


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MONIQUE ÉVELLYN AYABE CARDOSO DE SIQUEIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DOS
SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO E O PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA COMO LE PARA SURDOS**

ARARAQUARA – S.P.
2023

MONIQUE ÉVELLYN AYABE CARDOSO DE SIQUEIRA

UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DOS SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LE PARA SURDOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

S618e Siqueira, Monique Évellyn Ayabe Cardoso de
Um estudo sobre a inserção dos surdos na
pós-graduação e o processo de ensino e aprendizagem de
língua inglesa como LE para surdos / Monique Évellyn
Ayabe Cardoso de Siqueira. -- Araraquara, 2023
160 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Sandra Mari Kaneko Marques

1. Educação de surdos. 2. Inglês como língua
estrangeira. 3. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. 4.
Inclusão de surdos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MONIQUE ÉVELLYN AYABE CARDOSO DE SIQUEIRA

UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DOS SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LE PARA SURDOS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/08/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Sandra Mari Kaneko Marques
(UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Prof. Dra. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues
(UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Melissa Alves Baffi Bonvino
(UNESP/IBILCE)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos que o tornaram possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Roseli e Zacarias, que sempre lutaram para que eu e meu irmão tivéssemos a melhor educação possível e que me apoiaram em todas as minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Vocês são a minha base e nada seria possível sem vocês.

Agradeço ao meu irmão Thiago, que sempre me incentivou e me apoiou daquele jeito que só irmãos sabem se apoiar. Eu te amo e te admiro, mesmo que você nem sempre acredite nisso.

Agradeço ao meu namorado Flávio que, nos últimos meses, foi o maior incentivador para que este trabalho fosse concluído. Obrigada por todo o apoio, amor, cuidado e carinho.

Ao meu amigo Juarez, companheiro de perrengues da pós-graduação e da vida. Seu bom humor e amizade foram fundamentais para que este trabalho fosse concluído e para que o meu mestrado fosse repleto de boas risadas.

Agradeço à minha amiga Stefanie, que desde meu primeiro ano de graduação me ajuda com todos os meus problemas, seja ele aprender a cozinhar ou resolver coisas da faculdade. Seu companheirismo foi essencial durante a graduação e o mestrado.

Agradeço ao meu colega Wesley pelos ensinamentos sobre a Libras e a comunidade surda, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, a Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, que me acompanhou da minha monografia à minha dissertação, pela dedicação. Sei que nem sempre fui uma orientanda exemplar, obrigada por toda a paciência e por me ensinar a fazer pesquisa.

Agradeço à Prof. Dra. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues, que me acolheu em seu grupo de pesquisa em 2019 e que acompanha meus passos acadêmicos desde então. Eu aprendi e aprendo muito com você, obrigada por todos os ensinamentos.

Agradeço à Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino pelas ricas contribuições no SELin e em meu exame de qualificação.

Agradeço a todos os meus colegas do grupo de pesquisa SignL, com quem aprendi muito sobre a Libras e a comunidade surda.

Agradeço aos discentes e às docentes que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro durante o mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A educação de surdos tem sido um assunto cada vez mais debatido no Brasil. A ascensão desse tópico levou à conquista de direitos como o reconhecimento da Libras como língua (BRASIL, 2002) e o direito à educação bilíngue Libras-português (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; BRASIL, 2021). Como consequência, o número de surdos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação também tem crescido exponencialmente (MEC, 2020). Paralelo a isso, a língua inglesa adquiriu o status de língua internacional, o que faz que pós-graduandos ouvintes e surdos precisem fazer uso da língua na pós-graduação (JENKINS, 2014; BERENT; CLYMER, 2007). Entretanto, ainda são escassos, no Brasil, os estudos que investigam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos (BASTOS; HÜBNER, 2020). Ao contrário do que acontece em alguns países da Europa, como a Noruega, por exemplo (PRITCHARD, 2016), o Brasil não apresenta, em seus documentos oficiais, diretrizes que orientem o ensino de inglês para surdos, o que contribui para que esses alunos fiquem em desvantagem em relação aos estudantes ouvintes. Isso posto, temos como objetivo geral investigar quais são as principais dificuldades que alunos surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa de uma universidade pública apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, enquanto nosso objetivo específico é investigar o tipo de suporte dado institucionalmente para esse público-alvo. Para atingir nossos objetivos, optamos por coletar dados por meio de instrumentos como questionários, entrevistas com os pós-graduandos surdos e com professoras do programa e documentos federais e da Unesp. Portanto, esta é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A partir dos dados obtidos, observamos que nenhum surdo participante da pesquisa tem proficiência em língua inglesa, mas que todos desejam aprender, o que é um indicativo de que é interessante que programas de pós-graduação invistam em ações que promovam o ensino dessa língua estrangeira a esse público. No que tange ao respaldo institucional, nota-se que a universidade está empenhada em se tornar mais acessível, mas que ainda não colocou em prática todas as ações previstas em seus documentos, como a formação continuada dos docentes e o apoio pedagógico aos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos; Inglês como língua estrangeira; Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Inclusão de surdos.

ABSTRACT

Deaf education has been an increasingly debated issue in Brazil. The growing awareness of this issue has led to the achievement of legislative changes such as the recognition of Libras (Brazilian Sign Language) as a language in Brazil (Brasil, 2002) and the right to Libras-Portuguese bilingual education (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Brasil, 2021). As a result, the number of deaf people enrolled in undergraduate and graduate courses has also grown exponentially (MEC, 2020). At the same time, English has acquired the status of an international language, making it necessary for hearing and deaf graduates in graduate programs (Jenkins, 2014; Berent; Clymer, 2007). However, there are still few studies in Brazil that investigate the teaching-learning process of the English language for the deaf (Bastos; Hübner, 2020). Unlike some European countries such as Norway (Pritchard, 2016) Brazil does not present in its official documents guidelines that outline the teaching of English to the deaf, which creates an educational disadvantage compared to hearing students. Thus, our general objective is to investigate the main difficulties that deaf students enrolled in the Postgraduate Program in Linguistics and Portuguese at a public university have faced in the teaching-learning process of the English language, while our specific objective is to examine the type of support offered institutionally to this target audience. To achieve our aims, we collected data through questionnaires, interviews and federal and institutional documents. Therefore, this is a field research with a qualitative approach and applied nature. From the data obtained, we observed that none of the deaf participants have proficiency in English. Still, all of them wish to learn the language, an indication that it is within the interest of graduate programs to invest in actions that promote the teaching of English as a foreign language to this portion of the student body. With regard to institutional support, it is noticed that the university is committed to becoming more accessible, but it has not yet put into practice all the actions foreseen in its documents, such as the continuing education of professors and pedagogical support for deaf students.

Keywords: Deaf Education; English as a foreign language; English language teaching and learning; Deaf Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Número de matrículas de graduação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em 2021	35
Figura 2	Metas do Eixo 3 da CPAI	87
Figura 3	Meta do Eixo 4 da CPAI	88
Figura 4	Auxílio Especial	89
Figura 5	Disciplinas sobre acessibilidade e inclusão	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de cursos de Letras-Libras e vestibulares acessíveis em universidades estaduais	30
Quadro 2	Instrumentos utilizados para responder às perguntas de pesquisa	60
Quadro 3	Perfil dos pós-graduandos surdos participantes da pesquisa	63
Quadro 4	Perfil das docentes do PPGLLP participantes da pesquisa	64
Quadro 5	Objetivo estratégico 6 e suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo	76
Quadro 6	Surdos e DA matriculados na Unesp em 2019 e em 2020	81
Quadro 7	Objetivo estratégico 7 e suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo	84
Quadro 8	Objetivo estratégico 8 e suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo	88
Quadro 9	Perfil linguístico dos pós-graduandos participantes da pesquisa	95
Quadro 10	Dificuldades dos pós-graduandos surdos em relação à língua inglesa	113
Quadro 11	Relação de cursos de graduação em Letras-Libras e vestibulares acessíveis em universidades federais	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
ASL	American Sign Language [Língua Americana de Sinais]
BSL	British Sign Language [Língua Britânica de Sinais]
CAADI	Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão
CLAI	Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CPAI	Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão
DA	Deficiente Auditivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guiaintérpretes de Línguas de Sinais
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FENEIS	Federação Nacional e Integração de Surdos
HSL	Hungarian Sign Language [Língua de Sinais Húngara]
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSF	Langue des Signes Française [Língua Francesa de Sinais]
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda língua
L3	Terceira Língua
MEC	Ministério da Educação

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PJM	Polski Język Migowy [Língua de Sinais Polonesa]
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGLLP	Programa de Pós-Graduação em Linguística e língua Portuguesa
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
SeTILS	Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos e Perguntas de pesquisa	17
1.2 Justificativa e Relevância	17
1.3 Organização da Dissertação	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Concepções de Surdez	22
2.2 Marcos relevantes na história da educação de surdos	26
2.2.1 Na Europa	26
2.2.2 Nos Estados Unidos	28
2.2.3 No Brasil	28
2.3 Educação Bilíngue	31
2.4 Surdos na Graduação e na Pós-Graduação	34
2.5 O ensino de língua inglesa para surdos	42
2.5.1 Estratégias de ensino de língua inglesa para surdos	46
2.5.2 Quais são as línguas utilizadas em uma aula de língua inglesa para surdos?	50
2.5.3 A presença do professor sinalizante e do intérprete em sala de aula	53
2.5.4 Os contextos da Noruega, da Hungria e do Brasil	55
3 METODOLOGIA	58
3.1 Natureza da Pesquisa	58
3.2 Instrumentos e Procedimentos Metodológicos	59
3.3 A coleta de dados	60
3.4 Contexto e Perfil dos Participantes da Pesquisa	61
3.4.1 O Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa	62
3.4.2 Perfil dos participantes	62
3.4.2.1 Pós-graduandos surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	63
3.4.2.2 Docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 Análise documental	66
4.1.1 Leis e decretos federais	66
4.1.2 Documentos federais da esfera educacional	73
4.1.3 Documentos da Unesp referentes à acessibilidade e à inclusão de Pessoas com Deficiência	75
4.2 Análise dos questionários	94
4.3 Análise das entrevistas	96
4.3.1 Análise das entrevistas com os pós-graduandos surdos	96
4.3.1.1 Das aulas de língua inglesa no ensino básico	96
4.3.1.2 Da leitura e escrita de textos acadêmicos em língua inglesa	102
4.3.1.3 Da preferência por professores sinalizantes	106

4.3.1.4 Da procura por aulas de língua inglesa	108
4.3.1.5 Das dificuldades acerca da língua inglesa	111
4.3.1.6 Da inclusão do surdo na pós-graduação	113
4.3.2 Análise das entrevistas com as professoras do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	117
4.3.2.1 Sobre ter alunos surdos matriculados em disciplinas da pós-graduação	117
4.3.2.2 Sobre adaptar as aulas	120
4.3.2.3 Sobre usar textos em língua inglesa nas aulas	123
4.3.2.4 Sobre ter formação para lecionar para alunos com deficiência	126
4.3.2.5 Sobre o suporte institucional	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
APÊNDICE A – CURSOS LETRAS-LIBRAS E VESTIBULARES ACESSÍVEIS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS	147
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PÓS-GRADUANDOS SURDOS	152
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PÓS-GRADUANDOS SURDOS	153
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	154
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	155
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.436, de 2002 e, posteriormente, do Decreto nº 5.626, de 2005, fomentou a discussão e os estudos acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da educação de surdos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, estima-se que 18,6 milhões de brasileiros acima de 2 anos de idade apresentem algum tipo de deficiência no Brasil, sendo que 1,2% dessas pessoas apresentam algum nível de perda auditiva (IBGE, 2023). Além disso, em 2021, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) investigou, pela primeira vez, o número de usuários da Libras entre as pessoas que relataram ter algum grau de perda auditiva. A pesquisa revelou que 22,4% das pessoas entre 5 e 40 anos com deficiência auditiva usam a Libras (IBGE, 2021). De acordo com a pesquisa, “a inclusão do tema possibilita um maior conhecimento a respeito da vivência das pessoas com deficiência auditiva” (IBGE, 2021).

A partir do reconhecimento legal da Libras como língua, a comunidade surda passou a ter acesso a direitos linguísticos como a educação bilíngue (Quadros, 1997; Skliar, 1998), a presença de intérpretes em ambientes educacionais (MEC, 2003) e alguns vestibulares acessíveis em Libras (Inep, 2021). Fatores como esses culminaram no crescimento cada vez maior do número de surdos matriculados no ensino superior, apesar de os números ainda serem baixos em relação à população sem perda auditiva.

Todavia, mesmo após a passagem pelo vestibular, o graduando surdo ainda precisa passar por percalços, sobretudo relacionados à falta de acessibilidade – que persiste, apesar da legislação vigente –, a questões linguísticas e ao despreparo dos professores e das próprias instituições de ensino superior (IES) (Bisol *et al.* 2010). Terminada a graduação, é ainda menor o número de surdos que seguem para a pós-graduação, onde surge mais um desafio: a língua inglesa, a qual muitos deles não tiveram acesso durante sua passagem pela educação básica, dificultando a aprendizagem dessa língua posteriormente. Ressaltamos que esse é um problema enfrentado também pela comunidade ouvinte, considerando que apenas uma pequena parcela da população brasileira fala inglês (British Council, 2014).

A tradição do ensino de língua inglesa (LI) no Brasil data de mais dois séculos atrás (Santos, 2012), tendo passado por diversos métodos e abordagens, como o Método da Tradução e Gramática, o Método Direto, o Método Áudio-lingual e a Abordagem Comunicativa. Além disso, desde 2017, o ensino de inglês é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II (Brasil, 2017). Entretanto, a despeito dos séculos de tradição e dos mais diversos métodos e abordagens, os estudos sobre o ensino de inglês para surdos são

recentes no Brasil. Assim, vemos a discussão acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês para surdos como urgente, uma vez que é um assunto pouco discutido, mas de grande importância (Bastos; Hübner, 2020).

Contudo, apesar de os estudos da área serem recentes, o ensino de inglês para surdos tem sido cada vez mais discutido e pesquisas têm sido desenvolvidas em diversos contextos, sobretudo após a década de 2010. Em sua pesquisa, Spasiani (2018) investiga o processo de ensino-aprendizagem de LI por crianças surdas do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue no interior do estado de São Paulo. Já Coutelo de Moraes (2012) tem como participantes de sua pesquisa jovens adultos concluintes do ensino médio frequentadores da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), enquanto Coura (2016) teve a experiência de lecionar LI para alunos surdos cursando o 3º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como foco de seu estudo.

Após buscas pela Base de Teses e Dissertações da CAPES, localizamos somente um trabalho que aborda o ensino de LI para surdos pós-graduandos. Em sua dissertação de mestrado, Vasconcelos (2018) investiga a prática de leitura de quadrinhos em LI por pós-graduandos surdos, levando em conta, principalmente, a leitura em LI em um contexto informal de um gênero não acadêmico. Além disso, também não localizamos pesquisas que expliquem o suporte oferecido durante e depois do ingresso do aluno surdo em programas de pós-graduação. Dessa forma, a presente pesquisa visa preencher tais lacunas e contribuir para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e também para os estudos de inclusão da pessoa surda na pós-graduação.

Para embasar nossa pesquisa, temos alguns princípios norteadores, a começar pela visão socioantropológica da surdez. Segundo essa abordagem, pessoas surdas constituem uma comunidade com língua, identidade e cultura próprias, e não como pessoas com uma deficiência a ser tratada ou curada (Santana, 2015; Moura, 2013).

Em seguida, passamos para a educação bilíngue, modelo educacional que defende que surdos têm direito à língua de sinais como sua L1 e à língua escrita como L2. Segundo esse modelo educacional, no caso do Brasil, a Libras deve ser a língua de instrução na educação de pessoas surdas. Além disso, na educação bilíngue, os surdos também devem ter acesso à cultura e à comunidade surda. (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Moura, 2013).

Por fim, passamos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa para surdos. Aqui, temos a Abordagem Comunicativa (AC) como uma das teorias que embasam o ensino de inglês para surdos (Sousa, 2014), pois ela possibilita que a língua seja ensinada e aprendida através de um viés que prioriza a comunicação em contextos reais (Richards; Rodgers, 2001).

Também apresentamos a transferência interlinguística, teoria na qual a L1 e a L2 têm influência na aprendizagem da L3 e que está estritamente ligada ao bilinguismo para surdos (Silva; Hübner, 2015; Cenoz, 2003; Sousa, 2014). Além disso, também apresentamos algumas estratégias de ensino de inglês para surdos, que se baseiam, principalmente, na visualidade (Mole; Mccoll; Vale, 2008; Gulati, 2016).

A seguir, apresentamos nossos objetivos geral e específicos e a pergunta de pesquisa.

1.1 Objetivos e Perguntas de pesquisa

Temos como objetivo geral investigar quais são as principais dificuldades que alunos surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), localizado no câmpus de Araraquara, apresentam com relação ao uso da língua inglesa nesse contexto. Já quanto ao objetivo específico, procederemos a:

- Investigar o tipo de suporte dado institucionalmente para esse público-alvo. Para tanto, observamos a relação entre o que é descrito em documentos oficiais da IES e da legislação brasileira e o que é realizado na prática no contexto investigado.

Com base nos objetivos, buscamos responder à seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se deu o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa do aluno surdo matriculado no programa de pós-graduação?
2. Que tipo de suporte institucional é dado ao aluno surdo matriculado no programa de pós-graduação?

Tratando-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, para responder às pergunta de pesquisa, fizemos a coleta de dados a partir de análise documental, aplicação de questionário e entrevistas com pós-graduandos surdos e professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

A seguir, apresentaremos a relevância de se ter o ensino de inglês para pós-graduandos surdos como objeto de pesquisa, tendo em vista a carência de estudos da área no país.

1.2 Justificativa e Relevância

Mesmo com tantas mudanças no cenário da educação de surdos no Brasil, pouco se fala sobre o ensino de línguas estrangeiras para esse público. Atualmente, por conta da

globalização e internacionalização, saber um idioma estrangeiro, sobretudo o inglês, se tornou uma necessidade. Isso se aplica tanto para os ouvintes¹ quanto para os surdos.

Segundo Crystal (1997 apud Clyne; Sharifian, 2008), a língua inglesa (LI), atualmente, é usada por mais pessoas do que qualquer outra língua já foi utilizada. Dessa forma, a LI ganhou o *status* de língua internacional a partir da necessidade de haver uma língua comum em que pessoas de diversos países pudessem se comunicar nas mais diversas áreas (RAO, 2019). Segundo Drigas *et al* (2004):

(...) os setores da informação e tecnologia (www, transações comerciais) usam principalmente a língua inglesa. A maior porcentagem (90%) da informação na internet está em inglês, enquanto a terminologia utilizada nos setores da economia e comércio eletrônico requerem o conhecimento de inglês. (DRIGAS *et al.*, 2004, p. 834, tradução nossa).²

Por conta do aumento das políticas de acessibilidade e, conseqüentemente, do número maior de oportunidades, a presença dos surdos em instituições de Ensino Superior também está cada vez mais forte e, como resultado, eles estão cada vez mais capacitados profissionalmente e mais presentes no mercado de trabalho. E, assim como no ramo profissional, a necessidade de conhecimento da língua inglesa também é fundamental na Academia. Berent e Clymer (2007) atestam:

Em países não falantes de inglês, o número de estudantes surdos ingressando em programas de Ensino Superior em faculdades e Universidades está crescendo rapidamente. Por conta do proeminente papel do inglês como língua internacional, os estudantes devem satisfazer os requisitos do curso de língua inglesa a fim de desenvolver as habilidades para acessar materiais acadêmicos em inglês, a *World Wide Web* [internet] e outros recursos. Apesar dos obstáculos confrontados pelos surdos aprendizes de línguas orais, na maior parte das instituições de Ensino Superior, os estudantes surdos devem, mesmo assim, satisfazer os mesmos requisitos programáticos do inglês que os seus colegas ouvintes. (Berent; Clymer, 2007, p. 4, tradução nossa).³

¹ Seguindo Quadros (2004), neste trabalho, o “termo ‘ouvinte’ refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos”. (Quadros, 2004, p. 10).

² No original: “(...) the sector of information and technology (www, commercial transactions) use mainly the English language. The biggest percentage (90%) of information of the Internet is in English while the terminology used in the sector of economy and electronic trades requires the knowledge of English.” (Drigas *et al.*, 2004, p. 834).

³ No original: “In non-English-speaking countries the numbers of deaf students entering postsecondary degree programs at colleges and universities are rapidly increasing. Because of the prominent role of English as an international language, students must satisfy English language course requirements in order to develop the skills to access English-language academic materials, the World Wide Web, and other resources. Despite the obstacles confronting deaf learners of spoken languages, deaf students in most postsecondary institutions must

O inglês também tem *status* de língua internacional na Academia (JENKINS, 2014), sendo a língua franca da ciência, o que torna o conhecimento acerca desse idioma imprescindível para muitos. Segundo Rao (2019), o inglês é a língua em que mais se publicam artigos científicos: “O inglês é a única língua na qual 85% das revistas científicas são publicadas” (Rao, 2019, p. 67, tradução nossa)⁴. Portanto, é altamente provável que pesquisadores de todas áreas, em algum momento, precisarão ler artigos científicos em inglês.

Phillipson (1992 apud Siqueira 2015) reforça ainda a importância do inglês para aqueles que alcançam um alto nível de escolaridade:

De acordo com Phillipson (1992), a língua inglesa angariou tamanho prestígio ao longo de um tempo razoavelmente curto no que concerne fenômenos linguísticos que, qualquer indivíduo que tenha atingido um patamar de educação formal razoável, sente-se em grande desvantagem se não a domina, pelo menos, em algum nível de proficiência. (Siqueira, 2015, p. 233).

Ao longo dos últimos anos, as pesquisas relacionadas à educação especial têm ganhado cada vez mais destaque e, recentemente, os chamados *deaf studies* passaram a ter mais visibilidade. Entretanto, a bibliografia que aborda o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pelos surdos ainda é escassa.

Desta forma, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, a partir da coleta de dados realizada com pós-graduandos surdos, buscaremos entender como se dá a necessidade do uso da língua inglesa por parte desses alunos, uma vez que Berent e Clymer (2007) atestam que, assim como os ouvintes, alunos surdos precisam ter conhecimentos acerca dessa língua estrangeira.

O número de surdos ingressantes no nível superior tem crescido consideravelmente (Brasil, 2019) e, assim como seus colegas ouvintes, os surdos graduandos e pós-graduandos precisam fazer uso do inglês escrito durante sua jornada na universidade. Apesar de tal necessidade, raramente são levadas em consideração as adaptações necessárias em aulas de línguas estrangeiras para surdos, que se veem excluídos desse espaço.

Por fim, para além das contribuições para as áreas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e de educação especial, nossa pesquisa visa também contribuir para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas

nevertheless satisfy the same programmatic English language requirements as their hearing peers.” (Berent; Clymer, 2007, p. 4).

⁴ No original: “English is the only language where 85% of the scientific journals are published in that language.” (Rao, 2019, p. 67).

(ONU), estando alinhada aos objetivos 4 e 10, que dizem respeito à educação de qualidade e à redução das desigualdades, respectivamente. Ambos os objetivos procuram promover a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência:

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

10.3 Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito. (ONU, s.d.)

Segundo a ONU, os ODS “são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.” (ONU, s.d.). A Unesp busca incluir em seus três pilares - ensino, pesquisa e extensão - o cumprimento dos ODS na universidade. É possível observar no edital de processo seletivo do PPGLLP⁵, por exemplo, a exigência de que as pesquisas dos candidatos estejam de acordo com, pelo menos, um Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. Dessa forma, a Unesp ocupa, no Brasil, a quarta posição em um ranking internacional que avalia universidades levando em consideração os ODS da ONU⁶.

Expostos nossos objetivos, perguntas de pesquisa e justificativa, abordaremos, na subseção a seguir, a organização da dissertação.

1.3 Organização da Dissertação

Além da introdução, esta dissertação divide-se em outros quatro capítulos: fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão de dados e considerações finais. Em nossa fundamentação teórica, apresentamos a revisão de literatura que embasou a pesquisa e que desdobra-se nos seguintes tópicos: concepções de surdez, marcos relevantes na história da

5

https://www.fclar.unesp.br/Home/posgraduacao/linguisticaelinguaportuguesa/2-edital-final-retificado-2023_2024.pdf.

6

<https://jornal.unesp.br/2023/06/15/unesp-e-a-quarta-universidade-brasileira-mais-bem-avaliada-em-ranking-internacional-que-considera-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

educação de surdos, educação bilíngue, surdos na graduação e na pós-graduação e o ensino de inglês para surdos.

Em seguida, na seção que trata da metodologia, expomos a natureza do trabalho e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o contexto de pesquisa e perfil dos participantes da pesquisa - que constituem-se de pós-graduandos surdos e de professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa -, a forma de análise dos dados obtidos e as limitações da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão de dados, que divide-se em análise documental, análise de questionário e análise de entrevistas.

Por último, nas considerações finais, apontamos os resultados da pesquisa, suas limitações e alguns encaminhamentos para trabalhos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções de Surdez

Ao longo dos anos, com o avanço das pesquisas e dos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), as concepções de surdez foram se alterando. Dessa forma, no decorrer da história, duas visões opostas sobre a surdez passaram por alterações significativas: a clínico-patológica e a socioantropológica. Como veremos a seguir, o modo de se perceber a surdez está diretamente relacionado às concepções de língua e aos modelos educacionais de cada época (Spasiani, 2018).

Há mais de um século, a visão predominante era a clínico-patológica, que tomava a surdez como uma doença a ser tratada através da terapia de fala e, posteriormente, pelo uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Sob a perspectiva clínico-patológica, um dos modelos linguísticos educacionais a ser usado é o oralista, que defende que a língua oral deve ser a única a ser utilizada pela pessoa surda, que adquirirá a fala através de treinamento fonoaudiólogo. Samuel Heinicke, estudioso alemão considerado o fundador do método oralista no século XVIII, defendia que a manifestação do pensamento é possível somente através da língua oral. Segundo esse método, a língua escrita tem importância secundária, não podendo sobrepor a língua oral (Lacerda, 1998).

Portanto, por priorizar a língua oral como meio de comunicação, o método oralista não admite, sob hipótese alguma, o uso da língua de sinais, uma vez que os defensores do método não veem as línguas de sinais como línguas, mas como um empecilho na aquisição da língua oral (Quadros, 1997).

Assim, o oralismo, que já era popular na época, tornou-se ainda mais dominante a partir de 1880, quando aconteceu o Congresso de Milão, evento organizado para debater sobre a educação de surdos e que contava, em sua maioria, com defensores do método oralista. Nesse evento, o uso do oralismo na educação dos surdos foi oficializado, o que culminou no banimento das línguas de sinais das escolas. O foco na oralização fez com que o nível de educação dos surdos caísse ainda mais, uma vez que o currículo escolar e a leitura e escrita não eram prioridade (Capovilla, 2000). Pesquisas realizadas há poucas décadas (Capovilla, 2000; Lacerda, 1998; Prillwitz, 1990) apontam os motivos do fracasso do método oralista:

De acordo com Prillwitz (1990), apesar de todos os seus esforços, no método oralista as habilidades de leitura e escrita dos surdos tendem a limitar-se ao nível da terceira série do primeiro grau. Em consequência das limitações no desenvolvimento de competências linguísticas de leitura e escrita, tende a

haver déficits também em outras áreas de conhecimento e matérias escolares. (Capovilla, 2000, p. 103).

Como o oralismo não rendeu os resultados esperados, passou-se a pensar em outras formas que pudessem tornar possível a aquisição da linguagem pelos surdos. Apesar da comprovada ineficácia do oralismo, essa metodologia tem, até os dias de hoje, apoiadores que acreditam que as línguas orais são superiores às de sinais.

Em contraste, as pesquisas de Stokoe nos anos 60 fizeram com que mais atenção fosse dada às línguas de sinais. Dessa forma, na década de 1970, surgiu o método da comunicação total, que defende o uso de diferentes tipos de comunicação, incluindo sinais, juntamente com a língua oral. Segundo Capovilla (2000), a comunicação total:

(...) advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais. (...) A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. (Capovilla, 2000, p. 104).

Logo, a comunicação total, em oposição ao oralismo, não tem a oralidade como foco, mas a comunicação em si, permitindo que outros sistemas linguísticos sejam usados. Segundo Capovilla (2000), essa filosofia fez com que diversos sistemas de sinais fossem criados, visando facilitar a aquisição da linguagem oral pelas crianças surdas. É importante ressaltar que, na comunicação total, os sinais eram usados meramente para dar suporte à língua oral, não sendo considerados a principal forma de comunicação dos sujeitos surdos.

Apesar disso, a comunicação total foi considerada mais frutífera na educação dos surdos do que o oralismo, mas ainda apresentava lacunas:

(...) em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. (Lacerda, 1998, não paginado).

Segundo autores como Lacerda (2000) e Capovilla (1998), a comunicação total permitiu com que os surdos tivessem contatos com os sinais, o que facilitou a comunicação dos surdos entre eles mesmos e também com os ouvintes. Entretanto, isso não foi o bastante

para que eles desenvolvessem efetivamente a língua escrita, sendo esse um ponto negativo dessa metodologia.

A fim de identificar os motivos pelos quais a comunicação total não estava dando os resultados esperados, pesquisas foram desenvolvidas, sendo uma delas do Centro de Comunicação Total de Copenhague, realizada na década de 1970. Para a realização da pesquisa, os pesquisadores registraram vídeos de aulas em que a comunicação total era utilizada. Em seguida, esses vídeos foram mostrados às professoras, mas sem o áudio. Descobriu-se então que nem mesmo as próprias professoras conseguiam identificar o que estava sendo falado somente com o apoio dos sinais. Isso acontecia porque, ao falarem e sinalizarem ao mesmo tempo, as professoras omitiam sinais essenciais para que a mensagem fosse transmitida efetivamente (Capovilla, 1998). Portanto, concluiu-se que:

durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Em consequência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilingües, mas “hemilíngües”, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra. (Capovilla, 1998, P. 109).

Dessa forma, os pesquisadores e professores da época tinham provas concretas de que a comunicação total também não era a metodologia mais adequada a ser utilizada na educação de surdos. Enquanto isso, pesquisas sobre as línguas avançavam cada vez mais, o que fez com que essas fossem reconhecidas como línguas naturais, como já havia comprovado Stokoe em 1960.

Uma vez comprovado que o método que priorizava a língua oral não funcionou e que o método que combinava língua oral e língua de sinais também não teve o sucesso esperado, o bilinguismo, que prioriza a LS, ganhou mais espaço nas escolas, assim como a perspectiva socioantropológica da surdez.

Para concepção socioantropológica, surdos não são considerados deficientes, mas uma minoria linguística que tem língua, identidade e cultura próprias e que fazem parte de uma comunidade, a comunidade surda. A perspectiva socioantropológica vê as línguas de sinais como a língua natural dos surdos, seja sob os aspectos linguísticos, seja sob os aspectos sociais:

Do ponto de vista social, torna-se claro que se as línguas de sinais são usadas por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, seguem regras de conversação e manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que as usam, elas têm validação e valor social intrínseco que permitem autonomia ao grupo que as usa. (Moura, 2013, P. 16).

O reconhecimento das línguas de sinais como naturais permitiu que elas fossem cada vez mais difundidas e, conseqüentemente, mais utilizadas pelos surdos. É importante ressaltar que não existe somente uma língua de sinais e que cada país tem sua LS predominante, podendo existir em um mesmo país outras LS utilizadas por comunidades surdas menores. No Brasil, a língua de sinais predominante é a Libras.

O bilinguismo na educação de surdos foi desenvolvido sob a perspectiva socioantropológica da surdez. Sendo assim, o bilinguismo para surdos consiste na aquisição da língua de sinais como primeira língua (L1) e, posteriormente, na aprendizagem da língua oral como segunda língua (L2):

(...) e para a criança surda? É muito importante que a Libras esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a Libras, como uma primeira língua, completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Esse é o princípio que rege uma aquisição bilíngue para surdos que possa ser realizada com êxito. (Moura, 2013, p. 17).

Atualmente, a concepção predominante, sobretudo entre os educadores, é a socioantropológica, porque concebe a surdez como diferença e não mais como patologia, e o sujeito surdo como integrante de uma comunidade com uma língua em comum (Santana, 2015) e, conseqüentemente, o bilinguismo é o modelo de ensino predominante entre os pesquisadores da área (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Lopes; Freitas, 2016; Moura, 2013), uma vez que a aquisição de qualquer língua oral por surdos não se dá de forma natural por exigir “procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida (...)” (Quadros, 1997, p. 67).

Estabelecidas as diferenças entre as perspectivas clínico-patológica e socioantropológica, faz-se necessário diferenciar o surdo do deficiente auditivo (DA). O sujeito surdo é aquele que apreende o mundo através da experiência visual (Brasil, 2005) e que tem língua de sinais como sua L1. Segundo Ochse (2013):

(...) em termos de construção de uma identidade Surda, a língua de sinais marca o centro, e a dependência da imitação da língua oral nacional designa uma periferia. Em outras palavras, os sinalizantes optam por eventos interacionais, rituais, padrões intensivos de redes de relacionamentos que os configurem como uma “comunidade de fala” e uma “comunidade discursiva” próprias, nas quais a ação social e a interpretação de ações e suas intencionalidades sociais são mediadas quase exclusivamente por uma língua de sinais. (Ochse, 2013, p. 81, tradução nossa).⁷

Já o DA é aquele que, apesar da perda auditiva, não se comunica através da língua de sinais e não se identifica como membro da comunidade surda. De acordo com Skliar (1998 apud Spasiani, 2018), esta concepção está relacionada à perspectiva clínico-patológica, que vê a surdez como deficiência e desvantagem.

Por fim, destacamos que este é um assunto complexo e de questão identitária. Apesar das classificações baseadas nas perspectivas socioantropológica e clínico-antropológica, existem também, por exemplo, surdos oralizados que não são usuários das línguas de sinais (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019). Entretanto, no presente estudo, assim como no Decreto 5.626, de 2005, consideramos o sujeito surdo como aquele que se comunica majoritariamente pela língua de sinais.

Explicadas as diferenças entre as duas perspectivas e esclarecidos os modelos educacionais, apresentamos na próxima subseção alguns dos acontecimentos que marcaram a educação de surdos.

2.2 Marcos relevantes na história da educação de surdos

Entendemos que estar ciente sobre o percurso da educação de surdos durante a história nos ajuda a compreender melhor as estratégias de ensino que funcionaram, as que não funcionaram e o que pode vir a melhorar no futuro. Nesta subseção, abordaremos, de forma breve, alguns dos marcos mais importantes no que diz respeito à educação de surdos no contexto europeu, americano e brasileiro.

2.2.1 Na Europa

⁷ No original: “(...) in terms of construction of a Deaf identity, the sign language marks the centre, and the reliance on imitation of the spoken national language designates a periphery. In other words, the signers opt for interactional events, rituals, intensive networking patterns which configure them as a “speech community” and a “discursive community” of its own, where social action and the interpretation of acts and their social intentionalities are mediated nearly exclusively by a sign language.” (Ochse, 2013, p. 81).

Os primeiros registros sobre os surdos e sobre sua educação têm origem na Europa. Na Grécia Antiga, por não falarem, os surdos não eram considerados humanos; acreditava-se que eles sequer tinham pensamentos (Honora, 2014). Segundo Aristóteles, “a linguagem é que dá ao indivíduo a condição de humano”. Por essa razão, os surdos eram castigados e jogados de penhascos, e aqueles que sobreviviam eram escravizados ou viviam em completa solidão (Strobel, 2009). Na Roma Antiga, algo semelhante acontecia: os surdos eram jogados no Rio Tigre, e aqueles que sobreviviam também eram escravizados.

Séculos depois, durante a Idade Média, a Igreja Católica passou a ficar incomodada com o fato de que os surdos não podiam se confessar e, conseqüentemente, suas almas não eram consideradas imortais. Com isso, na Idade Moderna, a Igreja passou a procurar os monges beneditinos, que viviam em voto de silêncio, para entender como viviam sem a linguagem oral. O monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) foi o primeiro a ser convidado a ensinar filhos surdos de senhores feudais (Honora, 2014), se tornando o primeiro professor de surdos, além de ter criado o primeiro alfabeto manual. A partir desse período, surdos oralizados passaram a ter o direito de receber heranças.

Anos depois, o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579 - 1629) publicou o primeiro livro descrevendo o alfabeto manual, intitulado *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*. Entretanto, apesar de Bonet acreditar que o alfabeto manual devesse ser introduzido aos surdos desde cedo, ele defendia a aplicação de métodos oralistas na educação de seus alunos.

Ainda durante a Idade Moderna, existiam dois modelos de educação de surdos: o método alemão de Samuel Heinick e o método francês de Charles-Michel de L'Épée. O método alemão consistia no oralismo, ou seja, tinha como prioridade a oralização dos surdos e não ia contra o uso de sinais, como visto na seção anterior. O método francês, por outro lado, baseava-se num sistema artificial de sinais (Capovilla, 2000).

