que a |
| 1311 | intérprete também fez? "Ué, professora, aí a aluna surda vai |
| 1312 | conseguir acompanhar? Porque a intérprete não está aqui mais". |
| 1313 | Aí a professora olhou assim para mim, Flávio, "eu tenho que dar |
| 1314 | aula para a maioria. Você quer que eu faça o que? Eu tenho que |
| 1315 | dar aula para a maioria". Aí eu falei. Só que ela falava e eu |
| 1316 | respondia, Flávio. "O surdo é uma minoria". "Eu tenho que dar |
| 1317 | aula para a maioria". Eu falava: "o surdo é minoria". "Ah, eu |
| 1318 | tenho que dar aula para todos". "E o surdo não faz parte do |
| 1319 | todos?". Ela falava e eu respondia, Flávio, ela falava e eu |
| 1320 | respondia. "É mas.." Aí ficou. Aí o pessoal da sala ficou tudo |
| [...] | [...] |
| 1352 | lugar dela, "sou paga para dar aula". Mas se a gente for pensar |
| 1353 | a questão pedagógica também não pode excluir o aluno, então |
| 1354 | você vê que há um conflito aí. Aí, havia um conflito. Você vê |
| 1355 | que envolve três questões: a intérprete, "ah, eu vou |
| 1356 | interpretar 20 minutos, se não tiver ninguém, fazer o quê?"; |
| 1357 | havia a professora, "ah, eu tenho que dar aula." Mas no |
| 1358 | pensamento dela ela tinha que dar a aula. Ou seja, aí eu acho |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

O discente narra um episódio em sala de aula envolvendo questões de acessibilidades, direitos profissionais e posturas pedagógicas as quais, indiretamente, têm a ver com as questões linguísticas e as demandas criadas por dispositivos legais como a Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2002 que, respectivamente, reconhece e regulamenta a Língua Brasileira de Sinais. Segundo Leandro, linhas 1264 a 1268; 1273 a 1276; 1290 e 1291, pela escassez de tradutores-intérprete de Libras frente às demandas da universidade, em vez de dois desses profissionais estarem em sala de aula para revezarem suas atuações a cada 20 minutos como prevê a legislação, era comum a presença de apenas um. Diante dessa situação, após o período de tempo estipulado por lei, o intérprete encerrava seu trabalho e saía da sala, impossibilitando o acesso ao conteúdo pelo Surdo que se sentia constrangido, linha 1293 e 1294.

Além da saída do profissional, que estava no direito dele, visto que cumpriu com o que lhe cabia, chamou a atenção de Leandro o fato de o professor continuar dando aula naturalmente e, ao ter sua postura questionada, responder que tinha "que dar aula para a maioria", "que o Surdo é minoria", "eu tenho que dar aulas para todos", linhas 1301 a 1305; 1311 a 1318. Nota-se que conflitos são gerados por outras questões as quais, indiretamente, estão relacionadas às

questões linguísticas têm consequências diretas nas posturas sociopolíticas e pedagógicas dos professores, dos técnicos administrativos e dos estudantes do Curso de Letras-Libras da UFJF, linhas 1352 a 1358.

Segundo Fiorin (1997), ao materializar suas manifestações discursivas, as pessoas expressão “valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social” e, sendo produto de uma realidade social, assimila e reproduz “uma ou várias formações discursivas” do grupo social do qual faz parte. Dessa forma, o indivíduo se vê destituído da posição de “árbitro da discursividade”, valendo-se, na maioria das vezes, das ideias veiculadas pelos membros de seu grupo para “tematizar seus discursos”. Apesar disso, o autor afirma que é possível ao homem desenvolver um Discurso crítico, partindo, para isso, dos conflitos e das contradições presentes na realidade que o cerca. Nesse contexto, nos alinhamos a Gómez (1992), ao destacarmos o papel do professor como prático reflexivo o qual, na busca de uma pedagogia construtivista, deve ter capacidade de criar situações de aprendizagem, de experimentar e de corrigir, por meio do diálogo com sua realidade de trabalho e de atuação, buscando “saber muito mais do que aquilo que vai ensinar” e “vivenciar o que ensina” (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

| | |
|-------|--|
| 1431 | um pouco, assim, é uma questão curiosa. Porque quando a pessoa |
| 1432 | vê Letras-Libras ela acha que habilita para português e libras. |
| 1433 | Então assim, muitos colegas meus ficaram frustrados no primeiro |
| [...] | [...] |
| 1441 | gente, esse curso aqui é só para formar, a gente só sai |
| 1442 | habilitado em Libras, a gente não sai em português não”. “Você |
| 1443 | está errado, Leandro, isso aqui, ó, é Letras-Libras, Letras é |
| [...] | [...] |
| 1447 | precisando explicar isso para os colegas, porque muitos colegas |
| 1448 | entraram nesse curso aqui pensando que vai sair habilitado em |
| 1449 | português também”. Poderia ser? Poderia. Pode ter um curso de |
| 1450 | Letras-Libras com dupla habilitação, no caso seria Letras, |
| 1451 | português/libras. Só que no caso da UFJF, a escolha ali, isso |
| 1452 | é uma questão de política, de perspectiva, eles escolheram ter |
| 1453 | um curso com apenas uma habilitação. Bom, agora Flávio, então |
| 1454 | assim, muitos ali entraram nesse curso meio que, quase, meio |
| 1455 | que por engano, né, entre aspas. Porque tinha colega “ah, mas |
| 1456 | eu quero fazer letras/português, eu pensei que isso aqui era |
| 1457 | português e libras”. Falei “não, talvez você vai ter |
| [...] | [...] |
| 1460 | trajetória de quatro anos, eu fiz amizades com colegas do latim, |
| 1461 | do inglês, do francês, eu falava “a gente tem libras”. E teve |
| 1462 | colegas que, por fazerem libras, toda licenciatura tem uma |
| 1463 | disciplina de Libras. Então eles faziam Libras e falavam assim, |
| 1464 | “ah, a gente pode puxar disciplinas, tipo, Libras 1, Libras 2, |
| 1465 | Libras 3, Libras 4”. Eu falava “sim, pode”. Aí eu sempre buscava |
| 1466 | orientar. |
| [...] | [...] |

| | |
|-------|---|
| 1467 | Igual nós, do Letras-Libras, poderíamos puxar uma disciplina |
| 1468 | do curso de Letras/Inglês, do Letras/Francês. O aluno também, |
| 1469 | das outras habilitações poderia puxar de Libras. Na verdade, o |
| 1470 | curso de Libras gera uma certa polêmica porque o nosso curso |
| 1471 | ele foi registrado separado, né. Porque o Letras-Libras ele |
| [...] | [...] |
| 1512 | Libras. Né, a gente, a gente não pode escolher, até mesmo a |
| 1513 | questão de transferir era difícil, né, puxar, por exemplo |
| [...] | [...] |
| 1518 | uma disciplina do Letras/Inglês. O Letras-Libras, por ser |
| 1519 | registrado separado tinha mais dificuldade para puxar algumas |
| 1520 | disciplinas, por exemplo, um relato era a questão do inglês |
| [...] | [...] |
| 1532 | pensar nessa vertente, eu ingressar e depois, no decorrer ali |
| 1533 | eu poder escolher. Bom, Flávio, parece que quando começaram a |
| [...] | [...] |
| 1537 | a ideia primeira foi essa, né. O aluno entra ali, depois de |
| 1538 | três, quatro períodos ele cursa, né, ele escolhe a habilitação. |
| 1539 | Bom Flávio, eu acho que isso aí envolveria mais professores, |
| [...] | [...] |
| 1541 | lidando com pessoas. Então seriam mais professores que teriam |
| 1542 | contato com os surdos. Isso, assim, pensando na estrutura da |
| 1543 | universidade poderia gerar mais desconforto, né, porque seria |
| 1544 | mais pessoas, mais disciplinas diferentes, digamos assim. Por |
| 1545 | exemplo, o aluno surdo vai cursar latim. Ou seja, o professor |
| 1546 | de latim tem esse contato com Libras, já teve essa formação? |
| 1547 | Aí o aluno surdo vai ter que cursar inglês, pelo menos lá uma |
| 1548 | disciplina de inglês. Esse professor sabe mais ou menos como |
| 1549 | que é a didática numa sala de aula que tem um aluno [surdo]. |
| [...] | [...] |
| 1554 | assim, é o que vai envolver mais pessoas, né Flávio, então |
| 1555 | assim, envolveu mais pessoas, envolve mais pessoas, que o |
| 1556 | professor ele tem que ser entre aspas "formado" a dar uma aula |
| 1557 | numa turma que tem surdos e ouvintes. E a gente viu que eles |
| 1558 | fizeram o curso separado e mesmo assim esses professores no |
| 1559 | começo eles davam aula sem saber essas questões, agora imagina |
| 1560 | ampliar isso mais ainda. |
| [...] | [...] |
| 1579 | português. Então, assim, vamos pensar lá no aluno surdo. Ele |
| 1580 | entrou na universidade, ele não tem muito domínio do português. |
| [...] | [...] |
| 1584 | Vou falar assim. Por exemplo, eu tive contato com surdos do |
| 1585 | terceiro ano do ensino médio. Eles formaram, estão aí para a |
| 1586 | sociedade. E isso que pode ter acontecido no curso de Letras- |
| 1587 | Libras. Porque é a realidade dos surdos, né, muitos surdos não |
| 1588 | têm ali, não conseguem, vamos dizer, igual teve uma colega que |
| [...] | [...] |
| 1625 | Especializado, ele tem que ser transversal, ele tem que |
| 1626 | perpassar todos os níveis de ensino. Então a universidade ela |
| 1627 | também tem que ter um olhar diferenciado, não só o aluno surdo, |
| 1628 | à todas as pessoas com deficiência. Aí você pode falar "ah, o |
| 1629 | surdo não é deficiente". Mas na lei ele é. Então o surdo também |

| | | |
|------|--|--|
| 1630 | | não é bobo, né. . “Ó, na lei eu sou deficiente, eu tenho direito |
| 1631 | | a prova adaptada, eu tenho direito, sabe, você tem que me |
| 1632 | | avaliar diferente”. Então isso é uma questão que gera, que |
| 1633 | | gerou um desconforto um período no curso de Letras-Libras. Por |

Anexo D – Entrevista 4 – Conversando com Leandro – Aluno ouvinte

Leandro fala do formato do Curso de Letras-Libras da UFJF que, enquanto curso de licenciatura vinculado à Faculdade de Letras, se difere das demais. Ao analisar o excerto, percebe-se como o monolinguismo é uma realidade presente e persistente nos educandários que concebem as línguas como entidades políticas, bem delimitadas como nas linhas 1431 e 1432; 1441 e 1442. O discente reconhece a natureza política que as línguas assumem o curso ao relatar as expectativas dos alunos ingressantes no curso e a perspectiva de obterem apenas a habilitação em Libras, linhas 1447 a 1453; 1456 e 1457. Sob essa ótica, a própria estrutura do curso é reflexo da estrutura da faculdade que, assim como as escolas, estão entre as principais instituições criadoras, promotoras e propagadoras de ideologias as quais, em grande parte, são respaldadas por manifestações discursivas difundidas e veiculadas por dispositivos legais. Nesse sentido, observa-se nas linhas 1460 a 1465; 1467 a 1469 uma a visão de língua enquanto sistema bem delimitado e fixo que não permitem “interferência”.

Essa concepção “instrumentalista” da língua(gem) traz consigo o entendimento de que os recursos linguísticos estão sob o controle dos falantes e a serviço dos propósitos da instituição que, com seu poder gerador de ideologias, influencia a todos que dela participam (PHILIPS, 2015). Isso também tem gerado conflitos, linhas 1470 e 1471, visto que, deferentemente do que normalmente ocorre, o Curso de Letras-Libras caracteriza-se como sendo distinto das demais habilitações da Faculdade de Letras, dificultando para os seus discentes o ingresso em disciplinas de outras habilitações e impedindo a transferência destes para outros cursos da universidade, linhas 1512 e 1513; 1518 a 1520; .

O discente tem como hipótese para a separação do curso de outras habilitações o fato de as questões linguísticas, principalmente, as oriundas da Libras, gerarem mais desconfortos pois, sua expansão envolveria mais pessoas, mais disciplinas e a necessidade de mais profissionais formados e em contato com os recursos de uma língua visuoespacial como salienta Leandro nas linhas 1532 e 1533; 1537 e 1538; 1541 a 1549; 1554 a 1560.

Além disso, as dificuldades que os Surdos enfrentam num curso que, como alguns acreditam, foi feito para eles, por exemplo, não ter “domínio do português”, linhas 1579 e 1580, seriam amplificadas em espaços nos quais os Surdos não estão no centro do processo, uma vez que a falta de acesso, principalmente na educação básica, tem contribuído para que esses alunos permaneçam a margem da sociedade, linhas 1584 a 1588. Para Leandro, a universidade precisa

ter um olhar diferenciado não apenas para o aluno Surdo, mas também para todas as pessoas com deficiência, linhas 1626 a 1628. Ao defender isso, o discente toca numa questão bastante interessante no que diz respeito aos Surdos que têm a Libras como elemento aglutinante, identitário e simbólico, ou seja, aos Surdos com “S” maiúsculo. Ao defenderem a visão socioantropológica, esses Surdos negam a condição de deficientes auditivos, porém essa perspectiva não se mantém quando se trata de reivindicar algum outro direito, deferente do linguístico, como no caso do direito a prova adaptada para o aluno com deficiência ou do acesso à universidade por meio de cotas para pessoas com deficiência. Em situações como essas, de acordo Leandro, a visão clínico terapêutica se sobressai e isso também é motivo de conflito e desconforto entre os integrantes do Curso de Letras-Libras da UFJF.

| | |
|-------|--|
| 1979 | Então, Flávio, eu acho que tem aqueles que falam sim, “ah, eu |
| 1980 | vou dar aula de libras, não importo, mesmo não sendo formado |
| 1981 | em Letras-Libras eu vou dar aula de libras”. Tem gente que é |
| [...] | [...] |
| 1989 | melhorando, eu estou seguindo a minha perspectiva. Porque lá. |
| 1990 | O que que acontece, Flávio, na universidade: abre concurso, se |
| 1991 | colocar lá “doutor em linguística”, talvez a pessoa é formada |
| 1992 | em fonoaudiologia, faz um doutorado em linguística e pega |
| 1993 | aquela vaga, para dar aula de Libras, vamos supor. Aí tem |
| 1994 | editais que já trazem lá: graduação em letras em doutorado em |
| [...] | [...] |
| 1998 | Agora, assim, o doutorado ajuda? Ajuda. Mas a licenciatura |
| 1999 | também é fundamental. |
| [...] | [...] |
| 2002 | formação, sim, que esse reconhecimento é bom, né? E outra, |
| 2003 | Flávio, outra questão é que muitos surdos não gostam de ouvintes |
| 2004 | ensinando libras. |
| [...] | [...] |
| 2015 | Uma aluna lá no início do curso: “ouvinte não pode dar aula de |
| 2016 | Libras não”. Uma aluna ouvinte, vou primeiro falar. O surdo eu |
| 2017 | já tinha ouvido falar, surdo que não gosta de ouvinte ensinar |
| 2018 | libras, agora uma ouvinte falando que ouvinte não pode ensinar |
| 2019 | libras. Eu falei “ué, você está fazendo o que aqui? |
| [...] | [...] |
| 2032 | mudou, viu, no decorrer do curso o ponto de vista. Mas vamos |
| 2033 | passar para o surdo. “Libras é a língua do surdo. Quem ensina |
| 2034 | Libras é surdo”. Tá. É a sua língua materna. Tá. Primeiro. É |
| 2035 | aquele negócio, né Flávio, é muito complexo, porque muitos |
| 2036 | surdos vão começar a aprender Libras com 5 anos, gente. |
| [...] | [...] |
| 2042 | É porque eu estava conversando justamente sobre isso com meus |
| 2043 | alunos. A gente sabe realmente que algumas áreas o surdo tem |
| 2044 | dificuldades de ingressar no mercado de trabalho. Já conversei |
| [...] | [...] |
| 2051 | do RH começou a me ligar, Flávio. Por exemplo. E a gente sabe, |
| 2052 | por exemplo: “Ah, eu preciso de uma pessoa com deficiência para |

| | |
|-------|--|
| 2053 | trabalhar na minha empresa. Ela vai ser recepcionista. Ah, não |
| 2054 | pode ser surdo não. Como que o surdo vai atender o telefone?" |
| 2055 | "Ah, chega alguém aqui.". Por exemplo, imagina, eu tenho um |
| [...] | [...] |
| 2057 | clientes não vão saber conversar com o surdo. Então, assim, tem |
| 2058 | realmente algumas áreas que, infelizmente, é difícil o surdo |
| 2059 | ter acesso. Eu conheço, por exemplo, surdos formados em |
| 2060 | arquitetura. Mas não exercem. Inclusive até surdos com formação |
| [...] | [...] |
| 2064 | sociais, por exemplo, surdos. Ela falou assim "ó, Leandro, tem, |
| 2065 | eu já encontrei 20 surdos formados em serviço social, que são |
| 2066 | assistentes sociais, mas não atuam". Por que não atuam? Porque |
| 2067 | se conversar lá, a maioria é ouvinte, então vai encontrar um |
| 2068 | assistente social e ele é surdo. Como que esse assistente social |
| 2069 | vai conversar, por exemplo, com o usuário, não sabe libras? |
| 2070 | Você entendeu a lógica? |
| [...] | [...] |
| 2087 | alinhando isso, há uma barreira, poucas pessoas sabem libras, |
| 2088 | muitos empregos os surdos não conseguem ter acesso. Aí quer |
| 2089 | criar um grupo que acha que o surdo só vai trabalhar dando |
| 2090 | aula. De libras. "Ah, então libras é a língua dele, deixa ele |
| 2091 | dar aula de libras". Só que entra duas questões. |
| [...] | [...] |
| 2097 | Eu posso dar aula de libras. É nessa lógica. Segue essa lógica. |
| 2098 | No caso dos surdos isso é mais gritante pelo fato dele ter |
| 2099 | dificuldades, talvez, de ser uma recepcionista, de trabalhar |
| 2100 | no caixa de supermercado. E alguns surdos vão e tal, mas nem |
| [...] | [...] |
| 2103 | libras". Eu até falo dessa forma: "vai dar aula de libras". |
| 2104 | "Não quero. Não gosto". Agora muito, tem um grupo de surdos que |
| 2105 | quer dar aula de libras. Tá. E esse grupo acha que o ouvinte |
| 2106 | não pode dar aula de libras, porque "ah, libras não é a sua |
| 2107 | língua". Você. E outra. Para um surdo a gente nunca sabe |
| [...] | [...] |
| 2112 | Isso acontece. Por quê? Porque a libras é a língua materna do |
| 2113 | surdo. Então quem tem domínio aqui da libras na sala de aula é |
| 2114 | a aluna surda, né? Então vamos perguntar para a aluna surda. |
| 2115 | Então, por exemplo, na turma tinha várias pessoas com |
| 2116 | conhecimento de libras, mas a professora fazia questão de dizer |
| 2117 | "vamos perguntar para a aluna surda, é a língua materna da |
| 2118 | aluna surda". Tá, né Flávio, mas essa aluna surda começou |
| [...] | [...] |
| 2140 | Porque você vê surdos, codas e ouvintes. Bom, Flávio, aí que |
| 2141 | que acontece. Tem surdo que acha isso, que o surdo não pode |
| 2142 | ensinar porque o ouvinte não vai ter domínio da libras. Bom, |
| 2143 | aí você entra naquela parte de formação, né, de Letras-Libras. |
| 2144 | Por que que a gente faz uma faculdade? Justamente para a gente |
| 2145 | compreender a língua, não é porque eu sou falante de português, |
| 2146 | por exemplo, que eu sei explicar alguns funcionamentos ali da |
| 2147 | língua, né? Teve uma professora que eu gostei muito. Ela |

Leandro levanta a questão da formação profissional para atuar na área da surdez que, a partir das demandas criadas pela legislação, possibilitou o surgimento de vários postos de trabalhos, como o de tradutor-intérprete de Libras, e a contratação de pessoas com pouca ou nenhuma formação na área, linhas 1979 a 1981. Além disso, profissionais de outras áreas com alguma especialização, mestrado ou doutorado em linguística, por exemplo, também puderam assumir postos de trabalhos que, para o discente, deveriam ser ocupados pelos formandos da licenciatura em Letras/Libras, linhas 1990 a 1993; 1998 e 1999.

Ainda sofre a formação profissional, o discente revela a posição contrária dos Surdos em relação ao fato de os ouvintes ensinarem Língua Brasileira de Sinais, linhas 2003 e 2004, ele mostra-se surpreso e incrédulo por uma aluna ouvinte do Curso de Letras-Libras também defender essa ideia, linhas 2015 a 2019. A idealização da Língua Brasileira de Sinais como única, separada e essencial para a constituição da comunidade Surda é fruto dos ideais nacionalistas/colonialistas, consolidados pela visão monolítica e estática de língua cuja natureza têm sua base na tríade herderiana a qual estabelece uma conexão entre língua, nação e território (CANAGARAJAH, 2013). Nesse aspecto, a ideia de pertencimento, linha 2032 a 2034; 2105 a 2107; 2112 a 2114, traz consigo a crença de que somente os Surdos detêm as condições necessárias para ensinar e disseminar os valores, as tradições e a cultura dessa comunidade e de que falantes (sinalizantes) de fora dela ou não Surdos são usuários ilegítimos, incapazes de expressar tais aspectos.

Para além dessa perspectiva, uma outra situação que se apresenta como justificativa para a recusa dos Surdos em aceitar o ouvinte como professor de Língua Brasileira de Sinais é a limitação e a dificuldade que os Surdos têm, por toda sua trajetória sociolinguística e histórica, de ingressar no mercado de trabalho, linhas 2043 e 2044. De acordo com o discente, muitas áreas não podem ter pessoas em situação de surdez, pois o impedimento auditivo seria um aspecto determinante para tal atuação, linhas 2052 a 2054; 2050 e 2059; 2065 e 2066; 2068 a 2070. Diante dessa realidade profissional tão dura, linhas 2098 a 2100, sobram poucas opções para os Surdos, dentre elas ser professor de Libras, visto que “poucas pessoas sabem Libras”, linhas 2088 a 2091. A própria postura do professor em sala reflete as consequências do monolinguismo e da ideia de pertencimento, uma vez que, as questões relativas a Libras eram direcionadas ao Surdo, que, segundo o discente, para o professor da turma era o falante prototípicos capaz de saber tudo, ou seja, quem tinha o “domínio da Libras naquele espaço”, linhas 2113; 2115 a 2118; 2141 e 2142.

Assim, apesar de defendermos um maior acesso a recursos linguísticos diversos por parte dos falantes (sinalizantes) e a disponibilidade desses recursos para todos, em todos os espaços,

principalmente nos de ensino/aprendizagem, isso não habilita a pessoa para ser professor ou ministrar aulas. Para tal, exige-se uma formação acadêmica com disciplinas e metodologias linguístico pedagógicas específicas, consolidadas por estudos e pesquisas na área, portanto, ser um profissional de qualquer área requer mais do que conhecimento linguístico.

Em diversos momentos, Leandro reporta em seu Discurso a visão monolítica e estática de língua, principalmente, ao considerar o falante (sinalizante) como aquele que tem uma primeira língua (L1) e a ela são adicionadas outras línguas (L2 + L3 + Ln), ou seja, o bilíngue como dois monolíngues em uma mesma pessoa (GARCÍA, 2009). Segundo Philips (2015), os espaços de ensino/aprendizagem, como universidades e escolas, estão entre as principais instituições criadoras, promotoras e propagadoras de ideologias e, como tal, encontram respaldo nos Discursos difundidos e veiculados por dispositivos legais. Diante disso, não é de se estranhar que, pela função citativa que os Discursos possuem (FIORIN, 1997), o discente traga, em sua maneira de conceber a língua, resquícios do monolinguismo. Além disso, podemos observar as consequências socioeducacionais desses Discursos.

Passaremos, a seguir, a analisar os dados gerados na conversa com o André, aluno Surdo, ainda no âmbito da **quarta categoria** construída:

Monolinguismo: as consequências socioeducacionais do Discurso

Conversando com André - Anexo “E” – Aluno Surdo

André explica que sua vinda para Juiz de Fora foi motivada por questões pessoais e que a notícia de que havia sido criado um Curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Juiz de Fora só aumentou seu interesse em mudar. O discente afirma que estranhou bastante a cidade no início, não só por ser maior que a cidade onde morava anteriormente como também por seus aspectos linguísticos e culturais, linhas 35 a 37.

| | |
|-------|---|
| 34 | libras na cidade só aumentou mais minha vontade de vir pra cá. |
| 35 | Chegando aqui eu percebi que a cidade era bem diferente de onde |
| 36 | eu vim. Uma cidade maior, com cultura diferente e a linguagem |
| 37 | diferente também. No início eu estranhei bastante. |
| [...] | [...] |
| 44 | Bom, eu como surdo né tenho direito de ter acesso a uma língua |
| 45 | estruturada e a língua brasileira de sinais é um direito que a |
| 46 | legislação hoje em dia me garante acesso. Mas antes da lei eu |
| 47 | já tinha né contato, desde pequeno com surdos sinalizantes. E |
| 48 | essa interação foi muito importante para o meu desenvolvimento. |
| 49 | Porque, quanto mais contato a gente tem com a Libras melhor, e |
| 50 | eu, desde pequeno, já frequentava Associação de Surdos da minha |
| 51 | cidade. A gente tinha um grupo de amigos que sempre se |
| 52 | encontrava para conversar em Libras, então isso me ajudou |

| | | |
|----|--|--|
| 53 | | muito. Então, assim desde pequeno eu fui adquirindo a língua |
| 54 | | tendo contato com outros surdos. |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

Ao ser perguntado sobre sua experiência linguística, André lembra que o reconhecimento da Libras pela lei garante a ele, como Surdo, o direito de ter acesso a ela. Percebe-se, pois, uma relação interdiscursiva (PAUL GEE, 1999, 2011; BESSA & SATO, 2018) do Discurso do discente com as manifestações discursivas dos dispositivos legais referenciados, linhas 44 a 46. Desse modo, ao falar do direito que tem, o discente traz a concepção da Libras enquanto “língua estruturada”, fruto do monolingüismo que se naturalizou no Brasil, principalmente nos espaços de ensino/aprendizagem (CAVALCANTI, 2013).

É interessante a maneira como ele traz, junto ao monolingüismo, a importância da língua enquanto prática social, linhas 48 a 51. André destaca a importância que o contato com outros Surdos sinalizantes teve para o seu desenvolvimento linguístico. Para ele, frequentar espaços onde podia praticar e estar em contato com a Libras ajudou muito, linhas 52 a 54. A natureza intrinsecamente histórica e ideológica dos Discursos possibilita que neles operem várias ideologias simultaneamente (BLOMMAERT, 2005), como podemos observar nas manifestações discursivas de André. Nesse sentido, apesar de considerar as estruturas constitutivas da Língua Brasileira de Sinais, é possível notar um certo alinhamento de seu Discurso com a perspectiva de língua enquanto prática a qual considera as relações linguísticas como sendo mais fluidas e dinâmicas, situando-as para além das concepções fechadas, monolíticas e estáticas de língua (CANAGARJAH, 2013).

| | | |
|-------|--|---|
| 59 | | Ah, Flávio! Eu, como surdo tenho muito orgulho de ser aluno de |
| 60 | | uma universidade pública no Brasil, então ser aluno de um curso |
| 61 | | da Universidade Federal de Juiz de Fora é motivo de muito |
| [...] | | [...] |
| 63 | | disse, no início, eu estranhei bastante, foi muito difícil |
| 64 | | porque faltava material, a linguagem né a língua é diferente, |
| 65 | | apesar de tudo ser libras, mas a libras que eu usava na minha |
| 66 | | cidade é muito diferente da libras que usa aqui em Juiz de Fora |
| 67 | | então eu tive que me adaptar e tive que me esforçar para |
| 68 | | aprender e entender. Uma outra coisa que eu estranhei bastante |
| [...] | | [...] |
| 80 | | Bom, o curso ainda é muito novo né? Por isso falta ainda muita |
| 81 | | coisa. Material didático adaptado, a tradução do português para |
| 82 | | libras, por exemplo. Eu tive muita dificuldade e muitas vezes |
| 83 | | me sentia impedido de ter acesso aos conteúdos das disciplinas, |
| 84 | | pois os professores não adaptavam. Eu lembro de sempre estar |
| 85 | | reclamando dessa questão. Alguns professores tinham esse olhar, |
| 86 | | essa sensibilidade, mas a grande maioria não se preocupava com |
| 87 | | o material que estava sendo produzido e oferecido a turma, se |
| [...] | | [...] |

| | |
|-------|--|
| 90 | dificultou um pouco o meu acesso. Então, quando tinha |
| 91 | intérprete em sala de aula, eu, além de tentar entender o |
| 92 | conteúdo, precisava ficar atento aos sinais que eram |
| 93 | produzidos, pois muitos eu não conhecia e tinha que solicitar |
| 94 | explicação da intérprete toda hora para compreender o |
| 95 | significado de determinado sinal e daquilo que estava sendo |
| 96 | dito. Era preciso ter paciência. As vezes, eu notava que os |
| 97 | alunos ouvintes comentavam e eu sabia que não era coisa boa. |
| 98 | Eles pareciam sempre estar reclamando das situações ocorridas. |
| [...] | [...] |
| 102 | né? É preciso mudar o foco do aluno ouvinte e passar a focar |
| 103 | no Surdo, por meio de uma pedagogia visual já que nós Surdos |
| 104 | percebemos o mundo através da visão. |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

Como Surdo, André se diz orgulhoso de ser aluno do Curso de Letras-Libras da UFJF, apesar da falta de material adaptado, da diferença (variação) linguística, linhas 63 a 68. O discente justifica a falta de acessibilidade verificada no curso ao fato de tudo ser muito novo. O aluno destaca que o acesso aos conteúdos das disciplinas, em muitos momentos eram restritos, pois os professores não adaptavam os mesmos para a Libras, linhas 81 a 82.

Ele lembra que, em muitas situações recorreu a ajuda do intérprete, quando este se encontrava em sala, e que, por várias vezes, percebia os comentários negativos dos alunos, em reprovação a algum comportamento dele, linhas 91 a 94; 96 a 98. Para o discente, o curso deveria priorizar a pedagogia visual com foco no aluno Surdo, linhas 102 e 103.

| | |
|-------|--|
| 110 | disso, eu sempre quis ser professor. Eu amo ensinar! Nós surdos |
| 111 | precisamos de pessoas que nos ensinem e eu quero ajudar outros |
| 112 | surdo e ouvintes a aprender Libras. Eu cresci vendo os |
| [...] | [...] |
| 116 | esperar o tempo certo, foi preciso criar um curso de letras- |
| 117 | libras aqui em Juiz de Fora, a partir da lei de libras, para |
| 118 | que eu pudesse realizar o meu sonho de me tornar professor. |
| [...] | [...] |
| 123 | Olha, eu acho que você aprende Libras como se aprende qualquer |
| 124 | língua né? Você começa a ter contato com aquela língua, aprende |
| 125 | as palavras, como é a estrutura, como as palavras se organizam |
| 126 | nas frases e vai adquirindo esse conhecimento, vendo como essa |
| 127 | língua funciona. No caso da libras é importante o contato com |
| 128 | surdo, com a comunidade surda né? Essa interação entre os surdos |
| 129 | e entre surdos e ouvintes vai ajudar na fluência. Então, |
| [...] | [...] |
| 133 | falantes dessa língua usam ela no dia a dia. Eu acho importante |
| 134 | aprender uma língua. No caso dos surdos além da Libras é |
| 135 | importante aprender o português escrito já que no Brasil essa |
| 136 | é a língua oficial que a maioria usa na escola. |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

André fala da vontade que sempre teve em ser professor e do seu interesse em ajudar outras pessoas a terem acesso a Libras, linhas 110 a 112. Para isso, destacou a criação do Curso de Letras-Libras da UFJF como alternativa viável para a realização de seu sonho, linhas 116 a 118. Ao ser perguntado como se aprende Libras, o discente não tem dúvidas de que tal aprendizado se como o de outras línguas e faz o percurso, da fonética à sintaxe, pelo qual aqueles que desejam aprender uma língua precisam seguir como forma de obter êxito. Apesar disso, destaca a importância do contato com outros falantes (sinalizante) para desenvolver fluência, linhas 123 a 129.

Dessa forma, a ideia que André tem de língua irá afetar a maneira como agirá pela/na linguagem (PHILIPS, 2015). Ao expor sua relação e seu interesse no curso, o discente mostra-se alinhado a visão socioantropológica da surdez defendida pelos Surdos com “S” maiúsculo por considerarem as possibilidades linguísticas oferecidas pela Libras que é tida como elemento aglutinador, simbólico e identitário da comunidade Surda (PERLIN, 1998; MOURA, 2000; PADDEN & HUMPHRIES, 2005). Merece destaque o fato de o discente também achar importante o aprendizado do português escrito, visto que é “a língua oficial que a maioria usa na escola”, linhas 134 a 136. Essa consciência está diretamente ligada à Política Linguística que se caracteriza pelas decisões políticas que atuam sobre as línguas e sobre as práticas nas quais essas línguas estão envolvidas na sociedade. Assim, secundo Calvet (2004; 2007), a organização linguística (as línguas existentes, seus domínios, espaços de uso, ensino etc.) são atribuições do Estado que tem no ideal nacionalista/colonialista sua maior referência e estímulo para promover, difundir e implementar o monolingüismo.

| | |
|-------|--|
| 145 | aprender alguma coisa. Portanto, eu vejo essa diferença em sala |
| 146 | de aula como algo positivo, algo que nos ajuda a entender o |
| 147 | outro, aceitar o outro e a conviver com o outro. É lógico que |
| 148 | às vezes tem algum conflito. Aí é preciso ter aquela paciência |
| 149 | que eu te falei. A diferença da língua portuguesa para a Libras, |
| 150 | o quanto cada língua é conhecida e praticada, gera algum |
| 151 | constrangimento e a presença do intérprete, a dificuldade de |
| 152 | entender um conceito da primeira vez, tudo que está sendo dito, |
| 153 | escrito ou sinalizado também. Em fim, são questões que |
| [...] | [...] |
| 156 | outro dentro de sala de aula né? Alguns alunos e professores |
| 157 | não entendem assim, acham difícil e prejudicial essas |
| 158 | diferenças em sala de aula. São modalidades de línguas |
| 159 | diferentes e vão exigir dinâmicas e ações didático-pedagógicas |
| 160 | também diferentes. Isso não é fácil e nem desejável para quem |
| 161 | já se acostumou com uma sala de aula comum onde só se fala |
| 162 | português e não necessita da presença de um tradutor-intérprete |
| 163 | de Libras, por exemplo. |
| [...] | [...] |
| 173 | UFJF, eu acho importante a interação entre surdos e ouvintes. |
| 174 | Eles precisam interagir, precisam se comunicar. Precisam |

| | |
|-------|--|
| 175 | conhecer também a cultura um do outro e isso só é possível se |
| 176 | conhecerem a língua, se tiverem contato com a língua um do |
| 177 | outro no caso dos surdos a Libras, no caso do ouvinte o |
| 178 | português. Para isso o professor precisa planejar as aulas, |
| 179 | desenvolver uma didática de inclusão. Lembrar que tem surdo na |
| [...] | [...] |
| 182 | da organização. O professor precisa planejar uma aula que |
| 183 | atenda a todos que se encontram ali, no caso do surdo, precisa |
| 184 | adaptar o material, em vídeo talvez. Pensar numa didática |
| 185 | visual, a gente que é surdo adquirimos o conhecimento por meio |
| 186 | da visão, então o visual tem uma importância muito grande para |
| 187 | nós. É preciso buscar formas alternativas, pensando na sala de |
| 188 | aula como um todo e não apenas nos ouvintes ou nos surdos. É |
| 189 | importante buscar essa formação para o professor entender como |
| 190 | planejar uma aula para o curso de letras-libras onde estão |
| 191 | presentes alunos surdos, alunos ouvintes, intérpretes etc. É |
| 192 | um desafio constante. |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

O discente encara a heterogeneidade das salas de aula do Curso de Letras-Libras “como algo positivo”, linhas 145 a 148, que ajuda a entender, a aceitar e a conviver com o outro. Nesse cenário, a fala do aluno corrobora o que Cavalcanti (2013, p. 212) defende, ao tratar da formação docente para a contemporaneidade, em termos de um profissional “posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc”. André, reconhece que, apesar de considerar positiva, alguns professores e alunos não entendem dessa maneira e que as diferenças linguísticas, principalmente pela modalidade, geram um certo constrangimento na sala de aula do curso, linhas 149 a 153; 156 a 160.

É curioso a maneira como o discente reporta a dificuldade encarada por alguns os quais já se acostumaram “com uma sala de aula comum” em que há predominância do português, linhas 161 a 163. Cavalcanti (2013) também fala do cenário confortável de monolinguismo que se naturalizou no Brasil, no qual se percebe a primazia da língua portuguesa nos espaços de ensino/aprendizagem de línguas em detrimento a outras línguas também brasileiras, mas que não se encontram incluídas nesses espaços pela falta de prestígio que possuem. A autora advoga pela saída dessa situação confortável se quisermos entender e lidar com os complexos fenômenos da linguagem no atual estágio da globalização, marcado pelo aumento do fluxo comunicacional que tem influenciado nossas relações sociais, interacionais e de agência (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006). Sob esse prisma, se torna importante intensificar a interação dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do Curso de Letras-Libras, como bem reforçado pelo aluno nas linhas 173 a 179.

Para isso, segundo André, o professor estar atendo “a todos que se encontram ali”, pensar numa didática visual e entender como planejar uma aula para este curso, especificamente, que “é um desafio constante”, linhas 182 a 186; 189 a 192

| | |
|-------|--|
| 201 | Pergunta difícil essa. O surdo tem muita dificuldade com a |
| 202 | língua portuguesa porque é uma outra modalidade né? Para |
| 203 | aprender o português a gente precisa aprender libras que é a |
| 204 | nossa primeira língua. Sem ela fica tudo muito difícil, a gente |
| [...] | [...] |
| 206 | texto escrito em qualquer outra língua, em inglês também. Então |
| 207 | a Libras acaba sendo uma condição para o surdo aprender uma |
| 208 | segunda ou uma terceira língua. A gente sofre muito com isso |
| [...] | [...] |
| 213 | é muito complicado. Eu sei que o português é a língua oficial |
| 214 | do Brasil e sei que a sociedade usa o português. Eu tenho |
| 215 | interesse, mas os surdos não têm o apoio necessário para |
| 216 | desenvolver o português de maneira adequada. Às vezes, um texto |
| 217 | de quatro páginas eu demoro muito para ler e entender, se ele |
| 218 | fosse em Libras esse processo seria mais fácil, entende? Nesse |
| 219 | sentido, eu acho o curso precisa melhorar. Não só o curso de |
| 220 | Letras-Libras, mas a educação de modo geral, a escola precisa |
| 221 | garantir o aprendizado da língua portuguesa para o aluno surdo, |
| 222 | para que não sofra tanto quando tiver que ler um texto em |
| 223 | português. Por isso eu acho importante que o surdo, ao ingressar |
| 224 | na universidade, já saiba a língua portuguesa, pelo menos que |
| 225 | tenha uma base dessa língua para poder conseguir acompanhar as |
| 226 | aulas e os conteúdos. Isso evitaria muitos dos problemas de |
| 227 | acessibilidade, isso não significa que o material não precise |
| 228 | ser adaptado. Isso vale também para o aluno ouvinte que precisa |
| 229 | conhecer a estrutura da libras, precisa saber como essa língua |
| 230 | funciona. Então, entrar no curso de Letras-libras sabendo |
| 231 | libras também vai facilitar para o aluno ouvinte. É |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

André reafirma a dificuldade do Surdo em aprender a língua portuguesa que, por conta da diferença de modalidade, segundo ele, só pode ocorrer após o aprendizado da Libras, linhas 201 a 204. Assim, ter acesso aos recursos da Língua Brasileira de Sinais condição essencial para os Surdos desenvolver seu aprendizado, linhas 207 e 208. Para o discente, falta apoio para os Surdos no que diz respeito ao ensino de português, nesse sentido, defende a necessidade de melhoria do Curso de Letras-Libras da UFJF e da educação básica como um todo, evitando assim o sofrimento dos Surdos diante de um texto escrito como podemos ver nas linhas 219 a 222. Nesse sentido, ele acha importante tanto o Surdo ingressar na universidade conhecendo o português quanto o ouvinte a Libras, linhas 223 a 226; 229 a 231.

| | |
|-------|--|
| 240 | Bom, eu penso que o curso ganharia bastante com isso, pois |
| 241 | daria condições para que as pessoas praticassem mais, |
| 242 | possibilitaria que tivessem mais contato com a língua |
| 243 | brasileira de sinais, Então, quanto mais gente sinalizando né, |
| [...] | [...] |

| | |
|-------|---|
| 249 | O objetivo do curso não é formar profissionais da área de |
| 250 | libras? Então, eu acho que qualquer pessoa que deseja trabalhar |
| 251 | na área deve ter acesso independente de ser surdo ou ouvinte |
| [...] | [...] |
| 259 | em fechar o curso de Letras-libras da UFJF. Se a gente quer |
| 260 | mudar a realidade do aluno surdo na educação básica, é preciso |
| 261 | lutar pela manutenção do curso que é muito importante. Ele |
| [...] | [...] |
| 264 | nós não podemos permitir que o curso feche. Manter o curso não |
| 265 | impede a inclusão do bacharelado para formar tradutor- |
| 266 | intérprete de Libras. É uma outra possibilidade de formar um |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

Para o discente, o Curso de Letras-Libras ganharia bastante se fosse todo em Libras, visto que isso iria possibilitar uma maior prática dessa modalidade de língua, linhas 240 a 243. Penso que, essa perspectiva de desenvolver um curso todo em torno dos recursos de uma realidade linguística traz no seu bojo aspectos da visão monolíngue e estática de língua que persiste nos espaços de ensino/aprendizagem (CANAGARAJAH, 2013). Como o curso visa formar profissionais na área da surdez, André não vê motivo para que o acesso seja restrito aos Surdos e acredita que ele deve ser oferecido para qualquer pessoa, independente de ser surda ou ouvinte, Linhas 249 a 251. Perguntado acerca da mudança do curso de licenciatura para bacharelado, aventada numas das reuniões de colegiado, o discente diz ficar entristecido com tal pensamento e foi enfático ao se manifestar contra, argumentando que, manter a licenciatura, além de possibilitar mudanças reais na educação básica, linhas 259 a 261, não impede a criação de um bacharelado em interpretação e tradução, linhas 264 a 266.

| | |
|-------|--|
| 282 | Eu acho importante você aprender outras línguas, ter condições |
| 283 | de acesso a essas línguas, mas, se o aluno entra no curso de |
| 284 | Letras-libras, a gente pensa que o interesse dele é em libras. |
| 285 | Se ele quisesse um outro curso, uma outra habilitação diferente |
| 286 | de Libras, ele entraria em outro curso. Então, eu acho ruim o |
| 287 | aluno entrar no curso de Letras-libras e querer, depois de um |
| 288 | tempo, mudar de curso, por exemplo, para o inglês, para o |
| 289 | italiano, para o espanhol. Isso traz prejuízos para o curso de |
| [...] | [...] |
| 305 | acordo com os seus interesses, não é só porque é surdo. É claro |
| 306 | que o fato de ter acesso a Libras contribui e desperta o |
| 307 | interesse dos Surdos em fazer esse curso, afinal a gente quer |
| 308 | promover nossa língua e levá-la para todos os lugares, mas o |
| 309 | surdo pode fazer o curso que ele quiser. Com a lei de Libras |
| 310 | essa possibilidade aumentou. A gente quer mostrar para a |
| [...] | [...] |
| 312 | o Surdo pode fazer qualquer curso que ele tenha interesse. O |
| 313 | objetivo do curso de Letras-Libras da UFJF é formar professores |
| 314 | da educação básica e a Libras será para o Surdo a primeira |
| 315 | língua (L1) e o português a segunda língua (L2) e para o ouvinte |

| | | |
|-----|--|--|
| 316 | | o contrário o português será a primeira língua (L1) e a Libras |
| 317 | | a segunda língua (L2).+. A pessoa vai buscar um curso que seja |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

Com relação ao fato de o Curso de Letras-Libras da UFJF ser distinto das demais licenciaturas oferecidas pela FALE, André acha ruim a opção de um aluno entrar no curso e, depois de um tempo, mudar para outro. Assim, apesar da importância que o aprendizado de outras línguas tem, na opinião do aluno, o ingressante no curso precisa se formar em Libras, linhas 282 a 289, uma vez que é este o objetivo do curso. Perguntado sobre o curso se apresentar como uma das poucas possibilidades de acesso do Surdo a uma formação superior por ter como base a Libras, o discente reconhece que a presença da Língua Brasileira de Sinais facilita o acesso dos Surdos a universidade e desperta o interesse deles em fazer o curso, uma vez que conhecem os recursos da Libras e está entre as propostas da comunidade Surdo promover a língua e, conseqüentemente, a cultura Surdas. Apesar disso, André reconhece que, com a lei de Libras, as opções de acesso a um curso superior pelos membros da comunidade aumentaram muito, linhas 305 a 310. Nota-se que o discente, ao falar dos objetivos do curso, reforça a ideia de primeira (L1) e segunda (L2) línguas expressas, também, em dispositivos legais e no PPC do curso numa nítida relação interdiscursiva (FIORIN, 1997). Essa visão de língua está centrada no sistema linguístico e não nos falantes, portanto, descaracteriza as múltiplas práticas discursivas nas quais, de acordo com García (2009), o falante (sinalizante) bilíngue se encontra ao buscar interagir e dar sentido ao mundo do qual faz parte e isso refletirá nas metodologias e nas práticas de ensino de língua do curso e dos discentes. Para a autora, nenhum bilíngue pode ser considerado dois monolíngues em uma mesma pessoa, uma vez que diferentes aspectos ou fatores estão envolvidos no comportamento linguístico, que é reflexo da complexidade do bilinguismo, das vivências e das escolhas da pessoa na gama de recursos linguísticos de que dispõe (GARCÍA, 2009).

| | | |
|-----|--|---|
| 333 | | Me lembro de uma situação que me deixou muito triste. A gente |
| 334 | | estava numa aula e a professora precisou interromper porque só |
| 335 | | tinha um intérprete em sala. Isso criou uma certa confusão, |
| 336 | | pois, a cada 20 minutos, troca-se o intérprete, mas como nesse |
| 337 | | dia só tinha um, passado o tempo, o intérprete parou a |
| 338 | | interpretação e saiu de sala. Estava no direito dele. Mas os |
| 339 | | alunos ouvintes ficaram nervosos, pois a aula foi interrompida |
| 340 | | enquanto o professor aguardava o intérprete voltar. Muitos |
| 341 | | professores não têm essa consciência e dão aula, mesmo sem ter |
| 342 | | intérprete em sala, isso impede o surdo de ter acesso ao |
| 343 | | conteúdo. A gente observa os ouvintes falarem, interagirem, mas |
| 344 | | não compreendemos nada, devido ao nosso impedimento auditivo. |
| 345 | | Foram várias aulas em que eu tive que lidar com a falta de |
| 346 | | intérprete e com a postura de professores que seguiam com a |
| 347 | | aula mesmo assim. Acho que de tanto reclamar na coordenação, |

| | | |
|-------|--|---|
| 348 | | isso vem mudando, parece que as pessoas estão se colocando mais |
| 349 | | no lugar do surdo, se conscientizando mais do conceito de |
| 350 | | inclusão, mas ainda falta essa conscientização em alguns |
| 351 | | profissionais e alunos do Curso de Letras-Libras da UFJF. |
| [...] | | [...] |
| 359 | | O curso de Letras-Libras para mim é muito importante, primeiro |
| 360 | | porque eu tô podendo realizar o sonho de me tornar professor |
| [...] | | [...] |
| 363 | | minha formação cultural né? A minha formação enquanto pessoa |
| 364 | | surda, membro da comunidade surda. Tenho muito orgulho de |
| [...] | | [...] |
| 366 | | sejam elas surdas ou ouvintes. Isso é muito bom. Então eu mudei |
| 367 | | enquanto pessoa, eu mudei enquanto profissional, eu mudei |
| 368 | | enquanto membro da comunidade surda. Foram muitas mudanças |
| [...] | | [...] |
| 371 | | e buscando melhorar as coisas para mim e para os outros. Quero |
| 372 | | servir de exemplo para outros surdos, para que eles saibam que |
| 373 | | é possível, apesar de toda dificuldade. |

Anexo E – Entrevista 5 – Conversando com André – Aluno Surdo

André relata uma situação em que a aula precisou ser interrompida por não haver número de intérprete de Libras suficiente em sala, linhas 333 a 335. Diante disso, passados os 20 min de interpretação previstos em lei, a profissional saiu, obrigando a professora a interromper sua aula, gerando um certo nervosismo nos alunos ouvintes, linhas 337 a 340. De acordo com o discente, o problema era recorrente e nem todos os professores tinham uma postura de respeito à presença dos Surdos em aula, muitos, diz o aluno, continuavam mesmo sem o intérprete e isso, além de impedir o Surdo de ter acesso ao conteúdo, criava situações de conflitos e constrangimentos, linhas 342 e 343; 345 a 351. As demandas criadas pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005 refletem bem a falta de planejamento ao se propor políticas linguísticas (CALVET, 2004; 2007). Assim, mesmo depois de tantos anos da entrada em vigor dos dispositivos legais supracitados, ainda são visíveis e sentidas, principalmente pelos Surdos e pelas pessoas envolvidas com a surdez, as consequências e as dificuldades em pôr em prática e em fazer cumprir o que a legislação prevê.

Apesar de tudo, André reconhece a importância do curso para sua formação profissional e pessoal, linhas 359 e 360; 363 e 364, destacando a possibilidade oferecida para a difusão e a divulgação da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda. Diante disso, um aspecto interessante destacado pelo discente é a oportunidade que a sua formação dará de mostrar a outros Surdos que é possível a eles chegarem a um curso superior, terem uma formação acadêmica, linhas 371 a 373. Nesse sentido, ressalta-se o valor simbólico e identitário da Libras que, dentro da concepção de língua enquanto instituição política, de acordo com Makoni e

Pennycook (2007), envolvem outros fatores além do estritamente linguísticos, como o desenvolvimento de ideologias, a invisibilidade de práticas de linguagem, a projeção de níveis de diferenciação linguística etc, levando-nos a entender a importância da língua de sinais para a luta, a existência, a resistência e a permanência da comunidade surda enquanto uma minoria linguística. Tal postura reflete também as consequências socioeducacionais do Discurso monolíngue citado e referenciado em diversos momentos das falas de André.

Dessa forma, a análise dos dados gerados por meio dos procedimentos investigativos desta pesquisa possibilitou traçar um perfil linguístico dos professores, dos técnicos administrativos e dos estudantes do Curso de Letras-Libras e, conseqüentemente, as ideologias linguísticas mobilizadas por eles em suas manifestações discursivas as quais, como pudemos perceber, têm implicações no processo de ensino/aprendizagem do curso bem como na formação profissional daqueles que objetivam ingressar no curso. No capítulo a seguir, passaremos a tecer as considerações finais acerca da pesquisa aqui apresentada, visando situar o leitor e consolidar as impressões e as percepções deste linguista e pesquisador da língua(gem).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinheta de continuar.

Numa sociedade como a nossa, diante da complexidade com a qual se apresenta, é impossível manter-se estático e não acompanhar o movimento. No bojo de seu dinamismo, destacam-se questões étnicas, culturais, raciais, de gênero e linguísticas que de alguma forma nos afeta e são afetadas por nós, por nossos Discursos e por nossas práticas. Nesse sentido, faz-se necessário o exercício da reflexão, não como mero aparato teórico destituído de ação, mas como algo concreto que, a depender do processo, deixarão marcas positivas ou negativas nas pessoas e o nos Discursos com os quais entramos em contato e interagimos.

Ter consciência dessa necessidade é colocar em evidência o que há de mais essencial em nós: nossos princípios, nosso papel social, nossas convicções, enfim, a nossa maneira de ser e de agir no mundo,

Assim como as línguas; não estamos prontos, não nascemos prontos; mas emergimos das relações interpessoais, dos embates discursivos e da capacidade de afetar e se afetado pelo outro. Viver numa sociedade como a nossa, é viver em conflito, é ser provocado e testado a todo momento, é ter a certeza de que; a cada dia, a cada instante; estamos em processo de sermos nós (outros), pois as mudanças são necessárias e inerentes a nossa natureza.

Como pessoa, estudante, professor e, atualmente, pesquisador pude vivenciar de diversas maneiras e possibilidades as reflexões, transformações por esta sociedade, as mudanças pelas quais precisamos passar, as inquietações que insistem em nos provocar cotidianamente. Assim, ao finalizar este período de estudo e de aprendizado, trago a certeza de que o Flávio do início não é o Flávio do final, mesmo que ele quisesse, assim como acontece com as questões linguísticas, ele não conseguiria, visto que, não é da natureza de ambos (língua(gem) e pessoa) permanecerem estáticos, fixos e alheios àquilo que acontece em seus entornos, em seus contextos de interação.

Dessa forma, dispo-me de minhas certezas, certo da necessidade de estar sempre em construção. Desconstruo-me na esperança de estar oportunizando, assim, toda sorte de aprendizado e experiência, as quais possibilitarão que eu me torne um ser humano melhor, mas capacitado para lidar com o que ainda nem me foi apresentado.

Vislumbro, então, a perspectiva da continuidade e do processo premissas da agência e do dinamismo que configuram língua(gem) e pessoas.

Este trabalho é antes de tudo sobre formação docente e a tese aqui defendida é eminentemente política uma vez que questiona as diretrizes curriculares, o Projeto Pedagógico do curso de Letras-Libras e coloca em perspectiva ideologias linguísticas. Talvez por isso mesmo seja também possibilidade e reconhecimento de caminhos e não a proposição de uma única saída. As políticas públicas são muitas e as políticas educacionais que as acompanham não são diferentes, portanto, qualquer posição assertiva pode-se caracterizar como perigosa e falha.

Cientes dos limites e riscos que tal empreitada oferece, buscou investigar as ideologias linguísticas que subjazem ao Curso de Letras-Libras da UFJF, suas implicações e reflexos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, visando, com isso, discutir aspectos formacionais

e compreender como estudos recentes no âmbito da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, tais como as práticas translíngues podem colaborar e enriquecer essa formação. Nesse sentido, procedeu-se a análise dos Discursos de profissionais e alunos do curso, intentando compreender suas relações com questões de poder, identidade ou pertencimento manifestadas em documentos oficiais, notas expandidas (narrativizadas) e entrevistas semiestruturadas e entendidas à luz dos estudos contemporâneos sobre globalização, diluição de fronteiras, intensificação de contatos socioculturais e linguísticos, propondo, a partir desse entendimento, princípios que orientem a formação docente do curso.

Cabe ressaltar que os dados gerados pelas vinhetas narrativas oriundas das notas de campo e das notas expandidas não foram objeto substancial de análise neste trabalho, pois não correspondiam ao objetivo principal da pesquisa. Contudo, reconhecendo a importância que essa ferramenta de pesquisa possui, optou-se por incluí-la na introdução de alguns capítulos e seções de capítulos como forma de contextualizar o leitor, situá-lo melhor sobre outros aspectos do trabalho e despertar sua atenção para situações observadas no cotidiano e na vivência dos participantes no Curso de Letras-Libras da UFJF. Essa opção de estrutura do trabalho, em si, não foi por acaso, mas reflexo de nosso alinhamento com perspectivas decoloniais, por acreditar que, o fazer acadêmico-científico, ao se basear nos cânones, principalmente estrangeiros, não prestigia e não reconhece a nossa própria capacidade de produzir ciência, perpetuando, com isso, a herança colonial que limita, universaliza e homogeneiza. Não foi por acaso também a opção por analisarmos as ideologias linguísticas já que as entendemos como formas mais amplas de embate em torno de questões/situações hegemônicas e de poder.

À vista disso, as manifestações discursivas dos participantes desta pesquisa constituem a percepção que o grupamento social do qual fazem parte tem em uma determinada época e cuja visão tem base em outros Discursos, cristalizados e apreendidos por cada membro do grupo, caracterizando o modo como esse grupo pensa o mundo. Segundo Fiorin (1997), para cada manifestação ideológica, há uma manifestação discursiva correspondente que demonstra como aqueles que a produzem compreendem o mundo. Nesse sentido, o Discurso é considerado o *locus* das coerções e da simulação da individualidade e é nas situações de conflitos e tensões que as possibilidades de desenvolver um Discurso crítico se apresentam.

No atual estágio da globalização, temos a nossa capacidade de mobilizar recursos semióticos afetada. De acordo com Blommaert (2005), o comportamento semiótico é guiado por padrões estratificados e policêntricos de significados e tem sua origem em uma variedade de instituições centralizadoras das quais se destacam educandários, como escolas e universidades, cuja produção ideológica varia em abrangência e escopo. Nessas instituições, a

noção de língua enquanto sistema tem sido reificada pelo ideal nacionalista/colonialista - uma língua, um povo, uma nação (PHILIPS, 2015). O signo, como preconizado por Bakhtin (2004), por seu caráter ideológico, não somente reflete a realidade, como também a materializa e está na base da constituição do Discurso.

Dessa forma, vimos na Análise do Discurso uma ferramenta que possibilita perceber a formação discursiva e as posições ideológicas dos sujeitos e como estes concebem o mundo. Em muitos aspectos, as ideologias linguísticas são restritivas e limitadoras das práticas de língua(gem) e, conseqüentemente, dos Discursos alheios, afetando, assim, a maneira como agimos pela e na língua(gem). Para Kroskity (2004), não problematizar as variações ideológicas acerca da linguagem cria condições para uma visão homogeneizadora, reforçando aspectos nacionalistas/colonialistas. Nesse viés, as ideologias apresentam-se como uma alternativa para os cursos de Letras, incluindo o de Letras-Libras da UFJF, de indagar sobre os conceitos e visões de língua, propiciando uma formação docente com maior capacidade de enfrentar as questões sociolinguísticas da atualidade.

De acordo com Philips (2015), as instituições de ensino/aprendizagem se apropriaram da noção monolítica de língua, implementada e difundida pelo projeto de formação dos Estados-nação. Essa concepção de língua focada no código, traz a crença de que uma nação necessita de uma língua que a unifique e essa parece ser também a concepção linguística adotada pelos Surdos que têm como referência o ideal nacionalista/colonialista. Assim, eles se valem da noção de língua enquanto sistema e entidade política, evidenciando o valor simbólico, aglutinante e delimitador da Língua Brasileira de Sinais como elemento constitutivo e constituinte da comunidade, visto que, além de não disporem de um espaço geográfico específico, ainda precisam conviver com a existência de outras manifestações linguísticas. A manutenção do monolinguismo tem conseqüências para todas as comunidades linguísticas e, muitas vezes, encontram, nos documentos oficiais e nas políticas linguísticas, respaldo para sua existência, promoção e divulgação.

Num contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2006), é possível verificar aspectos, situações e fenômenos que, apesar de já se fazerem presentes na sociedade, não eram tão evidentes ou perceptíveis como o caso das práticas translíngues. Além disso, a noção de pertencimento também se exacerbou, visto que, segundo Castells (2011), ela não está associada apenas a razões históricas ou econômicas. Nesse sentido, a etnicidade está em alta e parte da comunidade surda parece assimilar bem o papel que ela desempenha, principalmente, no que diz respeito à língua e à luta por seus direitos.

Nosso trabalho não diminui em nada o valor e a importância da busca dos Surdos por seus espaços e direitos na sociedade, ainda mais num contexto superdiverso (VERTOVEC, 2006), inclusive de recursos linguísticos, no qual estamos inseridos. Pelo contrário, ao defendermos uma visão de língua mais fluida, dinâmica, condizente com o estágio atual da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006; BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013) e com as questões e os fenômenos linguísticos que ele tem suscitado e evidenciado (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006), buscamos minimizar ou mitigar os efeitos negativos e segregadores promovidos e difundidos pelo monolinguismo que, há muito tempo, cria fronteiras, separando pessoas e espaços, subjugando as diferenças e promovendo “conflitos”, “tensões” em torno de questões linguísticas (CANAGARAJAH, 2013; MAKONI & PENNYCOOK, 2007; MOITA-LOPES, 2006; MIGNOLO, 2006) aumentando, com isso, os “desafios” daqueles que se propõem a atuar na área como, por exemplo, os docentes e discentes dos cursos de Letras.

Diante disso, os profissionais da área da educação bilíngue precisam estar mais abertos a repensar suas práticas a fim de implementarem estratégias didático-pedagógicas que transformem o processo de ensino/aprendizagem, levem em conta a realidade dos educandos e, numa postura crítico-reflexiva, questionem os Discursos preestabelecidos que insistem e persistem em se apresentar como verdades no contexto educacional. Assim, ao investigarem as próprias práticas, articularem metodologias de ensino que respeitem e estimulem a criatividade dos discentes bem como promovam interação e diálogo com situações reais de manifestações linguísticas, eles poderão também vislumbrar uma educação mais sensível à diversidade cultural, social e linguística; promotora da participação política do indivíduo na sociedade e, com isso, dar-lhe condições de exercer sua cidadania. Sob essa perspectiva, é notória a necessidade de repensarmos a formação docente que, em muitos aspectos, encontra-se engessada em suas metodologias e conceitos e, conseqüentemente, distante das práticas e realidades, inclusive linguísticas, presentes na sociedade atual e exigidas por ela. Um exemplo desse anacronismo observado nos educandários se encontra na prevalência de recursos linguísticos do português em detrimento a todas as outras manifestações linguísticas presentes em território nacional. Talvez seja mesmo essa ideia de territorialidade que justifique tamanho apagamento e desproporcionalidade de línguas e a necessidade de homogeneização e de controle dos recursos linguísticos sob o poder do Estado. Portanto, é preciso repensar o que se entende por educação bilíngue, a forma como a implementação e oferta dessa modalidade de ensino se dará, bem como se ela será capaz de incluir outras materialidades linguísticas e de permitir uma formação letrada e cidadã daqueles que por ela optarem.

Dessa maneira, lutar pelos direitos e defender a cultura Surda tendo como base a língua de sinais é algo legítimo e necessário, mas isso não pode ser motivo para delimitações e barreiras. A postura desconfiada de parte do grupo de Surdos de Juiz de Fora em relação àqueles que não fazem parte ou que não são Surdos possibilitou-nos refletir sobre aspectos relacionados a identidade e a pertencimento que, em muito, têm relação com a trajetória sócio-histórica, de privações e de sofrimento impingidos a eles. Isso pode justificar também a resistência de alguns integrantes do grupo a ideias e a sugestões vindas de pessoas ouvintes que, a nosso ver, têm dificuldades em expor opiniões e propor caminhos e conceitos os quais, por não se alinharem aos Discursos da comunidade Surda, são rechaçados, criticados e, em muitos casos, ignorados como ocorre, por exemplo, com a necessidade de figurarem recursos linguísticos tanto da Libras quanto do Português em contextos de ensino/aprendizagem. Diante disso, defendemos que as interconexões e as práticas linguísticas oriundas do mosaico sociolinguístico e cultural brasileiro precisam ser encaradas como possibilidades na configuração atual da sociedade e, ao analisarmos e procurarmos compreender os Discursos de profissionais e alunos do Curso de Letras-Libras da UFJF, bem como aqueles que figuram nos documentos inclusos neste trabalho; pretendemos fomentar a busca por uma reorientação na formação docente e, conseqüentemente, na estrutura organizacional e curricular do curso de modo que levem em consideração as novas perspectivas propostas pela Sociolinguística da globalização, pela Linguística Aplicada e pelo conceito de práticas translíngues.

Diante do dinamismo sociocultural e linguístico em que nos encontramos, um discente não pode passar por um curso de formação de professor de línguas sem que lhe sejam apresentadas outras possibilidades, outros conceitos e concepções do que se entende ou se denomina língua. Para nós, essa deveria ser uma discussão essencial em um curso dessa natureza, porém o que se observa é a ausência de espaço para essas reflexões nos cursos de Letras de um modo geral. Levando em consideração os dados aqui analisados, não é diferente no Cursos de Letras-Libras da UFJF que parece trazer em sua criação e constituição uma visão de língua cristalizada pelo Discurso monolíngue, posta e ensinada como única possibilidade que, como tal, vai sendo reproduzida e perpetuada nas práticas pedagógicas dos professores de línguas que, futuramente, poderão exercer seus ofícios nas várias etapas do sistema educacional, ou seja, na educação básica ou superior.