O abade francês Charles-Michel de L'Épée (1712 - 1789), também conhecido como o “Pai dos Surdos”, fundou, em 1760, a primeira escola pública para surdos, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. L'Épée, além de educar pupilos surdos, também treinou professores. Em 1786, ele publicou o livro *A verdadeira maneira de instruir os Surdos-Mudos*, no qual descrevia regras sintáticas da LSF (*Langue des Signes Française*) e o alfabeto de Bonet. Ao contrário do padre espanhol, o abade francês defendia o uso das línguas de sinais e se opunha contra as técnicas de oralização. No total, L'Épée fundou 21 escolas para surdos na Europa.

Portanto, pode-se afirmar que, formalmente, a educação de surdos teve seu início no continente Europeu, mais especificamente na França. Posteriormente, os estudos acerca da educação de surdos foram difundidos pelo continente americano, começando pelos Estados Unidos, como exposto na próxima subseção.

2.2.2 Nos Estados Unidos

Em 1816, na Idade Contemporânea, o estadunidense Thomas Hopkins Gallaudet (1787 - 1851), interessado em aprender sobre a educação dos surdos, viajou à Europa, onde conheceu o francês Laurent Clerc (1785 - 1861), ex-aluno do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, que lhe apresentou o Instituto. Durante sua estadia na França, Gallaudet passou a aprender a LSF com Clerc, e Clerc aprendeu inglês com Gallaudet.

Ao chegarem aos Estados Unidos, Gallaudet e Clerc fundaram juntos, em 1817, a primeira escola permanente para surdos do país, a *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*, localizada na cidade de Hartford. Dando continuidade ao legado do pai, em 1864, Edward Miner Gallaudet inaugurou, em Washington D.C., a primeira universidade para surdos, a *Gallaudet University*, que segue sendo referência na educação dos surdos até os dias de hoje (Strobel, 2009).

Na *Gallaudet University*, a Língua de Sinais Americana (ASL) é utilizada em todos os seus espaços e por todas as pessoas que frequentam ou trabalham na universidade, desde os porteiros até os professores. Portanto, pessoas surdas têm acesso a todos os serviços que a universidade oferece através da sua L1. Moura (2013) enfatiza a importância do uso da ASL nesse local porque “(...) faz com que o estudante, de qualquer idade, possa se comunicar, construir sua linguagem em situações significativas e não artificiais e, principalmente, fazer com que sua língua seja respeitada nesse espaço.” (Moura, 2013, p. 22).

Algumas décadas depois da fundação da *Gallaudet University*, a educação formal de surdos finalmente chegou ao Brasil, também tendo como base os conhecimentos de um especialista francês, como apresentaremos na próxima subseção.

2.2.3 No Brasil

No Brasil, a história da educação dos surdos teve início em 1855, quando o surdo francês Ernest Huet relatou ao Imperador Dom Pedro II a intenção de criar uma escola de surdos no Brasil. Dom Pedro II, que supostamente tinha um neto surdo (Lima, 2020),

concordou com a iniciativa e, em 1 de janeiro de 1857, foi fundado o Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, atualmente é conhecido como INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos)⁸. O INES é o centro de referência da educação de surdos no Brasil e conta com os níveis de ensino de educação básica, graduação e pós-graduação, além de ofertar cursos de Libras para toda a comunidade.

Com a inauguração do INES, da junção da LSF, trazida por Huet, com os sinais utilizados pelos surdos brasileiros, nasceu o que hoje conhecemos como Libras, no passado chamada de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, também conhecida como LSCB (Felipe, 1989 Apud Quadros, 1997). Portanto, assim como a ASL, a Libras tem influência da LSF (HONORA, 2014).

Com o passar dos anos, as pesquisas brasileiras sobre surdos e sobre a Libras foram avançando e, atualmente, no Brasil, os surdos contam com leis e políticas linguísticas que lhes garantem acesso a direitos básicos. Através da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras passou a ser reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002). Além disso, segundo o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, as escolas públicas e privadas devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. (Brasil, 2005).

Em 2006, foi assinada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que busca assegurar os direitos e a liberdade desse grupo. A Convenção conta com 50 artigos, dentre eles o Artigo 24, cujo tema central é a Educação. Um dos tópicos desse artigo afirma que os Estados Partes⁹ devem assegurar que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.” (ONU, 2006). No Brasil, através do Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009 e do Decreto Legislativo 186, de 2008, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi tomada como Emenda Constitucional (Brasil, 2008).

Em 2017, o ENEM passou a ter suas provas traduzidas em Libras e várias outras universidades brasileiras - em sua maioria universidades federais - também tornaram seus vestibulares acessíveis em Libras, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade de Brasília (UnB), por exemplo.

O Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 demandou que fossem criados cursos de formação para professores de Libras:

⁸ INES (s.d.)

⁹ Cada um dos países signatários da Convenção.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005).

A promulgação deste decreto fez com que mais surdos passassem a ter acesso ao Ensino Superior. Como fruto do decreto de 2005, houve a criação do primeiro curso Letras - Libras, em 2006, na UFSC que também alavancou a presença dos surdos nas universidades. Atualmente, no Brasil, existem dezenas de cursos de graduação Letras-Libras, em universidades públicas e particulares, e grande parte de seus alunos e professores são surdos devido à obrigatoriedade de reserva de vagas a pessoas surdas nesses cursos (Brasil, 2005).

Fizemos um levantamento das universidades públicas brasileiras que oferecem provas acessíveis em Libras para os cursos de graduação em Letras-Libras. No quadro a seguir, apresentamos as universidades estaduais que ofertam esse tipo de prova.

Quadro 1 - Relação de cursos de Letras-Libras e vestibulares acessíveis em universidades estaduais

Universidade	Curso	Forma de ingresso	Há prova em Libras?	Há reserva de vagas para surdos/DA?	Modalidade
UEPA	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	Não (intérprete disponível para todos os cursos)	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UNIOESTE	Bacharelado em Letras - Língua Portuguesa e	Vestibular	ENEM	Reserva para PcD	EAD

	Língua Brasileira de Sinais - Libras - Tradução e Interpretação				
UNIOESTE	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras e Literaturas Brasileira e Surda	Vestibular	ENEM	Reserva para PcD	ead

Fonte: Elaboração própria

A partir do quadro acima, é possível observar que são poucas as universidades estaduais que oferecem cursos de graduação em Letras-Libras. Ressaltamos também que, embora não conste nesta pesquisa, existem universidades que, apesar de não oferecerem esse curso, têm em seus vestibulares acessíveis em Libras, como é o caso da Unesp. Além disso, fizemos também um levantamento das universidades federais que oferecem licenciatura e/ou bacharelado em Letras-Libras, e é notório que o número de universidades federais que ofertam esses cursos é superior ao número de universidades estaduais (cf. Apêndice A).

Outra conquista importante dos surdos brasileiros na área da educação foi o direito à educação bilíngue. Na seção a seguir, detalharemos seus princípios e sua importância para a comunidade surda. Desta forma, considerando a importância da educação bilíngue para a comunidade surda, elucidamos, na seção a seguir, qual é o seu histórico e seus fundamentos.

2.3 Educação Bilíngue

Séculos atrás, no que se refere à educação de surdos, o oralismo era a ideologia predominante (Skliar, 1998). Como citado anteriormente, a abordagem oralista visava a aquisição da linguagem oral pelos surdos e não permitia o uso das línguas de sinais (Honora, 2004). O Congresso de Milão (Vieira-Machado; Rodrigues, 2022), realizado em 1880, proibiu o uso das línguas de sinais pelos surdos nas escolas e determinou que, a partir daquele momento, eles deveriam ser educados somente pelo método oral. A decisão de proibir o uso

das línguas de sinais já havia sido tomada por diversas instituições de educação de surdos muito antes da realização do Congresso; entretanto, o Congresso de Milão foi o responsável pela “legitimação oficial” (Skliar, 1998, p. 46) do método oralista.

O oralismo culminou no fracasso escolar de crianças surdas por diversos motivos (Honora, 2014; Quadros, 1997). O primeiro ponto a ser considerado é que as crianças surdas passavam mais tempo aprendendo a oralizar do que estudando o conteúdo curricular, e isso as colocava em clara desvantagem em relação às crianças ouvintes (Lopes; Freitas, 2016). O segundo ponto é que muitas dessas crianças não tinham sucesso no processo de aquisição da língua oral, visto que essa se dá através da aquisição não-natural da linguagem, no caso dos surdos. Por fim, a mera reprodução da língua oral não implica na atribuição de sentido da língua ou no desenvolvimento da linguagem (Quadros, 1997). Como Skliar (1998) sabiamente destaca, os responsáveis pelo fracasso da educação não foram os surdos, mas os ouvintes que trabalharam nela.

Por volta da década de 1990, o bilinguismo passou a ser amplamente debatido. Em 1995, no XII Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos, concluiu-se que “As tendências de 1995 são: o reconhecimento da linguagem de sinais¹⁰ e o respeito por ela como linguagem da comunidade surda, e o reconhecimento da educação bilíngue” (World Federation Of The Deaf, 1995 apud Skliar, 1997, p.54).

Baseada no modelo socioantropológico e no reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e das pessoas surdas como comunidade linguística (Skliar, 2005 apud Lopes; Freitas, 2016), a educação bilíngue de surdos consiste no ensino da língua de sinais nacional como L1¹¹ e da língua majoritária nacional na modalidade escrita como L2¹² – no caso dos surdos brasileiros, essas línguas são a Libras e o português. Ou seja, a aprendizagem da língua portuguesa (LP) deve acontecer somente após a aquisição da Libras. Segundo Skliar (1998 apud Lopes; Freitas, 2016), as condições que favorecem o ensino bilíngue são:

exposição precoce dos alunos à língua de sinais, presença de professores surdos trabalhando nas escolas (sendo modelos de proficiência linguística) e investimento na formação do professor, respaldado pela instituição, promova o ensino da língua. Além disso, esse projeto educativo deverá incorporar os próprios surdos na arquitetura curricular e nas decisões pedagógicas. (Skliar, 1998 apud Lopes; Freitas, 2016, p. 375).

¹⁰ Atualmente usa-se o termo línguas de sinais.

¹¹ Seguindo Punchihetti (2013), consideraremos a L1 como a primeira língua que a criança domina e usa pelo resto de sua vida.

¹² Ainda em concordância com Punchihetti (2013), consideraremos a L2 aquela que tem grande relevância local e, que, geralmente, é ensinada às crianças na escola.

Na educação bilíngue, a língua de instrução deve ser a língua de sinais, uma vez que essa é reconhecida como a língua natural dos surdos, adquirida através do contato com outras pessoas falantes da língua (Quadros, 1997). A UNESCO já havia reconhecido esse direito em 1954, quando o oralismo ainda predominava:

É um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional. (UNESCO, 1954 apud Skliar 1998).

Por transitar entre as comunidades surda e ouvinte, o sujeito surdo, além de bilíngue, também constitui-se como bicultural. Para Skliar *et al.* (1995, p. 20, tradução nossa), “Respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica, então, levar em conta, seu pleno desenvolvimento como ser bicultural (...)”¹³. Assim, para além do ensino de duas línguas, a educação de surdos também deve incluir em seu currículo as culturas surda e ouvinte (Skliar, 1998; Quadros, 1997). Levando em conta o fato de que 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Quadros, 1997), a escola é o espaço onde essas crianças desenvolverão a língua de sinais e terão os primeiros contatos com a cultura surda, e por isso, a presença de adultos surdos nesses espaços se faz tão importante (Moura, 2013).

Segundo Skliar *et al.* (1995 apud Quadros, 1997), os objetivos da educação bilíngue-bicultural são:

- a) criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- b) assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
- c) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
- d) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural. (Skliar *et al.*, 1995 apud Quadros, 1997, p. 33).

Além de ter contato com a cultura surda, é necessário também que a criança faça parte da comunidade surda, local em que a sua L1 se desenvolve de forma natural. Segundo Moura (2013), a participação na comunidade surda é de extrema importância, pois “Para o surdo que frequenta essas comunidades, ao contrário, os lugares onde eles podem se encontrar, usar a

¹³ No original: “Respetar a la persona sorda y su condición sociolingüística implica, pues, tener en cuenta, su pleno desarrollo como ser bicultural (...)”. (Skliar *et al.*, 1995, p. 20).

língua e partilhar desejos, esperanças, problemas, conquistas, é o lugar em que sua liberdade é mais bem exercida.” (Moura, 2013, p. 21).

É importante ressaltar que surdos bilíngues diferem-se de ouvintes bilíngues por desenvolverem-se em línguas de duas modalidades diferentes, sendo uma visuoespacial e a outra oral-auditiva, o que os torna bilíngues bimodais (Quadros; Lillo-Martin; Pichler, 2014). enquanto os ouvintes, na maioria dos casos, adquirem fluência em duas ou mais línguas orais.

No Brasil, o bilinguismo também passou a ser amplamente discutido na década de 1990, no INES. Com a chegada de professores recém-formados e com o descontentamento dos alunos surdos com o método oralista, cresceu a demanda pelo reconhecimento e valorização da Libras. A partir da iniciativa dos discentes, juntamente com professores do instituto e pesquisadores da área, tal demanda se transformou no Projeto de Lei do Senado nº 131 de 1996 (Brasil, 1996) e, posteriormente, foi sancionada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A educação bilíngue no contexto brasileiro é amparada por dispositivos legais como o Decreto nº 5.626 de 2005 e a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Como veremos mais adiante, para que o surdo aprenda efetivamente uma LE, é fundamental que ele tenha fluência na língua de sinais, sua L1 e também que tenha uma boa base de sua L2 na modalidade escrita. Tendo em vista a importância do bilinguismo para que o surdo tenha acesso à educação de qualidade, discorreremos, a seguir, sobre a presença dos surdos no ensino superior.

2.4 Surdos na Graduação e na Pós-Graduação

Anualmente é divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Censo da Educação Superior, documento que contém os dados estatísticos da educação superior no Brasil de cada ano. Esses dados incluem informações como, por exemplo, número de ingressantes e concluintes de cursos de graduação, número de professores atuantes nas universidades e também o número de matrículas de pessoas com deficiência.

Segundo esses dados estatísticos, o número de pessoas com algum nível de perda auditiva matriculadas no ensino superior tem crescido exponencialmente ao longo das últimas duas décadas. Em 2003, havia 665 pessoas com deficiência auditiva matriculadas em cursos de graduação em IES públicas e privadas e, em 2005, este número saltou para 2.428 (Bisol *et al.*, 2010 apud MEC, 2006). Em 2021, dezesseis anos mais tarde, esse número subiu para

10.820, somando o número de graduandos que possuem deficiência auditiva, surdez ou surdocegueira, como é possível observar na figura abaixo.

Figura 1 - Número de matrículas de graduação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em 2021

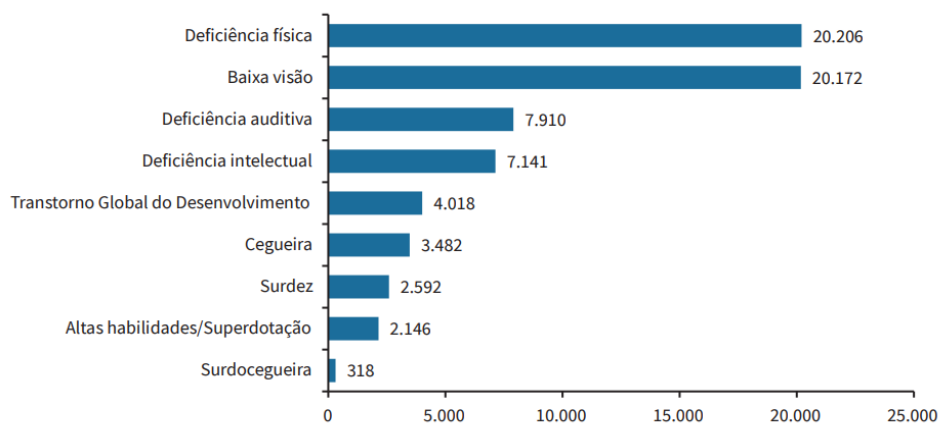


GRÁFICO 10

TOTAL DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO CONFORME O TIPO DE DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DECLARADOS - BRASIL - 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep baseada em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Um mesmo discente pode declarar mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O Gráfico 10 ilustra o total de declarações de tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação das matrículas de graduação em 2021. Destaque para o fato de que uma mesma matrícula pode receber mais de um tipo de declaração. Em ordem decrescente, os três tipos de declaração mais mencionadas são: deficiência física (29,7%), baixa visão (29,7%) e deficiência auditiva (11,6%). Além disso, convém informar que o total de 63.404 alunos matriculados declararam alguma deficiência, transtorno ou superdotação.

Fonte: Inep, 2023

Observando o gráfico presente na Figura 1, nota-se que o Inep distingue deficiência auditiva de surdez e inclui em seus dados também a surdocegueira. No documento do censo de 2020, foi dada a seguinte definição para essas deficiências:

- c) Deficiência auditiva e surdez – consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, **na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição** que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem da pessoa.
- g) Surdocegueira – trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de

Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira. (Inep, 2022, p. 66-67, grifo nosso).

Portanto, para os fins do Censo da Educação Superior, a deficiência auditiva e a surdez são diferenciadas pelo nível da perda auditiva, podendo ser uma perda parcial ou total. Essa distinção é baseada na visão clínico-patológica da surdez, uma vez que não leva em consideração a identidade desses indivíduos, mas o nível de perda auditiva. Vemos isso como problemático, pois entendemos que o principal ponto que deve ser considerado é a identidade do sujeito, conforme a perspectiva socioantropológica, na qual a identidade da pessoa surda está diretamente atrelada a sua primeira língua. É de extrema importância ter dados que forneçam informações sobre o número de surdos usuários de Libras matriculados no ensino superior, visto que assim seria possível mensurar o quanto as políticas públicas de inclusão e acessibilidade estão surtindo efeito.

Apesar disso, é notório que os números de pessoas com perda auditiva matriculadas em cursos de graduação têm apresentado aumento significativo. O aumento significativo desses números advém de fatores como o reconhecimento da Libras como língua, das propostas de educação bilíngue (Bisol *et al.*, 2010), da presença de intérpretes de Libras nas salas de aulas e das políticas de acessibilidade presentes em alguns vestibulares, como é o caso da Unesp, como veremos mais à frente. A esses fatores acrescentamos também a promulgação do Decreto nº 5.626 em 2005, o qual dispõe, entre outros tópicos, sobre o ingresso de surdos na universidade em cursos de graduação em Letras-Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.** (Brasil, 2005, grifo nosso)

A Lei nº 13.146, de 2015, mais conhecida como LBI (Lei Brasileira de Inclusão) também dispõe sobre o acesso da PcD à educação superior em seu artigo IV, que trata sobre o direito à educação: “XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2015).

Universidades federais como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade de Brasília (UnB) oferecem vestibular acessível em Libras, mas somente para

cursos da área de Libras – Letras Libras (licenciatura e bacharelado) e Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, respectivamente. É comum que as universidades federais brasileiras disponibilizem vestibulares acessíveis para surdos somente em cursos de graduação em Letras Libras (cf. Apêndice A). Reconhecemos a importância do vestibular em Libras para esses cursos, uma vez que surdos devem ter prioridade de ingresso (BRASIL, 2005), mas acreditamos que a proposta deva ser estendida também para os outros cursos de graduação. Entendemos que restringir a acessibilidade a determinado curso de graduação é como dizer ao surdo que ele não tem o direito de se profissionalizar e atuar em outras áreas do conhecimento.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), maior porta de entrada às universidades públicas e privadas, oferta, desde 2017, videoprovas em Libras para a comunidade surda. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), essa versão da prova é aplicada da seguinte forma:

Na videoprova em Libras, as questões e as opções de respostas são apresentadas em Língua Brasileira de Sinais por meio de um vídeo. A videoprova tem mesmo número, ordem e valor de questões da prova regular, além da garantia de qualidade e das normas de segurança máxima de todas as provas do Enem. Só não são integralmente traduzidas para Libras as questões de língua estrangeira moderna. Nessas questões, somente os trechos originalmente em português são traduzidos para Libras. (...) A redação também deve ser escrita em português, mas possui uma matriz de correção específica, que leva em consideração as características específicas dessa população. (Inep, 2021).

Entretanto, o vestibular acessível não garante a inclusão ou a permanência dos surdos na universidade (Goffredo, 2004) e as dificuldades enfrentadas por eles não terminam após a aprovação no vestibular; ao contrário, elas persistem durante toda a graduação. Segundo Foster, Long e Snell (1999), a principal barreira é a comunicação, tanto com os professores quanto com os colegas de sala, o que dificulta a integração do aluno surdo à vida universitária. Segundo os autores,

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo portanto informações importantes, mas não “tornadas públicas.” (Foster; Long; Snell, 1999 apud Bisol *et al.* 2010, p. 153).

Em um estudo realizado por Bisol *et al.* (2010), universitários surdos relatam algumas das dificuldades com as quais se depararam ao ingressarem na universidade, entre elas a baixa proficiência na modalidade escrita da LP, a falta de conhecimento acerca de tópicos específicos da Libras por parte dos intérpretes e o próprio despreparo dos professores.

Sabemos que a carga horária de leitura em cursos de graduação é bastante densa. Segundo Oliveira e Santos (2005), “diversos estudos têm evidenciado que estudantes universitários [ouvintes] não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização” (p. 119 apud Bisol *et al.* 2010, p. 165), e o mesmo acontece com universitários surdos, mas de forma ainda mais significativa, uma vez que a LP não é sua L1. Em Bisol *et al.* (2010), um aluno surdo menciona que sua escrita em LP causa certo estranhamento nos professores, e ele se questiona se o professor “não concorda com o direito de eu ter uma língua própria” (Bisol *et al.*, 2010, p. 167).

Por essa razão, enfatizamos a importância da educação bilíngue de qualidade e endossamos Goffredo (2004), que sugere a oferta de aulas de português instrumental para surdos nas universidades, medida esta que está prevista na Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.679, de 1999.

Outra questão que perpassa a experiência do surdo na universidade é a falta de conhecimento da Libras em áreas específicas do conhecimento por parte do intérprete, o que interfere na aprendizagem do aluno surdo. Segundo Bisol *et al.* (2010), a falta de capacitação do intérprete de Libras pode gerar dificuldades notadas “no uso excessivo do alfabeto datilológico, na diferença entre o que o professor transmite e o que o intérprete traduz e na falta de sinais específicos para as diferentes áreas” (Bisol *et al.*, 2010, p. 161). Apesar disso, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso na aprendizagem dos surdos em sala de aula não pode ser atribuída somente ao intérprete, uma vez que o professor é o responsável por ministrar as aulas (Foster; Long; Snell, 1999).

Ainda no que concerne ao trabalho dos intérpretes de Libras-português, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Línguas de Sinais (FEBRAPILS) recomenda, em sua Nota Técnica Nº 02/2017, que os profissionais trabalhem em equipes de duas ou mais pessoas, para que seja possível realizar o revezamento “nas funções durante o ato interpretativo” (FEBRAPILS, 2017, p. 2). Tal recomendação visa manter a qualidade da interpretação e preservar a saúde do intérprete.

Segundo Moser-Mercer, Künzli e Korac (1998), o ideal é que o revezamento entre intérpretes aconteça a cada 30 minutos, pois este é o período durante o qual a qualidade da interpretação é mantida. Após os 30 minutos, a tendência é que o intérprete sofra de cansaço

mental e físico, o que leva a erros e omissões, prejudicando a qualidade da interpretação (Quadros, 2004; Gile, 1999).

Por sua vez, os professores universitários, em sua maioria, não são familiarizados com as especificidades linguísticas dos surdos e se sentem despreparados para lecionar a esse público (Silva, 2000 apud Viana; Gomes, 2020). Assim, salientamos a relevância das medidas previstas pela Portaria do MEC nº 1.679, de 1999. Entretanto, para além das questões da língua, os professores precisam repensar também algumas práticas em sala de aula, tal como a velocidade da fala, falar virado para a lousa ou falar enquanto aponta para a lousa ou para o computador (Foster; Long; Snell, 1999).

De acordo com Foster, Long e Snell (1999), os estudantes surdos que utilizam os serviços de interpretação experienciam um atraso no recebimento da informação de 5 a 10 segundos. Por esse motivo, é importante que o professor não fale muito rápido, uma vez que um ritmo de fala muito acelerado dificulta o trabalho do intérprete e muitas informações podem ser perdidas, prejudicando o aluno. No estudo realizado pelos autores, foi constatado que o ritmo de fala mais lento usado pelos professores é benéfico tanto para os surdos quanto para os ouvintes, que conseguem entender o conteúdo da aula com mais facilidade.

No mesmo estudo, universitários surdos, sobretudo os da área da computação e aqueles que têm práticas em laboratórios, relatam que, quando o professor fala enquanto aponta para objetos ou para o computador, eles precisam escolher entre olhar para a demonstração ou olhar para o intérprete, perdendo metade da informação. Além disso, falar enquanto escreve no quadro, caminhar muito pela sala ou ler papéis e livros os segurando muito próximos ao rosto levam à quebra do contato visual, o que pode atrapalhar os alunos surdos que fazem leitura labial (Foster; Long; Snell, 1999). Estes são pequenos hábitos que estão presentes nas rotinas de muitos professores, mas que fazem uma grande diferença quando há surdos presentes na sala de aula e que precisam ser repensados.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva em parceria com a Semana da Acessibilidade, no ano de 2019, constatou-se que, no Brasil, apenas cerca de 7% dos surdos têm ensino superior completo, enquanto essa porcentagem em relação à população ouvinte é de 14% (Instituto Locomotiva, 2019). O IBGE, em pesquisa similar, também constatou que a porcentagem de pessoas com deficiência entre 18 e 24 anos matriculadas no ensino superior é de 14,3%, enquanto a de pessoas sem deficiência é de 25,5% (IBGE, 2023).

Consideramos esses números alarmantes, uma vez que aponta que, a despeito das leis as quais, em teoria, asseguram igualdade de acesso à educação, tais como a Lei nº 13.146, de

6 de julho de 2015 e o Decreto Legislativo nº 186, de 2008, o número de surdos presentes no ensino superior permanece baixo, apesar do crescimento registrado nos últimos anos.

A mesma pesquisa averiguou ainda que uma das razões para estes números serem tão baixos é a falta de intérpretes na universidades, apesar da existência da Portaria do MEC Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (MEC, 2003) e do Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), que asseguram o direito à presença do intérprete de Libras aos surdos matriculados no ensino superior. Este fato vai ao encontro do estudo de Tapia e Manosalva (2012), que atestam que o nível de inclusão na universidade é mais baixo do que nas etapas de ensino anterior: “(...) à medida em que se avança os níveis do sistema educativo, as barreiras se fazem muito complexas e é o nível da educação superior o que mostra maiores resistências e barreiras dentro do processo de integração.” (Tapia; Manosalva, 2012 apud Jácome; Álvarez, 2020, p. 2717-8, tradução nossa).¹⁴

A conclusão de um curso de graduação pode dar a oportunidade da melhora de qualidade de vida e, para os surdos, estes profissionais qualificados “representarão, para as próximas gerações, possibilidades novas e mais amplas de realização” (Bisol *et al.*, 2010). Por isso, salientamos a importância da acessibilidade tanto no vestibular, quanto ao longo dos anos de graduação, a fim de garantir a permanência do surdo na universidade até a conclusão do curso.

No que diz respeito à pós-graduação, sabemos que o número de surdos matriculados é ainda mais baixo – da mesma forma que o número de ouvintes pós-graduandos também é menor do que o de graduandos –, apesar de não haver dados oficiais. Acreditamos que é de suma importância que o MEC divulgue também o número de PcD na pós-graduação, para que os resultados das políticas de acessibilidade possam ser vistos e para que melhorias possam ser implementadas. Apesar da falta de número oficiais, sabemos que há surdos na pós-graduação e que, da mesma forma como deve ocorrer na graduação, os PPG também devem se certificar de que o processo seletivo para os cursos de mestrado e doutorado sejam acessíveis, além de fornecer os recursos necessários para que os alunos concluam os cursos.

O ingresso de surdos na pós-graduação é bastante recente: Wilson de Oliveira Miranda foi o primeiro surdo a obter o título de doutor, em 2001, pela UFRGS, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Monteiro, 2017). Em pesquisa realizada por Monteiro (2017), constatou-se que, até o ano de 2017, 101 surdos se tornaram mestres no Brasil e 20

¹⁴ No original: “(...) a medida que se avanza em los niveles del sistema educativo, las barreras se hacen muy complejas y es el nivel de educación superior el que muestra mayores resistências y barreras dentro del processo de integración” (Tapia; Manosalva, 2012 apud Jácome; Álvarez, 2020, p. 2717-8).

finalizaram o doutorado em IES públicas, enquanto em IES privadas estes números foram de 26 e 1, respectivamente. Por meio dos dados obtidos pela autora, é possível observar o aumento significativo dos números e, na prática, esses números implicam no crescimento de pesquisas sobre a Libras e a educação surdos, o que contribui para a valorização da língua e para os avanços da educação e das políticas de inclusão e acessibilidade.

Os acadêmicos surdos se interessam, predominantemente, por cursos de graduação e pós-graduação das áreas de Tradução, Linguística e Educação (Monteiro, 2017). Segundo a autora, isso acontece, provavelmente, porque esses cursos possuem “melhor estrutura para acolher e promover a permanência de alunos surdos” (Monteiro, 2017, p. 185). Reconhecemos a importância da presença de surdos nessas áreas, uma vez que eles entendem, melhor do que os ouvintes, sobre as suas problemáticas. Entretanto, reforçamos que a presença de surdos em outras áreas do conhecimento também deve ser incentivada e valorizada, além, é claro, que as condições ideais de estudo sejam propiciadas também em outros cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação. Com vistas a contribuir nesse âmbito, procuramos, ao longo deste trabalho, investigar as dificuldades de alunos surdos em um programa de pós-graduação, olhando para documentos oficiais governamentais e institucionais na busca pela melhoria do suporte institucional oferecido tanto para alunos surdos bem como para seus professores.

Em consonância com Goffredo (2004), acreditamos que para garantir a inclusão desses alunos em cursos de graduação seja necessária:

uma reflexão coletiva dos professores sobre a adaptação do currículo às necessidades destes alunos, bem como a adaptação da instituição para oferecer uma estrutura, tanto física quanto acadêmica, mais adequada para que estes alunos possam ser acolhidos, tenham suas necessidades específicas atendidas e sintam-se efetivamente sujeitos participantes do processo educacional” (Goffredo, 2004, p. 19-20).

A universidade exerce um papel fundamental na sociedade, sendo ela responsável pela qualificação de profissionais e pela produção de conhecimento. O fato das IES não estarem preparadas para receber alunos com deficiência não pode, sob hipótese alguma, ser normalizado e, para que a inclusão de surdos e de outras PcD no ensino superior seja efetiva, é necessário que as políticas de inclusão e acessibilidade de cada instituição seja repensada levando em conta o perfil dos alunos matriculados e também a legislação vigente.

Desta forma, considerando a importância da inclusão dos surdos no ensino superior e dada a relevância da língua inglesa na Academia, exploraremos, na seção seguinte, o ensino comunicativo de línguas e alguns dos princípios do ensino de língua inglesa para surdos.

2.5 O ensino de língua inglesa para surdos

A partir do século XIX até o momento atual, diversos métodos e abordagens de ensino de línguas foram desenvolvidos para satisfazer as necessidades educacionais de cada época. Segundo Richards e Rodgers (2001),

As mudanças nos métodos de ensino de línguas ao longo da história refletiram o reconhecimento de mudanças no tipo de proficiência que os alunos precisam, como um movimento em direção à proficiência oral em vez da compreensão de leitura como objetivo do estudo da língua; elas também refletiram mudanças nas teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas. (Richards; Rodgers, 2001, p. 3, tradução nossa).¹⁵

De acordo com os autores, os métodos de ensino de LE mais populares e são o Método da Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, o Ensino Comunicativo e, por fim, o Pós-Método (Richards; Rodgers, 2001). Em sua obra *Approaches and Methods in Language Learning*, os autores abordam como estes métodos foram consolidados e suas principais características, sobre as quais discorreremos brevemente nesta seção.

O Método da Gramática e Tradução, primeiro método que se tem registros de ter sido utilizado no ensino de LE, consiste no ensino da língua através da memorização de regras gramaticais e de vocabulário para que, em seguida, o aluno seja capaz de traduzir textos da LE para sua L1 e vice-versa (Richards; Rodgers, 2001; Leffa, 2012). Aqui, a L1 do aluno é o meio de instrução e, além disso, esse método tem como foco desenvolver a leitura e a escrita na língua-alvo, deixando de lado as habilidades de fala e escuta e, apesar de ter dominado a área de ensino de línguas entre 1840 e 1940 e de se tratar de um método ultrapassado, ainda há quem o utilize (Richards; Rodgers, 2001).

Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de que os aprendizes de LE tivessem também proficiência oral, o que foi ocasionado, principalmente, pelo aumento na

¹⁵ Changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 3).

comunicação entre europeus. Dessa forma, o Método Direto foi desenvolvido em oposição ao Método da Gramática e Tradução (Leffa, 2012) e é baseado no processo de aquisição natural da língua materna. No Método Direto, a LE deve ser usada com exclusividade na sala de aula, e a oralidade, sobretudo em situações reais e contextualizadas, é o principal foco (Leffa, 2012; Richards; Rodgers, 2001).

Posteriormente, assim como aconteceu com o Método da Gramática e Tradução, educadores e linguistas passaram a notar os pontos negativos do Método Direto, como por exemplo, o fato de ele exigir muito do professor, que não podia usar a L1 em sala de aula. Isso posto, especialistas da área de ensino de línguas passaram a desenvolver seus próprios métodos, o que resultou na “era dos métodos” (Richards; Rodgers, 2001). Segundo os autores, as décadas entre 1950 e 1980 foram o período mais ativo da história dos métodos e abordagens de ensino de LE.

Por volta do fim dos anos 1950, nos Estados Unidos, houve uma crescente na educação voltada para o ensino de línguas estrangeiras e, em 1964, o Método Audiolingual foi cunhado pelo professor Nelson Brooks (Richards; Rodgers, 2001). O Método Audiolingual baseia-se na psicologia behaviorista e consiste na aprendizagem da LE a partir da repetição e, conseqüentemente, da memorização, tendo como foco a oralidade, partindo-se, gradualmente, para a aprendizagem de outras habilidades, que dependem da aquisição da fluência oral. Neste método, o uso da L1 durante o processo de ensino-aprendizagem também não é recomendado (Richards; Rodgers, 2001). Inevitavelmente, o Método Audiolingual também teve seu declínio:

Chomsky argumentou que tal teoria de aprendizagem não poderia servir como um modelo de como os humanos aprendem línguas, uma vez que muito do uso da linguagem humana não é comportamento imitado, mas é criado a partir do conhecimento subjacente de regras abstratas. (Richards; Rodgers, 2001, tradução nossa).¹⁶

Subsequente, iniciou-se na Europa um movimento por uma nova abordagem no ensino de línguas, e assim a Abordagem Comunicativa (AC) foi a próxima tendência a ter notoriedade na área. A Abordagem Comunicativa, resumidamente, tem como objetivo: (a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e (b) desenvolver procedimentos de ensino das quatro habilidades que reconheçam a interdependência entre

¹⁶ No original: “Chomsky argued that such a learning theory could not possibly serve as a model of how humans learn language, since much of human language use is not imitated behavior but is created from underlying knowledge of abstract rules.” (Richards; Rodgers, 2001).

língua e comunicação (Richards; Rodgers, 2001, p. 155, tradução nossa).¹⁷ Dessa forma, a AC ganhou grande reconhecimento, pois tem como foco a comunicação real e contextualizada, integrando as quatro habilidades da língua.

Apesar da AC ainda ser amplamente utilizada, atualmente estamos na Era do Pós-Método (Leffa, 2012; Richard; Rodgers, 2001). No Pós-Método, é o professor quem adapta suas aulas de acordo com o seu contexto, sem métodos ou instruções a serem seguidas (Spasiani, 2018). Segundo Kumaravadileu (2006 apud Leffa, 2012), “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (Kumaravadivelu, 2006, p.69 apud Leffa, 2012, p. 399).

Ainda que esta ainda seja a Era do Pós-Método, a Abordagem Comunicativa ainda é amplamente utilizada, inclusive no Brasil. Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de língua estrangeira, documento que é fonte de referências sobre o ensino e a aprendizagem de LE no Ensino Fundamental II no Brasil, apresenta características da AC (Spasiani, 2018; Brasil, 1998), como, por exemplo:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. **Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social.** Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. (Brasil, 1998, p. 27, grifo nosso).

Além disso, os PCN também reconhecem a defasagem no ensino de LE no Brasil: “(...) o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado.” (Brasil, 1998, p. 24). Como consequência disso, apenas uma pequena parcela da população apresenta fluência em uma língua estrangeira.

De acordo com uma pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council, apenas 5,1% dos brasileiros acima de 16 anos afirmam ter algum

¹⁷ No original: (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures of the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication. (Richards; Rodgers, 2001).

conhecimento de língua inglesa. O baixo número tem como causas a falta de ensino de qualidade e a falta de acesso a cursos privados (British Council, 2014). Apesar de não haver pesquisas que apontem o número de surdos brasileiros que possuem conhecimento desse idioma, tomando como base a pesquisa realizada pelo British Council (2014) com ouvintes, pode-se inferir que esse número é ainda menor entre a população surda; afinal, trata-se de uma minoria linguística que é marginalizada e, idealmente, já é bilíngue (Mottez, 2017) e teria o inglês como terceira língua (L3), pois, para um surdo que tem a língua de sinais como L1 e a língua majoritária de seu país como L2, qualquer outra língua escrita que ele adquirir será sua L3 (Dotter, 2008).