A promoção e a disseminação da ideia de língua enquanto entidade política, como sistema homogêneo e bem delimitado num ciclo que é retroalimentado em todo seu percurso, de muitas maneiras, pode levar os docentes a desconsiderarem as vivências linguísticas daqueles que passam pela escola/universidade, na medida em que essas vivências no condizem com aquilo

que se espera de um “falante (sinalizante) ideal”. Num contexto como esse, busca-se formar um sujeito linguisticamente “competente” e que “domine” aquilo que se convencionou chamar língua X, Y ou Z. Novamente questiono: o que significa ser competente numa língua? E dominar uma língua, o que seria? Como mensurar isso? Conhecer ou falar um determinado número de palavras dá condições de afirmarmos que uma pessoa é competente ou domina uma língua? Por essas e tantas outras ponderações que poderiam ser formuladas a partir da que se entende por língua e, principalmente, pela falta de uma opção de resposta única a elas; que defendemos uma postura mais reflexiva de docentes e discentes os quais, ao se depararem com questões parecidas, vislumbrem outras possibilidades de olhar para os fenômenos linguísticos e da língua(gem).

Não somos ingênuos em acreditar numa transformação imediata, o processo é lento e a mudança de postura virá a longo prazo e dependerá do quanto estaremos abertos a ela, já que, como foi observado anteriormente, o ideal nacionalista foi muito bem pensado e difundido, servindo de referência e base para a criação de identidade de grupos e minorias, estando entre suas principais consequências a presença forte e consolidada do monolinguismo dentro dos espaços de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, fora deles também. As posturas que temos em relação aos fenômenos linguísticos: se é certo, se é errado, se pode, se não pode, se é aceito ou se é reprovado; são baseadas naquilo que entendemos como sendo língua, que nos foi inculcado e que trazemos conosco para os espaços, os momentos e as interações nas quais nos encontramos, servindo de parâmetros para as “avaliações” que fazemos das pessoas com as quais temos contato e interagimos. Logo, ao defender uma prática docente mais reflexiva, almejamos a formação de um profissional que pondere sobre as realidades que lhes são apresentadas e que, muitas vezes, não encontrarão explicações nas formulações teóricas com as quais entrou em contato no curso posto que estas buscam estabilizar, separar, quantificar e sistematizar algo que, por sua própria natureza, é dinâmico, móvel e emerge das práticas sociais como é o caso da língua(gem).

Cabe ressaltar que não é intenção desta pesquisa derrubar paradigmas ou desconstruir e jogar por terra trabalhos e estudos anteriormente desenvolvidos, contudo, intentamos provocar e trazer à baila reflexões e questionamentos os quais se mostram pertinentes e necessários no atual estágio da globalização. Segundo Makoni e Pennycook (2007), a invenção das línguas tem produzido efeitos materiais muito reais e influenciado o modo como elas são entendidas, como as políticas de linguagem são construídas, como a educação tem sido desenvolvida. Diante disso, é possível supor que os estudos acerca das línguas de sinais e os sujeitos que, por meio delas, agem no mundo, sintam tais efeitos.

Os dados gerados nesta pesquisa denotam que a noção de língua na qual se apoia o Curso de Letras-Libras da UFJF é a noção de língua enquanto entidade política, historicamente forjada e difundida, caracterizando o chamado paradigma monolíngue o qual, segundo Canagarajah (2012), teve sua ascensão com o ideal iluminista que, associado ao surgimento da ciência empírica, está ancorado numa orientação positivista da realidade a qual busca transformar as experiências em conhecimentos gerenciáveis e disciplinados. Sob esse prisma, as línguas são percebidas como sistemas autônomos com *locus* na cognição em vez de no contexto social, apresentando-se como entidades puras, separadas umas das outras, associadas a uma identidade, tendo seus aspectos comunicacionais e interacionais baseados na gramática e não na prática.

Dessa forma, ao conceberem as línguas como únicas e separadas e evidenciarem sua essencialidade para a expressão dos valores e pensamentos do grupamento de que fazem parte, os falantes (sinalizantes) são levados a crer que aquela realidade linguística lhes pertence e que membros de outros grupos não possuem legitimidade nem capacidade para expressarem os pensamentos e os valores defendidos pelos que se acham donos da língua. A pretensa homogeneidade e harmonia do grupo faz com que a mobilidade de recursos linguísticos e semióticos seja rechaçada, impedindo a presença de outras manifestações linguísticas. A invenção das línguas (MAKONI & PENNYCOOK, 2007) trouxe a impressão de que havia algo de natural e correto na conexão destas com a comunidade e com o lugar que era reivindicado por aqueles que nele viviam (BLOMMAERT, 2010; CANAGARJAH, 2012). Esse processo arbitrário em que diversos recursos semióticos, agrupados, rotulados com um nome e reivindicados como propriedade de um determinado grupo, segundo Blommaert (2010), tem sido reforçado por escolas, livros didáticos, meios de comunicação de massa e outras instituições num movimento circular de autopropagação em que a língua identifica as pessoas e o lugar; ao passo que o lugar e as pessoas se identificam com a língua.

Na tentativa de descontinuar esse ciclo, propomos uma postura mais crítico-reflexiva por parte de professores e alunos do Curso de Letras-Libras, visando investigar a relação da língua(gem) com o mundo social e com questões observáveis na sociedade atual (FABRÍCIO, 2006). Busca-se, portanto, ponderar a historicidade, a universalização e os efeitos relacionais herdados de uma visão eurocentrista e colonialista, para a qual, segundo Resende (2019, p. 21) a língua(gem) tem contribuído em “formas de poder, de ser, de viver, de pensar, de se relacionar, de se ensinar-aprender e de se pesquisar”. Uma postura diferente, sem as devidas reflexões, leva-nos a reproduzir em nossos Discursos e em nossas práticas ideologias que não nos são favoráveis e, por isso, propomos que essas discussões figurem nos cursos de formação de

professores, principalmente, de professores de língua, como é o caso do Curso de Letras-Libras da UFJF.

Tal postura não significa negar as contribuições de construções sócio-históricas já estabelecidas, mas, como nos adverte Fabrício (2017, p. 29), “conhecê-las, reconhecer seus efeitos concretos”, visto que o conhecimento acumulado parece não ter a amplitude necessária para abarcar a complexidade do mundo, exigindo-nos “outros sentidos de ser acadêmico, outros conteúdos e outras práticas” (RESENDE, 2019, p. 29). Se é na prática que a legitimação de conceitos ocorre, o fazer pedagógico e a escola constituem-se peças fundamentais nesse processo. Com isso, defendemos que os estudos acerca da linguagem debruçem não tanto sobre “o *status* das línguas”, mas, principalmente, “sobre as práticas de linguagem e sobre as relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem” (LAGARES, 2018, p. 33).

Isso posto, não é produtivo evidenciar estigmas, mas sim reconhecer a importância e o valor que os recursos de qualquer realidade linguística têm para os falantes (sinalizantes) cujos direitos de se valerem deles devem ser garantidos. Nesse sentido, inclusão e respeito à diversidade linguística fazem-se necessários não só para dar voz, mas também para garantir ouvidos, com incentivo e atenção à natureza dinâmica, híbrida e móvel dos repertórios linguísticos os quais, por meio das práticas translíngues, são mobilizados pelas pessoas que “adotam estratégias criativas para se envolverem umas com as outras” por meio de suas práticas interacionais e de agência (CANAGARAJAH, 2013, p. 2).

Para isso, é preciso que o professor de língua tenha a visão de educação linguística ampliada, buscando “saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” para lidar com as várias realidades linguísticas e valorizá-las por meio da intercompreensão. Faz-se necessário, portanto, sair do cenário confortável da orientação monolíngue que persiste e insiste em se apresentar nos espaços de ensino/aprendizagem nos quais figura, com naturalidade, a primazia da língua portuguesa em detrimento de outras realidades linguísticas (CAVALCANTI, 2013, p. 215). Dessa forma, espera-se que o docente ultrapasse os limites do estritamente linguístico e esteja apto a desempenhar uma prática educacional reflexiva, alinhando-a a situações reais apresentadas na sociedade com as quais deve estar disposto a aprender, visto que muitas delas não serão possíveis de prever. Em vista disso, poderá interromper o processo de retroalimentação da orientação monolíngue que perpassa todos os níveis de ensino – da educação básica ao ensino superior – transformando os educandários em espaços propícios para criação, promoção e difusão de tensões, conflitos e desafios em torno de questões socioculturais e linguísticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.

ALBARES, N. de A.; SARUTA, M. V. Por uma política de ensino da Libras como parte do currículo bilíngue das escolas de surdos. In: ALBARES, N. de A.; GRESPAN, S. L. (org.) *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, p. 97-118, 2013.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

ANASTÁCIO, M. Q. A. Pesquisa qualitativa: concepções e perspectivas. **Revista Educação em Foco**, v. 2, p. 189-198, 2006.

ARENDT, H. **O que é política**. LUDZ, U. (org.). Tradução de GUARANY, R.; SONTHEIMER, K. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018 [1993].

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 5th ed. Edição digital. New York: Multilingual Matters, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, 2015.

BATISTA Jr, J. R. L.; SATO, D. T. B.; DE MELO, I. F. Introdução. In: BATISTA Jr, J. R. L.; SATO, D. T. B.; DE MELO, I. F. (org.) **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 8-17.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA Jr, J. R. L.; SATO, D. T. B.; DE MELO, I. F. (org.) **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 125-157.

BLACKLEDGE, A. **Discourse and Power in a Multilingual World**. Amsterdã: John Benjamins, 2005.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. Cambridge University Press, 2005.

_____. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, I. de; WEBER, J. (eds.) **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2013. pp. 11-32.

BLOMMAERT; JIE 2010. **Ethnographic Fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Moita Lopes, L. P. da (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp 79-98.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEESP. **Política nacional de educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. Decreto n. 5.626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 24 jul.2019.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BUDACH, G; SAINT-GEORGES, I. Superdiversity and language. In: CANAGARAJAH, S. (org.) **The Routledge Handbook of Migration and Language**. Nova York: Routledge, 2017. p. 63-78.

BUTLER, Y.G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, T.K.; Ritchie, W.C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

_____. Crossing borders, addressing diversity. **Language Teaching**, v. 49, jul. 2016. pp. 438 - 454.

_____. Introduction: the nexus of migration and language: the emergence of a disciplinary space. In: CANAGARAJAH, S. (org.) **The Routledge Handbook of Migration and Language**. New York: Routledge, 2017.

CARDANO, M. Análise de documentação empírica e escrita. In: CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017, p. 266-337.

CASTELLS, M. **The power of identity: the information age: Economy, society, and culture**. Vol. 2. John Wiley & Sons, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 211-226, 2013.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R.. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 40, p. 33-45, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 295-316.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

DE FINA, A.; JOHNSTONE, B. Discourse analysis and narrative. In: TANNEN, D.; HAMILTON, H.; SCHIFFRIN, D. (org.). **The handbook of discourse analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DE NOVAIS REIS, M.; DE ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, Inc, 1994.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In WITTROCK, M. C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan, p. 119-160, 1986.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

_____. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F. (org.) **Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de descolonialidades no mundo contemporâneo**, v. 2. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 15-38.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. Cortez Editora, 2009.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**, 5ª edição. São Paulo, Ática, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

GARCÍA, C. M.; NARCISO, I. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2005.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. Malden/Oxford, Basil/Blackwell, 2009.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: theory and method**. Londres: Routledge, 1999.

_____. **How to do discourse analysis: a toolkit**. Londres: Routledge, 2011.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Essential concepts in sociology**. Oxford: John Wiley & Sons, 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Plexus Editora, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. **Os professores e a sua formação**, v. 2, p. 93-114, 1992.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: in introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUISAN, P. F. G. Língua: a ambigüidade do conceito. In: SAVEDRA, M. B; SALGADO A. C. P. (orgs.). **A Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em /de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras / FAPERJ, 2009. p. 17- 27.

HANNERZ, Ulf. Thinking about culture in a global ecumene. In: LULL, J. **Culture in the communication age**. Routledge, 2002. p. 64-82.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

HOFFMEISTER, R. J. Bilingualism in Deaf People: Children and Adults In: RODRIGUES, C. H. (org.) *Língua de Sinais, Surdo e Educação*. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 17-40, 2014.

JACCOUD, M; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 254-294.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In DURANTI, A. (Ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Oxford: John Wiley & Sons, 2004. p. 496-517.

KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G. Formação inicial de professores de Libras: primeiros desafios ao reconhecimento do sujeito multifacetado. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 1, p. 34-50, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LADD, P. **Understanding deaf culture**: In search of deafhood. Multilingual Matters, 2003.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?**: desafios glotopolíticos contemporâneos. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LARAIA, R. de B. **Cultura**. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. do. **Práticas (trans) comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais**. Revista da ANPOLL, vol. 1, p. 46-57, 2016. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014>>. Acesso em: 11-09-2019.

LULL, J. Introduction: why the communication age?. In: LULL, J. **Culture in the communication age**. Routledge, 2002. p. 11-16.

MAHER, T. M.. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. **Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**, p. 20-26, 1997.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

_____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (org.). **Política e políticas linguísticas**. v. 1. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 117-134

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia**: uma introdução, São Paulo: Atlas, 2006.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, p. 89-118, 2003.

MAY, S. **The Multilingual Turn**: implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. Nova York: Routledge, 2014.

MENDES, M. C. **Aprendizado incidental de línguas e desenvolvimento de bilinguagem do aprendiz em contexto escolar**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, C. E.; MIGNOLO, W.; LINERA, Á. G. (org.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo. p. 9-20, 2006.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. da (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b, pp 99-121.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 49-87, 2011.

MOITA-LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

_____. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOROSOV A. K. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, 2008.

MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MÜLLER, J. I. et al. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013.

NORA, A. B. **"Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte"**: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua

Portuguesa). Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, G. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. **Revista Linguagem**. 11^a Edição, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao11/artigo12.pdf> Acesso em: 15/06/2019.

OLIVERIA P. N. R. **Práticas translíngues na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG**. 2018. Dissertação (mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. **Seminário de Estudos em Análise de Discurso**, v. 1, p. 8-18, 2003.

PADDEN, C. A.; HUMPHRIES, T. L.; **Inside deaf culture**. Harvard University Press, 2005.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. (org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, p. 28-23, 2000.

_____. Los sordos: el discurso del regreso. In: RODRIGUEZ, V. **La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera**. Barcelona/Espanha: Ed. Masson, 2005. p. 27-42.

PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. M.de. Educação de surdos em escola inclusiva?. **Revista Espaço**, p. 37-42, 1997.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

_____. **Language as a Local Practice**. Nova York: Routledge, 2010.

PHILIPS, S. U. Language Ideologies In: TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. **The handbook of discourse analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015. p. 557-575.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 215-253.

Projeto Pedagógico do Curso Letras-Libras, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/letraslibras/files/2016/04/PPC-Letras-Libras-aprovado-25-04-2017.pdf> . Acesso em 22/05/2019

QUADROS, R. M de. **Educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilinguismo**, v. 1, p. 26-36, 2005.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, p. 342-386, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 121-128, 2011.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, p. 19-42, 2013.

RESENDE, V. Apresentação. In: RESENDE, V. de M. (org.) **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, p. 11-17, 2019.

_____. Perspectivas Latino-Americanas para decolonizar os Estudos Críticos do Discurso. In: RESENDE, V. de M. (Org.) **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, . p. 19-46, 2019.

ROCHA, D. S. Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente. 2017. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas 2017.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 2, pp. 411-445, 2015.

ROCHA, W. I.; DA SILVA, T. A.; SALGADO, A. C. P. Educação bilíngue: processos de aquisição da linguagem e capacitação de profissionais especializados. **Revista Eletrônica Principia**, v. 15, p. 85-92, 2011.

RODRIGUES, C. H.. A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas. In: RODRIGUES, C. H. (org.) Língua de Sinais, Surdos e Educação. **Educação em Foco, Juiz de Fora**, v. 19, p. 43-69, 2014.

RORIGUES, F. S. **Desenvolvimento linguístico e surdez**: um estudo experimental com crianças e jovens em situação bilíngue – Libras/Português Brasileiro. 2016. Dissertação (mestrado acadêmico) Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

RYMES, Betsy. Communicative repertoire. **Routledge companion to English language studies**. New York, NY and London, England: Routledge, p. 287-301, 2014.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H.. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. **Signo**, v. 35, p. 145-153, 2010.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, p. 565-582, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAVEDRA, M. M.; Bilinguismo e Bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (org) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro, 2009, v. 7. p. 121-140.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, K. A. da; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 4, n. 8, 2012.

SILVA, L. J. O. L. **A Internet - a geração de um novo espaço antropológico**. Universidade de Aveiro, 2004. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/silva-lidia-oliveira-Internet-espaco-antropologico.pdf>. Acesso em: 22/05/2019

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo n. 025, p. 5-17, Jan-Abr, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES M. S. “**Só barulho do spray foscando algum tom**”: os grafismos urbanos na paisagem sociolinguística da cidade de Juiz de Fora/MG. 2016. Tese (doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

STEIN, P. **Multimodal pedagogies in diverse classrooms**: Representation, rights and resources. London/UK: Routledge, 2007.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STROBEL K. L. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TERRY, E. **Ideology**: an introduction. London: Verso, 1991.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Superior. **Resolução 19/2013**. Aprova a criação do curso de Licenciatura Letras-Libras, vinculado ao campus sede da UFJF. Juiz de Fora, MG: Nov. 2013.

VELHO, G.; CASTRO, E. V. de. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Revista Artefato, Rio de Janeiro, ano I**, n. 1, p. 25-33, 1978.

VERTOVEC, S. **The Emergence of Super-Diversity in Britain**. Oxford: Universidade de Oxford. 2006.

ANEXO A – ENTREVISTA 1
CONVERSANDO COM MARIANA – Prof. Ouvinte

| | | |
|----|---|--|
| 1 | P | Bom, estamos começando aqui a nossa entrevista com a professora Mariana, né? Ô Mariana, a primeira coisa que eu queria que você falasse para a gente um pouquinho sobre quem é a Mariana, toda a sua trajetória, e como que a Libras chegou à sua vida. |
| 5 | E | Ah tá. Então, quando eu estava lá, naquela fase de escolha de curso, vestibular. Naquela época eu pensava numa área completamente diferente da que eu atuo hoje. E aí eu caí na área da saúde e comecei meus estudos e dentro da faculdade tem várias áreas de atuação e uma das áreas de atuação visa trabalhar com pessoas portadoras de deficiências, como consideravam as pessoas surdas, trabalhando com o estímulo de linguagem. Não com o estímulo de uso de aparelho auditivo, de leitura labial, de fala, mas que trabalha também a questão da linguagem de uma maneira geral, que usa a língua de sinais. Então quando eu comecei a me envolver com essas disciplinas na faculdade eu percebi que eu tinha muito interesse. E aí a professora, logo nos primeiros períodos - eu acho que eu estava no terceiro período - a professora falou assim: "olha, vocês vão passar por um estágio no final do curso e vocês vão ter contato com os surdos". E ela falou: "se vocês tiverem interesse em aprofundarem nessa área, eu indico que vocês façam o curso de libras. Já comecem desde já, quem tiver interesse, porque quando chegar nesse período de estágio vocês já vão ter uma fluência melhor e tal". E aí eu comecei a fazer curso aqui em Juiz de Fora |
| 26 | P | Sim, o primeiro contato que eu tive com a Libras foi num curso livre aqui da cidade também. Eu e a Mônica* |
| 28 | E | Isso, a Mônica eu me lembro. De você eu não sabia. Então, eu comecei a fazer esse curso lá e assim eu fiz até o final da faculdade. Então o meu contato com a área surgiu ainda na graduação. Porque às vezes eu acho que a gente cria o mito de que determinada área quer trabalhar com aparelho e a oralidade dos surdos. Mas dentro da graduação a gente conhece os dois lados. A gente conhece o lado da comunidade surda, da cultura, da identidade, da língua, e também o lado, o restante da comunicação que também é possível. Então os profissionais escolhem. Então tem profissional que, realmente, só trabalha com oralidade, que exclui a libras da possibilidade de comunicação, mas tem profissional que não, que tem uma visão diferente. E aí eu acabei seguindo por esse caminho. Assim, sem saber onde que eu ia chegar, onde eu estou hoje, mas eu imaginei que eu fosse trabalhar com pessoas surdas, que era o meu sonho ali no início. Então eu concluí a graduação e juntamente eu também concluí os cursos de libras. Aí foi quando eu passei naquela banca que tem do CAS, lá de Belo Horizonte, e assim que eu formei eu comecei a trabalhar como intérprete de Libras também. Sem ter formação para trabalhar como intérprete, mas eu tinha conhecimento da língua. Então acontece muito, até hoje, porque curso de graduação para tradutor e intérprete ainda há muito pouco aqui no Brasil. Então os intérpretes acabam aprendendo mais na prática. Têm o conhecimento da língua e na prática vão desenvolvendo as outras habilidades. Então aí eu comecei a atuar mais efetivamente com os surdos na área de interpretação educacional. Aí fiquei três anos e aí, antes de atuar na educação, eu já trabalhava com a comunidade surda, porque minha primeira faculdade me possibilitou. Aí eu gostava muito de trabalhar com estímulo |

| | | |
|-----|---|---|
| 58 | | linguístico, com criança surda, mas o público era muito |
| 59 | | restrito. Eu não consegui desenvolver nessa primeira área de |
| 60 | | trabalho. E aí depois de três anos eu passei no concurso da |
| 61 | | UF para intérprete de libras. Foi o primeiro concurso que teve |
| 62 | | na universidade. Isso faz um tempo, aí eu entrei logo em |
| 63 | | seguida. Aí eu atuei por mais um tempo como intérprete na |
| 64 | | universidade. Só que nessa fase que eu atuei como intérprete |
| 65 | | - aí eu já tinha concluído minha pós-graduação na área de |
| 66 | | linguagem, também. E aí nesse período em que eu trabalhei como |
| 67 | | tradutora e intérprete eu tive uma experiência muito |
| 68 | | importante na minha vida que foi com um professor de libras |
| 69 | | que tinha antigamente, que era o Maurício*, não sei se você |
| 69 | | conhece. Ele trabalhava na universidade. |
| 70 | P | Ele trabalha em outra instituição agora, não é? |
| 71 | E | Isso. Isso mesmo. |
| 72 | P | Eu encontrei com ele num congresso, em algum congresso que eu |
| 73 | | fui e eu apresentei um trabalho de pesquisa e ele estava. E |
| 74 | | aí ele até comentou comigo que já tinha trabalhado na em UF. |
| 75 | E | Aham. Ah legal. Só que era em outra faculdade, não era na |
| 76 | | Letras não. Aí nessa época, eu junto com a outra intérprete, |
| 77 | | a Margarida*, nós ficávamos com ele porque lá na faculdade |
| 78 | | tinha um grupo de estudo, eu acho que até hoje ainda tem, que |
| 79 | | é um grupo que estuda e pesquisa questões de educação mesmo |
| 80 | | para pessoas com deficiência. Têm várias áreas ali dentro. E |
| 81 | | aí nesse tempo que eu fiquei, nesses quatro anos com ele, eu |
| 82 | | participava desse grupo de estudos, que era um grupo de estudos |
| 83 | | de educação de surdos, então ali o meu conhecimento acadêmico |
| 84 | | nessa área dos estudos surdos, ele foi avançando nesse período. |
| 85 | | E eu tinha muita oportunidade, também, de atuar em sala de |
| 86 | | aula, porque ele me convidava: "Ah, vamos fazer um curso de |
| 87 | | extensão?", porque como eu era técnica eu tinha essa |
| 88 | | possibilidade também, de poder fazer um curso de extensão, um |
| 89 | | curso de treinamento E ali começou a minha formação mais para |
| 90 | | essa área da docência. Porque o meu curso inicial era um curso |
| 91 | | de bacharelado, eu não tive essa experiência. Mas nesses quatro |
| 92 | | anos em que eu atuei lá nessa Faculdade, eu tive muitas |
| 93 | | oportunidades de ter essa experiência como docente. Então eu |
| 94 | | atuei em vários cursos de extensão com ele, na área de Libras, |
| 95 | | tinha o grupo de estudo. Então, assim, ali, naquele momento, |
| 96 | | eu comecei a despertar para essa área mais acadêmica, de |
| 97 | | pesquisa, de estudo mais aprofundado da área dos estudos |
| 98 | | surdos. E essa questão do desejo de um dia me tornar |
| 99 | | professora, que eu nunca tinha pensado nisso antes. E aí foi |
| 100 | | nessa época que eu fiz o meu mestrado também. O meu mestrado |
| 101 | | foi aquele mestrado nessa área, aquele mestrado profissional |
| 102 | | que tem na universidade, mas ele é voltado para a avaliação |
| 103 | | da educação pública. Então tinha um enfoque mais para essa |
| 104 | | área, mas era na área da educação mesmo. E aí assim que eu |
| 105 | | terminei o mestrado eu fiz o concurso para a Faculdade de |
| 106 | | Letras, que era um concurso para professor de Libras. Aí foi |
| 107 | | quando eu comecei, isso foi logo quando abriu o curso de |
| 108 | | Letras-Libras. |
| 109 | P | Logo no início. Legal, Mariana, muito bom. E me fala uma coisa: |
| 110 | | como que é essa experiência, agora você já está no curso de |
| 111 | | Letras-Libras, como é a sua experiência como professora do |
| 112 | | curso Letras-Libras? Agora de uma maneira mais específica, |
| 113 | | dentro do curso? Como você vê a sua atuação, as questões que |
| 114 | | envolvem a língua de sinais, os surdos. Uma visão docente, |
| 115 | | nessa perspectiva. |
| 116 | E | Flávio, eu tenho um prazer enorme de poder trabalhar no curso |
| 117 | | de Letras-Libras. Porque eu vejo que a gente tem uma função. |

| | |
|-----|---|
| 118 | Todo professor tem, com certeza. Mas nessa questão de uma |
| 119 | função muito social. Porque quando eu estou lá dentro, em sala |
| 120 | de aula, ministrando disciplina, trabalhando com os alunos, |
| 121 | eu penso que um dia, quando esses alunos estiverem formando, |
| 122 | indo buscar uma vaga de emprego, essas questões de inclusão |
| 123 | ou de igualdade entre as pessoas ou também de diferenças, |
| 124 | todas essas questões que a gente trabalha muito no curso, elas |
| 125 | vão ser ampliadas na sociedade. Então, inicialmente eu tenho |
| 126 | uma satisfação muito grande em trabalhar nessa área, como |
| 127 | professor no curso. E as questões que acontecem dentro do |
| 128 | curso são muito interessantes e também muito desafiadoras para |
| 129 | a gente. Porque a gente lida com turmas que são turmas mistas, |
| 130 | a maioria das turmas é mista, a gente tem alunos surdos e |
| 131 | alunos ouvintes. E dentro dessa dinâmica, desde quando eu |
| 132 | comecei a trabalhar, eu comecei a ter que pensar em estratégias |
| 133 | de ensino, estratégias de uso de material, de metodologias. |
| 134 | Tudo o que poderia privilegiar, não só os surdos, mas também |
| 135 | os ouvintes. Porque as vezes, no curso, a gente acaba tendendo |
| 136 | a pensar: "ah, tem aluno surdo, eu tenho que fazer esse tipo |
| 137 | de coisa, esse tipo de material, esse tipo de acessibilidade". |
| 138 | Mas a gente tem que pensar no aluno ouvinte também. Porque o |
| 139 | desafio maior ali na sala de aula, é que os alunos ouvintes |
| 140 | chegam, a maioria sem saber Libras. A gente não tem uma prova |
| 141 | de fluência para entrada. Porque, por exemplo, lá na UFES, tem |
| 142 | outras universidades também, no Rio, se não me engano, isso |
| 143 | também acontece. Existe uma prova de fluência para a entrada |
| 144 | dos alunos. Eles fazem prova em Libras. Então os alunos chegam |
| 145 | já fluentes em Libras. Então a gente não tem aquelas questões |
| 146 | de ter que ter intérprete em sala de aula, muitas vezes eles |
| 147 | não têm essas questões. A não ser quando o aluno passa na |
| 148 | prova e não se sente seguro e tal. A nossa situação já é bem |
| 149 | diferente, porque a maioria dos alunos não sabe Libras e a |
| 150 | maioria dos alunos é ouvinte. E a gente lida com essa diferença |
| 151 | linguística muito grande ali em sala de aula. Alunos surdos |
| 152 | que chegam completamente fluentes em Libras, para conversar e |
| 153 | para receber o conteúdo em Libras, e alunos que estão |
| 154 | começando. Então muitas vezes tem um choque ali, dentro da |
| 155 | aula. Então às vezes a gente tenta fazer uma aula mais dinâmica |
| 156 | em Libras, aí a gente vê que os alunos ouvintes ficam um pouco |
| 157 | desmotivados porque eles não conseguem acompanhar. Ou quando |
| 158 | a gente tenta fazer uma aula mais inicial, os alunos que são |
| 159 | mais avançados, geralmente são surdos, eles que se sentem |
| 160 | desmotivados. Mas uma coisa que eu percebo: eu já tive |
| 161 | tentativas diferentes dentro desse. Pelo menos no primeiro, |
| 162 | no segundo período, de pensar a aula. Então, ao longo desses |
| 163 | anos, a gente vai conseguindo perceber o que vai ficando melhor |
| 164 | ali, de dinâmica. Às vezes eu tentava ali, no início, para não |
| 165 | assustar muito os alunos ouvintes, tentar falar em português, |
| 166 | com o intérprete de Libras junto. Mas eu percebia, depois, nas |
| 167 | outras tentativas, com outras turmas, quando a gente já chegava |
| 168 | signalizando e tinha o intérprete ali para apoiar, isso acabava |
| 169 | motivando mais. Porque o aluno que chega para um curso. Por |
| 170 | exemplo, vamos pensar em um aluno da Letras. O aluno da Letras |
| 171 | entra e pensa: "Não, eu quero estudar inglês. Já sei que eu |
| 172 | quero essa formação". E aí quando ele chega, já está lá nos |
| 173 | primeiros períodos, aí vai ter um conteúdo que é voltado para |
| 174 | o inglês e as aulas já vão sendo nessa dinâmica de imersão, o |
| 175 | aluno ele sente aquela motivação, "ah, que legal, que |
| 176 | diferente". Em Libras isso também acontece. Então isso eu fui |
| 177 | percebendo ao longo dos anos. Porque no início eu achava que |
| 178 | poderia assustar, mas percebi que não. Que os alunos ouvintes |

| | | |
|-----|---|---|
| 179 | | também se sentem atraídos quando as aulas são mais dinâmicas, |
| 180 | | nessa pegada de ter essa imersão em alguns momentos ou a aula |
| 181 | | inteira. Então muitas coisas a gente vai percebendo que quando |
| 182 | | a gente pensa no aluno surdo o aluno ouvinte acaba sendo |
| 183 | | privilegiado. A questão de material também acontece. Então, |
| 184 | | por exemplo, eu já criei alguns materiais que era em Libras e |
| 185 | | ia liberando para os alunos, e eu pensando nos alunos surdos. |
| 186 | | E aí depois os alunos ouvintes: "nossa, foi muito legal, porque |
| 187 | | eu vi aquele sinal e tal. Foi legal estudar a matéria que a |
| 188 | | gente estava estudando em português, estudar ela em Libras". |
| 189 | | Então eu fui percebendo que num curso de língua, quanto mais |
| 190 | | você usa a língua para ensinar a própria língua, isso |
| 191 | | privilegia bastante. Eu acho que é aquele caminho também, da |
| 192 | | metacognição, você ensinar a língua para ensinar, aprender e |
| 193 | | pensar na própria língua. Então muitas coisas que no início |
| 194 | | foram muito desafiantes para a gente, bom vou falar para mim |
| 195 | | pessoalmente, no final eu percebi que era um ganho. Até tem |
| 196 | | um conceito, não sei se você já ouviu falar, até a Ronice |
| 197 | | Quadros que cunhou esse conceito, chama "ganho surdo". |
| 198 | P | Nunca ouvi. Vou até anotar aqui. |
| 199 | E | É, anota aí. Ela usa esse sinal aqui, ó (mostra o sinal). Esse |
| 200 | | sinal mesmo, "conseguir surdo", mas é um conceito. Que é "ganho |
| 201 | | surdo". Ele significa que, quando a gente que é ouvinte começa |
| 202 | | a ter contato com o surdo, começa a participar do meio e começa |
| 203 | | a tentar perceber o mundo a partir desse olhar diferente, a |
| 204 | | gente tem ganhos para a gente. Então na sala de aula eu percebo |
| 205 | | esse conceito de "ganho surdo" nesse sentido. Então, a partir |
| 206 | | do momento em que eu penso na aula para uma aula mista, mas |
| 207 | | que tem um olhar mais direcionado para o surdo. Por que para |
| 208 | | o surdo? Por conta da questão linguística mesmo. O ouvinte ele |
| 209 | | também é privilegiado. Porque as aulas se tornam mais dinâmicas |
| 210 | | no sentido do uso da língua. Então o aluno é obrigado a pensar |
| 211 | | através daquela língua. Então, por exemplo, a forma que a |
| 212 | | gente pensa no curso é que até o 3º, 4º período, mais ou menos, |
| 213 | | nós que somos professores da área de Libras, a gente pode usar |
| 214 | | o português para dar aula, mas a gente prefere e tenta usar |
| 215 | | mais a Libras, mas a gente tem o acompanhamento do intérprete. |
| 216 | | Então se eu for dar uma aula em Libras, o intérprete vai estar |
| 217 | | lá, junto. Agora se a partir do 4º período eu, que sou |
| 218 | | professora de Libras, vou ministrar uma disciplina, a gente |
| 219 | | não coloca o intérprete junto. Por quê? Justamente para tentar |
| 220 | | proporcionar mais esse momento de imersão para o aluno. Então |
| 221 | | tem uma disciplina que eu ministrava com mais frequência, que |
| 222 | | era a disciplina de "Libras 4", que o conteúdo dela era do |
| 223 | | currículo antigo, agora no currículo novo a gente não tem o |
| 224 | | mesmo conteúdo. Mas no currículo antigo ela era de sintaxe da |
| 225 | | Libras. Então era uma introdução à sintaxe da Libras. Então |
| 226 | | até o 3º período eles tinham aulas que era o intérprete junto |
| 227 | | para dar esse suporte. Mas quando chegava no 4º e eu tinha |
| 228 | | essa disciplina com eles, a gente tinha disciplinas teóricas, |
| 229 | | que eram só em Libras. No início eles ficavam preocupados: |
| 230 | | "nossa, será que eu já tenho fluência suficiente para |
| 231 | | acompanhar, será que eu vou conseguir". Só que eles percebiam |
| 232 | | que eles já estavam dando conta, já estavam pensando na língua. |
| 233 | | Então é muito mais claro para o aluno eu dar uma aula de |
| 234 | | sintaxe da Libras usando Libras, do que eu ficar falando em |
| 235 | | português. Então eles conseguiam raciocinar muito melhor o |
| 236 | | conteúdo que estava sendo ministrado do que se fosse em |
| 237 | | português. Então, assim, essas questões que no início pareciam |
| 238 | | muito desafiantes, difíceis para a gente saber como que ia |
| 239 | | lidar, no final a gente percebeu que era tudo um ganho: tanto |

| | | |
|-----|---|---|
| 240 | | para o aluno surdo, que já chegava e já tinha esse contato |
| 241 | | direto com Libras, porque isso era uma coisa que eles ansiavam |
| 242 | | demais. Então tinham alunos que chegavam na primeira semana e |
| 243 | | já falavam com a gente: "A gente vai ter aula só em Libras? |
| 244 | | Eu quero ter aula só em Libras, não quero ter intérprete |
| 245 | | sinalizando para mim, porque eu passei minha vida toda ou sem |
| 246 | | intérprete.", porque alguns ainda nem tiveram essa experiência |
| 247 | | no ensino médio, no ensino fundamental com intérpretes, ou |
| 248 | | falavam, "não, eu sempre tive intérpretes, agora eu quero |
| 249 | | direto uma aula em Libras, até por isso escolhi o curso de |
| 250 | | Letras-Libras, que eu quero desenvolver mais e tal.". Então |
| 251 | | as vezes isso não acontecia, porque a gente ainda tinha essa |
| 252 | | questão, "vamos ver como a gente vai moldar a aula, quais |
| 253 | | serão as estratégias.". Então depois a gente percebeu que isso |
| 254 | | foi um ganho, assim, eu falo a gente porque eu penso na equipe, |
| 255 | | o curso de uma maneira geral, a gente percebe que é um ganho |
| 256 | | essa questão da gente tentar enfatizar ao máximo. E os |
| 257 | | materiais também. Quando a gente consegue montar um material. |
| 258 | | Por exemplo, tem um artigo, tem um conteúdo, tem um PowerPoint, |
| 259 | | e eu transformo esse material em um vídeo em Libras, isso |
| 260 | | privilegia não só o aluno surdo, mas o ouvinte também, que ele |
| 261 | | consegue intensificar o estudo dele na língua. |
| 262 | P | Excelente! |
| 263 | E | Eu não sei se eu te respondi, Flávio. |
| 264 | P | Não, é isso mesmo. Você trouxe uma série de questões que me |
| 265 | | interessam. Eu vou pinçando algumas coisas e aí a gente vai |
| 266 | | direcionando a nossa entrevista aqui. A primeira coisa que |
| 267 | | você trouxe aí e eu achei interessante e que é uma questão que |
| 268 | | é relevante também para o meu trabalho: você concorda então, |
| 269 | | pelo o que eu entendi, com essa ideia que tanto o surdo quanto |
| 270 | | o ouvinte, ao chegar no curso, já deveria ter uma base, no |
| 271 | | caso do ouvinte uma base de Libras, e no caso do surdo, uma |
| 272 | | base de língua portuguesa? |
| 273 | E | Assim, eu nem comentei a questão do português, que é um outro |
| 274 | | desafio também. Eu falei do desafio do ouvinte não saber Libras |
| 275 | | e também tem essa questão do surdo muitas vezes chegar com |
| 276 | | esse déficit. Flávio, a gente pensa o seguinte: se os ouvintes |
| 277 | | já chegassem com o conhecimento da Libras, a gente ia conseguir |
| 278 | | avançar mais. A gente ia conseguir formatar o curso com um |
| 279 | | novo olhar. A gente ia conseguir trabalhar de uma maneira mais |
| 280 | | aprofundada nas disciplinas, principalmente as disciplinas de |
| 281 | | Libras mesmo. Porque as vezes a gente fica com o aluno ali, a |
| 282 | | gente tem seis disciplinas de Libras que são práticas. Então |
| 283 | | tem aluno, como eu sei que também tem nas outras línguas, que |
| 284 | | as vezes chega lá em Libras 6 com uma fluência muito inicial. |
| 285 | | Então isso pra gente é preocupante, porque a gente pensa: "a |
| 286 | | gente está formando um cara que vai dar aula de Libras e a |
| 287 | | Libras dele é muito inicial". Então isso preocupa muito a |
| 288 | | gente. Mas eu sei que isso é uma questão bem genérica. A gente |
| 289 | | sabe que nos outros cursos também têm alunos que também chegam |
| 290 | | ao final sem ter a fluência desejada. Mas certamente se os |
| 291 | | alunos chegassem todos com o mesmo nível de Libras o curso |
| 292 | | seria diferente. Porque, primeiro que a gente não ia precisar |
| 293 | | de intérprete em sala de aula, a gente ia poder fazer uma aula |
| 294 | | muito mais avançada no sentido da língua. E o surdo a mesma |
| 295 | | coisa. Se o surdo chegasse ao curso com um conhecimento do |
| 296 | | português mais aprofundado, ele também seria beneficiado, |
| 297 | | porque o material que a gente usa, ele poderia aproveitar |
| 298 | | muito mais esse material. Não estou dizendo que a gente ia |
| 299 | | usar mais materiais que a gente usa hoje não, porque a gente |
| 300 | | já tem a base que a gente acha necessária para as disciplinas, |

| | | |
|-----|---|---|
| 301 | | mas a gente vê que muitas vezes o aluno surdo não consegue |
| 302 | | alcançar esse conhecimento mais aprofundado porque ele não tem |
| 303 | | autonomia para ler um artigo científico, para ler um livro, e |
| 304 | | captar o assunto dentro do conhecimento dele. Assim, a gente |
| 305 | | fala de uma maneira genérica, mas cada surdo que a gente tem |
| 306 | | de aluno lá na graduação, cada surdo tem um nível de português |
| 307 | | diferente também. Têm surdos que têm um nível mais avançado, |
| 308 | | tem surdo lá dentro que tem blog em português, escreve história |
| 309 | | em português. Não vou falar nomes aqui, mas têm surdos que têm |
| 310 | | esse conhecimento mais avançado ao ponto de escrever um blog, |
| 311 | | está lá para todo mundo ver, e a escrita super avançada, muito |
| 312 | | proficiente. Então têm níveis diferentes, claro. Mas aí é |
| 313 | | outra questão, a gente também tem essa preocupação. Da mesma |
| 314 | | forma que a gente tem a preocupação com o aluno surdo com |
| 315 | | relação ao português, de tentar desenvolver projetos que |
| 316 | | possam auxiliar nesse desenvolvimento em português, com |
| 317 | | relação aos alunos ouvintes a gente também sempre teve a |
| 318 | | preocupação de criar projetos, de cursos de extensão, que |
| 319 | | pudessem promover o avanço também da Libras. Então eu acho que |
| 320 | | se eles já tivessem um nível mais próximo da língua, tanto |
| 321 | | Libras quanto português, seria mais proveitoso sim. |
| 322 | P | Entendi. Legal. E uma coisa: o que você acha então da ideia - |
| 323 | | já ouvi alguns comentários a respeito disso - você falou aí |
| 324 | | de alguns surdos chegarem mais ávidos para, por exemplo, um |
| 325 | | curso só em Libras. O que você acharia dessa ideia? Por |
| 326 | | exemplo: Letras-Libras seria ministrado só em Libras. O que |
| 327 | | você pensaria sobre isso? O que teria a dizer sobre esse |
| 328 | | aspecto? Seria proveitoso, não seria.? Qual é a sua visão? Por |
| 329 | | exemplo, você falou do surdo que chega querendo, e as vezes a |
| 330 | | gente percebe que alguns alunos ficam meio decepcionados, nós |
| 331 | | já tivemos até alguns casos mais excessivos por conta da |
| 332 | | presença da língua portuguesa no curso de Letras-Libras, |
| 333 | | porque o aluno chega com a ideia de que o curso deveria ser |
| 334 | | só em libras. |
| 335 | E | Ah tá, entendi. Agora eu entendi a sua pergunta. |
| 336 | P | É, porque você comentou que o aluno chega, "ah, eu quero sem |
| 337 | | intérprete, aula só em Libras". O que você pensa, como você |
| 338 | | enxerga isso, de que maneira o curso poderia lidar com isso? |
| 339 | E | Entendi. Flávio, quando eu falo assim. Eu acho sim, eu acho |
| 340 | | que seria mais proveitoso se todos os professores pudessem dar |
| 341 | | aula em Libras e tivessem essa comunicação direta. [...] Se a |
| 342 | | gente tivesse essa oportunidade dos professores sinalizarem |
| 343 | | nas aulas e todos os alunos pudessem compreender diretamente |
| 344 | | seria mais proveitoso pela questão de a gente não precisar de |
| 345 | | uma mediação linguística. Porque assim, o que acontece em uma |
| 346 | | turma mista? Quando a gente tem pessoas que têm uma fluência |
| 347 | | diferente e a gente precisa de um intérprete junto, essa |
| 348 | | mediação linguística causa atrasos ali, em alguns momentos. |
| 349 | | Então, por exemplo: durante o tempo em que o professor está |
| 350 | | falando ou está sinalizando e o intérprete está fazendo essa |
| 351 | | interpretação, existe o tempo que o intérprete precisa para |
| 352 | | escutar o que o professor está falando, para compreender e |
| 353 | | transmitir para a outra língua. Então a pessoa que está |
| 354 | | recebendo a interpretação, ela já tem um tempo um pouco |
| 355 | | atrasado. Aí vamos supor que um aluno faça uma pergunta |
| 356 | | diretamente para o professor. O intérprete ainda está |
| 357 | | interpretando o que ele estava falando antes e o outro aluno |
| 358 | | já está fazendo uma pergunta. Aí esse aluno que está recebendo |
| 359 | | a interpretação ele está sempre um pouco atrasado. Então se |
| 360 | | ele uma hora quiser fazer uma pergunta, as vezes ele perde o |
| 361 | | tempo do professor, então o professor já passou aquele tempo |

| | |
|-----|---|
| 362 | da pergunta, está em outro lugar. Então acontecem algumas |
| 363 | perdas na aula, sim. A não ser que o professor que, muito |
| 364 | atento à turma toda, o aluno que levantou a mão, que está |
| 365 | recebendo a interpretação, aí o professor já consegue |
| 366 | controlar ali o ambiente, já tem um fluxo ali até mais lento |
| 367 | durante a aula. Porque essa turma mista ela acaba gerando essa |
| 368 | necessidade de você tentar não ir muito rápido, nem ir muito |
| 369 | devagar. Você ir num "time" ali que possa beneficiar todos os |
| 370 | alunos. Então a partir do momento que aquela aula é direta, |
| 371 | numa língua só, como, por exemplo, a Libras, que seria o caso |
| 372 | do nosso curso, a aula é mais dinâmica. Todos os alunos estão |
| 373 | no mesmo tempo, se um aluno pergunta o outro está vendo a |
| 374 | pergunta direto do aluno, não tem perda durante a aula. A |
| 375 | disposição das carteiras permite que todo mundo se veja. Então |
| 376 | ele sabe quem está fazendo uma pergunta. Agora, quando tem o |
| 377 | intérprete, muitas coisas se perdem. O aluno não sabe. "Quem |
| 378 | que perguntou? Está interpretando quem?". Ou o aluno fala |
| 379 | junto com o outro. Então têm coisas que se perdem. Uma aula |
| 380 | diretamente numa língua é mais dinâmica, é mais aproveitada |
| 381 | por todos, pelos alunos, pelo professor, e é um ritmo só, o |
| 382 | professor não tem que ficar dosando. Então é nesse sentido que |
| 383 | eu acho que é mais proveitoso. Só que pensando na questão de |
| 384 | material. Por exemplo, um curso só de Libras, não vai ter |
| 385 | nenhum material em português. Eu nunca pensei nisso não. Até, |
| 386 | por exemplo, a UFES, que não é assim. A UFES que quer o curso |
| 387 | referência para o Brasil inteiro, ela não funciona assim. |
| 388 | Então todo o material referência lá na UFES, tem o material |
| 389 | em português, que é um material mais extenso, e tem o material |
| 390 | resumido, que é em Libras. Então quando os alunos ou outras |
| 391 | pessoas falam assim: "ah não, porque lá na UFES é tudo em |
| 392 | Libras, os materiais são todos em Libras.", na verdade não |
| 393 | são. Isso eu estou te falando de experiência própria, porque |
| 394 | eu já estive na UFES, já conversei com alguns professores, |
| 395 | inclusive o Carlos, a gente conversa muito com ele, até para |
| 396 | saber como é, como foi no início, quais foram as adaptações e |
| 397 | tudo, então ele já explicou isso para a gente. Ele falou assim: |
| 398 | "olha, não é possível fazer todo o material em Libras, não é |
| 399 | viável, não tem pessoas o suficiente para fazer esse tipo de |
| 400 | coisa". Porque você é formado em Letras, né Flávio? Imagine |
| 401 | um artigo de, sei lá, 20 páginas, para você traduzir para |
| 402 | outra língua. O tempo que um tradutor leva para fazer isso com |
| 403 | qualidade. Não de qualquer jeito, mas com qualidade. Então a |
| 404 | gente nunca pensou nessa possibilidade porque a gente sabe que |
| 405 | na situação de hoje não é viável. E a gente acabaria amarrando |
| 406 | muito, eu acho, o conteúdo. Se a gente pensar assim, "não, a |
| 407 | gente só vai usar material em Libras". Então só o que a gente |
| 408 | conseguir traduzir ou conseguir sinalizar o que tiver em Libras |
| 409 | que a gente vai usar. A gente sabe que tem muitos outros |
| 410 | materiais que a gente não vai ter condição de fazer isso. |
| 411 | Então eu acho que poderia perder muito em conteúdo se a gente |
| 412 | só pensasse em materiais em Libras. Então quando eu falo que |
| 413 | o curso poderia ser todo em Libras eu penso nessa dinâmica |
| 414 | mesmo, da aula, do professor direto com o aluno. Isso seria |
| 415 | mais fluido, as aulas seriam mais fluidas, os alunos |
| 416 | conseguiriam avançar mais na língua. Mas esse material, que é |
| 417 | um material base de estudos, que a gente usa livros, usa |
| 418 | artigos, usa outros materiais. Esses materiais, eu não vejo |
| 419 | problema em ter esses materiais em português, mas a gente |
| 420 | esbarra na questão da falta de proficiência do aluno surdo, |
| 421 | muitas vezes com o material. Então isso acaba virando uma |
| 422 | barreira sim. |

| | | |
|-----|---|--|
| 422 | P | E me fale uma coisa, Mariana: você está falando da dinâmica da aula, dessa questão dos materiais, da adaptação. Eu queria que você falasse um pouquinho: já aconteceu alguma situação na sua sala de aula ou você já presenciou alguma coisa em relação à acessibilidade, da falta de acessibilidade, ou alguma coisa relacionada à estrutura do curso de Letras-Libras? O que vocêalaria em termos das disciplinas oferecidas, da formação e da didática dos professores, da acessibilidade e da inclusão dos alunos? Pensando na estrutura do curso. |
| 423 | | |
| 424 | | |
| 425 | | |
| 426 | | |
| 427 | | |
| 428 | | |
| 429 | | |
| 430 | | |
| 431 | | |
| 431 | E | Quando você me faz essa pergunta eu penso em duas coisas diferentes, duas situações: a situação dos professores que são da área de Libras e a dos professores que não são da área de Libras. Porque no nosso curso hoje, a gente conta com professor da equipe de Libras, aí a gente tem professores que são da equipe de português, da equipe de literatura, de estudos da tradução. Então esses outros professores não têm fluência em Libras. Alguns até já se capacitaram, já têm condição de conversar em Libras, de dar um conteúdo em Libras, mas também não se sentem tão à vontade, tão seguros para isso. E têm professores da FACED também, têm as disciplinas pedagógicas. Então quando eu penso só nos professores da equipe de Libras, essa questão de pensar na dinâmica das aulas, eu não tenho nenhum fato para te contar agora. Assim, "ah, eu já tive uma situação que foi um problema". Eu já tive alguns contratempos. Situação em que eu fui para a sala de aula e tinha aluno surdo e ouvinte, sendo que os ouvintes, como eram de turmas iniciais, não sabiam Libras para acompanhar as aulas. E a situação é que o intérprete não iria à aula naquele dia. "Ah, aconteceu isso, o intérprete está doente.". Situações que podem acontecer com qualquer um. Então nessas situações eu mudei a dinâmica da aula. Aí já teve situação que, por exemplo, ao invés de fazer uma aula expositiva, eu fiz dinâmicas de grupos, e aí nos grupos eu dava as orientações e fazia atividades. Já aconteceu situações de eu saber bem antecipadamente que naquela disciplina eu só ia ter intérprete, pensando em duas aulas, que a gente divide as aulas, que em uma eu ia ter intérprete e na outra não. Então eu já organizei a dinâmica dessa aula que eu não teria intérprete, para que eu pudesse também fazer atividades mais práticas, mais dinâmicas, para que o intérprete não fizesse falta ali naquele momento. Então eu já tive essas situações, mas não chegaram a ser problema a ponto de eu ter que cancelar a aula ou de ter algum estresse com os alunos, eu não passei por isso. Então dentro da equipe de Libras, quando a gente passa por algum desses contratempos, a gente consegue contornar, porque pelo menos a gente vai ter a fluência em Libras para poder lidar com os alunos que têm fluência e com os que não têm. Então os professores da área de Libras não têm problema com essa situação de língua. Mas as vezes a gente percebe que os alunos surdos na hora de ter que fazer a leitura de um material, na hora de apresentar um trabalho que dependia da leitura de um material, as vezes falta essa acessibilidade para ele. Como que a gente resolve isso: a gente fica disponível para eles para tirar dúvida antes desse momento de apresentar, antes de um momento de uma prova. Já trabalhamos o conteúdo em Libras na aula e eles têm aquele material-base para poder estudar e a gente deixa aberto. Porque a gente tem aquele horário de atendimento ao aluno. Eu acho que é de uma hora por semana para cada disciplina, se não me engano, é alguma coisa assim. Então a gente deixa alguns horários disponíveis para que aquela situação, que pode ser |
| 432 | | |
| 433 | | |
| 434 | | |
| 435 | | |
| 436 | | |
| 437 | | |
| 438 | | |
| 439 | | |
| 440 | | |
| 441 | | |
| 442 | | |
| 443 | | |
| 444 | | |
| 445 | | |
| 446 | | |
| 447 | | |
| 448 | | |
| 449 | | |
| 450 | | |
| 451 | | |
| 452 | | |
| 453 | | |
| 454 | | |
| 455 | | |
| 456 | | |
| 457 | | |
| 458 | | |
| 459 | | |
| 460 | | |
| 461 | | |
| 462 | | |
| 463 | | |
| 464 | | |
| 465 | | |
| 466 | | |
| 467 | | |
| 468 | | |
| 469 | | |
| 470 | | |
| 471 | | |
| 472 | | |
| 473 | | |
| 474 | | |
| 475 | | |
| 476 | | |
| 477 | | |
| 478 | | |
| 479 | | |
| 480 | | |
| 481 | | |

| | | |
|-----|---|--|
| 482 | | uma barreira para ele, a gente possa dar um apoio. Então a |
| 483 | | gente acaba contornando de outra forma. Mas a gente sabe que |
| 484 | | se o aluno tivesse a possibilidade de fazer aquele estudo sem |
| 485 | | precisar contar com esse apoio, seria melhor para o aluno. |
| 486 | | Porque às vezes o aluno chegava lá e falava: "eu não entendi |
| 487 | | nada. Eu li tudo e não entendi nada". A gente falava: "não, |
| 488 | | mas alguma coisa do que você leu você entendeu". E ele falava: |
| 489 | | "não, eu não entendi nada". Então você percebe que realmente |
| 490 | | foi muito limitante aquele material para ele. Então, nessa |
| 491 | | situação, a gente pode dizer que ali tem uma falta de |
| 492 | | acessibilidade, porque ele na está conseguindo atingir aquela |
| 493 | | leitura, aquele conteúdo. Isso às vezes a gente esbarra. Mas, |
| 494 | | em contrapartida, a gente também busca fazer esse atendimento |
| 495 | | para sanar as dúvidas, fazer um atendimento mais |
| 496 | | individualizado para eles. Agora pensando no outro grupo, que |
| 497 | | aí já são os professores que não têm fluência em Libras, aí |
| 498 | | sim já aconteceram situações constrangedoras, situações de |
| 499 | | estresse. Por exemplo, vou colocar uma situação mais genérica, |
| 500 | | a mesma situação que já aconteceu comigo: o professor chegou |
| 501 | | lá, e ele não tem fluência em Libras, ou não o suficiente para |
| 502 | | poder dar uma aula em Libras, e o intérprete faltou a aula. E |
| 503 | | aí o professor se viu naquela situação. Já teve professor que |
| 504 | | cancelou a aula, que teve essa atitude, "olha eu não vou |
| 505 | | conseguir dar a aula, então vou cancelar". Mas teve professor |
| 506 | | que falou: "não, vou dar a aula, depois a gente vê como é que |
| 507 | | faz para os outros alunos.". As vezes pede a um colega "você |
| 508 | | pode ajudar o aluno surdo e interpretar a aula?". Só que não |
| 509 | | é uma situação adequada. Porque quando a gente está |
| 510 | | interpretando, o nosso raciocínio é diferente de quando a |
| 511 | | gente está prestando a atenção para entender um conteúdo, para |
| 512 | | estudar e tudo mais. Então já teve situação de estresse quando |
| 513 | | o professor manteve a aula mesmo sem o intérprete. E isso é |
| 514 | | chato porque alguns alunos acabam extrapolando no |
| 515 | | comportamento. Então já teve situação que foi ruim para o |
| 516 | | professor, a turma também ficou constrangida e tal. Então |
| 517 | | algumas situações de falta de acessibilidade acabam esbarrando |
| 518 | | em alguns momentos sim. |
| 518 | P | Ok. Agora mais uma pergunta: como se aprende Libras, Mariana? |
| 519 | E | [Risos] Acho que na mesma situação em que a gente aprende |
| 520 | | qualquer outra língua. Porque eu acho que as pessoas muitas |
| 521 | | vezes se assustam com a Libras, porque. Assim, nós somos |
| 522 | | ouvintes, então a gente está habituado com uma modalidade, |
| 523 | | essa modalidade oral-auditiva. Então, por exemplo, "ah, eu não |
| 524 | | sei francês, não sei alemão, não sei japonês". Mas eu já |
| 525 | | escutei em alguns momentos, já vi um filme que tinha essa |
| 526 | | língua, então acho que a gente não se assusta tanto. Agora |
| 527 | | quando uma pessoa começa a aprender Libras, no início algumas |
| 528 | | pessoas se assustam mais porque é uma modalidade completamente |
| 529 | | diferente. Então ele percebe que ele vai ter que fazer |
| 530 | | movimentos no rosto para agregar sentido a uma expressão, vai |
| 531 | | ter que mexer, gesticular, e aí muitas vezes ele se assusta. |
| 532 | | Só que o aprendizado ele é natural, assim como nas outras |
| 533 | | línguas. A partir do momento em que o aluno começa a ter |
| 534 | | contato com a língua, seja através de um curso, seja através |
| 535 | | de um contato mais espontâneo, ele vai percebendo as |
| 536 | | características da língua. Uma coisa que a gente fala é que, |
| 537 | | quanto mais contato a gente tem com falantes que são nativos |
| 538 | | da língua ou falantes que não são nativos, ouvintes que |
| 539 | | aprenderam Libras depois, mas são fluentes. Quando a pessoa |
| 540 | | está em um meio de sinalização, ela internaliza a língua muito |
| 541 | | mais naturalmente, ela percebe as expressões, ela percebe uma |

| | |
|-----|---|
| 542 | organização da frase de uma maneira muito mais natural. As |
| 543 | aulas sistemáticas são importantes para a gente ir avançando |
| 544 | e desenvolvendo na língua. Só que a gente sempre fala com os |
| 545 | alunos que quanto mais contato eles tiverem com os surdos, com |
| 546 | os falantes de Libras, melhor é o desenvolvimento deles. Então |
| 547 | essa percepção visual dos alunos, ela precisa ser mais |
| 548 | desenvolvida. Isso é uma coisa que, no início, as pessoas que |
| 549 | estão aprendendo Libras, elas se perdem um pouco. Então, por |
| 550 | exemplo, a gente está estudando inglês. A gente leva o |
| 551 | material, tem um lápis, uma caneta, e geralmente tem uma coisa |
| 552 | para você escrever, anotar ou fazer um exercício. Em Libras |
| 553 | não. Em Libras você tem que ficar com a mão solta porque não |
| 554 | tem muito que escrever. Se você escrever você vai perder o que |
| 555 | está sendo sinalizado. E é uma coisa muito mais voltada para |
| 556 | essa percepção visual. Então quanto mais os alunos vão tendo |
| 557 | o contato, mais eles vão desenvolvendo essas habilidades |
| 558 | também. Habilidade visual, habilidade motora, porque você tem |
| 559 | que ter uma coordenação motora para sinalizar, para entender |
| 560 | a mão de cá, a mão de lá, para entender o movimento, o formato |
| 561 | da mão. Então as pessoas que já tem uma habilidade motora |
| 562 | melhor, mais desenvolvida, elas conseguem desenvolver mais, |
| 563 | entender mais como é que forma um sinal, como é que faz um |
| 564 | movimento. Agora as pessoas que já têm mais dificuldade motora |
| 565 | e tudo, elas já são mais durinhas, já têm mais dificuldade |
| 566 | para ir movimentando a mão. Mas isso, ao longo do tempo, |
| 567 | naturalmente vai sendo desenvolvido. E uma coisa que a gente |
| 568 | gosta muito de trabalhar é de uma maneira mais natural, |
| 569 | espontânea. Por isso que a gente tenta fazer as nossas aulas |
| 570 | dentro de metodologias que são mais de imersão. A gente sempre |
| 571 | tem o apoio da língua materna do aluno, isso eu estou pensando |
| 572 | no ensino de Libras como L2. Então a gente sempre tem aquele |
| 573 | apoio, principalmente no início. Porque, por exemplo: quando |
| 574 | a gente vai dar aula de Libras, seja numa disciplina prática |
| 575 | ali na graduação, ou em um curso de extensão, um curso livre, |
| 576 | desde a primeira aula a gente já começa sinalizando. Mas têm |
| 577 | momentos que a gente para de sinalizar: "olha gente, vocês |
| 578 | estão entendendo isso? Pegaram aquilo?". Tira algumas dúvidas |
| 579 | que não conseguiu tirar só em Libras. Então aprender Libras |
| 580 | depende muito desse desenvolvimento, dessa percepção visual, |
| 581 | dessa coordenação motora, e do treino, da prática, do contato. |
| 582 | Então é muito interessante, Flávio, que a gente tem alunos, |
| 583 | no curso. Por exemplo, a gente começa lá no primeiro período. |
| 584 | Aí chegam os alunos novos. Aí tem aluno ouvinte que já tem |
| 585 | aquele interesse. Porque isso vai muito do nosso interesse, |
| 586 | da nossa afinidade, "ai eu quero. Nossa, eu estou com vontade |
| 587 | de desenvolver cada vez mais". Ele acaba fazendo mais amizade |
| 588 | com os alunos surdos. "Ah, vamos sair para comer uma pizza?". |
| 589 | Ou então ele vê que o aluno surdo está precisando de alguma |
| 590 | coisa: "quer que eu vá lá com você, para te acompanhar, eu te |
| 591 | ajudo em alguma coisa.". Esses alunos, que têm mais contato |
| 592 | com os surdos, eles vão passando os períodos e a fluência |
| 593 | deles vai deslanchando. Então a gente tem aluno que quando |
| 594 | chega no quarto período passou em concurso para intérprete, |
| 595 | porque já estava em outro nível. Porque tinha contato, ia na |
| 596 | associação do surdo toda semana, fazia curso fora, virou amigo |
| 597 | de surdo. E não é por "interesse", "ah vou virar amigo dele |
| 598 | porque quero aprender a língua". Não, é natural. "Eu quero |
| 599 | estar perto dele, porque olha que legal, ele é surdo e tal". |
| 600 | E realmente faz ali uma amizade. Em contrapartida a gente tem |
| 601 | os alunos que só têm o contato com a Libras na sala de aula, |
| 602 | no momento da aula. Aí são esses alunos que muitas vezes chegam |