Entretanto, apesar da escassez de pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês para surdos (Sedláčková, 2016), autores como Domagała-Zyśk e Kontra (2016) e Spasiani (2018) afirmam que essa população, assim como a população ouvinte, precisa da língua para se apropriar das mudanças causadas pela globalização:

Surdos e pessoas com deficiência auditiva não são apenas aprendizes com necessidades especiais; eles têm uma história especial, eles são linguística, cultural e socialmente especiais. Eles precisam usar línguas estrangeiras assim como seus pares ouvintes se eles quiserem gozar dos mesmos benefícios dos avanços tecnológicos e da globalização dos nossos tempos e, ainda assim, eles não podem fazer parte da mesma educação em língua estrangeira: as abordagens, métodos e materiais desenvolvidos são inadequados e professores treinados para ensinar alunos ouvintes são mal preparados. (Domagała-Zyśk; Kontra, 2016, p.1, tradução nossa)¹⁸

O acesso a uma língua estrangeira, sobretudo à língua inglesa, permite maior possibilidade de acesso a informações, favorece melhores chances de empregabilidade e de acesso a níveis mais altos de educação (Urdarević, 2016). No ensino superior, ter competência na língua inglesa é importante para o sucesso acadêmico tanto de ouvintes quanto de surdos (Sedláčková, 2016). Portanto, conforme preveem documentos nacionais e internacionais (cf. seções 4.1.1 e 4.1.2), o ensino de inglês para surdos deve ter como uma de suas bases o princípio da igualdade e da qualidade na educação, sem discriminação, para pessoas com e sem deficiência (Urdarević, 2016).

¹⁸ No original: “Deaf and severely hard-of-hearing persons are not only special needs learners; they have a special history, they are special linguistically, culturally and socially. They need to use foreign languages just like their hearing peers if they want to enjoy the same benefits of the technical advancements and globalization of our times, yet they cannot take part in the same foreign language (FL) education: the approaches, methods and materials developed are inadequate, and teachers trained to teach hearing learners are ill-equipped.” (Domagała-Zyśk; Kontra, 2016, p.1).

Apesar disso, ainda há um longo caminho a ser percorrido na luta pela igualdade de acesso à educação de qualidade para os estudantes surdos. Uma pesquisa realizada com professores de inglês para surdos na Hungria aponta que uma das queixas mais frequentes dos docentes é a escassez de materiais (Piniel; Kontra; Csizér, 2016). Segundo Falkowska (2016), a falta de materiais didáticos adequados impacta diretamente o desempenho do aluno na língua, que chega à universidade com um baixo nível de proficiência:

Domagała-Zyśk (2013) aponta que estudantes surdos raramente alcançam níveis mais altos de inglês. Eles frequentemente iniciam a universidade com apenas níveis de inglês A1 ou A2 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Council of Europe, 2001), apesar de terem frequentado aulas de inglês nos ensinamentos fundamental e médio. (Falkowska, 2016, p. 58, tradução nossa)¹⁹

Segundo Domagała-Zyśk (2016), não existem estratégias e métodos de ensino que devem ser usados exclusivamente com surdos, mas adaptações e modificações são necessárias para satisfazer as necessidades específicas desse grupo.

Dessa forma, apresentamos a seguir algumas estratégias que já foram utilizadas por professores-pesquisadores europeus²⁰ e brasileiros experientes na área e que mostraram ter resultados positivos.

2.5.1 Estratégias de ensino de língua inglesa para surdos

No que concerne à educação de surdos, é preciso levar em consideração que essas são pessoas que se apropriam dos recursos visuais para apreender o mundo à sua volta (Quadros, 2004). Dessa forma, essa é uma especificidade sobre a qual professores precisam estar cientes e que nem sempre está presente em materiais didáticos, cujo design não satisfaz as necessidades de pessoas surdas ao não proporcionar informações visuais de forma adequada (Urdarević, 2016; Falkowska, 2016).

¹⁹No original: “Domagała-Zyśk (2013) points out that deaf students rarely achieve higher levels of English. They often start university with only A1 or A2 levels of English according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001), despite having attended English lessons throughout their primary and secondary education.” (Falkowska, 2016, p. 58)

²⁰ Durante nossa pesquisa bibliográfica, notamos que a maior parte das pesquisas realizadas na área de pesquisa de ensino de inglês para surdos vem da Europa, pesquisas essas que resultaram na publicação de livros como *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (Domagała-Zyśk, 2013), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies* (Domagała-Zyśk; Kontra, 2016) e *Deaf and Multilingual: A practical guide for teaching and supporting deaf students in foreign language classes* (Mole; Mccoll; Vale, 2008).

Segundo Domagała-Zyśk (2016), surdos têm boas habilidades de memória visual, e autores como Pritchard (2016), Gulati (2016), Mole, McColl e Vale (2008) e Domagała-Zyśk (2016) recomendam o uso de materiais que possibilitem tornar a língua visível, sejam eles impressos ou digitais como fotos, figuras, diagramas, tabelas, e gráficos, a fim de facilitar a aprendizagem desses alunos. Segundo Gulati (2016),

Ao nos apoiarmos no canal visual, não limitamos o processo educacional a sua incapacidade de ouvir, mas moldamos e expandimos nossos ensinamentos para envolver totalmente sua capacidade mais aprimorada: a de ver (Gulati, 2016, p. 156, tradução nossa)²¹

Atualmente, existem recursos tecnológicos que podem ser grandes aliados em sala de aula, como reprodutores de vídeo, lousas interativas e programas de computador (Pritchard, 2016). Os materiais de vídeo reproduzidos através desses recursos devem ser acompanhados da transcrição de áudio, para que os surdos possam ler e acompanhar os diálogos e as narrações (Pritchard, 2016; Domagała-Zyśk, 2016).

Domagała-Zyśk (2016) destaca que esses recursos tecnológicos possibilitam que os surdos visualizem os contextos em que a língua é utilizada:

O estudante não apenas lê o material (como costumava fazer com as transcrições impressas tradicionais), mas também assiste às pessoas usando certas estruturas, tem acesso a elas falando, observa os comportamentos das pessoas, aprende as palavras e expressões e as associa logicamente com certos objetos ou contextos de palavras. (Domagała-Zyśk, 2016, p. 139, tradução nossa)²²

A autora acrescenta ainda que é importante que as transcrições não estejam impressas no fim do livro, mas que sejam apresentadas na tela no momento em que as palavras são ditas para que sejam lidas simultaneamente (Domagała-Zyśk, 2016). Os exercícios de *listening* que não contam com o recurso de vídeos podem ser substituídos por exercícios de leitura das transcrições (Urdarević, 2016).

²¹ No original: “By relying on the visual channel we do not limit the education process to their inability to hear, but shape and expand our teaching to fully involve their most enhanced ability: seeing.” (Gulati, 2016, p. 156).

²² No original: “The student not only reads the material (as they used to with the traditional printed transcripts) but also watches people using certain structures, gets some access to them speaking, observes the people’s behavior, learns the words and expressions and associates them logically with certain objects or word contexts.” (Domagała-Zyśk, 2016, p. 139).

Quanto ao ensino de vocabulário, Domagała-Zyśk (2016) recomenda que, antes que o novo vocabulário seja apresentado na língua inglesa, o professor certifique que o aluno saiba seu significado também em sua L1 e autora justifica porque isso é importante:

Estudantes que têm preferência pela língua de sinais como meio de comunicação usualmente também precisam de alguma explicação aqui, pois os significados das palavras em línguas orais nem sempre coincidem com seus significados em língua de sinais, algumas vezes um sinal em particular pode ter vários sinônimos orais, algumas vezes o significado da palavra oral e do sinal diferem quanto à conotação precisa da palavra. (p. 145, tradução nossa).²³

O princípio da visualidade também pode ser aplicado ao ensino de gramática e vocabulário. Para tal, alguns autores recomendam o uso de diferentes cores para representar palavras com diferentes funções. Para a explicação de novo vocabulário, por exemplo, Urdarević (2016), exemplifica que a codificação por cores pode ser feita da seguinte forma: escrever novas palavras e frases na lousa, para que seja visível para todos os alunos, preferencialmente na L2 do aluno e na L1, e diferenciá-las ao destacar de azul o novo vocabulário, de vermelho a pronúncia da palavra, e de verde a explicação do significado. Mole, McColl e Vale (2008) recomendam uma técnica semelhante: usar azul para palavras masculinas, vermelho para femininas e verde para neutras.

O mesmo pode ser feito no ensino de gramática, destacando-se de diferentes cores as palavras de diferentes funções sintáticas. Gulati (2016) relatou que, em suas aulas, usava a cor azul para o sujeito, vermelha para o verbo e verde para o objeto. De acordo com a autora, tal estratégia fez com que os alunos aprendessem a notar rapidamente se havia algo faltando ou se a ordem de palavras estava correta. Ela ressalta ainda que o uso das cores é especialmente útil no ensino de voz passiva, *Wh questions*, *relative clauses* e perguntas indiretas.

Segundo Domagała-Zyśk (2016), é comum que surdos tenham dificuldade até mesmo para aprender a gramática da língua oral majoritária de seu país, uma vez que as línguas de sinais usualmente apresentam uma estrutura diversa por serem de outra modalidade, a visuoespacial. Um estudo realizado na Sérvia comprovou que uma estratégia que se provou eficaz foi fazer a comparação entre a língua inglesa e a língua sérvia, a fim de fazer uma ligação entre uma estrutura nova e uma que o aluno já conhece (Urdarević, 2016). Como

²³No original: “Students for whom sign language is their preferred means of communication usually also need some explanation here, as the meanings of words in oral languages do not always match their meanings in sign language, sometimes a particular sign might have several oral synonyms, sometimes the oral and sign meanings differ as to the word’s precise connotation.” (DOMAGAŁA-ZYŚK, 2016, p. 145).

veremos mais à frente, aprender uma língua estrangeira pode ajudar na compreensão das línguas que já temos fluência.

Para a fixação do conteúdo de vocabulário e de gramática Domagała-Zyśk (2016), reforça a importância de os alunos fazerem exercícios para praticar e revisar. Segundo a autora, pessoas surdas têm menos oportunidades de usar a língua estrangeira em situações reais do que pessoas ouvintes e, por isso, cabe ao professor proporcionar a prática da língua o máximo possível.

Outra estratégia de ensino de inglês para surdos que tem apresentado resultados positivos é o uso da Língua Americana de Sinais (ASL) e da *British Sign Language* (BSL) durante as aulas. Pesquisas realizadas em países como Noruega e Polônia apontam maior motivação por parte dos alunos para aprender a língua inglesa quando as línguas de sinais também são utilizadas para introduzir o conteúdo em inglês.

Tendo como princípio que a visualidade é a forma mais efetiva de ensinar surdos, Gulati (2016), em uma pesquisa realizada com alunos surdos da *Siedlce University of Natural Sciences*, na Polônia, introduziu o alfabeto manual e outros sinais da ASL em suas aulas. A professora-pesquisadora utilizou, ao longo das aulas, tanto a ASL quanto a *Polski Język Migowy* (PJM), língua de sinais polonesa. Segundo a autora,

Aprender a ASL se tornou mais interessante conforme os estudantes se familiarizavam com a cultura Surda dos Estados Unidos e descobriam que a ASL também está se tornando uma língua franca, semelhante ao inglês oral no mundo ouvinte. (Gulati, 2016, p. 159, tradução nossa)²⁴

Assim, com o interesse crescente dos alunos acerca da ASL, Gulati (2016) notou que, à medida que seus alunos aprendiam a língua de sinais americana, a aquisição de novo vocabulário do inglês escrito também cresceu. Além de ajudar com o vocabulário, a ASL também foi importante ao incentivar a prática da gramática da língua escrita.

Já na Noruega, a língua de sinais estrangeira mais utilizada é a BSL. Como veremos mais à frente, o ensino da BSL juntamente com as modalidades escrita e oral da língua inglesa tem sido aplicado na Noruega há 25 anos. A apresentação da BSL antes mesmo antes do inglês na modalidade escrita para as crianças surdas as faz entender o conceito de língua e culturas estrangeiras (Pritchard, 2016). Com o auxílio da BSL, Pritchard (2016), professora e

²⁴No original: “Learning ASL became more interesting as the students got acquainted with Deaf Culture in the USA and found out that ASL is becoming a lingua franca too, similar to the position of spoken English in the hearing world.” (Gulati, 2016, p. 159).

pesquisadora da área, usa em sala de aula o método *chaining*, que dá aos alunos diferentes sensações sensoriais e que consiste em:

- Ver a palavra escrita;
- Ouvir a palavra falada;²⁵
- Estar ciente de como as palavras ficam na boca, de como elas são feitas e qual a sensação delas na boca, na garganta e em outras partes do rosto;
- Performar o movimento do sinal da BSL com o mouthing adequado;
- Soletrar a palavra usando o alfabeto da BSL;
- Ver uma ilustração do sinal da BSL usando, por exemplo, o [livro] *Let's Sign BSL Graphics* (SMITH, 2011);
- Ver, sentir e experienciar o objeto/pessoa/acontecimento. (Pritchard, 2016, p. 47, tradução nossa)²⁶.

Segundo a autora, a partir dos exames realizados com alunos da 8ª série, notou-se que os alunos surdos apresentaram notas apenas ligeiramente menores do que os alunos ouvintes, o que evidencia que o uso da BSL juntamente com o inglês tem rendido bons frutos na Noruega (Pritchard, 2016).

Nota-se que a introdução de línguas sinais de países falantes de inglês em aulas de língua inglesa faz com o número de línguas utilizadas em sala de aula seja ainda maior, o que nos leva ao questionamento: quais são as línguas utilizadas em uma aula de língua inglesa para surdos?

2.5.2 Quais são as línguas utilizadas em uma aula de língua inglesa para surdos?

Pesquisadores da área de educação de surdos apontam que, para que o surdo possa aprender sua L2 na modalidade escrita, ele precisa, antes de tudo, ser introduzido à língua de sinais, sua L1, e adquirir fluência nela (Quadros, 1997; Avelar; Freitas, 2016).

Porém, isso nem sempre acontece, uma vez que apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias com pais surdos (Quadros, 1997). Dessa forma, muitas crianças surdas acabam chegando à escola sem conhecer a língua de sinais. Entre as consequências da aquisição tardia da Libras está a dificuldade da criança surda a aprender a ler e a escrever a língua portuguesa, no caso das crianças surdas brasileiras (Quadros, 1997; Avelar; Freitas, 2016).

²⁵ No caso de alunos que fazem uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares.

²⁶ No original: “seeing the written word; hearing the spoken word; being made aware of how words look on the mouth, how they are made and how they feel within the mouth, on the throat and other parts of the face; performing the movement of the BSL sign with the appropriate mouthing; spelling the word using the BSL alphabet; seeing an illustration of the BSL sign using for example *Let's Sign BSL; Graphics* (Smith, 2011); seeing, feeling or experiencing the object/person/happening.” (Pritchard, 2016, p. 47).

Posteriormente, quando introduzida a uma língua estrangeira na modalidade escrita, a pessoa surda que apresenta dificuldades na escrita e leitura de sua L2 também terá dificuldades na aprendizagem da L3. Segundo Sedláčková (2016, p. 111, tradução nossa), “(...) a leitura na língua nacional tem um papel significativo no desenvolvimento da leitura em uma língua estrangeira.”²⁷. Domagała-Zyśk (2016) também afirma que o surdo que tem pouco repertório de vocabulário em sua L2 apresentará dificuldades para aprender vocabulário em língua estrangeira.

Para Dotter (2008), além da fluência na L2, o surdo que aprende uma L3 também precisa ter fluência em sua L1 para aprender a gramática da L3:

Para aprender uma língua estrangeira é preciso levar em consideração, por exemplo, que as informações gramaticais dessa língua não serão compreendidas se os alunos nunca tiverem tido conhecimento sobre, respectivamente, a língua de sinais usada ou a língua escrita nacional. (Dotter, 2008, p. 109, tradução nossa)²⁸

Sousa (2014) também ressalta a importância da L1 na aprendizagem da L3 por surdos. A autora relata que, em sua pesquisa de mestrado, optou por utilizar a Abordagem Comunicativa no ensino da língua inglesa para surdos porque o ensino comunicativo permite o uso da L1 no processo de ensino-aprendizagem de LE:

Assim, decidi elaborar um minicurso de 120 h/a embasado nos princípios do ECL [Ensino Comunicativo de Línguas] (...), acreditando na aplicabilidade dessa abordagem à perspectiva bilíngue de educação de surdos, entre outras razões, porque ela valoriza o papel facilitador que o uso da língua materna desempenha na aprendizagem de outras línguas. Nesse sentido, há abertura para a comparação explícita entre a língua materna e a língua estrangeira bem como para a tradução. Tendo como abordagem o ECL, o respeito à condição bilíngue-bicultural dos surdos estaria, pois, resguardado. (Sousa, 2014, p. 1035).

Segundo a autora, essa prática rendeu bons resultados, e os alunos aprovaram o uso da Libras durante as aulas, pois, segundo eles, isso favoreceu a interação entre professora e aluno, além de ter facilitado a assimilação do conteúdo (Sousa, 2014). A pesquisadora também relata sobre o papel do português, L2 dos surdos, ao longo do curso:

²⁷ No original: “First of all, reading in the national language plays a significant role in the development of reading in a foreign language.” (Sedláčková, 2016, p. 111).

²⁸ No original: “In order to learn a foreign language one has to take into consideration that, for example, grammatical information, on this language will not be understood if knowledge was never offered to the students about respectively the sign language used or the national written language.” (Dotter, 2008, p. 109).

(...) a maioria dos estudantes comentou que as comparações explícitas entre português, inglês e Libras, que geraram muitos debates durante as aulas, contribuíram significativamente para sua aprendizagem do inglês e para seu conhecimento dessas outras línguas. (Sousa, 2014, p. 1040).

É comum que em um contexto multilíngue, como é o caso das aulas de língua inglesa para surdos, seja possível observar o fenômeno da transferência interlinguística, como descreve Sousa (2014):

Com relação ao papel da Libras nas produções escritas dos alunos, percebeu-se que ela também teve o papel de mediadora da comunicação/ interação escrita em inglês, pois foi utilizada para substituir estruturas gramaticais desconhecidas em inglês pelos estudantes (estratégia de comunicação chamada de “transferência interlinguística”). **Ao utilizarem estruturas de sua L1 (e L2) na produção de textos em L3, os sujeitos fizeram uso criativo dessas línguas, ou seja, usaram-nas de modo estratégico, comunicativo.** (Sousa, 2014, p. 1037, grifo nosso).

De acordo com Silva e Hübner (2015), “a transferência do conhecimento interlinguístico da língua materna para a língua-alvo é um fenômeno natural à aquisição da L2 ou da L3.” (Silva; Hübner, 2015, p. 36). Os autores, em um estudo focado na transferência interlinguística léxico-semântica durante o processo de ensino-aprendizagem de LI por surdos, observaram que a transferência entre línguas pode ocorrer tanto da Libras para o inglês escrito quanto do português escrito para o inglês escrito. A transferência interlinguística léxico-semântica da Libras para a LI foi constatada ser mais frequente e ocorre pelo fato da Libras ser a L1 dos surdos e eles apresentarem mais fluência nessa língua e também por ser a língua mais utilizada por eles. Já a transferência da língua portuguesa, apesar de menos frequente, pode ser explicada pelo fato de serem da mesma modalidade (oral-auditiva) e por ambas terem o efeito de língua estrangeira para esse público (Silva; Hübner, 2015).

Cenoz (2003) reforça ainda que, no caso de pessoas que já têm uma L2, aprender uma L3 pode ser, em alguns casos, mais fácil, pois o aprendiz já desenvolveu estratégias de estudo: “Aprendizes que passaram pelo processo de aprender uma segunda língua também são aprendizes de línguas mais experientes e é provável que eles tenham desenvolvido certas habilidades e estratégias para cumprir a tarefa de aprender a língua.” (Cenoz, 2003, p. 72, tradução nossa).²⁹

Dessa forma, assim como observado por Sousa (2014), e Silva e Hübner (2015), a Libras e a língua portuguesa têm um papel importante na aprendizagem de língua inglesa por

²⁹ No original: “Learners who have gone through the process of learning a second language are also more experienced language learners and it is likely that they have developed certain skills and strategies for achieving the language-learning task.” (Cenoz, 2003, p. 72).

peças surdas. Portanto, reforçamos, mais uma vez, a importância da educação bilíngue-bicultural de qualidade, que permite que a pessoa surda possa ter possibilidades de comunicação não apenas com as pessoas surdas e ouvintes de seu próprio país, mas também com pessoas estrangeiras.

Isso posto, respondendo à pergunta que dá título a essa subseção, podemos afirmar que, no Brasil, as línguas que, necessariamente, são utilizadas durante as aulas de língua inglesa para surdos usuários da Libras são: a Libras, que deve ser a língua de instrução, o português escrito, que é necessário para a aprendizagem da L3, e o inglês escrito, que será o objetivo de aprendizagem das aulas. Já o uso da ASL ou da BSL, por exemplo, é opcional, mas aconselhável, uma vez que tem rendido bons frutos em outros contextos. O uso de línguas de diferentes modalidades em sala de aula leva à questão da presença do intérprete e do professor usuário da Libras, como veremos a seguir.

2.5.3 A presença do professor sinalizante e do intérprete em sala de aula

A comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte em sala de aula precisa ser estabelecida através da língua de sinais, L1 dos surdos. Usualmente, essa comunicação é mediada pelo intérprete de língua de sinais, uma vez que são poucos os professores que sabem sinalizar. Entretanto, uma pesquisa realizada com professores de inglês e alunos surdos na Hungria revelou que os próprios professores acreditam que eles mesmos sinalizarem pode ser benéfico para para seus alunos: “(...) para diminuir a lacuna na comunicação, todos os professores sentem que aprender HSL [*Hungarian Sign Language*] os ajudaria em seu trabalho com alunos surdos/DA.” (Piniel; Kontra; Csizér, 2016, p. 82, tradução nossa)³⁰.

Os docentes participantes da pesquisa húngara aconselham que, para que possam ensinar inglês para surdos de forma efetiva, os professores devem aprender a língua de sinais para que a comunicação se dê diretamente na língua de sinais, sem a mediação dos intérpretes. Os docentes também recomendam que os professores tenham treinamento em educação especial, visto que isso os preparará para lidar com as especificidades de seus alunos e impactará diretamente na qualidade da aula e no processo de ensino-aprendizagem (Piniel; Kontra; Csizér, 2016).

Porém, caso o professor não sinalize, é imprescindível que ele trabalhe em conjunto com um *support worker*, ou uma *support staff* (Mole; Mccoll; Vale, 2008), ou seja, uma

³⁰ No original: “(...) in order to narrow the communication gap, all teachers feel that learning HSL would assist them in their work with D/HH students.”(Piniel; Kontra; Csizér, 2016, p. 82)

equipe de apoio, a fim de garantir a acessibilidade aos alunos surdos, preferencialmente um intérprete.

Mole, McColl e Vale, no livro *Deaf and Multilingual*, de 2008, se referem à equipe de apoio como “a equipe, além do professor de língua estrangeira e dos assistentes de língua estrangeira, que dá apoio ao aluno surdo ou deficiente auditivo” (Mole; Mccoll; Vale, 2008, p. 28, tradução nossa)³¹, e atestam que “o trabalho de um *support worker* é te dar assistência na inclusão do aluno surdo ao ambiente da sala de aula.” (Mole; McColl; Vale, 2008, p. 29, tradução nossa)³². Ou seja, o *support worker*³³ pode trabalhar dentro da sala de aula, como os intérpretes, por exemplo, ou fora, como os fonoaudiólogos. Em ambos os casos, o professor e o *support worker* precisam desenvolver um trabalho em equipe objetivando que o aluno tenha sucesso em seu aprendizado.

Os autores ingleses destacam algumas funções que podem ser desenvolvidas pela equipe de apoio em sala de aula, como os *note-takers*, cuja função é tomar notas do que acontece durante as aulas para os alunos surdos; os *electronic note-takers*, que exercem a mesma função dos *manual note-takers*, mas com o uso da tecnologia, como laptops com *softwares* de reconhecimento de fala automático; os *lipspeakers*, que são ouvintes treinados para reproduzir o que é dito aos surdos que fazem leitura labial; e, por fim, os intérpretes.

Os intérpretes são os ajudantes de apoio mais comuns no Brasil. No momento, estão em vigor a Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que “regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” (Brasil, 2010) e o Art. 23 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que ampara a presença de intérpretes em sala de aula.

Um estudo conduzido em uma escola inclusiva em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, contou com a participação de professoras de inglês, alunos ouvintes e surdos e intérpretes. A professora destacou que gostaria de evitar o uso do português oral em sala de aula por conta dos alunos ouvintes, mas que isso não é possível porque os intérpretes não falam inglês. Segundo Tavares e Oliveira (2014), um dos intérpretes deu seu depoimento sobre o assunto:

Só consigo interpretar bem aquilo que vejo com clareza e eu não sei quase nada de inglês. Quando a professora fala inglês na sala, ela me quebra e aí, se ela traduz, o ouvinte não se esforça pra entender. (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1055)

³¹ No original: “staff other than the foreign language teacher and foreign language assistants who are supporting the deaf or hearing impaired learner.” (Mole; McColl; Vale, 2008, p. 28).

³² No original: “The job of a support worker is to assist you in including the deaf learner in the classroom environment.” (Mole; McColl; Vale, 2008, p. 29).

³³ Optamos por utilizar o termo em inglês por ele ser pouco usado no Brasil.

Segundo Lang (2002), a precisão e a eficácia da interpretação depende do conhecimento que o intérprete tem sobre o assunto. Dessa forma, nos casos de aulas de línguas estrangeiras, além da fluência em língua de sinais e na língua majoritária do país, o intérprete precisa também ter conhecimento da LE.

Portanto, o que parece ser o mais indicado é que os intérpretes dominem as três línguas: Libras, português e inglês. Em todo caso, professores e intérpretes precisam trabalhar em equipe a fim de obter um bom resultado: como visto previamente, o professor precisa estar ciente de algumas das necessidades do intérprete, como o fato de ele precisar de intervalos durante a aula, pois interpretar por longos períodos de tempo pode ser cansativo e, conseqüentemente, afetar a qualidade da interpretação e o professor também precisa ficar atento para não falar muito rápido, o que pode atrapalhar a interpretação, dentre outros aspectos apontados previamente neste trabalho.

Na Europa, o ensino de inglês para surdos tem sido debatido há mais de duas décadas. Apesar disso, há países com políticas linguísticas que divergem consideravelmente, como é o caso da Noruega e da Hungria. A seguir, faremos um breve panorama dos dois contextos e os compararemos com o contexto brasileiro.

2.5.4 Os contextos da Noruega, da Hungria e do Brasil

Se comparado a outros países, é perceptível o atraso do Brasil no que tange o ensino de línguas estrangeiras para surdos. A Noruega, por exemplo, exige, desde 1997, que suas escolas tenham ensino de inglês para alunos surdos. O currículo implementado no país em 1997, também conhecido como L97, incluiu disciplinas como NSL (*Norwegian Sign Language*), norueguês para alunos surdos, inglês para alunos surdos e *Drama and Rhythms*, que substituiu a disciplina de música (Pritchard, 2013). O currículo da disciplina de inglês para surdos apresenta os mesmos conteúdos e objetivos que o currículo de inglês para ouvintes.

Os surdos noruegueses podem escolher como querem aprender inglês. A modalidade “oral” é oferecida através da BSL ou da ASL, enquanto a modalidade escrita é ofertada através de ICT (*Information Communication Technology*), usando, por exemplo, *chats*. O motivo pelo qual a modalidade oral é feita através da BSL e da ASL é que, ao sinalizarem nessas línguas, o sinalizante reproduz também a articulação labial, (ou *mouthing*) do inglês, além de que as línguas de sinais estão diretamente ligadas às línguas orais faladas em seus respectivos países. Segundo Pritchard (2013), “Os alunos podem rapidamente começar a

aprender inglês associando os sinais da BSL, ilustrações e fotos à palavra escrita e falada.” (Pritchard, 2013, p. 119, tradução nossa).³⁴

Além do idioma, os alunos também aprendem sobre a literatura e cultura Surda de países que têm o inglês como primeira língua. O aluno pode escolher estudar através das modalidades escrita e “oral” do inglês, ou até mesmo combinar as duas, com base no seu nível de surdez e suas preferências linguísticas. A autora defende que “escolher a língua oral acessível a cada aluno é crucial: a que for mais adequada às necessidades do aluno e à situação; não a que os adultos desejam ser possível, ou a que a escola poderia oferecer.” (Pritchard, 2013, p. 114, tradução nossa).³⁵

Na Noruega, os estudantes surdos que terminam o ensino médio precisam passar em um exame de inglês para surdos, que é baseado no exame de inglês para ouvintes. A prova é adaptada para os surdos, além da presença de um intérprete, caso seja necessário, contando com questões sobre a cultura surda. Os alunos que passam no exame têm acesso ao Ensino Superior, e Schroder (2005 apud Pritchard, 2013) afirma que garantir o acesso dos estudantes ao currículo escolar através da NSL aumentou significativamente o número de surdos nas universidades do país.

Em contraste, o cenário do ensino de inglês para surdos da Hungria é bem diferente do da Noruega. Em meados de 1990, foi introduzido no currículo escolar húngaro o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos, mas as escolas podem escolher ofertar ou não as disciplinas. Em 2013, cinco das sete escolas para surdos no país ofertavam aulas de LE, normalmente, de inglês ou alemão (Kontra, 2013).

Apesar da não-obrigatoriedade do ensino de LE (língua estrangeira)³⁶ nas escolas para surdos, o Artigo 62 da *Hungarian Higher Education Act*, de 2005, exige que aqueles que se formam no Ensino Superior apresentem, no mínimo, o nível intermediário de proficiência em LE, comprovado através de certificado de exame de proficiência. Entretanto, Kontra atesta que “as circunstâncias para um aluno Surdo tentando aprender LE no Ensino Superior são ainda menos favoráveis do que nos níveis anteriores.” (Kontra, 2013, p. 103, tradução nossa).³⁷

³⁴ “Pupils can quickly begin to learn English by associating BSL signs, BSL graphics and pictures to the written and spoken word.” (Pritchard, 2013, p. 119).

³⁵ “Choosing the “oral” language which is accessible to the individual pupil is crucial: whichever is appropriate to the pupils’ needs and the situation; not what the adults wish could be possible, or what the school could offer.” (Pritchard, 2013, P. 114).

³⁶ Assim como PUNCHIETTI (2013), consideraremos LE aquela língua que geralmente não tem ligação direta com o entorno social ou pessoal do aprendiz.

³⁷ No original: “the circumstances for a Deaf student trying to learn FL in tertiary education are even less favorable than at lower institutions.” (Kontra, 2013, p. 103).

Infelizmente, o cenário do Brasil se assemelha mais ao da Hungria do que ao da Noruega. Aqui, o ensino de inglês consta no currículo escolar do ensino regular como obrigatório para todos os alunos a partir do sexto ano do ensino fundamental, porém, não temos em nenhum documento oficial com diretrizes sobre como a língua deve ser ensinada aos alunos surdos e, ademais, eles também não têm contato com nenhuma outra língua de sinais, além da Libras e do português escrito, no ambiente escolar.

Diferentemente da Noruega, no Brasil parece não ser exigido que os estudantes passem, especificamente, em exames de inglês para terem acesso ao Ensino Superior, mas provas de vestibulares contam com questões de língua inglesa. O aluno surdo que não teve acessibilidade nas aulas de inglês provavelmente não terá sucesso ao responder a essas questões. Mesmo que a prova seja ofertada em Libras, como o ENEM, por exemplo, somente as instruções das questões e as alternativas são traduzidas do português para a Libras, portanto o vestibulando precisa ter algum conhecimento do inglês.

No Brasil, ao contrário da Hungria, os universitários não precisam comprovar proficiência em língua estrangeira para obterem seus diplomas. Entretanto, no Ensino Superior, inevitavelmente, os alunos entram em contato com a língua inglesa, seja através das aulas ou de livros e artigos, principalmente na pós-graduação. Porém, assim como na Hungria, as universidades também não oferecem suporte adequado para que seus alunos surdos aprendam a língua.

Logo, percebe-se que, no Brasil, ainda há muito a ser feito em relação ao ensino de LI aos surdos, uma vez que não há metodologias e nem materiais adequados para tal, o que representa uma disparidade em relação à educação de ouvintes e vai contra o Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que reconhece que deve haver igualdade na educação entre pessoas com e sem deficiência.

Apresentada a fundamentação teórica que embasou nossa análise e discussão de dados, apresentaremos, no capítulo seguinte, a metodologia de pesquisa, o contexto e o perfil dos participantes da pesquisa, além dos instrumentos metodológicos utilizados e as limitações da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a natureza da pesquisa, bem como descreveremos os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para coleta e geração de dados. Faremos, também, o levantamento do perfil dos participantes deste estudo e a apresentação de nosso contexto de pesquisa.

3.1 Natureza da Pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ou seja, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31). O trabalho é de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para ação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35). Portanto, pretendemos gerar conhecimentos que poderão, no futuro, auxiliar professores e aprendizes surdos de inglês acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua para e por esse público ao longo do curso, ele está permanentemente em contato com o aluno. Eles desempenham, primordialmente, o papel de condutores ou mentores do processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, em todas as atividades que compreendem o espaço virtual e presencial de cada curso.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa, que elucida “(...) o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35). Desse modo, pretendemos esclarecer, a partir dos dados obtidos, questões como: quais são as maiores dificuldades de pós-graduandos surdos durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês, e qual a relação entre o que é descrito em documentos da legislação brasileira e de IES e o que de fato é feito para incluir e permitir a permanência do aluno surdo na pós-graduação.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de viés bibliográfico, isto é, “(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas (...)” (Fonseca, 2002, p. 32 apud Silveira; Córdova, 2009, p. 37), e documental, pois “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas (...), tais como (...) documentos oficiais (...)” (Fonseca, 2002, p. 32 apud Silveira; Córdova, 2009, p. 37), ou seja, analisamos documentos oficiais de universidades públicas a fim de investigar quais são suas políticas de inclusão e acessibilidade, além da análise de leis brasileiras que dizem respeito à inclusão de pessoas

surdas em ambientes educacionais e de documentos elaborados por órgãos como o MEC, por exemplo.

Por fim, esta investigação trata-se também de uma pesquisa de campo, pois foram feitas entrevistas com pós-graduandos surdos e professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) da Unesp, câmpus de Araraquara. Segundo Fonseca, “A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas (...)” (Fonseca, 2002, p. 32 apud Silveira; Córdova, 2009, p. 37).

A seguir, apresentaremos os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para coletar e analisar os dados desta pesquisa.

3.2 Instrumentos e Procedimentos Metodológicos

Para a coleta de dados, escolhemos documentos, questionários e entrevistas como instrumentos de pesquisa. Segundo Cellard (2012, p. 296), “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’ (...)” . Assim, nossas fontes documentais foram leis e documentos da IES pesquisada. O fato de esses documentos serem oficiais e estarem alinhados com os propósitos da pesquisa inspira credibilidade, o que é fundamental em uma análise documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Além disso, a análise documental “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor” (Helder, 2006, p. 1-2). Ou seja, os documentos tratam-se de fontes primárias de informação que não receberam tratamento analítico de outros autores, portanto, são dados originais (Cellard, 2012), reforçando a credibilidade dos dados coletados.

Através da aplicação do questionário aos pós-graduandos surdos participantes da pesquisa via *Google Forms*, pudemos traçar seus perfis a partir de informações como: idade, curso de graduação e ano de formação, primeira e segunda línguas, se o participante é proficiente em uma língua estrangeira, etc. Essas informações guiaram as entrevistas semiestruturadas e são apresentadas em um quadro na seção seguinte.

O questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas acadêmicas, tendo como uma de suas vantagens possibilitar a autoaplicação e não expor os pesquisados à influência dos pesquisadores (Gil, 2008). Entretanto, esse instrumento também apresenta limitações como, por exemplo, não permitir que o pesquisador esclareça as dúvidas do

pesquisado acerca das perguntas apresentadas, além de abrir espaço para diferentes interpretações, sobretudo quando a língua em que o questionário foi escrito não é a primeira língua do pesquisado, como é o nosso caso (Gil, 2008). Desse modo, após a aplicação do questionário, foram realizadas entrevistas com os participantes a fim de coletar informações mais complexas de forma detalhada, o que não foi possível fazer através do questionário.

Assim como o questionário, a entrevista também é amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas, principalmente por sua eficácia “para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (Gil, 2008, p. 110). Desta forma, optamos por usar a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, uma vez que se apresenta como uma ferramenta flexível e permite que os dados sejam obtidos em sua completude. Dessa forma, além de realizarmos entrevistas com os pós-graduandos surdos, também o fizemos com professores do PPGLLP. Inicialmente, pretendíamos incluir também a coordenação do programa entre os participantes da pesquisa a fim de investigar o suporte institucional aos alunos surdos. Entretanto, por conflitos de agenda, não foi possível realizar as entrevistas.

No quadro a seguir, relacionamos os instrumentos de pesquisa às nossas perguntas norteadoras:

Quadro 2 - Instrumentos utilizados para responder às perguntas de pesquisa.

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de pesquisa
Como se deu o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa do aluno surdo em programa de pós-graduação?	Questionário Entrevistas
Que tipo de suporte institucional é dado ao aluno surdo matriculado em programa de pós-graduação?	Entrevistas Documentos

Fonte: Elaboração Própria

Apresentados os instrumentos e procedimentos metodológicos, procederemos à descrição da coleta de dados.

3.3 A coleta de dados

Seguindo as normas do Ofício Circular 2-2021-CONEP-SECNS-MS, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), entramos em contato, via e-mail, com os alunos surdos, professores, coordenador e vice-coordenadora do

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Unesp, campus de Araraquara a fim de convidá-los a participar da pesquisa.

Juntamente com o convite para a participação na pesquisa, foram enviados aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um link para o *Google Forms*. Após ler e assinar (ou não) o TCLE, o(a) participante deveria, através do formulário, sinalizar se aceitaria ou não participar da pesquisa. Caso aceitasse, ele(a) seria direcionado à segunda seção do formulário, onde deveria anexar sua via assinada e preencher os campos obrigatórios com seu nome completo, local e data. No caso dos pós-graduandos surdos, após o envio do TCLE assinado, houve o direcionamento para a próxima seção do questionário, cujas perguntas e respostas foram utilizadas para traçar o perfil dos participantes e guiar as entrevistas semi-estruturadas. Após o envio das respostas, o(a) participante recebeu automaticamente uma cópia de suas respostas em seu e-mail. Já para os professores e coordenadores do PPG, o formulário era finalizado após o envio do TCLE.

Após o recebimento das respostas, a pesquisadora agendou o dia e horário da entrevista - que contou com a presença de um intérprete de Libras-português quando o participante era surdo para que a entrevista fosse realizada em sua L1 - e enviaram o *link* para uma sala do *Google Meet* para o participante com antecedência e para a intérprete de Libras. Para evitar invasões, foi necessário pedir autorização para entrar na sala. Foi pedida aos candidatos permissão para a gravação da entrevista. Caso não aceitassem serem gravados, a pesquisadora tomaria notas manualmente, o que não foi necessário, uma vez que todos concordaram com a gravação.

Encerradas as entrevistas, os dados obtidos foram armazenados em um dispositivo local, fora da nuvem, para evitar vazamento. É importante ressaltar que os participantes não terão seus nomes divulgados; com vistas a proteger seu anonimato e integridade, foram dados nomes fictícios aos entrevistados.

Na subseção a seguir, exporemos brevemente nosso contexto de pesquisa e o perfil dos participantes.

3.4 Contexto e Perfil dos Participantes da Pesquisa

Nesta seção, apresentaremos o nosso contexto de pesquisa e o perfil dos participantes, obtidos através de documentos do PPGLLP, aplicação de questionário e entrevistas. A escolha desses participantes e desse contexto de pesquisa foi feita levando em consideração a

crescente presença de surdos na pós-graduação e a atual relevância da língua inglesa em contextos acadêmicos.

3.4.1 O Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

O Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP), da Unesp, câmpus de Araraquara, divide-se em quatro linhas de pesquisa, sendo elas Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática, Ensino-Aprendizagem de Língua, Estrutura, Organização e Funcionamento Discursivos e Textuais e Estudos do Léxico. O programa possui 21 docentes permanentes e 4 docentes colaboradores professores-pesquisadores em seu corpo docente.³⁸ Desses 25 professores, 5 foram convidados a participar por já terem lecionado para surdos e 3 aceitaram conceder entrevistas para a pesquisa, sendo duas professoras da linha de pesquisa de Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática e uma da linha de Ensino-Aprendizagem de Língua.

O PPGLLP se destaca por ter processo seletivo acessível para os candidatos surdos. Segundo o edital do processo seletivo 2021³⁹, aqueles que têm a Libras como L1 puderam enviar sua carta de intenção em Libras, no formato de vídeo. Além disso, desde 2017 candidatos surdos têm o direito de fazer a prova de proficiência em língua portuguesa, uma vez que essa é a sua L2. Ações como essas possibilitam que cada vez mais surdos tenham acesso à pós-graduação. Ambos os editais serão analisados posteriormente, na seção de análise documental (cf. seção 4.1.3).

Na subseção a seguir, discorreremos sobre os perfis dos participantes da pesquisa.

3.4.2 Perfil dos participantes

Nesta seção, apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa, pós-graduandos surdos e professores de pós-graduação, sendo que as informações acerca dos pós-graduandos foram coletadas por meio de questionário e de entrevistas e a dos professores, com entrevistas. A fim de preservar a identidade dos participantes, seus nomes reais não serão divulgados, assim como recomenda o Conselho de Ética e Pesquisa. Com o objetivo de

³⁸<https://www.fclar.unesp.br/#!/pos-linguistica>.

³⁹

<https://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/LinguisticaeLinguaPortuguesa/edital-processo-seletivo-ppgllp-2021-2022-final.pdf>.

facilitar a visualização das informações, inserimos em quadros as informações acerca dos perfis dos participantes da pesquisa, que serão apresentados nas próximas subseções.

3.4.2.1 Pós-graduandos surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Dos seis pós-graduandos surdos matriculados no PPG⁴⁰, quatro aceitaram participar da pesquisa e preencheram o questionário, mas apenas três concederam entrevistas. Desta forma, os chamaremos de P1, P2 e P3, respeitando a ordem de preenchimento do *Google Form*, que também determinou a ordem de realização das entrevistas.

P1 tem 47 anos, possui graduação em Letras-Libras pela UnB (2010), é mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2015) e, atualmente, é doutorando do PPGLLP. P1 atua como professor de Libras na UFU e não estudou em escola bilíngue.

P2 tem 27 anos e possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2018). É mestrando do PPGLLP e, assim como P1, não estudou em escola bilíngue.

P3 tem 33 anos, possui graduação em Letras-Libras pela UFSC (2014), é professor de Libras e mestrando do PPGLLP. Ao contrário de P1 e P2, P3 estudou em escola bilíngue, mas apenas durante o Ensino Fundamental II.

Quadro 3 - Perfil dos pós-graduandos surdos participantes da pesquisa

Participante	Estudou em escola bilíngue?	Idade	Profissão	Formação
P1	Não	47 anos	Professor de Libras	Graduação em Letras-Libras (2010); Mestrado em Educação (2015); Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa.
P2	Não	27 anos	Professor e intérprete de Libras	Graduação em Letras-Libras (2018); Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa.

⁴⁰ Este era o número de pós-graduandos surdos matriculados no programa em 2022.

P3	Sim (Ensino Fundamental II)	33 anos	Professor de Libras	Graduação em Letras-Libras (2014); Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa.
----	-----------------------------	---------	---------------------	---

Fonte: Elaboração Própria

A seguir , apresentamos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa participantes desta pesquisa.

3.4.2.2 Docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Como mencionado anteriormente, dos 21 docentes permanentes do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, cinco foram convidados a participar da pesquisa e três aceitaram o convite. Assim, nesta subseção, descrevemos o perfil de cada uma das docentes participantes da pesquisa.

PD1 possui Licenciatura em Letras-Inglês (2003) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr), mestrado em Linguística (2007) pela mesma instituição e doutorado em Estudos Linguísticos pela Unesp, câmpus de São José do Rio Preto (2011). PD1 leciona na Unesp há 11 anos e atua no PPGLLP desde 2014.

PD2 é graduada em Letras (1998) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tem mestrado em Linguística (2001) e doutorado em Estudos Linguísticos (2001) pela Universidade Estadual de Campinas, além de ser livre docente (2022) pela Unesp, câmpus de Araraquara. PD2 leciona na Unesp desde 2008 e atua no PPGLLP desde 2011.

PD3 é licenciada em Letras Português-Inglês (1982) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre (1988) em Linguística pela Unicamp e doutora (1995) pela Katholieke Universiteit Leuven - Bélgica. PD3 leciona na Unesp desde 1998 e atua no PPGLLP desde 2000.

Quadro 4 - Perfil das docentes do PPGLLP participantes da pesquisa

Participante	Formação	Tempo na Unesp	Tempo no PPGLLP
PD1	Graduação em Letras Inglês (2003); Mestrado em Linguística (2007); Doutorado em Estudos Linguísticos (2011).	11 anos	9 anos

PD2	Graduação em Letras (1998); Mestrado em Linguística (2001); Doutorado em Linguística (2006); Livre Docência (2002).	15 anos	12 anos
PD3	Graduação em Letras Português-Inglês (1982); Mestrado em Linguística (1988); Doutorado em Linguística (1995).	25 anos	23 anos

Fonte: Elaboração Própria

Descritos a nossa metodologia, contexto de pesquisa e perfil dos participantes, apresentaremos, no capítulo seguinte, a análise e discussão dos dados obtidos por meio de pesquisa documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, que divide-se em três subseções, serão apresentadas as análises e a discussão sobre os dados coletados. Na primeira subseção, trataremos da análise documental, que inclui leis, decretos e portarias federais relacionados à políticas de acessibilidade de pessoas surdas e ao ensino de inglês no Brasil em um aspecto mais amplo e, posteriormente, sob o ponto de vista educacional; também apresentaremos os documentos institucionais da Unesp. Na segunda subseção, analisaremos os dados obtidos através da aplicação de um questionário com os pós-graduandos surdos. Por fim, na terceira seção, analisaremos as entrevistas realizadas com os pós-graduandos surdos e com os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

4.1 Análise documental

Para a análise documental foram selecionadas as leis, decretos, portarias e documentos federais mais relevantes para o nosso contexto de pesquisa, ou seja, aqueles que são relacionados à educação de surdos e à políticas de acessibilidade e inclusão, além dos que tratam do ensino de língua inglesa. Também apresentaremos a análise de documentos da Unesp que dizem respeito à acessibilidade e à inclusão, incluindo documentos específicos da do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

Visamos, a partir da análise documental, alcançar o objetivo específico desta pesquisa: investigar o tipo de suporte dado institucionalmente para esse público-alvo. Todos os documentos, exceto os da subseção 4.1.2, serão apresentados e analisados em ordem cronológica, partindo do mais antigo para o mais recente.

4.1.1 Leis e decretos federais

Os anos 2000 ficaram marcados na história da comunidade surda - e também na da democracia - por serem a década em que foram sancionados a lei e o decreto que deram início às políticas educacionais e linguísticas dos surdos no Brasil.

Como vimos anteriormente, a luta pelo reconhecimento da Libras como língua e pelo direito de os surdos a terem como língua de instrução e L1 teve início na década de 90 e levou à criação do Projeto de Lei do Senado nº 131 de 1996 (Brasil, 1996), que mais tarde se transformou em lei. Sendo assim, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436,

também conhecida como Lei de Libras. Trata-se de um texto curto e simples, com apenas cinco artigos, dentre os quais destacamos o Art. 1º:

Art. 1ª É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Portanto, em 2002, através da Lei nº 10.436, a Libras finalmente passou a ser reconhecida como uma língua. É comum a confusão de que essa lei tenha tornado a Libras uma das línguas oficiais do Brasil, entretanto, de acordo com a Constituição Federal (1988), o país tem apenas uma língua oficial: a língua portuguesa (Brasil, 1988).

O reconhecimento da Libras como língua foi o pontapé inicial para a criação de novas leis e políticas linguísticas que passaram a garantir o direito ao acesso de pessoas surdas a várias esferas da vida pública, entre elas, a educacional, como veremos adiante.

Três anos após a promulgação da Lei de Libras, foi sancionado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de nº 10.436, de 2002. Ao regulamentar uma lei, um decreto “desce às minúcias necessárias de pontos específicos, criando os meios necessários para fiel execução da lei, sem, contudo, contrariar qualquer das disposições dela ou inovar o Direito” (Jusbrasil, 2013).

Assim, por possuir função regulamentadora, ao contrário da lei de 2002, o decreto de 2005 contém um texto mais extenso e minucioso, com nove Capítulos e 31 Artigos, que tratam sobre os seguintes tópicos: a inclusão da Libras como disciplina curricular (Capítulo II), a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras (Capítulo III), o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação (Capítulo IV), a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa (Capítulo V), a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (Capítulo VI), a garantia à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (Capítulo VII) e, por fim, o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras (Capítulo VIII).

Para os fins de nossa pesquisa, nos aprofundaremos nos Capítulos III e V.

O Art. 9 do Capítulo III prevê o seguinte:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (Brasil, 2005).

A inclusão da disciplina de Libras em cursos de graduação de formação de professores é de suma importância, visto que, ao longo de sua carreira docente, é possível que o professor do ensino básico tenha alunos surdos em suas aulas, e é preciso que esse professor conheça quais são as necessidades desses alunos. Também reconhecemos a relevância dessa disciplina no curso de Fonoaudiologia, uma vez que são esses os profissionais que cuidarão do tratamento auditivo e, em alguns casos, do processo de aquisição da língua oral dos surdos.

Entretanto, acreditamos que a oferta da disciplina deva se estender, também, aos demais cursos de graduação, pois os surdos têm o direito de frequentar outros espaços além da sala de aula e do consultório de fonoaudiologia e, quanto mais profissionais de diversas áreas tiverem conhecimento sobre a surdez, maiores as possibilidades de se ter mais inclusão haverá.

Além disso, o decreto não prevê qual deve ser a carga horária da disciplina ou quais tópicos ela deve abordar. Isso faz com que as IES coloquem, em sua grade curricular, disciplinas curtas e com pouco conteúdo relevante, o que tem como consequência graduandos que a cursaram não aprendendo o suficiente para compreender o assunto em sua totalidade.

No mesmo Capítulo, o Art. 13 prevê a inclusão da disciplina de português como L2 para surdos nos cursos de Letras e Pedagogia:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (Brasil, 2005)

Apesar do que prevê o decreto, são raros os cursos de Pedagogia e de licenciatura em Letras que contemplam essa disciplina. A falta de profissionais qualificados no ensino de

português como L2 para surdos pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dessa língua, o que vai contra a Lei nº 14.191 que, como veremos mais à frente, assegura o direito à educação bilíngue.

Já no Capítulo V, o Art. 23 dispõe sobre o direito ao intérprete de Libras-Língua Portuguesa:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (Brasil, 2005).

Portanto, para que os surdos tenham acesso à educação, a presença de intérpretes é obrigatória em todos os níveis de ensino. Ao longo do decreto, é descrito como deve se dar a formação do intérprete de Libras-Português, mas nada é dito sobre a formação específica para atuação em diversos contextos. Como visto em Bisol *et al.* (2010) e em Lang (2002), a falta de conhecimento específico por parte do intérprete pode afetar a qualidade da interpretação e, conseqüentemente, na transmissão da mensagem e na aprendizagem do aluno.

Em 2008, três anos após a criação do decreto de 2005, foi promulgado o Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que é fruto da participação do Brasil na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, realizada em 2007 em Nova Iorque. Como país signatário do acordo e com a promulgação do decreto, o Brasil se dispôs a cumprir com os tópicos do tratado, que contempla diversas questões, como a liberdade, a prevenção da violência e a educação, que analisaremos a seguir.

O Artigo 24 do Decreto de 2008, que trata da educação para pessoas com deficiência, tem como base a igualdade de acesso à educação de qualidade:

(...) os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, **em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;**
- c) **Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;**
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, **no âmbito do sistema educacional geral**, com vistas a facilitar sua efetiva educação. (Brasil, 2008, grifo nosso)

Portanto, segundo o decreto, pessoas surdas devem receber, em todos os níveis da educação, as mesmas condições educacionais que pessoas sem deficiência. Porém, considerando os dados do Censo da Educação Superior de 2021 (MEC, 2023), é possível notar, por exemplo, que o número de pessoas surdas matriculadas no ensino superior ainda permanece baixo se comparado aos números totais, segundo o Instituto Locomotiva (2019) e o IBGE (2023).

Levando em consideração nosso escopo de pesquisa e a premissa de que as PcD devem ter as mesmas condições que pessoas sem deficiência, notamos desigualdades no que tange ao ensino de língua inglesa para surdos, uma vez que não há nenhuma orientação específica do MEC que guie os professores para o ensino do idioma a esse público. Como visto anteriormente, o conhecimento do inglês facilita o acesso a mais informações, melhores condições de emprego e a níveis mais altos de educação (Berent; Clymer, 2007; Domagała-Zyśk; Kontra, 2016; Urdarević, 2016).

No que diz respeito ao ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, existe a Lei nº 12.711, de 2012, alterada pela Lei nº 13.409, de 2016:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e

pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012).

Consideremos a lei acima de extrema importância, pois, como visto anteriormente, o número de pessoas com deficiência presentes na graduação ainda é muito baixo quando comparado à população total (Instituto Locomotiva, 2019; Inep, 2023, IBGE, 2023). Dessa forma, essa lei torna possível que mais PcD tenha acesso ao ensino superior. Quanto ao ingresso de pessoas surdas na graduação, especificamente, temos o Decreto 5.626, que dispõe, entre outros tópicos, sobre a prioridade de surdos em certos cursos de graduação (cf. seção 2.4).

Seguindo a ordem cronológica, o próximo marco da legislação a ser analisado é a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No que diz respeito às pessoas surdas e à Libras, a LBI reforça a obrigatoriedade da presença de intérpretes em sala de aula quando houver surdos e a importância da educação bilíngue na rede regular de ensino básico (Brasil, 2015).

Apesar de não estar relacionada à educação de surdos, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, está diretamente ligada ao tema desta pesquisa. Essa lei, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tornou obrigatório a oferta de língua inglesa a partir do 1º ano do Ensino Médio:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017).

Dessa forma, segundo a lei de 2017, todos os estudantes do ensino médio, incluindo os surdos, têm em sua grade, obrigatoriamente, a língua inglesa, uma vez que nesta lei não há a isenção da obrigatoriedade para nenhum grupo. Entretanto, não há também, tanto na lei de 2017, quanto na 2021, que será apresentada a seguir, menção ao ensino de inglês como L3 para surdos.

Em 2021, entrou em vigor a Lei nº 14.191, que altera a LDB para dispor sobre a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de ensino independente:

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

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e **demais sociedades surdas** e não surdas. (Brasil, 2021, grifo nosso)

Como visto anteriormente, a educação bilíngue-bicultural tem um papel fundamental na vida das pessoas surdas (World Federation Of The Deaf, 1995 apud Skliar, 1997; Quadros, 1997; Skliar *et al.*, 1995 apud Quadros, 1997). A educação bilíngue-bicultural permite que os surdos se desenvolvam plenamente na língua de sinais, sua língua natural, e na modalidade escrita da língua majoritária de seu país, o que torna possível, de certa forma, que eles participem efetivamente da sociedade.

Apesar de também não haver menção ao ensino e à aprendizagem de uma terceira língua, o bilinguismo também torna favorável a aprendizagem de uma LE, uma vez que o nível de fluência na escrita da L2 interfere na aquisição da L3 (Dotter, 2008).

Por fim, destacamos também que é importante que a lei de 2021 disponha sobre a garantia de acesso às informações de comunidades surdas internacionais. Isso permite a identificação dos surdos brasileiros com surdos de outros países e a possibilidade de compartilhar diferenças e semelhanças culturais e, como visto em Pritchard (2016), isso também pode estimular a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A seguir, discorreremos sobre outros documentos da esfera educacional que dizem respeito à educação de surdos e ao ensino de inglês, como portarias do MEC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

4.1.2 Documentos federais da esfera educacional

Para a análise de documentos federais da esfera educacional, daremos prioridade àqueles que julgamos mais pertinentes para os fins da nossa pesquisa por se referirem, especificamente, sobre a educação de surdos e o ensino de inglês.

A Portaria nº 1.617, de 2 de dezembro de 1999, do MEC, dispõe sobre a acessibilidade de PcD no Ensino Superior e apresenta uma seção que aborda sobre as pessoas surdas:

- c) para alunos com deficiência auditiva:
- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
 - quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
 - aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
 - materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos. (MEC, 1999, p. 2)

O que chama a atenção sobre essa portaria é a data de publicação. Em 1999, a Libras não era nem mesmo reconhecida como a língua da comunidade surda no Brasil. Assim, reconhecemos a relevância de uma portaria como essa assegurar o direito de acessibilidade dos surdos no ensino superior, etapa da educação especial que costuma ser a mais negligenciada (Tapia; Manosalva, 2012 apud Jácome; Álvarez, 2020).

Também é interessante que a portaria preconize que os intérpretes atuem na correção de provas e que o conteúdo semântico seja valorizado. Como já mencionado, por ser a L2 dos surdos, o português escrito por eles pode causar certo estranhamento, e é fundamental que suas notas não sejam prejudicadas por conta disso (Bisol *et al.*, 2010).

Outro ponto que se destaca é o ensino da língua portuguesa. À época da publicação da portaria, ainda não havia legislação vigente sobre a educação bilíngue para surdos e, provavelmente, a maioria deles chegava ao ensino superior com pouco conhecimento sobre a língua. Além disso, a linguagem técnica usada no ensino superior é, muitas vezes, muito abstrata e direcionada para apenas algumas áreas específicas, o que pode dificultar a compreensão. Portanto, o ensino do vocabulário específico da língua portuguesa voltado para cursos de graduação se faz muito pertinente.

A disponibilização de materiais para que professores se informem sobre as especificidades linguísticas dos surdos também é de grande valia, uma vez que o fato de os professores não conhecerem as necessidades de seus alunos pode interferir nas aulas (Bisol *et al.*, 2010; Silva, 2000 apud Viana; Gomes, 2020; Foster; Long; Snell, 1999).

Se, por um lado, a Portaria de 1999 do MEC preconiza assistência aos surdos no ensino superior, por outro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira, de 1998, não fornecem nenhuma instrução no que concerne o ensino de LE para surdos no ensino fundamental.

Segundo os PCN, “Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana.” (Brasil, 1998, p. 65). Portanto, o documento reconhece o importante papel que a língua inglesa tem ao promover a possibilidade de alcançar os mais variados tipos de fontes de informações.

Apesar disso, há, nos PCN, uma única menção sobre o ensino de língua não-materna para surdos: “(...) em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua” (Brasil, 1998, p. 23). Ao não fornecer instruções sobre o ensino de inglês para surdos - e também para pessoas com outras deficiências -, os PCN limitam tanto a prática do professor em sala de aula, quanto a aprendizagem dos alunos.

O documento, que guia os objetivos e as práticas de ensino de LE para os anos finais do ensino fundamental, tem a habilidade da leitura como foco da aprendizagem da LE por diversos motivos, entre eles o fato de que exames de vestibular e de admissão a cursos da pós-graduação exigem o domínio da leitura em LE (Brasil, 1998). Considerando que a leitura se dá pelo visual e que pessoas surdas apresentam, em geral, boa memória visual (Domagała-Zyśk, 2016), a prioridade no ensino da leitura poderia beneficiar os alunos surdos, se não fosse pela falta de instruções de como essa habilidade em LE poderia ser desenvolvida por esses alunos. Dessa forma, ressaltamos que a falta de documentos que orientem o ensino de inglês para surdos nos diz muito sobre o que ainda é necessário para que a educação brasileira avance na área.

Feita a análise dos documentos federais, serão analisados, na seção a seguir, documentos da Unesp como o relatório da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) e o edital do vestibular 2023, assim como o relatório da CLAI (Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão) do câmpus de Araraquara e editais do processo seletivo do

Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, além do plano de desenvolvimento da instituição.

4.1.3 Documentos da Unesp referentes à acessibilidade e à inclusão de Pessoas com Deficiência

Nos últimos anos cresceu o número de políticas de acessibilidade e inclusão na Unesp. Como veremos nesta subseção, a universidade paulista agora conta com, por exemplo, vestibular acessível em Libras e processos seletivos acessíveis para pessoas surdas em programas de pós-graduação, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Grande parte dessa mudança no cenário da Unesp advém da promulgação da Portaria nº 69, de 2020⁴¹, que norteia as políticas de inclusão e acessibilidade para PcD na universidade, o que ressalta a importância de documentos como esse nas universidades públicas brasileiras.

Nesta subseção, analisamos os documentos da Unesp que contemplam as políticas de inclusão e acessibilidade da universidade tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Portanto, a Portaria nº 69, de 12 de fevereiro de 2020, o Plano de Metas e Ações da CLAI da FCLAr, o Relatório Final da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão 2020-221, o Anuário de 2021, o edital do vestibular 2023 e os editais de processos seletivos do PPGLLP serão analisados a partir do PDI. Optamos por fazer as análises dessa maneira porque muitos dos tópicos do PDI estão presentes também nestes outros documentos, e analisar cada um separadamente tornaria a análise repetitiva. Além disso, nos aprofundamos somente nas linhas de ação do PDI que julgamos mais pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho, ou seja, aquelas relacionadas à acessibilidade e à inclusão.

Em 2022, foi divulgado o PDI da Unesp para o próximo quadriênio (2022 - 2026)⁴². O documento é dividido em cinco dimensões: ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa, extensão universitária, cultura e relações institucionais, planejamento estratégico e gestão. Cada dimensão apresenta seus objetivos estratégicos, que se desdobram em linhas de ação e em proposta de indicadores de processo que, posteriormente, servirão para analisar o sucesso das linhas de ação e também do cumprimento dos objetivos. Entre outros tópicos, o PDI tem objetivos estratégicos e linhas de ação que buscam ampliar o acesso e a permanência,

⁴¹ <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/portarias-69-2020.pdf>

⁴² <https://www2.unesp.br/portal#!/pdi>

assim como a acessibilidade e a inclusão de PcD - e também de outros grupos minoritários - na universidade.

A seguir, apresentamos os objetivos 6, 7 e 8 da dimensão do ensino, que estão diretamente relacionados à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência na Unesp. A fim de facilitar a visualização, inserimos esses objetivos estratégicos e suas respectivas linhas de ação e propostas de indicadores de processo em quadros e, logo em seguida, apresentamos a análise de cada objetivo e sua relação com outros documentos da universidade.

Seguindo a ordem crescente da numeração dos objetivos estratégicos apresentados no documento, apresentamos no quadro seguinte o objetivo estratégico 6 - Aprimorar políticas de diversidade, que conta com cinco linhas de ação:

Quadro 5 - Objetivo estratégico 6 e suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo

6. Aprimorar políticas de diversidade	
Linhas de ação	Propostas de indicadores de processo
6.1 Implantar as Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência e com outras necessidades educacionais específicas (CLAI)	6.1.1 Porcentagem de unidades com CLAI em atividade
6.2 Implantar Comissões Locais de Direitos Humanos	6.2.1 Porcentagem de unidades com CDH
6.3 Aprimorar sistemas de coleta de informações sobre alunos com deficiências e suas necessidades (LGPD)	6.3.1 Evidências do mapeamento de barreiras 6.3.2 Porcentagem de atendimento da política de acessibilidade
6.4 Aprimorar sistema de coletas de informações visando à realização de censos anuais voltados às diversidades de gênero, sexo, idade, etnia, deficiências, cotas e sistemas de ingresso, relações parentais, dentre outras	6.4.1 Indicadores que permitam conhecer a diversidade da comunidade Unespiana
6.5 Incentivar a criação de cotas raciais, para pessoas com deficiência e pessoas trans na pós-graduação	6.5.1 Número de programas de pós-graduação com cotas raciais, para pessoas com deficiência e pessoas trans

Fonte: Elaboração Própria

Assim como a linha de ação 6.1 do objetivo estratégico 6, a Portaria da Unesp nº, de 12 de fevereiro de 2020⁴³, que “Institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e

⁴³ <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/instrucao01-2020-cpai.pdf>

Inclusão na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp”, também prevê a criação de uma CLAI por unidade:

Artigo 3º - Cada unidade universitária e câmpus experimental deverá contar com Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão compostas por representantes de diferentes segmentos acadêmicos e administrativos, sendo seus integrantes, pessoas com e sem deficiência.

Parágrafo único - A Comissão de Acessibilidade e Inclusão da Unesp deverá estabelecer um regimento comum para a composição e para o funcionamento das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão. (Unesp, 2020, sem paginação).

Conforme previsto pela Portaria nº 69, em 18 de agosto de 2020 foi publicada pela CPAI a Instrução nº 001/2020, que “Disciplina a composição e o funcionamento das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão nas Unidades Universitárias e câmpus experimentais.” (Unesp, 2020). Segundo o Artigos 10º e 11º desse documento, dentre as atribuições, a CLAI tem por função:

I - desenvolver metas e ações em consonância com as políticas e normas estabelecidas pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, tendo como base seus quatro eixos norteadores de atuação;

II - propor políticas locais de acessibilidade e inclusão e encaminhá-las para apreciação da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, Conforme consta na Portaria Unesp nº 69, de 12/12/2020;

III - propor e acompanhar nas Unidades Universitárias e nos câmpus Experimentais programas, metas e ações que tenham por objetivo garantir a igualdade de oportunidades a todos que circulem, ingressem e/ou atuem nas funções laborais na Universidade, contemplando os quatro eixos citados no artigo 1º da Portaria Unesp nº 69/2020. (...)

III - acolher, acompanhar, e orientar o estudante, servidor técnico administrativo e docente, bem como toda a comunidade da unidade sobre a implementação da Política de Acessibilidade e Inclusão na Unesp;

IV - identificar possíveis barreiras à participação de todos os estudantes, servidores e comunidade em geral e propor metas para minimizá-las;

V - garantir conjuntamente com os setores envolvidos na parte acadêmica e de comunicação que as informações contidas na Política de Acessibilidade e Inclusão na Unesp chegue a todos, inclusive no vestibular, matrícula e recepção dos estudantes. (Unesp, 2020, sem paginação).

Portanto, cada Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão deve ser responsável por propor ações e tomar medidas que garantam que todo docente, discente ou servidor técnico administrativo com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas possa desempenhar seu papel na universidade livre de barreiras. Considerando que a Unesp é uma

universidade multicampi, é muito importante que cada unidade⁴⁴ ou campus experimental conte com uma CLAI, pois assim as demandas podem ser atendidas de forma mais rápida e eficaz. Além disso, apenas a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão não seria capaz de atender todas as demandas de todos os campi.

Levando isso em consideração, fizemos um levantamento no *website* de cada unidade e identificamos que as seguintes unidades da Unesp possuem uma Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão:

- Faculdade de Odontologia (câmpus de Araçatuba);
- Faculdade de Medicina Veterinária (câmpus de Araçatuba);
- Faculdade de Ciências e Letras (câmpus de Araraquara);
- Faculdade de Ciências e Letras (câmpus de Assis);
- Faculdade de Ciências (câmpus de Bauru);
- Faculdade de Ciências Agrônômicas (câmpus de Botucatu);
- Faculdade de Medicina (câmpus de Botucatu);
- Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas (câmpus de Dracena);
- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (câmpus de Franca);
- Faculdade de Engenharia (câmpus de Ilha Solteira);
- Faculdade de Filosofia e Ciências (câmpus de Marília);
- Faculdade de Ciências e Tecnologia (câmpus de Presidente Prudente);
- Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do Ribeira (câmpus de Registro);
- Instituto de Biociências (câmpus de Rio Claro);
- Faculdade de Engenharia (câmpus de São João da Boa Vista);
- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (câmpus de São José do Rio Preto);
- Instituto de Ciência e Tecnologia (câmpus de Sorocaba).

Além das CLAI, a Unesp conta também com uma Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI). A CPAI tem como atribuições:

Realizar amplo diagnóstico das condições, das ações implementadas e das demandas existentes na Universidade, relacionadas com os diversos aspectos da acessibilidade e preparação de planos de ação para consecução dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional. (CPAI, 2021, sem paginação).

⁴⁴ Segundo a instrução 001/2020, “Nos câmpus com mais de uma Unidade Universitária é facultativa a constituição de uma única Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão para o câmpus.” (Unesp, 2020, sem paginação).

Portanto, as CLAI atendem às demandas locais de suas respectivas unidades, enquanto a CPAI responde por toda a universidade, atendendo às demandas mais gerais, como o cumprimento dos objetivos do PDI.

É interessante observar que, ao contrário da Portaria nº 69, o PDI propõe um prazo de tempo para cumprir os objetivos estratégicos (um quadriênio). Ao não propor um prazo para que medidas como a do Artigo 3º sejam implementadas, abre-se margem para que haja demora na criação de comissões locais; entretanto, a criação e a estruturação de uma CLAI leva tempo, o que também acarreta no atraso de tomada de ações e eliminação de barreiras.

Dessa maneira, torna-se imprescindível a presença de comissões de acessibilidade e inclusão em cada unidade ou câmpus da universidade. Em Araraquara, somente a Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) conta com uma CLAI, o que não está de acordo com a Portaria e com o PDI⁴⁵. A Unesp conta cada vez mais com alunos PcD e, em algum momento, haverá demanda para que as necessidades desses alunos sejam atendidas e, por esse motivo, a criação de comissões locais se faz tão urgente. Além disso, a não existência de uma CLAI em cada unidade vai contra a Instrução nº 001/2020 da CPAI, que estipulou o prazo de doze meses para que as unidades se adequem e criem suas comissões locais (Unesp, 2020).

A CLAI da FCLAr, conforme preveem a Instrução nº 001/2020 e a Portaria nº 69, é composta por representantes de diferentes segmentos acadêmicos e administrativos, sendo seus membros o vice-presidente da unidade, dois representantes docentes, três representantes técnico-administrativos três representantes discentes (dois da graduação e um da pós-graduação) e seus respectivos suplentes. Esta CLAI também está em consonância com com a Portaria nº 69 ao ter elaborado um plano de metas e ações previstos por quatro anos (2021-2025):

Artigo 2º- As unidades universitárias e câmpus experimentais deverão elaborar um Plano de Metas e Ações, com vigência de quatro anos, tendo em vista o artigo 1º desta Portaria. Parágrafo único - O Plano de Metas e Ações terá o objetivo de fomentar a construção coletiva, junto à comunidade acadêmica e visará disseminar a Política de Acessibilidade e Inclusão na Unesp, garantindo a igualdade de oportunidades a todos que circulem, ingressem e/ou atuem nas funções laborais na Universidade, contemplado os quatro eixos citados no artigo 1º. (Unesp, 2020)

⁴⁵Apesar de o Protocolo de Acessibilidade e Inclusão - Campus de Bauru (disponível em <https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/documentos/>) apontar que cada unidade da universidade conta com uma CLAI, não encontramos em nossas pesquisas registros de comissões locais nas outras unidades localizadas em Araraquara.

No PDI, a linha de ação 6.3 prevê a coleta de informações de discentes com deficiência na universidade. Esse mapeamento também está presente em um dos artigos da Portaria nº 69:

Artigo 5º - Deverá ser elaborado um mapeamento georreferenciado composto por informações do tipo da deficiência ou outras necessidades apresentadas pelos discentes, além do curso frequentado; já se forem docentes ou servidores técnicos administrativos com deficiência, deverão constar também as informações das unidades e das seções de trabalho.

Parágrafo único - Os sistemas institucionais adotados na Unesp, a saber, Sistema de Graduação (SISGRAD), Sistema de Pós-graduação (SISPG), Sistema de Recursos Humanos (SISRH) e Sistema de Gestão Ocupacional (SISGO) deverão ser colocados em articulação para compartilhamento de informações e notificações a fim de formar um banco de dados unificado acerca do público alvo desta Política. (Unesp, 2020)

É importante que haja, na Unesp, ações como essa, uma vez que ela permite o mapeamento de demandas e a necessidade de eliminação de barreiras. Também é necessário que esse tipo de coleta de informações seja feito periodicamente através dos sistemas mencionados pela portaria, já que é possível que pessoas adquiram diversos tipos de deficiência a qualquer momento e, dessa forma, as informações precisam estar atualizadas.

Ao contrário do que prevê a Portaria nº 69, a linha de ação não faz menção aos professores e servidores. Entretanto, ressaltamos a relevância desse mapeamento ser feito também entre os docentes e servidores técnico-administrativos da universidade, pois eles são tão parte da Unesp quanto os discentes. O Censo Diversidades Unesp 2021, primeiro e, até o momento, único censo sobre diversidade da universidade, fez um levantamento sobre o número de docentes e servidores técnico-administrativos da Unesp que são pessoas com deficiência. Segundo o documento, apenas 1,89% dos docentes declaram ter alguma deficiência, enquanto esse número entre os funcionários técnico-administrativos é de 1,94%.

Isso posto, o Plano de Metas e Ações (2021 - 2025) da Comissão Local e Acessibilidade e Inclusão da FCLAr⁴⁶, que conta com 8 metas no total, tem meta a 6, intitulada *Acolher, orientar e garantir a acessibilidade dos servidores docentes e técnicos-administrativos*, que visa “Identificar servidores docentes e técnicos-administrativos com deficiência para assegurar que suas atividades docentes e laborais estejam sendo desempenhadas segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Essa meta está em consonância com o Artigos 2º e 5º da Portaria nº 69, que preveem, respectivamente, a

⁴⁶ <https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/comissoes-locais/clai/>

igualdade de oportunidades também àqueles que trabalham na universidade e o mapeamento de pessoas com deficiência em todos os setores da Unesp.