| | | |
|-----|---|---|
| 603 | | lá em Libras 6 com uma fluência de Libras 2, Libras 3. São |
| 604 | | esses os alunos que nos preocupam. E muitas vezes a gente |
| 605 | | buscou fazer curso extra. Nossa, no início a gente ficava tão |
| 606 | | preocupado, que a gente dava várias turmas de Libras, extra, |
| 607 | | de extensão. Fazia Libras 1, 2 e 3. Fazia, às vezes, duas |
| 608 | | turmas. Mas os alunos mesmo do curso não participavam. Porque |
| 609 | | o nosso curso é noturno. Então a maioria dos alunos, de dia |
| 610 | | está trabalhando. E a gente só podia dar o curso de dia, porque |
| 611 | | a noite a gente estava em sala de aula e eles também estavam |
| 612 | | em sala de aula. Então a gente percebia que tinha muita gente |
| 613 | | de fora que vinha fazer o curso e que de alunos mesmo eram |
| 614 | | muito poucos. Então a gente ficava preocupado, porque a gente |
| 615 | | queria agregar esse conhecimento para os alunos, mas as vezes |
| 616 | | eles mesmos não conseguiam participar. Mas respondendo de uma |
| 617 | | maneira geral, aprender Libras acontece da mesma forma como a |
| 618 | | gente aprende as outras línguas. Só que a gente precisa |
| 619 | | despertar algumas habilidades que são diferentes por conta da |
| 620 | | modalidade. |
| 620 | P | Vou falar de um assunto que eu particularmente acho um pouco |
| 621 | | delicado, mas acho que a gente precisa falar sobre isso. |
| 621 | | Recentemente teve uma reunião do colegiado para discutir a |
| 622 | | estrutura do curso. E foi proposta uma mudança, ao invés de |
| 623 | | licenciatura, bacharelado. Eu queria que você falasse um |
| 624 | | pouquinho sobre isso. O que você acha? Qual a sua opinião a |
| 625 | | respeito dessa mudança? A gente sabe que o curso de Libras é |
| 626 | | um pouco diferente. Quando a gente pensa em uma licenciatura, |
| 627 | | se a gente pensar em outra língua, o inglês, o francês, o |
| 628 | | italiano. A gente teria a Letras com um bloco comum e em um |
| 629 | | determinado período o aluno escolhe qual a língua, a |
| 630 | | habilitação que ele quer seguir e continua o curso, podendo |
| 631 | | fazer tanto o bacharelado quanto a licenciatura. O curso de |
| 632 | | Letras-Libras, até onde eu entendo, ele não te dá essa |
| 633 | | possibilidade de migrar de uma língua para outra e ele não tem |
| 634 | | esse tronco comum. A pessoa que entra ali, ela entra no curso |
| 635 | | de Letras-Libras e só vai conseguir chegar ao final do curso |
| 636 | | de Letras-Libras. Pelo o que eu entendi ela não tem como fazer |
| 637 | | outra habilitação. E aí teve essa reunião com essa tentativa |
| 638 | | de mudança, por algum motivo, da estrutura do curso. Eu |
| 639 | | gostaria que você comentasse sobre isso. Se você está de |
| 640 | | acordo, se não está de acordo, se acha que é melhor ou a |
| 641 | | licenciatura, ou o bacharelado, ou as duas coisas. Qual seria |
| 642 | | a sua opinião a respeito disso? |
| 643 | E | Flávio, é exatamente o que você falou. É um assunto muito |
| 644 | | delicado e eu acho que é muito subjetivo também. Essa opinião. |
| 645 | | Então cada professor vai ter uma opinião a respeito desse |
| 646 | | assunto. Essa conversa mais sistemática de pensar em uma |
| 647 | | mudança já surgiu por volta de um ano. Quando que "startou" |
| 648 | | isso? Quando a gente estava na conversa sobre a reforma das |
| 649 | | licenciaturas. Não sei se você se lembra disso. De uns anos |
| 650 | | para cá até 2019, existia um fórum das licenciaturas, que |
| 651 | | tinha uma coordenadora das licenciaturas que estava mais |
| 652 | | atenta à questão do andamento das licenciaturas, da reforma |
| 653 | | das licenciaturas. Porque o MEC já vinha sinalizando: "olha, |
| 654 | | a gente vai fazer uma reforma, vai ter uma mudança de carga |
| 655 | | horária, vão ter algumas mudanças aí". Então eles já estavam |
| 656 | | sinalizando e aí a UF já fez essa organização com bastante |
| 657 | | antecedência para os cursos irem pensando como fazer essa |
| 658 | | reforma. E aí quando a gente chegou em 2019, a gente já recebeu |
| 659 | | a lei, mais clara, sistematizada, já com a carga horária que |
| 660 | | ia aumentar, e as diretrizes. Aí, em função dessa legislação, |
| 661 | | a UF construiu o PPI, que é para a organização das |

| | |
|-----|---|
| 662 | licenciaturas de uma maneira institucionalizada. É Projeto |
| 663 | Pedagógico Institucional, se não me engano. E ali nesse PPI a |
| 664 | gente tem toda a diretriz de como fazer a reforma da |
| 665 | licenciatura. Aí ali tinha uma diretriz genérica, mas que cada |
| 666 | curso poderia ter a flexibilidade para organizar de acordo com |
| 667 | a sua realidade, com a sua necessidade e tudo mais. Aí quando |
| 668 | a Faculdade de Letras começou a se reunir para pensar nesse |
| 669 | PPI e ver como as licenciaturas iam trabalhar nessas reformas, |
| 670 | a gente teve toda a apresentação do curso da Letras e depois |
| 671 | a gente fez a apresentação do Letras-Libras, porque, como você |
| 672 | já sabe, ele é separado. Então eu fiz a apresentação do que o |
| 673 | NDE de Letras-Libras sugeriu. E foi nessa reunião, tem mais |
| 674 | ou menos um ano essa reunião, que surgiu essa questão. Alguns |
| 675 | professores falaram que estavam muito insatisfeitos, pela |
| 676 | questão das dificuldades, das barreiras que estavam |
| 677 | encontrando com as turmas mistas, e aí, bem resumidamente, |
| 678 | eles propuseram: "vamos tentar pensar em u outro curso, em |
| 679 | outro formato que não tenha tantas barreiras?". E de lá se |
| 680 | formou a primeira comissão para pensar em propostas. Mas essa |
| 681 | comissão não conseguiu andar muito e aí se formou uma segunda |
| 682 | comissão, aí essa comissão formou duas propostas: uma proposta |
| 683 | de bacharelado em Letras-Libras e uma de licenciatura em |
| 684 | Letras-Libras. Essa de licenciatura, na verdade, era para |
| 685 | manter a licenciatura, mas em um formato um pouco mais |
| 686 | amigável, um pouco diferente, que pudesse ser melhor para a |
| 687 | faculdade de uma maneira geral. E aí, a partir dessa proposta, |
| 688 | teve uma congregação que durou entre cinco dias e uma semana, |
| 689 | mais ou menos, e aí, ao final dessa congregação, foi votado e |
| 690 | a maioria escolheu pelo bacharelado. Não foi uma maioria assim, |
| 691 | 90% contra 10%. Não. Foi bem equilibrado. Mas o bacharelado |
| 692 | teve uns seis votos a mais, se não me engano. Então a faculdade |
| 693 | estava dividida. Não foi aquela coisa "ah não, realmente a |
| 694 | maioria quer mudar o curso", e tal. Foi uma coisa um pouco |
| 695 | equilibrada. E aí o que eu penso, e que também é o pensamento |
| 696 | da equipe de Libras e que foi uma coisa que a gente defendeu |
| 697 | muito na congregação e nas reuniões anteriores também: o curso |
| 698 | de Letras-Libras licenciatura tem uma função social muito |
| 699 | grande que daqui alguns anos vai trazer um impacto enorme para |
| 700 | a sociedade, mais especificamente para a comunidade surda. A |
| 701 | gente vive um país que tem diversas línguas, não é só o |
| 702 | português, tem diversas línguas aí que circulam, diversas |
| 703 | comunidades, imigrantes, várias línguas que circulam, e a |
| 704 | gente tem a Libras também, que está circulando aí. A gente não |
| 705 | tem uma diferença regional, geográfica, "ah os surdos moram |
| 706 | naquele local e a gente mora aqui, quando a gente for lá.". Não |
| 707 | é, está tudo junto. Os surdos estão vivendo nos mesmos |
| 708 | espaços que a gente, frequentando as mesmas escolas, |
| 709 | trabalhando nos mesmos lugares. Então é tudo muito junto. E |
| 710 | aí o que acontece: a gente que é ouvinte, a gente nasce em uma |
| 711 | família que usa uma língua que a gente consegue internalizar |
| 712 | naturalmente e a gente desenvolve uma linguagem interna, a |
| 713 | gente desenvolve uma linguagem externa, a gente desenvolve a |
| 714 | nossa língua, e a gente se relaciona com as pessoas a partir |
| 715 | daquela língua, desenvolve conhecimento a partir daquela |
| 716 | língua, tudo de uma maneira muito natural. A gente vai para a |
| 717 | escola, ali tem um aprendizado mais sistemático, mas usando |
| 718 | uma língua muito natural, é tudo muito fluido. Para os surdos |
| 719 | o que acontece: quando eles nascem, a gente tem literatura que |
| 720 | fala de 90%, literatura que fala de 95%, então 90%, 95% dos |
| 721 | surdos nascem em famílias que não sabem Libras, nunca |
| 722 | conheceram surdos, não sabem o que vai fazer com a criança. |

| | |
|-----|---|
| 723 | Então a primeira reação da família é buscar uma ajuda médica. |
| 724 | Porque pensa, "nossa, ele é surdo". E hoje já tem o teste da |
| 725 | orelhinha lá na maternidade. Então a gente sai com o neném da |
| 726 | maternidade sabendo se ele tem alguma dificuldade pra ouvir |
| 727 | ou não. Quando tem uma resposta no teste falando, "ah, ele tem |
| 728 | uma dificuldade", a gente precisa refazer o exame, porque pode |
| 729 | ter o acúmulo de líquido na orelhinha, alguma coisa em que |
| 730 | pode dar um exame não verdadeiro. Mas se realmente ele nasceu |
| 731 | surdo, a família vai procurar um apoio, uma orientação. |
| 732 | Geralmente as orientações são: "seu filho precisa desenvolver |
| 733 | a oralidade e ele precisa usar um aparelho auditivo ou ele |
| 734 | pode fazer um implante". Alguns surdos são beneficiados. |
| 735 | Conseguem desenvolver bem a audição, dependendo do nível da |
| 736 | perda, conseguem desenvolver bem a fala. Só que a maioria não |
| 737 | consegue desenvolver, Flávio. A gente vê muitos adolescentes |
| 738 | ou crianças que não conseguem falar em português e a família |
| 739 | não proporcionou o contato com a Libras. As vezes, na escola, |
| 740 | o professor fala assim: "ah, parece que ele tem um atraso |
| 741 | cognitivo; é muito infantilizado". Porque ele não desenvolveu |
| 742 | língua. Ele não conseguiu desenvolver nem aquela linguagem |
| 743 | terna, para externalizar, para poder se relacionar com as |
| 744 | pessoas. Ele fica muito travado, muito limitado. Aí só quando |
| 745 | já está adolescente, que já tem mais liberdade, aí conhece |
| 746 | surdo começa a ter mais contato, conhece Libras, tudo muito |
| 747 | tardamente. Então em que o curso de licenciatura Letras- |
| 748 | Libras pode mudar nessa realidade? Tendo mais professores de |
| 749 | Libras na sociedade, as escolas aumentando vagas de professor. |
| 750 | Porque tem essa contrapartida, na prefeitura aconteceu isso. |
| 751 | A partir do momento em que começou a ter o curso de |
| 752 | licenciatura, aí as primeiras turmas começaram a formar, a |
| 753 | prefeitura começou a mudar a forma como fazia inclusão na |
| 754 | escola. As vagas aumentaram, as vagas modificaram. Então o |
| 755 | mercado vai recebendo também esse profissional. E aí são mais |
| 756 | pessoas na sociedade divulgando essa língua. Então a gente tem |
| 757 | esse sonho de que daqui a alguns anos, quando uma família |
| 758 | falar "ah, ele é surdo", ele já vai ter, de alguma forma, ele |
| 759 | vai ter alguma informação: "ah, eu já sei que tem Libras, sei |
| 760 | que dá para fazer isso, aquilo.". O objetivo principal do |
| 761 | curdo com o ensino da língua, tanto para L1 quanto para L2, é |
| 762 | para que os surdos possam, desde muito cedo, já começar a ter |
| 763 | contato com Libras, para que eles não fiquem limitados. E para |
| 764 | que mais ouvintes também possa aprender Libras para que seja |
| 765 | uma comunicação mais natural, mais fluida. Eu tenho um exemplo |
| 766 | que eu sempre falo lá no comecinho do curso. É o caso de uma |
| 767 | psicóloga que estava fazendo um estudo com algumas pessoas |
| 768 | surdas e ela fazia entrevistas. Aí, conversando com um rapaz, |
| 769 | o rapaz falou assim: "eu sempre achei que eu fosse morrer muito |
| 770 | novo, muito novo, não ia chegar nem a ser adulto". Aí ela |
| 771 | ficou intrigada e falou: "mas por que você achava que fosse |
| 772 | morrer muito novo?". Ele falou assim: "porque eu nunca tinha |
| 773 | conhecido um surdo adulto". E aí essa psicóloga, com o olhar |
| 774 | dela, ela explica: "olha, essa fala desse rapaz significa que |
| 775 | ele não tinha nenhuma referência dentro da família dele ou de |
| 776 | outras pessoas, e ele tinha família, tinha pai, mãe, avós. Mas |
| 777 | ele não via ninguém enquanto igual a ele, uma referência para |
| 778 | ele. Ele se via como uma pessoa completamente diferente das |
| 779 | outras pessoas". Então era uma pessoa que se via sozinha no |
| 780 | mundo. "Como eu nunca vi uma pessoa igual a mim, mais velho, |
| 781 | então eu vou morrer, porque eu não vou chegar à idade, porque |
| 782 | não tem ninguém nessa idade igual a mim". E outro caso é de |
| 783 | uma moça em que ela estava em uma festa de nata e aí ela está |

| | |
|-----|---|
| 784 | no escritório da família e tem um mapa. E a mãe chega e ela |
| 785 | está olhando para o mapa e chorando. E a mãe fala assim: "o |
| 786 | que foi, filha?". A menina nunca tinha tido contato com surdo |
| 787 | ou com Libras. "O que foi, filha? Por que você está chorando? |
| 788 | Todo mundo aqui, vamos lá". Ela falou assim: "mãe, qual desses |
| 789 | aqui que é o meu país?". Aí a mãe falou assim: "ué, Brasil, a |
| 790 | gente mora no Brasil, filha, você se esqueceu?". Ela falou |
| 791 | assim: "não, eu quero saber o meu país, onde está o meu povo, |
| 792 | as pessoas que são iguais a mim". Eu fico até arrepiada quando |
| 793 | eu lembro dessas histórias, porque isso é muito forte, Flávio. |
| 794 | Quando uma pessoa que nasceu, cresceu, sem nenhuma referência, |
| 795 | sem ninguém em que ela se espelhasse, sabe? "Ah, eu tenho |
| 796 | afinidade com essa pessoa". E não tem ninguém. "Não tem ninguém |
| 797 | que eu olhe e fale assim: eu sou igual a esta pessoa". Por |
| 798 | conta do que? De diferença linguística. Então uma coisa que a |
| 799 | gente sonha mesmo é que a gente possa, cada vez mais, colocar |
| 800 | pessoas para fora que possam espalhar a língua e promover a |
| 801 | mudança na vida de muitas pessoas, mudança muito |
| 802 | significativa. Não é a maior porcentagem da população, é uma |
| 803 | minoridade, tanto que é uma minoria linguística, tanto que tem |
| 804 | lutas, tem legislação, para tentar promover melhorias para |
| 805 | essas pessoas. Então a gente pensa que fechar um curso de |
| 806 | licenciatura de Libras é promover um retrocesso nessa |
| 807 | possibilidade. Possibilidade de inclusão. E quando eu falo |
| 808 | inclusão, eu quero dizer de maneira natural mesmo. Que essas |
| 809 | pessoas possam, naturalmente, circular pelos ambientes, sem |
| 810 | ter a dependência de um intérprete com elas. Que eles possam |
| 811 | ir ao médico e conversar com o médico em Libras, que eles |
| 812 | consigam ter acesso total àquela conversa, à pergunta. Porque |
| 813 | a gente tem as nossas particularidades. Não é sempre que o |
| 814 | surdo quer um intérprete ali, grudado nele. Então o que a |
| 815 | gente pensa que é o mais negativo de fechar um curso de |
| 816 | licenciatura é com relação a isso. A gente vai retroceder em |
| 817 | tudo o que a gente está vislumbrando para o futuro. O curso |
| 818 | de bacharelado é bom? Sim, ele é ótimo, maravilhoso, porque a |
| 819 | gente também precisa de profissionais intérpretes em todos os |
| 820 | lugares. Ele também promove inclusão. E isso era uma coisa que |
| 821 | a gente discutia muito nas reuniões. Quando a gente falava: |
| 822 | "a licenciatura promove a inclusão". Os outros professores |
| 823 | falavam: "mas o bacharelado também". Só que é uma inclusão de |
| 824 | dependência. É a dependência de um intérprete junto. Tanto que |
| 825 | tem uma piada, eu não sei se você já ouviu, que os surdos |
| 826 | falam assim: "tinha um cego, uma pessoa que andava com uma |
| 827 | muleta e tinha um surdo. Eles foram na igreja e o pastor fez |
| 828 | uma oração e eles foram curados. A pessoa que andava com a |
| 829 | muleta jogou a muleta fora. A pessoa cega jogou a bengala |
| 830 | fora. E o surdo jogou o intérprete fora". Tem essa piada. |
| 831 | Então olha o que o intérprete significa para o surdo. É óbvio |
| 832 | que nos espaços em que têm pessoas que não sabe Libras o |
| 833 | intérprete é fundamental, para promover essa mediação |
| 834 | linguística. Mas o que o surdo quer é conversar com as pessoas |
| 835 | diretamente na língua deles. Então o intérprete para eles, |
| 836 | poderia ser "jogado fora" como o outro jogou a muleta fora. |
| 837 | Então o bacharelado seria muito importante também e tem |
| 838 | pouquíssima formação de bacharelado no Brasil. Mas a gente tem |
| 839 | esse sonho, de promover esse ganho social para a comunidade |
| 840 | surda, que também é para a comunidade ouvinte. O que a gente |
| 841 | bate mais na tecla, até hoje, é com relação a esse ponto, de |
| 842 | tentar promover o avanço da comunidade surda, essa autonomia. |
| 844 | Agora a gente já tem uma legislação, que foi recente agora de |
| 845 | janeiro, que aqui no estado de Minas eles estão com uma |

| | | |
|-----|---|---|
| 846 | | legislação para abertura de escolas bilíngues para surdos. |
| 847 | | Parece que está dando um primeiro passinho. Porque a partir |
| 848 | | do momento que a gente tiver a possibilidade de receber verba, |
| 849 | | de abrir escola bilíngue, aí as coisas vão fluir cada vez |
| 850 | | mais. Aí as pessoas vão pensar: "ah, tem escola bilíngue e eu |
| 851 | | sou formado em biologia. Eu vou fazer uma formação em Libras |
| 852 | | porque eu quero trabalhar nessa área". "Eu tenho formação em |
| 853 | | matemática. Eu quero fazer uma formação porque eu quero agregar |
| 854 | | nessa área". As coisas vão crescer. A gente quer que isso seja |
| 855 | | uma coisa mais natural na sociedade, para que esses bebês, |
| 856 | | essas crianças, possam ter o desenvolvimento natural, igual a |
| 857 | | gente teve. Isso, emocionalmente falando, cognitivamente |
| 858 | | falando, isso tudo seria um ganho para eles. E eu acho que |
| 859 | | para a gente também, para a sociedade. Você fez curso de Libras |
| 859 | | e olha só, você está estudando a área no doutorado. Ou seja, |
| 860 | | a gente teve ganhos também com esse contato. Então a gente |
| 861 | | acha que isso é muito positivo. |
| 861 | P | Você falou da legislação do estado de Minas Gerais e da |
| 862 | | possibilidade de escolas bilíngues. O que você considera uma |
| 862 | | escola bilíngue, uma educação bilíngue? |
| 863 | E | Quando a gente fala em educação bilíngue, a gente pode pensar |
| 864 | | que é dentro de uma escola bilíngue ou uma sala de aula |
| 865 | | bilíngue, dentro de uma escola comum, tem várias situações. |
| 866 | | Mas o bilinguismo na área de Libras, na área de educação de |
| 867 | | surdos, ele vai envolver a questão da língua, a questão |
| 868 | | cultural, a questão de identidade, questão metodológica, |
| 869 | | questão pedagógica, tudo isso voltado, pensando no benefício |
| 870 | | da educação de surdos. Então, geralmente, as aulas numa escola |
| 871 | | bilíngue, ou então em uma sala bilíngue, elas são ministradas |
| 872 | | em Libras. Ali a Libras vira a língua principal, tanto de |
| 873 | | comunicação, quanto de ministração de conteúdo, de |
| 874 | | desenvolvimento para o aluno. A Libras vira a língua principal. |
| 875 | | E o português existe também, na modalidade de L2. Quando a |
| 876 | | gente pensa em um curso de Letras-Libras, a gente nunca pensou |
| 877 | | em um material em que não tivesse o português. Porque o |
| 878 | | português vai estar presente na vida do aluno surdo depois que |
| 879 | | ele formar, em todo lugar. Ele não vai viver numa bolha em que |
| 880 | | as pessoas só falam Libras. Ele vai viver em um lugar em que |
| 881 | | ele vai receber e-mail em português, tem whatsapp, ele vai ler |
| 882 | | um jornal, uma revista. Ele vai estar imerso também ali no |
| 883 | | português. Então na escola bilíngue eles também trabalham o |
| 884 | | português, mas com uma metodologia de L2. Então a forma de |
| 885 | | ensinar, a forma de usar o português, é dentro dessa |
| 886 | | metodologia de L2. E também a questão cultural da escola. A |
| 887 | | gente sabe que essa questão da percepção visual é mais forte |
| 888 | | para os surdos. Então a escola tem que acompanhar essa |
| 889 | | característica cultural. Há várias formas de pensar na escola, |
| 890 | | como por exemplo, o sinal luminoso. Não faz sentido ter um |
| 891 | | signal em que vai sair um som para a hora do recreio, do |
| 892 | | intervalo, porque eles não vão escutar. São formas de adaptar |
| 893 | | o cotidiano da escola para que seja mais compatível com essa |
| 894 | | cultura. Língua e cultura estão muito unidas, em todos os |
| 895 | | lugares, em qualquer situação. E na escola isso também vai |
| 896 | | estar muito presente. Agora tem escolas, Flávio, que são |
| 897 | | escolas bilíngues, e que os professores não sabem Libras e que |
| 898 | | têm acompanhamento de intérpretes. Ali, nessa situação, o que |
| 899 | | eles buscam? A questão metodológica, a questão pedagógica. |
| 900 | | Isso tudo é modificado pensando no aluno surdo. Mas o |
| 901 | | professor, às vezes ele dá aula em português. Então existem |
| 902 | | essas situações de educação bilíngue. E aí o intérprete vai |
| 903 | | fazer a mediação linguística o tempo todo. Um exemplo: o INES. |

| | | |
|-----|---|---|
| 904 | | A gente tem esse exemplo do INES, que é uma escola referência, |
| 905 | | que têm surdos há muito anos estudando, já passou por |
| 906 | | diferenças metodológicas, por influência do congresso de Milão |
| 907 | | naquela época, já virou escola oralista numa época. Mas sempre |
| 908 | | com essa referência de que a escola é para surdos. Só que lá |
| 909 | | não são todos os professores que sabem Libras. Como é uma |
| 910 | | escola federal, eles têm concurso público. Então o concurso |
| 911 | | nem sempre exige o conhecimento da Libras, ou então não têm |
| 912 | | pessoas que se encaixam naquele totalmente no perfil, então |
| 913 | | eles acabam abrindo mão. Só que tem a mediação linguística. |
| 914 | | Então também pode ser considerado. Por exemplo: no curso de |
| 915 | | Letras-Libras a gente pode considerar que a gente tem ambientes |
| 916 | | que têm esse bilinguismo. Porque a gente tem situações de sala |
| 917 | | de aula em que a gente está privilegiando a língua de sinais |
| 918 | | para os surdos, mesmo tendo turma mista e com o português |
| 919 | | presente, tem essa situação de bilinguismo também. Uma escola |
| 920 | | bilíngue a gente fala que é pra surdos, mas na verdade ouvintes |
| 921 | | também podem estudar numa escola bilíngue desse tipo. Mas vão |
| 922 | | ser ouvintes que são filhos de pais surdos, que têm algum |
| 923 | | envolvimento que justifique os pais quererem colocar o filho |
| 924 | | na escola. São crianças que já são bilíngues, que vão |
| 925 | | acompanhar as aulas em Libras, e que têm essa referência da |
| 926 | | comunidade surda. Então são várias questões que são pensadas |
| 927 | | para o aluno surdo e que possa privilegiar a educação dele. |
| 928 | P | Você está falando sobre questões relacionadas ao bilinguismo. |
| 929 | | Inclusive eu já ouvi no curso de Letras-Libras algumas vezes, |
| 930 | | em alguns comentários, de professores inclusive, falando que |
| 931 | | seria melhor separar as salas. Ter uma sala só para aluno |
| 932 | | surdo e uma sala só para aluno ouvinte. Por exemplo, da mesma |
| 933 | | disciplina. O que você acharia, o que você pensa sobre isso? |
| 934 | | Qual a ideia que você faz desse posicionamento? |
| 935 | E | Nossa, eu nunca pensei sobre isso. Também nunca ouvi falar, |
| 936 | | nunca chegou até mim. Eu acho que do ponto de vista do aluno, |
| 937 | | poderia ser uma perda. Assim, estou pensando na minha aula, |
| 938 | | não estou pensando nas aulas dos professores que, por exemplo, |
| 939 | | não sabem Libras. Na minha aula eu acho que seria uma perda |
| 940 | | muito grande. Porque a dinâmica de interação que a gente |
| 941 | | consegue fazer numa aula de turma mista é muito benéfica para |
| 942 | | os dois alunos, tanto para o aluno surdo quanto para o aluno |
| 943 | | ouvinte. Por quê? A gente sabe que cada pessoa chega à escola |
| 944 | | ou à faculdade com uma bagagem. Com um conhecimento diferente, |
| 945 | | uma experiência cultural diferente. E isso é muito rico na |
| 946 | | sala de aula, essa troca de experiências, esse relacionamento. |
| 947 | | Isso é muito rico para a gente. Pensando em alunos surdos e |
| 948 | | ouvintes, a riqueza é ainda maior, porque envolve a língua. |
| 949 | | Vamos imaginar uma turma de inglês, no curso de Letras que |
| 950 | | esteja em uma aula de inglês. Imagine que tivesse uma pessoa |
| 951 | | nativa na língua, que fosse de outro país e que viesse aqui |
| 952 | | para estudar e "caiu" naquela disciplina. Aquele envolvimento |
| 953 | | do aluno nativo com os outros que estão aprendendo é uma |
| 954 | | experiência muito rica. Para os dois. Porque sempre tem troca. |
| 955 | | Os surdos brincam assim: "eu te ensino Libras. Você me ensina |
| 956 | | português?". Então é uma troca muito vantajosa para os dois. |
| 957 | | Essa experiência, tanto da língua, quanto da experiência |
| 958 | | cultural, eu acho muito vantajosa. Aí eu estou pensando na |
| 959 | | minha aula. Quando tem algumas situações. "ah, uma aula que |
| 960 | | precisaria de um intérprete e o intérprete não está". Eu dou |
| 961 | | conta, eu mudo a dinâmica da aula. Para mim não haveria |
| 962 | | vantagem nenhuma de separar. Agora, pensando nos outros |
| 963 | | professores, que não têm tanto conhecimento metodológico, |
| 964 | | pedagógico, para lidar com aquela situação, eu não sei te |

| | | |
|------|---|---|
| 965 | | dizer se seria vantajoso ou não. Por essa questão do |
| 966 | | relacionamento entre os alunos. Por exemplo: quando eu dou um |
| 967 | | trabalho, vamos pensar na disciplina de Libras, mais prática. |
| 968 | | Eu sempre gosto de separar os alunos surdos, porque senão eles |
| 969 | | se juntam. Eu indico "fulano, fica lá naquele grupo para dar |
| 970 | | um apoio". Mas quando a gente pensa em outra disciplina, uma |
| 971 | | bem inicial, tipo "estudos da tradução", que a gente tem lá |
| 972 | | no primeiro período. Dentro daquela turma mista, eu entendo |
| 973 | | que o professor que chega lá e que não tem esse conhecimento |
| 974 | | de trabalhar com turma mista, de trabalhar com aluno surdo, |
| 975 | | ele vai ter alguns entraves, em que ele vai precisar fazer |
| 976 | | algumas mudanças na aula, não de conteúdo, mas na apresentação |
| 977 | | do conteúdo, na dinâmica da aula. Eu entendo que é um desafio |
| 978 | | muito maior para esses professores. Em momento algum eu acho |
| 979 | | que é má vontade, nada disso. Com certeza a gente não tem como |
| 980 | | dizer que isso não é legítimo. Mas naquele momento o aluno |
| 981 | | também pode ter muita vantagem. Eu, quando estava na graduação, |
| 982 | | sempre combinava com as minhas amigas de estudar junto. "Ah, |
| 983 | | vamos estudar, porque vai ter uma prova, tem que fazer um |
| 984 | | trabalho.". A gente sempre se juntava. Porque quando você |
| 985 | | estuda em grupo você troca. "Ah, eu entendi isso. O que você |
| 986 | | entendeu? Nossa, essa parte eu não estendendo". Aí uma colega |
| 987 | | explica nas palavras dela. "Nossa, agora eu entendi, o |
| 988 | | professor falou de um jeito que eu não consegui entender". |
| 989 | | Isso é muito gostoso. E com os alunos surdos e ouvintes, |
| 990 | | acontece também. Têm vários alunos ouvintes, aqueles que têm |
| 991 | | mais interesse, aquele desejo, "eu quero e tal", eles acabam |
| 992 | | estudando com os alunos surdos, explicam algumas palavras que |
| 993 | | os surdos não conhecem. Isso também é vantajoso. Esse aperto |
| 994 | | que os alunos passam, principalmente os alunos surdos, passam |
| 995 | | nessas aulas em que os professores não têm muito conhecimento |
| 996 | | de turma mista, ele acaba tendo que solicitar um colega, ou |
| 997 | | solicitar um monitor, que é outra troca que também é favorável, |
| 998 | | desde que o monitor também saiba Libras ou que tem o intérprete |
| 999 | | junto. Eu jamais iria propor no curso assim: "gente, vamos |
| 1000 | | separar as turmas dos professores que estão tendo |
| 1001 | | dificuldade?". Eu não teria essa ideia e acho que também não |
| 1002 | | apoiaria. Por que eu acho, do meu ponto de vista, que é |
| 1003 | | diferente do professor que está lá passando aperto com os |
| 1004 | | alunos. |
| 1005 | P | Para finalizar, fique livre para falar o que quiser, dar a sua |
| 1006 | | opinião, criticar, externar alguma coisa, alguma situação que |
| 1007 | | você queira, a gente encerra sobre o que você quiser falar. |
| 1008 | E | Sobre o curso, sobre a formação, eu acho que é uma formação |
| 1009 | | em que a gente passa por algumas dificuldades, por não haver |
| 1010 | | professores da área de Libras, e isso realmente causa |
| 1011 | | dificuldade. Porque o que acontece? Como você falou, a pessoa |
| 1012 | | que está no curso de Letras, ela tem uma formação base e depois |
| 1013 | | ela escolhe: "ah, eu quero ir por esse caminho; eu quero ir |
| 1014 | | para essa língua; quero ir para licenciatura; quero ir para o |
| 1015 | | bacharelado". O curso de Letras-Libras, o cara entra ali para |
| 1016 | | fazer Letras-Libras, se formar em Letras-Libras e tchau. É o |
| 1017 | | objetivo dele. Só que ele tem muita característica do curso |
| 1018 | | de Letras. Por quê? Quando a faculdade recebeu as vagas para |
| 1019 | | criar o curso, as vagas foram espalhadas para os dois |
| 1020 | | departamentos, para a Faculdade de Educação. Por quê? Porque |
| 1021 | | a faculdade pensou em um curso que tivesse a base de Letras e |
| 1022 | | aí a complementação também de Libras. Só que essa separação |
| 1023 | | entre as vagas acabou causando esses problemas dos professores |
| 1024 | | que entraram para essas vagas, por serem professores que não |
| 1025 | | têm essa fluência alguma em Libras, conhecimento da área, |

| | | |
|------|---|---|
| 1026 | | nada. E isso realmente causou vários entraves. A gente tem |
| 1027 | | vários professores que buscaram formação complementar, que |
| 1028 | | mudaram suas aulas pensando nas turmas mistas, que tiveram |
| 1029 | | muito sucesso com as disciplinas. Só que era uma coisa que |
| 1030 | | muitas vezes era penosa para eles. Porque não era uma coisa |
| 1031 | | que eles estavam habituados a fazer, não estavam acostumados. |
| 1032 | | Por conta disso, realmente surgiram muitos problemas, algumas |
| 1033 | | exaltações de alguns alunos surdos, que se sentiram |
| 1034 | | prejudicados, por não entenderem essa estrutura. E aí |
| 1035 | | professores que ficaram chateados com essa situação. Então |
| 1036 | | muitas coisas foram acontecendo para a gente chegar nesse |
| 1037 | | ponto: bacharelado ou licenciatura? Infelizmente a chegou |
| 1038 | | nesse ponto de pensar num curso diferente. Eu ficaria muito |
| 1039 | | feliz se a gente conseguisse aumentar a equipe de Libras e |
| 1040 | | conseguisse abraçar o curso só com a equipe de Libras. Por |
| 1041 | | quê? Não é excluindo: "ah, eu quero me afastar dos meus |
| 1042 | | colegas, que são de outras áreas". De maneira alguma. Eu só |
| 1043 | | tive coisas positivas, de aprender com eles. A gente não quer |
| 1044 | | virar uma bolha dentro da faculdade. Mas a gente realmente |
| 1045 | | gostaria de pensar em um curso que fosse mais para a formação |
| 1046 | | dos alunos, que tivesse menos aquela formação geral. Por que |
| 1047 | | eu estou dizendo isso? Porque quando a gente pensa em uma |
| 1048 | | formação geral dentro do curso de Letras-Libras, a gente está |
| 1049 | | pensando mais no curso de Letras. E o curso de Letras-Libras |
| 1050 | | tem uma característica muito diferente. Apesar de que ele tem |
| 1051 | | sim esse conhecimento base, de maneira alguma a gente tiraria |
| 1052 | | do nosso PPC se a gente tivesse essa oportunidade de receber |
| 1053 | | mais vagas. Mas a gente poderia, dentro dessas disciplinas, |
| 1054 | | fazer o formato que fosse mais a cara do curso. Que a gente |
| 1055 | | pudesse relacionar mais essa base que vem do português. Como |
| 1056 | | é que essa base chega na Libras. Que a gente pudesse fazer, |
| 1057 | | cambiar melhor o conhecimento, que ficasse mais favorável para |
| 1058 | | a formação dos alunos. A gente está nesse caminho, de fazer |
| 1059 | | essa mudança de curso, mas a gente pode ter alguma modificação |
| 1060 | | em que a gente possa continuar com a licenciatura. Enquanto |
| 1061 | | não mudar a gente tem esperança. |
| 1061 | P | Um ponto positivo do que você falou é que já tem muita gente |
| 1062 | | que já entendeu a importância e está buscando. É uma forma de |
| 1063 | | valorizar o curso de Letras-Libras, de apontar caminhos. Como |
| 1064 | | você, eu também tenho essa visão social. Acho que as pesquisas |
| 1065 | | que nós fazemos no espaço acadêmico precisam ter uma relevância |
| 1066 | | social. Tem que ter essa contrapartida para a sociedade. De |
| 1067 | | certa forma, estamos caminhando para isso. Quem sabe mais para |
| 1068 | | frente a gente vai ter essas escolas bilíngues. Eu vou ler o |
| 1069 | | material que você me mandou e a ideia é essa mesmo, a gente |
| 1070 | | poder contribuir, e eu vou tentar com o meu trabalho ampliar |
| 1071 | | essa visão, dar essa dimensão dessa importância, tanto para |
| 1072 | | os surdos quanto para o ouvinte, dessas questões envolvendo a |
| 1073 | | linguagem, a linguística, e eu acho que a gente vai conseguir, |
| 1074 | | Mariana. Acho que a gente tem muita coisa boa pela frente. |
| 1075 | E | Tomara. |
| 1076 | P | Quero te agradecer muito, a sua disposição. Pedir desculpas, |
| 1077 | | nós passamos muito do tempo. A conversa foi boa, tão |
| 1078 | | enriquecedora, acho que o meu trabalho vai ganhar tanto com |
| 1079 | | as suas colocações. E se você precisar de qualquer coisa pode |
| 1080 | | contar comigo, a gente está por aqui. |
| 1081 | E | Está bem. Eu que agradeço pelo convite, espero que possa ter |
| 1082 | | contribuído mesmo. Eu nem vi a hora passar. Sucesso no seu |
| 1083 | | trabalho. |
| 1084 | P | Muito obrigado. |

ANEXO B – ENTREVISTA 2
CONVERSANDO COM JOÃO – Prof. Surdo

| | | |
|----|---|--|
| 1 | P | O que você vai fazer? |
| 2 | E | Oi? Eu vi a mensagem de "gravando" aqui. |
| 3 | P | Vai ser aqui em Juiz de Fora mesmo que você está fazendo? |
| 4 | E | Não, não. É em uma grande universidade. |
| 5 | P | Olha! |
| 6 | E | Linguística aplicada. |
| 7 | P | Ó! Na mesma área que eu! |
| 8 | E | Eu consegui. |
| 9 | P | Parabéns, meu querido. Parabéns, você merece. |
| 10 | E | Consegui um orientador e eu achava que não era esse, mas é perfeito, o orientador. |
| 12 | P | Aí! Eu falo isso, as coisas vão acontecendo, né? As coisas vão se organizando e vai dando certo, né? |
| 14 | E | É, Já vai começar agora, março, assim. E aí vou começar a ficar afastado, né? Mas estou bem animado, já vou começar três disciplinas, já. |
| 17 | P | Que legal, cara! |
| 18 | E | Agora é dar conta, mas se tomar pau de uma, repete. |
| 19 | P | Não, vai nada. Você é um cara inteligente, você é bom no que você faz, João, você é esforçado, cara. Isso faz a diferença. |
| 21 | E | Ah é, com certeza. |
| 22 | P | Faz toda diferença. Podemos começar? |
| 23 | E | Podemos. |
| 24 | P | Pronto. Então, novamente queria te agradecer, tá? Sua disponibilidade, a possibilidade de bater esse papo com você, tá? E a primeira pergunta eu queria que você falasse um pouquinho de você. Da sua história, quem é o João? Como que a Libras chegou na sua vida? Um pouquinho dessa sua trajetória aí, né? Pode ser mais resumida, não precisa ser muito aprofundado, só para a gente entender, mais ou menos, qual é a sua relação com a língua, o que você hoje, né, um, professor de uma universidade, que é algo que, para um Surdo é pouco comum, a gente tem muito pouco, né? Eu, pelo menos, conheço muito pouco, né? Então eu acho que seria interessante a gente saber um pouquinho dessa sua trajetória. |
| 36 | E | Tá. Vamos lá. A minha história, da minha surdez, ela veio já de nascença, como uma doença congênita. É com a perda lateral do ouvido direito severa e o lado esquerdo já era severa, mas começou a ser profunda, mas eu só uso prótese auditiva do lado direito. É do lado direito que eu consigo discriminar as palavras, a fala. Com o tempo, eu não aprendi a falar tão bem assim não, mas só a partir dos sete anos, que eu me lembro, eu consegui recortar algumas palavras que eu utilizava, né? Poucas palavras, de 'papai', 'mamãe', né? Aí a partir daí eu tive aula de reforço pedagógico, fonoaudiólogo, e fui desenvolvendo a fala, né? Aí depois eu tive uma evolução na escola praticamente na idade normal, né? E não tive nenhum, assim, grandes problemas. Mas eu tive muita dificuldade de comunicação. Muita dificuldade de interação com os colegas, no sentido de interação auditiva, tá? Eu só tive interação de, mais assim visual e tátil, né? De contato, visão e físico. Agora de bate papo, não tive. Aí, depois disso, quando eu cheguei na 5ª série é que eu tive um grande impacto de conhecimento, de informações, quando chegaram as novas disciplinas, né? Diferentes das do ensino fundamental. Aí que eu tive mais impacto, tive que forçar mais a leitura, a leitura interpretativa, principalmente nas disciplinas, as mais |

| | | |
|-----|---|---|
| 58 | | difíceis que eu tive foi história e português, que eu sempre |
| 59 | | pegava recuperação. Aí depois, na 8ª série, aí eu já conseguia |
| 60 | | passar direto. Mas a interação era muito difícil para mim |
| 61 | | porque o aparelho auditivo, ele não consegue garantir o |
| 62 | | envolvimento maior com os colegas, porque são muitos ruídos |
| 63 | | em volta. |
| 64 | P | É muita interferência, né? |
| 65 | E | Aí, depois disso, quando chegou. Quando que eu tive contato |
| 66 | | com o surdo? Assim, primeiro. Na fase infantil? É, na fase |
| 67 | | infantil eu tive contato com pessoas deficientes auditivas que |
| 68 | | já oralizavam ou que não usavam Libras. E eu tenho uma pessoa |
| 69 | | surda na família, né? Também isso é importante, né? Tenho um |
| 70 | | parente, que ele também nasceu surdo, porém o dele é profunda, |
| 71 | | E não tem nenhuma hereditariedade familiar, é doença congênita |
| 72 | | sem dúvida alguma. Os médicos acham que é doença congênita, |
| 73 | | mesmo. E esse meu parente e eu a gente só se relacionava com |
| 74 | | oralização e leitura labial, e depois ele que teve mais cedo |
| 75 | | contato com a Libras, surdo sinalizante, né? E eu tive contato |
| 76 | | com o surdo sinalizante a partir dos 15 anos, 14/15 anos, só |
| 77 | | que não falava Libras. Só depois dos 18 anos de idade é que |
| 78 | | eu comecei a ter contato com surdo e aí que eu comecei a ter |
| 79 | | contato com a comunidade surda, a saber Libras. E aí foi muito |
| 80 | | divertido, morria de rir, são muitas caras, caretas e bocas, |
| 81 | | né? E aí que eu falei: 'poxa, como que é diferente a interação |
| 82 | | com esses surdos' - que eu não sabia Libras - 'e a interação |
| 83 | | com os ouvintes'. A diferença era muito grande. A empolgação |
| 84 | | era outra. E aí que eu me identifiquei, que aquela comunidade, |
| 85 | | ela me dava mais liberdade. E aí eu não sentia liberdade no |
| 86 | | mundo dos ouvintes. |
| 87 | P | E João, essas escolas por onde você passou, né? Elas tinham |
| 88 | | algum programa de inclusão? Você tinha acesso a Libras nessas |
| 89 | | escolas ou não? Tinha alguma coisa direcionada ao ensino de |
| 90 | | Libras? |
| 91 | E | Não, na minha história escolar não. Não tinha. |
| 92 | P | E aí o acesso ao conhecimento se dava de que maneira? A sua |
| 93 | | família te ajudava, te incentivava? |
| 94 | E | Não. |
| 95 | P | Difícil. Você estava na escola, como você ia aprender |
| 96 | | português, matemática, sem ter isso em Libras? |
| 97 | E | Olha só. Isso foi. Eu tenho 46 anos, né? |
| 98 | P | Bem-vindo ao time! |
| 99 | E | Então na época, quando eu tinha, aos 18 anos de idade, não |
| 100 | | tinha Libras ainda popular, popularizada ainda, né? Então eu |
| 101 | | tive eu acredito que quando eu tinha 15 anos ainda era |
| 102 | | utilizado o método oral. Tinha oralização. Entendeu? Ainda |
| 103 | | era. Inclusive a minha mãe ela foi professora da uma Escola |
| 104 | | Estadual aqui de Juiz de Fora, e coincidentemente, ela atendia |
| 105 | | pessoal com deficiência, né? Na época, antes de me ter como |
| 106 | | pessoa com deficiência também. Auditiva, né? Então só exigia |
| 107 | | o método de oralização. Aí quando chegou depois da minha idade |
| 108 | | de 15 anos, depois dos 15 anos, aí que a Libras ela foi |
| 109 | | entrando, aqui em Juiz de Fora, né? Foi entrando, muito tímido, |
| 110 | | mas aí foi criando as comunidades. A gente sabe, né, que tinha |
| 111 | | um grupo. Eu acredito que foi em 1990. Aí que no grupo se |
| 112 | | organizaram, se encontravam, e descobriram entre eles que |
| 113 | | falavam Libras e aí foi se organizando até que fundou a |
| 114 | | Associação dos Surdos, em 1992. |
| 115 | P | Ah sim. |

| | | |
|---|---|---|
| 116 117 118 | E | Então é mais ou menos isso, só para você ter uma ideia que até 1990, talvez. Quem pode falar melhor sobre isso é o fundador da Associação, ele que foi o que caminhou com esse grupo. |
| 119 120 121 | P | Entendi. Então na verdade o seu desenvolvimento com a Libras ele só ocorreu mesmo de fato com o contato com a comunidade surda. |
| 122 | E | Foi. |
| 123 124 125 126 127 128 | P | Ok. Isso é interessante a gente frisar a importância da presença da Libras na sociedade como um todo, né? Você teve a oportunidade de ter contato com um grupo, né, mas, talvez se a Libras tivesse difundida na sociedade você teria esse contato mais cedo, e talvez teria sido menos doloroso passar pela escola, aí, nesse período anterior aos 18 anos, né? |
| 129 130 131 132 133 134 | E | É. Só pra ressaltar que foi um contato natural. Sem me forçar. Foi mais pelo interesse mesmo, assim. Antes eu não tinha interesse, eu até conhecia uma família que é da cidade onde meu pai morava, uma cidade pequenininha, e que, inclusive eu não sei se você conhece, é a mãe de um menino, que é intérprete de libras. |
| 135 | P | Ah sim. |
| 136 | E | Um loiro, de olho azul. |
| 137 | P | Uhum, eu sei quem é. |
| 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 | E | Então, aí a mãe dele falava Libras. E eu nem sabia o que era. Quando eu era criança eu nem sabia. Num achava, eu não entendia o que era aquilo. "Ah, é problema pra quem não fala. Eu falo, então eu não preciso". Então eu tive essa mentalidade, porque o meu foco era comunicar, era conversar. Eu sempre quis, eu sempre fui ansioso para conversar. Inclusive é interessante, eu comecei a conversar e pelo fundador da associação que eu comecei o contato, lá num evento. E é interessante que eu falei assim: "Ah, eu quero fazer o curso de Libras". Aí ele falou pra mim assim: "Não, vamos no grupo. Conversa com o grupo, vamos tentar". "Beleza, então tá, vamos lá". Aí fui, conhecendo, que é isso, que é isso, e no curso. Aí quando você quer fazer o curso, "então tá, vamos lá fazer o curso". No curso eu achava sem graça. Aí eu pegava na hora. Nossa, anda rápido, quero mais, quero mais. |
| 153 | P | Que legal |
| 154 155 156 157 158 159 160 161 | E | E os alunos ouvintes, assim, demoravam, né? Aí eu assim: "Ah, acho que eu vou parar de fazer o curso, vou conversar com os surdos mesmo. Os encontros do grupo que a gente tem foi mais importante, foi mais significativo para o vocabulário, né, para o grande vocabulário linguístico, que a Libras existe. Então eu ganhei muito com esse vocabulário e não existe curso e nenhum glossário e nem dicionário vai conseguir passar isso, até hoje ainda não consegue. |
| 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 | P | Entendi. Ô João, fala um pouquinho agora da sua experiência como professor do curso de Letras-Libras. Como que isso chegou na sua vida? Como você se tornou professor? Qualquer foi o seu interesse em ser professor, se teve alguma coisa que despertou o interesse antes ou se foi algo meio que acidental, assim, por acaso. Me fala como que é a sua experiência como professor do curso de Letras-Libras. Professor de modo geral, né? Eu estou frisando o curso de Letras-Libras que é o <i>locus</i> da pesquisa que eu estou desenvolvendo, mas é como professor de modo geral. |
| 172 173 | E | Sei. Pra chegar a ser professor de Letras-Libras foi uma longa história, né? |
| 174 | P | Imagino |

| | | |
|-----|---|--|
| 175 | E | Antes de fazer a faculdade de Letras-Libras eu já tinha feito |
| 176 | | uma outra graduação. E até então lá eu não tive nenhuma |
| 177 | | intenção, nem passava pela minha cabeça ser professor. Eu até |
| 178 | | falava: "eu nunca vou ser professor, não quero ser professor". |
| 179 | | Por causa de que? Oralização e dificuldade Auditiva, né? "Eu |
| 180 | | não quero. Nossa! O aluno vai me dar trabalho, eu não vou |
| 181 | | entender o que aluno vai me perguntar, ele não sabia Libras." |
| 182 | | Beleza. Aí passou isso. Eu fiz concurso para um município em |
| 183 | | Minas Gerais, trabalhei para a prefeitura desse município |
| 184 | | muito tempo. Aí que o cara da associação me fez o convite: |
| 185 | | "João, você não quer dar aula de libras?". Falei: "Não, não |
| 186 | | quero, de jeito nenhum. Que? Professor? Nunca!". "Não." Aí |
| 187 | | ficou me convencendo, me convencendo. "Não, pera, então, |
| 188 | | experimenta uma aula. Dá uma aula lá, experimenta pra ver se |
| 189 | | vai gostar". Aí dei a primeira aula. Falei: "Gente! Olha! |
| 190 | | Gostei. Gostei". Aí a partir daí, aí comecei a ser instrutor |
| 191 | | de Libras sem ter feito uma formação de instrutor de Libras. |
| 192 | | Aí depois eu consegui fazer o curso pela federação, chama |
| 193 | | FEZEM, que é uma federação aqui de Minas, já não existe mais, |
| 194 | | que me deu esse diploma de instrutor de Libras. Nesse período, |
| 195 | | atuei na prefeitura do município do concurso mesmo, primeiro |
| 196 | | na Secretaria de Educação e, posteriormente, dentro das |
| 197 | | dependências da prefeitura. |
| 198 | P | Não, é mais ou menos nesse período, |
| 199 | E | Foi mesmo, logo depois eu me formei. |
| 200 | P | Ah, sim |
| 201 | E | É |
| 202 | P | Você fez o curso de Letras-Libras? O ensino superior? |
| 203 | E | Sim, eu fiz o curso superior. Foi a primeira turma, que é um |
| 204 | | curso à distância, criado pela Universidade Federal de Santa |
| 205 | | Catarina. Aí tem vários polos, né? |
| 206 | P | A UF. |
| 207 | E | Meu polo foi aqui. E aí que eu comecei, aí que eu adquiri |
| 208 | | muito conhecimento, fiquei apaixonado pelo curso. Criei um |
| 209 | | grupo com alunos, colegas, que eram surdos. Então era outra |
| 210 | | história, outro ambiente, né? E aí aprendi muito com isso. E |
| 211 | | aí me formei para ser professor. E só seis anos depois é que |
| 212 | | sai a minha conquista de uma vaga de professor de Libras aqui |
| 213 | | na Universidade Federal de Juiz de Fora. E que foi um desafio, |
| 214 | | né? E apesar de ter tido outro concurso antes numa outras |
| 215 | | Faculdade que eu não quis tentar porque eu queria concluir o |
| 216 | | mestrado primeiro, para depois tentar o concurso. Aí concluí |
| 217 | | o mestrado, que era um mestrado em uma área afim a educação, |
| 218 | | mas na área de surdez. |
| 219 | P | Certo, entendi |
| 220 | E | E aí que me possibilitou ser professor do na UF. Este mestrado |
| 221 | | que me ajudou também, além da graduação em Letras-Libras, o |
| 222 | | mestrado, a titulação do mestrado que me possibilitou essa |
| 223 | | vaga para a Universidade Federal, porque exigia a titulação |
| 224 | | de mestre, mestrado. |
| 225 | P | Ah sim, é mais específico, né? |
| 226 | E | Mais específico, que eu não imaginava isso acontecer. Então |
| 227 | | eu acho que foi na hora certa pra mim, né? |
| 228 | P | Legal! Muito bom. João você falou aí do curso de Letras-Libras |
| 229 | | que você fez, né? E dessa sua alegria em ter tido contato com |
| 230 | | a Libras e em encontrar com outros surdos, né? Assim, a gente |
| 231 | | percebe isso em você, né? Como você fica feliz de ter outras |
| 232 | | pessoas com a realidade parecida com a sua nos espaços por |
| 233 | | onde você transita. Isso parece que para você traz uma certa |

| | | |
|-----|---|---|
| 234 | | tranquilidade, você se sente ali, acolhido, se sente |
| 235 | | "representado", vamos pensar assim, né? Me fala uma coisa: já |
| 236 | | aconteceu, assim, no curso de Letras-Libras, nas suas aulas, |
| 237 | | alguma coisa assim, alguma situação relacionada à ausência de |
| 238 | | acessibilidade ou, sei lá, relacionada à estrutura do curso, |
| 239 | | falta de intérprete, falta de profissionais capacitados ou de |
| 240 | | alunos com muita dificuldade? Você teria algum exemplo de |
| 241 | | alguma situação, dentro das suas salas de aulas aí, enquanto |
| 242 | | professor, dos alunos que você tem no curso de Letras-Libras, |
| 243 | | de alguma situação que seria interessante você pontuar, assim, |
| 244 | | que você acha relevante. "Olha, uma época aconteceu isso, né, |
| 245 | | por alguma questão relacionada, ou à falta de inclusão ou a |
| 246 | | falta de acessibilidade"? |
| 247 | E | Então, esse curso era semi-presencial, tá? Eu ia pra lá todo |
| 248 | | sábado, as aulas eram todo sábado. E tinha um encontro por |
| 249 | | mês. Era presencial e à distância, né? Era um curso muito bom, |
| 250 | | muito bom, muito, muito, muito bom. E era um curso novo. E o |
| 251 | | que que eu sentia falta nesse curso era que tivesse num nível |
| 252 | | acadêmico melhor. Num nível acadêmico o mesmo da UF que a |
| 253 | | gente pudesse aprender umas disciplinas que não foram |
| 254 | | apresentadas: metodologia de pesquisa científica, as |
| 255 | | disciplinas pedagógicas, né, da área de saberes pedagógicos, |
| 256 | | saberes docentes. Eu achei muito importante e eu adquiri isso |
| 257 | | aqui, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Aonde que eu |
| 258 | | atuo como professor eu aprendi vendo, sem ninguém me ensinar, |
| 259 | | eu mesmo fui olhando. Por isso eu acho da importância disso, |
| 260 | | das filosofias, né, da educação brasileira, né? Aí, mais |
| 261 | | basicamente, é da questão que os surdos não são, não estavam |
| 262 | | preparados para escrever um artigo, escrever TCC, escrever |
| 263 | | monografia, escrever mestrado, como pesquisar, que autor é |
| 264 | | esse? Faltou isso, eu não tive, nós não tivemos esse acesso, |
| 265 | | essa primeira turma. Talvez a primeira, a segunda turma também |
| 266 | | não teve acesso. E muitos surdos estão por aí. Formaram muitos |
| 267 | | alunos surdos, foram muitos, mas muitos mesmo, e estão parados. |
| 268 | P | Entendi. |
| 269 | E | Não escrevem. Não publicam. Têm poucos que publicam. E essa é |
| 270 | | uma questão. E eu também, publiquei muito pouco, por quê? Não |
| 271 | | tive esse acesso. |
| 272 | P | Ah! Sim. |
| 273 | E | Pra você ter uma ideia, só tenho um artigo publicado. |
| 274 | P | Eu sei como é que é. |
| 275 | E | Então assim, hoje em dia, eu não consigo organizar ideias, |
| 276 | | organizar tempo. Por quê? Como professor aqui tá tomando o meu |
| 277 | | tempo de educador. |
| 278 | P | Certo. |
| 279 | E | Não como orientador. Já orientei alguns. Já orientei TCC. |
| 280 | | Orientei TCC de graduação e TCC de pós-graduação. Pelo menos |
| 281 | | não sou mal visto, né? |
| 282 | P | Claro que não. |
| 283 | E | Então tem essa questão. Uma outra questão são os professores, |
| 284 | | que sempre têm o intérprete de Libras na janela. Nada. Nada |
| 285 | | assim contra. Os intérpretes são excelentes, são excelentes, |
| 286 | | são de acordo com os conhecimentos que eles têm, então |
| 287 | | conseguia acompanhar muito bem. Mas eu sinto que diretamente, |
| 288 | | o professor falando Libras é muito mais produtivo, porque ele |
| 289 | | vai ter mais percepção do que o aluno tá querendo passar. Que |
| 290 | | aí o professor vai ter uma percepção ao invés de ouvir, né? |
| 291 | | Ou ter que perceber o que o interprete diz. |
| 292 | P | Entendi. |

| | | |
|---|---|---|
| 293 294 295 | E | Então, assim, materiais. Porque tinha pouca publicação na área de Libras, de Linguística, né? Porque era um curso novo, só pra você ter uma ideia. |
| 296 297 298 299 300 301 302 303 304 | P | Entendi. Pegando um gancho nesse curso que você passou, como que você considera a estrutura do curso de Letras-Libras na UFJF? Em termos de disciplinas oferecidas, da formação dos professores, né, da didática desses professores do que você sabe a respeito. Como que você caracterizaria aí o curso de Letras-Libras da UFJF? Nessa perspectiva que você falou, na mesma direção que você fez de análise do curso que você participou pra sua formação. Hoje, no curso que você trabalha, como que você vê esse curso, a estrutura desse curso? |
| 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 | E | Bom, eu percebi que quando eu cheguei na Universidade Federal, desse curso Letras-Libras, licenciatura, né? Eu formei também em licenciatura. Existe licenciatura e bacharelado. É a licenciatura para a formação de professores e bacharelado para a formação de tradutor e intérprete. Então nesse curso de licenciatura que eu fiz é o mesmo nome, né, desse curso da UFJF. A estrutura ela é bem diferente. Não é bem diferente. Não sei exatamente quantos por cento diferente. Mas, assim, tem a área de linguística, tá? Linguística, literatura, tem essa parte que é quase igual do curso que eu fiz. Só que não tinha essa parte de disciplinas pedagógicas, que a da UFJF oferece. É importante ter conhecimento dos saberes escolares do ensino de Libras, metodologia de Libras como L1, Psicologia da Educação, Estado e sociedade, políticas públicas, processo de aprendizagem, que é muito importante pra saber como você vai conhecer o aluno. O aluno L1, né, que vai fazer Libras, como que você vai avaliar o aluno, né, fazer o diagnóstico desse aluno, e outro aluno, o aluno ouvinte, o L2, como você vai avaliar o nível linguístico, o nível de conhecimento desse aluno. Beleza. A estrutura é diferente sim, entre os dois cursos, o que eu fiz e o que eu estou atuando. Só que muitos que chegam. O alunato do curso que eu fiz é um alunato fluente em Libras, e o alunato que está chegando na universidade de Juiz de Fora, a maioria chega sem Libras, sem conhecer Libras. Pouquíssimos alunos são surdos que são fluentes em Libras, e alguns deles não tinham uma fluência em Libras tão boa. Que foi evoluindo com o contato com o curso e foi, aos poucos, evoluindo. Essa é a estrutura do que tá acontecendo, meu panorama que eu vejo. |
| 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 | P | Uhum. E me fala uma coisa: você acha que seria interesse ter algum tipo de dispositivo pra nivelamento, por exemplo, o aluno já chegar conhecendo um pouco de Libras, no caso dos alunos de um modo geral, tanto surdos, quanto ouvintes, você acharia interessante o curso ter uma. Sei lá, uma prova de nivelamento ou algo desse tipo pra que o aluno já chegue com essa preparação que você falou aí que eles não têm? E você acha que essa ausência desse conhecimento prévio da Libras, interfere no desenvolvimento desse aluno, na aprendizagem e tal? |
| 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 | E | Olha só. Não é o que eu penso, tá, é o que é técnico, uma coisa mais técnica, né? Pensando, assim, em língua, enquanto língua, qualquer língua, né? O nivelamento que existe lá na faculdade de Letras, esse nivelamento é pra poder dispensar as disciplinas de Libras, que são Libras 1, Libras 2, Libras 3. Ou outras também, eu acho que são Libras 6, até Libras 6. Pra dispensar essas disciplinas é que trabalham nesse nivelamento. Passam por testes de nivelamento pra poder já entrar no nível que a banca permite. Eu não faço parte desse nivelamento. Mas eu já tinha levantado a importância de, antes |

| | | |
|-----|---|---|
| 354 | | de entrar, pensar em entrar no curso, ter uma prova de aptidão, né. Tipo, igual tem aptidão pra Arquitetura, de desenho, de Artes, na área pra eles. |
| 355 | | |
| 356 | | |
| 357 | P | Uhum. |
| 358 | E | Mas na Letras não existe isso. E o ideal seria isso. Por quê? Pra não sobrecarregar o curso, a coordenação, de preparar para atender. Porque temos poucos professores de Libras. |
| 359 | | |
| 360 | | |
| 361 | P | Entendi. |
| 362 | E | Se tivesse mais professores de Libras, tudo bem. Aí então é uma organização melhor pra não sobrecarregar a evolução do curso. Tá? |
| 363 | | |
| 364 | | |
| 365 | P | Entendi. |
| 366 | E | Então eu acho que é isso. |
| 367 | P | E isso valeria também para a questão da língua portuguesa para o surdo? Que que você acha? Você acha que o aluno surdo que chega ao curso de Letras-Libras sem uma base de língua portuguesa ele encontra muita dificuldade? Isso seria um pré-requisito também pra ele? o que que você pensa disso? |
| 368 | | |
| 369 | | |
| 370 | | |
| 371 | | |
| 372 | E | Pois é. Isso me deixa triste, né? A questão da língua portuguesa, o surdo, hoje, jogou uma responsabilidade tão grande na universidade. Por quê? Era de responsabilidade na educação básica e não na educação superior. Esse é o primeiro ponto. E o que que mede a minha cabeça hoje como professor da Universidade Federal. Precisa. Quando não tem isso tem que criar grupos de estudo, grupos, projetos e cursos voltados para suprir essa lacuna. E os surdos estão enfrentando dificuldade dentro da, no campo acadêmico, e estão passando por muitas angústias e muitas desaprovações dos professores, tanto na faculdade de Letras e quanto em qualquer outra faculdade. E, assim, eu não tenho dados para falar isso, mas aí é. Narrativas que eu recebo de alunos surdos que chegam pra mim. Então assim, eu acho que a língua portuguesa é obrigatória? É. Porque só tem escrita. Né? Por causa da escrita. Mas tinha que ter criado na época, agora tem, o núcleo de. Como é que é, o NAI de inclusão. Já chegou tarde, né? Os surdos já estão lá dentro. Então estão atrasados. Ainda estão atrasados. |
| 373 | | |
| 374 | | |
| 375 | | |
| 376 | | |
| 377 | | |
| 378 | | |
| 379 | | |
| 380 | | |
| 381 | | |
| 382 | | |
| 383 | | |
| 384 | | |
| 385 | | |
| 386 | | |
| 387 | | |
| 388 | | |
| 389 | | |
| 390 | P | Eu já ouvi de alguns professores, né, de outros professores do curso, a ideia de talvez separar as turmas. Tipo assim: ter uma sala de aula só pra surdo, com Libras, com aulas só em Libras, e uma sala de aula só de ouvintes. O que que você pensa disso? Você acha que seria produtivo isso ou não? Porque a gente sabe que a dinâmica de uma sala de aula. Se a gente pensar, por exemplo, que uma sala de aula tem: um professor, seja ele ouvinte ou surdo, um intérprete de Libras, alunos ouvintes, alunos surdos. A dinâmica é uma dinâmica bem complexa, né, assim, em termos de ambiente de aprendizagem, né? E eu já ouvi professores, diante das dificuldades que se apresentavam nas salas de aula, aventando essa ideia. "Ah, podia ser separado, ter uma turma só de surdos e uma turma só de ouvintes". O que que você acha disso, João? |
| 391 | | |
| 392 | | |
| 393 | | |
| 394 | | |
| 395 | | |
| 396 | | |
| 397 | | |
| 398 | | |
| 399 | | |
| 400 | | |
| 401 | | |
| 402 | | |
| 403 | | |
| 404 | E | No campo acadêmico? |
| 405 | P | É, no curso de Letras-Libras. Eu já ouvi professores, assim, pessoas sugerindo que, diante da dificuldade em ter uma turma mista, uma turma com alunos surdos e ouvintes, separar as turmas. Fazer, tipo assim, uma turma. Vamos supor: você vai dar aula de metodologia de ensino de Libras com L1. Aí você daria essa aula para uma turma só de surdos, então você, como professor surdo usaria só a Libras e os surdos iam entender, e num outro momento você daria a mesma aula só pra um grupo |
| 406 | | |
| 407 | | |
| 408 | | |
| 409 | | |
| 410 | | |
| 411 | | |
| 412 | | |