A linha de ação 6.4 também está relacionada à coleta de informações, mas visando à realização de censos anuais. Anualmente, a Unesp divulga o Anuário Estatístico, com todos os dados estatísticos da universidade referentes ao ano anterior. Segundo o Anuário Estatístico de 2022, em 2021, a Unesp contava com 535 alunos com necessidades especiais⁴⁷ matriculados na graduação, sendo que no ano de 2020, o número de graduandos PcD na graduação era de 410. Portanto, em apenas um ano, é possível observar um aumento de 125 alunos. Já na pós-graduação, havia 38 pessoas com necessidades educacionais matriculadas em 2020 e 2021 esse número permaneceu o mesmo. Dados estatísticos como esses ressaltam a importância da coleta de informações na universidade, além de indicar que a Unesp está, de fato, cada vez mais inclusiva. No quadro seguinte, inserimos os dados referentes ao número de pessoas surdas e com deficiência auditiva na graduação e na pós-graduação nos anos de 2019 e de 2020.

Quadro 6 - Surdos e DA matriculados na Unesp em 2019 e em 2020

Nível/Ano	2020	2021
Graduação	28	26
Pós-Graduação	19	19

Fonte: Elaboração Própria

Nota-se o interessante fato de que, nos dois anos-base analisados, o número de surdos matriculados na pós-graduação foi de 19, enquanto o número total de PcD foi de 38. Portanto, 50% das pessoas com deficiência na pós-graduação eram surdas ou deficientes auditivas. Uma das razões para isso pode ser o fato de que, em alguns programas, há, no processo seletivo, condições diferenciadas de provas, como veremos mais adiante.

Também é interessante ressaltar que, no Anuário, as necessidades educacionais especiais são divididas em auditiva, visual, física, múltipla, conduta mental, típicas, altas habilidades e outras necessidades. Em uma nota de rodapé, é explicado que “Deficiência auditiva e surdez foram somados juntos e cadastrados em ‘Auditiva’” (UNESP, 2023, p. 49). Como visto anteriormente, o Censo da Educação Superior também não difere surdos e DA. Entendemos que o ideal é que os surdos sejam separados dos DA - levando em consideração a

⁴⁷ O termo necessidades especiais não deve mais ser utilizado.

forma como cada um se identifica -, uma vez que surdos e DA têm necessidades educacionais especiais diferentes, como a presença de intérprete de Libras, por exemplo.

No vestibular de 2023, a Unesp se tornou a primeira universidade estadual paulista a oferecer a prova em Libras para candidatos surdos. No ato da inscrição, o candidato deve sinalizar se deseja ter acesso à vídeo prova em Libras e também deve anexar um laudo médico:

O candidato surdo que requerer a Videoprova em LIBRAS e enviar as comprovações descritas anteriormente, receberá as questões apresentadas em Língua Brasileira de Sinais por meio de vídeo disponibilizado em dispositivo eletrônico fornecido pela Unesp e ainda terá acesso ao caderno de questões impresso com os itens correspondentes apresentados no vídeo. O candidato também terá o auxílio de um Intérprete de LIBRAS que dará as instruções necessárias para a realização das provas e o uso do equipamento eletrônico. O profissional não está autorizado a ajudar na tradução das questões, para isso deverá se valer exclusivamente do Vídeo. (Unesp, 2022, p. 14).

Portanto, pode-se esperar que, nos próximos anos, aumente o número de candidatos surdos matriculados nos cursos de graduação da Unesp e, conseqüentemente, também crescerá a demanda por intérpretes de Libras. Dessa maneira, a fim de atender essa demanda e também para que seja possível ver os resultados dessa política de inclusão, deve ser feita a distinção entre surdos e DA nos documentos da universidade.

Outra política de inclusão que fará crescer o número de pessoas com deficiência na universidade, mas dessa vez na pós-graduação, é a linha de ação 6.5. A exemplo disso, desde o edital de processo seletivo 2020 para ingresso em 2021⁴⁸, o PPGLLP oferece reserva de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI), pessoas transgênero, travesti ou transexual e pessoas com deficiência:

O PPGLLP adota sistema de reserva de vagas, na proporção de 30%, o que equivale a 13 vagas para o Mestrado e 12 para o Doutorado, que se destinam exclusivamente ao atendimento de cotista optante autodeclarado preto, pardo ou indígena (PPI); travesti, transgênero ou transexual (pessoas trans); ou pessoa com deficiência (PCD). No ato de inscrição, a candidata/o candidato deverá optar por apenas uma das possibilidades de atendimento do sistema de reserva de vagas. (Unesp - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2020, sem paginação).

48

<https://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/LinguisticaeLinguaPortuguesa/edital-processo-seletivo-ppgllp-2020-2021.pdf>

Além da política de inclusão de reserva de vagas, desde o edital de processo seletivo 2017 para ingresso em 2018, a prova para ingresso no PPGLLP é adaptada para pessoas com deficiência visual, auditiva e física:

5.2 CANDIDATOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS⁴⁹

5.2.1 O candidato inscrito que necessitar de condições especiais para a realização da prova deverá enviar, junto com os documentos exigidos para inscrição, o Requerimento para Atendimento Especial – Anexo VI deste Edital, devidamente preenchido e assinado;

5.2.2 O candidato deverá indicar, obrigatoriamente, qual o tipo de atendimento necessitará:

5.2.2.1 O candidato deficiente visual poderá solicitar:

a) Prova em Braile. As provas serão oferecidas nesse sistema e as respostas deverão ser transcritas também em Braile. O candidato deverá levar, no dia da aplicação da prova, reglete e punção, podendo utilizar-se de soroban;

b) Prova Ampliada. As provas serão confeccionadas em corpo de fonte 24 e com as imagens ampliadas;

c) Fiscal Ledor. Nesse caso as provas serão gravadas em áudio;

d) Utilização de software. Será fornecido computador/notebook com software NVDA disponível para uso do candidato durante a realização da prova;

5.2.2.2 O candidato deficiente auditivo poderá solicitar:

a) Intérprete de LIBRAS. Nesse caso as provas e as respostas serão gravadas em vídeo;

5.2.2.3 O candidato deficiente físico poderá solicitar:

a) Mobiliário adaptado. O candidato deverá indicar no formulário que tipo de mobiliário é necessário;

b) Auxílio no manuseio da prova e na transcrição das respostas;

c) Facilidade de acesso às salas de provas;

5.2.3 O tempo para realização da prova a que o candidato com necessidades especiais será submetido poderá, desde que requerido e justificado, ser diferente daquele previsto para os demais candidatos, levando-se em conta o grau de dificuldade apresentado em decorrência da deficiência. (Unesp - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2017, sem paginação).

Ressaltamos a importância da possibilidade de surdos realizarem a prova em Libras, considerando que essa é a sua primeira língua, da mesma forma que ouvintes podem fazer a prova em português, sua L1. Entretanto, para que o pós-graduando surdo possa participar efetivamente das atividades acadêmicas do curso de mestrado ou doutorado, é necessário que ele também apresente fluência na língua portuguesa na modalidade escrita. Dessa forma, desde o edital de processo seletivo 2020 para ingresso em 2021, o PPGLLP possibilita que candidatos surdos realizem a prova de proficiência em português, sua L2:

⁴⁹ Atualmente este termo tem sido evitado.

3.13 No formulário de inscrição on-line, a candidata/o candidato indicará o nome do Projeto de Pesquisa e até 3 (três) possíveis orientadores, necessariamente da mesma linha de pesquisa escolhida. Também informará o idioma para a prova de proficiência em línguas (Espanhol, Francês, Inglês e Português, este último idioma compreendido como língua estrangeira e aplicável especificamente no caso de candidatos estrangeiros não lusófonos e de surdos que tenham LIBRAS como língua materna). (Unesp - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2020, sem paginação).

Portanto, mais uma vez destacamos a relevância da educação bilíngue-bicultural de qualidade para pessoas surdas (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Lopes; Freitas, 2016). O candidato que tem proficiência na LP na modalidade escrita, além de ter uma boa nota no processo seletivo, após o ingresso no programa, no que toca à língua portuguesa, apresentará pouca ou nenhuma dificuldade no desempenho de atividades da pós-graduação.

Após a análise do objetivo estratégico 6, observamos que a Unesp apresenta uma gama de documentos que procuram aprimorar políticas de diversidade na universidade, incluindo as pessoas com deficiência em seu público-alvo.

A seguir, apresentamos o objetivo estratégico 7, intitulado “Aprimorar políticas de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência”, assim como suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo. Na sequência do quadro, trazemos a análise desse objetivo do PDI e de outros documentos.

Quadro 7 - Objetivo estratégico 7 e suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo

7. Aprimorar políticas de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência (PCD)	
Linhas de ação	Propostas de indicadores de processo
7.1 Implementar política e cultura institucional de inclusão e acessibilidade	7.1.1. Número de ações desenvolvidas
7.2 Acesso e permanência (física) nos diferentes ambientes da Unesp	7.2.1 Metros quadrados (m2) de área adequada
7.3 Promover adequações, por meio de tecnologias assistivas, visando a acessibilidade aos serviços, materiais produzidos na universidade (materiais e equipamentos acessíveis)	7.3.1 Adequações de acessibilidade realizadas
7.4 Garantir acessibilidade estrutural, de materiais e equipamentos (serviços e apoio pedagógico e para o trabalho)	7.4.1 Adequações de acessibilidade realizadas

Fonte: Elaboração Própria.

Ao contrário do objetivo 6, que inclui em suas pautas outros grupos minoritários além das PcD, objetivo estratégico 7 e suas linhas de ação estão voltados especificamente para esse público-alvo. Assim como vimos durante a análise do objetivo estratégico anterior, o objetivo 7 também tem pontos em comum com outros documentos da Unesp, como a Portaria nº 69, o Relatório de Metas e Ações da CLAI da FCLAr, o Relatório Final da CPAI de 2020 - 2021 e a Portaria nº 69, de 2020, que tem como eixos norteadores as mesmas linhas de ação do PDI:

Artigo 1º - A Unesp reconhece o direito de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas no ambiente de suas instalações multi campus e institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade, tendo como base quatro eixos norteadores de atuação, a saber:

I - política e cultura institucional;

II - acesso e permanência (física) nos diferentes ambientes da Unesp; III - promoção de ajustes razoáveis (tecnologias assistivas) para acessibilidade aos serviços, materiais produzidos na universidade (Materiais e equipamentos acessíveis);

IV - acessibilidade estrutural, de materiais e equipamentos (serviços e apoio pedagógico e para o trabalho). (Unesp, 2020, sem paginação)

A CPAI também está comprometida com o objetivo 7, uma vez que seu plano de metas conta com os mesmos eixos de trabalho, estando alinhada com o PDI e com a Portaria nº 69, de 2020. Esses eixos de trabalho são: Eixo 1 - Ações para a construção de uma política e cultura de acessibilidade; Eixo 2 - Eliminações de barreiras físicas e arquitetônicas; Eixo 3 - Serviços e equipamentos de Tecnologia Assistiva; Eixo 4 - Serviços de acompanhamento pedagógico (CPAI, 2021).

No que concerne ao objetivo 7, faremos a análise das linhas de ação que estão relacionadas às pessoas surdas, uma vez que este objetivo engloba também outros tipos de deficiência. A linha de ação 7.1 é bem ampla e está relacionada a vários tipos de ações, desde a instauração de políticas de acessibilidade e inclusão até o incentivo à realização de eventos na universidade. Ao implementar-se política e cultura institucional de inclusão e acessibilidade nas unidades da Unesp, conforme prevê a primeira linha de ação do objetivo estratégico 7, a universidade estará, conseqüentemente, promovendo ações que visam eliminar barreiras arquitetônicas, de comunicação e também atitudinais. Por sinal, a existência de três documentos diferentes com os mesmos princípios norteadores em uma mesma universidade é um bom indicativo que, ao menos institucionalmente, ela está de fato preocupada em ter uma cultura e política institucional de acessibilidade e inclusão.

Um outro exemplo de tentativa de implementação de política e cultura de inclusão e acessibilidade está na meta 2 do Plano de Metas e Ações da CLAI da FCLAr:

Meta 2: Inserir princípios da inclusão nos eventos da FCL/Ar

- Contratação de serviços de intérprete de libras para eventos (realizada).
- Criação de uma cartilha para orientar servidores docentes e técnicos-administrativos, assim como os discentes, sobre medidas para garantir a acessibilidade em eventos. (CLAI, 2021, sem paginação).

A Portaria nº 69 também prevê a presença da temática de inclusão e acessibilidade em eventos: “Artigo 15 - A pauta da Política de Acessibilidade e Inclusão deverá fazer parte da programação de todos os eventos acadêmicos que forem cadastrados na Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (Proex).” (UNESP, 2020). A inserção de princípios da inclusão em eventos acadêmicos é importante para chamar a atenção de docentes e discentes para a causa. Além disso, é importante que a inclusão e acessibilidade em eventos não se limitem apenas à participação de um intérprete de libras, por exemplo. É importante que pessoas com deficiência também façam parte desses espaços, como espectadores e também como palestrantes.

A linha de ação 7.3, entre outros serviços, inclui a disponibilização de intérpretes de Libras para os alunos surdos. A presença de intérpretes também está prevista pela Portaria nº 69:

Artigo 9º - Reforça o princípio de necessidades de materiais e equipamentos didáticos e pedagógicos para estudantes cegos, surdos e com outras necessidades educacionais especiais, conforme a legislação federal ora referenciada nesta Portaria, a saber:

I - tradutores;

II - scanners;

III - leitores de braile;

IV - outros equipamentos que se fizerem necessários conforme as necessidades educacionais especiais apresentadas por alunos, servidores administrativos ou docentes. (Unesp, 2020, sem paginação, grifo nosso)

O Eixo 3 da CPAI, Serviços e equipamentos de tecnologias assistivas, também inclui o trabalho de interpretação entre as suas metas:

Figura 2 - Metas do Eixo 3 da CPAI

NA SECRETARIA

META	AÇÃO
Identificação de recursos e serviços relacionados à tradução Português – Libras para alunos surdos	Realizar levantamento nas unidades dos alunos que necessitam de serviços de intérprete português-libras a fim de orçar o montante de recursos destinados
Ampliação de recursos de tecnologia das bibliotecas cujas unidades que possuam alunos cegos e com baixa visão	Identificar as unidades que possuem alunos cegos e com baixa visão cujas bibliotecas ainda não estejam aparelhadas com scanner, leitores de telhas e impressoras Braille, etc.

Fonte: CPAI, 2021.

Como visto no Decreto 5.626 de 2005 (Brasil, 2005), a presença do intérprete de Libras-Português é essencial para que as pessoas surdas tenham acesso às informações, além de ser um direito adquirido através da legislação. É importante que, em sala de aula, exista a parceria entre professor e intérprete, para que a aprendizagem seja eficaz (Mole; Mccoll. Vale, 2008). Detalhes como falar mais devagar (Foster; Long; Snell, 1999), passar ao intérprete com a antecedência o conteúdo das aulas para que ele possa estudar e praticar a interpretação, uma vez que nem sempre o intérprete terá domínio sobre determinado assunto (Bisol *et al.*, 2010) e permitir que o intérprete tenha tempo para descansar ou para fazer o revezamento para que a qualidade da interpretação não seja afetada (FEBRAPILS, 2017; Moser-Mercer, Künzli; Korac, 1998). Para que o professor esteja ciente dessas e de outras especificidades dos alunos surdos, é importante que a instituição ofereça formação continuada aos docentes, como será visto na análise do objetivo estratégico 8.4.

No que concerne à contratação do serviço de interpretação, a CPAI tem como uma de suas ações identificar os alunos surdos da universidade que precisam de intérpretes. Sugerimos que, uma vez que isso for feito, o anuário passe a distinguir surdos de DA, para que seja possível visualizar quantas pessoas surdas usuárias de Libras estudam na Unesp. Ter esses números possibilita avaliar se as políticas de acessibilidade e inclusão da universidade estão sendo efetivas e se de fato possibilitam a permanência desses alunos na graduação e na pós-graduação.

Por fim, a linha de ação 7.4 do PDI, garantir acessibilidade estrutural, de materiais e equipamentos (serviços e apoio pedagógico e para o trabalho), também está prevista no Eixo 4 da CPAI:

Figura 3 - Meta do Eixo 4 da CPAI

Eixo 4: Serviços de acompanhamento pedagógico

NA UNESP

META	AÇÃO
Identificação das necessidades de acompanhamento acadêmico dos alunos com deficiência nos cursos da Unesp	Criar mecanismos para identificar as necessidades desses alunos.

Fonte: CPAI, 2021.

No caso dos estudantes surdos, acreditamos que o tipo de apoio pedagógico que pode ser necessário são aqueles relacionados a línguas. Segundo Bisol et al (2010) é comum que universitários tenham dificuldade com leitura em língua portuguesa. Dessa forma, o apoio pedagógico seria no sentido de auxiliar esses alunos com as leituras de textos e também com a escrita. A Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999, do MEC, tem entre uma de suas pautas, o aprendizado da língua portuguesa para pessoas surdas, uma vez que essa é a sua L2. Além disso, é comum que, na universidade, seja exigida dos alunos a leitura de textos em outras línguas, sobretudo a inglesa. Dessa forma, seria interessante se o apoio pedagógico pudesse auxiliar os alunos com a leitura desses textos também, como sugere PD2 em sua entrevista, que será analisada mais à frente.

Analisado o objetivo estratégico 7, procederemos à análise do objetivo 8, que é voltado para a inclusão social de diversos grupos minoritários na universidade:

Quadro 8 - Objetivo estratégico 8 e suas linhas de ação e propostas de indicadores de processo

8. Aprimorar e implantar políticas de inclusão social e de ações afirmativas	
Linhas de ação	Propostas de indicadores de processo
8.1 Desenvolver políticas institucionais e de ações afirmativas que combatam a discriminação étnica, racial, religiosa, de origem e de gênero	8.1.1 Número de ações desenvolvidas
8.2 Desenvolver ações voltadas para discentes em situações de vulnerabilidade (financeira, social, digital, psicológica)	8.2.1 Número de ações desenvolvidas 8.2.2 Recursos destinados à Permanência Estudantil
8.3 Desenvolver política de combate ao racismo, violência de gênero e de outras naturezas e discriminações	8.3.1 Número de ações desenvolvidas

8.4 Promover a educação continuada de profissionais da comunidade interna e externa relativos às diversidades, inclusão e Direitos Humanos	8.4.1 Número de ações desenvolvidas
8.5 Promover políticas de acesso à universidade de discentes oriundos de grupos em situação de exclusão	8.5.1 Porcentagem de alunos PPI inscritos e concluintes nos programas de pós-graduação da Unesp
8.6 Promover a capacitação docente e técnico-administrativa para a fluência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	8.6.1 Número de ações desenvolvidas
8.7 Estimular a oferta de projetos e atividades de extensão (creditação da extensão) voltados aos Direitos Humanos, Educação étnico-racial, diversidades e inclusão	8.7.1 Número de ações desenvolvidas
8.8 Estimular a oferta de disciplinas optativas, em todos os cursos de graduação, sobre Direitos Humanos, Educação étnico-racial, diversidades e inclusão	8.8.1 Número de disciplinas oferecidas

Fonte: Elaboração Própria

O objetivo estratégico 8, Aprimorar e implantar políticas de inclusão social e de ações afirmativas, também não está voltado diretamente às pessoas com deficiência, mas as inclui em suas linhas de ação, que estão relacionadas à inclusão social. Para os fins deste trabalho, analisaremos aqui somente as linhas de ação que incluem as Pcd. A linha de ação 8.2, por exemplo, visa desenvolver ações voltadas para discentes em situação de vulnerabilidade e tem como proposta de indicador de processo os recursos destinados à permanência estudantil. Na Unesp, há diversos tipos de auxílios financeiros para que os estudantes possam continuar frequentando a universidade, sendo um deles o auxílio especial, que tem como foco estudante com deficiência ou mobilidade reduzida:

Figura 4- Auxílio Especial



Auxílio Especial: concedido, em fluxo contínuo, ao estudante com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme Dec. 5296/04, Art. 5º, § 1º, I e II, e/ou doenças graves. Valor mensal R\$500,00 (quinhentos reais).

Fonte: Unesp, s.d.

Ações como essa são importantes porque contribuem para que os estudantes em situação de vulnerabilidade, incluindo os com deficiência, continuem frequentando a universidade, diminuindo o número de alunos evadidos.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, a linha de ação 8.3, Desenvolver política de combate ao racismo, violência de gênero e de outras naturezas e discriminações, está diretamente relacionada à linha de ação 7.1, que busca implementar política e cultura institucional de acessibilidade na universidade e que já foi analisada acima.

A linha de ação 8.4 é muito importante para combater o preconceito e a intolerância a grupos minoritários como, por exemplo, mulheres, a comunidade LGBTQIA+, pessoas negras e indígenas e pessoas com deficiência. No que toca às pessoas com deficiência, não existe legislação que torne obrigatória a inclusão de disciplinas sobre esse tema em cursos de graduação, a não ser pelo Decreto nº 5.626, de 2005, que é relativamente recente e que inclui a disciplina de Libras em cursos específicos. Portanto, são poucos os profissionais que possuem formação relacionada à diversidade e inclusão, e é importante que eles estejam preparados para receber pessoas pertencentes a esses grupos na universidade.

Ademais, é de suma importância que docentes estejam familiarizados com as especificidades de seus alunos, sobretudo em um momento com esse, no qual a Unesp está cada vez mais preocupada com a inclusão, o que acarreta no crescimento de alunos advindos de grupos socialmente marginalizados na universidade. Um exemplo disso é o vestibular em Libras, que fará com que o número de alunos surdos matriculados na instituição aumente. Segundo Goffredo (2004), apenas o vestibular acessível não garante a permanência dos surdos na universidade, sendo necessário que esse ambiente seja inclusivo e acessível para que esses alunos possam terminar o curso de forma efetiva. Para que isso ocorra, é necessário que os docentes conheçam as especificidades do sujeito surdo como, por exemplo, reconhecer Libras como sua L1 e o português como sua L2, e também estar atento ao trabalho do intérprete, que envolve algumas particularidades, como os descritos anteriormente, na análise da linha de ação 7.3.

A Portaria nº 69, de 2020, prevê a criação de um grupo de apoio pedagógico que auxilie e prepare os docentes que tiverem alunos com deficiência em suas turmas, além de incentivar a formação continuada de docentes:

Artigo 11 - Deverá ser constituído Grupo de Apoio Pedagógico com a finalidade de dar suporte e capacitação aos professores que recebam estudantes na graduação e na pós-graduação com deficiências e outras necessidades educacionais especiais.

Artigo 14 - Deverão ser ofertados cursos de formação contínua, modalidade básica, para professores da Unesp, em educação inclusiva e especial a partir da demanda de docentes e estudantes.” (Unesp, 2020, sem paginação)

A CLAI da FCLAr também está preocupada pelo com a formação continuada dos docentes desta unidade:

Meta 8: Atividade de formação continuada

- Organização de eventos e palestras sobre deficiência, acessibilidade e inclusão, visando principalmente eliminar barreiras atitudinais que possam dificultar ou até mesmo inviabilizar o acesso de pessoas com deficiência à FCL/Ar. (CLAI, 2021)

Portanto, é perceptível que a universidade está atenta à capacitação de seus profissionais, uma vez que eles são tão parte da instituição quanto os alunos e que o seu trabalho também contribui para que a Unesp seja inclusiva e acessível a todos.

Além disso, existe na Unesp a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão (CAADI), que foi criada a partir da Resolução nº 07, de 26 de janeiro de 2022:

Artigo 2º - Compete à Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI) elaborar, planejar, mapear, identificar, diagnosticar, acompanhar e avaliar políticas, culturas e práticas que tenham por objetivo a efetivação de políticas e ações afirmativas voltadas à promoção de direitos humanos, da equidade de gêneros, inclusão e do respeito às diversidades, bem como para o enfrentamento e a prevenção de todas as formas de violência na Universidade Estadual Paulista, por meio de ações articuladas com as pró-reitorias e assessorias, ouvidoria, coordenadorias e comissões institucionais. (Unesp, 2022, sem paginação)

Um dos serviços oferecidos pela CAADI são cursos online que visam o enfrentamento ao preconceito e a conscientização sobre temas relacionados à diversidade. Os cursos são abertos a toda a comunidade da Unesp e são importantes para a formação de todos que a frequentam.

A linha de ação 8.5, promover políticas de acesso à universidade de discentes oriundos de grupos em situação de exclusão, tem como proposta de indicador de processo a porcentagem de alunos PPI inscritos e concluintes nos programas de pós-graduação da Unesp, no qual vemos uma certa contradição, uma vez que alunos pretos, pardos e indígenas não são os únicos docentes oriundos de situação de exclusão. É importante que tenhamos os números de PPI ingressantes e concluintes de cursos de pós-graduação, mas também é necessário que os indicadores de processo incluam outros grupos minoritários já que, por exemplo, a linha de ação 6.5 visa incentivar a criação de reserva de vagas para pessoas trans e com deficiência na pós-graduação. Além disso, é importante que seja avaliado também o número de docentes advindos de grupos socialmente excluídos ingressantes e concluintes de cursos de graduação,

para que saibamos se as políticas de inclusão e acessibilidade estão funcionando nos dois níveis.

Além disso, essa linha de ação busca promover o acesso de pessoas oriundas de situação de exclusão à universidade, mas, no vestibular, há reserva de vagas apenas para pessoas PPI e para alunos que estudaram em escolas públicas. Para que pessoas de outros grupos, como as pessoas com deficiência, tenham mais oportunidades de acesso à universidade, é interessante que haja reserva de vagas também para outros grupos. Afinal, para que essas pessoas cheguem à pós-graduação, a qual tem reserva de vagas para pessoas trans e com deficiência, elas precisam, primeiramente, passar pela graduação.

A linha de ação 8.6 está diretamente relacionada a esta pesquisa. Segundo Foster, Long e Snell (1999), a maior barreira enfrentada pelo surdo na universidade é a da comunicação. Portanto é muito importante que os docentes e servidores técnico-administrativos saibam Libras. Reconhecemos que ser fluente em uma língua, como prevê essa linha de ação, é difícil e demanda muita dedicação e tempo. Entretanto, saber o básico da língua de sinais já contribui para que o surdo se sinta mais acolhido no ambiente universitário. Para que isso aconteça, é interessante que as unidades ofereçam cursos de Libras, preferencialmente ministrados por surdos, como faz o CLDP da FCLAr, para membros da comunidade interna e externa.

A linha de ação 8.7, relacionada a projetos e atividades de extensão sobre diversidade e inclusão, é importante por contribuir para a formação dos discentes tanto profissionalmente quanto para o exercício da cidadania. Ressaltamos a relevância de incluir pessoas pertencentes a grupo minoritários no planejamento e na realização desses projetos.

Por último, a linha de ação 8.8, estimular a oferta de disciplinas optativas, em todos os cursos de graduação, sobre Direitos Humanos, Educação étnico-racial, diversidades e inclusão, é essencial para a formação dos discentes. A CPAI, em seu relatório final, fez um levantamento das disciplinas relacionadas à acessibilidade e inclusão que foram ministradas e seus respectivos câmpus e departamento:

Figura 5 - Disciplinas sobre acessibilidade e inclusão

Quadro inserção da Disciplina de Acessibilidade e Inclusão

Disciplina	Câmpus	Departamento
Cartografia Escolar e Inclusiva	Rio Claro	Geografia e Planejamento Ambiental
Educação Especial	Araraquara	Psicologia da Educação
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Bauru	Educação
Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas	São José do Rio Preto	Educação
Educação Matemática Inclusiva e Libras	Bauru	Matemática
Fundamentos da Educação Inclusiva	Rio Claro	Educação
Fundamentos da Educação Inclusiva	Presidente Prudente	Educação
Fundamentos da Educação Inclusiva	Marília	Educação e Desenvolvimento Humano
Laboratório de Educação Inclusiva	Presidente Prudente	Física
Libras, Educação Especial e Inclusiva	Rio Claro	Biologia Geral e Aplicada
Libras, Educação Especial e Inclusiva (Modalidade a Distância)	Rosana	Coordenadoria do Curso de Turismo
Tecnologia Assistiva I: Desenho Universal, Prótese	Marília	Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Fonte: CPAI, 2021.

É perceptível que quase todas as disciplinas foram ministradas em cursos das áreas da saúde e educação, sendo a área de turismo a única exceção. Vemos isso como problemático, uma vez que pessoas com deficiência não frequentam apenas ambientes educacionais e de saúde. É necessário que essas disciplinas sejam levadas também para outras áreas, para que os graduandos estejam minimamente familiarizados com o assunto. Apesar disso, vemos como positivo o fato de que a disciplina Educação Matemática Inclusiva e Libras está contextualizada em seu respectivo curso de graduação, não sendo uma disciplina genérica. É importante que isso se estenda também a outros cursos de graduação. No curso de Letras, por exemplo, seria interessante se houvesse uma disciplina de educação de surdos relacionada ao ensino de português como L2 e também de línguas estrangeiras, ainda mais quando levamos em consideração que, na Unesp, esse curso de graduação fornece habilitação para que seus alunos lecionem diversas línguas, como inglês, espanhol, italiano etc.

Por fim, é importante mencionar a visível diferença entre o PDI de 2016 e o de 2022. Em 2016, o plano de somente 24 páginas menciona apenas algumas vezes as palavras inclusão e acessibilidade, sem nunca citar uma ação voltada especificamente para as PcD, como por exemplo, a ação 11 do eixo de ensino de graduação: “Assegurar condições para

inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e aos recursos materiais e didáticos.” (Unesp, 2016, p. 14).

Por outro lado, o PDI do quadriênio 2022 - 2026 conta com 192 páginas e três objetivos que contêm metas explicitamente relacionadas à inclusão e acessibilidade de PcD na universidade, tanto a nível de graduação quanto a de pós-graduação. Dessa forma, é possível observar a mudança de cenário na Unesp que ocorreu ao longo desses seis anos no que concerne às políticas de acessibilidade e inclusão, e nota-se que a universidade realmente tem como um de seus princípios a responsabilidade social de ser mais inclusiva:

O respeito às diversidades, a promoção dos direitos humanos e a garantia da cidadania perfazem uma instituição responsável socialmente. A Universidade é parte integrante da sociedade e junto com ela promove o debate, a construção de políticas públicas, o desenvolvimento social e a mudança de comportamento. (Unesp, 2022, p. 33).

A partir das análises dos documentos acima, é possível observar que, nos últimos anos, cresceu a preocupação da Unesp em incluir e tornar inclusivo o acesso às pessoas surdas, tanto durante o ingresso na universidade, a partir do vestibular, tanto durante a graduação quanto no ingresso e conclusão da pós-graduação. A seguir, apresentamos a análise das respostas obtidas a partir da aplicação do questionário aos alunos surdos do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

4.2 Análise dos questionários

A partir da aplicação do questionário, além de informações acerca do perfil dos participantes, alunos surdos regularmente matriculados no PPGLLP, também coletamos dados sobre questões linguísticas, que serão descritas e analisadas brevemente neste tópico.

Os três participantes têm a Libras como L1 e o português na modalidade escrita como L2, sendo que o nível de proficiência da L2 varia entre eles: enquanto P1 e P3 relatam que seu nível de proficiência é intermediário, P2 considera seu nível de proficiência avançado. Além disso, apenas P3 frequentou uma escola bilíngue para surdos, durante o Ensino Fundamental II. Como visto anteriormente, a educação bilíngue é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito surdos

P1 respondeu não saber nenhuma língua estrangeira na modalidade escrita, enquanto P2 informou que tem proficiência básica, mas não informou em qual língua, o que evidencia as fragilidades dos questionários citadas por Gil (2008). Esta questão foi esclarecida com P2

posteriormente durante a entrevista e ele revelou que essa língua é a inglesa. P3 também respondeu que tem proficiência a nível básico em inglês e espanhol.

Inicialmente, através do questionário, P1 informou que não teve aulas de inglês no ensino regular; entretanto, durante a entrevista, foi esclarecido que, na realidade, ele estudou inglês na escola e em um curso de inglês online voltado para surdos. P2 informou que teve aulas de inglês apenas no ensino regular. P3 também teve aulas de inglês no ensino regular, incluindo durante o período em que frequentou a escola bilíngue, além de ter frequentado também escola de idioma. Apesar disso, observamos que as aulas não foram o bastante para que os respondentes de fato aprendessem a língua. Ressaltamos que esse fato é comum também entre os ouvintes, e não apenas entre a comunidade surda, considerando que uma parcela muito pequena da população tem fluência em língua inglesa.

Por fim, P1, P2 e P3 informaram que gostariam de ter aulas de produção e compreensão escrita em língua inglesa e, além do inglês, P1 também gostaria de aprender espanhol.

A fim de facilitar a visualização das informações obtidas através do questionário acerca das características linguísticas dos participantes, as inserimos no quadro a seguir:

Quadro 9 - Perfil linguístico dos pós-graduandos participantes da pesquisa

Características	P1	P2	P3
L1	Libras	Libras	Libras
L2	Português	Português	Português
Nível de proficiência na L2	Intermediário	Avançado	Intermediário
Frequentou escola bilíngue?	Não	Não	Sim
Sabe alguma LE na modalidade escrita? Em qual nível?	Não	Sim; inglês; nível básico	Sim; inglês e espanhol; nível básico.
Já teve aulas de inglês? Em que contexto?	Sim; ensino regular e curso online	Sim; ensino regular	Sim; ensino regular, escola bilíngue e escola de idiomas
Gostaria de ter aulas de inglês?	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração Própria

Na subseção seguinte, procederemos à análise das entrevistas com P1, P2 e P3, pós-graduandos surdos e com PD1, PD2 e PD3, professoras do PPGLLP.

4.3 Análise das entrevistas

Foram realizadas entrevistas com três pós-graduandos surdos (P1, P2 e P3) e três Professoras Doutoras da pós-graduação (PD1, PD2, PD3), que serão analisadas nas seções a seguir.

4.3.1 Análise das entrevistas com os pós-graduandos surdos

Buscamos compreender, através das entrevistas, como foi o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos entrevistados e quais são suas impressões a respeito da inclusão de surdos em programas de pós-graduação. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet* e contaram com a presença de uma intérprete de Libras-Português. As respostas obtidas a partir das entrevistas concedidas pelos pós-graduandos surdos foram divididas nos seguintes tópicos: aulas de língua inglesa no ensino básico, leitura e escrita de textos acadêmicos em língua inglesa, preferência por professores sinalizantes, procura por aulas de língua inglesa, dificuldades acerca da língua inglesa e inclusão do surdo na pós-graduação. Buscaremos responder às perguntas de pesquisa por meio dos dados obtidos durante as entrevistas.

4.3.1.1 Das aulas de língua inglesa no ensino básico

Tanto P1 quanto P2 e P3 tiveram aulas da disciplina de língua inglesa durante o ensino básico. Entretanto, como veremos a seguir, suas experiências foram um pouco diferentes umas das outras.

Durante a entrevista com P1, foi esclarecida a questão sobre as aulas de inglês no ensino regular. Anteriormente, o participante mencionou no questionário que não havia tido aulas da língua na escola, porém, quando questionado novamente, explicou como eram as aulas:

Pesquisadora: Você mencionou no questionário que não teve aulas de inglês na escola. Como funcionava? Havia aulas de inglês [para ouvintes] ou não havia aulas para ninguém?

P1: Nós tínhamos sim aulas de inglês na escola, mas não tinha intérprete, então era mais uma curiosidade. Eu ficava com alguns amigos e eles me ajudavam a responder [provas e atividades] para eu conseguir passar [de ano]. Mas aprender realmente, eu não aprendi.

Pesquisadora: Nada?

P1: Às vezes consigo identificar as palavras, mas nada com fluência (...).

Pesquisadora: O professor te ajudava ou adaptava as aulas?

P1: Não, nada. **Era uma aula focada em ouvintes (...). Eu ficava excluído, não participava. Não havia comunicação, não havia intérprete (...). Eu ficava só assistindo.**

(Excerto 1 - Entrevista com P1, grifo nosso)

O relato de P1 sobre sua experiência no ensino regular ressalta a importância da presença do *support worker* em sala de aula (MOLE; MCCOLL; VALE, 2008). Em alguns países da Europa é comum que *note-takers* acompanhem os alunos surdos durante as aulas. Já no Brasil, os *support workers* que fazem esse acompanhamento são os intérpretes de Libras-Português. Desde 2005, a partir do Decreto nº 5.626, alunos surdos têm direito aos serviços de interpretação e tradução, como forma de assegurar o direito ao acesso “à comunicação, à informação e à educação” (Brasil, 2005).

Além da presença do intérprete, também é de suma relevância que o professor esteja ciente das necessidades linguísticas de seus alunos (Silva, 2000 apud Viana; Gomes, 2020; MEC, 1999; Goffredo, 2004) para que as aulas sejam adaptadas. A falta de profissionais qualificados no ambiente escolar, claramente, foi prejudicial ao processo de aprendizagem de P1, que não teve a mesma oportunidade de acesso ao conteúdo que os alunos ouvintes tiveram e precisou da ajuda de colegas para ser aprovado na disciplina.

Ao responder o questionário, P2 informou que tem nível básico em uma língua estrangeira oral na modalidade escrita, mas não deixou claro em que língua seria. Durante a entrevista, ao ser questionado sobre esse tópico, o participante revelou que essa língua é o inglês e relatou como foi a sua experiência com as aulas de língua inglesa no ensino básico:

Pesquisadora: Como você aprendeu inglês?