| | | |
|--|---|--|
| 413 414 | | com alunos ouvintes. E aí, como você é oralizado, você poderia falar ou teria o apoio do intérprete, né, não sei. |
| 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 | E | Tá. Novidade, hein? Os professores falarem assim pra mim é novidade no campo acadêmico. Eu acho que é uma ideia. Tem que fazer o teste, né? Não tem fato sobre isso. Então é ideia, né? Mas, me colocando no meu conhecimento, na minha experiência com o surdo, com o mundo surdo e com o mundo do ouvinte, eu não estou falando de qual série escolar. É em como os surdos pensam, como os ouvintes pensam, são muito diferentes. Por isso o ritmo do surdo pode ser tão lento ou tão rápido. Se for comparar também com os ouvintes podem ser tão lentos ou tão rápidos. Então esse assunto para os surdos foi muito lento, mas para os ouvintes foi muito rápido. E outro assunto pro surdo foi tão fácil e pros ouvintes foi tão mais complexo. Então, assim, isso vai muito mais na língua, por causa da língua, tá? Quando você fala Libras, com os surdos você consegue desmembrar todo o conteúdo pra conseguir. O próprio professor, quando tem uma percepção do alunato surdo, já sabe se o aluno surdo está entendendo ou não. Mesmo que não tenha dúvida, eu faço questão de ele presente. E o alunato surdo ele não tem vergonha pra poder se apresentar, pra poder ridicularizar qualquer situação, qualquer problemática. E quando tem um ouvinte junto, aí ficam com. privados. Aí tem como vice-versa, também. |
| 437 | P | Entendi. |
| 438 439 440 441 442 443 | E | Eu achei interessante essa ideia de separar, tá? Mas eu acho, assim, de forma geral, a educação bilíngue tem que existir. No sentido assim, pra educação básica. A educação bilíngue na educação básica. Pra não acontecer esse ponto que chega nas universidades. Que aí não precisaria separar as salas, porque conseguiriam conversar no mesmo nível. |
| 444 | P | Entendi. |
| 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 | E | No mesmo nível, no mesmo nível. Porque que eu estou falando isso? Eu assim a um vídeo, depois eu vou até te passar, lindo o vídeo, foi essa semana mesmo que eu recebi. É lá de ???, universidade de ???, uma menina falando. Nossa. Quando eu assisti, eu fiquei chorando. Fiquei muito emocionado. Emocionado, assim. O sonho que eu queria trazer pro Brasil. Mas lá é uma universidade lá nos Estados Unidos, todas as universidades são pagas, né? É diferente do nosso Brasil, que é pública. E lá, essa universidade atende mil, 20 mil surdos, com vários cursos superiores, vários mestrados, doutorados, PhD, esportes, lazer. É incrível! Eu vou mandar o vídeo. É um vídeo pequeno, acho que deve ter uns quatro minutos, vou te mandar, você vai gostar muito desse vídeo. É um retrato, uma imagem. Quando eu vi aquilo eu fiquei pensando, essa semana: não é surdo que é importante, não é ouvinte que é importante, não é o negro que é importante, não é o gay que é importante. O que é importante é a humanidade. |
| 462 | P | Legal. |
| 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 | E | A humanidade é uma unidade. É a mesma, todos são iguais. Todos. Só que a humanidade, pra ser respeitada, é que esteja conhecendo o outro, se colocando no lugar do outro, saber do que o outro precisa, saber que eu também sou diferente do outro, mas somos humanos, iguais. Então essa é uma questão que veio na minha mente. Estou conversando com um colega que está fazendo doutorado e que apresentou uma angústia dele, que machucou muito, e eu dei uma solução pra ele, um caminho, pra ver se ele se encontrava, pra ver se melhorava. E acho que ele encontrou. Aí falei: "olha, engraçado, o surdo é radical, mas |

| | | |
|-----|---|---|
| 473 | | eu estou vendo que o ouvinte também é radical. Pelo fato que |
| 474 | | você me apresentou, eu estou chocado com esse radicalismo do |
| 475 | | ouvinte!". Sabe o que que é? Ele elaborou um material de inglês |
| 476 | | pra surdos, do IF, pro aluno do curso técnico, tinha aula de |
| 477 | | inglês e tinha uma aluna surda. Aula remota, aí tinha o |
| 478 | | material e com intérprete de Libras, e o professor que tava |
| 479 | | na aula, e alguém apagava o intérprete. Criaram a janela do |
| 480 | | intérprete. Aí falava: "uai, deve estar com algum defeito". |
| 481 | | Aí o professor colocou de volta. Aí, com o tempo, alguém mexeu, |
| 482 | | apagou. Aí falava: "Que que está acontecendo?". "Ah, |
| 483 | | intérprete atrapalha. Atrapalha a aula". (Pausa). Aí que me |
| 484 | | deu uma ferida. Aí que eu fiquei pensando: "Isso aí pra mim é |
| 485 | | novidade". Aí eu conversei com ele: "mas esses alunos, eles |
| 486 | | conhecem a aluna?". "Conhecem, já conversam com ela, |
| 487 | | conheceram, foi bacana, com o tempo eles se distanciaram". Por |
| 488 | | quê? Por causa do nível cultural que ela estava. A limitação |
| 489 | | de assuntos, de informações que ela tinha, que não acompanhava |
| 490 | | a turma, né? Porque no mundo ouvinte eles são sempre ativos, |
| 491 | | todo dia, né, sempre pegando informações, culturalmente |
| 492 | | falando. Então distanciaram e acabou desse fato acontecer. E |
| 493 | | falei assim: "então é aí que está". Você já me deu uma visão |
| 494 | | que eu estou me sentindo mais confortável de falar: o |
| 495 | | radicalismo existe em todos os sentidos, em todas as raças. |
| 496 | | Na mesma raça também, você pode ver no Big Brother, né? |
| 497 | P | Verdade. |
| 498 | E | E não existe. É a humanidade, tá? A grande palavra é a |
| 499 | | humanidade. |
| 500 | P | Ô João, você falou dessa questão cultural dessa aluna, né, e |
| 501 | | dessa diferença. E falou que, antes um pouco, falou da educação |
| 502 | | bilíngue. O que seria uma educação bilíngue pra você? O que |
| 503 | | você imagina que seja uma educação bilíngue ou uma escola |
| 504 | | bilíngue? O que vem à sua mente quando você fala assim: isso |
| 505 | | é uma educação bilíngue. O que você imagina que seja essa |
| 506 | | educação bilíngue? |
| 507 | E | Olha, são várias coisas. Primeira, a estrutura. A |
| 508 | | estruturação. Política. A estrutura física. A estrutura. Corpo |
| 509 | | docente, corpo discente. E o mais importante, antes de começar |
| 510 | | isso, a gente tem que entender que a gente tem um público, que |
| 511 | | é o público surdo. Esse público surdo tem uma língua. Eu |
| 512 | | enxergo esse público como um público étnico, não um público |
| 513 | | com deficiência. Porque eles têm uma etnia. Por que tem uma |
| 514 | | etnia? Porque tem uma cultura. Então aí que está. Se eu tenho |
| 515 | | essa cultura então vamos ver a língua. Aí essa língua, a gente |
| 516 | | consegue ver várias linhas, né? A fluência dela, a |
| 517 | | proficiência, que é a gramática dela, tem a linha da semântica, |
| 518 | | fonologia, sintaxe, pragmática, morfologia. E tem mais. A |
| 519 | | literatura surda. A história surda, que você não encontra no |
| 520 | | livro de história, né? A cultura surda. Cultura surda já está |
| 521 | | na história surda. E aí, beleza. Vamos entrar na questão da |
| 522 | | política linguística. A Libras já é conhecida por lei. Ainda |
| 523 | | falta a criação da política linguística da educação bilíngue |
| 524 | | e tudo. É a questão da valorização da língua, da valorização |
| 525 | | da cultura surda e da necessidade de materiais acessíveis, |
| 526 | | criação de materiais, né, de Libras para esse público. Essa |
| 527 | | aí eu não vou entrar muito em detalhes. A questão do currículo, |
| 528 | | que isso é importante pra mim. Como seria o currículo da |
| 529 | | educação bilíngue? Primeiro ponto: a gente tem que seguir a |
| 530 | | BNCC. Ou PCN, né? O que já é para os ouvintes é o mesmo que |
| 531 | | vai para os surdos. Só que vai mais coisa nesse currículo. Tem |
| 532 | | que entrar: a Libras, que não existe na BNCC, não fala nada |
| 533 | | sobre gramática da Libras, abordagem da Libras. Assim como é |

| | | |
|-----|---|--|
| 534 | | a abordagem da gramática do português, tem que acontecer isso |
| 535 | | na Libras também. Em todas as séries escolares, da educação |
| 536 | | básica. A educação bilíngue, pra mim, é na educação básica. |
| 537 | | |
| 537 | P | Entendi. |
| 538 | E | Até o 9º ano, eu acho. Pode até estender para o Ensino Médio. |
| 539 | | Vai depender do que for surgindo, né? Porque é tudo uma |
| 540 | | novidade. Aí vai entrar, nesse currículo, essa Libras, vai |
| 541 | | entrar literatura surda, vai entrar história surda, vai entrar |
| 542 | | arte surda. Arte surda já envolve um monte de coisa. A escrita |
| 543 | | de sinais, que não popularizou ainda, tá muito devagar e eu |
| 544 | | achei importantíssimo. Eu percebi que é língua, a escrita de |
| 545 | | sinais. Olha, é completa! Ela completou a língua dos surdos. |
| 546 | | Mas os surdos ainda não se apropriaram dessa escrita por causa |
| 547 | | da falta de oferta, mesmo, né? E pra começar é a falta de |
| 548 | | oferta de educação bilíngue, né? Essa é a mais importante. E |
| 549 | | a educação de Libras também. Antes disso a educação de Libras |
| 550 | | e, depois, a educação bilíngue. E agora a estrutura do corpo, |
| 551 | | o corpo docente, todos os professores seriam bilíngue. Seja |
| 552 | | surdo, seja ouvinte. Nada de intérprete. |
| 553 | P | E aí quando você fala professor bilíngue, no nosso caso, na |
| 554 | | nossa realidade, é professor de português e Libras. |
| 555 | E | Isso. É porque o material está em português ainda, né? E o |
| 556 | | aluno surdo vai ter que aprender o português. Mas logo lá |
| 557 | | atrás não vai ser o português como era antes, desse jeito. Não |
| 558 | | é. Por quê? Porque a aula já vai ser em Libras ensinando |
| 559 | | português. O português vai estar lá, escrevendo em português, |
| 560 | | e vai estar sinalizando. Não é português como é hoje. Você |
| 561 | | como L2, existe gramática? Não existe. Português é uma só, é |
| 562 | | uma língua só. Mas só contato, vivências, escritas, leituras |
| 563 | | é que vai adquirindo o português naturalmente, mas tem que ter |
| 564 | | o apoio do professor como um professor fluente em Libras, pra |
| 565 | | dar uma força de desenvolvimento pra aprendizagem de |
| 566 | | português. |
| 566 | P | E aí, ele sendo bilíngue, não teria a necessidade dele ser |
| 567 | | intérprete, né? |
| 568 | E | Não, não teria a necessidade de ter o intérprete. E, também, |
| 569 | | a educação bilíngue, assim, a classe, né, teria o aluno surdo. |
| 570 | | Esse é o ideal. Se colocar o aluno ouvinte. Eu não sei se vai |
| 571 | | ser prejudicial pro aluno ouvinte. |
| 572 | P | Entendi. |
| 573 | E | Que a aula vai ser em Libras. Se o ouvinte aprender Libras, |
| 574 | | beleza, mas se ele não tiver o apoio pedagógico pra fala dele, |
| 575 | | pra falar português, a oralização dele, quando tiver que |
| 576 | | encontrar com um ouvinte, vão falar: "nossa, que voz é essa, |
| 577 | | esquisita, voz embolada". Porque tem. Eu já tive relato de uma |
| 578 | | filha de uma amiga surda, filha ouvinte, e ela falava tudo |
| 579 | | embolado. |
| 580 | P | Ela tem muito contato, né? |
| 581 | E | É. Aí que eu percebi que pode ser um complicador que eu vejo |
| 582 | | nas salas bilíngue. E é por isso que não tem intérprete. Essa |
| 583 | | questão de educação bilíngue não tem intérprete. Pode ter |
| 584 | | aluno ouvinte e aluno surdo, mas será que a família surda vai |
| 585 | | querer colocar o aluno ouvinte ali? Pode. Mas o aluno ouvinte |
| 586 | | vai querer colocar o aluno ouvinte ali? Duvido. Entendeu? |
| 587 | P | Entendi. |
| 588 | E | Vai depender muito dos fatos que acontecerem. Vai ter que ser |
| 589 | | um sistema de, não. educação bilíngue já! Aconteça! Ah, mas |
| 590 | | não deu certo para aquele aluno. Então vai fechar a escola |
| 591 | | toda. Não. A educação bilíngue tem que continuar. Porque a |

| | | |
|---|---|---|
| 592 593 | | gente tem um povo, aquele povo que precisa. Agora quem tá aqui, aquela escola serve pra ele. Pelo menos uma! |
| 594 595 | P | Entendi. E, João, como você diria pra mim, como se aprende Libras? |
| 596 597 | E | Que pergunta difícil, né? Como que aprende Libras? Nessa você me pegou. |
| 598 599 | P | Fala da sua experiência, com que foi, o que você acredita que seja a resposta para o aprendizado da Libras? |
| 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 | E | Mais fácil eu falar da minha experiência. Como eu estava muito vidrado no português, né, aí eu fui aprendendo Libras assim: a palavra tal e o sinal, a palavra tal e o sinal. Assim como os ouvintes aprendem. E eu demorei, mais ou menos, seis, sete anos, pra entender que não tem uma ligação com o português. Porque eu achava que tinha que ter uma ligação com o português, o sinal com o português, essa estruturação do português. E a Libras é outra estrutura. Eu demorei a aceitar isso, assim como se eu fosse ouvinte. Eu mesmo, eu passei por isso. Eu entendo o ouvinte a passar por isso. Pra aprender Libras o ideal é o contato com os surdos. Sem passar no curso. |
| 611 | P | Entendi. |
| 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 629 | E | Por quê? Pra você vivenciar o silêncio. O mundo do silêncio. E ver mais expressões, corpo, ações, atitudes. Eu achei até mais da psicologia. Então é a percepção visual, que a pessoa vai apurar mais ainda essa percepção. Se ela tiver essa base dessa percepção, fica mais fácil ela ir adquirindo vocabulário, soletração, a sinalização. Quando entra o léxico, vai até o léxico. Depois que o léxico entrou, aí é que você vai percebendo um jeito de juntar as palavras, aliás, juntar os sinais, fica um pouco diferente, porque que juntam. Aí a pessoa vai descobrindo. Isso aí é descoberta. Agora, como professor, eu posso falar: ó, vou te explicar como é que você tem que fazer. O contato com o surdo é importante, vai lá, vivencia. Segundo: a construção frasal da Libras, você tem que imaginar como você vê um filme na sua cabeça, uma simulação, e não pense em português. Simula uma imagem, um filme. Aí comece a sinalizar de acordo com o que você montou no filme. Não existe assim, voz ativa e voz passiva pra Libras. Vai e fala assim: "banana? Eu gosto". Aí a gente fala em português: "eu gosto de banana". |
| 630 | P | Entendi. |
| 631 632 | E | Então assim, está mais próxima da estruturação, é mais parecida com o inglês. |
| 633 634 635 636 | P | É, você tocou num ponto aí que sempre me chamou a atenção, né? E eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre isso. Como que você encara ou percebe o que a gente chama de "português sinalizado"? |
| 637 | E | Não entendi. |
| 638 639 640 641 642 | P | Eu vi que tem muitas pessoas que são contrárias a isso, não concordam, acham errado, acham que a pessoa não deveria fazer. Qual que é a sua ideia, a sua percepção, do português sinalizado, o que seria esse português sinalizado, por que ele acontece? |
| 643 644 645 646 647 648 649 650 | E | O português sinalizado, o problema é que atrapalha. Pra mim o português sinalizado não me atrapalha, porque eu já tenho um nível de português, né? Mas depois que eu tive contato com os surdos que não sabiam português, eles não entendiam o que eu falava em Libras, porque o meu português era sinalizado. Não, eles não falavam: "ah, esse é o português sinalizado". Não, nunca eles me falaram isso. Eu vi uma menina surda, eu estava como presidente da Associação dos Surdos, e eu estava falando, |

| | | |
|-----|---|---|
| 651 | | aí eu percebi que uma surda perguntou pra uma do lado assim |
| 652 | | "que ele falou, eu não entendi". Aquilo me chamou a atenção. |
| 653 | | Aí eu perguntei pra um amigo, o vice-presidente de lá: "você |
| 654 | | entendeu o que eu falei?". Não, eu entendi. Aí eu falei assim: |
| 655 | | "mas aquela menina não entendeu, ela pediu pra ela explicar |
| 656 | | pra ela". Aí ele: "Ah tá, ela é diferente". "Então fala você, |
| 657 | | eu quero ver como você falaria pra ela. Explica pra ela de |
| 658 | | novo o que eu falei". Quando ele apresentou eu disse: "nossa, |
| 659 | | como é diferente, agora que eu estou percebendo. Como eu estava |
| 660 | | atrasado a perceber isso. Hum. Agora eu entendi". Então o |
| 661 | | surdo. O português sinalizado, ainda não dá pra trabalhar |
| 662 | | agora. A não ser lá no futuro. É muito comum lá nos Estados |
| 663 | | Unidos, já conseguem, mais ou menos, ser o inglês sinalizado. |
| 664 | | Porque já evoluíram o português muito bem. E aqui não. Aqui a |
| 665 | | gente segue mais na Libras mesmo, no sentido de |
| 666 | | classificadores, uso de classificadores, o uso de exemplos, |
| 667 | | muitos exemplos. Situações que os surdos conhecem de exemplos |
| 668 | | pra poder chegar no objetivo que eu quero passar pra que ele |
| 669 | | entenda. Esse é o grande desafio, hoje, para os ouvintes, |
| 670 | | tanto para os professores. Até pra mim seria um desafio. Só |
| 671 | | que seria um pouco menos desgastante, porque eu já tenho uma |
| 672 | | base. |
| 672 | P | Entendi. Você acha então que, por exemplo, se o surdo, por |
| 673 | | exemplo, tivesse uma base da língua portuguesa lá da educação |
| 674 | | básica, e chegasse, como no seu caso, no nível superior, com |
| 675 | | essa base, esse português sinalizado não seria um problema? |
| 676 | E | É. |
| 677 | P | Porque ele já conheceria, talvez, já teria contato com o |
| 678 | | português e já saberia. |
| 679 | E | É, não teria problema, e segundo, aí o surdo estaria ganhando, |
| 680 | | tanto no português, sinalizado, e a Libras dele, entre eles, |
| 681 | | os surdos, que o ouvinte não consegue também entender. Então, |
| 682 | | ou seja, não vai afetar, não vai afetar. Mas os intérpretes |
| 683 | | de Libras hoje, quase todos os intérpretes. Não, não vou falar |
| 684 | | assim. Muitos intérpretes fazem o português sinalizado. E |
| 685 | | assim, é um português sinalizado rasgado, né? Ele mistura um |
| 686 | | pouco da tradução cultural e um pouco da tradução do português |
| 687 | | sinalizado, mistura um pouco. Aí o surdo fica um pouco assim: |
| 688 | | "não entendi". Por isso que hoje eu defendo um professor |
| 689 | | bilíngue. |
| 690 | P | Entendi. |
| 691 | E | Porque quando eles falam, eles falam diretamente, com Libras, |
| 692 | | não é o português sinalizado. Hoje. |
| 693 | P | Entendi. João, nós já estamos caminhando para o final, tá. |
| 694 | | Passou um pouquinho do tempo que eu tinha te falado, mas a |
| 695 | | conversa está tão legal, assim, está tão enriquecedora, é tão |
| 696 | | bom ouvir você falando da sua experiência, está contribuindo |
| 697 | | muito para o trabalho, tá? Já está terminando. Recentemente |
| 698 | | houve uma reunião de colegiado sobre a questão do curso de |
| 699 | | Letras-Libras. Não sei se você ficou sabendo, né, da reunião, |
| 700 | | que eles queriam mudar a estrutura do curso. Tirar a |
| 701 | | licenciatura, colocar o bacharelado em tradução e intérprete. |
| 702 | | O que você pensa disso? Você acha que isso seria válido? Você |
| 703 | | acha que é algo interessante ou não? Ou deveria ter tanto |
| 704 | | bacharelado quanto licenciatura? Qual seria a sua opinião a |
| 705 | | respeito dessa mudança, dessa tentativa de mudança na |
| 706 | | estrutura do curso? A gente sabe que os cursos de licenciatura |
| 707 | | de um modo geral, na UFJF, pelo menos, você tem, no caso da |
| 708 | | Letras, você tem um tronco único, básico, e você segue ele até |
| 709 | | um determinado período, e depois você escolhe se você vai |

| | | |
|-----|---|--|
| 710 | | fazer português, inglês, italiano, francês. O curso de Letras-Libras não tem essa opção. Ele é um curso montado. Você entra para fazer aquela licenciatura e só tem opção de sair licenciado em Libras. E aí houve essa discussão, então, eu queria que você falasse: o que você acha dessa possibilidade de mudança? Se ela é válida, se não é. O que você pensa sobre isso? |
| 716 | E | Olha, o curso de Letras-Libras é um curso diferenciado. Por quê? Por que é diferenciado? Porque é diferente desse curso de línguas, do inglês, grego, português. As diferenças são as modalidades da língua. A língua oral, auditiva, ela tem uma base linguística já consolidada para todas essas línguas orais, auditivas. E a língua de sinais não. A língua de sinais é uma outra modalidade, que também tem uma base linguística que atende para ambos os lados, mas é muito pouco, é muito pequena. A base teórica é pequena, é muito pouca. E aí envolve outras vertentes teóricas que não entram nas línguas orais, auditivas. E aí que eu penso que não deve ter o básico, comum, e depois escolher para licenciatura para licenciar a Libras. Eu não acho. Não é interessante. Por quê? É muito estudo, é uma área nova, também, que eu fico os quatro anos, e teve a linguística quase todo o currículo voltado sobre Libras. Sobre Libras. Alguma coisa. O que teve de comum era linguística geral, linguística aplicada, análise de discurso, psicologia da educação e alguma outra. Eram poucas e muitas outras que eram focadas na Libras. Fonologia. Teve fonologia normal. Eu perguntei: "pra que isso?" Não tem necessidade para o curso. Tem que ser fonologia da Libras. E tinha fonologia da Libras também, tinha as duas disciplinas. É só pra dar uma base pra você entender que existe. Tudo bem, é uma proposta. Mas não acho válido. O que é válido é fazer o curso de Letras-Libras, eu acho, eu acho não, a faculdade de Libras tinha que ter pensado nisso, mas ela não pensa por outros motivos, que não vou relatar. Mas deveria ser o curso de Letras-Libras a base dela, depois de dois anos pode escolher tanto pra licenciatura em Letras-Libras ou para bacharelado em Letras-Libras. Esse aí é um curso válido. Aí sim, concordo. |
| 746 | P | Seria o ideal, na sua visão seria o ideal. |
| 747 | E | É o mais completo. Por quê? Precisa de professor de Libras e precisa de intérprete de Libras. |
| 748 | | |
| 749 | P | Entendi. |
| 750 | E | Óbvio. Nós temos aluno surdo. Não vai ter disciplina de Libras? Como assim não vai ter disciplina de Libras? Se a língua do surdo é L1, está na lei, Libras como L1, tá na lei. Não vai ter disciplina de Libras? Então está inconstitucional. |
| 751 | | |
| 752 | | |
| 753 | | |
| 754 | P | Entendi. |
| 755 | E | Então, assim, o comportamento da faculdade de Letras enxergou equivocada essa posição. Eu acho essa posição equivocada, essa posição equivocada pra mudar o curso de licenciatura em Letras-Libras para o curso de bacharelado, pra formação de tradutores, de intérpretes. É claro que é importante. É importante. Mas o curso de licenciatura em Letras-Libras já havia acontecendo, já recebeu a nota do MEC, nota quatro, eu acho. Formou turma. Então já deu certo o curso. Já recebeu a nota quatro, então por que vai fechar para formar outro curso? |
| 756 | | |
| 757 | | |
| 758 | | |
| 759 | | |
| 760 | | |
| 761 | | |
| 762 | | |
| 763 | | |
| 764 | P | Entendi. |
| 765 | E | E aqui em Juiz de Fora, precisa de professor de Libras. Então é isso. |
| 766 | | |
| 767 | P | Ok. Legal. Olha só, já indo pro finalzinho, então. Entrando aí nessa perspectiva do curso que você falou aí, dessa |
| 768 | | |

| | | |
|-----|---|---|
| 769 | | possibilidade ideal de curso, que seria o curso que oferecesse |
| 770 | | tanto a licenciatura quanto o bacharelado, como você |
| 771 | | caracterizaria o curso de Letras-Libras, a importância desse |
| 772 | | curso para o ensino básico, para a comunidade surda, para a |
| 773 | | formação de professores, para a educação de um modo geral? |
| 774 | | Como que você enxerga esse curso nessa perspectiva? Agora |
| 775 | | pensando nessa perspectiva de futuro dos alunos que são |
| 776 | | formados ali e como isso vai impactar, ou de que maneira nós |
| 777 | | vamos perceber esses impactos na educação básica que você já |
| 778 | | bem falou que está precisando. Na formação dos professores, |
| 779 | | talvez na viabilidade de mais escolas bilíngues. Como você |
| 780 | | enxerga a importância desse curso, tendo uma visão mais ampla |
| 781 | | em termos de futuro, pensando nos alunos que são formados, na |
| 782 | | finalidade do curso enquanto formação de professores para a |
| 783 | | educação básica. Gostaria que você falasse um pouquinho sobre |
| 784 | | isso. |
| 784 | E | A minha perspectiva sobre a importância do curso de Letras- |
| 785 | | Libras é o reconhecimento. O reconhecimento da língua, pra |
| 786 | | começar. E agora que já reconheceu a língua, teve um próximo |
| 787 | | passo, que veio o decreto para que possa propor ofertas de |
| 788 | | curso de formação de professores de Libras, de formação de |
| 789 | | tradutores, de intérpretes. Porque são dois profissionais |
| 790 | | necessários para a educação de surdos. Seja bilíngue, seja |
| 791 | | educação inclusiva, seja na educação regular, educação |
| 792 | | especial. Esses profissionais são muito importantes: |
| 793 | | professores de Libras e intérprete de Libras. E mais um, que |
| 794 | | está saindo a novidade, que é o professor bilíngue. Chegou o |
| 795 | | curso de pedagogia bilíngue. Curso superior de pedagogia |
| 796 | | bilíngue. Aí é mais voltado, é outra pedagogia voltada pra |
| 797 | | isso, que já está acontecendo lá no INES. Com a parceria de |
| 798 | | três universidades brasileiras. Ok. Eu esqueci, estava |
| 799 | | falando. |
| 800 | P | Da importância. Como você vê a importância desse curso para a |
| 801 | | educação básica, para a Libras, para a inclusão do aluno surdo. |
| 802 | | Esse profissional que vai ser formado pelo curso, qual é a |
| 803 | | importância desse curso nessa perspectiva mais geral, mais |
| 804 | | ampla? |
| 805 | E | Ah sei. Além disso que eu falei, tem a importância de criar o |
| 806 | | acervo de publicações de toda a vida dos surdos, né, e de |
| 807 | | todos os setores. E a gente pode encontrar coisas que a gente |
| 808 | | nem imaginava. Nem eu imaginava também que vocês ouvintes |
| 809 | | encontraram muita coisa, muitas pesquisas hoje já, um acervo |
| 810 | | científico, bibliográfico enorme no mundo dos ouvintes. E o |
| 811 | | mundo dos surdos? É pequeno. Então, assim, é importante esse |
| 812 | | curso de Libras pra formar pesquisadores, formar professores, |
| 813 | | também. Quer ser professor? Vá ser professor. Quer ser |
| 814 | | pesquisador? Vá ser pesquisador. Então, assim, formar sujeitos |
| 815 | | para várias áreas, envolvidos na questão da língua de sinais, |
| 816 | | na cultura surda. E abre também essa possibilidade, talvez, |
| 817 | | de respeito à diferença linguística. A diversidade linguística |
| 818 | | que existe. Uma modalidade gestual, uma modalidade auditiva, |
| 819 | | que é outro mundo. Então abre essa oportunidade, também, não |
| 820 | | só para os surdos, mas para os ouvintes também. |
| 821 | P | Legal. Ok, João. E aí nós chegamos ao final da nossa |
| 822 | | entrevista, que eu adorei. |
| 823 | E | Que bom. Vai esmiuçar muita coisa. |
| 824 | P | Não, é muito rico e é gostoso te ouvir, porque você tem a |
| 825 | | vivência, né cara, você tem a experiência, você tem essa |
| 826 | | vivência do outro lado que a gente não tem. E aí agora, para |
| 827 | | a gente poder finalizar, fica livre, a seu critério, falar o |
| 828 | | que você quiser, o que você deseja, o que você acredita que |

| | | |
|-----|---|--|
| 829 | | seja bom, as suas palavras finais, relacionadas ao curso de |
| 830 | | Letras-Libras ou à formação de professores, ou à comunidade |
| 831 | | surda. Aí o que você quiser falar, agora, pra gente poder |
| 832 | | fechar essa nossa entrevista. |
| 833 | E | Tá. Essa entrevista é uma entrevista riquíssima. Dá até vontade |
| 834 | | de pegar essa gravação pra mim. |
| 835 | P | Eu posso te mandar depois, se você quiser, estou "de boa". |
| 836 | E | Sim. Deu pra escrever um pouquinho da historinha, tem coisas |
| 837 | | que eu falei que eu não escrevi no meu mestrado, na |
| 838 | | dissertação. Mas é o seguinte: a luta continua. Muitos surdos |
| 839 | | estão desacreditados. Porque eles se sentem limitados a |
| 840 | | avançar. Mas tem muitos professores surdos no Brasil que estão |
| 841 | | avançando. Estão num elo mais saudável dos professores surdos. |
| 842 | | E entre os intérpretes, está tendo uma competição que os |
| 843 | | intérpretes estão vendo que o cargo de professor é muito mais |
| 844 | | interessante que o cargo de intérprete. E acaba perdendo um |
| 845 | | banco de profissionais intérpretes para ocupar o ensino. Então |
| 846 | | os surdos eles sentem falta da presença de muitos intérpretes, |
| 847 | | em todas as áreas, em todos os setores da vida dos surdos: |
| 848 | | seja na educação, na saúde, no atendimento público, no |
| 849 | | trabalho, no emprego, na família. E veio uma felicidade de que |
| 850 | | aqui no Estado de Minas, publicou uma lei de criação de escolas |
| 851 | | bilíngues estaduais. Então chegou uma. Ufa. E agora? O que vai |
| 852 | | ser? O que a Secretaria de Educação do Estado de Minas vai |
| 853 | | fazer? Vai colocar uma escola por cidade? Qual que é o |
| 854 | | currículo? Ainda não tem currículo. Então, assim, eu estou |
| 855 | | feliz por essa aprovação da lei, por essa assinatura que já |
| 856 | | saiu, já está vigorando e não tem prazo de implantação de |
| 857 | | escolas bilíngue aqui em Minas. Mas e aí? Cadê o grupo de |
| 858 | | trabalho do Estado pra poder expor pra gente o que vão fazer, |
| 859 | | qual é a proposta, se vai ter um evento pra gente familiarizar, |
| 860 | | pra gente ficar por dentro da discussão. E eu acho que deve |
| 861 | | pensar uma conferência estadual de educação bilíngue de Minas. |
| 862 | | Quem sabe eu possa até falar para alguém da Secretaria de |
| 863 | | Educação, pro Estado de Minas, pra também trazer essa ideia |
| 864 | | para Juiz de Fora, de propor pra prefeitura. Vamos ver. Mas |
| 865 | | agora eu vou fazer o doutorado, vou fugir um pouco, vou ficar |
| 866 | | mais lá e cá. Mas assim, estou sempre atento, acompanhando |
| 867 | | Juiz de Fora e o pessoal vai me falando. Mas é essa a conclusão: |
| 868 | | a luta continua. |
| 868 | P | Com certeza, João. Olha, eu fiquei muito satisfeito, ficaria |
| 869 | | conversando aqui com você até. É muito legal, eu acho que é |
| 870 | | muito rico para o trabalho. E a ideia do meu trabalho é |
| 871 | | justamente essa, né, é tentar trazer aí, uma discussão, um |
| 872 | | debate, continuar essa luta, como você disse, e tentar |
| 873 | | proporcionar, para surdos, para ouvintes, para professores, |
| 874 | | para intérpretes, uma percepção mais ampla de toda essa |
| 875 | | realidade, de tão complexa que é, a realidade do surdo, a |
| 876 | | realidade da comunidade surda, a dos professores, surdos e |
| 877 | | ouvintes, da educação de modo geral, seja ela inclusiva, ou |
| 878 | | da educação bilíngue, e tentar dar uma contribuição de alguma |
| 879 | | forma. E eu tenho certeza que essa nossa entrevista aqui vai |
| 880 | | ajudar muito. Muito obrigada. Quero, novamente, reforçar o meu |
| 881 | | agradecimento, sua disposição, suas palavras, de estar até |
| 882 | | agora aqui comigo, 22h17. Desculpe por ter passado um pouquinho |
| 883 | | do tempo, mas foi muito válido, muito válido mesmo. E aí me |
| 884 | | coloco inteiramente à disposição também. Já que você está |
| 885 | | entrando no doutorado, se precisar de alguma ajuda, participar |
| 886 | | de alguma coisa, pode entrar em contato, pode me chamar, o que |
| 887 | | eu puder ajudar você, estamos juntos. |
| 888 | E | Quando você vai defender? |

| | | |
|-----|---|--|
| 889 | P | Era pra ser em março. Mas aí com a pandemia eu tive um pouco |
| 890 | | de dificuldade de acesso de algumas coisas, agora que eu estou |
| 891 | | conseguindo fechar. Eu espero que até abril eu consiga já |
| 892 | | defender. Um mês ou dois pra frente, aí, no máximo. |
| 893 | E | Ah, que bom. Boa sorte aí pra você. Sucesso! |
| 894 | P | Meu querido, muito obrigado. Você me ajudou no estágio, está |
| 895 | | me ajudando agora. E eu espero poder retribuir de alguma forma |
| 896 | | mais pra frente, aí no futuro. Se precisar é só chamar. |
| 897 | E | Você é um aluno muito dedicado e muito atento. Acredito que |
| 898 | | you conseguiu perceber mais, lá no estágio, você conseguiu |
| 899 | | perceber muito mais coisas que os próprios alunos que estavam |
| 900 | | lá. E essa enrevista também foi complementar para o seu |
| 901 | | trabalho e está de parabéns, tá bom? |
| 902 | P | Está bom, meu querido. Obrigado, tá? Obrigado mesmo. Ótima |
| 903 | | noite para você, fique bem. E a gente vai se falando, qualquer |
| 904 | | coisinha você manda mensagem. |
| 905 | E | Obrigado. Depois manda notícias, tá bom? |
| 906 | P | Pode deixar, com certeza. Até logo, obrigado. Um abraço, tudo |
| 907 | | de bom, hein. |
| 908 | E | Um abraço. |

ANEXO C – ENTREVISTA 3
CONVERSANDO COM LÚCIA – Intérprete de Libras

| | | |
|----|---|---|
| 1 | P | Bem, estamos iniciando então a nossa entrevista com a |
| 2 | | Lúcia, né, ela que é intérprete de Libras já há algum |
| 3 | | tempo. Primeiramente eu queria te agradecer muito, tá. Tá |
| 4 | | sendo muito especial ter a sua participação nessa |
| 5 | | pesquisa. Como a gente já tinha conversado antes, você |
| 6 | | tem. A gente tem uma trajetória juntos aí, a vida nos |
| 7 | | colocou em vários momentos cruzando o caminho um do outro |
| 8 | | desde o início. |
| 9 | E | Desde o início, né? |
| 10 | P | E isso se torna mais especial por conta disso. Então, assim, |
| 11 | | é uma satisfação muito grande você poder participar da minha |
| 12 | | pesquisa e colaborar com esse trabalho e, tá sendo, pra mim |
| 13 | | tá sendo muito gratificante, e eu espero colaborar de alguma |
| 14 | | forma com os intérpretes, com os surdos, com os professores, |
| 15 | | né, com as pessoas que lidam diretamente com esse universo que |
| 16 | | é a comunidade surda e que é a surdez, né, então assim, eu |
| 17 | | espero que a gente consiga de alguma maneira contribuir, né, |
| 18 | | positivamente, para que melhore mais ainda, né, essa |
| 19 | | convivência, esse trânsito, né, da pessoa surda, do intérprete |
| 20 | | de Libras e dos professores nesses espaços de aprendizagem, |
| 21 | | né? E aí a primeira coisa que eu gostaria de você é que você |
| 22 | | falasse um pouquinho de você, como a Libras chegou na sua |
| 23 | | vida, né, qual foi esse contato da Libras, né, a sua |
| 24 | | experiência da Libras, né, eu conheço um pouquinho, mas eu |
| 25 | | gostaria de ouvir de você. |
| 26 | E | Uhum. Primeiramente eu queria te agradecer, né, a recíproca é |
| 27 | | verdadeira, tô muito feliz em poder contribuir de alguma forma, |
| 28 | | né, nesse constructo que é a educação dos surdos, né, que é |
| 29 | | algo assim, tão, né, complexo, né, em relação mesmo à questão |
| 30 | | de complexidade. Quando a gente fala de complexidade as pessoas |
| 31 | | às vezes julgam pelo lado negativo, né, uma coisa ruim. Mas |
| 32 | | não é, né, é complexo, tem muitas nuances, e a gente precisa |
| 33 | | ter. É um conhecimento, uma habilidade de entendimento, porque |
| 34 | | às vezes a gente fala assim “não aguento mais”, porque são |
| 35 | | questões que realmente fogem ao que eu, à minha forma de estar |
| 36 | | no mundo. A forma deles estarem no mundo é diferente da nossa, |
| 37 | | né? Então a partir do momento em que a gente tem essa |
| 38 | | sensibilidade e começa a aliar isso a todos os outros recursos |
| 39 | | que a gente tem fica mais fácil da gente entender e chegar no |
| 40 | | mundo dos surdos, né. Então pra mim é um prazer porque a gente |
| 41 | | já trafegou em outros espaços juntos, né Flávio? E tem esse |
| 42 | | reencontro aqui, não é isso? |
| 43 | P | Verdade. |
| 44 | E | Então, como você sabe, pode ficar à vontade e eu vou falar um |
| 45 | | pouquinho da minha trajetória, como eu comecei. Eu, quando eu |
| 46 | | tinha oito anos, eu mudei pra Juiz de Fora, oito anos de idade. |
| 47 | | E o meu pai tinha uma família de amigos e esse amigo dele, eu |
| 48 | | julgo que quando eu tinha oito anos que eu conheci a filha |
| 49 | | dele que era surda. Foi o meu primeiro contato com surdos, que |
| 50 | | pra mim já teve um significado importante em relação às minhas |
| 51 | | memórias, né, com esse público. Eu era uma das coleguinhas que |
| 52 | | conseguia lidar com ela, a gente regulava idade e eu tinha |
| 53 | | assim um certo, né, contato, a gente brincava e ela sempre, |
| 54 | | toda vez que a gente se encontra, ela lembra que a gente |
| 55 | | brincava muito de Xuxa, né. Engraçado que ela é loira. Dessa |
| 56 | | parte eu não lembro. Mas ela, o que ela sempre fala e recorda |
| 57 | | é da coisa da Xuxa, da coisa da Xuxa. E eu sempre recordo, pra |

| | | |
|-----|---|--|
| 58 | | <p> você vê, é coisa de parâmetro mesmo, eu sempre lembro da questão da língua, né, como que eu tentava, até mesmo enquanto criança, me comunicar com ela e fazer as coisas acessíveis a ela. E ela é assim uma pessoa que chegou a me perguntar, né, que eu sempre conto isso quando eu vou dar aula. Ela chegou a me perguntar porque que quando ela chegava na porta não tinha ninguém, mas quando a mãe dela, o pai dela, as irmãs dela chegavam na porta, sempre tinha alguém. Né? Era a presença da campainha ali que ela não sabia, porque era um sinal sonoro, então ela não entendia que tinha campainha e quando os pais dela ou qualquer familiar chegava na porta, né, tinha alguém ali por isso. Sabe? Então tem questões que a gente não consegue nem mensurar, mas que os surdos passam por ela e que esse aparato familiar e social muitas vezes, não voluntariamente, né, não conseguem suprir, né? Daí pra frente passou um tempo também eu conheci lá na minha rua, morava lá no São Matheus, na rua Mamoré, tinha um colega, ele também regulava idade comigo e ele era surdo e a gente também se aproximou muito. Ele tinha uma família que tratava muito. De um jeito muito clínico essa situação, trabalhava nas perspectivas da normalização e, assim, ele também foi um. Um. Uma pessoa, né, que me fez pensar nesse mundo. Eu tentava muito conversar com ele, a gente era bem coleguinha, inclusive ele faleceu. Ele morreu de acidente de carro. Deve ter já uns dez anos que ele morreu. E depois disso, quando eu já tinha aí meus 17 anos de idade, a igreja que eu frequentava recebeu um grupo de surdos e nessa questão do acolhimento a gente começou a fazer curso de Libras e eu comecei a atuar. Minha primeira atuação enquanto intérprete foi na igreja, né? Então eu sou "intérprete", era né, na época eu comecei como intérprete eclesiástica, e fui estudando justamente porque fui me envolvendo mais e mais na área, sabe? Aí que eu comecei. Fiz o meu primeiro curso de Libras, depois eu comecei a buscar é. Os cursos mais aprofundados e comecei a fazer curso de intérprete. Então aí quando. Foi em 2000 e 2004 eu tive a minha primeira, peraí, 2003 eu acho, eu tive minha primeira experiência como intérprete em sala de aula. Só um minutinho, Flávio, por favor. Flávio, esse é o Kaique. Olá! Como você está, tudo bem?. Desculpa interromper a entrevista. </p> |
| 97 | P | Ei Kaique! |
| 98 | E | Legal! |
| 99 | P | Tudo bem, meu querido? Gente, que criança bonita! |
| 100 | E | Ele é lindo! |
| 101 | P | Ele é o que seu, Lúcia? |
| 102 | E | Sobrinho. |
| 103 | P | Sério que você tem um sobrinho bonito desse jeito? |
| 104 | E | É desse jeito. Obrigada. |
| 105 | P | Kaique, que legal! Você tem quantos anos? |
| 106 | E | Tô com quinze. |
| 107 | P | Quinze anos. Cara, que legal. Lúcia! Lúcia é uma caixinha de 108 surpresas, tá? |
| 109 | E | Desse jeito |
| 110 | P | Não sabia, Lúcia, que surpresa boa, que legal. |
| 111 | E | Né? Meu sobrinho, que mora comigo, o homem da casa. |
| 112 | P | Excelente, Kaique, muito bem. Parabéns, tá meu querido. |
| 113 | E | Tá bom. Agora eu vou ter que descer, com licença. Tchau. A 114 gente se fala outro dia. |
| 115 | P | Ok, vai com Deus, um abraço, tá, prazer te conhecer. |
| 116 | E | Kaique, fala comigo depois. Tchau. |
| 117 | P | Gente, que legal Lúcia. |

| | | |
|---|---|--|
| 118 119 | E | É, meu sobrinho Na época da Escola Estadual. Quer ver, quando o Leo (aluno Surdo) formou ele veio morar comigo. |
| 120 | P | Ó! |
| 121 122 123 | E | Aí eu fiquei um período afastada, né, o Leo formou e aí eu voltei em agosto. Aí depois eu saí da Escola Estadual. Eu voltei, fiquei um tempo, depois eu saí. |
| 124 | P | Que legal! |
| 125 | E | Continuando. |
| 126 127 | P | Muito bem, parabéns. E ele parece uma criança legal né, assim, parece simpático e muito educado. |
| 128 | E | Ele é. |
| 129 130 | P | Tem um astral bom, né, passa uma coisa boa. A gente bate o olho a gente vê. |
| 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 | E | Ai que bom. Aí eu fui e comecei a estudar mais a questão técnica, né, de interpretação e tradução e comecei a trabalhar na área, né. A primeira escola em que atuei foi uma escola particular. Com uma estudante de 5º ano, né, na época 4ª série, né. Comecei a trabalhar, fiquei com ela na 4ª série e na 5ª série, né, hoje 5º ano e 6º ano. 5º e 6º anos. Aí trabalhei esse período com ela e depois eu já fui para o Estado, que na época as primeiras contratações que o Estado fez de intérpretes de Libras eu já entrei, inclusive eu entrei na Lei 100, naquela época, né, e já comecei a atuar no Estado e, né, daí pra frente. Você quer saber da minha trajetória até hoje? |
| 142 | P | O que você achar que é relevante, tá? Aí é seu critério, tá? |
| 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 | E | Tá. Aí fiquei um período atuando como intérprete, depois eu fui trabalhar na gestão, na Prefeitura. Fiquei um tempo na gestão. Depois eu resolvi fazer o concurso da universidade. E quando eu fiz o concurso da universidade eu deixei a gestão e voltei a atuar como intérprete, né? E até hoje atuo na frente da educação de surdos aqui da Secretaria de Educação, né, da educação de surdos e deficiência visual. Tá? Então. Né, resumidamente, essa aí é a minha "trajetória", bem resumida. Também dou aula em alguns espaços, eu trabalho na prefeitura também como professora de Libras, né, para algumas turmas, e numa universidade particular de fora eu atuo também como professora de Libras, nesses dois espaços. Além da UFJF e da prefeitura. |
| 156 157 | P | Ah, legal, muito bom, excelente. Aliás, assim, né, seria um desperdício se você não estivesse nesses espaços, né Lúcia? |
| 158 | E | Ah, que isso. |
| 159 160 161 162 163 164 165 | P | Ah gente sabe, a gente sabe das dificuldades, das limitações, né, da falta de acesso, a falta de profissional qualificado, formado, né. Daí talvez a grande importância do curso de Libras nessa formação, nessa preparação do profissional. Você comentou da questão da família, né, da sua família em relação ao. À família que era amiga do seu pai me parece, né, que foi a primeira. |
| 166 | E | Sim. |
| 167 168 169 170 171 172 173 174 175 | P | . E o seu vizinho lá em São Matheus. Eu queria que você. É. Como que você vê a relação família, família-surdo, família-escola, surdo-família e surdo-escola. Como que você percebe essa relação? Existe alguma. É. Alguns entraves? Ainda há uma dificuldade muito grande das famílias pra tentar aceitar a surdez, aceitar a língua, a Libras como língua? Como que você percebe isso, né, durante toda essa trajetória o que que você me diria sobre essa relação de família, aluno surdo e escola? Que que você teria.? |
| 176 177 178 | E | Então. É uma questão que a gente precisa conversar muito porque a família, né, na grande maioria dos casos, é. Ela não consegue mediar isso de uma forma muito, né, tranquila. Inclusive porque |

| | | |
|-----|---|---|
| 179 | | inicialmente tem a baixa perspectiva da normalização, né, |
| 180 | | primeira coisa que a família quer é que o surdo ouça. E isso, |
| 181 | | né, isso, inevitavelmente traz prejuízos porque é aquela |
| 182 | | questão do surdo perder o momento de aquisição de língua muito |
| 183 | | importante. Porque a família está no movimento de tentar de |
| 184 | | fazer o surdo ouvir. Né, naquele período ali. Aquele período |
| 185 | | que o menino devia tá começando a aprender a língua de sinais |
| 186 | | como a língua materna dele, como a primeira língua dele, ele |
| 187 | | tá tentando ouvir. Entende? São aqueles procedimentos que a |
| 188 | | gente conhece de protetização ou de cirurgia, que é implante |
| 189 | | coclear, que interrompem, né, muito esse processo de aquisição |
| 190 | | da língua de sinais. E muitas vezes a família só aceita a |
| 191 | | língua de sinais depois do fracasso, né? Viu que não deu certo |
| 192 | | a perspectiva da oralização, viu que não deu certo a |
| 193 | | perspectiva da audição, né, da protetização, e resolve, né, |
| 194 | | fala "então vamos lá, vamos trabalhar com Libras". E na grande |
| 195 | | maioria das vezes isso já acontece ali quando a criança tem |
| 196 | | 12, 13, muitas vezes quando nem é criança mais, quando ela |
| 197 | | pode optar pela forma de comunicação dela. Isso acontece |
| 198 | | demais. Digamos que em Juiz de Fora nós estamos aí num |
| 199 | | movimento que teve um pouquinho. Que teve aí uma evoluçãozinha, |
| 200 | | justamente porque na prefeitura hoje existe, né, orientações, |
| 201 | | existem orientações que levam essas famílias a entender melhor |
| 202 | | todo esse processo, né. Isso acontece aí nos CAEEs, né, a |
| 203 | | gente identifica o aluno, né, e a gente busca na família, né, |
| 204 | | saber como que a gente pode fazer para ajudar. Então existem |
| 205 | | alguns casos aí que a gente tá conseguindo fazer uma |
| 206 | | intervenção, um momento né, mais, uma intervenção mais cedo. |
| 207 | | Que aí a gente acha que tem ajudado sim. Mas não é assim, né, |
| 208 | | 100%, ainda tem muitas famílias que não aceitam, né, de tá com |
| 209 | | um menino que fez implante coclear. A mãe dele não quer |
| 210 | | professor de Libras com ele. Porque ele vai. Aí toda família |
| 211 | | fala isso "ah, ele vai. É. Ele vai. (estala os dedos)". Ai |
| 212 | | gente. "Ele vai se." |
| 213 | P | Priorizar a Libras.? |
| 214 | E | É, porque é mais confortável pra ele e ele não vai se esforçar |
| 215 | | pra ouvir ou se esforçar pra falar. Entende? |
| 216 | P | Ah, entendi. |
| 217 | E | Essa é a grande, assim, a maioria das mães, dos pais, faz, |
| 218 | | argumentam assim pra gente, sabe? "Ah não, porque ele vai se |
| 219 | | acostumar com a língua de sinais, aí não vai querer falar e |
| 220 | | não sei o que, não sei o que" e isso, muitas vezes, prejudica |
| 221 | | muito, sabe, nosso trabalho. Mas, né, a gente fica ali de |
| 222 | | cima, e as vezes a gente consegue evoluções com essa família, |
| 223 | | então não pode deixar de falar. |
| 224 | P | Sim. E a que que você atribuiu essa. Uma das questões que você |
| 225 | | tocou aí, que talvez é a falta de informação mesmo, a falta |
| 226 | | de conhecimento dessa perspectiva da Libras enquanto uma |
| 227 | | língua que possibilita essa comunicação de maneira plena para |
| 228 | | o surdo, mas que outros fatores que você acha que podem |
| 229 | | contribuir para que essa família tenha essa visão? Que que |
| 230 | | você acha.? |
| 231 | E | É a perspectiva clínico terapêutica, né? Porque o médico, a |
| 232 | | fono, eles sempre orientam essa família, né, dentro do que |
| 233 | | eles podem fazer e acham que tá certo. Então não é nem fazer |
| 234 | | um julgamento, mas é por causa dessa perspectiva, ela é sócio- |
| 235 | | antropológica, né? Eu estou atendendo ali um sujeito que tem |
| 236 | | uma identidade, tem uma cultura e tem uma língua que não é a |
| 237 | | língua da maioria. A perspectiva clínico-terapêutica ela vai |
| 238 | | continuar trabalhando na perspectiva da normalização, né, que |
| 239 | | não é que a gente entende. Então o primeiro passo que a família |

| | | |
|-----|---|---|
| 240 | | tem sempre é lá no médico, é lá na clínica. Então, descobriu |
| 241 | | que é surdo, quem vai orientar? O médico. Então o médico, a |
| 242 | | primeira coisa que ele fala "vamos colocar o aparelho, vamos |
| 243 | | fazer o implante coclear". A fono tenta fazer um trabalho. Por |
| 244 | | exemplo, eu tenho, já tive alunos fono e tal. A gente tenta |
| 245 | | fazer um trabalho pra que eles entendam que muitas vezes eles |
| 246 | | prejudicam demais essas pessoas, sabe? Mas é complicado porque |
| 247 | | é o trabalho deles também. Então quer fazer o implante coclear |
| 248 | | porque o SUS tá garantindo a ele uma verba pra isso e por aí |
| 249 | | vai e ele acredita naquilo. Só que a gente que tá do lado de |
| 250 | | cá, Flávio, a gente vê que que é um implante coclear, né? |
| 251 | | Porque quando o médico faz, aí ele vai lá olhar, né, "tá |
| 252 | | funcionando? tá chegando aquele negócio lá?". Mas e aí? Quem |
| 253 | | vai fazer a sistematização desse som pra esse menino, né? Ele |
| 254 | | vai conseguir trafegar lá nos ambientes sociais que ele precisa |
| 255 | | como um ouvinte? Não conheço nenhum caso. Pode ser, mas eu não |
| 256 | | conheço nenhum caso. |
| 257 | P | Entendi. Então, pensando nessa perspectiva aí, né, médico- |
| 258 | | terapêutica, é. E a gente pensando aí, talvez, na importância |
| 259 | | do curso de Letras-Libras, né, seria uma forma de talvez ter |
| 260 | | acesso a esses outros cursos também, né? A gente sabe que a |
| 261 | | Libras, agora, a partir da lei de Libras, né, passou a ser |
| 262 | | obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos de |
| 263 | | fonoaudiologia, mas me parece que é um semestre só, também, |
| 264 | | né, talvez seria interessante implementar numa disciplina nos |
| 265 | | cursos de saúde, por exemplo, na formação de médicos, de |
| 266 | | dentistas, de outras áreas, pra que, pra que a percepção da |
| 267 | | Libras ou do surdo enquanto sujeito de identidade, que possui |
| 268 | | uma cultura, fosse mais difundida, né, e tivesse um acesso |
| 269 | | mais amplo, né? Que que você pensa.? |
| 270 | E | Olha, Flávio, os cursos de Libras com uma carga horária maior |
| 271 | | dão conta disso. Eu trabalho muito com os meus alunos, né, |
| 272 | | nos espaços onde eu estou, essas questões, né. Que eu até falo |
| 273 | | com eles que antes de saber Libras a gente precisa conhecer o |
| 274 | | surdo. Né? Antes de saber Libras eu preciso saber que o surdo |
| 275 | | é um cara que tem uma identidade diferente, tem uma forma de |
| 276 | | estar no mundo que não é nem, nem um pouco parecida com a |
| 277 | | minha porque a intervenção sonora, a informação, fazem muita |
| 278 | | diferença pra gente. E eles não têm o mesmo acesso que a gente. |
| 279 | | Então não adianta eu achar que eu estou, é, é. Escrevendo ou |
| 280 | | até mesmo sinalizando uma coisa que ele vai entender em sua |
| 281 | | plenitude. Até mesmo em sala de aula lá, com o menino do |
| 282 | | Letras-Libras, com o menino da arquitetura, com o menino da |
| 283 | | engenharia, com o menino da educação física, a gente não |
| 284 | | consegue isso. Porque eles não têm a mesma base informacional |
| 285 | | que a gente tem. E as questões que vinham lá atrás, né, elas |
| 286 | | influenciam muito no que acontece hoje, né, hoje, na educação |
| 287 | | pra eles, entende? Então se os cursos, né, eu defendo muito |
| 288 | | que todos os cursos tinham que ter um módulo falando de como |
| 289 | | lidar com a pessoa com deficiência. Não é só com o surdo não. |
| 290 | | Com toda pessoa com deficiência, porque as pessoas elas têm |
| 291 | | receio, né, e não conhecem e isso prejudica, né, de forma |
| 292 | | muito assim, direta a inclusão. De verdade. Porque às vezes a |
| 293 | | pessoa não aborda porque ela nem sabe como abordar. Né? E essa |
| 294 | | é uma das questões que devia ser abordada, né, num curso, por |
| 295 | | exemplo, faladas por causa das duas perspectivas. Como que a |
| 296 | | gente percebe porque, né, não sou eu que estou falando, tem |
| 297 | | pesquisa falando sobre isso. Mas da minha vivência, enquanto |
| 298 | | pessoa que tá lá na Secretaria da Educação e vê todo o universo |
| 299 | | desses meninos, o que tá acontecendo lá. E, assim, eu trabalho |
| 300 | | com a educação infantil, né, educação de surdos lá na educação |

| | | |
|-----|---|---|
| 301 | | infantil até o ensino superior, Flávio. Eu estou vendo. Tem |
| 302 | | meninos que hoje estão lá no Letras-Libras que começaram lá, |
| 303 | | não por mim, mas pela prefeitura, e eu lembro, né, pequenos. |
| 304 | | E eu sei qual que foi a trajetória. Eu sei da trajetória de |
| 305 | | um que hoje tá bem, consegue trafegar, do outro que não |
| 306 | | consegue de jeito nenhum, do outro que tá no processo. Entendo |
| 307 | | que a universidade, né, o ensino superior e esse espaço também |
| 308 | | tem que reformular suas práticas para adequar também o ensino |
| 309 | | a estes meninos, principalmente por causa do prejuízo da língua |
| 310 | | portuguesa, porque essas questões, não são questões só de |
| 311 | | vocabulário, né, são as questões mesmo do falante da língua e |
| 312 | | que até hoje tudo é ensinado a eles como se eles fossem |
| 313 | | falantes. Ou colocado o intérprete de libras lá e o problema |
| 314 | | está resolvido. Não é. O intérprete de Libras é como qualquer |
| 315 | | técnica de acessibilidade. Então metodologia, material, |
| 316 | | recurso, carga horária, tudo isso precisava ser revisto, pra |
| 317 | | gente conseguir ter uma evolução maior em relação a educação |
| 318 | | desses meninos. |
| 319 | P | Ok. Ô Lúcia, eu vou aproveitar então a sua fala, já que você |
| 320 | | tocou no assunto da educação, que é o foco da pesquisa aqui, |
| 321 | | né? Não a educação em si, mas a formação desses professores |
| 322 | | de libras. E eu gostaria que você me falasse um pouquinho da |
| 323 | | sua experiência enquanto intérprete de Libras no curso de |
| 324 | | Letras-Libras. O que que você percebeu, o que que deu certo, |
| 325 | | o que que deu errado, o que poderia mudar, né? Quais é. Teve |
| 326 | | alguma situação que te chamou a atenção em termos dessa |
| 327 | | relação, né, de professor-aluno, aluno-aluno, aluno ouvinte - |
| 328 | | aluno surdo, né, aí fica uma coisa mais ampla, eu sei, mas é |
| 329 | | pra você ter essa liberdade de você escolher o que você |
| 330 | | gostaria de falar e que te chamou a atenção, né, nessa sua |
| 331 | | trajetória, aí, do curso de Letras-Libras, enquanto |
| 332 | | intérprete, atuando nas salas de aula, vendo essa. Você mesma |
| 333 | | falou que esses surdos, esses professores ouvintes, eles |
| 334 | | trafegam por todos esses espaços, né? E o que que você observa |
| 335 | | disso e o que que você traz dessa sua experiência em sala de |
| 336 | | aula que seria relevante da gente comentar? |
| 337 | E | Então, eu trabalhei por pouco tempo no curso de Letras-Libras, |
| 338 | | né, até mesmo por opção, porque eu prefiro, eu opto por não |
| 339 | | estar lá, quando eu posso, quando eu posso eu opto. Porque é |
| 340 | | tão difícil, né, justamente por essa razão, da gente entender |
| 341 | | que precisa se repensar, né, esse curso pra esses meninos em |
| 342 | | um momento em que a gente precisava pensar que é um curso que |
| 343 | | "deveria" priorizar o surdo, né? E isso não acontece por N |
| 344 | | razões, a pesar de terem muitas vontades envolvidas, né, todo |
| 345 | | mundo quer fazer acontecer, mas esse espaço eu entendo que |
| 346 | | ainda precisa evoluir muito pra gente conseguir atender o que |
| 347 | | o surdo precisa. Não. Não. É um lugar onde pensa-se que colocar |
| 348 | | o intérprete resolve. E talvez fosse o lugar onde isso |
| 349 | | precisava ser problematizado de uma maneira muito mais |
| 350 | | profunda do que tem sido, sabe? Mas é o que eu tenho para |
| 351 | | falar do curso de Letras-Libras |
| 352 | P | Você falou aí. |
| 353 | E | É a minha atuação do curso de Letras-Libras. |
| 354 | P | Eu entendo, né, eu estive em algumas salas de aula, né, assim, |
| 355 | | transitei por aqueles espaços lá também, né. E quando você |
| 356 | | fala priorizar os surdos, você acha que o curso de Letras- |
| 357 | | Libras deveria ser especificamente para os surdos, todo em |
| 358 | | Libras? Que que você. Como que você enxerga isso? |
| 359 | E | Ah eu. Eu acredito que o surdo precisa saber e trafegar bem |
| 360 | | na língua portuguesa. Escrita. Eu não acho que ninguém tem que |
| 361 | | deixar de entender que isso é muito importante não. E as |

| | | |
|-----|---|---|
| 362 | | vezes essa é uma grande questão pro surdo porque ele acha que |
| 363 | | tudo tem que ser colocado em libras. Não é, né? É. A nossa |
| 364 | | língua precisa ser, né, a língua portuguesa escrita, né, a |
| 365 | | língua escrita, legalmente, né, inclusive no decreto, né, ele |
| 366 | | traz isso, ela é a língua oficial do país e a língua da maioria |
| 367 | | que e legalmente a língua que o surdo precisa também lidar com |
| 368 | | ela. Mas, para mim, o que se torna mais urgente mesmo, né, |
| 369 | | entre tudo, é rever as metodologias, as metodologias usadas |
| 370 | | no curso, sabe? Pra esses meninos. É como eu te digo, não é |
| 371 | | só porque colocou a libras, não é só por causa do intérprete |
| 372 | | não, a libras em todos os sentidos. Como que se trabalha a |
| 373 | | gramática da língua de sinais no curso? Porque se a gente tem |
| 374 | | uma língua onde é conversado sobre a gramática dela, porque |
| 375 | | que trata-se disso só em uma disciplina de forma completamente |
| 376 | | isolada das outras? Não é uma problematização que intérprete |
| 377 | | de libras tem que fazer. Isso tem que partir dos docentes, |
| 378 | | né? Então isso precisa, isso é um processo, um projeto, muito |
| 379 | | maior, mas eu acredito que, né, talvez, dizem que é um curso |
| 380 | | novo, né, já tá formando aí, acho que a terceira turma, né, |
| 381 | | mas as pessoas falam que é um curso novo, tudo muito novo, |
| 382 | | mas, né, vamos esperar. Quem sabe alguém consiga, aí, |
| 383 | | problematizar e conversar melhor sobre isso, né? |
| 384 | P | Ok, minha querida. Então aí uma pergunta, já que você, ainda |
| 385 | | dentro dessa questão, né? Como se aprende Libras? Que que você |
| 386 | | diria pra mim, ou né, que que seria viável, né, pra aprender |
| 387 | | Libras? Que que seria interessante para se aprender Libras? |
| 388 | | Como se aprende Libras? Você falou em metodologia, falou em. |
| 389 | E | Ó, Flávio, eu não, eu, eu. Eu gosto muito de línguas. É claro |
| 390 | | que eu lido muito mais com a Libras, mas eu gostava muito de |
| 391 | | aprender inglês na época em que eu comecei a fazer, fiz |
| 392 | | espanhol durante um período também, gostava muito. E a forma |
| 393 | | que eu acredito, né, e sempre acreditei que a gente precisa |
| 394 | | trabalhar pra aprender mesmo uma língua é a imersão, né? Eu |
| 395 | | não acredito em alguém entrar em um lugar e ficar aprendendo |
| 396 | | sinais e palavras e ler e olhar estrutura e vê como acontece |
| 397 | | sem ter contato de verdade com o surdo, sem parar e ver um |
| 398 | | vídeo, tem um monte de gente aí que não precisa ir lá nos |
| 399 | | Estados Unidos ou ter contato com pessoas falantes do inglês |
| 400 | | pra aprender inglês não, mas eles podem ligar a Netflix e |
| 401 | | colocar um filme em inglês, tirar a legenda ou colocar a |
| 402 | | legenda em inglês e deixar lá. Isso faz ele entender como que |
| 403 | | a língua acontece. Então muitas vezes as pessoas não sabem |
| 404 | | como que a língua acontece porque não têm contato com o |
| 405 | | falante, com o usuário, com o nativo. Nós temos essa |
| 406 | | possibilidade, com os surdos temos, né. E não é o que acontece, |
| 407 | | sabe? Mas tem as outras formas. Se a pessoa não tiver aí, |
| 408 | | "ah, eu não conheço surdo, não tenho um ambiente surdo", mas |
| 409 | | tem um vídeo, tem alguma coisa que ele possa. Eu acredito que |
| 410 | | o uso da língua, ele se dá por imersão. Né? |
| 411 | P | Entendi. |
| 412 | E | Eu acho que essa é a melhor forma de aprendizagem. Claro, né, |
| 413 | | dentro de uma metodologia colocada, né? Toda teoria, todo o |
| 414 | | estudo é super necessário, mas o que eu entendo que falta |
| 415 | | muito para as pessoas é contato, é vivência, é experiência, |
| 416 | | experimentar mesmo a língua, sabe? Você percebe, assim, |
| 417 | | claramente, quando você percebe uma pessoa assim, sinalizando, |
| 418 | | quando ela não tem convívio com a língua, não estou falando |
| 419 | | de convívio com surdo, estou falando de quando tem convívio |
| 420 | | com a língua e quando não tem convívio com a língua. As vezes |
| 421 | | ele é bem técnico. Se você conhecer alguém. Você pode conhecer |
| 422 | | alguém que FALE ASSIM O TEMPO TODO. AS PESSOAS NÃO CONVERSAM |