P2: Aprendi na escola, desde o ensino fundamental, até o ensino médio, aprendi o básico 1. Aprendi o básico no ensino fundamental I, I ou II, acho que I.

Pesquisadora: E no ensino médio também?

P2: Começou no ensino fundamental I e depois até o ensino médio.

Pesquisadora: E como eram as aulas de inglês na escola? Tinha intérprete? O professor adaptava as aulas para você?

P2: Na 8ª série eu comecei a ter intérprete em sala de aula. Antes eu não tinha. Então a partir da 8ª série sim. Eu era oralizado, então eu aprendia muito pelo visual. Pelo que o professor ensinava, pelo que ele escrevia, pelos livros, pela didática dele, eu conseguia perceber e aprender. Eu era muito

curioso também e sempre tive uma boa memória com essas palavras, nos dicionários também eu pesquisava bastante

Pesquisadora: E a partir da 8ª série você conseguiu entender melhor as aulas de inglês?

P2: Sim, a partir da 8ª série até o ensino médio aprendi bem. Desde o Fundamental I até o Ensino Médio eu tive [as aulas de] inglês, mas a partir da 8ª série eu tive intérprete.

Pesquisadora: Tinha alguma adaptação na aula por parte do professor?

P2: Não. O livro era o mesmo que ele usava com os alunos. **Na aula tinha alguns CDs para o pessoal ouvir na aula, então nesse momento eu não aprendia, ficava excluído; nesse momento oral eu não conseguia aprender,** era só com a escrita, a parte visual, a parte de quando a professora escrevia. Então em alguns momentos eu ficava excluído. O professor sabia disso, então houve esses momentos. Eu era o único surdo da sala.

(Excerto 2 - Entrevista com P2, grifo nosso)

Os surdos são pessoas que apreendem o mundo pelas experiências visuais (Quadros, 2004; Brasil, 2005) e, através do relato de P2, é possível observar que o participante fez proveito dos recursos visuais que estavam ao seu alcance durante as aulas, o que facilitou a aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de o professor que leciona para surdos usar recursos visuais e tornar a língua o mais visual possível (Mole; Mccoll; Vale, 2008; Gulati, 2016; Pritchard, 2016; Domagała-Zyśk, 2016). Como vimos anteriormente em Domagała-Zyśk (2016), em geral, surdos têm uma boa habilidade de memória visual e o depoimento de P2 mostra como isso foi usado a seu favor.

Notamos também, através da descrição de P2, que suas aulas passaram a ser melhor compreendidas a partir da 8ª série, momento em que um intérprete de Libras-português passou a acompanhar as aulas. Desse modo, reforçamos, mais uma vez, a relevância da presença desses profissionais em sala de aula para que seja assegurada a comunicação entre professor e aluno e também entre o aluno surdo e os alunos ouvintes (Mole; Mccoll; Vale, 2008; Brasil, 2005).

Por outro lado, P2 mencionou que, em alguns momentos, apesar da presença do intérprete, ele se via excluído devido à falta de adaptação das atividades de *listening*. Conforme Urdarević (2016), atividades de escuta podem (e devem) ser adaptadas para que o aluno surdo possa fazer parte das interações através da leitura das transcrições de áudio e também para que tenha a oportunidade de aprender, assim como os alunos ouvintes. Conforme o Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (Brasil, 2008), pessoas com e sem deficiência devem ter acesso à educação de forma igualitária (ONU, s.d.).

Assim como P2, P3 também respondeu que sabe uma LE na modalidade escrita a nível básico, mas não mencionou em qual. Durante a entrevista, foi esclarecido que essas línguas são inglês e espanhol:

Pesquisadora: E de línguas orais você sabe o inglês básico só?

P3: Inglês e espanhol, mais espanhol, inglês bem menos, porque são metodologias diferentes, pronúncia diferente da escrita do inglês e do espanhol. Então dá para fazer adaptações da pronúncia do espanhol para o português. Por exemplo, em inglês, love, a palavra love. Poderia anotar love como l-o-v-i pra me lembrar de como se pronuncia, em ASL tem muita leitura labial também, eles fazem muito mouthing, então saber como se escreve me ajuda a entender.

(Excerto 3 - Entrevista com P3)

A partir da resposta de P3, é possível observar que a semelhança entre o português e espanhol facilita a compreensão dessas línguas. Caso P3 não tivesse proficiência em língua portuguesa, fazer essa associação não seria possível. Além disso, o participante também desenvolveu suas próprias estratégias de aprendizagem de língua inglesa ao associar a LI com a ASL, fazendo o processo de transferência interlinguística (Cenoz, 2003) entre línguas que têm modalidades diferentes, mas que têm o *status* de língua estrangeira (Silva; Hübner, 2015).

Dessa forma, perguntamos se P3 teve aulas de língua inglesa no ensino básico:

Pesquisadora: E o inglês você estudou na escola também?

P3: Também foi na escola, do 1º ao 5º [ano], com ouvintes, não era sala inclusiva, era sala regular do 1º ao 5º ano. E na escola bilíngue, do 6º ao 9º [ano] com surdos, em uma escola de surdos. No ensino médio, na escola regular, com ouvintes. E [depois] separado, era um outro professor particular, um surdo com formação, e ele tinha o básico e ensinava a gramática do inglês, só a gramática. Aí eu parei e fui estudar o mestrado (...). Eu preciso retomar essas aulas.

(Excerto 4 - Entrevista com P3)

P3 relatou três experiências diversas que teve com aulas de inglês: uma em escola regular, uma em escola bilíngue e a outra com professor particular em escola de idiomas. A terceira será explorada na seção 4.3.1.4. A seguir, analisaremos o depoimento de P3 sobre as aulas de inglês no ensino regular, com ouvintes, e na escola bilíngue para surdos.

Pesquisadora: E as aulas de inglês do ensino fundamental I, como eram? Tinha intérprete?

P3: Não, não tinha. Porque o professor era pedagogo bilíngue formado, ele sabia libras, ele era ouvinte. Do 6º ao 9º ano ele ensinava português, inglês, matemática, geografia, todas as disciplinas. Porque é como se fosse professor de todas as disciplinas, do 1º ao 5º, que é o mesmo professor, só

que ele já tinha viajado para outros países. Ele já tinha ido para a Coreia do Sul, pros Estados Unidos. Então ele conhecia diversos países. O inglês dele era muito bom, ele sabia ler, escrever, e ele não dava aula oralizada, era só leitura e escrita.

(Excerto 5 - Entrevista com P3)

Questionamos P3 sobre as aulas de inglês no ensino fundamental I, uma vez que ele havia mencionado anteriormente que estudou em escola regular durante esses anos escolares. P3 respondeu que não havia intérprete e, em seguida, relatou a experiência na escola bilíngue. Analisaremos o excerto 5 mais adiante nesta mesma seção, quando tratarmos sobre a educação bilíngue. Dessa forma, enfatizamos a pergunta sobre as aulas de inglês no ensino fundamental I:

Pesquisadora: E do 1º ao 5º ano, como eram as aulas?

P3: Era diferente do 1º ao 5º ano. Não tinha intérprete, o professor não sabia libras, só tinha o material didático, apenas material didático, mas o professor usava o rádio em inglês para todos, e aí ele **sempre esquecia de mim. Então todos os ouvintes faziam atividades por áudio e ele seguia só essa metodologia.**

Pesquisadora: Então do 1 ao 5 ano não tinha nem intérprete?

P3: Não, não tinha lei, foi nos anos 2000 mais ou menos. Foi 2001 que eu entrei no 1 ano e em 2002 estava no segundo, aí em 2005 eu estava no 5 ano, foi o ano do decreto, que aí expandiu. **Até então não tinha intérprete, não tinha lei.** No sexto ano fui pra escola bilíngue e aí tinha aula de inglês, do 6 ao 9º.

(Excerto 6 - Entrevista com P3, grifo nosso)

Vemos no relato de P3 uma experiência similar à de P1 e de P2 em relação às aulas de inglês no ensino regular. Ele também não tinha intérprete de Libras e nem aulas adaptadas às suas necessidades educacionais específicas. As atividades de escuta também não eram acessíveis, sendo voltadas totalmente para os alunos ouvintes. Como discutimos anteriormente, é possível que haja adaptações nas atividades de listening para que os alunos surdos não sejam prejudicados (Urdarević, 2016).

O depoimento de P3 menciona a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto 6.626, de 2005, reforçando também a importância da legislação que reconheceu a Libras como língua (Brasil, 2002) e que, posteriormente, garantiu o direito de surdos terem intérpretes de Libras em ambientes educacionais (Brasil, 2005). Como esperado, a falta de aulas adaptadas não favoreceu a aprendizagem da língua inglesa por P3 no ensino fundamental I:

Pesquisadora: Então você não aprendeu muito?

P3: Por imitação, aí era mais fácil. Também decorando as palavras, aí eu conseguia, por memorização. Respondendo os questionários das atividades, então era uma forma que o professor podia fazer para evitar o rádio. **Ele aplicava uma prova especial em inglês pra eu responder.**
(Excerto 7 - Entrevista com P3, grifo nosso)

Mais uma vez, notamos que, assim como P2, P3 também tinha estratégias de aprendizagem de LI. Enquanto P2 relata que usava recursos visuais a seu favor, P3 conta que lançava mão da imitação e da memorização que, de certa forma, ainda estão relacionadas à visualidade. No excerto 7, P3 comenta que as provas eram adaptadas. Vemos a adaptação da prova como positiva, entretanto, adaptar somente as provas e não as aulas não é produtivo e nem contribui para o processo de aprendizagem do aluno. Atualmente, existem inúmeros recursos visuais que podem ser usados em sala de aula, o que favorece não apenas o aprendizado de surdos, mas também de ouvintes (Pritchard, 2016; Domagała-Zyśk, 2016).

Em seguida, perguntamos a P3 se, em sua opinião, ele havia aprendido mais na escola bilíngue:

Pesquisadora: Você sentiu que você aprendeu mais na escola bilíngue do 6º ao 9º ano ou na outra escola do 1º ao 5º?

P3: Na escola bilíngue, mas aprendi muito mais com o professor surdo, na escola particular. Foram duas escolas: a escola bilíngue e uma escola particular. Aí eu iniciei com um pedagogo formado em letras e na escola bilíngue era um profissional com anos de experiência. Sou grato a ele, espero que ele se desenvolva, tenha formação, e aumente a quantidade de profissionais surdos capacitados para dar aulas de inglês.
(Excerto 8 - Entrevista com P3)

No excerto 8, P3 conclui que aprendeu mais na escola bilíngue para surdos do que na escola regular e, em seguida, comenta sobre as aulas de inglês particulares. Portanto, conforme o relato de P3 e como visto em Quadros (1997) e Skliar (1998 apud Lopes; Freitas, 2016), a escola bilíngue, ao ensinar a Libras como L1 e o português escrito como L2, favorece o aprendizado e o desenvolvimento dos sujeitos surdos.

Anteriormente, no excerto 5, P3 comentou um pouco sobre a sua experiência com o ensino de LI em uma escola bilíngue para surdos no ensino fundamental II. Segundo ele, nessa escola, as aulas de inglês eram focadas na leitura e na escrita e não eram oralizadas, e o professor, apesar de ser ouvinte, lecionava em Libras. Ao seguir essa metodologia, o professor favoreceu o aprendizado de LI por seus alunos.

Como visto em (Sousa, 2014), a Abordagem Comunicativa no ensino de língua inglesa para surdos é benéfica para o aprendizado desse público ao permitir que mais de uma língua seja usada em sala de aula. Ou seja, ter a Libras como língua de instrução ao ensinar

LI, além de permitir o diálogo entre o professor e os alunos, faz com que os alunos utilizem essas línguas de modo estratégico durante o processo de ensino aprendizagem.

Como é possível observar, as aulas de língua inglesa de P2 no ensino básico certamente foram mais proveitosas do que as de P1, devido, principalmente, à disponibilidade do intérprete de Libras-português em sala de aula, o que assegurou a ele, ao longo de seus último anos escolares, a acessibilidade, e facilitou a aprendizagem da língua estrangeira e também das outras disciplinas do currículo. Compreendemos que isso se deve, sobretudo, às épocas em que os participantes frequentaram o ensino regular. P1 tem 47 anos e ainda não estavam em vigor as leis que garantem aos surdos, por exemplo, o direito à presença do intérprete de Libras em sala de aula. P2, por outro lado, ainda estava na escola quando o Decreto nº 5.626, de 2005, foi sancionado. Já P3 teve uma experiência totalmente diferente da de P1 e P2 durante o ensino fundamental II ao frequentar uma escola bilíngue, que tem o ensino voltado totalmente para as pessoas surdas. Por outro lado, durante o ensino fundamental I e o ensino médio, P3 também frequentou escola regular e enfrentou as mesmas dificuldades que P1 e P2.

A seguir, discorreremos sobre o uso da língua inglesa na Academia pelos participantes da pesquisa.

4.3.1.2 Da leitura e escrita de textos acadêmicos em língua inglesa

No que toca ao uso da língua inglesa para a leitura e escrita de textos acadêmicos, os relatos de P1, P2 e P3 convergem: os três participantes apresentam dificuldades para ler e escrever na língua.

Quando questionado se já precisou ler textos acadêmicos em inglês, P1 respondeu que sim e apontou as técnicas que usa durante a leitura:

Pesquisadora: Você já precisou ler textos acadêmicos em inglês?

P1: Sim, isso sempre acontece. E aí eu preciso pegar a tradução, tenho essa necessidade, e aí eu faço a comparação com a tradução, igual acontece com o francês. Mas ler realmente eu não consigo.

Pesquisadora: E você costuma usar dicionários ou Google Tradutor?

P1: Uso o Google Tradutor.

Pesquisadora: E funciona?

P1: Mais ou menos. Tem algumas falhas, alguns erros. Às vezes eu pesquiso e depois eu percebo que tem algumas falhas, algumas mudanças no contexto e no significado. **Não é 100% de certeza na tradução.**

(Excerto 9 - Entrevista com P1, grifo nosso)

Quando fizemos a mesma pergunta a P2, sua resposta foi semelhante à de P1:

Pesquisadora: E você já precisou usar o inglês durante a graduação ou durante o mestrado para ler textos acadêmicos, por exemplo?

P2: Você diz em prova ou em leitura de inglês?

Pesquisadora: Os dois.

P2: Não, nas provas não precisei, foi mais o português como segunda língua. Agora os textos, nos artigos, essas leituras acadêmicas sim, já precisei. [Para] essas leituras desses artigos acadêmicos eu precisei sim. Aí eu colocava na tradução do Google, **usava a tradução do Google mesmo.**
(Excerto 10 - Entrevista com P2, grifo nosso)

A resposta de P3 foi parecida com a de P1 e P2:

Pesquisadora: Durante a graduação e o mestrado você precisou usar o inglês?

P3: Não, porque na Unesp eu fiz a prova de proficiência em português. (...) a Unesp deu abertura para os surdos fazerem a prova em português. Mas para o doutorado vou precisar de outro idioma. Aí eu não sei como vai ser, se vai ser uma prova sinalizada em vídeo, que eu vou poder responder sinalizando, ou se vai ser uma prova por escrito, não sei como vai ser. Vai depender do campus a decisão de aplicação de prova.

Pesquisadora: Durante as aulas do mestrado você nunca precisou ler nada em inglês?

P3: Ah, me lembrei. Na disciplina de gramaticalização, na disciplina da [PD2] com o [professor estrangeiro convidado]⁵⁰, eles ofertaram textos em inglês e a gente tinha que ler textos em inglês. **Eu utilizava o google tradutor para passar pro português. Mas aí tem muitas falhas, porque na hora que eu tava lendo eu tinha que fazer alguns ajustes no documento para conseguir entender. Então eu comparava o texto em inglês com o texto em português.**

Pesquisadora: Para ler os textos, além do google tradutor, você usou outra ferramenta?

P3: O google tradutor e outro site que eu esqueci, um site vermelho que tem uma letra Z, não sei se você sabe.

(Excerto 11 - Entrevista com P3, grifo nosso)

As respostas dos três participantes à pergunta apontam que é frequente a necessidade de realizar leituras em inglês na pós-graduação e que, para que essa tarefa seja realizada, eles lançam mão de recursos como o Google Tradutor que, apesar de auxiliá-los, não é totalmente preciso, conforme comentaram P1 e P3, que reconhecem que essa ferramentas apresenta muitas falhas. Segundo Berent e Clymer (2007), para que surdos matriculados em universidades de países não falantes de língua inglesa possam ter acesso a materiais acadêmicos em língua inglesa, é necessário que eles desenvolvam habilidades nessa língua. Portanto, para que os surdos não dependam somente de ferramentas que nem sempre são eficazes para fazerem a leitura de textos acadêmicos em inglês e também que tenham autonomia no processo de leitura, é importante a aquisição de fluência na língua.

⁵⁰ Os nomes dos professores foram ocultados a fim de preservar suas identidades.

Na sequência, perguntamos se os participantes já consideraram publicar artigos em inglês. P1 revelou que, apesar de considerar que isso não seja possível no momento, essa questão já foi levantada pelo seu coorientador:

Pesquisadora: Você já pensou em publicar artigos em inglês ou em outra língua?

P1: Não, nunca imaginei. Mas o meu coorientador comentou comigo que eu preciso do inglês. Então eu realmente precisaria fazer um artigo internacional (...). Mas eu nunca imaginei, ele me orientou sobre essa questão, mas ainda é algo distante.

(Excerto 12 - Entrevista com P1)

P2 também reconhece a importância da publicação de artigos escritos em língua inglesa, mas reconhece que teria dificuldades na escrita pela falta de fluência:

Pesquisadora: Você já pensou em publicar algum artigo em inglês? Você acha que isso é importante?

P2: Sim, acho importante. Acho importante, eu gostaria sim.

Pesquisadora: E se você fosse escrever um artigo em inglês qual seria a sua maior dificuldade?

P2: É porque seria outra língua, né? Eu não tenho fluência, não tenho segurança. Eu não conseguiria escrever direto no inglês.

(Excerto 13 - Entrevista com P2)

P3, assim como os outros dois participantes, admite a importância da publicação de artigos em inglês e acrescenta que as normas internacionais também estão entre as suas preocupações:

Pesquisadora: Você já pensou em publicar algum artigo em inglês? Você acha que seria importante?

P3: Sim, é importante. **Porque nos países do exterior, na academia, os surdos obrigatoriamente publicam artigos em inglês.** Também é obrigatório os sinais internacionais, às vezes é pedido vídeos em sinais internacionais, então eu não sei como, se eu vou ter que fazer um curso de sinais internacionais e também de inglês para conseguir. **Os sinais internacionais e o inglês são as línguas internacionais da academia, então preciso ir atrás.**

Pesquisadora: Se você fosse publicar um artigo em inglês, qual seria a parte mais difícil pra você?

P3: Nós conhecemos o básico, então a gente faz o resumo em inglês, mas é bem diferente. Aqui no Brasil, a gente usa a ABNT como as regras, então consta lá o resumo em inglês, a justificativa, tem todas as partes da estrutura do texto. E em inglês, quais são as regras internacionais? São bem diferentes da ABNT e eu não conheço quais são as regras utilizadas em outros países. Essa seria a dificuldade de saber o padrão internacional, porque varia bastante. E aí eu não sei, eu tenho curiosidade de aprender sobre isso.

(Excerto 13 - Entrevista com P3)

Portanto, os três participantes concordam que é importante publicar artigos em inglês, mas não se sentem seguros para fazê-lo pela falta de fluência na língua, e P3 acrescenta ainda que seria necessário conhecer as normas internacionais. Ressaltamos que isso acontece também com os ouvintes que, mesmo passando na prova de proficiência em inglês dos programas de pós-graduação, ainda não conseguem escrever artigos na língua e recorrem a serviços de tradução para que possam publicar seus trabalhos. Essa falta de fluência na LI por surdos advém, entre outros fatores, da falta de diretrizes no ensino de uma L3 para esse público no Brasil.

No Brasil, o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II é obrigatório desde 2015, mas não há, em nenhum documento oficial, diretrizes que orientem o ensino de inglês para surdos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira, de 1998, há apenas a seguinte menção sobre o ensino de LI para surdos: “(...) em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 1998). Ademais, apesar da obrigatoriedade da disciplina de Libras em cursos de licenciatura, não há, na grade curricular do curso Letras, disciplinas que abordem o ensino de LE como L3 para surdos. Portanto, os professores de inglês estão à deriva quanto a este assunto e, conseqüentemente, os alunos também.

Em contrapartida, temos o exemplo da Noruega que, desde 1997, tem o ensino obrigatório de inglês para surdos, além da oferta de disciplinas de BSL, ASL e de cultura surda de países falantes de inglês. No país europeu, antes de ingressarem na universidade, os surdos devem fazer um exame de proficiência em língua inglesa, porém os alunos têm, durante sua vida escolar, preparo para fazerem tal prova. Já no Brasil, há, nas provas de vestibular, questões em inglês, mas nenhuma garantia na qualidade de ensino desta língua para surdos. Assim, vemos a discrepância entre os dois países em relação ao ensino de língua inglesa para surdos.

Como observamos através do depoimento de P1, P2 e P3 a falta de aulas de LI de qualidade afeta a produtividade acadêmica do pós-graduando surdo. Entretanto, reconhecemos que o Brasil, infelizmente, ainda é um país repleto de desigualdades e que o nível de proficiência em língua inglesa é baixo até mesmo entre os ouvintes, que são a maioria para quem os livros didáticos e as metodologias são voltados. O baixo número de falantes de inglês em nosso país se deve, sobretudo, à falta de qualidade na educação (British Council, 2014). Retomando Jenkins (2014), o inglês é, atualmente, a língua franca da Academia e é de

suma importância que pós-graduandos tenham conhecimento do idioma, seja para a leitura de textos acadêmicos em inglês ou até mesmo para publicar artigos escritos na língua.

A seguir, trataremos da preferência dos pós-graduandos surdos por professores de inglês que saibam Libras.

4.3.1.3 Da preferência por professores sinalizantes

Levando em consideração a falta de oportunidades para aprender inglês na escola de maneira acessível, P1 sentiu a necessidade de procurar por cursos de LI na fase adulta, o que é comum até mesmo entre os ouvintes. Os resultados da pesquisa realizada para o British Council (2014) revelam que 87% dos entrevistados já procuraram por escolas de idiomas com a finalidade de aprender inglês. No decorrer da entrevista, P1 relatou que iniciou um curso de inglês *online* que chamou sua atenção pelo fato de o professor lecionar em Libras, mas que não o concluiu porque as aulas eram assíncronas⁵¹ e a comunicação entre aluno e professor não era efetiva. Ao ser questionado sobre sua preferência por professores que sinalizam, o participante justificou seu ponto de vista:

Pesquisadora: Você tem preferência por professores de inglês surdos ou ouvintes?

P1: Não, não tenho preferência. Acho que seria bom que a pessoa saiba a língua de sinais, sendo surdo ou ouvinte, para mim tanto faz. Mas se a pessoa não tem a minha língua, não sabe sinais, aí seria impossível uma comunicação no meu caso, para tirar as dúvidas, para ter comunicação mesmo. O importante, o principal, é que saiba Libras, para comunicação mesmo, não precisa ter a língua avançada, mas que tenha conhecimento.

Pesquisadora: E se a aula fosse mediada por um intérprete?

P1: Eu acho que seria melhor direto, a comunicação entre professor e aluno. Quando tem o intérprete junto, por exemplo, o intérprete não vai saber o inglês, ele precisaria saber o inglês também, e aí ele não passaria com tanta clareza aquilo que o professor está passando, a aula, a teoria... Nada contra os intérpretes, mas eu acredito que para esse ensino de inglês o ideal é que o professor saiba Libras.

(Excerto 14 - Entrevista com P1)

Por outro lado, P2 revelou que preferiria ter aulas de língua inglesa com um professor surdo, mas caso o professor fosse ouvinte, assim como P1, ele também acredita que a comunicação direta em Libras entre professor e aluno seria mais favorável a sua aprendizagem:

⁵¹ Aulas assíncronas são aulas gravadas e posteriormente assistidas pelos alunos. Não permitem interações em tempo real.

Pesquisadora: Quanto às aulas de inglês, você teria preferência por professor surdo ou poderia ser um [professor] ouvinte?

P2: Se tiver uma qualidade no ensino, pode ser um professor ouvinte. Teria essas três línguas, na verdade, quatro línguas, né? Teria que ter a Libras, o português, o inglês e a ASL para me ajudar, para conseguir ter um bom ensino. No caso dos surdos, precisaria ter essas quatro línguas. Eu acho que no caso, [professor] surdo seria melhor, porque teria estratégias diferentes. O professor ouvinte, ok, seria legal, mas tem estratégias diferentes. Agora se tiver o intérprete, por exemplo, se o professor ouvinte trouxer o intérprete, aí eu acho que teria que ter mais esforço da parte do aluno, um esforço maior.

Pesquisadora: Então, se o professor fosse ouvinte, você preferiria que ele sinalizasse ao invés de precisar do apoio do intérprete?

P2: Sim, direto é melhor.

(Excerto 15 - Entrevista com P2)

Assim como P1, P3 também não tem preferência por professor de inglês surdos ou ouvinte; para ele, o importante é que o profissional seja capacitado. Ele compara as experiências que teve na escola bilíngue, com um professor ouvinte que sabia Libras, com as aulas particulares que teve com o professor surdo. Além disso, P3 também prefere ter aulas com um professor sinalizante, seja ele surdo ou ouvinte, pois isso facilita a comunicação entre aluno e professor:

Pesquisadora: Você comentou que teve um professor de inglês surdo. Se você pudesse escolher, você preferiria ter um professor de inglês surdo?

P3: O professor surdo foi muito bom e o outro professor que sabia libras tinha experiência no currículo, trabalhava junto com os surdos, tinha didática também, os dois. Um exemplo, o surdo nunca tinha estudado mestrado e doutorado para dar aula em inglês, não tinha essa experiência. Já o outro, ele tinha mestrado e doutorado, tinha experiência, tinha contato com os surdos, tinha curso de inglês, tinha contato com a academia. Mas o outro era mais de comunicação, então por empresas, por escolas, era só um inglês para se comunicar. Então eram professores bem diferentes (...).

Pesquisadora: Então você não tem preferência por professor de inglês surdo ou ouvinte?

P3: Eu escolheria os dois, o professor surdo ou o professor ouvinte, porque os dois estão capacitados.

Pesquisadora: E por professor sinalizante, você tem preferência? Você não teria problema, por exemplo, com ter um professor e um intérprete na sala?

P3: Eu nunca fui em um curso com um intérprete junto com o professor, (...). Com o intérprete e o professor na mesma sala nunca tive essa experiência (...). Na verdade, eu fiz a matrícula numa escola fora da UFSC e pedi pro professor e o professor não sabia como seria a aula junto com o intérprete, ele não tinha conhecimento, então a gente não tinha como se comunicar, então tinha muitos entraves de comunicação, que demorava demais. O professor de inglês que sabe libras pode falar direto com o surdo, e ele não precisa ficar esperando os alunos na sala de aula, tipo, na sala de aula espera o intérprete interpretar pra conseguir falar com os surdos, então consegue comunicar direto.

(Excerto 16 - Entrevista com P3).

P1 indicou sua preferência para que aulas de inglês para surdos sejam lecionadas diretamente em Libras, seja o professor surdo ou ouvinte, sem a mediação do intérprete. Para o participante, o maior problema seria o intérprete não ter proficiência em LI, o que dificultaria a interpretação do conteúdo da aula, conforme apontam Tavares e Oliveira (2014). Além disso, muitas informações se perderiam durante o processo de interpretação de uma língua para outra; P2 também apontou que tem preferência por um professor de inglês sinalizante. Tal questão foi apontada por Bisol *et al* (2010) e Lang (2002), que enfatizam que a falta de conhecimentos técnicos por parte do intérprete pode interferir na qualidade da aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Assim como os outros dois participantes, P3 também indicou que aulas diretamente em Libras, sem a presença do intérprete, são mais favoráveis ao aprendizado do sujeito surdo. Como foi apontado por Sousa (2014), é comum que alunos surdos tenham preferência por aulas em Libras, afinal, essa é a sua L1.

A presença do intérprete em sala de aula é um direito do surdo (Brasil, 2005) mas, apesar de ser positiva e de extrema importância quando o professor não sinaliza, pode apresentar alguns pontos desfavoráveis, como o *delay* na entrega das informações e a necessidade do aluno precisar olhar para o intérprete ao mesmo tempo em que olha para a lousa ou para o professor (Foster; Long; Snell, 1999).

P1 revelou que não tem predileção por um professor surdo ou ouvinte, contanto que o professor ouvinte consiga se comunicar em Libras sem a presença do intérprete; P3 também não tem preferência por um professor de inglês surdo ou ouvinte, apenas considera importante que o profissional seja capacitado. Como visto anteriormente, professores que lecionam inglês para surdos recomendam a aprendizagem da língua de sinais para diminuir a lacuna na comunicação com os alunos (Piniel; Kontra; Csizér, 2016). Em contrapartida a P1, P2 relatou que tem preferência por um professor surdo, pois acredita que suas estratégias em sala de aula seriam diferentes das de um professor ouvinte. Assim como no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), enfatizamos a importância da presença de professores surdos em sala de aula, como é indicado pela educação bilíngue-bicultural (Skliar, 1998, Skliar *et al.*, 1995 apud Quadros, 1997).

4.3.1.4 Da procura por aulas de língua inglesa

Depois de esclarecidas as preferências dos participantes acerca das questões sobre professores e intérpretes, pedimos que P1 relatasse melhor o que o motivou a procurar o curso e como foi a sua experiência:

P1: Depois de um tempo, acho que com 34 anos mais ou menos, quando eu entrei na Letras-Libras, e aí eu comecei esse curso de inglês para aprender um pouco, fui começando a ter um aprendizado, mas não fiquei fluente, não aprendi muita coisa. Mas eu acho sim o inglês muito importante, porque a gente usa no mundo todo, antes a gente não tinha tanta cobrança nesse sentido, mas o inglês hoje é uma língua internacional, porém eu não sei muita coisa e eu acho que teria que ser com professores que saibam Libras mesmo.

Pesquisadora: Quando você fez o curso online, o que era mais difícil para você?

P1: Então, o professor me dava alguns textos, eu não entendia e perguntava para ele, e [o curso era] pela internet, e demoravam as respostas e eu perguntava de novo e o professor demorava às vezes dois dias [para responder], e eu queria aquela resposta rápida, perdia o sentido quando ele demorava tanto tempo para me responder, e por isso eu parei o curso.

Pesquisadora: As aulas eram ao vivo?

P1: Não, não eram ao vivo. Eram aulas prontas, gravadas. Eu assistia às aulas e anotava as minhas dificuldades, mandava as perguntas e ficava aguardando as respostas, não tinha essa troca, esse envolvimento durante a aula de ter perguntas e respostas ali na hora.

(Excerto 17 - Entrevista com P1)

Vemos, através do relato de P1, o reconhecimento da importância e da necessidade da aprendizagem de LI, e que isso o motivou a estudar a língua. Entretanto, o curso não atendeu às expectativas do participante por conta da demora do *feedback* por parte do professor. Assim, observamos que, mesmo tendo os surdos como público alvo, a organização do curso à distância não foi bem estruturada, o que gerou frustração no aluno. Acreditamos que aulas síncronas⁵² seriam o mais recomendado, uma vez que se aproximam do formato da sala de aula presencial e possibilitam que o professor esclareça as dúvidas dos alunos de forma imediata (Vasquez; Pesce, 2022).

Assim como P1, P2 relatou que no passado gostaria de ter aulas particulares de língua inglesa, mas que isso nunca foi possível por conta da falta de acessibilidade:

Pesquisadora: E além da escola você já estudou inglês em algum outro lugar como com professor particular ou em escola de idioma?

P2: Nunca tive aula particular. Eu tinha vontade sim antes, mas faltava acessibilidade.

(Excerto 18 - Entrevista com P2)

⁵² Aulas síncronas ocorrem em tempo real e permitem interações simultâneas.

Por outro lado, P3 conta que teve aulas particulares de inglês com um professor surdo. Quando perguntamos sobre as aulas de LI no ensino médio, talvez por alguma falha na comunicação, P3 relatou como eram as aulas particulares:

Pesquisadora: O professor de inglês do ensino médio era surdo também?

P3: Sim, era surdo. Ele se formou na Cultura Inglesa, que é bastante conhecida no estado de São Paulo e tinha o certificado de Cambridge. Ele estudou Letras e Pedagogia, mas aí com a pandemia as aulas eram remotas. E o material, eu vou te mostrar. Esse é o material que ele usava, da Cambridge, que é bastante visual (...).

Pesquisadora: Qual foi a sua motivação para procurar uma escola de inglês?

P3: Porque antes eu já tinha feito a prova de proficiência de português pro mestrado, mas e pro doutorado? Eu preciso fazer uma prova de proficiência de inglês ou espanhol. Então aí o jeito foi procurar uma escola de cursos de idiomas antes, com antecedência, para eu poder ver como fazer a prova depois.

(Excerto 19 - Entrevista com P3)

Dessa forma, nota-se que as experiências de P1 e P3 foram diferentes. Apesar de P1 ter procurado um curso para surdos, as aulas não atenderam às suas expectativas. Já P3, com um professor particular, deu a entender que gostava das aulas, apesar dele ser voltado para a gramática da língua, o que vai contra os princípios da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas.

P3 também comenta que procurou por aulas particulares para ingressar no doutorado. No PPGLLP, os surdos podem fazer a prova de proficiência para ingressar nos cursos de mestrado e doutorado, mas os candidatos que já fizeram prova em língua portuguesa, terão que apresentar a proficiência em outra língua, e essa é uma das preocupações de P3. Na FCLAr, por exemplo, existe o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)⁵³, que oferece cursos de línguas para toda a comunidade. Apesar das aulas do CLDP serem voltadas para ouvintes, sabemos que caso houvesse procura por parte dos surdos, a faculdade disponibilizaria intérpretes de Libras, uma vez que a FCLAr e a Unesp como um todo estão comprometidas com a inclusão e a acessibilidade de pessoas surdas, conforme visto na análise de documentos como a Portaria nº 69, de 12 de fevereiro de 2020, o PDI 2022-2026 e também, na FCLAr, o plano de metas e ações da CLAI. Todos esses documentos respaldam a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade.

Entretanto, como visto anteriormente, apenas a presença de intérpretes não garante a aprendizagem do surdo, sendo necessário que os professores conheçam as especificidades dessas pessoas, como, por exemplo, a questão da visualidade (Quadros, 2004). Dessa forma,

⁵³ <https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas>

seria necessário oferecer treinamento para que os professores possam de fato incluir os surdos em suas aulas.

Reforçamos, mais uma vez, que a falta de aulas de inglês acessíveis impedem que surdos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades nessa língua. Como mencionado anteriormente, a falta de aulas de língua inglesa acessíveis a esse público vai contra o Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que demanda que pessoas com e sem deficiência tenham acesso igualitário à educação de qualidade. A falta de acessibilidade também está em oposição aos ODS 4 e 10, da ONU, que buscam garantir a igualdade de oportunidades para todos, inclusive na educação.

4.3.1.5 Das dificuldades acerca da língua inglesa

Perguntamos aos participantes quais eram suas dificuldades quando tinham aulas da língua:

Pesquisadora: Geralmente as suas dúvidas eram relacionadas à gramática ou ao vocabulário?

P1: Eram mais de gramática, porque no inglês, por exemplo, tem THE e aí muda o apóstrofo, o S, poucas coisas assim, e eu não conseguia compreender. Perguntava para o professor e não tinha explicação na hora das dúvidas. Também dependia muito do contexto, dos verbos e às vezes mudava o local do verbo, e eu tinha essas dúvidas. Desisti, achei melhor parar.
(Excerto 20 - Entrevista com P1)

O fato de as dúvidas de P1 estarem relacionadas a pontos gramaticais da L1 como o uso do apóstrofo pode estar ligado à diferença da estrutura da língua portuguesa. Segundo Dotter (2008), a aprendizagem de uma LE na modalidade escrita está diretamente relacionada ao conhecimento que o aprendiz tem da língua majoritária de seu país. A ordem dos verbos que causou confusão em P1 pode ter como base o mesmo fator, uma vez que a língua portuguesa não tem, por exemplo, verbos auxiliares que mudam de posição em sentenças afirmativas e interrogativas, como acontece no inglês.

P2 também relatou que tinha dificuldades com a estrutura da língua:

P: E do básico que você sabe do inglês, qual é a parte mais difícil da língua para você? Por exemplo, gramática, vocabulário...?

P2: Eu acredito que seja a produção escrita das frases. A organização da estrutura da língua, da estrutura das frases. Acredito que seja isso. Por exemplo, na escola, desde o ensino fundamental, eu não tinha memória para identificar as palavras e criar estrutura. No momento das atividades eu tinha essas dificuldades para colocar, escolher as palavras, a estrutura da língua, para escrever, para formar os textos, as palavras, as frases. Tinha dificuldade

nos verbos também, não conseguia identificar. Eu sei algumas palavras, alguns verbos, por exemplo de passado, de futuro; seria mais esse o básico. (Excerto 21 - Entrevista com P2)

Além de ter dificuldades com a estrutura da L1, P2 também mencionou a falta de memória para identificar o vocabulário, apesar de ter citado anteriormente que tem facilidade para aprender através de elementos visuais. Isso pode estar associado à falta de prática. Segundo Domagała-Zyśk (2016), surdos têm menos chances de ter contato espontâneo no cotidiano com a LI, e cabe ao professor propiciar mais momentos de exposição ao uso real da língua.