| | | |
|-----|---|--|
| 423 | | DESTA FORMA, DESTE JEITO. NINGUÉM. (Fala mecanizada, pronúncia robótica de todas as vogais, buscando a não interferência de sotaques e trocas naturais da oralidade) Libras é a mesma coisa. Inglês é a mesma coisa, francês é a mesma coisa, né? A gente precisa entender que nem tudo é completamente mecanizado e técnico, né? Tem todo um processo que existe numa língua. |
| 430 | P | Entendi. É, tem uma questão, né, que eu ouvi muito durante. Conversando com as pessoas, né, e principalmente da comunidade surda, é. Dessa ideia de que os. De que o. De que os ouvintes estavam ocupando os espaços que seriam dos surdos, né, que o ouvinte teria que ser intérprete, mas que para ensinar Libras teria que ser um professor surdo. Nas falas deles, né, que é a pessoa ideal, falante ideal pra ensinar libras. O que que você acha dessa postura, dessa visão? Você acha que isso é correto, não é correto.? |
| 436 | E | Eu concordo. Concordo plenamente com o surdo que acha, e na verdade é a maioria, né? Todos acham que, prioritariamente, tem que ser um professor surdo sim. Mas ele precisa ter formação. Formação equivalente. Aí eu concordo plenamente, né. Inclusive eu. É, por exemplo, tem um espaço que eu dou aula que eu chamo sempre um surdo pra atuar comigo. Mas nunca tem um surdo que tenha a mesma formação que eu. Nunca. Né? |
| 443 | P | E por que que você acha que deveria ser o surdo? Prioritariamente? |
| 445 | E | Só porque eu entendo que ele é nativo. |
| 446 | P | Ah, entendi. |
| 447 | E | Eu entendo que ele é nativo. Mesmo que a língua dele não seja a língua materna, ela é a primeira língua. E a libras ela não é a minha primeira língua. |
| 450 | P | Entendi. |
| 451 | E | A libras é a minha segunda língua. Então se eu for optar por ter uma aula, eu, Lúcia, por ter uma aula de inglês com um norte-americano que viveu lá durante 30 anos e veio pra cá e tá dando curso de inglês, eu optaria por estar lá com ele ao invés de estar com alguém que estudou equivalentemente, né, estudou equivalentemente, aí eu opto por ele. Aí ainda tem a questão da deficiência, nas minorias, das dificuldades que eles têm em assumir qualquer outro tipo de função. Porque eu sei que eles têm esse tipo de dificuldade. Então, isso, pra mim, também importa. Inclusive eu estou aí também ajudando a formular uma mudança na legislação aqui de Juiz de Fora, na Educação, e uma das lutas é essa, né, que o surdo tenha prioridade. Eu acredito e defendo isso, tá, que ele tenha prioridade na hora de dar aula, mas com equivalência de formação. E isso é um problema. Muitas vezes eles não têm equivalência de formação. Aí o ouvinte vai e pega. Sabe? |
| 467 | P | Entendi. E essa falta de equivalência de formação você atribuiria a quê? A que fatores? Que que poderia, além da dificuldade, né, da falta de audição, que que poderia ser, por exemplo, é. Falta de intérprete, falta de professores qualificados, falta de escolas.? |
| 472 | E | As barreiras na educação de surdos são assim, diversas. O surdo que consegue formar, ó, guerreiro, tá? Porque é muito difícil. É muito difícil. Não é só, igual eu te falei, não é só falta de intérprete. Eu já vi escola não ter intérprete e conseguir ter sucesso com surdo. Porque usou metodologia que deu certo. Sabe? Eu já vi isso acontecer. Então são N questões, são muitas nuances, mas eu entendo que a educação dos surdos ainda tem muito a evoluir. Por isso muitos surdos não prosseguem, né, ou prosseguem com muita dificuldade. Você mesmo vê os surdos da universidade. Muitos deles estão fazendo |

| | | |
|-----|---|---|
| 482 | | aí duas matérias, três matérias, são totalmente |
| 483 | | desperiodizados, têm uma dificuldade gigante em acompanhar a |
| 484 | | mesma turma, porque não conseguem acompanhar todas as |
| 485 | | disciplinas. Leitura pra eles é um negócio muito difícil e os |
| 486 | | professores continuam mantendo a leitura do jeito que é, né? |
| 487 | | Não to falando que tem que tirar a leitura não, mas vamos lá, |
| 488 | | ver aonde a leitura dói. A leitura dói na língua portuguesa, |
| 489 | | gente. Ele não sabe. Não adianta você ficar lendo lá em russo. |
| 490 | | Não conheço! Pego um dicionário, ponho do meu lado, e custo a |
| 491 | | trafegar nela. Né? Não to falando de todos não, mas a grande |
| 492 | | maioria e alguns de forma muito forte. Têm uns que não sabem |
| 493 | | mesmo, que não escrevem nada, que leem pouquíssimo. E hoje |
| 494 | | estão na universidade. Então eu acredito que a educação dos |
| 495 | | surdos é, em geral, né, é um desafio. |
| 495 | P | Ok. E, me fala uma coisa, pensando nesse desafio da educação |
| 496 | | de surdos, qual é a importância do curso de Letras-Libras pra |
| 497 | | isso? Você acha que o curso ajudaria ou ajuda de alguma forma? |
| 498 | | Não sei se a minha pergunta. Porque você falou que o curso é |
| 499 | | muito novo, né, as pessoas falam que o curso é muito novo. Já |
| 500 | | tá na terceira turma formando. |
| 501 | E | Eu acho que a terceira turma vai formar agora, eu acho. |
| 502 | P | E qual é a importância dessa formação desses professores ou |
| 503 | | desses intérpretes nessa, na mudança dessa perspectiva ou |
| 504 | | dessa falta de equivalência que você falou? Acha que poderia |
| 505 | | ajudar nesse sentido? |
| 506 | E | Poderia sim, ajuda. Né, já ajuda, porque ele é. No mínimo |
| 507 | | provoca todos os tensionamentos que a gente tem em toda essa |
| 508 | | questão, no mínimo ele provoca. E ele traz também toda a |
| 509 | | questão teórica que talvez falta muito. Muita gente acha que |
| 510 | | "ah, eu sei libras, eu vou lá ensinar surdo, por quê? Porque |
| 511 | | eu tenho meu boy surdo". "Porque, ah, minha mãe é surda, eu |
| 512 | | sou coda, então eu sou intérprete por isso". Não é assim, né? |
| 513 | | Tem toda uma teoria aí que tem que ser valorizada, estudada, |
| 514 | | inclusive pra gente continuar, né, com essas evoluções. É, eu |
| 515 | | não, eu ainda não tenho, acho que eu já até te falei isso, que |
| 516 | | eu não tenho uma opinião formada sobre as coisas que estão |
| 517 | | acontecendo em relação ao curso de Letras-Libras. Eu não tenho. |
| 518 | | Mas que tem que mexer tem, né? Porque do jeito que tá ainda |
| 519 | | falta algo. Porque se aquela pessoa que tá lá, é o coda, é o |
| 520 | | irmão do surdo, é o pai do surdo, se esse. a mãe do surdo. Se |
| 521 | | esse sabe e trafega bem na língua ele não tem a questão |
| 522 | | técnica. Aí vem o outro que tem a questão técnica mas não sabe |
| 523 | | trafegar na língua. De que adianta? Agora pensa no pior: |
| 524 | | temos esses dois sem rever a metodologia. |
| 525 | P | Entendi. |
| 526 | E | Então, assim, é uma questão que tem que ser muito bem pensada, |
| 527 | | trabalhada, pra conseguir aí. Mas entendo que o curso é muito |
| 528 | | importante, muito importante. Já temos muitos avanços, |
| 529 | | justamente porque hoje a gente garante aí é. Um profissional, |
| 530 | | né, qualificado pra atuar. Né, isso é muito importante. |
| 531 | P | Entendi. Muito bem. Gostei de ouvir isso de você. Olha só. |
| 532 | | Não, é porque é a visão de quem, de quem experienciou, de quem |
| 533 | | tá lidando com isso. Eu acho que isso faz diferença. Eu acho |
| 534 | | que é nessa. É nesse encontro que tá o grande lance, né. Isso |
| 535 | | que a gente tá fazendo aqui é uma provocação. |
| 536 | E | Sim! |
| 537 | P | É uma forma de pensar isso, né, e de trazer essas tensões aí |
| 538 | | que você disse, né, e refletir sobre. E buscar caminhos. Eu |
| 539 | | acho que é muito por aí e é muito válido, né, quando isso |
| 540 | | acontece. |

| | | |
|-----|---|--|
| 541 | E | Eu acho interessante que essa semana mesmo, né, nós tivemos |
| 542 | | aí um tensionamento, né, essa coisa de tensionar, as vezes eu |
| 543 | | uso esse sinal aqui de tensionamento, ó (faz o sinal com as |
| 544 | | mãos), tensionar. Porque você precisa puxar as coisas e emergir |
| 545 | | com ela pra você discutir. Aí a pessoa falou assim "nossa, que |
| 546 | | pena, né, que rolou um estresse". Eu falei "não, não consigo |
| 547 | | achar isso como ruim". Né? Eu entendo que assim, são as formas |
| 548 | | que a gente tem pra evoluir, pra problematizar. A gente sabe |
| 549 | | que tá ruim. A gente sabe que precisa mudar, né? Então vamos |
| 550 | | lá. Você vai ficar aqui sentado esperando a coisa acontecer? |
| 551 | | E os meninos vão continuar do jeito que estão? Formando sem |
| 552 | | ter uma. Sem ter realmente formas de trafegar nesse mundo do |
| 553 | | profissional que vai lá, chegar na sala de aula. Sabe que que |
| 554 | | eu, que eu sinto? Eu chego lá na prefeitura, quando eu vou |
| 555 | | trabalhar com os meninos surdos formados em Letras-Libras, |
| 556 | | primeira coisa que eles falam "não quero ouvinte na minha |
| 557 | | sala. Eu não posso ser professor de ouvinte, eu sou professor |
| 558 | | de surdo". Aí você fala assim "tem três surdos na mesma sala". |
| 559 | | "Não, três não, tem que ser um só, que eu não dou conta de |
| 560 | | três". São coisas assim, que você fala, "meu Deus, de onde ele |
| 561 | | está vindo? O que que essa pessoa aprendeu pra ela estar aqui |
| 562 | | hoje?". Porque nem a política nacional essa pessoa acessou. E |
| 563 | | será que o conteúdo desses cursos traz, pelo menos, a |
| 564 | | perspectiva bilíngue? Porque eu tive estagiários que não |
| 565 | | conheciam. E estavam lá no Letras-Libras. Estiveram. Estiveram |
| 566 | | comigo na prefeitura e eu tive que ensinar "vou te mostrar, |
| 567 | | esse livrinho aqui traz a política nacional, como que funciona, |
| 568 | | como que a gente tem que fazer, que que é escola bilíngue.". Sabe? |
| 569 | | Como que funciona uma escola bilíngue, porque que é |
| 570 | | importante você ter seus pares, e eu sei que isso é falado lá. |
| 571 | | Eu estou lá pra ver. Mas onde que tá a questão de chegar lá e |
| 572 | | falar assim "Ah tá, entendi, e é assim que faz bilinguismo". |
| 573 | | As pessoas não sabem fazer bilinguismo. Não têm nem noção por |
| 574 | | onde passa. |
| 575 | P | E pra você, ô Lúcia, o que que seria uma escola bilíngue? |
| 576 | E | Pra mim, pra mim as duas línguas têm que trafegar juntas e em |
| 577 | | status equivalente. Né? Pra mim numa escola bilíngue para |
| 578 | | surdos tudo tem que ser falado (faz sinal). Estou usando o |
| 579 | | termo falado em Libras. Tudo teria que ser escrito em língua |
| 580 | | portuguesa. E ele precisa trafegar nas duas. Porque ele pode. |
| 581 | | Eu conheço muitos surdos que trafegam muito bem na língua |
| 582 | | portuguesa. Eles podem. Precisamos encontrar esses caminhos. |
| 583 | | Primeiramente as classes bilíngues, as escolas bilíngues, né? |
| 584 | | Porque quando o menino de cinco anos chegar pra começar aquele |
| 585 | | processo de alfabetização, ele vai ter a conceituação na língua |
| 586 | | dele. Na língua que ele consegue trafegar, porque enquanto a |
| 587 | | mãe dele tá lá querendo colocar prótese na orelha dele, |
| 588 | | querendo amarrar a mão dele pra ele não usar sinais e conseguir |
| 589 | | falar, pelo menos eu lá na escola eu tô assim: "filho isso |
| 590 | | aqui é bola, isso aqui é bola". Aí pega a bola. "Viu, bola, |
| 591 | | bola, bola". Ah, vamos escrever bola? Bola é assim. Tá vendo? |
| 592 | | Bola. Que que a bola faz? Ela quica, ela rola, eu brinco com |
| 593 | | ela. Conceituação. Esses meninos crescem sem conceituação. Aí |
| 594 | | você chega e escreve bola, ele sabe até falar assim "BOLA", |
| 595 | | ele vai ler e vai até falar "bola". Mas aí se você colocar |
| 596 | | assim "A bola. É. A bola serve para vários jogos diferentes". |
| 597 | | Ele não tem nem noção de onde você tá passando. Né? Se você |
| 598 | | perguntar. Nossa, é um assunto muito complexo e muito longo, |
| 599 | | né, mas eu entendo que a questão é mais ou menos por aí, sabe, |
| 600 | | é muito. Muito complicado. |

| | | |
|-----|---|---|
| 601 | P | É, eu lembro de ouvir no curso de Letras-Libras, algumas |
| 602 | | peessoas que defendiam separar a sala, né. Uma sala só de |
| 603 | | surdos, uma sala só de ouvintes. Pelo o que você falou você |
| 604 | | não concorda muito com isso ou eu estaria enganado? |
| 605 | E | A questão é que uma classe bilíngue, quem é que vai colocar o |
| 606 | | ouvinte ali? Se você tivesse um filho ouvinte em idade escolar |
| 607 | | Você colocaria ele numa classe bilíngue? |
| 608 | P | Como assim? |
| 609 | E | Tá, seu filho vai entrar na escola hoje, você tem uma classe |
| 610 | | regular, normal, e você tem uma classe bilíngue. Você vai |
| 611 | | colocar seu filho na classe bilíngue? |
| 612 | P | Eu não veria problema nisso, né? |
| 613 | E | Não, não estou falando problema não, estou falando opção. Né |
| 614 | | problema não. |
| 615 | P | É, a perspectiva, é porque a perspectiva que a gente como |
| 616 | | linguista, eu vejo a sala bilíngue como muito mais rica. |
| 617 | E | Você colocar ai seu filho, você optaria pelo seu filho ouvinte |
| 618 | | lá na classe bilíngue com os surdos, ou você optaria pra ele |
| 619 | | estar com os ouvintes? |
| 620 | P | Pra mim qualquer uma das duas seria bom. Eu como linguista, o |
| 621 | | bilíngue seria mais interessante. Porque aí seria mais. Aí, |
| 622 | | usando um termo que eu estou usando na minha tese, ele estaria |
| 623 | | mais exposto a recursos linguísticos. Outros. Aí, independente |
| 624 | | de ser Libras, Português, Inglês, Italiano. |
| 625 | E | Aí você acha que quantos mais optariam? |
| 626 | P | É, pois é, aí. |
| 627 | E | Por isso que se torna a classe de surdos. Ela vai se tornar a |
| 628 | | classe de surdos por isso. Porque quem que é o ouvinte. Eu |
| 629 | | acho que o máximo que vai acontecer, que eu acho muito difícil, |
| 630 | | linguistas como você optarem, "não, eu quero que meu filho |
| 631 | | estude lá na classe bilíngue". Eu acho muito difícil. E, por |
| 632 | | exemplo, é. Irmãos de surdos, irmãos ouvintes. Ou filho de |
| 633 | | surdo. Filho de surdo. Esse tipo de situação acho que até pode |
| 634 | | ser que eles optem. Essa que é a fragilidade, as vezes, da |
| 635 | | questão do bilinguismo, porque as pessoas sempre correm pro |
| 636 | | lado do não inclusivo. É excludente. Porque você acaba optando, |
| 637 | | né, por classes que favoreçam que os surdos fiquem ali |
| 638 | | isolados, entende? É uma questão linguística, é uma questão |
| 639 | | de língua. Que, não, não é assim, não é obrigado o ouvinte |
| 640 | | estudar lá junto, ué. Só que. Que mãe que vai optar e colocar |
| 641 | | lá, num vai, gente. Nem as mães de surdo. Deixa eu te contar. |
| 642 | | Eu lá na prefeitura eu tinha a possibilidade, ano passado, |
| 643 | | não, ano retrasado, 2019 pra 2020, a gente começou a fazer o |
| 644 | | estudo de classe bilíngue. Eu tinha nove crianças em idade, |
| 645 | | pra entrar no, entre 1º e 2º anos, que a gente pensou em fazer |
| 646 | | uma classe. É. |
| 647 | P | Um agrupamento? |
| 648 | E | Isso. E alguns pais não queriam. Preferiam que os alunos, os |
| 649 | | filhos, continuassem na escola regular. |
| 650 | P | E pais de alunos ouvintes ou surdos? |
| 651 | E | Oi? |
| 652 | P | Pais de alunos ouvintes ou pais de alunos surdos? |
| 653 | E | Pais de alunos surdos. |
| 654 | P | E o que que eles alegavam, que justificativa eles tinham pra |
| 655 | | isso? |
| 656 | E | Muitas coisas. Uns falavam que é difícil o deslocamento, os |
| 657 | | outros falavam que não, porque vai perder o contato com o |
| 658 | | coleguinha que é vizinho. "Ah não, porque, não, porque aqui |
| 659 | | nessa escola estão pensando em fazer? Ah não, essa escola aqui |
| 660 | | é ruim". Flávio, você não tem ideia do que é pensar em classe |

| | | |
|-----|---|---|
| 661 | | ou escola bilíngue. É muito difícil. "Ah, porque se eu levar |
| 662 | | eu não tenho dinheiro pra voltar, do transporte". A mãe. "Ah, |
| 663 | | porque eu não gosto de libras. Eu acho que ele tem que ficar |
| 664 | | aqui". |
| 665 | P | Gente, olha que. Que situação delicada, né. |
| 666 | E | Muito! |
| 667 | P | Tudo bem, tem as questões sociais aí, vidas financeiras, |
| 668 | | econômicas, mas têm algumas questões aí que tem a falta. É de |
| 669 | | desinformação aí, né Lúcia, tem esse medo. Novamente a gente |
| 670 | | bate nessa tecla da acessibilidade, mas de uma outra |
| 671 | | acessibilidade, que é a acessibilidade de informação, ao |
| 672 | | conhecimento, pra perspectiva, né, da educação bilíngue. |
| 673 | E | Sim. E aí é que tá, as pessoas acham, falam muito e divulga- |
| 674 | | se muito a língua de sinais, né, Libras. "Ah, Libras é lindo, |
| 675 | | não sei o que, Libras resolve". Não, gente. A gente tem que |
| 676 | | começar a falar de bilinguismo, a gente tem que começar a |
| 677 | | falar de educação de surdos, a gente tem que começar a falar |
| 678 | | dos prejuízos que a educação tradicional trouxe até hoje pra |
| 679 | | esses meninos, porque Libras a gente já superou. A gente já |
| 680 | | superou. E isso não resolve os problemas. Isso não resolve, |
| 681 | | sabe? O que vai resolver é quando a gente, de verdade, provocar |
| 682 | | uma discussão muito mais profunda que reveja o que que tá |
| 683 | | acontecendo aqui, pra gente começar a tratar as causas aí da |
| 684 | | questão pra continuar evoluindo. Porque senão a gente não vai |
| 685 | | conseguir. |
| 686 | P | Entendi. |
| 687 | E | Ou vai conseguir muito mal, né, porque tem isso também, né? |
| 688 | | Conseguir muito mal. Porque a gente tá conseguindo, tem um |
| 689 | | caso de sucesso, dois casos de sucesso, todo mundo fica feliz, |
| 690 | | mas e o tanto que tá saindo aí com tanta dificuldade? Muita |
| 691 | | dificuldade. |
| 692 | P | Entendi. É. Mas é interessante isso que você trouxe, eu não |
| 693 | | havia pensado nessa, nessa perspectiva, né. |
| 694 | E | É. É assim mesmo. Quando a gente começou a problematizar e |
| 695 | | perguntar e conversar, a gente achava que a gente ia ter alguns |
| 696 | | problemas sim, sabe? Mas foi muita coisa. |
| 697 | P | E, Lúcia, como que você vê. A gente percebe que uma sala |
| 698 | | bilíngue, nos moldes que você vê, a gente percebe que dentro |
| 699 | | dessa sala com alunos surdos e ouvintes, como que você percebe |
| 700 | | essas interações entre os alunos e os professores? Tem. Tem |
| 701 | | muita. Há muita tensão.? Por exemplo, eu percebi que em algumas |
| 702 | | situações. Por exemplo, a gente teve um caso de um aluno que |
| 703 | | não queria determinado intérprete porque usava uma variante |
| 704 | | linguística do Sul, né, outro aluno, alunos que. Que criticavam |
| 705 | | a postura de alguns professores porque estavam dando aula para |
| 706 | | os surdos e não para os ouvintes, né, como que você vê essas |
| 707 | | interações dentro de uma sala, é. Tão heterogênea, como é a |
| 708 | | sala que tem professor, você tem na sala professor, você tem |
| 709 | | intérprete, você tem alunos surdos e alunos ouvintes? |
| 710 | E | Ah, pra mim tem que ser conversado sobre isso, identidade e |
| 711 | | cultura surda, inclusive porque quando o ouvinte, né. O |
| 712 | | ouvinte, os estudantes ouvintes, eles normalmente, eles não |
| 713 | | colaboram. Eu vejo assim, muita. Eu até falo. Quem tá no curso |
| 714 | | de Letras-Libras, gente, inevitavelmente vai trabalhar com |
| 715 | | surdo. Aí você não entendeu o processo que o surdo tá vivendo |
| 716 | | ali? Inclusive. Porque, em relação. O que as pessoas julgam |
| 717 | | que é chatice pro surdo muitas vezes não é chatice, ele |
| 718 | | aprendeu a viver daquele jeito e só aprendeu daquele jeito. A |
| 719 | | gente precisa ver. "Ó, como é que eu posso lidar com essa |
| 720 | | chatice dele?" Como é que eu posso lidar com essa questão. |
| 721 | | "Ah, ele tá achando aquele intérprete ali". A gente que é |
| 722 | | |

| | | |
|-----|---|---|
| 723 | | intérprete, né, uns mais outros menos, é. Tem que ter um jogo |
| 724 | | de cintura gigante. Porque eu em relação à língua eu tenho uma |
| 725 | | forma de atuar. Eu não gosto de ir lá, olhar no Youtube, "ah |
| 726 | | o sinal de xenofóbico". Aí eu vou lá no Youtube, jogo lá o |
| 727 | | sinal de xenofóbico, vou lá e uso. Você acha que o surdo vai |
| 728 | | saber? O surdo vai saber? Eu fui lá e olhei, realmente, aquele |
| 729 | | sinal é usado lá no Sul, dentro de um contexto que o surdo não |
| 730 | | conhece, porque ele não sabe o que que é xenofobia. Ele não |
| 731 | | sabe o que é xenofobia e aí você vai e mostra o sinal e ele |
| 732 | | fica lá assim ó, "ahn, ahn.". Só que tem intérprete que atua |
| 733 | | assim. E atua conscientemente assim. Fala assim "olha, aí não |
| 734 | | é um problema meu. Que o sinal de xenofobia é esse, se ele não |
| 735 | | conhece ele tem que perguntar pro professor. O conceito de |
| 736 | | xenofobia. Certo? E eu dou o sinal. Ok?". Mas o surdo não |
| 737 | | pergunta, o professor não sabe que o surdo não sabe. Aí é |
| 738 | | função do intérprete pegar e falar com ele que ele não sabe? |
| 740 | P | Entendi. |
| 741 | E | E ele não falou que ele não sabe. Aí eu vou fazer essa |
| 742 | | intervenção? Olha o tamanho do imbróglio. Aí o ouvinte tá lá |
| 743 | | assim "nossa, PQP (palavrão abreviado), esse surdo tá |
| 744 | | perguntando que que é xenofobia no terceiro período do curso |
| 745 | | de Letras-Libras". Você tá entendendo? Que a gente precisa |
| 746 | | fazer um trabalho muito mais complexo do que isso que a gente |
| 746 | | tá fazendo? |
| 747 | P | E normalmente esse trabalho tem que começar lá na base, né? |
| 748 | E | Isso, lá atrás. |
| 749 | P | Eu presenciei casos de alunos. A gente tá falando do português, |
| 750 | | por exemplo, mas tinha aluno surdo que não sabia libras ou |
| 751 | | sabia muito pouco de libras, e inscrito lá na universidade. |
| 753 | E | É. |
| 754 | P | E como que esse aluno conseguiu entrar na universidade, gente? |
| 755 | E | Tá, e aí como que a universidade vai lidar com ele agora? Vai |
| 756 | | falar "isso não é problema meu"? |
| 757 | P | É verdade. |
| 758 | E | Entendeu? É muito difícil. |
| 759 | P | Olha, mas, é. É. São coisas que vão surgindo, né, a gente vai |
| 760 | | vendo. São as tensões que a gente falou, né, que vão acontecer |
| 761 | | e a gente precisa trazer isso, por mais que seja dolorido, né, |
| 762 | | eu. Alguém comentou comigo, né, "você vai trabalhar com surdos? |
| 763 | | Você vai mexer num vespeiro". Né? Alguém comentou isso comigo. |
| 765 | E | É. Quantos que passaram, quantos colegas que passaram pela |
| 766 | | minha vida profissional e largaram os surdos. Ótimos |
| 767 | | profissionais. Falaram "ó, eu lido com muita gente, mas com |
| 768 | | surdo eu não quero". Porque realmente é difícil. Eu, eu. Além |
| 769 | | de eu gostar, eu nunca tive, assim, problema muito sério com |
| 770 | | a comunidade surda, eu acho que eu trafego bem, eu tenho os |
| 771 | | meus amigos surdos que eu cultivo e mantenho na minha vida. |
| 772 | | Não gosto da frase "amo Libras, amo surdo", porque eu não |
| 773 | | entendo isso dentro de uma perspectiva de um profissional, né. |
| 774 | | O profissional não pode ter esse discurso "ah, que lindo, |
| 775 | | nossa, que língua linda, não sei o que". Não, é a língua que |
| 776 | | eu trabalho, que eu trafego, que eu estudo. Que eu. E eu surdo |
| 777 | | eu "ah, não gosto de surdo". Se você não gosta de surdo também |
| 778 | | não vem trabalhar com surdo não. Tem um negócio que eu falo |
| 779 | | sempre "não gosta de surdo, então para por aí, tá perdendo |
| 780 | | tempo. Você vai lidar com Libras sem gostar de surdo?" Né? |
| 781 | | Então. Sabe? Têm muitas nuances que precisam ser discutidas, |
| 782 | | né? |
| 783 | P | Entendi. Minha querida, olha, nós já estamos indo pro final, |
| 784 | | tá, terminando a nossa. Passou um pouquinho aí de uma hora, |
| 785 | | aí, dando quase uma hora. É. agora eu vou deixar aberto pra |

| | | |
|-----|---|---|
| 786 | | você falar o que você gostaria de falar, se você tiver alguma, |
| 787 | | algumas palavras, alguma. Algo que tenha aí dentro de você e |
| 788 | | você queira expressar, que você ache interessante, né, dentro |
| 789 | | disso que a gente conversou, dentro da pesquisa que nós estamos |
| 790 | | desenvolvendo, da importância que é pesquisar, né, a língua |
| 791 | | de sinais, a formação de professores, de intérpretes, os cursos |
| 792 | | que formam os professores, né. Aí, enfim, fica aberto, você |
| 793 | | fala aí o que você quiser. Tá? |
| 794 | E | Ah, então Flávio, eu acho que eu já até expus bastante. Eu |
| 795 | | gosto muito de saber o que que tá acontecendo nesses espaços |
| 796 | | porque ajudam muito na minha prática, né. Lá, por exemplo, com |
| 797 | | os pequenos, eu vejo o que está acontecendo com os grandes e |
| 798 | | vejo o que a gente pode melhorar aqui pro grande. E assim, |
| 799 | | muita coisa a ser revista, sabe? Desde os cursos, como você |
| 800 | | falou aqui agora, desde os cursos de libras, aquele que é dado |
| 801 | | lá pro professor, né, que muitas vezes tá lidando ali como se |
| 802 | | a libras fosse resolver tudo, né, não resolve. Até esses |
| 803 | | momentos de rever a prática educacional, a metodologia, do |
| 804 | | menino de quatro anos até o menino de 20, que tá chegando na |
| 805 | | universidade e que vai, né, que vai pós-graduar também, ele |
| 806 | | vai ser um pesquisador, né, se ele quiser, ele vai ser um |
| 807 | | professor, ou ele vai ser um profissional técnico qualquer, |
| 808 | | né? Mas como formar a pessoa pra trafegar nesse mundo, né, do |
| 809 | | jeito que a gente tem visto? Temos muito o que pensar, que |
| 810 | | rever, né, e eu acredito sinceramente que a gente vai |
| 811 | | conseguir, né, grandes evoluções aí. Principalmente com |
| 812 | | pesquisas como a sua, né, que, acredito eu, né, vão trazer |
| 813 | | assim, muito, muitos dados e elementos, né, aí, sobre o que a |
| 814 | | gente pode mudar e melhorar na educação dos surdos. Eles |
| 815 | | merecem. Eu, a última aula que eu fui dar pros meus alunos no |
| 816 | | semestre passado, nossa, eu fiquei tão emocionada, porque eu |
| 817 | | percebo que tem muita afim, sabe? Tem muita gente afim de |
| 818 | | fazer algo diferente e a gente precisa entender e valorizar |
| 819 | | isso. Tem gente que não tá muito afim não, quer fazer ali o |
| 820 | | básico, pronto e acabou, mas quem quer discutir precisa |
| 821 | | discutir e precisa ser afetado, incomodado. A gente precisa |
| 822 | | gerar os estresses, precisa, né, o estresse precisa ser |
| 823 | | gerado, porque a gente acredita. Eu acredito. Então vamos |
| 824 | | estar aí na luta e vamos continuar, avante. . |
| 825 | P | Certíssimo, minha querida. Olha, eu só tenho a agradecer. |
| 826 | | Muito, muito mesmo, tá. Muito obrigado por tudo. |
| 827 | E | Que isso, eu que agradeço. |
| 828 | P | Foi uma colaboração imensa. Desculpe, aí, ter tomado seu |
| 829 | | tempo, ter. |
| 830 | E | Não, que isso. Se tem uma coisa pontual, que você quiser, a |
| 831 | | gente pode conversar mais depois, tá, eu sei como funciona o |
| 832 | | processo de pesquisa. Nem precisa marcar um encontro, de |
| 833 | | repente fala aí no whatsapp "Lúcia, fala um pouquinho aí sobre |
| 834 | | isso pra mim?" Pode fazer, não tem problema nenhum. Te mando |
| 835 | | áudio. Tá bom, pode contar comigo. |
| 836 | P | Perfeito. Aí lembrando, eu mandei pra você o termo lá, só |
| 837 | | assinar e rubricar e me mandar de volta. |
| 838 | E | Aham. |
| 839 | P | Aí pode ser ou se você tiver como digitalizar, ou pode ser |
| 840 | | fotografado. |
| 841 | E | Não, eu tenho. Eu tenho assinatura digital, joga lá pra você. |
| 842 | P | Perfeito, ótimo, excelente. Por uma questão do comitê de |
| 843 | | ética, tá, resguardando mesmo, nada do que você falou aqui vai |
| 844 | | ser vinculado à sua pessoa ou à sua. Então a gente vai de |
| 845 | | outra pessoa. |

| | | |
|-----|---|--|
| 846 | E | Não, porque tem muita gente que trafega nos dois lugares, né? |
| 847 | | Tanto na Libras quanto no Português. |
| 848 | P | Pois é, exatamente. |
| 849 | E | Mas pode ficar tranquilo. O que eu falei pra você não tem problema nenhum não, pode ficar calmo. Eu falo, qualquer espaço eu falo. Eu não quero mexer é em outros pontos. |
| 850 | | |
| 851 | | |
| 852 | P | Entendi. |
| 853 | E | Não, eu não tenho propriedade pra falar. Só por isso. O que eu tenho propriedade pra falar eu falo, pode ficar tranquilo, agora o que eu não tenho eu prefiro não mexer que depois vai apertar eu não sei. |
| 854 | | |
| 855 | | |
| 856 | | |
| 857 | P | Te entendo perfeitamente. |
| 858 | E | Entendi |
| 859 | P | Então eu queria te agradecer mais uma vez, tá, e falar que foi um prazer imenso rever você novamente, nessa nova etapa que a gente está se cruzando de novo, né? |
| 860 | | |
| 861 | | |
| 862 | E | Sim. |
| 863 | P | Você, como professora, como intérprete, como gestora, sei lá, na educação, isso é muito bom. Eu acho que a gente tem, é o que você falou, a gente tem tudo pra fazer a diferença se a gente quiser. Acho que tem gente com vontade, têm pessoas que estão afim, né, eu me coloco no lugar do grupo dessas pessoas. Eu quero muito, é. Tornar esse trânsito, para nós e para os surdos, melhor. Né? E eu acho que, desde o início, eu sempre tive, desde o mestrado, né, eu tive essa concepção, de fazer alguma coisa que fosse útil, né, que fosse válido. Não aquela pesquisa que eu faço e fica paradinha lá na estante, né, bonita, encadernada. Quero alguma coisa que realmente vá fazer uma proposta de intervenção de melhora pra tudo isso que tá sendo pesquisado, né, e você contribuiu brilhantemente hoje pra isso. |
| 864 | | |
| 865 | | |
| 866 | | |
| 867 | | |
| 868 | | |
| 869 | | |
| 870 | | |
| 871 | | |
| 872 | | |
| 873 | | |
| 874 | | |
| 875 | | |
| 876 | E | Que bom. Que bom. Quero contribuir, conte comigo. Sua orientadora é uma pessoa que eu, assim, admiro e amo, as duas coisas. É legal quando você admira uma pessoa e ama, né? |
| 877 | | |
| 878 | | |
| 879 | | |
| 880 | | |
| 881 | | |
| 882 | P | Perfeito. Ó, muito obrigado, obrigado mesmo, tá? Vou parar a gravação e aí a gente encerra por aqui, tá? |
| 883 | | |
| 884 | E | Isso aí. |
| 885 | P | Aí qualquer coisinha, se você tiver alguma coisa pra, pra falar, alguma coisa assim, você me fala e a gente vai conversando pelo whatsapp. |
| 886 | | |
| 887 | | |
| 888 | E | A gente vai conversando, você fala comigo, tá bom? |

ANEXO D – ENTREVISTA 4

CONVERSANDO COM LEANDRO – Aluno Ouvinte

| | | |
|----|---|--|
| 1 | P | Você está me vendo direitinho, tranquilo? |
| 2 | E | Agora apareceu aqui a opção gravando |
| 3 | P | Gravando, isso. Então vou dar início à nossa entrevista. |
| 4 | | Lembrando que é uma entrevista com o Leandro e eu gostaria |
| 5 | | então que você se apresentasse, falasse um pouco de você. Quem |
| 6 | | é? O que você faz? Quais são suas perspectivas? A sua |
| 7 | | trajetória, com que que você trabalha etc.? Uma apresentação |
| 8 | | só para gente te conhecer |
| 9 | E | Boa noite, Flávio! É um prazer participar dessa entrevista. |
| 10 | | Eu vou fazer uma síntese geral. Desde de pequeno, Flávio, eu |
| 11 | | sempre fui muito ligado a essa parte das linguagens, da |
| 12 | | comunicação, inclusive eu estou fazendo algumas reflexões. |
| 13 | | Durante essa semana, eu fiz algumas reflexões, pensando por |
| 14 | | que eu escolhi fazer um curso de letras. Desde pequeno, eu |
| 15 | | morava na zona rural e sempre me chamava muita atenção as |
| 16 | | formas de comunicação, por exemplo, eu ficava vendo lá as |
| 17 | | formigas e ficava pensando como que as formigas se comunicam? |
| 18 | | Um dia, eu, assistindo um desenho, descobri que as formigas |
| 19 | | se comunicam usando o cheiro. Olha que coisa fascinante, não |
| 20 | | é? Eu sempre tive esse interesse na comunicação. Por volta ali |
| 21 | | da 5ª e 6ª série, Flávio, eu já tinha esse interesse e falei, |
| 22 | | puxa, eu quero estudar linguagens. Mas eu tinha um pouco de |
| 23 | | medo, né, das orações subordinadas substantivas reduzidas não |
| 24 | | sei o quê. Só que foi passando o tempo, até que fiz minha |
| 25 | | primeira graduação. |
| 26 | P | Então você tem ouro curso superior? |
| 27 | E | Isso, só que aquela questão de estudar linguagens, de pensar |
| 28 | | vários aspectos sociais. Porque, depois, no curso de letras, |
| 29 | | que fui entender que estudar a língua não é apenas estudar |
| 30 | | essa visão da gramática normativa, de classificar oração, é |
| 31 | | também a gente entender o que é comunicação mesmo, não é? |
| 32 | | Nesse sentido amplo. Aí fui estudar letras. Bom, é um pouco |
| 35 | | isso, eu acho assim, a minha apresentação é nesse sentido, eu |
| 36 | | sempre fui uma pessoa fascinada pela área de língua e de |
| 37 | | linguagens, num sentido bem amplo. |
| 38 | P | Ok! Você falou que tem esse interesse pela linguagem, desde |
| 39 | | pequeno, fez uma primeira faculdade e foi fazer o curso de |
| 40 | | letras. Além desse interesse pela linguagem, outras coisas te |
| 41 | | motivaram a procurar o curso de letra? Tem algum outro motivo, |
| 42 | | alguma outra coisa por trás disso? |
| 43 | E | Eu acho que tem, mas também recai um pouco na questão da |
| 44 | | linguagem e da comunicação. Eu acho que hoje a gente entende |
| 45 | | que a gente comunica geralmente para o outro. Então, assim, |
| 46 | | eu sempre gostei de ter contato com pessoas, isso também foi |
| 47 | | me direcionando um pouco para área da licenciatura para ser |
| 48 | | professor. Um pouco isso. |
| 49 | P | Entendi, mas olha só, você fez letras, mas não foi qualquer |
| 50 | | curso de letras. Você foi fazer Letras-Libras |
| 51 | E | Bom, na verdade, na verdade, não. O primeiro curso de letras |
| 52 | | que eu ingressei foi português e inglês, dupla habilitação. |
| 53 | P | Ah, é? E não chegou a se formar, não? |
| 54 | E | Não, por quê? Bom, fascinado pela área de linguagens, línguas. |
| 55 | | Só que eu falei assim, oh! Eu vou fazer minha primeira |
| 56 | | graduação porque eu já estava muito ligado a pessoas com |
| 57 | | deficiência, ao movimento de pessoas com deficiência. Nisso, |
| 58 | | fazendo esta primeira faculdade, eu comecei estudar libras, |
| 59 | | fazer o curso básico de libras na Associação de Surdos. Falei, |

| | | |
|-----|---|---|
| 60 | | eu quero me aprofundar em libras. Não tinha o curso de Letras- |
| 61 | | Libras aqui no Estado de Minas, Flávio. Na época, tinha em |
| 62 | | Santa Catarina, depois abriu em Fortaleza, pensei puxa vou ter |
| 63 | | que me mudar para Fortaleza, está longe! Aí, Flávio, as opções |
| 64 | | de cursos de letras libras eram muito distantes, era Santa |
| 65 | | Catarina, era Fortaleza, sabe, era no Amazonas. Que acontece |
| 66 | | é que eu queria aprofundar na área de libras. Gosto muito da |
| 67 | | área de línguas e já gostava desde pequeno, só que o meu foco |
| 68 | | estava realmente na área de libras. Só que não tinha o curso |
| 69 | | de Letras-Libras, então vou fazer uma faculdade de |
| 70 | | letras/português mesmo e vou encarar as orações subordinadas. |
| 71 | | Só que aí, no curso de letras, eu tive muitas barreiras, porque |
| 72 | | na época, há 10 anos atrás, muitos professores que eu comentava |
| 73 | | sobre libras, os professores não conheciam libras e, assim, |
| 74 | | professores com larga experiência. Já em sala de aula, |
| 75 | | trabalhando em educação, com doutorado em Linguística, mas |
| 76 | | eles perguntavam o que que era Libras, Leandro? Então eu tinha |
| 77 | | que explicar para os professores, é a língua dos surdos. Fiquei |
| 78 | | três anos no curso e, de repente, abriu Letras-Libras em Juiz |
| 79 | | de Fora, foi quando eu vi uma possibilidade de cursar. Porque |
| 80 | | eu sou do interior, então, eu estudei na Federal da minha |
| 81 | | cidade, né? Abriu o curso de letras na Federal daqui, eu falei |
| 82 | | assim, ah! Uma universidade bem conceituada, tentei lá, passei |
| 83 | | pelo ENEM, SISU e ingressei. Só que, assim, não tive |
| 84 | | oportunidade naquele período de pesquisar sobre libras e isso |
| 85 | | já me deixou angustiado quase três anos. Aí abriu Letras- |
| 86 | | Libras em Juiz de Fora, eu fui para Juiz de Fora. |
| 87 | P | Nessa sua trajetória, Leandro, você teve contato, assim, nessa |
| 88 | | sua vida acadêmica, com a libras? você falou que resolveu |
| 89 | | fazer sua primeira faculdade. E nessa faculdade você teve |
| 90 | | contato com pessoas com deficiência e tal? Você já estudou com |
| 91 | | algum Surdo, você, aluno, e o Surdo, aluno também? Já teve |
| 92 | | essa experiência? Não na Faculdade, não no curso de libras, |
| 93 | | especificamente, mas antes de chegar a Faculdade. |
| 94 | E | No contexto escolar ou não? |
| 95 | P | É dentro de, no contexto escolar, sim. |
| 96 | E | Não, não. No contexto escolar, não. |
| 97 | P | E a que que você atribui isso? Por que será que você, durante |
| 98 | | toda sua trajetória, vamos pensar: de Ensino Fundamental e |
| 99 | | Ensino Médio. Essa trajetória anterior ao curso de Letras- |
| 100 | | Libras e talvez ao curso de letras, sem ser Letras-Libras. O |
| 101 | | que você acha que poderia ter contribuído pra que você não |
| 102 | | tivesse contato nessa sua caminhada acadêmica ou não tivesse |
| 103 | | a presença de pessoas surdas dentro de sala de aula? |
| 105 | E | Então, Flávio, eu acho que são duas questões que a gente tem |
| 106 | | que olhar com bastante cautela. |
| 107 | P | Sim |
| 108 | E | Uma é a gente pensar, qual é a melhor escola para Surdos? |
| 109 | | Por exemplo, porque, há dez anos atrás, Flávio, eu |
| 110 | | francamente, assim, eu sei que alguns surdos relatam que |
| 111 | | estudaram na APAE. Então a gente tem que pensar, havia uma |
| 112 | | escola especial naquela época? Pode acontecer, sim, que |
| 113 | | muitos surdos talvez, estavam, por exemplo, nas APAEs, que |
| 114 | | é uma Associação de Pais e Amigos. Geralmente o governo |
| 115 | | faz algumas parcerias, cede alguns profissionais para |
| 116 | | atuar ali na APAE, mas a APAE é uma associação de pais e |
| 117 | | amigos. Então, uns Surdos, por exemplo, Surdos adultos, |
| 118 | | que eu tenho contato, relataram que chegaram a estudar nas |
| 119 | | APAEs e tem várias APAEs pelo Brasil todo. Uma pode ser |
| 120 | | essa questão. Talvez alguns Surdos realmente estavam ali |

| | | |
|-----|---|---|
| 121 | | estudando numa instituição, vamos dizer de educação |
| 122 | | especial. |
| 122 | P | Mais direcionada para aquela população específica. |
| 123 | E | Embora a APAE atende a todas as deficiências, então, assim, |
| 124 | | não era uma escola específica para Surdos. Por exemplo, eu |
| 125 | | estou falando aqui da minha região. Claro que, em outras |
| 126 | | regiões já havia escolas, por exemplo, no Rio de Janeiro, tem |
| 127 | | o INES, que é o Instituto Nacional de Surdos desde a época de |
| 128 | | Dom Pedro II. Lá tem uma escola. Mas, por exemplo, nas cidades |
| 129 | | do interior em que não há, muitas das vezes, uma escola |
| 130 | | específica para Surdos, muitos Surdos chegavam a frequentar a |
| 131 | | APAE. Isso pode ser uma questão, pode ser que, por exemplo, |
| 132 | | na região que eu moro, aqui em Minas, pode ser que naquela |
| 133 | | época tinha algum aluno Surdo matriculado na APAE que estudava |
| 134 | | só na APAE. |
| 135 | | Agora uma outra questão, uma outra perspectiva, pode ser que, |
| 136 | | devido a alguns fatores, os alunos Surdos frequentaram até |
| 137 | | mesmo uma escola, vamos dizer aqui, entre aspas, uma escola |
| 138 | | inclusiva. Só que ele não teve acesso, não teve a oportunidade. |
| 139 | | Pode ter frequentado pouco tempo, né? Talvez até a quarta ou |
| 140 | | quinta série. Assim, eu já estou com mais de 25 anos, então a |
| 141 | | gente tem que pensar na educação há quase 15 anos atrás. |
| 142 | P | Entendi |
| 143 | E | Então, pode ser esses dois fatores, que os Surdos, talvez, |
| 144 | | alguns estudavam ali, frequentavam a APAE e pode ser que alguns |
| 145 | | Surdos chegaram a ir na escola, mas frequentaram pouco tempo. |
| 146 | | Via que ali, talvez, não havia professores capacitados, porque |
| 147 | | não havia essa exigência de ter Libras na grade curricular da |
| 148 | | formação de professores. Então, aí a gente tem que ter esses |
| 149 | | dois olhares |
| 150 | P | Então deixa eu tentar entender. Você fez uma primeira faculdade |
| 151 | | e, a partir desse momento, passou a ter contato com pessoas |
| 152 | | deficientes e se propôs, por conta dessa sua, desse seu |
| 153 | | interesse pela linguagem, estudar Libras. Fale um pouquinho, |
| 154 | | Leandro, sobre essa sua trajetória com a Libras. Por exemplo, |
| 155 | | você hoje, eu sei, que você é intérprete de Libras, mas você |
| 156 | | já era intérprete de Libras antes de chegar no Curso Letras- |
| 157 | | Libras? Eu queria que você me relatasse, me falasse um |
| 158 | | pouquinho dessa sua experiência com a Libras. Se você, assim, |
| 159 | | já se deparou com situações inusitadas que mereçam ser |
| 160 | | relatadas, alguns acontecimentos, podem ser positivos ou |
| 161 | | negativos, aí, fica a seu critério. |
| 162 | E | Vou focar um pouquinho agora na Libras. Bom, eu particularmente |
| 163 | | assim, num sei, eu fico pensando muitas das vezes quando eu |
| 164 | | vi a Libras pela primeira vez. É até difícil porque começa |
| 165 | | também na infância. Eu morava na zona rural, eu lembro que |
| 166 | | tinha um rapaz que era até da cidade, que ia visitar os |
| 167 | | parentes dele, que moravam ali na zona rural, num sítio. Só |
| 168 | | que o pessoal falava que ele era mudo, Flávio. Então, assim, |
| 169 | | na verdade, depois, o pessoal fala ele é mudo, ele é mudo, |
| 170 | | todo mundo falava que ele era mudo, né? E ele já usava língua |
| 171 | | de sinais. Então, depois, eu até encontrei esse rapaz numa |
| 172 | | associação de surdos. Na verdade, ele é Surdo. Eu me lembro |
| 173 | | desde os seis ou oito anos de ver esse rapaz, lá e as pessoas |
| 174 | | falarem que ele era mudo e usava esse termo mudo e isso me |
| 175 | | marcou mudo. Bom, outra coisa na infância que me marcou foi |
| 176 | | uma vez que eu liguei a televisão e, de repente, tinha ali um |
| 177 | | jornal e as pessoas usando as mãos para se comunicar, um jornal |
| 178 | | visual. A Rede Minas aqui do Estado de Minas Gerais tinha um |
| 179 | | jornal visual que era feito em Libras. Então, uma vez, eu |
| 180 | | pequeno, liguei a televisão e estava lá, aquele jornal. Eu vi |

| | | |
|-----|---|---|
| 181 | | aquilo e me chamou muita atenção, mas eu não sabia nem que |
| 182 | | aquilo era Libras, Flávio. Eu sabia que eu liguei o jornal e |
| 183 | | tinha lá uma pessoa usando as mãos para apresentar. Tinha o |
| 184 | | áudio, mas também tinha lá a pessoa sinalizando em Libras e |
| 185 | | eles faziam, mas também tinha o áudio para gente compreender |
| 186 | | o jornal. Bom, era isso que eu lembro da minha infância, nem |
| 187 | | sabia que isso era Libras, lembro do rapaz que o pessoal |
| 188 | | chamava de mudo e depois essa cena do jornal, nem lembro |
| 189 | | direito, porque eu era bem novo. Fui crescendo, comecei |
| 190 | | trabalhar com um amigo meu com deficiência múltipla. Nisso me |
| 191 | | envolvi com pessoas com deficiência, comecei a frequentar uma |
| 192 | | associação que tinha pessoas com vários tipos de deficiência. |
| 193 | | A irmã desse meu amigo com deficiência foi estudar em Belo |
| 194 | | Horizonte, lá na PUC-Minas. Ela sabia na época, isso há dez |
| 195 | | anos atrás, de uma psicóloga que atendia Surdos, então ela |
| 196 | | falou assim vou aprender Libras para conversar, para que, se |
| 197 | | eu tiver um paciente surdo, atender o paciente e ela começou |
| 198 | | a fazer o curso lá em Belo Horizonte. E eu perguntei a ela, |
| 199 | | que é de família rica, quanto custa esse curso? Ela falou o |
| 200 | | valor na época, Poxa vida! Eu estou trabalhando, é barato |
| 201 | | comparado com um curso de inglês. Eu falei, uai, esse curso |
| 202 | | aí eu consigo pagar. Só que era só em Belo Horizonte na |
| 203 | | capital. Então, assim, para mim, ir a capital não tinha como. |
| 204 | | Eu quero trabalhar com Educação e ajudar as pessoas com |
| 205 | | necessidades especiais. Para mim, aprender essa língua vai ser |
| 206 | | importante. Eu nem sabia, Flávio, de Lei de Libras, Lei de |
| 207 | | 2002 que professor tinha que cursar Libras. Mas eu mesmo |
| 208 | | entendia, ela ia aprender Libras para atender um paciente |
| 209 | | surdo e eu como também, na minha área, poderia atender um |
| 210 | | usuário Surdo. A gente sempre pensa em ajudar e trabalhar com |
| 211 | | pessoas em vulnerabilidades. Se chega um Surdo ali, como eu |
| 212 | | vou atender ele como vou ajuda-lo? E eu também pensava eu |
| 213 | | também quero ser professor. Como é a questão do Surdo numa |
| 214 | | escola? Eu preciso aprender essa língua. Bom, Flávio, comecei |
| 215 | | procurar curso aqui na minha cidade de Libras. Eu já estava |
| 216 | | na minha primeira Faculdade e comecei a procurar curso de |
| 217 | | Libras. Achei um, aí primeiro, Flávio, os professores olhavam |
| 218 | | assim para mim, mas curso de Libras é só pra professor, você |
| 219 | | é professor? Eu falava assim, não, sou professor não. Eles |
| 220 | | falavam, mas o curso de Libras é só pra professores. Isso me |
| 221 | | deu com uma pulga atrás da orelha, né? Uai, curso de Libras é |
| 222 | | só pra professor? Eu faço um curso de bacharelado, quero |
| 223 | | trabalhar com surdos, mas Libras também vai ser importante |
| 224 | | para mim. |
| 225 | P | Esse pessoal que falou com você que era só pra professores era |
| 226 | | da associação? |
| 227 | E | Não, era professores mesmos. Eu vou te explicar a história. |
| 228 | P | Mas professores de Libras? |
| 228 | E | Não, professores comuns. Eu vou te explicar a história. Eu fui |
| 229 | | conversar com esse meu amigo com deficiência. Eu frequentava |
| 230 | | com ele as escolas, então, assim, ele passou por várias escolas |
| 231 | | e eu acompanhava ele, eu era cuidador dele na escola, na |
| 232 | | associação, eu ia com ele no médico, na fisioterapia, na |
| 232 | | hidroterapia. Eu frequentava várias escolas e os professores |
| 233 | | falavam que curso de Libras é só para professor. Ué, gente, |
| 234 | | por quê? Que estranho isso, curso de Libras é só para |
| 235 | | professores. Aqui na minha cidade, porque minha amiga fazia |
| 236 | | psicologia e fazia Libras em Belo Horizonte? Bom, Flavio, a |
| 237 | | questão é a seguinte, há dez anos atrás, o Governo estava |
| 238 | | começando a capacitar os professores aqui na região. Então, |
| 239 | | era um professor de cada escola, né? É uma política do Governo |

| | | |
|-----|---|---|
| 240 | | de Minas que veio para Superintendência Regional de Ensino e |
| 241 | | isso vai chegando nas cidades. Um professor de cada escola, |
| 242 | | por exemplo, numa escola tem vinte professores, tem que ser |
| 243 | | um só que vai fazer o curso de Libras, vocês escolhem um aí. |
| 244 | | Porque estava começando, né, Flávio, há dez anos atrás. |
| 245 | P | Entendi |
| 246 | E | Então, aí os professores começaram isso, ah, mas esse curso é |
| 247 | | só pra professor, porque era um curso ofertado pela Secretaria |
| 248 | | de Educação, entendeu, Flávio? O primeiro contato que eu fiquei |
| 249 | | sabendo na minha cidade de curso de Libras era só pra |
| 250 | | professores, realmente, porque era um programa do Governo, né, |
| 251 | | da Secretaria de Educação que eles capacitavam um professor |
| 252 | | de cada escola. Bom, realmente, esse curso eu não poderia |
| 253 | | fazer. Continuei pesquisando curso de Libras e descobri que a |
| 254 | | associação, depois, começou a oferecer um curso de Libras, |
| 255 | | Associação de Surdos. Na minha cidade tem uma Associação de |
| 256 | | Surdos, inclusive é uma das mais antigas, né? Você vai ver, |
| 257 | | se a gente joga na internet tabela de Associação de Surdo, vai |
| 258 | | estar lá desde tabelas antigas já está lá Associação de Surdos |
| 259 | | da minha cidade. Bom, aí eles ofereceram um curso no sábado, |
| 260 | | aí eu falei, puxa vida dia de sábado, eu costumo trabalhar, |
| 261 | | para mim não vai dar. Daí eu fiquei chateado, mas falei assim, |
| 262 | | vou esperar outra oportunidade, né? Fazer o quê? Bom, passou |
| 263 | | uns dois anos e eu sempre procurando curso de Libras. Cidade |
| 264 | | pequena, não tem muitas oportunidades, vamos dizer. Então |
| 265 | | passou quase dois anos, aí eu falei com uma professora da |
| 266 | | Associação que eu frequentava junto com meu amigo com |
| 267 | | deficiência. Falei assim, oh, Marcinha, professora de Educação |
| 268 | | Física, Marcinha eu quero fazer Libras. Ah, Leandro o curso é |
| 269 | | para professor, mas se eu ficar sabendo de um curso que você |
| 270 | | possa fazer eu te falo. A Marcinha não podia fazer o curso que |
| 271 | | era oferecido pela Superintendência, pela Secretaria de |
| 272 | | Educação, porque ela estava trabalhando e aí não tinha como |
| 273 | | ela fazer o curso. Ela ficou sabendo de um curso pela |
| 274 | | Associação de Surdos que ia ser ofertado à noite, eu perguntei, |
| 275 | | que dia que é, Marcinha? Eu acho que o curso era na quinta |
| 276 | | feira que eu me lembro e eu fazia minha primeira faculdade |
| 277 | | semipresencial. Minha primeira faculdade era na segunda e na |
| 278 | | quarta, então dia de quinta-feira eu buscava preencher sabe, |
| 279 | | Flavio. Os outros dias eu ia para uma conferência, ia assistir |
| 280 | | uma palestra. Aí eu falei, Marcinha, você sabe se esse ano vai |
| 281 | | ter curso de Libras? Leandro o curso de Libras já começou. Eu |
| 282 | | falei assim, uai, vamos comigo então e eu fui com ela e |
| 283 | | comecei. Cheguei, lá, já estava uma professora Surda na sala, |
| 284 | | eu já tinha perdido umas quatro aulas e comecei a fazer o |
| 285 | | curso de Libras. Na época eu usei aquele livro "Libras em |
| 286 | | contexto", foi inclusive o primeiro material didático, |
| 287 | | relacionado ao ensino de Libras. |
| 288 | | |
| 289 | | |
| 290 | P | Então o seu primeiro contato com a Libras, efetivamente, foi |
| 291 | | na Associação de Surdos da sua cidade? |
| 292 | E | Sim |
| 290 | P | Então, ela (associação) tem um valor social muito importante |
| 291 | | para a comunidade Surda, né? Se a gente for parar para pensar, |
| 292 | | assim, em termos de apoio, de suporte, de promoção da pessoa |
| 293 | | Surda, né? Ah, de certa forma, desconstrói também essa ideia |
| 294 | | de que Libras é só para professor. Mas, talvez seja um mal |
| 295 | | entendido dos professores, por conta de ter sido ofertada, |
| 296 | | igual você falou, pela Secretaria de Educação e ser uma coisa |
| 297 | | mais direcionada. Naquela época a Libras estava começando a |
| 298 | | se despontar, e na legislação e tal. Legal. |

| | | |
|---|---|--|
| 300 301 302 303 304 305 306 307 308 | E | Flavio, se você me permite, só um comentário, e até hoje, querendo ou não a maior demanda por curso de Libras é por professores, né? Vamos ser assim um pouco realistas. Até hoje a maior parte, assim, de pessoas que procuram curso de Libras são professores. Mas isso tem melhorado, a gente já vê, por exemplo, médicos procurando curso de Libras, Engenheiro, Pessoas que trabalham em lojas, mas assim, ainda hoje a maior parte da demanda são professores que são pessoas ligadas a educação, né? |
| 309 310 | P | Educação. E você, acha isso importante, Leandro? Eu sei que é uma pergunta, é meio óbvia. |
| 311 | E | Um pouco óbvia |
| 312 313 314 315 316 | P | Você acha importante que outras áreas, como você falou da medicina, da psicologia, tenham acesso a isso? Como você enxerga isso, essa situação hoje no Brasil? Pensando nos profissionais, pensando na comunidade Surda, pensando na questão da língua de sinais. |
| 317 318 319 320 321 | E | Bom, Flavio, assim, né? A maior parte da procura são de professores, profissionais da área da educação, né? Igual, há dez anos atrás, aconteceu e continua até hoje. Bom, mas eu acho que eu já era um pouquinho ali, né? Na época eu fazia uma faculdade diferente, mas já queria Libras. |
| 322 | P | Entendi |
| 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 | E | Então, assim, outros profissionais têm ganhado espaço. A Lei de Libras, lá de 2002, fala que Libras é uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, né? Nos cursos de formação de professores. O único curso, além das licenciaturas, é o de Fonoaudiologia, que consta na Lei, de Fonoaudiologia que é bacharelado. Nos demais cursos, é disciplina optativa. Mas Libras está cada vez mais divulgada, então, assim, eu brinco, Flávio, que costuma ter uns "boons". Por exemplo, teve a primeira dama fazendo o discurso em Libras, então é um "boom", aí, vários profissionais chamam a atenção. Ah, por exemplo, tem pessoas do jornalismo querendo fazer curso de Libras, da Medicina, da Odontologia. Agora, esse ano, em 2020, aconteceu outro "boom", que foram as "lives" em Libras. |
| 337 | P | Sim |
| 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 | E | O pessoal do meio artístico tá começando a querer fazer Libras, né? Eu sou ator quero fazer o curso de Libras, trabalho com artes circenses, com circo, então, assim, é fundamental, Flávio, que pessoas, além dos profissionais da área da saúde, além dos profissionais da área da educação, profissionais da área, do direito e as demais áreas da engenharia, do comércio, da administração, façam o curso de Libras, porque, o Surdo, ele não frequenta só escola, né, Flávio. Eu brinco aqui com o pessoal, com meus alunos, um Surdo, ele vai precisar ir na escola? Ele vai, né? Vamos pensar num adolescente. Ele vai precisar frequentar escola, ele vai, mas esse Surdo, ele não fica doente? E quando ele fica doente, ele vai precisar ir no médico, não? Ah! E quando ele for lá na igreja, seja católica, ou evangélica, seja qual religião, ele também, vai, né? Vamos pensar que ele segue alguma religião, ele também vai frequentar. Aí, quando esse adolescente vai comprar uma roupa? Então ele vai numa loja, né? Então, um surdo, eu falo assim, oh, um surdo aqui na cidade ele já passa, por vários espaços. Um dia ou outro, ele vai precisar ir no médico, ele vai, a questão do lazer, por exemplo, vai lá na Secretaria de Esportes, a pessoa que está ali, mesmo por que a Secretaria de Esportes é aberta, mas ali tem aquela pessoa, né que fica ali, né, acompanhando o que que está acontecendo. Então, os |