A menção de P2 à ASL chamou nossa atenção e pedimos para que ele explicasse melhor seu ponto de vista:

Pesquisadora: Você acha que aprender a ASL junto com o inglês ajudaria na aprendizagem? Porque são línguas independentes.

P2: Eu imagino que, por exemplo, o português e a Libras são estruturas diferentes. Mas a ASL e o inglês, a estrutura é parecida. Então seria uma oportunidade de aprender o vocabulário juntamente com o inglês. Acho que seria uma boa oportunidade. **Teria mais atenção, eu acredito que seja isso.** (Excerto 22 - Entrevista com P2, grifo nosso)

O relato de P2 converge com as pesquisas consultadas anteriormente, que apontam que o uso da ASL (e da BSL) em aulas de LE para surdos costuma ter resultados positivos (Gulati, 2016; Pritchard, 2016). Além disso, o participante acredita que, com o uso da ASL, “teria mais atenção”; acreditamos que com o apoio da ASL ele teria mais motivação para prestar atenção nas aulas LI, assim como aconteceu com os alunos poloneses e noruegueses participantes das pesquisas de Gulati (2016) e Pritchard (2016).

Também perguntamos a P3 quais são as suas dificuldades acerca da língua inglesa:

Pesquisadora: Você sabe um pouco de inglês, tem o nível básico. Pra você, qual é a parte mais difícil do inglês?

P3: Comunicação por chat, as interações escritas eu consigo me comunicar, mas às vezes quando alguém me pergunta alguma coisa que eu não entendo, eu copio e coloco e jogo no google tradutor pra continuar a comunicação, porque eu tenho que me acostumar a escrever em inglês, ler é mais difícil. Então leituras muito longas eu não consigo entender, eu não consigo perceber algumas coisas. Então, por exemplo, o professor [professor estrangeiro convidado], a L1 dele é alemão e o inglês é a L2, e pra mim é a L3. Então, (...) ele faz textos mais leves de ler, não eram muito pesados, então eram possíveis para um surdo que tem como L3 o inglês, assim como eu, a gente consegue se comunicar melhor, fica mais tranquilo.

Pesquisadora: Pra você é mais difícil o próprio vocabulário e também a gramática?

P3: Sim, é muito difícil, porque os livros de gramática básica parece que é mais fácil, mas na verdade não, porque é uma gramática já bem aprofundada e são muitas coisas pra eu memorizar, então até metade do livro eu já estudei, então falta a outra metade, que é o básico 2, que eu preciso continuar estudando pelo livro, mas é muito difícil.

(Excerto 23 - Entrevista com P3)

Para P3, a dificuldade está em ler textos longos e também na gramática da língua e, segundo ele, até mesmo a gramática básica lhe parece difícil. É comum que surdos tenham dificuldade com a língua majoritária de seu país por se tratar de uma língua que tem modalidade diferente de sua L2 (Domagała-Zyśk, 2016) e, segundo os relatos dos entrevistados, isso também tende a acontecer com a L3. Existem estratégias de ensino da gramática de inglês para surdos, como, por exemplo, usar comparações entre a L2 e L1 (Urdarević, 2016), e utilizar diferentes cores para destacar diferentes classes de palavras (Mole; Mccoll; Vale, 2008; Gulati, 2016).

A fim de facilitar as informações obtidas sobre este tópico, inserimos as dificuldades mencionadas pelos participantes no quadro abaixo:

Quadro 10 - Dificuldades dos pós-graduandos surdos em relação à língua inglesa

Participante	P1	P2	P3
Dificuldade	Gramática	Sintaxe, vocabulário e gramática	Leitura de textos longos e gramática

A seguir, procederemos sobre a percepção dos entrevistados acerca da inclusão de pessoas surdas em programas de pós- graduação.

4.3.1.6 Da inclusão do surdo na pós-graduação

Considerando nossos objetivos e perguntas de pesquisa, perguntamos aos participantes suas opiniões sobre a inclusão de pessoas surdas em programas de pós-graduação. P1 e acredita que ainda há muito a ser feito:

Pesquisadora: Você sente que professores e coordenadores de programas de pós-graduação estão preparados para receberem alunos surdos? Por quê?

P1: Eu acho que não, ainda falta muita coisa, ainda temos muitas falhas. Por exemplo, alguns professores não têm conhecimento do sujeito surdo. O português, que é a L1 dos ouvintes, a maioria manda email, as faculdades hoje usam o português como se fosse a nossa primeira língua, e na verdade o

português é a L2, e a maioria dos professores e coordenadores não tem esse conhecimento. A gente precisa toda vez orientar e explicar para que todos consigam entender, desde o início. Então ainda precisa do avanço dessas questões.

Pesquisadora: Em sua opinião, o que professores e coordenadores de programas de pós-graduação podem fazer para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos?

P1: Eu não acho que coordenadores e professores tenham que saber a Libras, eu acredito que eles tenham que ter um conhecimento do sujeito surdo, não especificamente da Libras, mas um conhecimento das pessoas com deficiência, dos surdos, para poder entender a linguística, a língua das pessoas surdas.

(Excerto 24 - Entrevista com P1)

A resposta de P2 vai ao encontro da de P1:

Pesquisadora: Sobre a inclusão do surdo na pós-graduação, você acha que professores e coordenadores de programas de pós-graduação estejam preparados para receber alunos surdos? Por quê?

P2: Eu acho que não tem aceitação do aluno surdo, eu acho que precisaria ter orientação de como fazer as adaptações para os alunos surdos. A coordenação, os professores pensam que o intérprete resolve todas as coisas, sabe? Deixam nas mãos deles. E o principal, na verdade, é conhecer os surdos para conseguir preparar os materiais. Conhecer a cultura surda, acho que seria isso.

Pesquisadora: O que os professores e os coordenadores podem fazer para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos surdos na pós-graduação?

P2: Eu acho que o curso deveria ser focado para os surdos, para a aprendizagem deles, na forma de ensinar. Por exemplo, no SignL⁵⁴, tem uma adaptação, uma didática específica para os surdos. Experiência também é importante. Porque os alunos ouvintes têm uma experiência, uma experiência maior que a dos surdos, o tanto que eles já ouviram.

(Excerto 25 - Entrevista P2)

P3, por outro lado, deu foco à importância de haver processo seletivo acessível e comparou o PPGLLP a universidades como UFSC e USP.

Pesquisadora: Você sente que professores e coordenadores de programas de pós-graduação estão preparados para receber alunos surdos? E por quê?

P3: Tem cotas, 5% [das] vagas para pessoas cotistas, então são feitas provas adaptadas. A prova dos surdos tem português e tem o vídeo sinalizado com as perguntas. A prova de proficiência é em português. Em seguida, tem um vídeo que a gente responde sinalizando e no segundo dia tem a teoria linguística e tem o vídeo com intérprete pra gente responder, e aí tem um vídeo pra gente responder em vídeo. A terceira etapa é a entrevista que foi com a [PD2, orientadora de P1, P2 e P3]. Então eu não sabia se ela sinalizava, se precisava escrever, se precisava de intérprete junto na entrevista, fiquei imaginando como seria. Então a universidade, a Unesp é bem aberta. Já a USP não e a Unicamp também não. A unesp de Araraquara é bastante aberta aos surdos, para receber alunos surdos

Pesquisadora: Então outras universidades do Brasil, por exemplo, não estão tão preparadas quanto a unesp?

⁵⁴ Grupo de Pesquisa em Língua de Sinais da Unesp.

P3: Tem a UFSC, a UFSC tá preparada, é bem parecido com o preparo da Unesp. Mas a UFSC tem o computador pra fazer a prova. Tem a prova escrita, prova em vídeo, que responde em vídeo e são computadores, tem uma cabine. E aí tem a câmera filmando a gente fazendo a prova, uma câmera que fica bem na nossa frente pra ver a gente fazendo a prova; É uma prova bem difícil. A unesp, terminada a prova, a gente ia pra uma sala fechada com vídeo e era ótimo, não tinha essa vigilância nessa sala. Então a Unesp está bem preparada. Na sala tinha quatro surdos, então às vezes a sinalização atrapalhava, confundia, a gente estava respondendo a prova e via o outro sinalizando, acabava confundindo um pouco. É a opinião que eu tive, mas eu não falei nada na época.

Pesquisadora: No caso, por exemplo, da Unicamp, da USP e de outras universidades que não tem o processo seletivo acessível, o que você acha que os professores e os coordenadores desses programas podem fazer para melhorar o programa e as aulas, etc?

P3: (...) Lá na matrícula, na faculdade FEUSP, na pós, no mestrado, a proficiência é em espanhol. E antes eu tinha pedido pra fazer a prova de português, assim como os indígenas fazem a prova de proficiência em português, e o coordenador também não aceitou. Então novamente eu fiz uma carta pedindo que tivesse intérprete de Libras na prova de proficiência e aí a FEUSP avisou atrasado a FCLL [FFLCH], a faculdade de Ciências e Letras, com atraso de três dias, já estava muito próximo da prova. Eu pedi com trinta dias de antecedência e eles deixaram para avisar o meu pedido com três dias. O professor (...) da USP, ele sabe libras, e na hora ele foi o meu intérprete. Então não teve nenhum preparo de prova com vídeo. Ele sinalizava para mim as questões e eu ia respondendo em português. Não consegui ser aprovado na prova porque foi muito difícil. Lá na USP é muito ruim, o processo é muito burocrático. Ficou nessa de vai aceitar, não vai aceitar, vai retirar os surdos. Na Unesp foi muito diferente, eles aceitaram a prova de proficiência em português para os surdos e teve também as outras etapas acessíveis, e lá na USP não. Na FEUSP tem a educação especial, só que eles retiram os surdos. Tem estudante especial, mas desde que não sejam surdos, então não sei como fica essa questão na USP e em outras universidades.

(Excerto 26 - Entrevista com P3)

De acordo com P1, para que haja inclusão no ambiente acadêmico, o mais importante é que professores e coordenadores de programas de pós-graduação estejam cientes das necessidades linguísticas das pessoas surdas, o que está de acordo com Goffredo (2004). Estes profissionais precisam estar a par de que o português não é a língua materna dos surdos e que sua escrita se assemelha a de um estrangeiro, por exemplo. Acreditamos que a conscientização dos professores acerca deste assunto deve acontecer antes mesmo das aulas começarem, para que os alunos sintam-se acolhidos desde o primeiro contato com o professor. Em consonância com a Portaria 1.679, de 1999, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (MEC, 1999), recomendamos também que estejam à disposição materiais de consulta acerca das especificidades linguísticas dos surdos.

Já P2 menciona a questão dos intérpretes, que frequentemente exercem também o papel de professores, o que vai além de suas responsabilidades, uma vez que sua formação o prepara para fazer a mediação entre ouvintes e surdos através da língua oral e da língua de sinais, e não para lecionar.

P3 acredita que o PPGLLP está preparado para receber alunos surdos devido ao processo seletivo ter acessibilidade e o compara com a UFSC, que tem tradição no ensino de surdos, sendo a primeira universidade do Brasil a ter um curso de graduação em Letras-Libras. Ainda segundo P3, o processo seletivo do programa da Unesp apresenta uma vantagem sobre o da UFSC, que é deixar os candidatos mais à vontade, sem vigilância. O participante também reconhece que outras universidades ainda não são inclusivas, e relata sua experiência em um processo seletivo de mestrado em um programa de pós-graduação da USP que, além de não ter se organizado para que houvesse um intérprete de Libras disponível para a realização da prova, não aceitou a prova de proficiência em língua portuguesa, como é feito com pessoas indígenas. Portanto, para P3, a prova de proficiência em língua portuguesa do PPGLLP é um aspecto muito positivo. Além disso, o fato do PPGLLP ter reserva de vagas para pessoas com deficiência está em consonância com o PDI da Unesp, que tem como uma de suas linhas de ações “Incentivar a criação de cotas raciais, para pessoas com deficiência e pessoas trans na pós-graduação” (Unesp, 2022, p. 29).

A partir da entrevista com P1, podemos observar que o participante reconhece a relevância de saber inglês enquanto pós-graduando e demonstra interesse em aprender a língua, mas que ainda não teve a oportunidade de ter aulas de LI acessíveis e de qualidade. Desta forma, reforçamos que é interessante que os programas de pós-graduação invistam em cursos de inglês voltados para esse público. Percebemos no testemunho de P1 uma certa frustração por ter que explicar frequentemente aos professores que sua L1 é a Libras.

E, no relato de P2, que também reconhece a importância da LI na Academia, há a menção à importância de o professor conhecer seus alunos para a preparação das aulas. Assim, recomendamos, mais uma vez, que os programas orientem seus professores com antecedência sobre as especificidades linguísticas dos surdos.

P3 também admite que é importante saber a LI durante a pós-graduação, uma vez que grande parte dos textos relacionados às línguas de sinais são em inglês, além de mostrar preocupação em aprender a língua para o processo seletivo do doutorado. Para o participante, o PPGLLP está preparado para receber alunos surdos por ter o processo seletivo acessível, o que não acontece em outras universidades públicas como USP e Unicamp.

Apresentada a análise das entrevistas com os alunos surdos do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, apresentaremos a seguir a análise das entrevistas com professoras do programa.

4.3.2 Análise das entrevistas com as professoras do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Buscamos compreender, por meio da entrevista com PD1, PD2 e PD3, pontos sobre : a experiência de lecionar para alunos surdos, as adaptações feitas nas aulas, o uso de textos em língua inglesa nas disciplinas, a formação das docentes para lecionar a alunos com deficiência e o preparo dos programas de pós-graduação para receber alunos surdos, além do respaldo institucional que a universidade oferece a discentes e docentes, no que diz respeito à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.¹

4.3.2.1 Sobre ter alunos surdos matriculados em disciplinas da pós-graduação

O primeiro momento da entrevista foi utilizado para coletar dados do perfil das participantes e, em seguida, pedimos para que descrevessem como foi ter alunos surdos matriculados em suas disciplinas. PD1 descreveu como foi sua experiência lecionando para alunos surdos na pós-graduação, na disciplina Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada, que foi ministrada através da plataforma de vídeo chamadas *Google Meet*:

Pesquisadora: Você já recebeu alunos surdos em suas aulas?

PD1: A gente teve em 2020, primeiro ano de pandemia. Nós oferecemos uma disciplina em conjunto [com outras professoras], era uma disciplina de 6 créditos, tinha oito encontros. A disciplina bombou (...). Deixamos em aberto se aceitaríamos aluno especial e veio muita gente de fora do estado de São Paulo. Havia 42 matriculados. Nessa disciplina, que foi no segundo semestre de 2020, acho que de outubro a novembro, a gente tinha vários alunos especiais que eram surdos, e a gente só descobriu no primeiro dia de aula. Criamos o google classroom para a disciplina, colocamos todos os alunos lá e mandamos os textos. Uma das atividades era entrar no *Flipgrid*. Como havia 40 e pouco alunos, não tinha como abrir espaço na disciplina [para todos se apresentarem], então a gente teve a ideia de usar o *Flipgrid*, que é uma plataforma em que você grava vídeos curtos (...) e postar o vídeo se apresentando. Você só pode dar *feedback* do vídeo por meio de outro vídeo. Não sabíamos que havia alunos surdos, só descobrimos quando assistimos os vídeos. Teve um aluno que avisou por escrito pelo Google Classroom que era surdo, perguntando se haveria intérprete ou não nas aulas, e os outros dois ou três alunos surdos, a gente só descobriu quando a gente

assistiu aos vídeos do *Flipgrid*, que eles gravaram sinalizando e a gente não conseguiu dar feedback. Não faço ideia do que foi dito por eles no vídeo.
(Excerto 27 - Entrevista com PD1)

Como podemos observar, as professoras responsáveis pela disciplina souberam que havia mais de um aluno surdo matriculado apenas por meio da atividade proposta no *Flipgrid* e, conseqüentemente, estes alunos foram privados do *feedback* das professoras, pois ainda não havia um intérprete disponível. Ser informada com antecedência sobre a presença de alunos surdos na disciplina possibilitaria que mudanças fossem feitas logo no início das aulas: “Se soubéssemos que tinha alunos surdos, não teríamos pedido para fazer vídeo, teríamos pedido para fazer um texto escrito.” (Excerto 28 - Entrevista com PD1).

Os alunos especiais surdos também foram impossibilitados de participar da primeira aula por conta da ausência de intérprete de Libras, mas o problema logo foi solucionado:

Pesquisadora: E no primeiro dia [de aula] vocês tinham intérprete?

PD1: Não, não conseguimos intérprete no primeiro dia. [...] A gente falou com a coordenação do programa e eles conseguiram disponibilizar o intérprete no restante das aulas, inclusive nas aulas que ocorreram dentro do evento, que a gente fez a transmissão ao vivo.

(Excerto 29 - Entrevista com PD1)

Através da experiência relatada por PD1, percebemos a importância da IES estar preparada para receber alunos com deficiência, para que não haja exclusão. A pandemia do vírus COVID-19 impôs para as universidades o ensino remoto emergencial, uma vez que o distanciamento social foi recomendado para conter a pandemia, o que permitiu mais diversidade de alunos nas aulas da pós-graduação. Por conta dessa situação ocorrida não apenas com PD1, mas também com outros docentes do programa, atualmente, durante a matrícula de alunos especiais em disciplinas do PPGLLP, é solicitado que o inscrito informe se tem alguma deficiência e que tipo de suporte é necessário para que ele acompanhe as aulas. Em consonância com Goffredo (2004), salientamos a relevância da adaptação da instituição para que haja o acolhimento adequado desses alunos.

Perguntamos também à PD2 se ela já teve alunos surdos em disciplinas da pós-graduação:

Pesquisadora: Você já recebeu alunos surdos em suas aulas? Quais foram as suas impressões e quais foram as suas dificuldades?

PD2: Sim, já recebi. Acho que a maior dificuldade que eu tive, acho que na verdade não é uma dificuldade, **é um desafio, que é preparar o material,**

considerando as especificidades das pessoas surdas, fazer uma adaptação do material.

(Excerto 30 - Entrevista com PD2, grifo nosso)

Ao responder à pergunta, PD2 não detalhou suas experiências como professora de alunos surdos, entretanto, mencionou a adaptação dos materiais, sobre a qual discorreremos na subseção a seguir. Em contrapartida, PD3 relatou mais minuciosamente sobre as três disciplinas em que havia surdos matriculados:

Pesquisadora: E você já recebeu alunos surdos nas suas aulas da pós?

PD3: Sim, eu já tive algumas experiências sim. Um aluno que se formou não faz muito tempo, né? (...) Eu acho que ele foi um dos primeiros alunos nossos surdos na pós. E eu oferecia a disciplina Tópicos em sociolinguística e ele cursou a disciplina. Na época, isso ainda não estava tão organizado no programa, então (...) precisava de um intérprete, né? Mas eu acho que foi a unidade que acabou, a faculdade acabou custeando esse profissional e era um aluno dentro de uma sala [com] um número grande de alunos, todos ouvintes. Foi um desafio grande para mim, eu acho que foi muito interessante, muito rico para os outros alunos também. Ele é muito participativo e, enfim, foi essa a primeira. E teve uma disciplina que a professora [PD2], a gente ofereceu juntas, é a mesma disciplina, (...) eu acho que foi 2019 (...) porque foi uma disciplina presencial que a gente abriu pra fazer uma discussão da sociolinguística comparando a perspectiva da sócio[linguística] pra línguas orais e línguas de sinais. (...) a gente sempre abre assim a possibilidade de receber alunos especiais, né? Tinha uma demanda muito grande de alunos surdos, tanto que foi um fenômeno essa disciplina, porque a gente recebeu mais de 100 alunos de várias instituições e eles vieram pra fazer a disciplina que a gente fez num formato concentrado. Tinha dois intérpretes que se revezavam, foi toda ela assim, todas as aulas com a interpretação e, mais uma vez, né? Já foi um pouco, talvez, mais fácil, interagir com o pessoal, mas foi essa a segunda. E durante a pandemia, aí foi uma disciplina que foi [PD2], [professora do PPGLLP] e eu, né? No âmbito do programa CAPES - PrInt e a gente ofereceu essa disciplina junto com três professores estrangeiros, então foi uma disciplina que aconteceu em inglês e ela foi aberta para todos os alunos interessados e, nessa altura a professora [PD2] já tinha vários orientandos surdos, então a gente fez a disciplina toda online com a participação desses colegas estrangeiros e com intérpretes que podiam fazer a interpretação a partir do inglês também, então foram pessoas com um grau de domínio mais qualificado, né, enfim, que interpretavam a partir do inglês ou do português dependendo do caso, né? Foi também com outras condições, né? Acabou sendo muito enriquecedor, foi uma experiência muito bacana também.

(Excerto 31 - Entrevista com PD3)

Segundo PD3, quando o primeiro doutorando surdo do PPGLLP cursava o doutorado, a instituição ainda não estava organizada para receber esse aluno, mas que, apesar disso, foi fornecido o intérprete de Libras, conforme prevê a legislação brasileira. Como visto na análise

de documentos da Unesp, na seção anterior, nos últimos anos cresceu a preocupação da universidade em relação a questões sobre acessibilidade e inclusão.

A partir do depoimento da professora, é possível perceber que, com o passar dos anos e também a partir da demanda, o programa se preparou melhor para receber um grande número de surdos matriculados como alunos especiais e uma única disciplina, que contou com a presença de dois intérpretes, que se revezavam para realizar o trabalho de interpretação. Conforme recomenda a FEBRAPILS e como visto nos trabalhos de Moser-Mercer, Künzli e Korac (1998) e de Gile (1999), é de extrema importância que haja o revezamento entre esses profissionais, para que eles possam descansar e para que a qualidade da interpretação não seja prejudicada, uma vez que isso interfere diretamente em como o surdo recebe a mensagem e, conseqüentemente, afeta seu aprendizado. Além disso, PD3 também relata que, como essa foi sua segunda experiência, foi mais fácil interagir com os alunos surdos. Por fim, sua terceira experiência foi um pouco diferente por dois motivos. O primeiro foi o ensino remoto e o segundo foi a presença de professores estrangeiros, o que fez com que os intérpretes precisassem utilizar três línguas diferentes para fazer a interpretação, sendo elas a Libras, o português e o inglês.

Depois de ouvirmos os relatos das professoras sobre as suas experiências lecionando para alunos surdos em disciplinas da pós-graduação, perguntamos quais foram as adaptações que elas precisaram fazer em suas aulas, as quais apresentaremos a seguir.

4.3.2.2 Sobre adaptar as aulas

Após ser informada sobre a presença de alunos surdos na disciplina, PD1 conta que precisou fazer adaptações durante as aulas:

Pesquisadora: Você fez alguma modificação nas aulas depois que soube que havia alunos surdos?

PD1: Eu tive que aprender a dar aula mais devagar, a falar mais devagar nas aulas. Esse foi um pedido dos intérpretes. Parece que é fácil, mas é difícil [...]. E as instruções por escrito no classroom e no próprio grupo do *WhatsApp*. Estamos acostumados a tirar dúvidas de alunos por áudio por ser mais rápido, e aí tivemos que escrever tudo, deixar tudo bem claro no Power Point e no Google Classroom.

(Excerto 32 - Entrevista com PD1)

Notamos, na experiência de PD1, a necessidade de diminuir a velocidade de fala durante as explicações para que o intérprete conseguisse acompanhá-la. Conforme exposto

por Long, Foster e Snell (1999), essa mudança de ritmo das aulas é benéfica não só para os surdos, mas também para os ouvintes, que conseguem acompanhar a explicação com mais facilidade.

PD1 também menciona a necessidade de apresentar as instruções e esclarecimentos de dúvidas por escrito. Destacamos o quanto ações como essa são importantes, considerando que o português não é a L1 dos surdos. Desta forma, eles podem consultar as instruções a qualquer momento e, quando o conteúdo das aulas e as instruções são escritos de forma clara, o entendimento é facilitado.

Em seguida, a professora relata que, durante as aulas, houve dificuldade em umas das estratégias pedagógicas utilizada nos encontros online:

PD1: Nós fazíamos *breakout rooms* [...]. Nós gostamos de trocar sempre as pessoas do grupo para ter uma riqueza e para compartilhar ideias com pessoas diferentes, mas isso foi um problema, acho que algo pedagógico que me incomodava um pouco, porque era sempre eles que ficavam juntos. Como a gente tinha só uma intérprete, não podia colocar um surdo em cada sala. Eu queria que eles interagissem com outras pessoas, mas eles tinham que ficar sempre juntos na mesma sala [...]. O que a gente fazia era mudar os ouvintes. Era algo que pedagogicamente me incomodava. Gostaria que eles tivessem tido contato com outras pessoas além dos colegas que eram surdos também.

(Excerto 33 - Entrevista com PD1)

O relato de PD1 aponta para a necessidade da presença de mais de um intérprete em sala de aula, não apenas para viabilizar dinâmicas como a mencionada pela professora, mas também para que seja possível realizar o revezamento dos intérpretes, como recomendado pela FEBRAPILS e por estudiosos da área. Com a troca de turnos que devem não mais de 30 minutos, os intérpretes não se cansam e a qualidade da interpretação é mantida (Moser-Mercer; Künzli; Korac, 1998; Quadros, 2004; Gile, 1999).

PD2 também relatou as adaptações que fez em suas aulas:

Pesquisadora: Nas suas aulas você fez algum tipo de modificação por causa dos alunos surdos? Quais?

PD2: Eu fiz modificação, adaptação na verdade nos slides, porque... Na própria metodologia da aula, na verdade. Eu acho que... **Quando eu tive muitos alunos surdos numa disciplina eu fiz uma, eu pensei em metodologias de ensino que pudessem ser sensíveis às especificidades dos surdos, que são muito visuais, né?. Então, por exemplo, numa aula para alunos ouvintes, você pode fazer um slide cheio de texto, e para um aluno surdo não dá pra fazer isso, porque as aulas aqui foram com intérprete, ou seja, eles têm que olhar para o intérprete. Então o slide não pode conter muita informação escrita, porque eles ficam perdidos. O que chama mais a atenção são as questões visuais.** Eu me lembro, por

exemplo, em aulas de sintaxe que eu tinha que pensar em como eu poderia trabalhar essa questão. Então isso é um desafio, de não se valer apenas de textos, de trazer muitas citações, muitas referências, porque isso fica difícil às vezes para acompanhar.

Pesquisadora: Essas adaptações funcionaram?

PD2: Eu acho que sim, mas é sempre um desafio. Comparando os slides que eu produziria em outras situações, eu vejo que são muito diferentes, então eu penso que essa estratégia acaba também obrigando o professor a repensar a sua metodologia de ensino, então eu acho isso positivo também.

Pesquisadora: Você tem algum tipo de acordo com os intérpretes para facilitar a interpretação e as aulas?

PD2: **Enviar o material com antecedência, isso é muito importante, porque aí os intérpretes podem se preparar, e às vezes antes da aula eles vêm perguntar alguma coisa, às vezes até combinam com os alunos. Então eles já sabendo o tema, do que se trata, facilita o trabalho deles.**
(Excerto 34 - Entrevista com PD2, grifo nosso)

Segundo Quadros (2004), os surdos são pessoas que apreendem o mundo visualmente, e essa foi uma das maiores preocupações de PD2, que adaptou seus materiais de forma com que eles favorecessem a compreensão do conteúdo pelos alunos. Portanto, colocar apenas as informações mais importantes nos slides facilita a visualização pelos alunos, além de permitir que eles prestem atenção também nos intérpretes. Foster, Long e Snell (1999) apontam que quando precisam olhar para duas direções distintas, os surdos acabam perdendo informações sobre o conteúdo das aulas.

PD2 também comenta sobre o enviar os materiais das aulas previamente para os intérpretes de Libras, para que eles possam se preparar. Segundo Lang (2002), a qualidade da interpretação está diretamente relacionada à compreensão que o intérprete tem sobre o assunto que está interpretando. Portanto, é muito importante que esse profissional tenha tempo hábil para estudar e se preparar para as aulas.

PD3, por outro lado, relatou sobre adaptações relacionadas ao conteúdo das disciplinas:

Pesquisadora: Nas aulas você fez algum tipo de modificação, adaptação? E o que deu certo e o que não deu?

PD3: (...) meus conhecimentos vêm das línguas orais, então eu acabava falando muito, eu acho que aos poucos eu fui trazendo exemplificação e um pensar, a partir do que acontece em línguas de sinais, trazer mais isso pensando se os conceitos se aplicam tanto a um tipo como outro de línguas, né, isso foi uma coisa que eu comecei a ver que era necessário. No caso da disciplina compartilhada com a professora [PD2], aquela disciplina que a gente estava realmente comparando, eu acho que ali foi um momento que me mostrou que eu devia e que seria um ganho trazer isso, né, e é uma coisa que eu tenho colocado até em outras disciplinas, disciplinas na graduação, fazer alguma comparação para mostrar que, quando a gente pensa em conceitos linguísticos, a gente não está falando de uma língua específica, isso é algo

que pode ser que tenha a ver com mais línguas e línguas de naturezas diferentes. Agora, uma questão mais prática em termos da preparação de material, não sei, acho que eu me coloquei mais à disposição dos alunos surdos, caso eles quisessem esclarecer. Pensando que a gente passa os materiais em português ou em inglês e que isso poderia ser uma dificuldade a mais pra eles. Sei lá, às vezes em aulas de sócio a gente usa exemplos sonoros, né, enfim, e coloca lá algum exemplo de fala, e aí não dá, né. Quer dizer, fica uma questão: o quanto eu poderia usar ainda esse tipo de material? Mas eu teria que equilibrar isso com materiais também a partir de uma língua de sinais, ou explicar aquilo que está acontecendo (...). Se é uma turma mista, eu posso trazer um exemplo de alguma variedade de língua oral, mas eu vou ter que explicar isso, interpretar, traduzir e explicar o que está acontecendo, e depende, aí assim... teria que ser no máximo de português, porque se eu trouxer de outra língua, vai ser ainda mais complicado [por]que eles não conhecem, então isso você acaba evitando usar, né?

(Excerto 35 - Entrevista com PD3)

É possível observar no relato de PD3, uma preocupação em incluir aspectos das línguas de sinais em suas aulas, e que esse pensamento surgiu a partir de experiências com os alunos surdos. É muito importante que professores abordem pontos de conteúdos que fazem parte do cotidiano dos surdos, pois isso faz com que eles se vejam e se identifiquem com as aulas, além de favorecer a assimilação do conteúdo. Portanto, concordamos com Goffredo (2004), que defende que o currículo deve ser adaptado e com Piniel, Kontra e Csizér, (2016), que reforçam que os docentes devem conhecer as particularidades dos alunos surdos.

Além disso, PD3 trouxe também a questão da comparação com outras línguas orais, como o inglês, o que nos leva ao tópico da próxima subseção, na qual abordaremos o uso de textos em língua inglesa nas aulas da pós-graduação.

4.3.2.3 Sobre usar textos em língua inglesa nas aulas

Perguntamos às professoras se houve a proposta de leitura de textos em inglês e as três responderam que sim:

Pesquisadora: Você já utilizou textos em língua estrangeira em disciplinas que tinham alunos surdos matriculados? Relate a experiência.

PD1: Sim, nessa disciplina nós mandamos textos em português e inglês, mas como tinha muita gente, muito aluno ouvinte, que não era do inglês [...], a gente dava sempre um texto em português e outro texto mais ou menos com o mesmo assunto em inglês, a gente sempre dava os dois. E na aula a gente apresentava os textos, as atividades e as discussões tudo traduzido.

(Excerto 36 - Entrevista com PD1)

Notamos que a disciplina incorporou textos em português e inglês. As estratégias utilizadas pela docente procuraram beneficiar alunos ouvintes e surdos com pouco conhecimento na língua inglesa, sugerindo a leitura de textos de autores brasileiros acerca de um mesmo tema.

PD2 também relatou sua experiência usando textos em língua inglesa em disciplinas com alunos surdos matriculados:

Pesquisadora: Nas suas aulas você já utilizou textos em língua estrangeira, principalmente em inglês, nas disciplinas que tinham surdos matriculados?

PD2: Já, porque eu tenho alunos surdos matriculados em nível de pós-graduação, então é difícil você não fazer referências a textos em inglês, principalmente dentro da linguística de línguas de sinais, que a maioria dos trabalhos... a língua de sinais que tem mais trabalhos de descrição é a ASL, então muitos trabalhos de referência são em inglês. Eu sabia que eu não poderia dar muitos textos, escolher alguns textos e tentar fazer uma discussão com esses alunos pensando assim, que eles não tinham conseguido ler totalmente aquele texto, então isso também é uma diferença, que do aluno ouvinte, você parte do princípio que ele leu e compreendeu o texto. Com os alunos surdos, como a gente sabe que eles não têm proficiência em inglês, que eles usam o google translator pra ter textos em inglês, a gente tentava procurar se tinha tradução em português, se tinha tradução em língua de sinais para esse texto. Então esse é um desafio, não dá pra achar que você pode fazer uma bibliografia toda em língua estrangeira que os alunos não vão conseguir acompanhar, então eu tinha consciência de que essa leitura, eu passava, mas eu tinha consciência de que eles não tinham lido.

Pesquisadora: Você já recebeu algum tipo de *feedback* dos alunos quanto a esses textos em inglês?

PD2: O feedback que eles trazem é de que eles não entendem, que eles usam o google translator, pegam algumas ideias, mas geralmente eu dou algum texto em português que tem a ver com o tema pra eles se ambientarem, porque no português eles têm uma proficiência muito melhor do que no inglês, então, sempre que possível, eu tinha algum texto, mesmo que fosse um artigo ou um texto que fazia referência aquele texto, pra eles tentarem conseguir, mas o feedback é sempre esse, que eles não conseguiram ler. Muitas vezes eu prefiro trabalhar com textos em português, porque mesmo com o texto em português eles têm dificuldade, porque o português é a segunda língua. Eu nunca tive um aluno surdo que falasse assim “eu leio o texto em inglês”, então eu sei sempre que eles estão usando o google translator para poder ler.

(Excerto 37 - Entrevista com PD2)

Assim como P3 relatou em sua entrevista, PD2 também comenta que a maior parte dos textos sobre linguística de línguas de sinais são escritos em língua inglesa, o que faz com que os pesquisadores da área precisem utilizar essa língua constantemente. Entretanto, como foi possível perceber a partir das entrevistas com os pós-graduandos surdos, eles não possuem proficiência na língua e precisam recorrer a recursos como o Google Tradutor, e PD2 está

ciente disso. Além disso, assim como PD1, PD2 também recorreu a textos em português para que os alunos pudessem entender o tema com mais facilidade.

PD3, que ministrou disciplinas com PD2, conta que a bibliografia da disciplina que tinha professores estrangeiros convidados era, provavelmente, toda em inglês:

Pesquisadora: Nessa última disciplina que envolvia língua inglesa os textos eram em inglês também?

PD3: Sim, não me recordo se teve alguma bibliografia que a gente passou em português, mas essencialmente em inglês porque eram três professores, um professor da Universidade de Amsterdã e um da Universidade de Sheffield, na Inglaterra, e um da Universidade de Ottawa, no Canadá, então a língua comum foi o inglês mesmo.

Pesquisadora: E você recebeu algum tipo de feedback dos alunos surdos quanto aos textos em inglês?

PD3: Eu, particularmente, não, talvez a professora [PD2] tenha comentado... é uma dificuldade a mais, né? Quer dizer... eles já têm que lidar com o português como segunda língua, né? Enfim, não sei da história de cada um, não sei se eles são, se Libras é a primeira língua, como é que é né, então não sei. (...). No caso das aulas que eu dei junto com o professor [estrangeiro convidado], a gente preparou um material escrito das aulas e disponibilizou para eles. Enfim, eles tinham os textos e tinha também esse material além das próprias aulas também, né? Então acho que isso deve ter contribuído e, ao fim da disciplina, a gente pediu que eles preparassem um tipo de ensaio de um dos temas que foi discutido, aí eles tiveram que voltar pros textos em inglês pra preparar esse trabalho. Eu não sei se foi muito difícil pra eles lidar com o inglês ou não.

(Excerto 38 - Entrevista com PD3)

PD3 reconhece que, para surdos, ler textos em inglês pode ser difícil, e a estratégia usada por ela foi preparar um material escrito para que os alunos pudessem consultar posteriormente. Consideramos essa uma boa estratégia, pois esse material escrito permite que os alunos o revisitem a qualquer momento.

Como mencionado por Berent e Clymer (2007) e também como relatado pelos seis participantes da pesquisa, o uso da língua inglesa para a leitura de textos na pós-graduação é essencial, assim como o é para os alunos ouvintes. Apesar disso, nenhum dos pós-graduandos entrevistados tem fluência nessa língua, o que certamente, para eles, representa uma lacuna que precisa ser preenchida.

Pensando nas estratégias e adaptações utilizadas pelas professoras, passamos à próxima seção, que diz respeito à formação acadêmica para dar aulas para pessoas com deficiência.

4.3.2.4 Sobre ter formação para lecionar para alunos com deficiência

Durante as entrevistas, procuramos saber sobre a formação e preparo das professoras para lidar com aprendizes com necessidades educacionais específicas. Das três entrevistadas, apenas PD2 se sente apta a lecionar para pessoas surdas.