| | | |
|-----|---|---|
| 361 | | Surdos, por exemplo, chegavam lá na Secretaria de Esporte, a |
| 362 | | peessoa que estava ali não sabia conversar com os Surdos. A |
| 363 | | peessoa queria pergunta, tem bola? Onde que tem bola aqui? A |
| 364 | | gente pode jogar na quadra, né? Então, o Surdo, ele perpassa |
| 365 | | todos os espaços, não só o educacional, então, por isso que é |
| 366 | | fundamental, eu fico muito feliz quando eu ouço alguém que não |
| 367 | | é da área da educação fazendo curso de Libras. Claro que eu |
| 368 | | fico feliz pelo professor fazendo Libras? Óbvio, mas eu acho |
| 369 | | que eu sinto falta, ainda, de ter mais sabe, de tentar |
| 370 | | equilibrar isso daí. Sabe uma coisa que tem contribuído muito |
| 371 | | esses seriados, aí, internacionais, dos Estados Unidos. Eles |
| 372 | | estão colocando muitos, até parece que teve uma médica, aí, |
| 373 | | surda, né, num seriado, aí. Então, assim, nos Estados Unidos, |
| 374 | | eu acho que eles tão avançando um pouco mais sabe, nesse |
| 375 | | sentido. isso tá ajudando até mesmo aqui no Brasil, porque |
| 376 | | muitas pessoas hoje assistem, né, Netflix, assiste seriado, |
| 377 | | aí, eles falam num seriado que eu vi, o médico usou língua de |
| 378 | | sinais, oh, "Good Doctor", por exemplo, aí, um exemplo recente, |
| 379 | | né? Ele usou, parece, né, parece ali um menino Surdo, então. |
| 380 | | Até mesmo a ficção tem ajudado um pouco, Flávio, nesse sentido |
| 381 | | de divulgar a língua de sinais para outras áreas. |
| 382 | P | Então, olha só, pensando, então, nessa, difusão da língua de |
| 383 | | sinais, né? Você apoia essa ideia, eu também acho super válido, |
| 384 | | acho que tem que ter mesmo, acho que quanto mais, acesso, para |
| 385 | | os Surdos, pensando na pessoa Surda, melhor. Quanto mais gente |
| 386 | | tiver condições de se comunicar com o Surdo também e ele tiver |
| 387 | | acesso a todos esses espaços, eu também concordo contigo. Eu |
| 388 | | acho, super válido. E aí, eu pergunto pra você Leandro, como |
| 389 | | se aprende Libras? |
| 392 | E | Como se aprende Libras? |
| 393 | P | O que você me diria se alguém te perguntasse como se aprende |
| 394 | | Libras? Você que tem essa vivência, que fez uma primeira |
| 395 | | faculdade, fez Letras-Libras, trabalha como intérprete de |
| 396 | | Libras. Eu vi na suas redes sociais que você agora está dando |
| 397 | | aulas de Libras também, né? Então você é intérprete, é |
| 398 | | professor, né? Você é da área da educação, mas é de outra área |
| 399 | | também, eu acho que isso é de uma riqueza imensa, né? E aí eu |
| 400 | | te pergunto como se aprende Libras? O que que você mealaria |
| 401 | | sobre isso? |
| 402 | E | Bom, Flávio, no caso o ouvinte? |
| 403 | P | Qualquer pessoa. Você acha que há diferença de aprendizado de |
| 404 | | ouvinte para surdo? |
| 405 | E | Flávio, porque assim, eu vou comentar aqui, porque por pessoa |
| 406 | | leiga, pessoa leiga é assim |
| 407 | P | Entendi |
| 408 | E | Na verdade, Flávio, até onde que a gente quer ir na toca do |
| 409 | | coelho, a Alice ela entrou lá atrás do coelho. São assuntos |
| 410 | | complexos. Por exemplo |
| 411 | P | Sim, sim |
| 412 | E | Vamos pensar um pouco assim, resumindo, vamos pensar um caso, |
| 413 | | um caso de uma, o pai é surdo, vamos pegar o surdo primeiro, |
| 414 | | o pai é surdo, a mãe é surda e tem um filho surdo. Então esse |
| 415 | | surdo, ele vai ter uma aquisição da linguagem. Então é comum |
| 416 | | na área da linguística a gente num falar que essa criança vai |
| 417 | | aprender Libras, não, ela não vai aprender, ali, vamos pensar |
| 418 | | no contexto de aquisição da linguagem. Ela vai ter uma |
| 419 | | aquisição porque ela está nesse ambiente, que os pais são |
| 420 | | surdos e usam a língua de sinais. Então a criança ali com um |
| 421 | | ano, um ano e dois meses, a criança surda já vai fazer sinais, |
| 422 | | ou seja ela não está num contexto educacional, né, Flávio, ou |
| 423 | | seja, ela está ali adquirindo a Libras, por isso que, na área |

| | | |
|-----|---|---|
| 424 | | da aquisição a gente diferencia aquisição de aprendizado. |
| 425 | | Então ali a criança, ela está tendo aquisição porque a mãe é |
| 426 | | surda, usa lá língua de sinais e todo dia a criança está ali |
| 427 | | envolvida nesse ambiente. Então aí no caso a criança Surda, |
| 428 | | ela vai adquirindo a língua de sinais naturalmente, isso é um |
| 429 | | termo usado na literatura. Bom , Flávio, só que infelizmente, |
| 430 | | apenas 5% dos Surdos são filhos de pais Surdos. |
| 431 | P | Sim |
| 432 | E | Então isso, me deixa arrepiado. O que é comum o pai ouvinte, |
| 433 | | mãe ouvinte tem um filho surdo e, oh, vou pegar lá do meu |
| 434 | | período, dez anos atrás. Tinha pais que descobriam que o filho |
| 435 | | é surdo, já com dez anos, o filho já tina dez anos. Aí levava |
| 436 | | o filho lá para o médico, acho que, meu filho tem alguma coisa, |
| 437 | | porque não fala. Com dez anos o pai levava o menino no médico. |
| 439 | | Bom, aí o médico fazia lá uma bateria de exames falava, seu |
| 440 | | filho é surdo. A família leva um choque, né? Aí vinha toda |
| 441 | | aquela questão de usar aparelho, várias questões e já com dez |
| 442 | | anos. Bom, Flávio, muita coisa mudou de lá pra cá, hoje uma |
| 443 | | criança nasce já faz o teste da orelhinha. |
| 444 | P | Entendi |
| 445 | E | E é lei, né, é obrigatório, a criança nasce, já vai lá o |
| 446 | | fonoaudiólogo ou o profissional, capacitado já faz o teste da |
| 447 | | orelhinha. Detectar a surdez hoje é mais rápido, com um, dois |
| 448 | | dias ou três dias de nascimento eles já dão um parecer, |
| 449 | | falando, oh, ouve, o teste da orelhinha, né já vai avaliar. |
| 450 | | Bom, mas essa avaliação também, se a pessoa pegar aquela |
| 451 | | avaliação e guardar não adianta, né? Então essa avaliação vai |
| 452 | | depender de como família, muitas das vezes, vai ser orientada, |
| 453 | | aí que entram as duas visões. Muitas vezes o médico vai ver |
| 454 | | aquele laudo do teste da orelhinha e vai falar, seu filho tem |
| 455 | | uma perda auditiva, leve, moderada ou profunda e vai falar que |
| 456 | | ele vai ter que usar aparelho, né? Vai indicar lá um |
| 457 | | otorrinolaringologista, via indicar um fonoaudiólogo. Bom, |
| 458 | | Flávio, e assim vai todo o processo. Vamos pegar agora, porque, |
| 459 | | como se aprende Libras. Então, agora, Flávio, pode acontecer, |
| 460 | | resumindo, essa criança chega na escola com seis anos, sete |
| 461 | | anos, ela não conseguiu oralizar, mesmo frequentando |
| 462 | | fonoaudiólogos, não conseguiu oralizar e não tem uma língua |
| 463 | | estruturada e aí? |
| 465 | P | E você, Leandro, como intérprete já presenciou algum fato, |
| 466 | | alguma situação envolvendo pais, alunos, professores, assim |
| 468 | | algo que te chamou atenção? Você poderia relatar para gente |
| 469 | | alguma coisa nesse sentido? Dentro de uma escola, por exemplo, |
| 470 | | que você já trabalhou como intérprete, ou na sua própria vida, |
| 471 | | no seu contato com surdo de um modo geral? |
| 472 | E | Entendi, Flavio, aí depois eu volto nessa pergunta como se |
| 473 | | aprende Libras, que ela é muito ampla, Flávio. |
| 474 | P | Tudo bem |
| 475 | E | Mas assim, vamos tentar responder como se aprende Libras, né |
| 476 | | Flávio. Então, vamos pensar nessa criança. Ela chegou, ali, |
| 477 | | na escola sem entender uma língua, muita das vezes, ela vai |
| 478 | | ficar ali. É muito comum, ela ficar, ali, sem ter o |
| 479 | | conhecimento do português e nem da Libras, infelizmente. |
| 480 | | Agora, vamos pensar, por exemplo, pode ser que um professor, |
| 481 | | aí que é a questão da família, né? Infelizmente a família não |
| 482 | | participa muito do contexto escolar, então tem professor que |
| 483 | | nem pergunta a família se pode usar Língua de sinais, já começa |
| 484 | | (sinalizando com as mãos), uai, ele não sabe português, ele |
| 485 | | tem perda auditiva, já vou ali ensinar Libras, ou seja, Flávio, |
| 486 | | é uma questão delicada que a gente divulga. A Libras é língua |
| 487 | | materna do Surdo, né? Libras é primeira língua do Surdo, bom, |

| | | |
|-----|---|---|
| 488 | | um Surdo, uma criança Surda, se ela tiver ali sete anos já é |
| 489 | | uma aquisição tardia, né Flávio. Outra questão marcante, ela |
| 490 | | está aprendendo Libras, ou seja, ela não está tendo aquisição. |
| 491 | | O ideal da criança Surda é ela ter aquisição da Libras, só que |
| 492 | | ela não teve, então ela vai ficar um pouco limitada, né? Ou |
| 493 | | seja, ela está aprendendo, entre aspas, sua primeira língua |
| 494 | | materna, a língua materna dentro de um contexto escolar que |
| 495 | | já não é o ideal. Ali, o professor muitas das vezes sabe pouco |
| 496 | | Libras vai ensinando sinais soltos pra criança Surda. Então, |
| 497 | | assim, isso é uma coisa que a gente, é urgente pensar nisso, |
| 498 | | né? Como resolver essa questão numa criança que nasce surda? |
| 499 | | Mas aí entra o quê, os profissionais que estão lá no hospital, |
| 500 | | Flávio. Vamos supor, se ali tivesse uma assistente social com |
| 501 | | conhecimento de Libras, um psicólogo, um fonoaudiólogo também |
| 502 | | que tenha essa visão, né, de entender Libras como uma língua. |
| 503 | | Poder orientar seu filho que fez o teste da orelhinha, seu |
| 504 | | filho é surdo. Você tem duas opções. E outra, não são só duas |
| 505 | | opções, você pode escolher as duas, seu filho pode ir na |
| 506 | | fonoaudióloga, mas ele também pode aprender língua de sinais, |
| 507 | | uma coisa não impede outra. Eu acho que uma coisa no Brasil, |
| 508 | | Flávio, só no caso aí, no caso do Surdo, respondendo a sua |
| 509 | | pergunta, mas focando no Surdo, é entender que o Surdo pode |
| 510 | | ser oralizado, pode frequentar fonoaudiólogo, sessões lá de |
| 511 | | fonoaudiologia, mas ele também pode aprender língua de sinais. |
| 512 | | Eu acho que isso que a sociedade precisa de entender melhor. |
| 513 | | Uma coisa, não é, tipo assim, ah! vou ter que escolher um e |
| 514 | | pronto, acabou. Não, pode escolher os dois. Olha que |
| 515 | | interessante. |
| 516 | P | E você acha, nessa perspectiva que você está falando, a gente |
| 517 | | poderia incluir a língua portuguesa também? O Surdo poderia, |
| 518 | | ele poderia ser oralizado, aprender Libras, fazer a |
| 519 | | fonoaudiologia e aprender a língua portuguesa? |
| 520 | E | Sim. Na verdade, não tem como né, entre aspas, fugir. No |
| 521 | | Brasil, a língua oficial é o português e isso é só bom para o |
| 522 | | Surdo, né, porque aí, entra o bilinguismo, né, Flávio, ou |
| 523 | | seja, você ser bilíngue a pessoa só sai ganhando ela não sai |
| 524 | | perdendo. Agora, claro que ensino de português tem que seguir |
| 525 | | uma metodologia diferenciada, né, o ensino de português como |
| 526 | | segunda língua, né? Você considerando, ali com o Surdo, a |
| 527 | | língua dele, natural, por que, ele vai usar o canal da visão, |
| 528 | | então, aí, o português para o Surdo mesmo que ele seja ali, |
| 529 | | o, né? Porque a escola não vai trabalhar a oralização, a escola |
| 530 | | vai focar na escrita, né? Só que essa metodologia, essa escrita |
| 531 | | o professor tem que ter um olhar diferenciado, pois o português |
| 532 | | para o surdo é uma segunda língua e eu tenho que usar |
| 533 | | estratégias visuais, tem que usar estratégias próprias de |
| 534 | | ensino de segunda língua. Isso é fundamental, Flávio, além de |
| 535 | | ser obrigatório, mas claro, eu acho que não precisa partir |
| 536 | | dessa visão de obrigatoriedade, mas nesse sentido, sabe, você |
| 537 | | vai ser bilíngue, sabe, a pessoa só sai ganhando. |
| 538 | P | E, pensando nesse bilinguismo, como você caracterizaria o |
| 539 | | Surdo ou a comunidade Surda com a qual você teve contato em |
| 540 | | relação a isso? A perspectiva do ensino, do aprendizado da |
| 542 | | Libras deveria ser toda sinalizada, o professor de Libras, com |
| 543 | | o intérprete de Libras, com os espaços adaptados, material |
| 544 | | adaptado e o aprendizado da língua portuguesa, o que que você |
| 545 | | consegue observar dentro desse contexto Leandro? |
| 546 | E | Bom, Flavio, sua pergunta parece que foi meio longa eu não sei |
| 547 | | se eu vou conseguir responder tudo. Qualquer coisa, se faltar |
| 548 | | algum elemento na minha resposta, no meu comentário, você vai |
| 549 | | acrescentando. |

| | | |
|---|---|--|
| 549 550 | P | Não tem problema não. É pensando no bilinguismo, na perspectiva do Surdo, tá? |
| 551 | E | Então, Flávio, |
| 552 553 | P | Na sua opinião, você disse que é importante, que ninguém perde por, por ser bilíngue |
| 554 | E | Sim, sim |
| 555 556 557 | P | Então, na sua perspectiva o Surdo aprender Libras e português ele estaria ganhando, como que você percebe a relação do Surdo com esse bilinguismo? |
| 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 | E | Bom, isso aí, Flávio, é algo que eu quero comentar. Isso me dava um nó na cabeça, porque tem Surdo que fala eu não gosto de português, porque tem surdo que fala eu não gosto de português, porque tive trauma (sinalizando) com o português. Uai, se ele teve trauma a gente respeita, né, Flávio. Bom, teve trauma, não gosta de português, beleza. Isso Surdo adulto. Aí, Flávio, chega setembro azul, o Surdo está lá "falando" escola bilíngue para Surdo, né? Ah, eu sou bilíngue. Flávio, eu comecei a pensar, gente, tem Surdo aí que não gosta de português, mas fala que é bilíngue. Eu falei, bilíngue, mas em que línguas, né? Fiquei pensando, mas que línguas são essas? Porque, se a pessoa só sabe Libras ela é bilíngue? Porque são Surdos que eu tenho contatos, sabe. Ele não fala outra língua de sinais, porque o surdo pode ser bilíngue, "falando", ah, eu "falo" Libras e "falo" Língua Americana de Sinais. |
| 574 | P | Entendi |
| 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 | | Só que não, esse Surdo, eu via ali em alguns eventos Surdos falando negócio de bilíngue. Surdos que eu conheço que falam que não gostam de português, depois chega setembro azul tá falando de escola bilíngue. Bom, Flávio, eu acho, primeira coisa, eu acho que está faltando ter uma certa compreensão de algumas pessoas. Não são todas, não posso generalizar, mas tem surdo falando de bilinguismo, mas não está entendendo o que que é bilinguismo, porque, quando o Surdo luta por uma escola bilíngue português, é, Libras e português, português, aqui, como segunda língua. Então assim, bilinguismo, gente. Agora, tem, agora, outra coisa, Flávio, então, mas assim, eu acho que essa questão do Surdo, ah eu tenho trauma com o português, isso tem mudado um pouco nessa visão, claro que, realmente ter trauma com português, claro, eu já tive uns certos traumas com o inglês. |
| 590 591 592 | P | E eles já relataram pra você, os motivos. O que que traumatizou, o que que aconteceu na vida deles, que, causou esse trauma |
| 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 | E | Então, Flávio, eu acho que deve ter tido vários fatores. Talvez, antigamente, muito relacionado, até mesmo, a oralização, né? Porque a aula de português, né, o professor fala, vamos ler, cada um vai ler uma parte, então acontece isso na sala de aula até hoje. Claro que o aluno Surdo, ali, a professora, hoje, já tem esse entendimento, tem um intérprete, que também, fala com a professora, ele é Surdo, tudo bem professora? Porque, oh, Flávio, um professor lida com vários alunos, você sabe. Então, tem professor que chega ali na sala de aula nem sabe que tem aluno Surdo ali. Aí ela fala, oh, gente, cada um, vamos abrir o livro na tal página cada um vai ler uma parte. Então, no entendimento, lê para eles é oralizado e outra, aí, muta das vezes, porque hoje tem a presença do intérprete, o intérprete orienta, oh, professora, o aluno aqui é Surdo, aí a professora fala, então ele não vai gostar de ler, oralizar, né? Mas, assim, pode ter, antigamente, com certeza, os Surdos era meio que forçado talvez a ler um |

| | | |
|-----|---|---|
| 610 | | texto oralmente. Tem Surdo que consegue, mas tem vergonha, |
| 612 | | porque o som da voz é diferente e tem fonemas, ali, que o |
| 613 | | Surdo não consegue oralizar. Ele consegue oralizar algumas |
| 614 | | palavras, outras já tem mais dificuldade, então, assim, eu |
| 615 | | acho que isso foi causando trauma no Surdo no aprendizado de |
| 616 | | português. E outra questão é a questão da inclusão né, Flávio, |
| 617 | | porque o ensino de português ali não é uma metodologia como |
| 618 | | L2, porque ali o professor de português ele está ensinando |
| 619 | | português, entre aspas, ensinando português para pessoas que |
| 620 | | já falam português, só que o Surdo está ali meio que entre |
| 621 | | aspas um estrangeiro, né, dentro numa sala, então, assim. Isso |
| 622 | | é uma questão até hoje da inclusão. A professora Ronice Quadros |
| 623 | | fala que a educação de Surdos é uma peça do quebra-cabeça que |
| 624 | | não se encaixa. |
| 625 | P | Entendi |
| 626 | E | Por que? O Surdo fala outra língua e, na sala de aula, ali, o |
| 627 | | professor, ele tá ensinando português, mas pra alunos que já |
| 628 | | falam português, mas de repente coloca um Surdo, ali, aí, você |
| 629 | | não poderia usar a mesma metodologia de ensinar português pra |
| 630 | | falantes, entre aspas, nativos e ensina o português, ali, pro |
| 631 | | Surdo que (sinal de impedimento auditivo), né, é surdo. |
| 632 | P | Entendi. É, é Leandro, pensando então nessa, nessa |
| 633 | | perspectiva, né do bilíngue, né, do aluno Surdo, dessa |
| 634 | | situação, né, de alguns Surdos, né, é se, si, si verem, né |
| 635 | | bilíngues, mas ter essa aversão, essa, resistência, vamos |
| 636 | | pensar assim em relação ao aprendizado da língua portuguesa, |
| 637 | | a presença da língua portuguesa, numa sala de aula, né, por |
| 638 | | uma série de questões. Eu gostaria que você me falasse um |
| 639 | | pouquinho da sua experiência, com aluno do Curso de Letras- |
| 640 | | Libras da UFJF. Então, disso tudo que você falou, agora você |
| 641 | | vai focar no curso de Letras-Libras, né? O curso de Letras- |
| 642 | | Libras ele, colabora com essa perspectiva de melhora dessa |
| 643 | | situação ou ele potencializa alguns aspectos em detrimento de |
| 644 | | outros? Você, enquanto aluno, sentiu que a sua formação foi |
| 645 | | bem alicerçada, você saiu preparado para os desafios que um |
| 646 | | professor ou um intérprete de Libras, seja ele ouvinte ou |
| 647 | | surdo, vai encontrar dentro de uma sala de aula, dentro de um |
| 648 | | contexto bilíngue, pensando assim? |
| 649 | | |
| 650 | E | Bom Flávio eu vou responder sua pergunta. Mas Flávio só |
| 651 | | finalizando a parte do bilinguismo que uma frase aqui eu entro |
| 652 | | na sua pergunta |
| 653 | P | Nós estamos batendo um papo você pode voltar e seguir da |
| 654 | | maneira que ficar mais confortável para você não tem problema |
| 655 | | nenhum. |
| 656 | E | Eu acho que essa questão de alguns surdos quando chega |
| 657 | | Setembro azul e Setembro já tá quase chegando né Flávio? Agente |
| 658 | | está em agosto, né, essa entrevista sendo feita aqui né, em |
| 659 | | Agosto e Setembro está chegando. Eu acho também essa questão |
| 660 | | do surdo, talvez até essa falta de compreensão do que que é |
| 661 | | uma escola bilíngue. Por quê? na nossa região aqui muitos |
| 662 | | surdos brigam para ter uma escola bilíngue, mas eles não têm |
| 663 | | referência nenhuma Flávio, na maior parte das vezes do que é |
| 664 | | uma escola bilíngue, então, por isso talvez os surdos estão |
| 665 | | brigando por uma educação bilíngue, mas muitos surdos não |
| 666 | | conhecem de fato que é uma educação bilíngue, entende? Então |
| 667 | | eu acho que isso daí é uma coisa que também aos poucos os |
| 668 | | surdos estão conhecendo mais. Por exemplo, tem uma escola que |
| 669 | | está sendo uma referência lá em São Paulo, então, assim já |
| 670 | | teve até excursões né, de alguns surdos que foram lá nessa |
| 671 | | escola. Porque, ao se falar de uma escola bilíngue, lutar pra |
| 672 | | implantar uma escola bilíngue é interessante, sendo possível |

| | | |
|-----|---|---|
| 673 | | você tendo uma referência, então lá em São Paulo tem uma escola |
| 674 | | referência para o próprio surdo compreender melhor o conceito |
| 675 | | de bilinguismo né que é a relação da libras e o português |
| 676 | | juntos. |
| 677 | P | vou aproveitar essa questão que você colocou aí e vou fazer |
| 678 | | uma outra intervenção. O que seria uma escola bilíngue ideal |
| 679 | | para você? Assim o que seria uma escola bilíngue de referência |
| 680 | | para surdos? |
| 680 | E | Flávio eu vou falar também, entre aspas, eu estou junto com |
| 681 | | esses surdos. Porque assim, na minha região, eu nunca tive |
| 682 | | acesso de fato a uma escola bilíngue. Por exemplo, eu sei que |
| 683 | | tem essa escola em São Paulo. Alguns colegas meu alguns colegas |
| 684 | | né, eu tenho alguns colegas que fizeram uma excursão lá para |
| 685 | | essa escola, eu não fui na época. Então o pouco que eu conheço |
| 686 | | de bilinguismo Flávio está no papel, na teoria. A escola |
| 687 | | bilíngue Flávio, no nosso entendimento, inclusive aí eu acho |
| 688 | | que já puxa um gancho para o letras-libras. O letras-libras é |
| 689 | | um curso interessante porque, por exemplo, é igual eu fazia |
| 690 | | curso de letras-português-inglês e quase não surgiam debates |
| 691 | | sobre escola bilíngue, pois, por exemplo, pode ter uma escola |
| 692 | | bilíngue que é português e inglês. Hoje é uma coisa crescente |
| 693 | | né? Hoje você vê várias escolas particulares querendo ser |
| 694 | | escolas bilíngues no caso de português e inglês. Mas outro dia |
| 695 | | eu fazia letras-português-inglês ali na época ninguém falava |
| 696 | | de escola bilíngue que é português em inglês né? Mas no curso |
| 697 | | letras-libras já tem esse detalhe interessante, você ali desde |
| 698 | | o primeiro período já é apresentado a essa questão, né, vamos |
| 699 | | dizer, né, a essa filosofia educacional do bilinguismo por |
| 700 | | quê? É algo urgente na educação de surdos. Uma escola |
| 701 | | bilíngue, o bilinguismo é algo urgente. Bom no curso de |
| 702 | | letras-libras né, o que a gente vê nas teorias é que o conteúdo |
| 701 | | vai ser dado na língua do aluno, por exemplo, eu, além da |
| 702 | | minha primeira faculdade, agora sou formado em letras-libras |
| 703 | | Flávio eu também tenho essa outra habilitação. Eu fiz uma |
| 704 | | segunda, uma complementação pedagógica em outra disciplina |
| 705 | | então, legalmente, de acordo com a LDB, eu tô habilitado pra |
| 706 | | dar aula dela. Bom Flávio se eu for trabalhar numa escola |
| 707 | | bilíngue, por exemplo, eu poderia trabalhar numa escola |
| 708 | | bilíngue como professor dessa habilitação, só que eu ensinaria |
| 709 | | o conteúdo dela direto em libras. Na escola bilíngue, o |
| 710 | | intérprete não vai tá lá dentro da sala de aula porque o |
| 711 | | professor oh, numa escola bilíngue, eu vou oh. Numa escola |
| 712 | | bilíngue, uma coisa aí urgente que é a formação né Flávio. |
| 713 | | Precisamos de professores de todas as áreas com conhecimento |
| 714 | | de libras, com conhecimento bom né, porque, afinal esse |
| 715 | | professor ele vai ensinar em libras já direto em Libras por |
| 716 | | exemplo um professor de história vai sinalizar que os |
| 717 | | portugueses chegaram aqui no Brasil né? Encontraram índios aí |
| 718 | | eles mataram então assim. Ah imaginando no ensino médio você |
| 719 | | precisa de um professor de química que saiba libras porque o |
| 720 | | professor que vai ensinar já direto na língua materna do aluno. |
| 721 | | Agora e vai ter ali assim né a presença também do português. |
| 722 | | Mas você percebe que o professor para trabalhar numa escola |
| 723 | | bilíngue, você espera que o professor também seja bilíngue né? |
| 724 | P | Entendi |
| 725 | E | Então assim, há também essa carência. No curso de letras- |
| 726 | | libras Flávio eu acho que isso é uma coisa bacana que |
| 727 | | geralmente desde ali do primeiro período você já começa meio |
| 728 | | que na teoria né, que a gente está muito no campo teórico né? |
| 729 | | Igual eu estudei em Juiz de Fora que é uma cidade e das maiores |
| 730 | | cidades de Minas e não tem nenhuma escola bilíngue porquê? Eu |

| | | |
|---|---|---|
| 731 732 733 734 735 | | acho também que é uma questão complexa, porque fundar uma escola, abrir uma escola e não ter ali talvez 20 alunos é, tipo assim, A gente tem que pensar nessa política educacional, Flávio. Como ter uma escola bilíngue em regiões que tem poucos surdos? |
| 736 737 | P | Mas para você essa escola bilíngue ela seria uma escola específica para surdos? Só para surdos? |
| 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 | E | Ótima pergunta, né? Essa escola tem como foco surdos. Agora claro que, se um pai, vamos pensar né Flávio, que uma criança ouvinte também pode ter libras como língua materna porque o pai é surdo, a mãe é surda, mas nasceu um filho ouvinte. São os famosos cordas né, que é uma sigla do inglês. Se um pai Se sentir à vontade e poderia matricular essa criança numa escola bilíngue. né porque afinal o filho tem ali 6 anos mas já sabe a língua de sinais porque ele teve aquisição da língua de sinais aí poderia. Mas assim se ver que é um é um número pequeno né? |
| 749 750 751 752 753 754 | P | E qual é a importância do curso de letras-libras para essa, para Constituição dessa escola bilíngue? O que seria uma contribuição para o curso de letras-libras? Como você enxerga o curso de letras-libras, né, dentro desse contexto de bilinguismo, de necessidade do surdo, da interação dos surdos em outros espaços da sociedade? |
| 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 | E | Bom Flávio agora nós vamos ter aí que ter aquela cautela né usar os termos, aí, fugir um pouco do senso comum né? Lembra da diferença de aquisição e aprendizagem? Bom, vamos pensar numa escola bilíngue uma criança que chega ali naquela escola com seis anos Vamos pensar que ela já sabe libras porque ela já teve aquisição da libras ela tem uma estrutura da libras mas Flávio isso é uma coisa importante que não acontece infelizmente numa escola inclusiva. Tá, a criança ela teve aquisição da libras, mas ela sabe produzir um gênero textual em libras? Aí, a função da escola, Flávio é das práticas sociais com a linguagem, ou seja, ela sabe produzir uma notícia em libras? Então, professor, aí, no caso, entra o professor de libras é que seria um pouco semelhante com professor de português. O surdo também, ele tem que, a escola também tem que ter essa responsabilidade de orientar o surdo. Como que produz um texto em libras né? Como que é articulado um gênero textual em libras, seja uma receita de bolo, seja uma notícia, seja uma poesia. então o professor formado em letras-libras esse é o profissional capacitado no caso ali de uma escola bilíngue esse professor vai trabalhar a Libras. só que ele vai trabalhar libras numa escola, vamos pensar, ele vai trabalhar a Libras como língua materna né porque ali a criança ela já tem o domínio da libras ela tem uma estrutura da libras já porque ela teve aquisição. Essa criança formou lá um gênero textual, trabalhar com essa linguagem nos vários campos sociais, esse professor, é responsabilidade do professor formado Letras-libras dá essa orientação. E outra coisa Flávio, que é uma questão assim que eu fico arrepiado. Você sabe que existe uma escrita de sinais também né Flávio. um sistema Na verdade são vá, alguns sistemas de anotações. William Stooke propôs um sistema de anotações de uma escrita de sinais, de Valéria Souto "Sign Writing" a escrita de sinais. Claro quase ninguém sabe as escrita do Brasil Flávio é muito pouco usada porque na escola o professor não conhece a escrita é igual eu brinco né a escrita Ele eles delegam para escola só que não tem um professor que ensina escrita de sinais. |
| 784 | P | e o curso de letras-libras com tempo é isso? |

| | | |
|-----|--|--|
| 785 | E | bom Flávio eu confesso |
| 786 | P | Você teve na sua trajetória, na sua experiência nos cursos |
| 787 | | Letras-libras. Que você é Fala um pouquinho da sua trajetória |
| 788 | | no curso letras-libras. O que você vivenciou, o que você viu, |
| 789 | | o que que você acha que deixou a desejar, o que poderia |
| 790 | | melhorar, né? |
| 791 | E | Mas vamos em partes Flávio, faz, faz pergunta mais curtinha, |
| 792 | | Flávio |
| 793 | P | Queria saber como foi a sua experiência como aluno do |
| 794 | | curso letras-libras? É primeira pergunta |
| 795 | E | Oh! Primeira experiência, oh, eu vou puxar lá pra escrita de |
| 796 | | sinais que a gente estava conversando. Então olha eu já |
| 797 | | cheguei no curso letras-libras meio que já tinha estrutura |
| 798 | | da libras. Eu já tinha feito o curso de libras, né, há um ano |
| 799 | | e meio, já estava interpretando na igreja, né, já estava |
| 800 | | atuando como intérprete de libras. Bom uma coisa, por exemplo, |
| 801 | | que eu não aprendi lá no meu curso na associação de surdos era |
| 802 | | escrita de sinais, Flávio. Isso aí nunca foi falado lá que |
| 803 | | existiam escrita de sinais Então realmente sou eu descobri Foi |
| 804 | | por conta própria pesquisando. No curso de letras-libras eu |
| 805 | | vi né, a gente for, né sou muito curioso a eu pega a grade |
| 806 | | toda do curso eu vi, ah tem escrita de sinais. Bom, Flávio, |
| 807 | | assim, aí cada currículo é de uma forma, né, cada |
| 808 | | universidade, tipo assim, tem ali um padrão mas a universidade |
| 809 | | tem uma certa autonomia para montar o seu currículo. Claro que |
| 810 | | tem uma estrutura, né, o curso letras-libras tem uma estrutura |
| 811 | | que vai ser muito parecida com outras universidades, mas, por |
| 812 | | exemplo, tem universidades que coloca a escrita de sinais em |
| 813 | | três disciplinas. Eu acho, eu num lembro direito, Flávio, eu |
| 814 | | acho, na verdade, assim, disciplina obrigatória eu só tive |
| 815 | | uma sobre de escrita de sinais, então, assim, realmente eu |
| 816 | | falo para você eu sei escrever uma palavra até duas na escrita |
| 817 | | de sinais, eu não sei, é uma coisa que eu fico frustrado, |
| 818 | | porque, assim, de certa forma eu fico frustrado pro outro |
| 819 | | lado nem tanto porque assim infelizmente a comunidade surda |
| 820 | | ainda não é uma cultura, não é uma, uma assim, não é uma |
| 821 | | cultura, por exemplo, as línguas de sinais eram ágrafas, né |
| 822 | consideradas línguas ágrafas, não havia uma escrita. Surge | |
| 823 | essa questão aí da possibilidade de se escrever em sinais mas | |
| 824 | a comunidade surda em si ainda não usa. Eu acho que é aquela | |
| 825 | bola de neve, porque eles não aprenderam isso na escola e | |
| 826 | isso vai gerando, então eles também não usam. O surdo usa | |
| 827 | libras quando ele precisa escrever ele tenta escrever no | |
| 828 | português, né? Então, assim, só que eu acho que isso só vai | |
| 829 | mudar quando, realmente, tiver professores ali que falam, | |
| 830 | olha, né, eu sei a libras, né, sei, sou formado pra ensinar | |
| 831 | libras, mas eu também sei ensinar a escrita de sinais. Mas, | |
| 832 | eu acho que é uma coisa que a comunidade surda tem que pensar | |
| 833 | e isso depois se refletido, né, no curso de letras- | |
| 834 | libras, pensar, né? Por que é tão pouco trabalhado essa | |
| 835 | escrita de sinais na nossa formação? Então, infelizmente é | |
| 836 | algo que eu fiz na faculdade, mas escrever em libras, por | |
| 837 | exemplo, eu não tive, eu tive uma disciplina, mas, por | |
| 838 | exemplo, nas outras disciplinas eu nunca fui exigido escrever | |
| 839 | em escrita de sinais, né? Então é uma coisa aí que eu acho que | |
| 840 | a comunidade surda tem que pensar e também o | |
| 841 | meio universitário tem que pensar sobre essa escrita de sinais | |
| 842 | P | Entendi. Me fala uma coisa é é Leandro Você, você comentou aí, |
| 843 | | né, que você já chegou na universidade já sabendo do |
| 844 | | libras, já tendo, já tinham certo contato, já atuava como, |
| 845 | | intérprete, né, em algumas situações é. Você diria para |

| | | |
|-----|---|--|
| 846 | | mim, né, que as salas de libras do curso de letras-libras, |
| 847 | | elas possuem um contexto heterogêneo em termos de, de, de |
| 848 | | diferenças, aí, em conhecimentos linguísticos, no caso da |
| 849 | | libras por exemplo? Como que foi o seu percurso, o que você |
| 850 | | percebeu nas turmas pelas quais você passou em relação a |
| 851 | | essa, a essa, é a essa convivência entre surdos e ouvintes, |
| 852 | | entre é é pessoas com conhecimento em Libras, muito |
| 853 | | conhecimento ou pouco conhecimento, pessoas com conhecimento |
| 854 | | nenhum, né? E aí serve para os dois grupos tá? Porque a |
| 855 | | gente sabe que tem surdos também que entraram no curso sem |
| 856 | | saber libras. A gente tem essa, essa, né? Existem alguns |
| 857 | | relatos a esse, a, nesse sentido. Então, como é que, eu queria |
| 858 | | que você me falasse um pouquinho desse ambiente de sala de |
| 859 | | aula, né, da sua experiência na sala de aula . pensando ainda |
| 860 | | nessa realidade. a realidade das pessoas que estão ali |
| 861 | | dentro, dos alunos, dos professores e intérpretes, né? |
| 862 | | Então, é um contexto, né, heterogêneo, E como que você |
| 863 | | percebeu dentro da sua trajetória as diferenças ali se |
| 864 | | encontravam em termos de audição libras/português, né e em |
| 865 | | termos de níveis de linguagem ou capacidade |
| 866 | | linguística? Provavelmente você deve ter deparado com |
| 867 | | pessoas que não tinha conhecimento nenhum em libras. |
| 868 | E | Um hum |
| 869 | P | Tanto ouvinte quanto surdo, né? Professores também, |
| 870 | | né? muitos professores não conheciam não conhecem a Libras |
| 871 | | por exemplo. Me fala um pouquinho da sua experiência do que |
| 872 | | você vivenciou, do que que você observou, do que que chamou |
| 873 | | sua atenção. |
| 874 | E | Então, Flávio , assim, eu acho que isso remete um pouco ao |
| 875 | | mesmo, né, o curso de letras, mas aí letras de forma geral. |
| 876 | | Por exemplo, quando eu comecei o curso de letras-português- |
| 877 | | inglês eu cheguei na sala de aula Flávio tinha alunos ali que |
| 878 | | falavam inglês, já muito bem, porque eles fizeram cursinho, |
| 879 | | né? Cursinhos caros, CCAA e outras empresas aí que ofereciam |
| 880 | | curso e eu cheguei ali no curso, né, eu tinha formado em |
| 881 | | serviço social Então já tinha uns 4 ou 5 anos que eu não |
| 882 | | tinha contato com o inglês, então a professora chegou lá |
| 883 | | "Nice to meet you?", "nice to meet you" e eu não sabia |
| 884 | | responder "nice to meet you to". eu não sabia porque, né, |
| 885 | | assim eu não lembrava porque já tinha muito tempo que eu |
| 886 | | fiquei sem estudar inglês bom porque Flávio no curso de letras |
| 887 | | principalmente aqui na nossa região isso só tem crescido num |
| 888 | | exigir por exemplo aquela língua por exemplo algumas |
| 889 | | universidades há um tempo atrás para você fazer um curso de |
| 890 | | letra sem inglês eles já exigia de você uma certa proficiência |
| 891 | | em inglês e até mesmo na educação física eu cheguei a fazer |
| 892 | | um curso na área da educação física que era um curso voltado, |
| 893 | | né, esporte pra pessoas com deficiência, lá na história |
| 894 | | educação física tinha cursos que exigia tipo uma aptidão |
| 895 | | física, sabe, um teste físico para você ingressar no curso |
| 896 | | de educação física. Só que, né, vai mudando e a gente sabe |
| 897 | | que no Brasil, infelizmente, nem todos têm acesso, né, a um |
| 898 | | curso de inglês, por exemplo, então eu acho que há um |
| 899 | | entendimento de que proibido, tipo assim, barrar o aluno que |
| 900 | | não tenha conhecimento de inglês pra fazer o curso de letra |
| 901 | | sem inglês pode, não pode ser tão viável, né, não pode ser |
| 902 | | tão interessante, no Brasil, talvez não seja interessante ter |
| 903 | | essa barreira. Então mesma coisa da libras, no caso da Federal |
| 904 | | de Juiz de Fora, eles não exigem no processo seletivo a pessoa |
| 905 | | ter um conhecimento de libras. Eu acho que tem um lado bom |
| 906 | | disso, né. Eu acho que sempre, assim eu num queria entrar |

| | | |
|-----|---|---|
| 907 | | naquele dualismo, né, mas tem o lado bom e o lado ruim. Bom |
| 908 | | eu acho que é bom, ah, eu, né, já que eu estou muito querendo |
| 909 | | ou não a filosofia da inclusão tá aqui, tá aqui oh, me puxando, |
| 910 | | então é bom, eu acho é bom, interessante a pessoa assim ter |
| 911 | | essa opção de ela entrar no curso de letras-libras mesmo não |
| 912 | | sabendo libras. Agora claro que essa pessoa, ela tem que |
| 913 | | correr muito atrás, fazer curso fora, porque só a faculdade a |
| 914 | | pessoa não consegue acompanhar o ritmo. É igual eu lá no |
| 915 | | letra sem inglês eu não conseguia acompanhar o ritmo, eu tinha |
| 916 | | que buscar muita coisa fora, fazer cursinho pago, né, não |
| 917 | | consegui acompanhar. E a gente sabe, né, para a gente aprender |
| 918 | | uma língua tem que tá imerso no caso do inglês a minha forma |
| 919 | | era pagar um cursinho até mesmo. Bom lá no letras-libras Bom |
| 920 | | muitos colegas, por exemplo, da minha turma procuram cursos |
| 921 | | foras, fora, né? eles faziam ali a disciplina de libras duas |
| 922 | | vezes na semana e muitos, né, foram fazer curso até, |
| 923 | | inclusive, no sábado. Tinha colegas é, né, tinha uma colega |
| 924 | | minha, por exemplo, ela trabalhava de segunda a sexta no sábado |
| 925 | | que ela tinha ali um tempo para fazer alguma atividade da |
| 926 | | faculdade, além dela fazer os trabalhos da faculdade no sábado, |
| 927 | | por exemplo, ela trabalhava até sábado no período da manhã, à |
| 928 | | tarde, sábado à tarde, ela ia fazer um curso né, né, na |
| 929 | | Pastoral dos Surdos, vou até aqui falar o nome, oh, Pastoral |
| 930 | | dos Surdos ela fazia esse curso. No domingo ela estava lá |
| 931 | | fazendo atividade da faculdade, ou seja, foi uma pessoa que |
| 932 | | se esforçou, né, ou seja, ela não tinha entre aspas um dia de |
| 933 | | descanso, né, porque estudar também exige, né, digamos. |
| 933 | P | E:: e:: o que era Leandro a relação de vocês em sala de |
| 934 | | aula? Você, você, essa sua amiga, os surdos, os professores, |
| 935 | | aí pensando na sala de aula do curso de letras-libras. O que |
| 936 | | acontecia? Tinha é, surgia alguns problemas, existia algum |
| 937 | | tipo de conflito é alguns questionamentos por parte das pessoas |
| 938 | | seja professor, aluno? |
| 939 | E | Bom, Flávio, eu acho que aí começa um certo conflito sim, |
| 940 | | Flávio, eu vou te explicar o porquê. Bom, na, assim, a gente |
| 941 | | começa o curso então eu até cheguei assisti umas três aulas |
| 942 | | só das disciplinas de libras, porque a Universidade oferece o |
| 943 | | nivelamento. Então, quem já tem um conhecimento de libras, |
| 944 | | pode fazer o nivelamento e nisso surge a possibilidade do |
| 945 | | aluno consultar outras disciplinas, ou seja ele já sabe libras |
| 946 | | faz lá o nivelamento num gasta cursar aquelas disciplinas. |
| 947 | | Bom eu cheguei até fazer o nivelamento, porque era coisas |
| 948 | | muito básicas, né, era tipo alfabeto manual. Teve até uma |
| 949 | | queixa uma vez que a, né, os alunos reclamaram que teve uma |
| 950 | | professora ela estava dando atividades muito |
| 951 | | infantis, sabe, envolvendo caracolzinho de desenho isso |
| 952 | | gerou até um, já gerou ali, né, no início do curso, uma |
| 953 | | certa frustração também né porque assim eu acho que são |
| 954 | | pessoas adultas né ali todo mundo ali tinha no mínimo 18 anos |
| 955 | | então assim essa questão de do professor sabe da atividades |
| 956 | | muito infantis porque uai a gente tá num contexto |
| 957 | | universitário a gente tá aprendendo a língua, sim, desde o |
| 958 | | começo, sim, mas não preciso dar uma atividade tão infantil, |
| 959 | | né? Então isso gerou uma certa e depois Flávio eu fiz um |
| 960 | | nivelamento e eliminei pelo menos três depois eu poderia |
| 961 | | eliminar outros só que eu falei assim não eu acho que agora |
| 962 | | não quer eliminar mais Senão eu não vou estudar Libras, né, |
| 963 | | tipo assim as disciplinas de libras eu não teria, falei não |
| 964 | | eu quero pelo menos fazer metade das disciplinas de libras. |
| 965 | P | É você falou que o professor trouxe aí umas atividades |
| 966 | | infantis. A que você atribui, Leandro,. Por que que esse |

| | | |
|------|---|---|
| 867 | | professor trouxe esse tipo de atividade? O que poderia ter |
| 968 | | passado na cabeça dele? O que que você acha que levou ele a |
| 969 | | planejar uma aula com esse nível aí de conteúdo que gerou |
| 970 | | esse incômodo nos alunos? |
| 971 | E | Bom, Flávio, é porque, assim, há poucos materiais didáticos |
| 972 | | sobre ensino de Libras, então, isso aí é uma lacuna enorme, |
| 973 | | né, comparado com outras línguas você já, por exemplo, eu |
| 974 | | quero dar aula de inglês, você joga ali na internet, você já |
| 975 | | vê vários planos de aulas, você já tem muitos materiais. Na |
| 976 | | libras, são poucos os materiais voltados para o ensino de |
| 977 | | Libras. Então, eu acho que isso aí é uma questão também, a |
| 978 | | gente precisa. Assim, eu e meus colegas, a gente pegou um |
| 979 | | curso novo que era o letras-libras. Na verdade é primeiro |
| 980 | | curso de Minas Gerais. Imagina o tamanho de Minas, ou seja, a |
| 981 | | primeira graduação em Minas Gerais. Eu acho que é um fato que |
| 982 | | a gente tem que ter orgulho sim só que a gente sabe por ser |
| 983 | | novo, então, óbvio que vai surgir ali muitas questões até |
| 984 | | peculiares, né, por ele ser, num ter uma muita referência, a |
| 985 | | referência que muitas das vezes o professor usava era lá de |
| 986 | | Santa Catarina algo distante, né, e então, assim, era um |
| 987 | | curso novo. E também Flávio muitos professores novos, então, |
| 988 | | assim, muitos professores ingressaram, ali, na universidade, |
| 990 | | para dar aula no curso de letras-libras, então, isso |
| 991 | | também surge aí um efeito, né, ou seja, um curso novo e |
| 992 | | profissionais recém-chegados nessa instituição. Pode ser que, |
| 993 | | sim, o professor já teve experiências anteriores, mas na |
| 994 | | instituição, muitos professores ali eram novos, né, os |
| 995 | | professores específicos desse núcleo vamos dizer do letras- |
| 996 | | libras. Então, assim, um curso novo, a pessoa também nova |
| 997 | | ali nessa instituição, talvez aí, eu acho que é o que levou |
| 998 | | essa professora fazer isso foi porque talvez ela já tinha |
| 999 | | experiência até mesmo em escola com crianças, ela não sabia |
| 1000 | | de outros materiais porque há uma lacuna né, são poucos os |
| 1001 | | materiais de ensino de libras, ensino de Libras como L2, ela |
| 1002 | | deu essa atividade, talvez acreditando, né, que seria boa, mas |
| 1003 | | gerou esse desconforto. |
| 1004 | P | Os seus amigos, né, assim, os seus amigos de turma, sugeriram |
| 1005 | | alguma outra coisa ou pensaram em alguma forma de solucionar |
| 1006 | | esse tipo de problema? Aconteceram outros episódios parecidos |
| 1007 | | com esse, com outras situações? |
| 1009 | E | Bom Flávio durante o curso aconteceu mas é aquele negócio né |
| 1010 | | é, bom, também, assim, ela é a professora, tem colega que |
| 1011 | | falava até isso, ela que dá nota. Então tinha colegas que nem |
| 1012 | | gostavam muito, assim, gerava aquele desconforto, tinha coisa |
| 1013 | | que ficava só entre os alunos, porque, se a gente falar com |
| 1014 | | a professora, ela pode rotular a gente e dá nota baixa, porque |
| 1015 | | tem pessoas que tem essa visão Flávio. Ah, se eu questionar |
| 1016 | | a professora, ela vai me marcar lá e ela vai me julgar, ela |
| 1017 | | vai me dá nota baixa. Eu ouvia esses comentários. Ah, não e |
| 1018 | | ela não vai gostar da nossa turma, também, além de não gostar |
| 1019 | | do aluno, não vai gostar da nossa turma Leandro. Leandro, |
| 1020 | | quantas vezes eu fui podado, porque meus colegas falavam assim, |
| 1021 | | Leandro não fala isso não que vai dá problema pra turma. Não, |
| 1022 | | eu vou falar, não, se der problema, gente, dá problema pra |
| 1023 | | mim. Ah. não vai dar problema para turma, Leandro, a gente é |
| 1024 | | uma turma. Tá, bom, Flávio, e outra questão, né, Flávio, |
| 1025 | | porque, assim, muitos colegas ali num tinha essa formação |
| 1026 | | também de docência, então, assim, tem aluno que sabe, nossa, |
| 1027 | | num gostei, muito infantil essa atividade, mas também, né, |
| 1028 | | ela é a professora, então, fica aquela relação de poder, né, |
| 1029 | | que tem numa sala de aula, né? Que nem você sabe, né, por |

| | | |
|------|---|---|
| 1030 | | exemplo, querendo ou não ela é professora. Agora Flávio eu |
| 1031 | | queria comentar uma questão sobre essa questão de alguns alunos |
| 1032 | | saberem libras e outros não saberem. |
| 1033 | P | Sim |
| 1033 | E | Flávio, isso é comum nos cursos de letras. Agora uma questão |
| 1034 | | que entra no letras-libras e é uma questão delicada é a |
| 1035 | | seguinte, por exemplo, a gente começa a ter aulas com |
| 1036 | | professores surdos e a gente tem professor de surdos Isso é |
| 1037 | | bom só que tem professor surdo que desde o início já quer uma |
| 1038 | | certa obrigatoriedade que o aluno apresente trabalho em |
| 1039 | | libras. Gente, está no primeiro período, o professor obrigar |
| 1040 | | o aluno apresentar um trabalho em libras? Olha, bom, aqui na |
| 1041 | | minha cidade, na época eu tive contato com curso de letras- |
| 1042 | | português-inglês os professores chegavam até pedir |
| 1043 | | apresentação de trabalho em inglês mas isso lá no finalzinho |
| 1044 | | do curso. Agora, isso gerou um desconforto na turma tipo assim |
| 1045 | | o aluno ter que apresentar um trabalho já na libras numa |
| 1046 | | segunda língua e outra, por exemplo, tem coisa ali que nem era |
| 1047 | | assunto propriamente de libras, não era libras. O assunto |
| 1048 | | Educação de Surdos isso é teoria, não é libras. Falar, ah |
| 1049 | | você vai ter que apresentar isso em libras, ai já gera aquele |
| 1050 | | desconforto. Aí tem aquele aluno, por exemplo, que sabe |
| 1051 | | libras, por exemplo, eu sabia libras aí vinha aquele monte de |
| 1052 | | aluno, Leandro, você tem que ensinar a gente, então, assim, |
| 1053 | | era, a gente também ficava meio que pressionado. Claro que eu, |
| 1054 | | eu me sentia lá no curso de letras-inglês que eu sabia pouco, |
| 1055 | | então, isso eu acho que até facilitou um pouco, porque |
| 1056 | | você conhece o meu temperamento, mas, ali, eu pensava, ah |
| 1057 | | me lembra lá, lá no curso de inglês eu tinha dificuldade, |
| 1058 | | então, eu sempre tentava ajudar, mas, assim, né, Flávio, a |
| 1059 | | gente é limitado, né, a gente também não consegue, também, e |
| 1060 | | outra eu estou ali também com o meu papel de aluno, né? Só |
| 1061 | | que, aí, muitas das vezes, os alunos me cobrava até um pouco |
| 1062 | | a mais, porque a professora pedia os alunos apresentar um |
| 1063 | | trabalho e essa professora. Ela não viu o nível linguístico |
| 1064 | | do aluno, ela não viu o período que o aluno estava, |
| 1065 | | então, assim, era umas cobranças que, né, eu acho que, no |
| 1066 | | meu ver, teria que ser coisas com bastante cautela, talvez |
| 1067 | | isso, na metade do curso, aí, o que que acontece, sim, teria |
| 1068 | | que ter um intérprete para traduzir apresentação dos |
| 1069 | | trabalhos. |
| 1069 | P | Entendi. |
| 1070 | E | Isso aconteceu numa disciplina, na Educação, viu? Porque, tipo |
| 1071 | | assim, nem era disciplina de Libras, mas o professor queria |
| 1072 | | que apresentasse o trabalho em Libras. Isso gera um desconforto |
| 1073 | | enorme, porque são muitos termos técnicos. E outra. Não é só |
| 1074 | | a língua não, viu Flávio. Porque a gente sabe que na Libras |
| 1075 | | têm muitas terminologias que não tem na Libras. E aí? Nem quem |
| 1076 | | é formado em Letras-Libras tradução dá conta disso. Que envolve |
| 1077 | | um estudo, né? Tem que ter um estudo todo. Agora imagina um |
| 1078 | | aluno que tá ali no 3º período ter que traduzir algo. E outra, |
| 1079 | | esses termos você vai procurar nos melhores dicionários, você |
| 1080 | | não acha esses termos. Então são sinais que não existem, então |
| 1081 | | assim, isso gera todo um desconforto. Então o aluno já sabe |
| 1082 | | um pouco Libras, né? Afinal ele está ali, muitos estão ali |
| 1083 | | para aprender, estão ali no começo. E ainda ter que pegar um |
| 1084 | | texto teórico, de uma área específica, que tem muitas |
| 1085 | | terminologias, aí gera todo aquele desconforto. |
| 1086 | P | Entendi. Leandro e como se dá essa interação entre vocês |
| 1087 | | alunos? Você já estudou com turmas composta de alunos surdos |
| 1088 | | e ouvintes? |

| | | |
|--|---|---|
| 1089 | | Sim, Flávio. |
| 1090 1091 | E | Como que é uma dinâmica, como você percebe a dinâmica dentro de uma sala com esses dois públicos? |
| 1092 1093 1094 1095 1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102 1103 1104 1105 1106 1107 1108 1109 1110 1111 1112 | P | Bom, Flávio, aí a gente cai lá um pouco no Bilinguismo. Por exemplo, imagina: o professor deu um trabalho e esse professor pede: "ó, tem que ser apresentado em Libras". Então isso já gera um desconforto. Porque tem alunos que tem ali o conhecimento já da língua para conseguir apresentar o trabalho em Libras, tem alunos que não. Aí você pensa: "ah, o aluno surdo ele vai poder ajudar". Só que o aluno surdo. Aí o professor. Os materiais indicados no Letras-Libras, a maior parte é escrito. Então você pensa: "vamos mostrar esse texto para o surdo, porque, afinal, é a língua dele". Aí o surdo vai conseguir ler isso aqui? Porque o surdo ele pode traduzir, mas se ele tiver conhecimento de Libras. Aí você fala assim: "ó, vamos perguntar para o surdo, tem um colega aqui surdo, ele vai ler isso aqui e vai traduzir para nós". Aí começa a briga também. Por quê? Uai, espera aí, ele é surdo e ele não consegue ler esse texto escrito?. Aí já gera aquela polêmica, porque, você entende? A Libras é a língua materna dele. Ele está aqui na faculdade de Letras, aí gerou um desconforto, porque alguns colegas começaram a ver que os surdos não estavam conseguindo dar conta de ler um texto. Aí gerou um outro desconforto. Você entendeu a lógica? Você conseguiu entender a lógica? |
| 1113 | E | Entendi. |
| 1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121 1122 1123 1124 | P | Por exemplo: o professor pede para apresentar um trabalho. E o trabalho parte de um texto escrito. Aí você fala: "ah, a gente não conhece muito bem Libras, então vamos perguntar para o aluno surdo?" Aí você dá o texto escrito para o aluno surdo, aí o aluno surdo já fica assim, né, até meio emburrado. "Ah, mas isso é português! Ah, eu não sei". Aí já gera aquele desconforto. Ou seja, vamos dizer assim, de um modo geral: os alunos pegavam o texto e não sabiam passar para Libras. E no caso do aluno surdo, mesmo que o aluno surdo talvez sabia Libras, mas não conseguia passar do português para Libras. É complicado, não é? |
| 1125 1126 1127 1128 | E | Entendi, é uma situação complicadíssima. E houve durante o curso, assim, alguma proposta da coordenação ou de quem estava a frente do curso para poder melhorar o curso nesse sentido e amenizar esses conflitos? |
| 1129 | P | Sim, sim, teve. |
| 1130 | E | Alguma iniciativa nesse sentido? |
| 1131 1132 1133 1134 1135 1136 1137 1138 1139 1140 1141 1142 1143 1144 1145 1146 1147 1148 1149 | P | Então, eu mesmo, eu sempre comentava isso na sala de aula e eu meio que tentava juntar ali um grupo para a gente lutar para isso. Bom, primeira coisa, o professor indicou um texto. Só que aí envolve outros profissionais, gerava outro desconforto: "ah, o intérprete tem que traduzir esse artigo que o professor indicou". "Ah, a professora de linguística indicou esse texto, tem que estar acessível para o surdo". Porque a gente percebeu que o surdo não conseguia ler aquele texto. "Uai, o surdo não tem que estudar? Não está aqui para estudar?" Uai, a professora indicou um artigo de 10 páginas. O surdo não dá conta de ler, a gente precisa perceber como aluno. Ele é surdo, ela é surda, e não conseguiu ler o texto. Como que ele vai aprender? Aí, se o surdo não sabe português como que a gente vai fazer? "Ah, tem disciplina de português como L2 para surdo aqui na faculdade". Beleza. Gente, mas o surdo vai aprender uma língua em uma disciplina, em duas, em três? Ou seja, não vai, né? Assim, vai ajudar um pouco? Vai, Flávio. Isso aí tem até alguns alunos surdos cobrando mais. Queriam ter o curso de português como L2 durante o Letras- |

| | | |
|------|---|---|
| 1150 | | Libras todo. Por quê? Isso é uma lacuna que é lá da escola. |
| 1151 | | Porque chegaram com muitas lacunas. Então teve até surdos que |
| 1152 | | falaram: "olha, a gente quer estudar mais português". Então |
| 1153 | | assim, tem surdo que eu acho que talvez gostaria de fazer |
| 1154 | | Letras/Português, né? Tipo assim, entre aspas, "a gente quer |
| 1155 | | estudar mais português". Mas né, o curso de Letras eram poucos |
| 1156 | | os professores e falavam "infelizmente a gente não consegue |
| 1157 | | oferecer português como segunda língua durante o curso de |
| 1158 | | Letras-Libras todo. A gente consegue oferecer uma, duas, três |
| 1159 | | disciplinas ou algum projeto de extensão". Bom, Flávio, |
| 1160 | | voltando lá. O surdo já está ali, matriculado, e está tendo |
| 1161 | | aula de várias disciplinas, de literatura, de linguística, de |
| 1162 | | aquisição da linguagem. E o professor indica livros em |
| 1163 | | português. Texto em português. O aluno surdo não está |
| 1164 | | conseguindo ler aquilo. Qual que era a proposta? "Ó gente, |
| 1165 | | infelizmente, ninguém consegue". Nós não conseguimos. Eu, como |
| 1166 | | aluno, é desumano. Você falar: "ó, Leandro, você tem a |
| 1167 | | obrigação de traduzir esse livro para a aluna, para o seu |
| 1168 | | colega surdo". Porque gente eu ia gastar a minha vida toda. |
| 1169 | E | Mas não tinha os intérpretes? Você não tinha o intérprete, que |
| 1170 | | faria esse papel? |
| 1171 | P | Então, os intérpretes eles estavam ocupando a carga horária |
| 1172 | | toda em sala de aula. Então, assim, não estava sobrando |
| 1173 | | demanda, não tinha intérprete disponível para traduzir um |
| 1174 | | artigo científico. E outra. |
| 1175 | E | Mas por que eles estavam cumprindo a carga horária toda em |
| 1176 | | sala de aula? |
| 1177 | P | Então, aí que entra a questão, e gera um desconforto com o |
| 1178 | | intérprete. Porque. "ah, o intérprete trabalha 40 horas". Tá. |
| 1179 | | Eles falam "a gente trabalha aqui em sala de aula." Porque aí |
| 1180 | | é aquele cálculo. Eles trabalhavam, vamos supor. Porque tinha |
| 1181 | | intérprete que trabalhava, vamos pensar. A aula começa às 7h, |
| 1182 | | aí tem que colocar o horário certinho que termina, né? Então |
| 1183 | | o horário padrão é: começa às 7h e vai até 10h40. Aí tem que |
| 1184 | | fazer o cálculo, aí não sei se dá quatro horas aí. Só que além |
| 1185 | | desse tempo eles falavam "a gente tem que estudar o que vai |
| 1186 | | ter na aula". Então é o slide que o professor usou, eles tinham |
| 1187 | | um tempinho ali para estudar, já contava. Aí tinha intérprete |
| 1188 | | e, "ah, o intérprete faz um curso fora. É direito tá, ele tem, |
| 1189 | | pode ser reduzido da carga horária dele". Quando o intérprete |
| 1190 | | faz um curso fora. "Ah, o intérprete faz graduação". Então, |
| 1191 | | aqui, o pessoal liberou ele para reduzir a carga horária. E |
| 1192 | | fora que a gente sabe que têm instituições federais que há uma |
| 1193 | | política aí do servidor que trabalha 40 horas, mas na prática |
| 1194 | | trabalha 30h, né? |
| 1195 | E | Entendi. |
| 1196 | P | Então, assim, são poucos intérpretes que atuam na sala de aula |
| 1197 | | e de fato, realmente, eu concordo, eles já têm que estudar os |
| 1198 | | slides ali que o professor vai mostrar na sala de aula. Aí, |
| 1199 | | ou seja, não é, aí já gerava esse certo desconforto. Que ele |
| 1200 | | sabia que era uma demanda, tem que ter material acessível para |
| 1201 | | o aluno estudar, um livro acessível em Libras, um artigo, só |
| 1202 | | que não tinham profissionais para. Esse era o discurso. Não |
| 1203 | | há intérpretes para traduzir um livro, não há intérprete para |
| 1204 | | traduzir um artigo. |
| 1205 | E | Entendi. |
| 1206 | P | Ou seja, gerava aquele desconforto entre ouvintes e surdos. |
| 1207 | | Por que, Flávio? Aí vou falar de alguns colegas, relatos que |
| 1208 | | eu ouvi durante o curso. |
| 1209 | E | Não precisa citar nomes. |

| | | |
|--|---|--|
| 1230 1231 1232 1233 1234 1235 1236 | P | "Ah, o aluno surdo não fez nada no trabalho, mas quer levar o nome". Aí começa a gerar o desconforto, porque é coisa comum, infelizmente. Só que no caso do surdo é difícil a gente falar até que ponto ele não ajudou, porque o texto era escrito, não sabia o português, aí não ajudou em nada com o trabalho, aí coloca o nome dele, ele vai ganhar nota, mas aí gerava todo aquele desconforto. |
| 1237 | E | Entendi. |
| 1238 1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 | P | Infelizmente, você tem que ter muito jogo de cintura, né? Porque alguns colegas não tinham e achavam que "ah, aquela aluna lá ela quer só o nome no trabalho, não faz nada". Agora tem surdo também, Flávio, aí, o surdo é um ser humano né, Flávio. Então tem surdo que também fala assim "ah não, coloca o meu nome aí, você tem a obrigação de colocar meu nome no trabalho". "Ah, mas você não fez nada". "Ah, eu não fiz porque você não traduziu para mim o que era escrito, o artigo". |
| 1246 | E | Aí ele achava que era obrigação. |
| 1247 | P | . do colega talvez, né? Então você tá vendo? |
| 1248 1249 1250 1251 | E | Você já presenciou, Leandro, conflitos, em algum momento, situações mais exaltadas em sala de aula, envolvendo essa interação entre professor e aluno, aluno e aluno? Com que era essa interação entre os alunos dentro de sala de aula? |
| 1252 1253 1254 1255 1256 | P | Bom, Flávio, assim. Assim, Flávio, eu sei que aconteceu em outras turmas. Bom, na minha turma, assim, deixa eu lembrar, Flávio. Assim, ó, na verdade, no primeiro período que eu frequentei aconteceu foi um caso que foi muito marcante para mim. Só que aí eu vou falar da minha experiência. |
| 1257 | E | Isso, mas é isso que eu quero, é isso aí. |
| 1258 1259 1260 1261 1262 1263 1264 1265 1266 1267 1268 1269 1270 1271 1272 1273 1274 1275 1276 1277 | P | É. Era uma aula e tinha. Ah, aconteceu duas coisas. Vou falar duas coisas para ficar aqui gravado para você. Bom, primeiro período foi uma aula que não tinha intérprete. E a professora começou a dar aula. Era uma aula sobre linguística. E a professora estava dando. Ah, lembrei. Tinha intérprete sim, Flávio, tinha uma intérprete lá, a professora estava dando aula e tinha uma intérprete. Só que a intérprete falou assim: "olha." A intérprete falou assim, "eu estou sozinha, não tem ninguém para revezar comigo. Eu vou interpretar, eu vou cansar, eu vou parar. Eu vou interpretar aqui 20 minutos". Então, assim, religiosamente. Ela seguia os 20 minutos. Porque havia um certo acordo entre os intérpretes deles revezarem. E a gente sabe que até é recomendável, até pelo conselho de fisioterapia, que os intérpretes de Libras revezem, porque isso pode dar aí um problema de articulação. E essa. Tinha uma intérprete lá, e na instituição ela seguia isso na risca. Ela falou "vou interpretar 20 minutos, não chegou ninguém aqui, eu vou parar". Aí ela fez, tipo assim, ela seguiu o papel dela, assim, começava com aquela rixa. Não havia diálogo no começo. Isso tem mudado, viu? Vou falar lá de cinco anos atrás. |
| 1278 | E | Sim. |
| 1279 1280 1281 1282 1283 1284 1285 1286 1287 1288 1289 1290 | P | Quase cinco anos atrás, né? Quatro anos atrás. Não estava tendo muito diálogo, o curso era novo. Lembra? Curso novo, era a primeira vez que o professor tinha ali o aluno surdo. Por quê? Teve uma turma, né, a primeira turma de Letras-Libras não teve aluno surdo. Então eu acho também isso é algo marcante. Porque assim, os professores pensaram "ah, Letras-Libras, primeiro ano, bem dizer, tranquilo, né?". Porque não tinha aluno surdo matriculado. Agora, na minha turma já começou a aparecer surdos no curso. Aí o professor estava lá dando aula, a intérprete estava lá interpretando, todo mundo, né, os calouros achando aquela coisa mais linda, né? De repente, Flávio, a intérprete parou. Deu os 20 minutos, ela parou e ela |

| | |
|------|---|
| 1291 | saiu da sala. A professora continuou dando a aula normalmente. |
| 1292 | Flávio, eu comecei a tremer. Coração começou a bater forte. |
| 1293 | Eu vi que a aluna surda estava com a cabeça abaixada, se |
| 1294 | sentindo constrangida, ela abaixou a cabeça. Eu falei, gente, |
| 1295 | eu vendo aquela cena lá comecei a tremer, falei "gente, eu não |
| 1296 | acredito que está acontecendo isso aqui". E outra, a |
| 1297 | professora, ela estava falando sobre a aquisição da linguagem, |
| 1298 | ela estava, até puxou o gancho aquele dia, olha que |
| 1299 | interessante, ela estava falando "e a questão dos surdos, tal, |
| 1300 | tal". E eu vendo aqui, né? Ela querendo falar um pouquinho |
| 1301 | sobre aquisição de linguagem para surdo, mas a intérprete |
| 1302 | tinha ido embora e ela dando aula naturalmente. Eu falei, |
| 1303 | "duas coisas aí". Aí eu levantei a mão. "Ué, professora, a |
| 1304 | intérprete não está mais interpretando, professora, a aula vai |
| 1305 | continuar como se a intérprete tivesse aqui?". Porque, analise |
| 1306 | comigo, a intérprete tá fazendo papel de boba, né, afinal ela |
| 1307 | sai e aula continua a mesma coisa, então o que que a intérprete |
| 1308 | está fazendo ali? Primeira coisa, acho que é até um desrespeito |
| 1309 | mesmo com a própria colega lá, a intérprete, porque ela está |
| 1310 | interpretando, ela sai, a aula continua a mesma coisa, então |
| 1311 | o que que a intérprete também fez? "Ué, professora, aí a aluna |
| 1312 | surda vai conseguir acompanhar? Porque a intérprete não está |
| 1313 | aqui mais". Aí a professora olhou assim para mim, Flávio, "eu |
| 1314 | tenho que dar aula para a maioria. Você quer que eu faça o |
| 1315 | que? Eu tenho que dar aula para a maioria". Aí eu falei. Só |
| 1316 | que ela falava e eu respondia, Flávio. "O surdo é uma minoria". |
| 1317 | "Eu tenho que dar aula para a maioria". Eu falava: "o surdo é |
| 1318 | minoria". "Ah, eu tenho que dar aula para todos". "E o surdo |
| 1319 | não faz parte do todos?". Ela falava e eu respondia, Flávio, |
| 1320 | ela falava e eu respondia. "É mas" Aí ficou. Aí o pessoal da |
| 1321 | sala ficou tudo assim, porque era primeiro período, né? Aí o |
| 1322 | pessoal "calma, Leandro, calma". Aí eu falei assim: "não, |
| 1323 | professora, eu acho que você está de parabéns, né, porque se |
| 1324 | você está certa você está de parabéns, porque eu não sei como |
| 1325 | que eu conseguiria dar uma aula com uma aluna surda sem ter |
| 1326 | um intérprete". Eu falei assim "você está de parabéns". Alguns |
| 1327 | acharam que eu fui irônico com a professora. "Você está de |
| 1328 | parabéns, porque eu estou aqui tremendo, eu estou aqui sentado, |
| 1329 | tremendo, estou até passando mal". Falei dessa forma, Flávio. |
| 1330 | Falei assim, "estou tremendo, estou tremendo". E ela, só que |
| 1331 | ela me respondia, Flávio. "Ah, mas eu tenho que dar aula para |
| 1332 | a maioria". "Olha, o surdo sempre, o surdo é minoria. Ainda |
| 1333 | mais aqui na nossa sala de aula". Sabe o que que ela. "Ah, |
| 1334 | vamos fazer uma votação". Acredita que ela chegou nisso? E ela |
| 1335 | falava, eu respondia. "Ah, eu tenho que dar aula para a |
| 1336 | maioria". "Surdo é minoria". "Tenho que dar aula para todos". |
| 1337 | Eu falei "o surdo faz parte do todos". Aí ela falou assim |
| 1338 | "então vamos fazer uma votação". Aí eu falei, "uai, tem uma |
| 1339 | aluna surda na turma. O restante, todos são ouvintes. Então |
| 1340 | quase 30 ouvintes, um surdo, e você quer votação. Então que |
| 1341 | votação que é essa?". Aí Flávio, isso gerou, aí virou bate- |
| 1342 | boca. Então assim, não é bate-boca, eu argumentava. E ela |
| 1343 | argumentava, só que os argumentos dela você vê, né, se a gente |
| 1344 | olhar isso na legislação é até ilegais, né, porque olha o |
| 1345 | argumento dela, "eu tenho que dar aula é para o ouvinte". Né, |
| 1346 | assim, "eu tenho que dar aula para a maioria". Então, assim, |
| 1347 | ela está excluindo a pessoa com deficiência, seja ela qual |
| 1348 | for. Seja ela uma pessoa com síndrome de down, um cego, no |
| 1349 | caso ali era uma pessoa surda. Então assim, ela estava |
| 1350 | pensando, "eu tenho que dar aula, eu tenho que atender a |
| 1351 | maioria". "Ah, mas eu sou paga para dar aula". Aí ela já |

| | | |
|--|---|--|
| 1352 1353 1354 1355 1356 1357 1358 1359 1360 1361 1362 1363 1364 1365 1366 1367 1368 1369 1370 1371 1372 1373 1374 | | tentava se colocar no lugar dela, "sou paga para dar aula". Mas se a gente for pensar a questão pedagógica também não pode excluir o aluno, então você vê que há um conflito aí. Aí, havia um conflito. Você vê que envolve três questões: a intérprete, "ah, eu vou interpretar 20 minutos, se não tiver ninguém, fazer o quê?"; havia a professora, "ah, eu tenho que dar aula." Mas no pensamento dela ela tinha que dar a aula. Ou seja, aí eu acho uma coisa importante, né Flávio, Aquela aula muito expositiva. O professor universitário não está muito preocupado com o aprendizado, né, eu acho que isso remete um pouco isso, "ah, eu vou dar aula aqui para a maioria, meu papel é só dar aula". Uai, não adianta, eu tenho que dar aula, mas o aluno está entendendo? O aluno vai poder participar? Essa aula é acessível para o aluno? Aí, Flávio, a aula ficou naquilo lá. Aí ela nem conseguiu mais dar aula. Aí isso foi parar lá na diretoria da escola, da faculdade, né. No outro dia teve uma reunião. Aí falaram assim, participou lá uma representante do curso de Letras-Libras, aí falaram assim "Leandro, seu nome foi citado lá, com a diretora da faculdade". Na época era com a diretora. Aí eu falei assim "Foi? Eu não fui chamado". Assim, eu fiz algo de errado? Flávio, se eu tivesse feito algo de errado isso ia dar até processo. Só que eu fiz algo de errado? |
| 1374 1375 1376 | E | Você se manifestou. E, no decorrer do curso, Leandro, houve soluções para essas questões? Apareceram outras situações como essa? |
| 1377 1378 1379 1380 1381 1382 1383 1384 1385 1386 1387 1388 1389 1390 1391 1392 | P | Aconteceu, Flávio, aconteceu algumas situações. Ah, aconteceu outra, aí outro semestre. Aconteceu assim, mais um dois casos muito importantes para você relatar daqui. No outro semestre, Flávio, ou seja, todo mundo passou, né, todo mundo feliz, a gente foi fazer uma outra disciplina. Só que assim, havia outras disciplinas que eram específicas sim, do curso de Letras-Libras, mas na verdade, por exemplo, no curso a gente tinha que cursar oficina, né, eu acho que agora vai mudar essa terminologia, mas na época chamava oficina, "ó, no curso de Letras-Libras você tem que cursar algumas oficinas". E a gente foi fazer uma oficina também sobre, ah, essa sim era específica, era uma disciplina específica sobre aquisição da linguagem. Aí a gente chegou lá na turma, né, aí essa disciplina ela foi indicada para os alunos do Letras-Libras, já estava na nossa grade. Não era, tipo assim, uma disciplina obrigatória, mas ela estava lá preenchendo a nossa grade. |
| 1393 | E | Aham. |
| 1393 1394 1395 1396 1397 1398 1399 1400 1401 1402 1403 1404 1405 1406 1407 1408 1409 1410 | P | Bom, a gente chegou lá para cursar a disciplina, né, a aluna surda lá presente, os demais alunos, e turmas, aí tinha alunos de outros cursos, de Letras/Português, Letras/Latim, Letras/Inglês, né, demais habilitações. Professora começou a dar aula, falei assim "professora, uai, não tem intérprete aqui não?". "Uai, não". Falei "uai, precisa ter intérprete, temos colegas surdos aqui na turma". "Ah, mas essa disciplina aqui é para ouvi. [não completou], não é do Letras-Libras". Ela falou dessa forma. "Essa disciplina não é do Letras-Libras". Eu falei assim: "Não é? Porque está na nossa grade". "Ah, mas não é obrigatória". "Mas está na nossa grade". "E outra, que eu saiba o aluno da UFJF ele pode cursar qualquer disciplina, até mesmo a disciplina da medicina, da engenharia, do direito, é direito, tá no RAG, vocês não falam que tudo está no RAG? Então, assim, não é questão de ser disciplina ou não da Letras-Libras. Se tem um aluno surdo matriculado na disciplina é necessário um intérprete de Libras". Mas olha o modo como essa professora falou "não é disciplina do Letras- |

| | | |
|------|---|---|
| 1411 | | Libras". Tipo assim, né, como se fosse, "isso aqui não te |
| 1412 | | pertence". Se não é, como que a gente consegue fazer matrícula? |
| 1413 | | E ó, isso na faculdade de Letras, Flávio, chama a atenção, uma |
| 1414 | | professora da faculdade de Letras falar "essa disciplina não |
| 1415 | | é do Letras-Libras". Uai, é para todo mundo. |
| 1416 | E | Pegando o gancho nessa sua fala, o contrário, você acha que |
| 1417 | | as pessoas têm esse pensamento contrário, igual você falou, a |
| 1418 | | professora falou, "essa aqui é uma disciplina que não é do |
| 1419 | | curso de Letras-Libras", né, então, para ela uma disciplina |
| 1420 | | que, nessa percepção, né, a disciplina que precisa de |
| 1421 | | intérprete ou que seja acessível ao surdo é somente disciplina |
| 1422 | | do curso de Letras-Libras. |
| 1423 | P | Isso. |
| 1424 | E | Aí eu te pergunto: as pessoas também têm essa visão contrária |
| 1425 | | em relação ao curso de Letras-Libras? Acha que o curso de |
| 1426 | | Letras-Libras ele é específico para surdos? Você já percebeu |
| 1427 | | isso, se tem algum posicionamento em relação a isso? As pessoas |
| 1428 | | acharem que, por ser um curso de Letras-Libras ele tem que ser |
| 1429 | | voltado para o aluno surdo? |
| 1430 | P | Então, até que não, Flávio. Mas isso aí é uma questão até que, |
| 1431 | | um pouco, assim, é uma questão curiosa. Porque quando a pessoa |
| 1432 | | vê Letras-Libras ela acha que habilita para português e libras. |
| 1433 | | Então assim, muitos colegas meus ficaram frustrados no |
| 1434 | | primeiro período, porque eles viram lá no SISU, né, SISU é o |
| 1435 | | Sistema de Seleção Unificada. Eles viram lá Letras-Libras e |
| 1436 | | pensou "Letras é português". E libras, né, alguns jogavam lá |
| 1437 | | na internet viu que era Língua Brasileira de Sinais. Então |
| 1438 | | eles pensavam que saia habilitado português e libras. Aí quando |
| 1439 | | chegou lá na faculdade, olha a questão de nome, né, chegou lá |
| 1440 | | na faculdade, eu, né, já sabia, por dentro do assunto, eu já |
| 1441 | | orientava "ó, gente, esse curso aqui é só para formar, a gente |
| 1442 | | só sai habilitado em Libras, a gente não sai em português |
| 1443 | | não". "Você está errado, Leandro, isso aqui, ó, é Letras- |
| 1444 | | Libras, Letras é português". Eu falei, "gente, não é assim, |
| 1445 | | não é assim". Aí passou lá dois, três meses, uma vez a |
| 1446 | | coordenação fez uma reunião lá, ela explicou isso. Falei "uai, |
| 1447 | | vocês estão precisando explicar isso para os colegas, porque |
| 1448 | | muitos colegas entraram nesse curso aqui pensando que vai sair |
| 1449 | | habilitado em português também". Poderia ser? Poderia. Pode |
| 1450 | | ter um curso de Letras-Libras com dupla habilitação, no caso |
| 1451 | | seria Letras, português/libras. Só que no caso da UFJF, a |
| 1452 | | escolha ali, isso é uma questão de política, de perspectiva, |
| 1453 | | eles escolheram ter um curso com apenas uma habilitação. Bom, |
| 1454 | | agora Flávio, então assim, muitos ali entraram nesse curso |
| 1455 | | meio que, quase, meio que por engano, né, entre aspas. Porque |
| 1456 | | tinha colega "ah, mas eu quero fazer letras/português, eu |
| 1457 | | pensei que isso aqui era português e libras". Falei "não, |
| 1458 | | talvez você vai ter que mudar de curso". Mas teve colegas que |
| 1459 | | ficavam até o final. Mas assim, outra questão é, durante o |
| 1460 | | curso, aí vou falar da trajetória de quatro anos, eu fiz |
| 1461 | | amizades com colegas do latim, do inglês, do francês, eu falava |
| 1462 | | "a gente tem libras". E teve colegas que, por fazerem libras, |
| 1463 | | toda licenciatura tem uma disciplina de Libras. Então eles |
| 1464 | | faziam Libras e falavam assim, "ah, a gente pode puxar |
| 1465 | | disciplinas, tipo, Libras 1, Libras 2, Libras 3, Libras 4". |
| 1466 | | Eu falava "sim, pode". Aí eu sempre buscava orientar. |
| 1467 | E | Entendi. |
| 1467 | P | Igual nós, do Letras-Libras, poderíamos puxar uma disciplina |
| 1468 | | do curso de Letras/Inglês, do Letras/Francês. O aluno também, |
| 1469 | | das outras habilitações poderia puxar de Libras. Na verdade, |
| 1470 | | o curso de Libras gera uma certa polêmica porque o nosso curso |

| | | |
|------|---|---|
| 1471 | | ele foi registrado separado, né. Porque o Letras-Libras ele |
| 1472 | | foi meio que, na UFJF parece que lá é Letras como se fosse. |
| 1473 | | Eu não sei, envolve essa parte da legislação, é como se fosse |
| 1474 | | um curso só, mas ali tem várias habilitações. |
| 1475 | E | Entendi, é, entendi. |
| 1476 | P | Agora o Letras-Libras ele é meio que separado. Ah, isso gerou |
| 1477 | | desconforto, viu Flávio. Deixa eu te falar do desconforto que |
| 1478 | | gerou um pouco. Porque quando a gente ia fazer disciplinas de |
| 1479 | | outras faculdades, na Faculdade de Educação, por exemplo, o |
| 1480 | | pessoal perguntava "que curso vocês fazem?". Aí tinha colegas |
| 1481 | | que falava "ah, eu faço Letras", ponto. O curso de Letras- |
| 1482 | | Libras, por ser registrado separado, a gente sempre falava, |
| 1483 | | era comum, eu falava "ah, eu faço Letras-Libras". Aí teve até |
| 1484 | | uma professora da Educação que falou "ué, gente, tem diferença, |
| 1485 | | é separado?". Porque legalmente é separado, num é. Se você |
| 1486 | | entrar no site da UFJF você deve ter separado. |
| 1487 | E | A estrutura é diferente. |
| 1488 | P | Aí teve até alunos, por isso que não teve aquela base, né, o |
| 1489 | | núcleo comum é diferente. |
| 1490 | E | E na sua opinião, o que que você acharia mais interessante: |
| 1491 | | esse curso único, como é atualmente na universidade, ou um |
| 1492 | | núcleo comum, uma base comum, como são as licenciaturas de um |
| 1493 | | modo geral, né, você tem uma base comum e num determinado |
| 1494 | | período do curso você escolhe a habilitação, então você faria |
| 1495 | | Letras com habilitação em Libras, por exemplo, igual tem Letras |
| 1496 | | com habilitação em inglês, Letras com habilitação em italiano, |
| 1497 | | Letras com habilitação em francês, o que que você acharia, |
| 1498 | | dentro da sua experiência como aluno do curso, vendo essa |
| 1499 | | repercussão que você disse aí, né, desses conflitos, dessas |
| 1500 | | diferenças, desse estranhamento inclusive para quem é de fora |
| 1501 | | do curso, na sua opinião o que que seria melhor? Você |
| 1502 | | preferiria o curso do jeito que ele está organizado hoje, como |
| 1503 | | um curso independente, com todas as disciplinas voltadas para |
| 1504 | | ele, ou ele fazendo parte de uma habilitação, né, seria um |
| 1505 | | núcleo comum em Letras, com habilitação em Libras? |
| 1506 | P | Então, Flávio, olha, vamos tentar, assim, deixar um pouco |
| 1507 | | claro. Assim, o curso de Letras-Libras ele foi registrado ele |
| 1508 | | tem ali disciplinas que. Comuns a todo curso de Letras, entre |
| 1509 | | aspas, né, como linguística, a gente teve lá Linguística 1, |
| 1510 | | 2, todo curso de Letras teve. Só que assim, o curso foi |
| 1511 | | registrado separado, né, e a gente já entrava com essa |
| 1512 | | habilitação, né, Libras. Né, a gente, a gente não pode |
| 1513 | | escolher, até mesmo a questão de transferir era difícil, né, |
| 1514 | | puxar, por exemplo, tinha colegas da minha turma que queria |
| 1515 | | puxar disciplinas de inglês e a gente ficava assim, a gente |
| 1516 | | tinha uma certa prioridade, mas, por exemplo, quem era, vamos |
| 1517 | | supor, quer era do Letras/Latim estava na nossa frente para |
| 1518 | | puxar, por exemplo, uma disciplina do Letras/Inglês. O Letras- |
| 1519 | | Libras, por ser registrado separado tinha mais dificuldade |
| 1520 | | para puxar algumas disciplinas, por exemplo, um relato era a |
| 1521 | | questão do inglês. "Ah, eu quero puxar o Inglês 1, 2, 3." O |
| 1522 | | Letras-Libras ficava meio ali quase como se tivesse |
| 1523 | | concorrendo em igualdade com os outros cursos, de outras |
| 1524 | | faculdades. Aí depois parece que ia ter quase. O pessoal estava |
| 1525 | | até discutindo isso muito se daria uma certa prioridade para |
| 1526 | | o Letras-Libras porque o Letras-Libras está dentro da |
| 1527 | | faculdade de Letras, né gente. Então assim, seria menos, não |
| 1528 | | assim, que a gente teria a mesma prioridade que os demais, mas |
| 1529 | | pelo menos um pouquinho. |
| 1530 | E | Entendi. |
| 1531 | P | Bom Flávio. Como que foi mesma a sua pergunta? Me perdi. |

| | | |
|--|---|---|
| 1532 | E | Não, é se você preferiria o curso. |
| 1533 | P | Ah, é. Entendi. |
| 1534 1535 1536 1537 | E | Ou se você acharia mais interessante um curso com um tronco comum e a pessoa escolher essa habilitação. Igual eu fiz Letras com habilitação em libras, por exemplo. Eu fiz Letras com habilitação em italiano, igual são as outras licenciaturas. |
| 1538 | P | Eu poder escolher no decorrer do curso a habilitação. |
| 1539 | E | Isso. |
| 1530 1531 1532 1533 1534 1535 1536 1537 1538 1539 1540 1541 1542 1543 1544 1545 1546 1547 1548 1549 1550 1551 1552 1553 1554 1555 1556 1557 1558 1559 1560 | P | Vamos seguir por essa lógica. Assim, o curso tem mesmo uma estrutura, igual aos outros cursos de Letras. Mas agora vamos pensar nessa vertente, eu ingressar e depois, no decorrer ali eu poder escolher. Bom, Flávio, parece que quando começaram a fazer o projeto do curso do Letras-Libras a ideia era essa, viu? Eu vi histórias, acho que poderia até ter um livro falando da História do Letras-Libras de Juiz de Fora. Então parece que a ideia primeira foi essa, né. O aluno entra ali, depois de três, quatro períodos ele cursa, né, ele escolhe a habilitação. Bom Flávio, eu acho que isso aí envolveria mais professores, né. Então, esses professores, envolveria mais. A gente está lidando com pessoas. Então seriam mais professores que teriam contato com os surdos. Isso, assim, pensando na estrutura da universidade poderia gerar mais desconforto, né, porque seria mais pessoas, mais disciplinas diferentes, digamos assim. Por exemplo, o aluno surdo vai cursar latim. Ou seja, o professor de latim tem esse contato com Libras, já teve essa formação? Aí o aluno surdo vai ter que cursar inglês, pelo menos lá uma disciplina de inglês. Esse professor sabe mais ou menos como que é a didática numa sala de aula que tem um aluno [surdo]. É, em outras disciplinas em comum, o que me vem aqui na mente são o latim, né, que a gente realmente não tem no curso de Letras-Libras, talvez literatura também. Literatura a gente teve, mas assim, é porque eu não lembro agora o comum, mas assim, é o que vai envolver mais pessoas, né Flávio, então assim, envolveu mais pessoas, envolve mais pessoas, que o professor ele tem que ser entre aspas "formado" a dar uma aula numa turma que tem surdos e ouvintes. E a gente viu que eles fizeram o curso separado e mesmo assim esses professores no começo eles davam aula sem saber essas questões, agora imagina ampliar isso mais ainda. |
| 1561 1562 1563 1564 1565 1566 1567 1568 | E | E você, você diria Leandro, que a formação do surdo, né, ou o percurso acadêmico do surdo até chegar na universidade, é, teria condições de colaborar para que, vamos pensar assim, para que o curso, né, de nível superior atendesse melhor as necessidades deles, ou seja, acha que a trajetória anterior à educação superior ela contribuiu para que esse surdo também tenha dificuldades no curso, seja Letras-Libras, seja de uma habilitação de inglês, de italiano, você.? |
| 1569 1570 1571 1572 1573 1574 1575 1576 1577 1578 1579 1580 1581 1582 | P | Sim. Vou até puxar um gancho aqui da Letras mesmo, a questão vai envolver principalmente o português, né Flávio. Por exemplo, vamos pegar esse livro aqui, ó. Ele é "O ouvinte e a surdez - sobre ensinar e aprender a libras". É um material aí de referência sobre ensino de libras. A professora né que fez doutorado em linguística aplicada pela Unicamp, é uma professora referência, Audrei Gesser. Ou seja, a Audrei Gesser escreveu um livro que é referência sobre o ensino de libras, ou seja, envolvendo essa parte de didática, metodologia de ensino de libras. Esse livro, Flávio, ele é escrito em português. Então, assim, vamos pensar lá no aluno surdo. Ele entrou na universidade, ele não tem muito domínio do português. Então, assim, ele não consegue. Vamos falar a verdade. Eu vou falar da experiência que eu tive até mesmo com alunos do ensino |

| | | |
|------|---|---|
| 1583 | | médio. Então, assim, o aluno vai conseguir ler esse livro? |
| 1584 | | Não. Vou falar assim. Por exemplo, eu tive contato com surdos |
| 1585 | | do terceiro ano do ensino médio. Eles formaram, estão aí para |
| 1586 | | a sociedade. E isso que pode ter acontecido no curso de Letras- |
| 1587 | | Libras. Porque é a realidade dos surdos, né, muitos surdos não |
| 1588 | | têm ali, não conseguem, vamos dizer, igual teve uma colega que |
| 1589 | | ela até formou em Letras/Inglês em Juiz de Fora, fez já |
| 1590 | | doutorado, ela falava assim "Leandro, o inglês para mim é uma |
| 1591 | | segunda língua. Mas eu consigo ler um artigo em inglês". Né, |
| 1592 | | no caso dela. Eu falo, Flávio, eu estudo inglês, começo, largo, |
| 1593 | | eu não consigo ler um artigo em inglês, não consigo. Que que |
| 1594 | | acontece? A mesma coisa do surdo. No caso o português é uma |
| 1595 | | segunda língua, ele não consegue ler um artigo em português, |
| 1596 | | ou seja, ó, o livro que a gente tem, por exemplo, em |
| 1597 | | linguística aplicada, é em português. Então o surdo não |
| 1598 | | consegue ler bem. Talvez alguns surdos. Aí vai, há uma |
| 1599 | | diversidade é enorme entre os surdos, porque teve surdo que |
| 1600 | | teve surdez pós-linguística, então, assim, ele já teve |
| 1601 | | aquisição do português, isso facilita, né, porque ele já teve, |
| 1602 | | ele já sabia a estrutura do português, por isso que cada caso |
| 1603 | | é um caso, viu Flávio. Os níveis de surdez você sabe, né? |
| 1604 | E | Sim. |
| 1605 | P | A própria audiometria fala: leve. Não vamos entrar aqui muito |
| 1606 | | na visão clínica, mas influencia. A surdez dele é leve, é |
| 1607 | | moderada, é severa, é profunda? Ah, ele é surdo desde pequeno? |
| 1608 | | Então, na verdade, é igual na escola, Flávio, na universidade |
| 1609 | | deveria fazer igual na escola, é o PDI, Plano de |
| 1610 | | Desenvolvimento Individual. A escola faz isso muito bem. |
| 1611 | | Inclusive algumas universidades. Porque a inclusão das pessoas |
| 1612 | | com deficiência na universidade é algo recente. Então na |
| 1613 | | escola, querendo ou não, é igual teve um professor que foi lá |
| 1614 | | da UFOP, ele falou assim. Eu participei de uma palestra Eu |
| 1615 | | falei lá da escola básica, né, Flávio, você já deve ter ouvido |
| 1616 | | falar do PDI, né? |
| 1617 | E | Sim. |
| 1618 | P | É um relatório, esse relatório tem que ser feito ali por todos |
| 1619 | | os profissionais envolvidos com educação. Ah, é o PDI. Plano |
| 1620 | | de Desenvolvimento Individual do aluno. Ele é garantido pela |
| 1621 | | política do AEE, Atendimento Educacional Especializado. E isso |
| 1622 | | gerou uma polemica lá na UFJF. |
| 1623 | E | Por quê? |
| 1624 | P | Porque, de acordo com a lei, o AEE, Atendimento Educacional |
| 1625 | | Especializado, ele tem que ser transversal, ele tem que |
| 1626 | | perpassar todos os níveis de ensino. Então a universidade ela |
| 1627 | | também tem que ter um olhar diferenciado, não só o aluno surdo, |
| 1628 | | à todas as pessoas com deficiência. Aí você pode falar "ah, o |
| 1629 | | surdo não é deficiente". Mas na lei ele é. Então o surdo também |
| 1630 | | não é bobo, né. . "Ó, na lei eu sou deficiente, eu tenho |
| 1631 | | direito a prova adaptada, eu tenho direito, sabe, você tem que |
| 1632 | | me avaliar diferente". Então isso é uma questão que gera, que |
| 1633 | | gerou um desconforto um período no curso de Letras-Libras. Por |
| 1634 | | quê? Os professores não sabiam dessa questão. "Ah, então ele |
| 1635 | | é deficiente? Ah, então ele tem todo um respaldo legal". |
| 1636 | | Entendeu? |
| 1637 | E | Entendi. Entendi. |
| 1638 | P | Aí, deixa eu ver. Aí, como que era, Flávio. Isso gerou esse |
| 1639 | | desconforto. Porque é uma questão. Porque, por exemplo, a |
| 1640 | | escola básica, mesmo que ela ainda esteja caminhando, na escola |
| 1641 | | básica isso já é meio que padrão hoje. Por exemplo, uma escola |
| 1642 | | do estado. Entrou um aluno com deficiência, até mesmo. É o |
| 1643 | | laudo médico. O professor tem lá o laudo médico. Aí lá tem que |

| | | |
|------|---|--|
| 1644 | | contratar um professor especialista para acompanhar esse |
| 1645 | | aluno, até mesmo no contraturno. Ou seja, olha que |
| 1646 | | interessante, na universidade o aluno não está conseguindo |
| 1647 | | acompanhar, por exemplo, uma disciplina, ele tem que ter um |
| 1648 | | atendimento no contraturno, um professor especialista também. |
| 1649 | | Além. Ou seja, todo um trabalho em equipe. |
| 1650 | E | Aham. |
| 1651 | P | Então, ou seja, surgem essas questões também. É. "Preciso de |
| 1652 | | uma prova adaptada? Essa adaptação é o que, é uma prova |
| 1653 | | diferente?". Então assim, os professores ainda não estão |
| 1654 | | preparados nesse sentido, e assim, nem teoricamente, |
| 1655 | | infelizmente muitos professores lá, da área da Letras, né, |
| 1656 | | porque se fosse da pedagogia, esse discurso, numa faculdade |
| 1657 | | da Educação talvez, mais ou menos, eles já estavam mais ou |
| 1658 | | menos por dentro. Agora na Letras. Por isso que eu falo, a |
| 1659 | | gente tem que dialogar com nossos pares. A gente tem que |
| 1660 | | conversar. Agora. Flávio, pega, nosso curso é licenciatura, |
| 1661 | | mas falta diálogo entre as faculdades, por exemplo, Educação |
| 1662 | | e Letras. Muitas das vezes não há um diálogo. Porque isso para |
| 1663 | | um pedagogo, ele sabe, todo esse respaldo legal da educação |
| 1664 | | especial, porque o pedagogo ele estuda muito sobre a educação |
| 1665 | | especial. Muito, assim, ele tem pelo menos duas, três |
| 1666 | | disciplinas. Isso eu quero chamar a atenção, no curso de |
| 1667 | | Letras-Libras eu não tive nenhuma disciplina sobre educação |
| 1668 | | especial. Então você pensa "ah, o curso de Letras-Libras é um |
| 1669 | | curso de inclusão". Eu não tive nenhuma disciplina sobre |
| 1670 | | inclusão. Eu quis até puxar, só que infelizmente, né, as aulas |
| 1671 | | eram feitas de manhã, para eu cursar uma disciplina sobre |
| 1672 | | educação especial inclusiva eu teria que puxar da pedagogia |
| 1673 | | que era ofertada de manhã. Ai no caso eu quase puxei, só que |
| 1674 | | eu preferi puxar Braille, eu consegui puxar Braille, que é |
| 1675 | | importante, né, uma escrita, tá lá na Educação, não está na |
| 1676 | | Letras, que é uma coisa que a gente tem que pensar também, |
| 1677 | | afinal Braille é uma escrita. |
| 1678 | E | Sim. |
| 1679 | P | Só é ofertado na Educação e está correndo o risco de não ser |
| 1680 | | mais ofertado. E puxei relações étnico-raciais na Educação. |
| 1681 | | Mas assim, essa questão tipo assim, dos professores, gente, é |
| 1682 | | formação continuada, o professor tem que ter uma noção do |
| 1683 | | respaldo, até mesmo, do respaldo legal, né. Por exemplo, você |
| 1684 | | vê um discurso da professora que fala que tem que dar aula |
| 1685 | | para a maioria, isso uma professora falar isso numa sala de |
| 1686 | | aula, todo mundo ali adulto, gente, será que ela não tem noção |
| 1687 | | que isso é crime? Porque temos o estatuto da pessoa com |
| 1688 | | deficiência que fala: "discriminar a pessoa com deficiência é |
| 1689 | | crime". Hoje o professor que não adapta material, dependendo |
| 1690 | | do caso, se isso for investigado, pode ser considerado crime. |
| 1690 | E | É, tem uma série de questões, né. E, para a gente ir |
| 1691 | | terminando, já estamos no avançar das horas aqui, o papo está |
| 1692 | | muito bom, muito rico. |
| 1693 | P | E eu, ó, eu empolgo. |
| 1694 | E | E não, e eu tenho que ver como que eu vou passar isso, para |
| 1695 | | transcrever. |
| 1696 | P | Eu vou te dar trabalho, isso é bom. |
| 1697 | E | É muito legal, é muito bom isso. |
| 1698 | P | Mas você entendeu essa perspectiva? |
| 1699 | E | Entendi. |
| 1700 | P | O surdo, ele também tem esse direito igual às outras pessoas |
| 1701 | | com deficiência? |
| 1703 | E | Entendi. Eu fico pensando, né, no aspecto, nessa discussão que |
| 1704 | | o surdo traz né, de deficiente e não-deficiente. Igual você |

| | | |
|--|---|---|
| 1705 1706 1707 1708 1709 | | falou, em alguns aspectos ele usa a questão da deficiência para ter acesso a algum "privilégio", vamos pensar assim, algum direito, né? E, em outros aspectos ele é contrário a essa visão, porque ele não considera surdez como deficiência, né, pensando aí na cultura surda, por exemplo. |
| 1710 1711 1712 1713 | P | Só que aí tem um detalhe marcante, Flávio. Que a gente tem que pensar. A Educação está chegando em um patamar que cada aluno tem uma singularidade. Na verdade é um desafio para o professor, né. "Ah, tudo cai no professor, né?". |
| 1714 | E | Aham. |
| 1715 1716 1717 1718 1719 1720 1721 1722 1723 1724 1725 1726 1727 1728 1729 1730 1731 1732 1733 1734 1735 1736 1737 1738 1739 1740 1741 | P | Fazer o quê, né? É o aluno, né? Então assim. Hoje você entende que, por exemplo, já há um entendimento que não é nem necessário um laudo médico, né, porque na verdade, né, esse é o discurso que a gente até aprende lá na faculdade de Educação. Então, assim, cada aluno é um aluno. Nem necessariamente precisa exigir um laudo médico. A gente tem uma visão mais ampla, né, ou seja, é saber reconhecer a singularidade de cada indivíduo, então na verdade o desafio do professor é aquele negócio. Lembra que o professor falou "ah, eu tenho que dar aula para todos". Ela tem que dar aula para todos, mas ao mesmo tempo ela tem que dar aula para cada um. Ela tem que ver as singularidades de cada um, esse é o desafio. Aí mesma coisa é o do surdo. Então, assim, tem aluno sim, claro que o aluno surdo não é bobo, eu acho que aí ele está até sendo esperto, "ah, mas eu sou um deficiente", pelo menos ele está respaldando na lei, mas isso não é questão de lei, que o professor que é aberto a essa questão pedagógica, o professor fala "não, independente de lei eu tenho que ter esse olhar diferenciado", porque a gente está falando de pessoas, de seres humanos, cada pessoa é única, não é, a nossa impressão digital não é diferente de cada um? Então, assim, cada pessoa tem uma história de vida, né? E claro que uma pessoa tem, entre aspas, "com deficiência", eu estou falando aqui deficiência geral, fosse um cego, síndrome de down, isso se intensifica um pouco mais, né, claro que se isso se intensifica um pouco mais, e claro que ele tem um respaldo legal bem maior, né, que agiliza o processo de você ir, né. |
| 1742 1743 1744 1745 1746 1747 1748 1749 1750 | E | E você acha, Leandro, você agora formado, né, já com o diploma na mão e tal, você destacaria mais pontos positivos ou mais pontos negativos do curso de Letras-Libras? Como que é o professor, o aluno formado de Letras-Libras da UFJF Leandro? Como que você se caracteriza enquanto profissional formado pela UFJF? Você acha que ficou muito a desejar, faltou muita coisa, ou não, foi aquilo que você esperava, você se considera um bom profissional, né, a sua formação foi bem consolidada pelo curso.? Para a gente poder ir fechando nossa entrevista. |
| 1751 1752 1753 1754 1755 1756 1757 1758 1759 1760 1761 1762 1763 1764 1765 | P | Está bom, Flávio. Bom, Flávio, partindo da minha experiência eu sempre, no caso da Libras, né Flávio, não só eu como muitos colegas, as vezes eu fui autodidata, né? Porque, assim, comecei fazendo um curso base numa associação, depois entre no curso de Letras, era português/inglês, então muita coisa de Libras eu já procurava, né, eu pesquisava. O curso de Letras-Libras, você deve saber, tem uma característica bem peculiar, diferente das outras licenciaturas, o Letras-Libras ele surge já na modalidade à distância. Então isso é uma coisa interessante. É uma licenciatura que a primeira graduação de Letras-Libras foi à distância. Que que acontece? O governo mandou uma verba lá, significativa para a Universidade Federal de Santa Catarina e eles montaram esse curso à distância. A licenciatura ela surge na modalidade à distância. Então, assim, geralmente a gente vê ao contrário, né. Tem o curso |

| | | |
|------|---|---|
| 1766 | | presencial e depois ele passa para a distância, né? Então o |
| 1767 | | Letras-Libras teve essa diferença aí que eu posso te ressaltar, |
| 1768 | | uma graduação que surge na modalidade à distância. Então eles |
| 1769 | | pagavam os professores para elaborar os materiais, livros. Era |
| 1770 | | escrito mesmo. Ah, não tinha, viu Flávio, tinha vídeos. Tinha |
| 1771 | | além do. Então o governo, com essa verba, que foi uma verba |
| 1772 | | boa, né, os professores elaboraram materiais em PDF, né, |
| 1773 | | livros, só livros em versão PDF, livros, mas eram livros mesmo, |
| 1774 | | mas eram livros mais didáticos, e tinha lá também tipo, como |
| 1775 | | se fosse uma videoaula. Só que não chegou a ter DVD. Acho que |
| 1776 | | era aquela plataforma que o aluno acessava o login e ele tinha |
| 1777 | | acesso a videoaula. Bom, Flávio, isso facilitou um pouco quando |
| 1778 | | eu estava lá no Letras Português/Inglês, porque eu já baixei, |
| 1779 | | eles disponibilizaram isso na internet. Falava assim "gente, |
| 1780 | | ali eu tinha todo o curso de Letras-Libras". Eu tinha ali a |
| 1781 | | disciplina de linguística, de aquisição de língua de sinais, |
| 1782 | | eu tinha disciplina de metodologia de ensino de língua de |
| 1783 | | sinais. Então ali, bem dizer, estava ali pronto. Eu não tinha |
| 1784 | | o diploma, mas quem quiser ali estudar está disponível até |
| 1785 | | hoje. Você acessa lá "coleção do Letras-Libras" é o nome. |
| 1786 | | "Coleção do Letras-Libras" e pronto. Agora, claro, Flávio, eu |
| 1787 | | acredito que o Letras-Libras, quando foi lá para Juiz de Fora, |
| 1788 | | essa troca de experiência, eu assim, nunca tive. Não tinha |
| 1789 | | tido o prazer de estar em uma sala de aula junto com alunos |
| 1790 | | surdos, que eu acho que. É válido? É valido. Gerou desconforto? |
| 1791 | | Gerou, não vou falar que não. "Ah, que beleza, estou aqui com |
| 1792 | | alunos surdos, estou aqui fazendo corações, eu estudo, na |
| 1793 | | minha sala tem alunos surdos.". Eu tenho o maior orgulho de |
| 1794 | | falar isso, né, até mesmo agora já formado. "Ah, eu estudei, |
| 1795 | | na minha sala tinha aluno surdo". Aí a primeira turma. "Ó, |
| 1796 | | vocês são alunos da primeira turma, vocês não têm aluno surdo, |
| 1797 | | a minha turma tem surdo". Dá um certo orgulho, mas a gente |
| 1798 | | sabe que também gerou essa questão do desconforto. Mas, Flávio, |
| 1799 | | então, muita coisa eu já buscava antes. Eu acho que, eu |
| 1800 | | considero, Flávio, com essa formação é isso, é uma busca |
| 1801 | | constante. Então assim, eu falo assim, eu não gosto nem do |
| 1802 | | termo "formado". Formar parece que estou dentro de uma forma, |
| 1803 | | né, formei, pronto e acabou. |
| 1804 | E | Entendi. |
| 1805 | P | Eu me graduei e agora eu tenho que alçar novos patamares. Mas |
| 1806 | | assim, Flávio, acredito que tenha sido muito bom, porque, |
| 1807 | | Flávio, na universidade. Aí a gente entra numa questão, Flávio, |
| 1808 | | é uma universidade federal, a gente não fica só dentro de sala |
| 1809 | | de aula. Eu fui monitor, monitor da disciplina de. ó, isso é |
| 1810 | | importante, fui monitor da disciplina de Libras e educação de |
| 1811 | | surdos, peguei monitoria. No primeiro período, Flávio, peguei |
| 1812 | | monitoria, algo que não é muito comum. Eu consegui pegar porque |
| 1813 | | eu já tinha esse conhecimento de Libras e aí, eu acho que |
| 1814 | | depois passou um mês eu fiz aquela prova de nivelamento, aí |
| 1815 | | eu fiz a prova de nivelamento, aí já consegui monitoria no |
| 1816 | | primeiro período da faculdade. Consegui e geralmente isso não |
| 1817 | | é muito comum, pegar monitoria no primeiro período. |
| 1819 | E | Sim. |
| 1820 | P | Normalmente você pega no segundo, ainda mais monitoria, |
| 1821 | | geralmente você tem que passar na disciplina para depois. Mas |
| 1822 | | assim, eu consegui monitoria já no primeiro período. Libras e |
| 1823 | | educação de surdos. Peguei projeto de extensão. Consegui um |
| 1824 | | projeto lá, ensino de química para alunos surdos no centro de |
| 1825 | | ciências. |
| 1856 | E | Ah, que legal. |

| | | |
|------|---|---|
| 1827 | P | No João XXIII, fiquei quase dois anos lá. Então, assim, já |
| 1828 | | comecei a interpretar ali aulas de química para os alunos |
| 1829 | | surdos. Ó, peguei monitoria, peguei projeto de extensão. |
| 1830 | | Peguei iniciação científica voluntária. Meu projeto foi |
| 1831 | | considerado. Porque, assim, também teve o papel da divulgação |
| 1832 | | e eu consegui fazer um vídeo. Era iniciação científica e foi |
| 1833 | | aquele projeto da UF que eles pediram os alunos para gravarem |
| 1835 | | um vídeo e postar no Youtube. Então, assim, teve a maior |
| 1836 | | visualização foi o meu vídeo, que era sobre as palavras |
| 1837 | | compostas na Libras. Então. Cheguei no quarto. Aí falei, já |
| 1838 | peguei de tudo né? Fui bolsista do PU, dois meses. Larguei | |
| 1839 | porque eu quis. Porque gerou lá um certo desconforto, eu não | |
| 1840 | gostei, larguei, mas eu fui. Mas, ou seja, Flávio, em quatro. | |
| 1841 | E | Que desconforto foi esse? No PU. |
| 1842 | P | No PU foi mais questão mesmo de colega mesmo querer. Foi uma |
| 1843 | | questão mais burocrática, aí, prefiro nem opinar muito. |
| 1844 | E | Ah, entendi. |
| 1845 | P | Mas assim, ou seja, tive quatro bolsas Flávio. Muita coisa, |
| 1846 | | né? |
| 1847 | E | Legal. Você não só passou pelo curso, como você aproveitou as |
| 1848 | | oportunidades que o curso te ofereceu. |
| 1849 | P | Fiz, como aluno, curso de Libras e saúde, porque eu queria |
| 1850 | | participar. Participei do projeto do curso de tradução e |
| 1851 | | interpretação. Porque o meu curso era licenciatura, mas, |
| 1852 | | assim, a gente teve também, tem uma disciplina de tradução no |
| 1853 | | curso, achei que ia ser legal. Embora, foi muito assim, de |
| 1854 | | modo geral, foi interessante e eu, a tarde, né, a UF tinha |
| 1855 | | aquele projeto de divulgar Libras, eu fiz aulas, cursos, assim, |
| 1856 | | projetos, cursos de extensão na área de tradução e |
| 1857 | | interpretação livre. Então, assim, foi agregando, sabe Flávio? |
| 1858 | | Assim, uma coisa que eu ficava um pouco frustrado era o |
| 1859 | | seguinte. Mas isso aí hoje eu compreendo melhor. É uma área |
| 1860 | | nova de pesquisa. Entre aspas. Porque começou na década de |
| 1861 | | 1960. Ali, bem ali, década de 1960. Foi quando Willian Stokoe |
| 1862 | | escreveu que língua de sinais deveria ser visto como uma |
| 1863 | | língua, na década de 1960. A gente tem quantos anos, né Flávio, |
| 1864 | | 60 anos. |
| 1865 | | E |
| 1866 | P | Então, assim, eu ficava um pouco frustrado. Eu falava assim |
| 1867 | | "ah, professora, me indica um livro?" "Ai, não tem". "Ah, me |
| 1868 | | indica isso?" "Ah, não tem". Né, porque, assim, igual eu te |
| 1869 | | falei, é uma lacuna enorme de materiais. Então a professora |
| 1870 | | falava assim "ah, acabou de ser publicada uma tese de |
| 1871 | | doutorado". Eu falava assim "mas, professora, eu queria algo |
| 1872 | | mais didático". "Ah, não tem". Aí isso me gerou uma frustração, |
| 1873 | | mas eu entendo que por um lado isso também não era culpa dos |
| 1874 | | docentes, não é culpa, né. Agora é claro que o docente, nem |
| 1875 | | todo professor faz isso, também nem todo professor tem uma |
| 1876 | | habilidade, igual a essa professora "fiz meu doutorado em |
| 1877 | | linguística aplicada" e ela, vamos dizer assim, ela tem uma |
| 1878 | | habilidade para escrever livros. Ela escreveu o livro "Libras, |
| 1879 | | que língua é essa?", que já vendeu, é um dos livros mais |
| 1880 | | vendidos da editora fábula, ela escreveu esse livro aqui sobre |
| 1881 | | o ensino de libras, ou seja, ela fez o doutorado, mas ela não |
| 1882 | | ficou só nisso, né Flávio, ela. O livro é algo bom, porque |
| 1883 | | geralmente é uma linguagem mais acessível e que as pessoas têm |
| 1884 | | até mais acesso, viu Flávio. Embora a tese de doutorado dela |
| 1885 | | está lá, assim, eu posso contar, deve ter, poucas pessoas |
| 1886 | | devem ter baixado. Agora o livro, esse livro aqui, ó, está |
| 1887 | | espalhado no Brasil todo, porque havia uma lacuna na |
| 1888 | | literatura, ela foi pioneira. Eu acho assim, o que falta um |

| | | |
|--|---|--|
| 1889 1890 1891 1892 1893 1894 1895 1896 1897 1898 1899 | | pouco é isso. Ah, não tem material didático. Ficar de braço cruzado? Não. Eu acho que aí. Cada professor é um professor, né? Porque se eu falar isso o professor vai falar "ah, você está cobrando de mim", tipo assim, o professor elaborar o material didático. Pode? Pode, né? Entre aspas. Só que nem todo professor faz isso. Tem professor que quer meio que o negócio vem. Então assim, eu acho que são coisas que assim, a gente. Eu fiquei um pouco frustrado nesse sentido, sabe? Que eu via que não tinha materiais e eu via que muitas vezes ninguém estava preocupado em fazer. Se não tem vamos tentar fazer, né? Mas aí cada professor tem um jeito, né? |
| 1900 1901 | E | Falta um pouco de iniciativa, né, um pouco de boa vontade, talvez. |
| 1902 1903 | P | E é aquela coisa, por ser nova a gente vai vendo, passos lentos, né? |
| 1904 1905 1906 1907 1908 | E | Nesse sentido a gente pode até pensar, né, o curso de Letras-Libras é nesse sentido de, vai ajudar, né? Porque as pessoas que vão sendo formadas nesses cursos daqui a pouco estão nas universidades, estão nas escolas, estão divulgando o que aprendeu nos cursos, né.? |
| 1909 | P | E produzindo até materiais também, né? |
| 1910 | E | E produzindo materiais, exatamente. |
| 1911 1912 1913 1914 1915 1916 1917 1918 1919 1920 1921 1922 1923 1924 1925 | P | Eu tive lá na FACED, o professor ele pediu para a gente produzir material. Na Faculdade de Educação a gente fez trabalhos relacionados a isso. O professor falava assim: "produza um material focando o ensino de Libras". Então a gente era meio que desafiados a pensar, né, num material didático. Isso é importante, eu acho assim, que essa ideia, tem que ser mais divulgada, né, experiências, mesmo que seja num blog, qualquer coisa. Então, assim, teve ótimos trabalhos. Porque a minha turma também foi uma turma bem diferente, diferenciada um pouco das demais, na minha turma mais de metade da turma já tinha curso superior. E tinha ali também, o que não era muito comum, né, ainda mais no curso de Letras não era muito comum, tipo assim, 50%, 60% dos alunos já tinham curso superior, já tinha até aluno com mestrado fazendo o curso. Então, assim. |
| 1925 1926 1927 1928 1929 | E | E o que que você, a que você atribuiria, Leandro, essa procura dessas pessoas pelo curso de Letras-Libras depois de já tendo uma graduação, já tendo uma formação, já tendo mestrado? O que eu poderia ter levado essas pessoas a procurar essa segunda, essa outra graduação, em Letras-Libras, por exemplo? |
| 1930 1931 1932 1933 1934 1935 1936 1937 1938 1939 1940 1941 1942 1943 1944 1945 1946 1947 1948 | P | Então, Flávio, eu vou partir de mim, depois parto dos demais. Né, porque os demais é achismo, de mim, né? Eu não me sentiria, assim, Flávio, eu já era formado em serviço social, já tenho complementação pedagógica em história, mas assim, eu falei "poxa, eu gosto muito de Libras", e eu falei assim, "para eu ensinar Libras eu quero ter a licenciatura em Libras". Para eu ensinar a língua é uma questão até mesmo política, de certa forma, de se posicionar. Eu quero ser professor de Libras, então eu vou querer ter o diploma de Letras-Libras. "Ah, eu quero dar aula de inglês?" Eu quero ter o diploma de Letras/Inglês. A gente sabe que esse universo de ensino de línguas, tem muitas pessoas aí que ensinam línguas, mas que não são habilitadas, não têm a faculdade, né? Esse ano mesmo, eu estou fazendo curso de inglês, conversei com vários professores, "ah, você é formado?". "Ah, eu sou formado em economia". Dá aula de inglês. Então, assim, não estou julgando, mas a gente sabe que algumas questões ali, o aluno, por exemplo, eu conversei com esse colega, ele é formado em economia e dá aula de inglês. Então eu perguntava algumas |

| | | |
|------|---|---|
| 1949 | | coisas sobre linguística, fenômenos linguísticos, ele já não |
| 1950 | | sabia responder. Entende? Algumas coisas ali sobre variação |
| 1951 | | de língua, ele já não sabia, porque, realmente, não é a |
| 1952 | | formação dele. E ele dá aula de inglês. Agora eu acho que |
| 1953 | | Libras é a mesma coisa. Eu acho que é importante a gente ter |
| 1954 | | uma visão, assim, de um linguista. Eu gosto de uma comparação. |
| 1955 | | Isso é uma coisa importante, Flávio, que muitos professores |
| 1956 | | que dão aula de Libras não formados em Letras-Libras e muitos |
| 1957 | | nem formados em Letras. São aquelas pessoas formadas em |
| 1958 | | educação física, dando aula de Libras. Isso aí é uma coisa |
| 1959 | | complexa, né? Porque, isso aí tem que ter até mais estudos. |
| 1960 | | Por quê? O estudo de Libras, talvez, usar aquelas metodologias |
| 1961 | | são até mais tradicionais, focadas só no léxico. Por exemplo, |
| 1962 | | o professor vai ensinar cores. Ali ele vai querer ensinar 20 |
| 1963 | | cores. E fica aquele lá, quem ensinar mais cores ganha. |
| 1964 | | Amarelo, azul, verde, marrom, cinza, prata, dourado. Ou seja, |
| 1965 | | isso não está dentro de um contexto, não é a língua em uso, |
| 1966 | | né Flávio? Você que gosta dessa área, pesquisa essa área. |
| 1967 | | Então, assim, Flávio, é professor de educação física dando |
| 1968 | | aula de libras, é professor da fonoaudiologia dando aula de |
| 1969 | | libras. "Ah, sou fono, dou aula de libras". É engraçado, né, |
| 1970 | | eu na área de Letras não posso trabalhar como fono. Só que |
| 1971 | | isso é uma questão política, né? Eu sou formado em Letras e |
| 1972 | | não posso dar aula de educação física e ele pode dar aula de |
| 1973 | | Libras. |
| 1973 | E | Verdade. O que que você acha então que essas pessoas foram, |
| 1974 | | se tornaram professores de Libras, por exemplo? |
| 1975 | P | Flávio, eu acho que assim, vamos ser sinceros. |
| 1976 | E | Ou procuraram o curso de Letras-Libras, por exemplo, já sendo |
| 1977 | | formado, já tendo uma outra faculdade, já tendo inclusive |
| 1978 | | mestrado, igual você disse? |
| 1979 | P | Então, Flávio, eu acho que tem aqueles que falam sim, "ah, eu |
| 1980 | | vou dar aula de libras, não importo, mesmo não sendo formado |
| 1981 | | em Letras-Libras eu vou dar aula de libras". Tem gente que é |
| 1982 | | assim, segue nessa vertente. Agora tem gente que fala, "ah, |
| 1983 | | eu quero ter um diploma". Eu quero ter um reconhecimento mesmo, |
| 1984 | | da sociedade, da academia, digamos. E também porque há uma |
| 1985 | | tendência da área de Libras cada vez se ampliar mais. Então a |
| 1986 | | gente sabe, por exemplo, que em escola já exige lá, a LDB pede |
| 1987 | | a licenciatura, então escola pede licenciatura. Agora as |
| 1988 | | próprias universidades já estão melhorando um pouco. Assim, |
| 1989 | | melhorando, eu estou seguindo a minha perspectiva. Porque lá. |
| 1990 | | O que que acontece, Flávio, na universidade: abre concurso, |
| 1991 | | se colocar lá "doutor em linguística", talvez a pessoa é |
| 1992 | | formada em fonoaudiologia, faz um doutorado em linguística e |
| 1993 | | pega aquela vaga, para dar aula de Libras, vamos supor. Aí tem |
| 1994 | | editais que já trazem lá: graduação em letras em doutorado em |
| 1995 | | linguística. Porque que que acontecia, né Flávio, muitos |
| 1996 | | editais colocam só o último, o doutorado. |
| 1997 | E | Entendi. |
| 1998 | P | Agora, assim, o doutorado ajuda? Ajuda. Mas a licenciatura |
| 1999 | | também é fundamental. |
| 2000 | E | Uhum. Mais específico, né? |
| 2001 | P | Isso. Então, assim, acho que é questão mesmo legal, também de |
| 2002 | | formação, sim, que esse reconhecimento é bom, né? E outra, |
| 2003 | | Flávio, outra questão é que muitos surdos não gostam de |
| 2004 | | ouvintes ensinando libras. |
| 2005 | E | Por que será? |
| 2006 | P | Eu acho que é bom tocar nesse assunto. |
| 2007 | E | Por que que você acha, você já vivenciou alguma coisa nesse |
| 2008 | | sentido em sala de aula? |

| | | |
|--|---|---|
| 2009 | P | Já. Isso é importante, né? |
| 2010 2011 2012 | E | Quais as questões que envolveram, que aconteceu no curso de Letras-Libras, ou numa sala de aula ou fora dela envolvendo isso? |
| 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032 2033 2034 2035 2036 | P | Uma vez foi até uma colega ouvinte. Lá, nós todos, lá do Letras-Libras. Essa aula lá acho que só tinha aluno do Letras-Libras. Uma aluna lá no início do curso: "ouvinte não pode dar aula de Libras não". Uma aluna ouvinte, vou primeiro falar. O surdo eu já tinha ouvido falar, surdo que não gosta de ouvinte ensinar libras, agora uma ouvinte falando que ouvinte não pode ensinar libras. Eu falei "ué, você está fazendo o que aqui? Que eu saiba isso aqui é licenciatura, isso aqui não é bacharelado em Letras-Libras", porque existe bacharelado para Letras-Libras, formando tradutor e intérprete. "Aqui na UFJF não tem esse curso, que eu saiba, aí você está aqui na licenciatura de Letras-Libras, para formar professores de libras, e você não aceita que o ouvinte ensine Libras?" Eu falei dessa forma, Flávio. Falei "Você está aqui no curso errado". Agora, e outra coisa, você está se contradizendo. Porque se você tem essa visão de que o ouvinte não pode ensinar Libras, eu acho que não é bom nem para você fazer esse curso, porque é você quem vai sair formada em Letras-Libras. "Não faz esse curso não". Falei desse jeito. Eu acho que depois ela até mudou, viu, no decorrer do curso o ponto de vista. Mas vamos passar para o surdo. "Libras é a língua do surdo. Quem ensina Libras é surdo". Tá. É a sua língua materna. Tá. Primeiro. É aquele negócio, né Flávio, é muito complexo, porque muitos surdos vão começar a aprender Libras com 520 anos, gente. |
| 2038 | E | Aham. |
| 2039 2040 2041 2042 2043 2044 2045 2046 2047 2048 2049 2050 2051 2052 2053 2054 2055 2056 2057 2058 2059 2060 2061 2062 2063 2064 2065 2066 2067 2068 2069 2070 | P | Mas vamos pegar desse surdo que teve a aquisição da Libras desde pequeno. Bom, Flávio, eu acho que aí envolve uma questão assim. "Quem tem que ensinar Libras é o surdo". Vamos pensar. É porque eu estava conversando justamente sobre isso com meus alunos. A gente sabe realmente que algumas áreas o surdo tem dificuldades de ingressar no mercado de trabalho. Já conversei com várias pessoas, tive muitas pessoas, por ser formado em serviço social, interpretar aqui na igreja da minha cidade, católica e tal, eu interpretava na missa, tinha 500 pessoas na missa. Isso em uma missa! Então eu interpretava todo domingo, aparecia na televisão aqui, as missas eram interpretadas, então, assim, eu comecei a conhecer muita gente. E o pessoal do RH começou a me ligar, Flávio. Por exemplo. E a gente sabe, por exemplo: "Ah, eu preciso de uma pessoa com deficiência para trabalhar na minha empresa. Ela vai ser recepcionista. Ah, não pode ser surdo não. Como que o surdo vai atender o telefone?". "Ah, chega alguém aqui.". Por exemplo, imagina, eu tenho um consultório médico, eu vou contratar uma recepcionista, os clientes não vão saber conversar com o surdo. Então, assim, tem realmente algumas áreas que, infelizmente, é difícil o surdo ter acesso. Eu conheço, por exemplo, surdos formados em arquitetura. Mas não exercem. Inclusive até surdos com formação superior, viu Flávio. Né? Tem colegas aí, por exemplo, assistentes sociais, tem uma moça que é assistente social, ela faz pesquisa, né, ela quer fazer pesquisa com assistentes sociais, por exemplo, surdos. Ela falou assim "ó, Leandro, tem, eu já encontrei 20 surdos formados em serviço social, que são assistentes sociais, mas não atuam". Por que não atuam? Porque se conversar lá, a maioria é ouvinte, então vai encontrar um assistente social e ele é surdo. Como que esse assistente social vai |

| | | |
|------|---|---|
| 2071 | | conversar, por exemplo, com o usuário, não sabe libras? Você |
| 2072 | | entendeu a lógica? |
| 2073 | E | Entendi. |
| 2072 | P | Igual acontece em escola, viu Flávio. Porque a nossa |
| 2072 | | mentalidade é: o surdo precisa de intérprete. Mas é só o surdo |
| 2074 | | que precisa de intérprete? A diretora chega lá na escola, ela |
| 2075 | | fala assim: "ah, o surdo precisa de intérprete". Mas espera |
| 2076 | | aí, vamos pensar no caso da escola. A diretora é ouvinte. Se |
| 2077 | | a diretora quer conversar com o surdo ela que precisa do |
| 2078 | | intérprete, porque é ela que quer conversar com o surdo. |
| 2079 | | Concorda comigo? |
| 2080 | E | Entendi sim. |
| 2081 | P | Só que o pessoal tem aquela visão ainda, "é o surdo que precisa |
| 2082 | | do intérprete". Não, ué, o ouvinte também precisa do |
| 2083 | | intérprete. Igual, eu sou professor ouvinte. Se eu não sei |
| 2084 | | libras, eu preciso do intérprete pra me. |
| 2085 | E | É como se fosse uma necessidade somente do surdo, né? |
| 2086 | P | Perfeito, Flávio. Bom, aí a gente sabe, que que acontece, vai |
| 2087 | | alinhando isso, há uma barreira, poucas pessoas sabem libras, |
| 2088 | | muitos empregos os surdos não conseguem ter acesso. Aí quer |
| 2089 | | criar um grupo que acha que o surdo só vai trabalhar dando |
| 2090 | | aula. De libras. "Ah, então libras é a língua dele, deixa ele |
| 2091 | | dar aula de libras". Só que entra duas questões. |
| 2092 | E | Esse é o caso dos cursistas que você falou, né? O fato de eu |
| 2093 | | saber inglês, né, português, então eu vou dar aula de |
| 2094 | | português. Qualquer pessoa que fala português pode dar aula |
| 2095 | | de português? Qualquer pessoa que fala inglês pode dar aula |
| 2096 | | de inglês? Se eu falo libras. |
| 2097 | P | Eu posso dar aula de libras. É nessa lógica. Segue essa lógica. |
| 2098 | | No caso dos surdos isso é mais gritante pelo fato dele ter |
| 2099 | | dificuldades, talvez, de ser uma recepcionista, de trabalhar |
| 2100 | | no caixa de supermercado. E alguns surdos vão e tal, mas nem |
| 2101 | | todo surdo quer dar aula. Eu acho que isso aí a gente tem que |
| 2102 | | deixar claro. Eu conheço surdos que falam "vai dar aula de |
| 2103 | | libras". Eu até falo dessa forma: "vai dar aula de libras". |
| 2104 | | "Não quero. Não gosto". Agora muito, tem um grupo de surdos |
| 2105 | | que quer dar aula de libras. Tá. E esse grupo acha que o |
| 2106 | | ouvinte não pode dar aula de libras, porque "ah, libras não é |
| 2107 | | a sua língua". Você. E outra. Para um surdo a gente nunca sabe |
| 2108 | | libras o mesmo tanto que eles. Se a gente for analisar. Igual, |
| 2109 | | isso aconteceu no curso de Letras-Libras também, viu Flávio. |
| 2111 | E | Podê falar. |
| 2112 | P | Isso acontece. Por quê? Porque a libras é a língua materna do |
| 2113 | | surdo. Então quem tem domínio aqui da libras na sala de aula |
| 2114 | | é a aluna surda, né? Então vamos perguntar para a aluna surda. |
| 2115 | | Então, por exemplo, na turma tinha várias pessoas com |
| 2116 | | conhecimento de libras, mas a professora fazia questão de |
| 2117 | | dizer "vamos perguntar para a aluna surda, é a língua materna |
| 2118 | | da aluna surda". Tá, né Flávio, mas essa aluna surda começou |
| 2119 | | a aprender libras quando? Com 15 anos? Porque tem surdo que |
| 2120 | | começa a aprender libras com 20 anos. |
| 2121 | E | Sim. |
| 2122 | P | Aquisição tardia. Então, assim, tá, eu acredito sim, seguindo |
| 2123 | | essa lógica, se a pessoa teve libras desde pequeno e ela |
| 2124 | | convive com a comunidade surda, tudo bem, é esperado que ela |
| 2125 | | tenha domínio, né, bem "melhor" do que a de um ouvinte, entre |
| 2126 | | aspas, que não é, que não tem libras como língua materna. |
| 2127 | | Porque o ouvinte pode ter libras como língua materna. |
| 2128 | E | Sim. |
| 2129 | P | Sigo os codas. Mas são poucos os codas. Agora, só que na |
| 2130 | | libras isso tá tão aberto que tem aí pessoas orgulhosas "ó, |

| | | |
|--|--|--|
| 2131 2132 2133 2134 2135 2136 2137 | | eu sou coda". Aí a mãe tem deficiência auditiva, nunca usou libras, e o menino lá falando que é coda. Por quê? Pra ele ganhar um certo status na comunidade surda. Sabe? Eu acho que isso aí, gente, até que ponto, gente? Pra quê fingir? Ah, tem gente que fala assim "eu sou coda". Sabe, você é coda, mas sua mãe. Você aprendeu libras desde pequeno? Não, o moço nem sabe libras e tá falando. |
| 2138 2139 | E | Tem uma certa relação de empatia, né, com quem é surdo, quem é coda. |
| 2140 2141 2142 2143 2144 2145 2146 2147 2148 2149 2150 2151 2152 2153 2154 2155 2156 2157 2158 2159 2160 2161 2162 2163 2164 2165 2166 2167 2168 2169 2170 2171 2172 2173 2174 2175 2176 2177 2178 2179 2180 2181 2182 2183 2184 2185 2186 | P Porque você vê surdos, codas e ouvintes. Bom, Flávio, aí que que acontece. Tem surdo que acha isso, que o surdo não pode ensinar porque o ouvinte não vai ter domínio da libras. Bom, aí você entra naquela parte de formação, né, de Letras-Libras. Por que que a gente faz uma faculdade? Justamente para a gente compreender a língua, não é porque eu sou falante de português, por exemplo, que eu sei explicar alguns funcionamentos ali da língua, né? Teve uma professora que eu gostei muito. Ela compara um linguista com um mecânico. Ó, por exemplo. Toda pessoa que sabe dirigir sabe consertar o carro? Ó, a pessoa pode saber dirigir, mas talvez ela não conhece ali tão bem o mecanismo. Hoje, por exemplo, eu estou fazendo autoescola, Flávio. Então ali eu tenho uma aula ali sobre mecânica, mas é muito básico. Então assim, ela fala assim, "o falante é como se fosse o motorista. Agora o linguista é como se fosse o mecânico". Além de dirigir ele conhece bem cada estrutura ali, as peças. Se a gente pegar a visão do estruturalismo, a gente diria a estrutura do carro, né? Tem o amortecedor, tem o motor, tem ali a parte que você coloca a água, o aquecedor. Então, assim, o linguista, ele conhece. Seja qual função, talvez uma visão funcionalista, ele conhece a função de cada aparelho ali do carro, né? Então olha que interessante, ou seja, importante para um professor, além dele conhecer a língua ele conhecer vamos dizer a estrutura, a funcionalidade, os fenômenos linguísticos, a variação linguística. Muitos surdos não tinha formação em Letras-Libras, por isso que muitos surdos não eram favoráveis nem à variação linguística, eles achavam isso um absurdo. Eles falavam que estava errado. Quando um surdo via um surdo sinalizando com sinais diferentes, ele falava "você está errado! Não é esse o sinal!" E isso nada mais era do que uma variação na língua, os regionalismos, né, o regionalismo. Agora claro que isso tem mudado, Flávio. Graças a Deus. Muitos surdos têm entrado no curso de Letras-Libras, pelo menos nessa parte de variação da língua, isso aí, esse preconceito linguístico, que seria um preconceito, né, você falar que o outro está falando errado por usar uma variação diferente. Isso aí tem mudado. Agora o que não tem mudado ainda é a relação do ouvinte ensinar libras. Inclusive esse ano surgiu uma polêmica, né, porque as pessoas aí tem falado "privilégio ouvinte". "Privilégio ouvinte. O ouvinte já tem muito privilégio". Agora quer ter mais esse de pegar, sabe, como se. Eu acho que esse discurso é um pouco, a gente tem que tomar cuidado, porque tem surdo aí que tá achando que a única opção dele de trabalho é dar aula de libras e parece que até isso o ouvinte quer pegar. Porque tem discurso e é esse, Flávio. "Ah, a única profissão que eu posso exercer e tem ouvinte querendo ocupar". | |
| 2187 | E | Entendi. |
| 2188 2189 2190 2191 | P | Entendeu? Eu, Flávio, como professor de Libras. Por exemplo, Flávio, eu não ocupo o lugar de fala do surdo. Eu não falo assim "dez coisas que o surdo não gosta". Eu não gosto. Eu vou gravar um vídeo e gravar na internet? "Dez coisas que o surdo |

| | | |
|------|---|---|
| 2192 | | não gosta". Eu não sou surdo. Isso aí eu reconheço, beleza. |
| 2193 | | Porque tem ouvinte que faz isso. Tem ouvinte aí postando vídeo |
| 2194 | | "coisas que o surdo não gosta". O ouvinte falando coisa que o |
| 2195 | | surdo não gosta. Eu não faço isso. Agora eu ensino libras, mas |
| 2196 | | mesmo assim tem surdo que fala "você é ouvinte, você está |
| 2197 | | ocupando o espaço que deveria ser meu". Gente eu acho que tem |
| 2198 | | espaço para todo mundo, isso é física, ninguém ocupa o mesmo |
| 2199 | | espaço, dois corpos não ocupam o mesmo espaço . |
| 2200 | E | Verdade. E você acha que o curso de Letras-Libras ele trabalha |
| 2201 | | esses aspectos, Leandro? Ele consegue minimizar esses |
| 2202 | | conflitos, essas relações conflituosas? Na visão de mundo do |
| 2203 | | surdo ou do ouvinte, né, de qualquer uma das partes.? |
| 2204 | P | Mais ou menos, Flávio. Eu tenho aquela percepção, eu tenho |
| 2205 | | aquele negócio. Eu falei assim. Mais ou menos, porque assim, |
| 2206 | | eu também, eu. Eu sei argumentar, né Flávio? |
| 2207 | E | Sim. |
| 2208 | P | Tem surdo aqui no curso de Letras-Libras que dá aula. Então |
| 2209 | | assim, ele sabe que aqui tem ouvinte. Então se um professor |
| 2210 | | surdo meu ficar postando, né, imagina, eu estou ali fazendo |
| 2211 | | Letras-Libras. Se o professor surdo se posiciona que o ouvinte |
| 2212 | | não pode ensinar libras aí eu vou questionar. Eu vou |
| 2213 | | argumentar. Eu vou, entre aspas, eu não gosto do termo |
| 2214 | | "brigar", mas eu vou questionar e eu vou ficar questionando |
| 2215 | | isso. Por quê? Se não quer o ouvinte dar aula de Libras, então. |
| 2216 | | Ah, sei lá, tem que mudar tudo. Sabe? Aí, mas Flávio, como que |
| 2217 | | o povo é esperto. Os surdos que dão aula no Letras-Libras, |
| 2218 | | eles tomam cuidado. Você acha que eles vão ficar falando que |
| 2219 | | a gente não pode dar aula? Então, eles também têm receio. |
| 2220 | | Então, são outros surdos. Não sei até que ponto, entende? |
| 2221 | | Porque, assim, eu vou falar para você, eu acho que tem |
| 2222 | | professor ali que não opina, viu? Têm surdos ali que não |
| 2223 | | opinam, sabe? Eles preferem tentar ficar neutro, numa certa |
| 2224 | | discussão. Eles não são "ah, o ouvinte pode ensinar libras", |
| 2225 | | tipo assim. E às vezes não fazem não. Você acha que tem |
| 2226 | | professor, imagina, isso eu não estou falando de Letras-Libras |
| 2227 | | UFJF, de Letras-Libras do Brasil todo. Você acha que vai ter |
| 2228 | | um ouvinte ali gravando vídeo e falando "ó, gente, eu dou aula |
| 2229 | | no Letras-Libras, tem alunos ouvintes que ensinam tão bem |
| 2230 | | quanto os surdos, quiçá até melhor". Você acha que eles fazem |
| 2231 | | isso? Nunca vi, Flávio. Eu ainda não vi isso, estou pagando |
| 2232 | | pra ver. Não. Então, assim, eu acho que tem professor surdo |
| 2233 | | ali que omite. Sabe aquele negócio? Eu prefiro ficar quieto. |
| 2234 | E | Entendi. É para não entrar em conflito e as vezes causar |
| 2235 | | alguma. |
| 2236 | P | Vários desconfortos entre eles. |
| 2237 | E | É verdade. |
| 2238 | P | Mas assim, eu acho assim, eu acho que alguns professores |
| 2239 | | surdos, acho que até a questão do estágio. Imagina se os |
| 2240 | | surdos comessem a barrar estágio para os alunos ouvintes? |
| 2241 | | Isso seria uma, isso seria meio que catastrófico, né? Mas, |
| 2242 | | assim, graças a Deus, e aí eu vou falar da experiência e |
| 2243 | | do período que eu vivi. Assim, pelo o que eu vivenciei nesse |
| 2244 | | período não acho que viram diferença na questão do estágio |
| 2245 | | não. Até mesmo porque, na minha turma, por exemplo, tinha |
| 2246 | | uma aluna surda. Talvez a demanda ali para surdos |
| 2247 | | conseguirem um estágio, né, por exemplo, era uma aluna só, |
| 2248 | | eu não sei se, imagina, se tivesse mais surdos procurando |
| 2249 | | estágio se talvez eles dariam preferência para os próprios |
| 2250 | | surdos. |
| 2251 | E | Aham, entendi. |

| | | |
|--|---|--|
| 2252 2253 2254 2255 2256 2257 2258 | P | Mas, assim, nesse sentido assim de barreira, ó, graças a Deus, eu fiz até estágio com um professor formado em Letras-Libras, eu tenho o orgulho de ter essa felicidade. Por quê? São poucos os profissionais formados em Letras-Libras e eu tive o privilégio de em um dos meus estágios, porque, ó, vou falar, ó, primeiro estágio eu não consegui, Flávio, isso é importante. Não consegui estágio. Você ficou sabendo disso? |
| 2259 | E | Não. Por que você não conseguiu? |
| 2260 2261 2262 | P | A demanda era muito grande. Não tinha campo de estágio. Isso aí gerou um desconforto também no curso. Ó, vários desconfortos. |
| 2263 | E | Não sabia não. |
| 2264 2265 2266 2267 2268 2269 2270 2271 2272 2273 | P | Porque a demanda era muito grande pra fazer, a minha turma era uma turma já com 30 alunos. Então, assim, são poucos os professores de Letras. Ah, também por quê? Eles estavam querendo que a gente fizesse estágio só com pessoas formadas em Letras-Libras. Aí, porque, são coisas que aí envolve uma questão de logística, né? Por exemplo, montaram lá o curso de Letras-Libras. Lá o grupo, lá de estágio achou que a gente deveria fazer estágio só apenas com pessoas formadas em Letras-Libras. Então você podia contar nos dedos o professor formado em Letras-Libras. |
| 2274 | E | Entendi. |
| 2275 2276 2277 2278 2279 2280 2281 2282 2283 | P | Em Juiz de Fora. Agora, imagina, é uma cidade grande. Agora imagina um curso de Letras-Libras de uma cidade pequena? Bom, Juiz de Fora já não estava tendo campo de estágio. Aí gerou vários desconfortos. A gente questionou. "mas como assim? Por que não pode?" Por que, Flávio? Por exemplo, eu faço licenciatura, eu não posso fazer estágio "ah, eu vou fazer estágio com você". Leandro, não pode, porque na escola eu trabalho, eu estou como intérprete de Libras, eu não sou professor. |
| 2284 | E | Ah, entendi, aham. |
| 2285 2286 2287 | P | Na escola estadual o aluno tem aula de Libras? Não tem. Então aí você já eliminava todas as escolas estaduais. Não faço estágio. |
| 2288 | E | Entendi. |
| 2289 2290 2291 2292 2293 | P | Ah, olha que interessante. "Ah, mas os alunos da licenciatura eles costumam fazer estágio lá no João XXIII. Ah, tem libras no João XXIII? Ah, não tem". Ou seja, a própria universidade tem um colégio de aplicação que não tem libras na grade curricular. |
| 2294 2295 | E | É verdade, né, até nesse aspecto o curso de Letras-Libras teria que se. |
| 2296 | P | .Se estruturar, são questões a pensar. |
| 2297 2298 | E | Os formados no curso de Letras-Libras é que vão ocupar esses espaços. |
| 2299 | P | . E oferecer o estágio. |
| 2300 2301 | E | E ofereçam aí esse espaço de estágio condizente com a realidade do curso, né? |
| 2302 2303 2304 2305 2306 2307 2308 2309 2310 2311 2312 | P | É. Aí depois a gente questionou, questionou, aí a gente ficava frustrado, porque passava dois meses e a gente não conseguia estágio. Aí o professor, a gente falava assim "e o professor formado em pedagogia que tem uma pós em Libras?, Aí começou a aparecer opções. Flávio, eu ficava assim, tipo assim, vamos usar uma expressão "pé da vida". Por que não pensou nisso antes? Ficava aqui, segurou a gente dois meses sem estágio, três meses sem estágio, pra chegar quase lá no final, na metade lá do semestre, "Ah, a gente vai abrir uma opção, né? Quem sabe você faz estágio com alguém formado em pedagogia que tem uma pós em libras?". Aí você começa a pesquisar na cidade toda |

| | | |
|------|---|---|
| 2313 | | "você dá aula de Libras? - Dou. Você é formado em Letras-Libras? - Não. Você tem pós em Libras? - Não. Ah, então você dá aula de Libras, mas eu não vou poder fazer estágio com você". Porque não é formado em Letras-Libras e não tem pós em Libras. Você entendeu? |
| 2314 | | |
| 2315 | | |
| 2316 | | |
| 2317 | | |
| 2318 | E | Entendi. |
| 2319 | P | Porque tinha gente que dá aula em Libras. |
| 2320 | E | Mas não tem a formação específica, né? |
| 2321 | P | É, não tinha nem a graduação e nem a pós. Porque primeiro eles pediam a graduação. Não dava. Depois abriu a opção para quem tinha a pós. Especialização, né, pós latu sensu. Uhn, tá difícil. Eu, o meu primeiro estágio eu fiz dentro da universidade. |
| 2322 | | |
| 2323 | | |
| 2324 | | |
| 2325 | | |
| 2326 | E | Entendi. |
| 2327 | P | Lá, passaram dois meses, aí eles, aí teve um professor, ele olhou assim pra mim, né, falou assim: "você tem horário disponível?". Eu tinha saído do emprego, Flávio, foi uma escolha minha. Porque em Juiz de Fora eu sempre fiquei em primeiro lugar, mas teve um período lá que eu falei "ah, esse ano eu vou trabalhar só algumas coisas, por conta própria". Aí esse professor olhou assim pra mim e fez aquela cara, né, de professor que dá estágio. "Mas você está procurando estágio?". Falei "estou". "Você tem quais horários disponíveis?". Falei assim "manhã, tarde e noite". |
| 2328 | | |
| 2329 | | |
| 2330 | | |
| 2331 | | |
| 2332 | | |
| 2333 | | |
| 2334 | | |
| 2335 | | |
| 2336 | | |
| 2337 | E | Conseguiu. |
| 2338 | P | Aí que eu fui fazer na faculdade. Falou assim "ah, então tem que ver, né Leandro?". Eu falei assim "ó, eu to aqui. Tô procurando estágio.". Mas eu falei assim, eu também falo "mas a universidade também é responsável". "Ah não, quem procura estágio é aluno". Falei assim "não, que eu saiba a universidade também tem uma parcela de responsabilidade de procurar estágio". |
| 2339 | | |
| 2340 | | |
| 2341 | | |
| 2342 | | |
| 2343 | | |
| 2344 | | |
| 2345 | E | Entendi. |
| 2346 | P | "Ah não, pelo o que eu sei é o aluno que procura estágio". Falei "não, quem manda o convênio não é a universidade? Então a universidade também tem responsabilidade nesse processo, o estágio não é a para a minha formação?". Sabe, tinha professor que fazia assim "ah, quem procura estágio é aluno". Ah gente, pelo amor de Deus, né, e já gera aquele desconforto, né? Bom, aí montou esse projeto de extensão e eu participei, né Flávio. Aí tá, depois no outro semestre eu consegui a opção de fazer estágio com um professor formado em Letras-Libras, que é o meu segundo estágio. Deixa eu ver. Pelo o que eu entendo, eu só tive dois estágios. |
| 2347 | | |
| 2348 | | |
| 2349 | | |
| 2350 | | |
| 2351 | | |
| 2352 | | |
| 2353 | | |
| 2354 | | |
| 2355 | | |
| 2356 | | |
| 2357 | E | Aham. |
| 2358 | P | É o estágio 1 e 2. Eu tive assim, experiências que não é estágio que fala. Práticas escolares, que eu fui numa escola, vi uma professora ouvinte dando aula, foi até no EJA, foi interessante. A gente fazia um relatório mais simples, não era considerado estágio, era práticas escolares. |
| 2359 | | |
| 2360 | | |
| 2361 | | |
| 2362 | | |
| 2363 | E | Entendi. |
| 2364 | P | E tive essas duas. Uma eu tive que fazer na universidade. Ou seja, não tinha campo de estágio. Eu e mais seis colegas. |
| 2365 | | |
| 2366 | E | Entendi. |
| 2367 | P | Interessante, né? |
| 2368 | E | Sim, é, e aí a gente vai vendo como que a coisa vai se formando, vendo como que a coisa vai se consolidando. As dificuldades, né, você disse uma coisa no início, aí, em algum momento você falou, né, que é um curso novo, é. Tem uma série de situações que vão acontecendo e que no decorrer do processo é que vão |
| 2369 | | |
| 2370 | | |
| 2371 | | |
| 2372 | | |

| | | |
|------|---|---|
| 2373 | | melhorando mesmo, né? Infelizmente muita gente vai sofrer com |
| 2374 | | isso, né, igual você falou, causa um desconforto, causa uma |
| 2375 | | certa ansiedade, né, traz aí algumas dificuldades, né, para |
| 2376 | | terminar, chegar ao final do curso bem formado, você falou |
| 2377 | | que, em muitos aspectos você correu atrás por fora, você |
| 2378 | | buscou, né, essa formação, né, paralela ao curso, né? Mas a |
| 2379 | | gente percebe que está caminhando, né Leandro? Muito melhor |
| 2380 | | do que há 10 anos, né? |
| 2381 | P | É, eu falo, quem sabe futuramente a gente vai ter esses livros |
| 2382 | | em Libras, né? É igual eu falava, Flávio, eu brincava, lá pro |
| 2383 | | meio do curso eu falava assim, o professor falava assim "o |
| 2384 | | texto está no Xerox". Eu já falava "esse texto não é acessível |
| 2385 | | para o surdo". |
| 2386 | E | Ah! Sim. |
| 2387 | P | Mesma coisa, também não é acessível para os cegos. Se tivesse |
| 2388 | | um aluno cego na sala "tá no Xerox". Uai, ele é cego. Porque |
| 2389 | | não é ah. O povo já está acostumado "a pasta está lá no Xerox". |
| 2390 | | Eu já pensava "ué, então não é acessível para o surdo". Para |
| 2391 | | o surdo teria que ser vídeo, né? Criar, colocar em DVD, colocar |
| 2392 | | na plataforma. |
| 2393 | E | É, eu acho que isso passa também, Leandro, pela formação do |
| 2394 | | professor, né? É. Tudo que é muito novo, igual você falou, as |
| 2395 | | pessoas, os professores muitas vezes não têm noção do que que |
| 2396 | | vai fazer, né, de como vai fazer. Vira um laboratório, né? Nós |
| 2397 | | vamos. Eles vão experimentando situações e coisas, vendo o que |
| 2398 | | que vai dar certo, o que que não vai dar, o que que pode |
| 2399 | | melhorar. Né? Então assim, as primeiras turmas sofrem muito |
| 2400 | | nesse sentido, porque elas acabam virando meio que cobaia, né, |
| 2401 | | pra ver o que que tá dando certo, o que que não dá, o que que |
| 2402 | | precisa mudar, né? |
| 2403 | P | Agora tá gerando um desconforto aí, teve um pessoal que votou |
| 2404 | | para fechar o curso de Letras-Libras. |
| 2405 | E | Ah é? |
| 2406 | P | Você não ficou sabendo não? |
| 2407 | E | Não fiquei sabendo não. |
| 2408 | P | Agora, vou aproveitar aqui e já vou falar: teve votação, |
| 2409 | | maioria dos professores da faculdade de Letras-Libras votaram |
| 2410 | | para fechar o curso de Letras-Libras. Ou seja. |
| 2411 | E | Sério? |
| 2412 | P | . além de ter todas essas barreiras. Ah, Flávio. Sim, sim. |
| 2413 | | Votou e foi, tipo assim, a maioria, viu, a votou para acabar |
| 2414 | | com o curso de Letras-Libras licenciatura. Aí a desculpa é que |
| 2415 | | vai abrir o bacharelado. Vai mudar. Só que o bacharelado não |
| 2416 | | forma professor. Bacharelado forma tradutor e intérprete. E |
| 2417 | | outra, a nossa luta era pra ter as duas habilitações. Só que |
| 2418 | | tem um grupinho de professores esperto e quer tirar a |
| 2419 | | licenciatura. Deixar articular só o bacharelado. Primeiro: o |
| 2420 | | pessoal. Depois você vai ver, Flávio, eu acho que pode até, |
| 2421 | | quem sabe pode entrar na sua pesquisa, pega lá o parecer do |
| 2422 | | CA, parecer não, é. Um relatório, é quase um relatório falando |
| 2423 | | por que não fechar o Letras-Libras. Ô Flávio, então imagina, |
| 2424 | | os próprios professores não querem mais dar aula para o Letras- |
| 2425 | | Libras. Ah, Flávio, no meio do curso, na minha turma, |
| 2426 | | aconteceu. Professores falando "eu não gosto de dar aula para |
| 2427 | | o Letras-Libras". |
| 2428 | E | E por que será, Leandro? |
| 2429 | P | "Eu não gosto de dar aula para o Letras-Libras. Eu não quero." |
| 2430 | | Ou seja, gente, ele é funcionário público, eu acho que ele tem |
| 2431 | | que fazer a função dele. |
| 2432 | E | E por que será que esses profissionais, professores, é. tinha |
| 2433 | | essa postura, não querer, não gostar, o que que poderia ter |

| | | |
|------|---|--|
| 2434 | | no curso de Letras-Libras que levassem eles a não querer dar aula, não querer trabalhar no curso de Letras-Libras especificamente? |
| 2435 | | |
| 2436 | P | Eu acho que algumas questões. Não é uma só não. Primeiro, há um julgamento de achar que talvez os alunos do Letras-Libras chegam com uma bagagem menor que os dos demais cursos, dos demais alunos. Parece que os alunos do Letras-Libras chegam. É aquele negócio que você falou, né, a escolarização. Parece que o aluno do Letras-Libras chega com uma escolarização sei lá. menor. sei lá. Parece que é isso. Porque você vê os discursos "essa disciplina, pro Letras-Libras é difícil". Eu ouvi isso de uma professora, e é uma professora boa, viu? Que gosta de surdos. Pelo menos gostava, né, não sei como tá agora. Mas ela falou isso numa reunião, na frente de 100 pessoas. Ela falou assim "essa disciplina, para o Letras-Libras, é difícil. Isso aqui não é viável para o Letras-Libras". Gente. Ou seja, ela julgando, né? Ou seja, isso, ela está ocupando a fala que, tipo assim, ela está julgando, né, generalizando. Ela falou assim "essa disciplina não pode estar na grade do Letras-Libras porque é uma disciplina difícil". Eu acho assim, é aquele negócio, me ensina do jeito que eu aprendo. O conteúdo é o mesmo, você vai usar metodologias diferentes, estratégias diferentes, mas você não precisa falar dessa forma. Então isso me chocou, porque era uma professora que você via, né, que tinha uma formação, já tinha ali, né, conversava com os surdos nos corredores. Então ela falou dessa forma na frente de todo mundo, Flávio. Então isso já não chamou a atenção? Você fala "puxa, essa professora que parece que abraça a causa, falar dessa forma?". "Essa disciplina não pode estar no Letras-Libras porque é uma disciplina difícil". Tá, isso me chamou muito marcante. Outras questões de professores talvez não gostarem de dar curso pro Letras-Libras. Bom, eu acho que aí são vários fatores, né, aquele professor que talvez que tem receio de começar a dar aula e de repente o intérprete não estar ali, né, porque isso gera uma situação complexa, né? Eu vou falar complexa. Ó, gera essa questão, uma, por ter esse preconceito no sentido de julgar "ah, pra essa turma essa disciplina é difícil". Então já rotula. "Ah, pro Letras-Libras isso é difícil". Tem essa questão do professor talvez de ter receio "ah, vou dar aula, e se faltar o intérprete, como que eu me viro?" Né? "Que estratégias que eu uso?". Tem a questão, né, de pedagogia. Talvez o professor talvez considerar "eu não sei língua de sinais, nem o básico, não sei dizer nem boa noite, como é que eu vou se virar nessa turma?". Né? E talvez professor que não quer mudar, né, não quer mudar sua prática pedagógica, quer usar a mesma prática, né, a que usa há dez anos atrás, né, tanto professor que usa slide, né, que era usado lá há dez anos atrás. |
| 2481 | E | Entendi. |
| 2482 | P | Usa o mesmo texto. O Saussure, né, porque o Saussure não muda. Aquela parte não muda. Mas você pode mudar o seu jeito de abordar o Saussure, né? Pode usar um Prezi, uma apresentação lá, você pode colocar um vídeo, um documentário. Então você vai vendo que aí. Agora é triste você ver professores doutores, né, que aí, no discurso fala na formação continuada. O professor tem que ter formação continuada, mas eles mesmos não querem formação continuada e parece que eles mesmos, e parece que não querem dar aula para um aluno, entre aspas, que tenha características diferentes, um surdo, por exemplo. Você acabar com uma licenciatura em Letras-Libras, né, parece que esse discurso aí é realmente "eu não quero ter aluno surdo". Porque |
| 2483 | | |
| 2484 | | |
| 2485 | | |
| 2486 | | |
| 2487 | | |
| 2488 | | |
| 2489 | | |
| 2490 | | |
| 2491 | | |
| 2492 | | |
| 2494 | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|---|--|------|--|------|--|------|--|------|--|--|--|--|--|------|--|---|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|--|
| 2495 | | 2496 | | 2497 | | 2498 | | 2499 | | 2500 | | 2501 | | 2502 | | você acha que no Letras-Libras bacharelado a maior parte vai ser ouvinte. Com certeza. Claro que um surdo também pode cursar o bacharelado. Tipo assim, o surdo "você acha que vão se livrar de nós". Não vai, porque o surdo também pode fazer o bacharelado. Mas eu acho que parece que, infelizmente, Flávio, parece que tem professor aí que acha que no bacharelado eles vão meio que. "agora não vai ter surdo". É um engano deles, porque lá em Santa Catarina. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2503 | E | 2504 | | 2505 | | É. É a visão de que o surdo na verdade trouxe pra dentro da UFJF uma demanda que talvez a universidade ainda não esteja preparada para atender. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2506 | P | Às vezes pensa que o bacharelado vai ter só ouvinte. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2507 | E | Entendi. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2508 | P | E, imagina gente, o bacharelado pode ter surdo também. Pode ter um surdo cursando o bacharelado. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2510 | E | 2511 | | 2512 | | 2513 | | 2514 | | 2515 | | 2516 | | 2517 | | 2518 | | É, tomara que não feche, né? Assim, eu, fazendo a pesquisa, o meu lugar de pesquisa, né, a universidade, é, o curso de Letras, especificamente o Letras-Libras. A ideia é trazer discussões que nós possamos ajudar, né, tanto professores, quanto os intérpretes, quanto os alunos, surdos ou ouvintes, né, a manter o curso, a melhorar esse curso, vê aí, é. É uma proposta que eu tenho desde o início da minha pesquisa, fazer alguma coisa que seja prática, né, que traga um, que tenha alguma relevância para as pessoas envolvidas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2519 | P | 2520 | | 2521 | | 2522 | | 2523 | | 2524 | | 2525 | | 2526 | | 2527 | | 2528 | | 2529 | | E você percebe que essa pesquisa sua precisa sair o mais rápido possível, porque eles estão querendo fechar o curso por questões metodológicas, na maior parte das vezes, E claro, envolve algum recurso? Envolve sim, porque precisa ter mais intérpretes. Poderia ter intérpretes específicos para traduzir materiais, traduzir artigo, traduzir livro. Né? Traduzir editais na universidade. Precisa ter mais intérprete. Envolve essa parte? Envolve, né, e também envolve vários fatores, né, infelizmente. Realmente, aí eu concordo, não vai resolver de um dia para o outro, né Flávio. Agora a gente precisa, primeira coisa, empatia. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2530 | E | 2531 | | Sim. Ter empatia e, talvez a solução, a melhor solução não passe pelo fechamento do curso, né? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2532 | P | 2533 | | 2534 | | 2535 | | 2536 | | 2537 | | 2538 | | 2539 | | 2540 | | 2541 | | 2542 | | 2543 | | 2544 | | 2545 | | 2546 | | 2547 | | 2548 | | 2549 | | 2550 | | 2551 | | 2552 | | 2553 | | 2554 | | 2555 | | Buscar recursos fora, no Governo Federal, tentar cada vez mais. Igual, né, gente, querendo ou não, primeira-dama tá aí, ela tem esse discurso favorável à educação de surdos, sabe? Saiu já no Tribuna de Lavras, alunos surdos que fizeram comentários, depois você dá uma olhada, saiu no Tribuna de Lavras, "alunos surdos pedem para não fechar o Letras-Libras". Então você percebe, Flávio, desde quando eu ingressei no curso, Flávio, quero encerrar aqui a minha fala é nesse sentido. Desde que eu encerrei no curso, hoje eu já não tô mais no curso, mas, né, até hoje há muitas polêmicas, são polêmicas assim, você vê que são, tipo assim, não é tão comum. Imagina uma Federal que acabou de abrir uma licenciatura, já teve uma nota boa pelo MEC, né, um quatro, devido a esses outros fatores, infelizmente, né, que a gente viu, mas que tirou nota quatro e de repente fechar, gente, não é comum numa Federal, porque há todo um esforço para abrir o curso. Isso não é comum numa Federal, abrir um curso e de repente fechar. Agora você pensar que tem professores doutores achando isso, né, que o curso acabou de ser reconhecido pelo MEC, né. Porque teve autorização, agora que ele foi reconhecido pelo MEC, e de repente querer fechar um curso de uma universidade pública. E outra, no curso de Letras-Libras. Enfim, gente, é assim. Eu fico. Eu fico triste por esses doutores, mas isso aí tá na história, né Flávio, Tá na história que votou, fizeram votação |

| | | |
|------|---|---|
| 2556 | | pelo Zoom. Fizeram lá uma videoconferência, como é que chama esse negócio lá, pra reunir todos os professores lá, diretores. |
| 2558 | | |
| 2559 | E | O colegiado. |
| 2560 | P | É. Inclusive deveria ter o nome deles exposto. Eu acho que isso é direito nosso. Saber quem votou contra o curso, sabe Flávio. |
| 2561 | | |
| 2562 | | |
| 2563 | E | Certo |
| 2564 | P | Se eu tivesse lá nessa faculdade eu ia exigir. Falar "cadê o nome desses professores que votaram contra?" Porque eu acho que isso aí, eu acho que isso aí pode ser divulgado aí. Né? |
| 2565 | | |
| 2566 | | |
| 2567 | E | Entendi. |
| 2568 | P | Sabe? Não assim, que vai. Porque a gente tem que respeitar a opinião de cada professor, mas eu acho isso uma vergonha, gente, um professor doutor em linguística votar? Porque ali a maior parte é doutor em Letras, Linguística. Votar em um curso de Letras pra fechar? Imagina? Gente, Letras, Libras, Letras-Libras está registrado separado? Tá. Mas a gente está dentro da faculdade de Letras. Isso faz parte da nossa área de estudo. E votar pra fechar esse curso, gente? Então, assim, eu acho quem votou, gente, aff. Dá vontade de falar assim "cancela o seu concurso, você tá aqui só pra receber, né?". |
| 2569 | | |
| 2570 | | |
| 2571 | | |
| 2572 | | |
| 2573 | | |
| 2574 | | |
| 2575 | | |
| 2576 | | |
| 2577 | | |
| 2578 | E | Entendi. |
| 2579 | P | Só pra ocupar esse cargo público. Porque, ô gente, a faculdade. Igual uma vez, a faculdade de Letras existe porque tem alunos. E esses alunos inclui os alunos de Letras-Libras. Olha, ficou até poético, hein? |
| 2580 | | |
| 2581 | | |
| 2582 | | |
| 2583 | E | Num é? |
| 2584 | P | Se eles pedirem para fechar o curso de Letras-Libras eles estão pedindo para fechar a faculdade de Letras. Entendeu? Se você tiver a oportunidade escreve isso lá no seu trabalho, tá bom Flávio? |
| 2585 | | |
| 2586 | | |
| 2587 | | |
| 2588 | E | Eu vou dar uma olhada. |
| 2589 | P | Bota essa frase. Se os professores de Letras estão pedindo para fechar o curso de Letras-Libras, eles estão pedindo é para fechar a faculdade de Letras. Não é só um curso de Letras-Libras não, é a faculdade de Letras. |
| 2590 | | |
| 2591 | | |
| 2592 | | |
| 2593 | E | Eu vou procurar saber sobre isso, eu não fiquei sabendo não. Vou dar uma pesquisada. |
| 2594 | | |
| 2595 | P | Acabando a reunião, acabando a nossa entrevista eu já te mando o link. Tá bom? |
| 2596 | | |
| 2597 | E | Beleza. Leandro, olha só, meu querido, eu queria então te agradecer, tá, foi uma entrevista muito rica, com muitas informações, eu vou até ter uma trabalhadora danada para transcrever tudo isso. Tá? Eu acho que vai contribuir muito bem. Tá? É. Tudo o que você falou aqui vai ficar entre a gente, assim. |
| 2598 | | |
| 2599 | | |
| 2600 | | |
| 2601 | | |
| 2602 | | |
| 2603 | P | Obrigado. |
| 2604 | E | Ninguém vai saber que foi você que falou. |
| 2605 | P | Mas eu também não falei, não citei nome de ninguém aqui. |
| 2606 | E | Exatamente. Assim, só reforçando aquilo que eu havia conversado com você, né, nessa questão de preservar a sua imagem, né, pra você ter a liberdade de falar o que você falou. Eu fiquei satisfeito de você ter externado, assim, com tanta sinceridade aquilo que foi perguntado, aquilo que foi discutido, foi muito legal mesmo, tá. Gostaria de te agradecer e, quando tiver o trabalho mais ou menos encaminhado eu te mando para você dar uma olhada, tá bom? |
| 2607 | | |
| 2608 | | |
| 2609 | | |
| 2610 | | |
| 2611 | | |
| 2612 | | |
| 2613 | | |
| 2614 | P | Obrigado. Gratidão. |
| 2615 | E | Brigadão. Uma boa noite pra você, desculpa aí o adiantado da hora, já são 00h10. |
| 2616 | | |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| 2617 2618 | P | Eu que quis, minha mãe já me chamou a atenção aqui duas vezes, Flávio. |
| 2619 | E | Eu vi, eu vi que alguém. Eu vi. |
| 2620 | P | É que eu me empolgo, eu falo alto. |
| 2621 | E | Pede desculpas a ela aí por mim, por favor. |
| 2622 | P | Tranquilo. |
| 2623 | E | E obrigado mais uma vez. Tá bom? |
| 2624 | P | Obrigado, Flávio. |
| 2625 2626 2627 2628 | E | Meu querido fica bem, fique com Deus. Depois a gente vai se falando. Qualquer coisinha você me manda mensagem pelo whatsapp, tá? Se precisar de alguma coisa lá na sua pós-graduação eu estou por aqui. Tá bom? |
| 2629 | P | Tá bom. Gratidão. |
| 2630 | E | Abração. Tchau, tchau. |

ANEXO E – ENTREVISTA 5
CONVERSANDO COM ANDRÉ - Aluno Surdo

| | | |
|----|---|---|
| 1 | P | Boa tarde, meu amigo! Como estão todos aí? Espero que estejam bem. Devido aos problemas técnicos ocorridos em nosso último contato, vou enviar as perguntas para que você e me envie os vídeos respondendo essas perguntas da mesma forma que fizemos antes. Não se assuste com a quantidade de texto, mas tentei ser o mais claro possível. Se tiver alguma dúvida é só falar. |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | E | Boa tarde, meu amado, tudo bem sim e com você? Ok, pode me enviar as perguntas que vou tentar responder o mais rápido possível. Tive muitas aulas difíceis esta semana, mas vou tentar responder tudo. |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | P | Sei como é, mas não se preocupe. Pode responder no seu tempo, ok? |
| 12 | | |
| 13 | E | Bom dia, Flávio, tudo bem? Peço sinceras desculpas por demorar, tive um tempo livre esta semana. Gravei os vídeos com as respostas, mas não consegui enviar por e-mail e nem no whatsapp, então coloquei numa plataforma de vídeo e estou te enviando o link para você baixar. Foi o único jeito que consegui. |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | P | Que isso, não precisa se desculpar. O combinado era pra você fazer no seu tempo. Sem problemas. Estou olhando aqui, a estratégia da plataforma deu certo, foi uma ótima opção. Por enquanto, MUITO OBRIGADO |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | E | Que bom que deu certo |
| 24 | P | Eu gostaria que você se apresentasse. Quem é o André? O que ele faz? Estuda, trabalha? Me fale um pouco sobre você, sobre sua vida e tal. |
| 25 | | |
| 26 | | |
| 27 | E | Bom dia, Flávio, tudo bem? Primeiro gostaria de agradecer a possibilidade de participar da sua pesquisa de doutorado. É com muita alegria que eu venho aqui dar a minha contribuição. Como você sabe meu nome é André e eu sou surdo e aluno do curso de letras-libras da UFJF. Bom eu vim para Juiz de Fora por causa de uma pessoa que conheci e a criação do curso de letras-libras na cidade só aumentou mais minha vontade de vir pra cá. Chegando aqui eu percebi que a cidade era bem diferente de onde eu vim. Uma cidade maior, com cultura diferente e a linguagem diferente também. No início eu estranhei bastante. |
| 28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | |
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | | |
| 36 | | |
| 37 | P | André, eu que agradeço a sua participação tá? Que bom que você aceitou participar dessa entrevista, espero que a nossa conversa contribua bastante para o trabalho que estou desenvolvendo. Então eu gostaria de que você me falasse um pouco como a Libras chegou na sua vida. Como foi sua experiência, o que você nos diz sobre sua experiência com a Língua Brasileira de Sinais? |
| 38 | | |
| 39 | | |
| 40 | | |
| 41 | | |
| 42 | | |
| 43 | | |
| 43 | E | Bom, eu como surdo né tenho direito de ter acesso a uma língua estruturada e a língua brasileira de sinais é um direito que a legislação hoje em dia me garante acesso. Mas antes da lei eu já tinha né contato, desde pequeno com surdos sinalizantes. E essa interação foi muito importante para o meu desenvolvimento. Porque, quanto mais contato a gente tem com a Libras melhor, e eu, desde pequeno, já frequentava Associação de Surdos da minha cidade. A gente tinha um grupo de amigos que sempre se encontrava para conversar em Libras, então isso me ajudou muito. Então, assim desde pequeno eu fui adquirindo a língua tendo contato com outros surdos. |
| 44 | | |
| 45 | | |
| 46 | | |
| 47 | | |
| 48 | | |
| 49 | | |
| 50 | | |
| 51 | | |
| 52 | | |
| 53 | | |
| 54 | P | Você disse que sua vontade de vir para Juiz de Fora aumentou quando soube da criação do curso de letras-libras na UFJF certo? Eu gostaria que você me falasse um pouco dessa |
| 55 | | |
| 56 | | |

| | | |
|--|---|--|
| 57 58 | | experiência no curso, como é sua experiência no curso de letras-libras da UFJF? |
| 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 | E | Ah, Flávio! Eu, como surdo tenho muito orgulho de ser aluno de uma universidade pública no Brasil, então ser aluno de um curso da Universidade Federal de Juiz de Fora é motivo de muito orgulho para mim, ainda mais, na condição de surdo. Como eu disse, no início, eu estranhei bastante, foi muito difícil porque faltava material, a linguagem né a língua é diferente, apesar de tudo ser libras, mas a libras que eu usava na minha cidade é muito diferente da libras que usa aqui em Juiz de Fora então eu tive que me adaptar e tive que me esforçar para aprender e entender. Uma outra coisa que eu estranhei bastante é a cultura, a cultura daqui da cidade é muito diferente, eu precisei me esforçar bastante para entender e me apropriar dessa Cultura. |
| 72 73 74 75 76 77 78 | P | Sério? A gente não para pra pensar nisso né? Engraçado, mas que bom que você conseguiu. Já que você trouxe essa questão da Cultura, você se lembra de alguma situação que aconteceu no curso de letras libras envolvendo questão de acessibilidade e tal? O que você falaria da estrutura do curso, disciplinas oferecidas, formação e a didática dos professores, acessibilidade e inclusão de alunos surdos e ouvintes no curso? |
| 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 | E | Bom, o curso ainda é muito novo né? Por isso falta ainda muita coisa. Material didático adaptado, a tradução do português para libras, por exemplo. Eu tive muita dificuldade e muitas vezes me sentia impedido de ter acesso aos conteúdos das disciplinas, pois os professores não adaptavam. Eu lembro de sempre estar reclamando dessa questão. Alguns professores tinham esse olhar, essa sensibilidade, mas a grande maioria não se preocupava com o material que estava sendo produzido e oferecido a turma, se estava adequado, se era acessível e tal. Além disso, a diferença linguística da minha cidade para Juiz de Fora também dificultou um pouco o meu acesso. Então, quando tinha intérprete em sala de aula, eu, além de tentar entender o conteúdo, precisava ficar atento aos sinais que eram produzidos, pois muitos eu não conhecia e tinha que solicitar explicação da intérprete toda hora para compreender o significado de determinado sinal e daquilo que estava sendo dito. Era preciso ter paciência. As vezes, eu notava que os alunos ouvintes comentavam e eu sabia que não era coisa boa. Eles pareciam sempre estar reclamando das situações ocorridas. Então falta material adaptado, às vezes falta intérprete de Libras em sala. Precisa aumentar o número de professores que sabem Libras. Tudo isso dificulta bastante o acesso do surdo né? É preciso mudar o foco do aluno ouvinte e passar a focar no Surdo, por meio de uma pedagogia visual já que nós Surdos percebemos o mundo através da visão. |
| 104 105 106 | P | André, você é aluno do curso de letras-libras né? Porque você escolheu fazer esse curso qual foi a sua intenção ao fazer letras-libras? |
| 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 | E | Eu sempre quis estudar língua, né Libras, acho importante. Além disso, eu sempre quis ser professor. Eu amo ensinar! Nós surdos precisamos de pessoas que nos ensinem e eu quero ajudar outros surdo e ouvintes a aprender Libras. Eu cresci vendo os professores e desejando ser como eles né, então eu sempre tive esse desejo dentro de mim, desde criança. Para mim que sou surdo parecia algo impossível. A gente precisa ter paciência e esperar o tempo certo, foi preciso criar um curso de letras-libras aqui em Juiz de Fora, a partir da lei de libras, para que eu pudesse realizar o meu sonho de me tornar professor. |

| | | |
|---|---|--|
| 117 118 119 | P | Já que você falou dessa questão né, dá vontade de ser professor, de ensinar surdos, ouvintes então eu te pergunto: como se aprende libras? |
| 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 | E | Olha, eu acho que você aprende Libras como se aprende qualquer língua né? Você começa a ter contato com aquela língua, aprende as palavras, como é a estrutura, como as palavras se organizam nas frases e vai adquirindo esse conhecimento, vendo como essa língua funciona. No caso da libras é importante o contato com surdo, com a comunidade surda né? Essa interação entre os surdos e entre surdos e ouvintes vai ajudar na fluência. Então, eu acho que, no dia a dia, esse contato é importante, porque ele que vai possibilitar que você entenda mais a estrutura dessa língua, as regras que essa língua tem e como que os falantes dessa língua usam ela no dia a dia. Eu acho importante aprender uma língua. No caso dos surdos além da Libras é importante aprender o português escrito já que no Brasil essa é a língua oficial que a maioria usa na escola. |
| 134 135 136 137 138 | P | Você diria que a sala de aula do curso de letras libras é heterogênea em termos de conhecimento linguístico e tal? Como você definiria a relação/interação entre alunos surdos, alunos ouvintes, professores surdos; professores ouvintes dentro da sala de aula do curso de letras-libras da UFJF? |
| 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 | E | Aí eu penso que depende do momento, né? Se estamos falando em Libras ou se estão usando o português. Mas é sempre tempo de aprender alguma coisa. Portanto, eu vejo essa diferença em sala de aula como algo positivo, algo que nos ajuda a entender o outro, aceitar o outro e a conviver com o outro. É lógico que às vezes tem algum conflito. Aí é preciso ter aquela paciência que eu te falei. A diferença da língua portuguesa para a Libras, o quanto cada língua é conhecida e praticada, gera algum constrangimento e a presença do intérprete, a dificuldade de entender um conceito da primeira vez, tudo que está sendo dito, escrito ou sinalizado também. Em fim, são questões que acontecem, mas isso é normal e até bom para o nosso desenvolvimento, para nossa melhoria na convivência um com outro dentro de sala de aula né? Alguns alunos e professores não entendem assim, acham difícil e prejudicial essas diferenças em sala de aula. São modalidades de línguas diferentes e vão exigir dinâmicas e ações didático-pedagógicas também diferentes. Isso não é fácil e nem desejável para quem já se acostumou com uma sala de aula comum onde só se fala português e não necessita da presença de um tradutor-intérprete de Libras, por exemplo. |
| 160 161 162 163 164 | P | André, qual é a sua opinião, já que você tocou na questão dos conflitos né, dessas dificuldades trazidas aí pelas diferenças linguísticas. Você acha que seria melhor dividir as turmas do curso de letras-libras ou seja ter uma sala só de surdos e uma sala só de ouvinte Eu gostaria de ouvir você a esse respeito |
| 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 | E | Na minha opinião, depende do curso, da organização curricular, da estrutura, dos objetivos que se quer alcançar, do perfil do aluno que entra no curso. No caso do Curso de Letras-Libras da UFJF, eu acho importante a interação entre surdos e ouvintes. Eles precisam interagir, precisam se comunicar. Precisam conhecer também a cultura um do outro e isso só é possível se conhecerem a língua, se tiverem contato com a língua um do outro no caso dos surdos a Libras, no caso do ouvinte o português. Para isso o professor precisa planejar as aulas, desenvolver uma didática de inclusão. Lembrar que tem surdo na sala de aula. A estrutura do curso e os aspectos didáticos têm uma relação estreita e precisam ser levados em conta na hora da organização. O professor precisa planejar uma |

| | | |
|-----|---|---|
| 178 | | aula que atenda a todos que se encontram ali, no caso do surdo, |
| 179 | | precisa adaptar o material, em vídeo talvez. Pensar numa |
| 180 | | didática visual, a gente que é surdo adquirimos o conhecimento |
| 181 | | por meio da visão, então o visual tem uma importância muito |
| 182 | | grande para nós. É preciso buscar formas alternativas, |
| 183 | | pensando na sala de aula como um todo e não apenas nos ouvintes |
| 184 | | ou nos surdos. É importante buscar essa formação para o |
| 185 | | professor entender como planejar uma aula para o curso de |
| 186 | | letras-libras onde estão presentes alunos surdos, alunos |
| 187 | | ouvintes, intérpretes etc. É um desafio constante. |
| 188 | P | Você disse que acha importante né, essa interação entre surdos |
| 189 | | e ouvintes na sala de aula, que o professor precisa melhorar |
| 190 | | a didática para contemplar todo mundo. Aproveitando essa sua |
| 191 | | colocação, você acha que, para entrar no Curso de Letras- |
| 192 | | Libras da universidade o surdo deveria ter uma base da língua |
| 193 | | portuguesa e o ouvinte deveria ter uma base da Libras? O que |
| 194 | | você pensa sobre isso? |
| 195 | E | Pergunta difícil essa. O surdo tem muita dificuldade com a |
| 196 | | língua portuguesa porque é uma outra modalidade né? Para |
| 197 | | aprender o português a gente precisa aprender libras que é a |
| 198 | | nossa primeira língua. Sem ela fica tudo muito difícil, a |
| 199 | | gente não tem acesso aos conteúdos. Não é só o português não, |
| 200 | | é o texto escrito em qualquer outra língua, em inglês também. |
| 201 | | Então a Libras acaba sendo uma condição para o surdo aprender |
| 202 | | uma segunda ou uma terceira língua. A gente sofre muito com |
| 203 | | isso porque o material não é adaptado, não é traduzido para |
| 204 | | libras. Eu entrei no curso e já estou quase formando e posso |
| 205 | | dizer que foram poucos os materiais adaptados para libras. |
| 206 | | Isso dificulta muito acesso do aluno surdo. Material só em |
| 207 | | língua portuguesa é muito complicado. Eu sei que o português |
| 208 | | é a língua oficial do Brasil e sei que a sociedade usa o |
| 209 | | português. Eu tenho interesse, mas os surdos não têm o apoio |
| 210 | | necessário para desenvolver o português de maneira adequada. |
| 211 | | Às vezes, um texto de quatro páginas eu demoro muito para ler |
| 212 | | e entender, se ele fosse em Libras esse processo seria mais |
| 213 | | fácil, entende? Nesse sentido, eu acho o curso precisa |
| 214 | | melhorar. Não só o curso de Letras-Libras, mas a educação de |
| 215 | | modo geral, a escola precisa garantir o aprendizado da língua |
| 216 | | portuguesa para o aluno surdo, para que não sofra tanto quando |
| 217 | | tiver que ler um texto em português. Por isso eu acho |
| 218 | | importante que o surdo, ao ingressar na universidade, já saiba |
| 219 | | a língua portuguesa, pelo menos que tenha uma base dessa língua |
| 220 | | para poder conseguir acompanhar as aulas e os conteúdos. Isso |
| 221 | | evitaria muitos dos problemas de acessibilidade, isso não |
| 222 | | significa que o material não precise ser adaptado. Isso vale |
| 223 | | também para o aluno ouvinte que precisa conhecer a estrutura |
| 224 | | da libras, precisa saber como essa língua funciona. Então, |
| 225 | | entrar no curso de Letras-libras sabendo libras também vai |
| 226 | | facilitar para o aluno ouvinte. É importante para interação, |
| 227 | | conhecer a cultura surda, como a língua contribui para o |
| 228 | | desenvolvimento e para o fortalecimento da comunidade surda |
| 229 | | de um modo geral, já que é com essa comunidade que os |
| 230 | | profissionais do curso de letras libras vão trabalhar. |
| 230 | P | O que você acha da ideia de um curso de letras-libras da UFJF |
| 231 | | ser todo e libras do início ao fim. Ou seja, todos os |
| 232 | | conteúdos, todas as disciplinas serem ministradas em Libras. |
| 233 | | O que você pensa disso? |
| 234 | E | Bom, eu penso que o curso ganharia bastante com isso, pois |
| 235 | | daria condições para que as pessoas praticassem mais, |
| 236 | | possibilitaria que tivessem mais contato com a língua |
| 237 | | brasileira de sinais, Então, quanto mais gente sinalizando né, |

| | | |
|-----|---|---|
| 238 | | quanto mais interação em libras melhor para os alunos do curso |
| 239 | | de letras-libras. Acho que seria importante uma maior presença |
| 240 | | da Libras no curso. |
| 241 | P | Você apoia a ideia de um curso ser somente para alunos surdos? |
| 242 | | O que você acha disso? |
| 243 | E | O objetivo do curso não é formar profissionais da área de |
| 244 | | libras? Então, eu acho que qualquer pessoa que deseja trabalhar |
| 245 | | na área deve ter acesso independente de ser surdo ou ouvinte |
| 246 | P | Há pouco tempo teve uma reunião do colegiado para discutir o |
| 247 | | futuro do curso de Letras-libras da UFJF e alguns membros |
| 248 | | votaram a favor do fechamento do curso ou para mudar o curso |
| 249 | | de licenciatura para bacharelado. Qual sua opinião sobre isso? |
| 250 | E | Eu fico muito triste em saber que membros do colegiado pensaram |
| 251 | | em fechar o curso de Letras-libras da UFJF. Se a gente quer |
| 252 | | mudar a realidade do aluno surdo na educação básica, é preciso |
| 253 | | lutar pela manutenção do curso que é muito importante. Ele foi |
| 254 | | o primeiro curso de Letras-libras do Estado de Minas Gerais, |
| 255 | | então a Universidade Federal de Juiz de Fora saiu na frente e |
| 256 | | nós não podemos permitir que o curso feche. Manter o curso não |
| 257 | | impede a inclusão do bacharelado para formar tradutor- |
| 258 | | intérprete de Libras. É uma outra possibilidade de formar um |
| 259 | | profissional tão importante quanto o professor de Libras para |
| 260 | | a educação básica. Assim como acontece em outras habilitações, |
| 261 | | poderíamos ter as duas modalidades: licenciatura e |
| 262 | | bacharelado. |
| 263 | P | Ah sim.Independente disso, André, o curso de Letras-libras da |
| 264 | | UFJF tem uma diferença em relação a outras licenciaturas. |
| 265 | | Assim, quando você entra em qualquer licenciatura, você tem |
| 266 | | um núcleo comum básico e, depois, num determinado período do |
| 267 | | curso, você escolhe a habilitação que você quer se especializar |
| 268 | | inglês, italiano, francês, português e etc. O Curso de Letras- |
| 269 | | libras, como ele está estruturado atualmente, você não tem a |
| 270 | | possibilidade de escolher outra habilitação diferente da |
| 271 | | libras, nem a possibilidade de mudar para outra licenciatura |
| 272 | | que não seja em Libras. Qual a sua opinião sobre isso, André? |
| 273 | E | Eu acho importante você aprender outras línguas, ter condições |
| 274 | | de acesso a essas línguas, mas, se o aluno entra no curso de |
| 275 | | Letras-libras, a gente pensa que o interesse dele é em libras. |
| 276 | | Se ele quisesse um outro curso, uma outra habilitação diferente |
| 277 | | de Libras, ele entraria em outro curso. Então, eu acho ruim o |
| 278 | | aluno entrar no curso de Letras-libras e querer, depois de um |
| 279 | | tempo, mudar de curso, por exemplo, para o inglês, para o |
| 280 | | italiano, para o espanhol. Isso traz prejuízos para o curso |
| 281 | | de Letras-libras. Por que, então, essa pessoa não entrou já |
| 282 | | direto numa outra licenciatura? |
| 283 | P | Entendi. Ainda sobre o curso. Algumas pessoas acreditam que o |
| 284 | | curso de Letras-Libras, por ter como objetivo a formação em |
| 285 | | Libras, é a melhor ou a única opção ou a opção de escolha |
| 286 | | profissional mais fácil para os alunos surdos. Nas turmas |
| 287 | | pelas quais você passou, teve algum caso de aluno surdo que |
| 288 | | escolheu Letras-Libras por ser o único curso em que a Libras |
| 289 | | está mais presente e é ensinada e por isso achou que seria |
| 290 | | mais fácil ou melhor já que, por ser surdo, sabe libras? Qual |
| 291 | | a sua opinião sobre isso? |
| 292 | E | Como curso, é claro que o letras libras tem um objetivo que é |
| 293 | | formar professor da Educação Básica ou tradutor intérprete de |
| 294 | | libras mas as pessoas procuram o curso ou entram no curso de |
| 295 | | acordo com os seus interesses, não é só porque é surdo. É |
| 296 | | claro que o fato de ter acesso a Libras contribui e desperta |
| 297 | | o interesse dos Surdos em fazer esse curso, afinal a gente |
| 298 | | quer promover nossa língua e levá-la para todos os lugares, |

| | | |
|-----|---|--|
| 299 | | mas o surdo pode fazer o curso que ele quiser. Com a lei de |
| 300 | | Libras essa possibilidade aumentou. A gente quer mostrar para |
| 301 | | a sociedade que ter acesso a Libras é importante e precisamos |
| 302 | | aumentar o contato e a presença dessa língua na sociedade, mas |
| 303 | | o Surdo pode fazer qualquer curso que ele tenha interesse. O |
| 304 | | objetivo do curso de Letras-Libras da UFJF é formar professores |
| 305 | | da educação básica e a Libras será para o Surdo a primeira |
| 306 | | língua (L1) e o português a segunda língua (L2) e para o ouvinte |
| 307 | | o contrário o português será a primeira língua (L1) e a Libras |
| 308 | | a segunda língua (L2).+. A pessoa vai buscar um curso que seja |
| 309 | | do interesse dela, importante é ela ter condições para se |
| 310 | | desenvolver e adquirir o conhecimento necessário para sua |
| 311 | | formação. Precisamos incentivar os surdos a escolherem o que |
| 312 | | quiserem e não apenas o Curso de Letras-Libras. |
| 313 | P | Você se lembra de algum acontecimento marcante do curso de |
| 314 | | Letras/Libras da UFJF, envolvendo questões relacionadas à |
| 315 | | língua de sinais como, por exemplo, pela falta de intérprete, |
| 316 | | pela tentativa de alguma professor de se comunicar com os |
| 317 | | alunos (surdos ou ouvintes), por alguma coisa a respeito da |
| 318 | | acessibilidade. Pode ser tanto acontecimentos bons quanto |
| 319 | | acontecimentos ruins. Você poderia nos contar como foi ou |
| 320 | | foram (se tiver mais de um acontecimento), o que motivou, quem |
| 321 | | estava envolvido e quais as consequências desse(s) |
| 322 | | acontecimento(s)? |
| 323 | E | Me lembro de uma situação que me deixou muito triste. A gente |
| 324 | | estava numa aula e a professora precisou interromper porque |
| 325 | | só tinha um intérprete em sala. Isso criou uma certa confusão, |
| 326 | | pois, a cada 20 minutos, troca-se o intérprete, mas como nesse |
| 327 | | dia só tinha um, passado o tempo, o intérprete parou a |
| 328 | | interpretação e saiu de sala. Estava no direito dele. Mas os |
| 329 | | alunos ouvintes ficaram nervosos, pois a aula foi interrompida |
| 330 | | enquanto o professor aguardava o intérprete voltar. Muitos |
| 331 | | professores não têm essa consciência e dão aula, mesmo sem ter |
| 332 | | intérprete em sala, isso impede o surdo de ter acesso ao |
| 333 | | conteúdo. A gente observa os ouvintes falarem, interagirem, |
| 334 | | mas não compreendemos nada, devido ao nosso impedimento |
| 335 | | auditivo. Foram várias aulas em que eu tive que lidar com a |
| 336 | | falta de intérprete e com a postura de professores que seguiam |
| 337 | | com a aula mesmo assim. Acho que de tanto reclamar na |
| 338 | | coordenação, isso vem mudando, parece que as pessoas estão se |
| 339 | | colocando mais no lugar do surdo, se conscientizando mais do |
| 340 | | conceito de inclusão, mas ainda falta essa conscientização em |
| 341 | | alguns profissionais e alunos do Curso de Letras-Libras da |
| 342 | | UFJF. |
| 343 | P | Entendi. Pensando agora nas perspectivas de futuro dos alunos |
| 344 | | do curso de Letras-Libras. Como você se imagina |
| 345 | | profissionalmente depois de formado? O que você espera como |
| 346 | | profissional formado pelo curso de Letras-Libras da UFJF? De |
| 347 | | que maneira o curso de Letras-Libras tem contribuído para a |
| 348 | | sua formação acadêmica, profissional e pessoal? |
| 349 | E | O curso de Letras-Libras para mim é muito importante, primeiro |
| 350 | | porque eu tô podendo realizar o sonho de me tornar professor. |
| 351 | | Isso já é muita coisa, mas não é só por ter um diploma, a |
| 352 | | formação intelectual é importante, mas, mais do que isso, a |
| 353 | | minha formação cultural né? A minha formação enquanto pessoa |
| 354 | | surda, membro da comunidade surda. Tenho muito orgulho de |
| 355 | | cursar Letras-Libras e poder com isso ajudar outras pessoas |
| 356 | | sejam elas surdas ou ouvintes. Isso é muito bom. Então eu |
| 357 | | mudei enquanto pessoa, eu mudei enquanto profissional, eu |
| 358 | | mudei enquanto membro da comunidade surda. Foram muitas |
| 359 | | mudanças desde que entrei aqui na universidade. Eu pretendo |

| | | |
|-----|---|---|
| 360 | | não parar por aqui, quero fazer mestrado, doutorado, continuar |
| 361 | | estudando e buscando melhorar as coisas para mim e para os |
| 362 | | outros. Quero servir de exemplo para outros surdos, para que |
| 363 | | eles saibam que é possível, apesar de toda dificuldade. |
| 364 | P | Legal. Bom, André, assim a gente chega ao fim da nossa |
| 365 | | entrevista, Eu gostaria muito de agradecer você, agradecer |
| 366 | | suas contribuições. Dizer que, se precisar de alguma coisa, |
| 367 | | estamos por aqui. Foi muito bom conversar com você. |
| 368 | E | Flávio, eu que agradeço. Foi um prazer enorme também conversar |
| 369 | | com você. Estou doido para ver o seu trabalho concluído né, |
| 370 | | ver o resultado disso tudo. Espero ter colaborado em alguma |
| 371 | | coisa e que a gente possa se encontrar em breve. Então, muito |
| 372 | | obrigado! Grande abraço. |
| 373 | | Obrigado, você, meu querido! Um grande abraço para você também! |
| 374 | | Fique bem e se cuide, tá? Tchau |

ANEXO F



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Curso Letras/Libras: caminhos de ampliação de repertórios linguísticos e formação de professores bilíngues

Pesquisador: FLAVIO SOUZA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 14105519.0.0000.5147

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.647.945

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, estando de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

Os Objetivos da pesquisa estão claros bem delineados, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos em conformidade com a natureza e propósitos da pesquisa. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e benefícios esperados estão adequadamente descritos. A avaliação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 3.647.945

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPes. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: março de 2021.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 3.547.945

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_991750.pdf | 06/10/2019 12:06:04 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Tese_de_Doutorado_Revista.doc | 06/10/2019 12:01:32 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_Assinada_Carimbada_pelo_Diretor.pdf | 06/10/2019 11:52:35 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_Revisto.doc | 30/07/2019 20:13:23 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |
| Outros | Termo_de_Outorga_APQ_01602_15.pdf | 17/05/2019 17:51:10 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |
| Outros | Modelo_de_Conversas_Espontaneas_Roteiro.doc | 17/05/2019 17:46:49 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |
| Outros | Modelo_de_Entrevista.doc | 17/05/2019 17:45:59 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |
| Outros | Modelo_de_Nota_Expandida.doc | 17/05/2019 17:45:32 | FLAVIO SOUZA RODRIGUES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 17 de Outubro de 2019

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO G



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Curso Letras/Libras: caminhos de ampliação do repertório linguístico e formação de professores bilingües". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a presença de modalidades de línguas diferentes num mesmo espaço de aprendizagem e a oportunidade que esse fato oferece para repensarmos o exercício da docência e trazer à luz questões suscitadas por fenômenos complexos da atualidade que, em muitos aspectos, estão relacionados a conceitos e a práticas linguísticas que permeiam ou estão presentes em nossa sociedade. Nesta pesquisa pretendemos refletir e compreender a maneira como as demandas oriundas da comunidade surda e da surdez bem como os aspectos sociolinguísticos presentes na sociedade atual, são encarados e aprendidos pelos futuros professores de língua e pelos agentes responsáveis pela formação desses profissionais.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: uma entrevista e/ou uma conversa e/ou, ainda, uma observação do ambiente de aprendizagem em que se encontra (sala de aula) que, caso você autorize e não for constrangedor para você, serão gravadas e/ou filmadas. Nesses procedimentos de pesquisa, constarão suas performances, suas opiniões e suas impressões sobre assuntos cuja temática seja relevante para o estudo, de modo a colaborar para um melhor entendimento de questões e/ou situações apresentadas em nossa pesquisa. Portanto, esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a sua identificação por pessoas que ouvirem as gravações ou virem as filmagens ou, ainda, lerem os artigos publicados em revistas científicas ou teses e dissertações defendidas na UFJF. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, nas gravações de áudio será usado o recurso de distorção de voz, nos vídeos, caso seja inevitável aparecer o rosto, este aparecerá borrado, já nas transcrições e nos textos que vierem a ser produzidos a partir dos dados gerados, serão usados, no lugar de seu nome, sobrenomes (nomes fictícios) ou termos genéricos (participante, entrevistado), evitando assim sua identificação em possíveis publicações de resultados. Buscaremos executar estes procedimentos da maneira mais natural e espontânea possível, em lugares com os quais você já esteja familiarizado e nos quais se sinta confortável para dar a sua contribuição. A pesquisa pode ajudar no estudo dos contatos linguísticos e culturais em Juiz de Fora de outros estudantes de Letras, e para o aperfeiçoamento das práticas linguísticas e pedagógicas no âmbito da educação bilingue.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 465/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Flávio Souza Rodrigues
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Letras – PPG/Linguística
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3134
E-mail: flaviosouza@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900