Pesquisadora: Você se sente preparada para lecionar para alunos surdos?

PD1: Não. Eu gostaria muito de não ter que depender de um intérprete. Mas eu que tenho que correr atrás de um curso de Libras. Eu gostaria sim de um dia estar dando aula e aparecer um aluno surdo [nas aulas] e simplesmente começar a sinalizar e me comunicar bem com ele.

Pesquisadora: Ao longo da sua formação você teve algum tipo de preparo para lidar com alunos com deficiência?

PD1: Na minha formação não, mas quando trabalhei em um Instituto Federal, eu entrei em uma comissão chamada Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE) (...). Na ocasião, houve uma semana de eventos da terapia ocupacional e eles ofereceram várias oficinas e minicursos (...). Nós combinamos de cada um escolher uma oficina ou um minicurso voltado para determinada deficiência (...). E eu fui assistir uma sobre deficiência visual. E aí a gente fez uma reunião depois e trocou o que a gente aprendeu e foi só. Mas foi só uma oficina, (...) só uma manhã de formação.

(Excerto 39 - Entrevista com PD1)

PD1 relata não ter tido nenhum tipo de formação para dar aulas para pessoas surdas e, por isso, não se sente preparada para tal. PD2 também não teve nenhuma formação, mas se sente apta por conta de suas experiências com surdos:

Pesquisadora: Ao longo da sua formação você teve algum tipo de preparo para lidar com alunos com deficiência?

PD2: Não, nenhum. Nem preparo do ponto de vista pedagógico, porque isso nem tava na legislação quando eu me formei lá em 2008, a gente não tinha legislação que obrigasse a ter disciplina de Libras e disciplinas de educação especial são relativamente recentes. Mesmo do ponto de vista da formação mesmo, essas questões nunca foram tratadas em sala de aula

Pesquisadora: Considerando isso e também a sua trajetória, você se sente preparada para lecionar para alunos surdos? Por quê?

PD2: Como eu trabalho com língua de sinais, eu me sinto confortável de trabalhar com pessoas surdas, ter esses alunos na sala de aula, então é uma oportunidade importante, porque falando de língua de sinais, de ter esse feedback deles durante a aula, então eu acho que quanto mais a gente estuda sobre as questões da deficiência de um modo geral, você está mais preparado para reconhecer, está mais atento, eu acho, a algumas questões. Então isso talvez, a falta de informação seja a maior dificuldade pros docentes, saber exatamente o que eu tenho que estar atento. Então essa coisa de falar mais devagar, têm questões que eu me sinto assim hoje, comparado com quando eu comecei a minha carreira docente, muito mais preparada por conta de ter mais informações sobre a comunidade surda.

(Excerto 40 - Entrevista com PD2)

Dessa forma, é possível perceber que PD2 se sente mais confortável para lecionar para surdos, mas não porque teve formação para tal, mas por causa de sua experiência como pesquisadora da área de linguística de sinais e também como professora e orientadora de pessoas surdas. Por outro lado, vemos no depoimento de PD3 similaridades com o de PD1, uma vez que ambas não se sentem preparadas:

Pesquisadora: Durante a sua formação, você teve algum tipo de preparo para lidar com alunos com deficiência?

PD3: Nada. Sinceramente, nada. Até porque minha formação faz muito tempo, então acho que não se discutia nada sobre isso. Eu acho que em qualquer nível do ensino, naquele momento se via o aluno com deficiência como alguém que ficava à parte mesmo, né? Talvez em escolas especiais... Eu lembro de ter visitado... Eu acho que eu estava no ensino médio, eu fiz o que se chamava de escola normal, magistério, da gente visitar uma escola para surdos. Então é assim, era uma coisa isolada, eles tinham aulas naquele lugar como se fosse uma coisa à margem do resto da sociedade e foi uma coisa que me marcou, mas não se discutia isso nem nesse curso de magistério, nem depois nos outros estágios, em nenhum momento mesmo.

Pesquisadora: As leis que falam disso são mais recentes.

PD3: É, todas essas políticas de inclusão são uma coisa bem recente, né?

Pesquisadora: Agora a senhora se sente preparada para lecionar pros surdos?

PD3: Não, ainda não.

Pesquisadora: Por que?

PD3: Olha, eu queria, é difícil, a gente tem tão pouco tempo com tudo o que a gente tem que fazer, mas eu gostaria de entender melhor o funcionamento da língua. Não sei se teria alguma formação mais específica assim, sabe? De como interagir com os alunos, não sei que aspectos eu preciso levar em conta na hora de preparar uma aula que vai também ser ou vai ser só para surdos, mas acho que eu não me sentiria muito capaz, não sei, ou que seja uma aula com uma turma mista. A gente convive, a gente assiste palestra, vê o intérprete, eu vejo que não é só uma questão que envolve os sinais, de aprender os sinais, mas tem todo um... ele mobiliza muitos recursos, também gestuais, enfim, eu acho que a gente precisaria de um apoio para saber melhor que que é importante considerar na preparação de slides, né? (...) Como eu estava falando nessa questão de lidar com como a gente estuda fenômenos de variação linguística, processos que envolvem a língua em uso, e é muito importante sempre olhar para dados. Muitas vezes, como eu falei, dados de fala, arquivos sonoros, mas o que que eu faço? Daí eu deixo de trabalhar com isso ou tem uma maneira que eu poderia incorporar isso nas aulas? Mas incluindo esses alunos, então eu acho que faz falta (...). Pensando no nosso programa de pós, né? Isso já tá bem colocado, a gente vai sempre receber alunos surdos, às vezes, dependendo do ano, mais ou menos. Mas essa é uma política do nosso programa e eu acho que a gente espera que alcance outros também, né? E a gente não tem alunos surdos na graduação. Mas isso teria que ser possível também, né? E aí como que a gente vai fazer todo o curso de graduação incluindo esses alunos? Então a gente vai precisar ter, eu acho, essa formação.

(Excerto 41 - Entrevista com PD3)

Como visto ao longo deste trabalho e segundo os relatos dos entrevistados, as legislações sobre disciplinas obrigatórias em cursos de graduação são realmente recentes, e os professores do programa, que finalizaram a graduação antes ou logo após a promulgação do Decreto 5.626, de 2005, não tiveram a oportunidade de estudar Libras ao longo da graduação. Conforme visto em trabalhos de autores como Bisol *et al* (2010), Silva (2000 apud VIANA; GOMES, 2020) e Foster, Long e Snell (1999), as universidades no geral, incluindo docentes e discentes, não estão familiarizados com as necessidades educacionais específicas de pessoas surdas, o que leva a uma barreira na comunicação e também na aprendizagem dessas pessoas.

As três professoras relatam que não tiveram nenhuma formação sobre educação e pessoas com deficiência, e PD1 e PD3 dizem que gostariam de ter. O PDI da Unesp prevê a formação continuada e a oferta de cursos de Libras para os docentes, mas, a partir das entrevistas com as professoras, nota-se que essas linhas de ação não foram colocadas em prática. PD3 reforça que esse tipo de formação seria importante tanto para que ela possa trazer mais informações durante as aulas, e também que ela desenvolva estratégias de ensino em disciplinas que tenham surdos.

Portanto, é necessário que os cursos de formação continuada e de Libras comecem a ser oferecidos com certa urgência, pois a presença de surdos na pós-graduação já é uma realidade e, em breve, a Unesp também passará a ter cada vez mais surdos em cursos de graduação por conta do vestibular em Libras.

Pensando no que prevê o PDI, passamos à última parte das entrevistas, referentes ao suporte institucional que a Unesp oferece para os professores que recebem alunos surdos em suas disciplinas.

4.3.2.5 Sobre o suporte institucional

Como visto na seção de análise dos documentos da Unesp (cf. seção 4.1.3), a instituição conta com uma série de políticas de acessibilidade e inclusão institucionalizadas a partir de portarias e comissões, por exemplo. A Unesp conta com a Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade e Inclusão, a CPAI, que tem como meta mapear e eliminar barreiras que impedem a acessibilidade e a inclusão de seus alunos, funcionários e corpo discente em toda a universidade. Já no campus da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr),

temos a Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI), que tem os mesmos objetivos que a CPAI, mas age localmente, no câmpus de Araraquara. Neste sentido, indagamos as docentes da seguinte maneira:

Pesquisadora: Você acredita que Programas de Pós-Graduação estejam preparados para receber alunos surdos? Por quê?

PD1: Eu acho o nosso programa bem inclusivo por prever o ingresso desses alunos no processo seletivo do programa, mas eu acho que poderíamos ter algo mais sólido, não aqui na FCL, mas na Unesp como um todo. Como na UFSCar, onde eles têm a secretaria de intérpretes de Libras, que tem profissionais que são contratados pela universidade e são servidores da universidade para atender as demandas de eventos, disciplinas de graduação, pós-graduação e extensão da universidade. Acho que cada unidade da Unesp tinha que ter. Acho que a Unesp deveria se profissionalizar.

(Excerto 42 - Entrevista com PD1)

A docente reconhece que o PPGLLP tem o processo seletivo inclusivo e comenta sobre a contratação de intérpretes na universidade. Atualmente, a Unesp utiliza os serviços de tradução e interpretação de empresas contratadas especializadas. Entretanto, a contratação dessas empresas nem sempre é garantia de qualidade na interpretação. A exemplo, há, na UFSCar, o Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (SeTILS), que centraliza e divide as demandas de interpretação da universidade entre os os intérpretes contratados que compõem o SeTILS⁵⁵.

Ter intérpretes permanentes no quadro de funcionários da universidade faz com que esses profissionais conheçam os discentes e os docentes com quem trabalham e que esse contato constante permite que haja continuidade no trabalho de interpretação. Por exemplo, se um mesmo profissional atua como intérprete ao longo de toda uma disciplina, ele conhece a temática das aulas, estando familiarizado com os termos específicos, o que contribui para a qualidade da interpretação.

Fizemos a mesma pergunta a PD2:

Pesquisadora: Você acredita que programas de pós-graduação estejam preparados para receber alunos surdos? Por quê?

PD2: Eu acho que não é um problema só da pós-graduação, eu acho que é um problema da escola, da universidade de um modo geral. O que a gente vê é que, quando os alunos surdos chegam, a gente começa a pensar, que foi o que aconteceu aqui, em estratégias, então a coisa do intérprete, a presença do intérprete é fundamental, ela tem que ter de todo jeito, mas não é só isso. E também qual é o papel do intérprete? Porque o intérprete vai só nas aulas, mas o intérprete poderia atuar em outras atividades, ajudar os alunos a

⁵⁵ http://www.tilsp.ufscar.br/setils_quem_somos.html.

escrever os textos, ajudar os alunos na tradução de textos, mas a gente sabe que essas coisas são complexas e não são fáceis de serem implementadas, porque, por exemplo, você achar um intérprete que saiba inglês e que possa fazer essa tradução do texto em inglês para a Libras não é fácil. Então eu acho que esse modelo que a gente tem da escola inclusiva, do ensino inclusivo, a gente faz algumas coisas, mas que a gente tá totalmente preparado é difícil dizer. Eu penso que hoje o nosso programa está muito mais preparado do que ele estava há dez anos atrás e isso não era nem cogitado que a gente teria um aluno surdo. Então o processo seletivo é adaptado, a gente tem reservas de vagas para as pessoas com deficiência, a gente divulgou hoje o edital de seleção de bolsas, a gente tem reserva de bolsas para pessoas com deficiência, para pessoas pretas, pardas e indígenas, quilombolas e também pra pessoas trans, travestis, então não é só para pessoas com deficiência, são políticas afirmativas para atender esse grupo. Então hoje eu penso que a gente está mais preparado, mas eu sei que os colegas que não lidam diretamente com essa questão foram aprendendo algumas coisas pelo contato, mas eu não acredito que eles estejam em condições de falar que eles adaptaram a aula para atender, entendeu? Então eu acho que é um processo, e a presença dos surdos é muito importante, porque eles têm que dizer o que eles precisam. Eu penso que hoje o tratamento que os alunos surdos recebem no nosso programa é igual ou melhor do que os das universidades que já têm tradição de ter alunos surdos. Agora, o fato de só ter uma docente que trabalha com esse tema e não ter nenhum docente surdo, isso faz com que as ações sejam menores. Então a gente teve uma leva de alunos surdos que entrou, mas, por exemplo, no ano passado já não veio ninguém, porque como só tem uma docente que orienta, a gente não pode ter essa expectativa de que a gente vai ter muitos alunos surdos, porque não tem docente para orientar. Mas eu acho que comparado com, se pensando na história do programa, hoje a gente tá muito mais preparado, mas sempre tem coisa pra melhorar.
(Excerto 43 - Entrevista com PD2)

A docente menciona que o trabalho do intérprete de Libras poderia incluir o acompanhamento de alunos na leitura de textos. Pensamos que isso poderia fazer parte do apoio pedagógico dos alunos surdos, conforme preveem a Portaria nº 69, de 2020, o PDI e o Relatório da Comissão de Acessibilidade. Esse seria outro serviço ao qual os alunos surdos teriam acesso se a universidade tivesse intérpretes contratados.

PD2 também menciona que o Programa de Pós-graduação em Linguística é muito inclusivo e que se compara a universidade que têm mais tradição na educação de surdos, conforme P3 também apontou em sua entrevista, além de ter reserva de vagas para pessoas PPI, pessoas com deficiência e pessoas trans, conforme prevê uma das linhas de ação do plano de desenvolvimento institucional da Unesp. Pensando nas mudanças que ocorreram no PPGLLP ao longo dos últimos anos, perguntamos a PD2 como foi esse processo:

Pesquisadora: Como foi o processo de mudança no programa para trazer mais inclusão, como, por exemplo, a prova em Libras e a reserva de vagas?

PD2: Foi muito tranquilo. Essa discussão surgiu a partir do interesse de pessoas surdas de virem, porque a gente fazia eventos, a gente fazia cursos. Quando eu soube do interesse de pessoas surdas virem prestar o processo seletivo, eu fui olhar como era nos outros programas, e aí levei isso para o nosso PPG, para o conselho. Mas veja, essas mudanças foram feitas sob demanda, a gente tinha um aluno surdo, aí a gente adaptou a prova, porque a inscrição do aluno chegou e aí a gente adaptou a prova. Eu penso que nunca teve nenhum tipo de resistência dos colegas do programa, nem da seção técnica, sempre tudo foi feito, principalmente, porque existe uma legislação. A gente não fez nada que estava fora daquilo que está previsto em lei, a gente se baseava muito nessa questão, é um direito da pessoa surda ter a informação em língua de sinais. Como a questão dos surdos, especificamente, envolve uma questão linguística, eu acho que o nosso corpo docente também estava mais sensível a isso, de que era uma realidade que tinha a ver com uma minoria linguística, então eu acho que não teve nenhuma dificuldade. E depois a gente ampliou isso, por questões também de exigência da Capes, da própria pró-reitoria de pós-graduação. Então hoje em dia, não são todos os programas da Unesp que fazem essas ações afirmativas, mas isso é esperado que façam, é orientação da Capes, da PROPG⁵⁶, para que essas ações sejam implementadas.
(Excerto 44 - Entrevista com PD2)

Segundo PD2, as mudanças ocorridas para que o PPGLLP se adaptasse para receber alunos surdos se deram de forma tranquila e foram implementadas por conta da demanda de candidatos surdos que queriam ingressar no programa. Além disso, a docente também menciona que a questão da reserva de vagas é uma medida prevista pela universidade, como mencionado acima, mas que não é seguida por todos os programas de pós-graduação da Unesp.

Também fizemos a mesma pergunta a PD3:

Pesquisadora: A última pergunta é: você acredita que programas de pós no geral estejam preparados para receber alunos surdos?

PD3: Eu acredito que não, até onde eu sei, muito por meio da professora [PD2], mais do que tem se dito, mas eu acho que o nosso programa, ele acabou se colocando como um programa se diferenciando do geral por esse investimento e tem muito a ver com o que ela acabou trazendo. Lutando, digamos assim, por isso, mas eu acho que a maioria não, acho que a maioria ainda dos programas ainda incluem muitos professores, por exemplo, da minha geração, né? Pessoas que não tiveram nenhuma formação, então não sei, acho que eles teriam dificuldades como eu tive para trabalhar com surdos, tem a questão da interpretação, que estrutura que as instituições têm para custear esse serviço de interpretação de uma maneira permanente, mesmo os cursos de graduação, né? (...) as instituições não estão preparadas não e os programas também não.
(Excerto 45 - Entrevista com PD3)

PD3 também acredita que, em geral, os programas de pós-graduação e as instituições de ensino superior não estão preparados para receber alunos surdos, ao contrário do que

⁵⁶ Pró-reitoria de Pós-graduação.

acontece no PPGLLP e, que muito disso se dá pela falta de formação sobre a inclusão por parte dos docentes. A professora também menciona que essa inclusão foi ocasionada pelas questões que PD2 trouxe para o programa.

Por fim, considerando que PD2 faz parte da CLAI da FCLAr, pedimos que ela falasse um pouco sobre a comissões e suas atribuições:

Pesquisadora: Você, como vice-presidenta da CLAI, pode contar um pouco sobre a comissão e as suas ações tanto na graduação quanto na pós?

PD2: A CLAI existe desde 2021, que foi quando foi implementada. A FCL, na verdade, já tinha uma comissão de acessibilidade anterior, que tinha sido constituída pela direção, que trabalhou por três anos, mas que tinha uma [única] docente que era a comissão, mas as coisas não eram formalizadas, não tinha protocolos, a gente não tinha informação dos alunos. Essa comissão acabava resolvendo questões que apareciam, que conseguiam chegar. A CLAI tem uma missão diferente, que é se antecipar as demandas, algumas demandas mais gerais e também atender a demandas específicas dos alunos. A CLAI controla a matrícula dos alunos da graduação e da pós-graduação que se declaram pessoas com deficiência e dá o atendimento individualizado para todos esses alunos. Na pós-graduação, a gente recebe isso da PROPG, mas, por exemplo, desde que a CLAI foi instituída, a gente não acompanhou nenhum aluno da pós-graduação que não fossem os surdos, mas a demanda dos surdos era o intérprete. Quando a CLAI começou, o programa já estava tão estruturado que a CLAI não precisou agir muito, a gente tem agido mais na graduação, e aluno surdo na graduação a gente nunca teve, mas a gente tem alunos com outras deficiências. Então, a CLAI faz esse controle através da matrícula, tem acesso a essas informações, e tenta atender às demandas individualizadas, então a gente se reúne com os alunos individualmente e tenta ver quais são as demandas, e a gente busca implementar aquilo que o aluno pede. A maior dificuldade é a subnotificação, a subdeclaração, muitos alunos com deficiência não se autodeclaram na matrícula, sabe que tem a questão do estigma, do medo, do preconceito, então isso leva a essa subnotificação, e tem o caso dos alunos que mesmo quando eles se declaram, a gente entra em contato e eles não retornam o contato da CLAI, então a gente não sabe se esses alunos de fato chegam a frequentar [as aulas], porque tem casos que, por exemplo, a pessoa tem visão subnormal, não tem como ela assistir a aula sem adaptação e a gente entra em contato e a pessoa não retorna, então a gente não sabe. Às vezes a gente fala que a gente vai ter que fazer um serviço de CSI, de ficar tentando achar, a gente liga, às vezes a gente manda email. Até hoje, a gente nunca foi na sala, mas a gente pergunta para os docentes, muitos desses alunos não frequentam. A gente, na verdade, o nosso maior empenho é com a questão da evasão, porque a gente sabe que, por exemplo, na pandemia, dos alunos que a gente atende na CLAI, metade mais ou menos trancou [o curso] na pandemia. Para alguns a pandemia foi boa, por exemplo aluno que tem mobilidade reduzida, fazer aulas online foi melhor porque a pessoa não precisava se deslocar, não tinha a questão da acessibilidade física. Mas, para outros alunos, ela foi muito ruim. Alunos que estão no espectro [autista], por exemplo, esses alunos tiveram muita dificuldade para conseguir acompanhar. Então o que a gente tenta hoje é rastrear esses alunos e dar o suporte através de acompanhamento. A gente tem casos de alunos que estão sendo acompanhados por monitores que dão atendimento individualizado para esses alunos, que são os casos que isso parecia fundamental, o aluno sozinho

não ia conseguir continuar e o tipo de assistência que ele precisa os docentes não têm como oferecer assistência individualizada, então a gente recorre a isso. Mas assim, agora nesse ano, a unesp fez o vestibular em Libras, então a gente tem a expectativa, e a PROGRAD⁵⁷ já acionou a comissão permanente de acessibilidade e inclusão, porque a gente está na expectativa de saber se esses alunos, se a gente vai ter matrícula de alunos surdos na graduação. No anuário, aparece deficientes auditivos, já apareceram na FCL também pessoas que se declararam deficientes auditivas, mas essas pessoas são muito resistentes à questão da acessibilidade, então elas não querem nada, porque a gente tem como prover estratégias de acessibilidade para esses alunos. Então assim, a gente sabe que alunos com deficiência auditiva a gente já tinha na Unesp, mas a gente nunca deu atendimento pra eles, porque eles nunca vieram até a CLAI. Agora, alunos surdos sinalizantes, que são esses alunos que fizeram o vestibular em Libras, a gente nunca teve na graduação. Acho que em Marília tem, já teve. Mas aqui na FCL, por exemplo, nunca teve. Sabe-se que o vestibular era uma barreira, então o vestibular adaptado é uma tentativa de minimizar essa dificuldade do acesso. Então vamos ver se a gente vai ter alunos surdos no próximo ano [letivo] matriculados. Porque na pós-graduação é menor. Na graduação, são muito mais atividades, são muitas aulas, são eventos, são várias coisas que a Unesp vai ter que se adaptar. Em um mundo ideal, todos os espaços, tudo deveria ser acessível a todos, mas a gente sabe que não é assim que funciona. As pessoas se preocupam com a acessibilidade quando o deficiente chega. Então a pessoa com deficiência chega num prédio que não tem rampa, que não tem elevador, aí que as pessoas lembram que deveriam ter colocado. Então eu acho que vai ser um desafio incluir esses alunos surdos na graduação

Pesquisadora: Vai ter que mudar bastante coisa.

PD2: Pois é, e tem muita resistência, você sabe, dos docentes. A gente encontra muita resistência, os docentes [falam] “eu dou aula assim a vida inteira, não quero mudar o meu jeito de dar aula”. É uma questão que é social; antes de ser acadêmica, ela é social. O que as pessoas pensam das pessoas com deficiência? Então, por um lado, tem pessoas que acham que não tem que mudar nada, que a pessoa com deficiência tem que se virar e atingir o mesmo nível dos demais alunos e tem o outro lado das pessoas que acham que tem que passar de qualquer jeito, tipo “facilitar”, e a gente não quer nenhuma dessas duas coisas. São coisas que a universidade, pelo menos que eu percebo hoje, que a Unesp está sensível a essas questões, está empenhada em reverter, remover essas barreiras, mas a principal barreira é a barreira atitudinal, e essa a gente não faz “assim” e tira, essa aí é uma coisa de construção, então a CLAI também investe na questão da formação, de oferecer cursos. A Unesp fez a cartilha anti capacitista, então a gente tem que trabalhar essa questão da formação, que vale tanto pros docentes, pros técnicos administrativos e pros próprios alunos. É uma questão de concepção mesmo.

(Excerto 46 - Entrevista com PD2)

A partir da resposta de PD2, é possível compreender mais a fundo o trabalho realizado pela Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão. A CLAI tem um papel fundamental para que as demandas de alunos com necessidades educacionais específicas sejam atendidas e para que eles possam continuar frequentando a universidade. Apesar disso, a docente conta que,

⁵⁷ Pró-reitoria de Graduação

até o momento, a comissão não atendeu a nenhuma demanda de alunos com deficiência na pós-graduação que não fosse a dos surdos, o que também denuncia que o número de pessoas com deficiência matriculados em cursos de mestrado e doutorado nesse câmpus é muito baixo.

A professora relata ainda sobre as barreiras atitudinais, que ainda são muito presentes na universidade, ainda mais por parte dos professores. Este é um dos motivos pelo qual é tão importante que se crie uma cultura de acessibilidade e inclusão na universidade. É perceptível que a Unesp, como instituição, está preocupada com este ponto por ter diversos documentos e comissões que buscam implementar essa cultura na universidade, e ter isso formalizado é o primeiro passo para tornar a universidade mais inclusiva. Além disso, a docente também traz a questão do apoio pedagógico que é fornecido a alguns alunos. Reforçamos que seria interessante se esse serviço fosse estendido também aos pós-graduandos, como PD2 também comentou no excerto 43.

Concluídas as análises dos documentos, dos questionários e das entrevistas, a seguir, nas considerações finais, apresentamos as respostas às perguntas de pesquisa, quais são as contribuições deste trabalho para a área e também suas limitações e encaminhamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a presença de pessoas surdas na pós-graduação cresce a cada ano, como resultado do avanço de pesquisas na área da Libras e da educação de surdos e dos direitos adquiridos a partir de leis. Desta forma, faz-se necessário que Instituições de Ensino Superior adaptem-se para que estes alunos tenham condições de acesso não só ao processo seletivo, mas à permanência nos cursos de mestrado e doutorado. Para tal, os Programas de Pós-Graduação devem fornecer respaldo institucional aos professores e alunos.

Utilizamos os questionários e as entrevistas com os pós-graduandos surdos do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa para responder à primeira pergunta desta pesquisa: Como se deu o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa do aluno surdo em programa de pós-graduação?

Após a análise dos questionários e das entrevistas com os participantes, concluímos que, no ensino básico, não houve de fato a aprendizagem da língua, uma vez que as aulas não eram acessíveis aos surdos que estudaram em escolas regulares. Por outro lado, percebemos que o participante que estudou em uma escola bilíngue para surdos no ensino fundamental II aprendeu mais durante esse período porque as aulas eram totalmente voltadas para os surdos. Já na fase adulta, os participantes procuraram por aulas de língua inglesa, mas ainda não foi o suficiente para que adquirissem fluência na língua, já que eles admitem que ainda têm muita dificuldade para ler os textos da pós-graduação em inglês e que precisam recorrer a ferramentas como o Google Tradutor. Portanto, conclui-se que os participantes da pesquisa não possuem fluência na língua inglesa, sendo o principal motivo a falta de acessibilidade.

Conforme visto ao longo deste trabalho, existem diversas formas de adaptações que podem ser feitas em aulas de inglês para surdos. Um dos tópicos levantados pelos participantes foi a questão do uso de áudios em inglês durante as aulas. Nesse caso, aconselhamos a leitura das transcrições do áudio. Além disso, também é importante considerar que os surdos são pessoas que apreendem o mundo principalmente pelos olhos, ou seja, é necessário usar recursos visuais para favorecer a sua aprendizagem. Nas aulas de inglês, por exemplo, pode-se usar figuras, animações e vídeos com legendas, e também cores diferentes para dar destaques a certas palavras. Por último, recomendamos que línguas de sinais usadas em países falantes de língua inglesa, como a ASL e a BSL, por exemplo, também estejam presentes nas aulas, assim como a cultura surda desses países, para que os alunos se identifiquem com a temática das aulas e para que estejam mais motivados, e

também para que possam fazer paralelos entre as línguas que já sabem e aquelas que estão aprendendo.

Já a análise documental e as entrevistas com as professoras do PPGLLP foram os instrumentos utilizados para responder à segunda pergunta de pesquisa: Que tipo de suporte institucional é dado ao aluno surdo matriculado em programa de pós-graduação?

A partir da análise documental e das entrevistas com as docentes, concluímos que a Unesp é uma instituição que, formalmente, tem entre seus princípios a inclusão e a acessibilidade, uma vez que há diversos documentos que preveem medidas para que as políticas sejam implementadas na universidade, incluindo comissões específicas que tem como foco as pessoas com deficiência presentes na Unesp. Sendo assim, o aluno surdo matriculado no programa de pós-graduação investigado tem como principal suporte a presença do intérprete Libras e, antes da matrícula, esse candidato teve direito à prova acessível em Libras e à prova de proficiência em língua portuguesa. Apesar disso, por meio do relato das docentes, percebemos que algumas das previsões desses documentos ainda não se concretizaram, sendo eles a formação continuada dos professores e o apoio pedagógico aos estudantes surdos. Por outro lado, é notório que a universidade e o PPGLLP, em especial, estão implementando medidas que favorecem o ingresso e a permanência de estudantes surdos.

Neste trabalho, apresentamos como se deu a aprendizagem de língua inglesa por alunos surdos matriculados em um programa de pós-graduação e quais foram ou são suas maiores dificuldades. Dessa forma, é esperado que os resultados desta pesquisa contribuam para a área de ensino de língua inglesa para surdos que, apesar de ser recente no Brasil, tem apresentado um crescimento gradual. Além disso, investigamos também como se dá a inclusão desses alunos neste programa de pós-graduação e qual é o suporte institucional dado pela universidade. Neste sentido, esperamos contribuir para a área da educação especial, para que os programas de pós-graduação e as universidades como um todo sejam mais inclusivos.

Reconhecemos que esta pesquisa possui algumas limitações como, por exemplo, o baixo número de participantes e a ausência da coordenação do programa investigado. Entendemos que um número maior de participantes nos mostraria diferentes perspectivas e que a participação da coordenação nos ajudaria a entender melhor o respaldo institucional. Apesar disso, alcançamos os resultados esperados e respondemos às perguntas de pesquisa.

Por fim, considerando que o ensino de inglês para surdos é uma área de pesquisa relativamente recente no Brasil, sabemos que mais estudos precisam ser feitos. Dessa forma, levando em conta nosso contexto de pesquisa e os resultados obtidos, para futuras

investigações, sugerimos a aplicação prática desses dados, como, por exemplo, em cursos de língua inglesa voltados especificamente aos pós-graduandos surdos, e também a capacitação dos professores que lecionarem nesses cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO ESTATÍSTICO. **Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”**, s.d. Unesp em números. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/anuario>. Acesso em 11 fev. 2023.

BASTOS, A. P. R.; HUBNER, L. C.. Influência Translinguística Na Aprendizagem De Inglês Por Surdos. **The ESpecialist**, vol. 41, n. 1, mai. 2020

BERENT, G. P.; CLYMER, E. W. Professional Development for Educators Teaching English for Academic Purposes to Deaf Students of English as a Foreign Language.

PEN-International, Rochester, jul/2007.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 05 set. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=1%C2%BA%20Este%20Decreto%20regulamenta%20a,de%202002%2C%20e%20o%20art.&text=%C2%A7%20%C2%BA%20A%20Libras%20constituir,ano%20da%20publica%C3%A7%C3%A3o%20deste%20Decreto. Acesso em 06 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 06 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996**. Dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em 11 abr. 2022.

BRASIL. LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2. Acesso em 11 abr. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.679 de 02 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em 05 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 05 mai. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 03 mai. de 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo Nº 186, de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em 03 mai. de 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 07 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.711. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 19 jul. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições., [S. l.], 2 dez. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. 1. ed. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em 27 out. 2022.

CALIXTO, H. R. da S.; RIBEIRO, A. E. do A.; RIBEIRO, A. do A. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 258, p. 578-593, set/dez., 2019.

CAPOVILLA, F. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 06, n. 01, p. 99-116, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382000000100007&lng=p&t&nrm=iso. Acesso em 11 jul. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CENOZ, J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. **The International Journal of Bilingualism**, London, v. 7, n. 1, p. 71-87, mar. 2003. Acesso em 9 mar. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249839565_The_Additive_Effect_of_Bilingualism_on_Third_Language_Acquisition_A_Review.

CLYNE, M.; SHARIFIAN, F. English as an International Language: Challenges and Possibilities. In: **AUSTRALIAN REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS**, v. 31, n. 3, p. 28.1-28.16, jan. 2008.

COMISSÃO LOCAL DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Plano de Metas e Ações (2021-2025)**. 2021. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/plano-de-metas-e-acoes-da-comissao-local-de-acessibilidade-e-inclusao.pdf>. Acesso em 14 fev. 2023

COMISSÃO PERMANENTE DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNESP (CPAI). **Ações sobre acessibilidade**: relatório da comissão permanente de acessibilidade 2020 - 2021.

COMISSÃO PERMANENTE DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNESP (CPAI) (SP). 18 de agosto de 2020. **INSTRUÇÃO Nº 001/2020 - (CPAI)**: Disciplina a composição e o funcionamento das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão nas Unidades Universitárias e câmpus experimentais, [S. l.], 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/instrucao01-2020-cpai.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COPE Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”**, s.d. Auxílios de Permanência Estudantil. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/auxilios/>. Acesso em 15 jul. 2023.

COUPELO DE MORAES, A. H. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.

Dissertação de mestrado. Pós-graduação em ciências da linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife 2012.

DOTTER, F. English for deaf sign language users: still a challenge. In: KELLET, C.; OCHSE, E. (Ed). **English in international deaf communication**. Frankfurt: Peter Lang, 2008, p. 91-121.

DRIGAS, A. S; VRETTAROS, J.; KOUREMENOS. Teleducation and e-learning services for teaching English as a second language is the Sign Language. In: **WSEAS TRANSACTIONS on INFORMATION SCIENCE and APPLICATIONS**, v.1, n. 3, p. 834-842, set. 2004.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Vocabulary Teaching Strategies in EFL Classes for Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: DOMAGAŁA-ZYSK, E; KONTRA, E. H. (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, p. 135-152.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E; KONTRA, E. H. (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

FALKOWSKA, J. Monolingual, Bilingual, Trilingual? Using Different Languages in an EFL Class for the D/deaf. In: DOMAGAŁA-ZYSK, E; KONTRA, E. H. (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, p. 55-72.

FEBRAPILS. **NOTA TÉCNICA SOBRE A CONTRATAÇÃO DO SERVIÇO DE INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS E PROFISSIONAIS INTÉRPRETES DE LIBRAS/PORTUGUÊS**. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-02-2017-Trabalho-em-Equipe.pdf>. Acesso em 3 out. 2022.

FOSTER, S.; LONG, G; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999..

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008

GILE, D. Testing the Effort Model's Tightrope Hypothesis in Simultaneous Interpreting - a Contribution. **HERMES. Journal of Linguistics**, n. 23, p. 153-172, fev. 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. A inclusão da pessoa surda no ensino superior. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 16-22, dez., 2004.

GULATI, B. Visualizing: the most effective way to teach EFL to deaf and hard-of-hearing students. In: Domagala-Zysk; Ewa Edit H. Kontra (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, p. 153-167.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HONORA, M. Conhecendo a surdez. In: HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental**, 1º ciclo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 11-48.

HONORA, M. Cultura e Identidade Surda. In: HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental**, 1º ciclo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 78-86.

HONORA, M. História da educação de surdos. In: HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental**, 1º ciclo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 49-64.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Agência IBGE. **Um em cada quatro idosos tinha algum tipo de deficiência em 2019**. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-um-tipo-de-deficiencia-em-2019>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Pessoas com deficiência: 2022**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>. Acesso em 17 jul. 2023.

Inep. **Resumo técnico da Educação Superior 2020**. Brasília – DF: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em 12 jul. 2023.

Inep. **Resumo técnico da Educação Superior 2021**. Brasília – DF: MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 12 jul. 2023.

Inep. **Edição 2021 marca 5 anos da videoprova em Libras no Enem**, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/educacao-2021-marca-5-anos-da-videoprova-em-libras-no-enem#:~:text=O%20Exame%20Nacional%20do%20Ensino,Libras\)%20pelo%20quinto%20ano%20consecutivo](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/educacao-2021-marca-5-anos-da-videoprova-em-libras-no-enem#:~:text=O%20Exame%20Nacional%20do%20Ensino,Libras)%20pelo%20quinto%20ano%20consecutivo). Acesso em 03 mai. 2022.

Conheça o INES. INES, sem data. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 12 abr. 2022.

Instituto Locomotiva. TV BRASIL: Apenas 37% dos Brasileiros com deficiência auditiva estão empregados. 2019. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil-apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados/>. Acesso em 03 mai. 2022.

JÁCOME, G. E. L.; ÁLVAREZ, M. C. M. La educación inclusiva en el marco de la educación superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, n. 15, n. esp. 4, p. 2713-2716, dez. 2020.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IX, 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 774-784. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf. Acesso em 05 fev. 2022.

JENKINS, J. The internationalization of higher education. But what about its lingua franca? In: Murata, K. (ed) **Waseda Working Papers in EFL**. Tokyo: Waseda University, v. 1, jun. 2014, p. 1-14.

KONTRA, E. E. Language Learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults. In: EWA DOMAGALA-ZYSK (Ed). **English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe**. Lublin: Wydawnictwo, 2013. p. 93-112.

LACERDA, C. B. F de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/#>. Acesso em 11 jul. 2022.

LANG, H. G. Higher Education For Deaf Students: Research Priorities in the New Millenium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 7, n. 4, p. 267-280, out. 2002. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/7/4/267/399833>. Acesso em 01 nov. 2022

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul-dez. 2012.

LOPES, S. de C.; FREITAS, G. de M. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 372-386, mai-ago., 2016.

LIMA, C. R. de O. Influências de D. Pedro II sobre a educação de surdos no Brasil: uma visão foucaultiana. In: Eduardo Gomes Onofre; Margareth Maria de Melo; Sandra Meza Fernandez. (Org.). **E-book Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 1 ed .Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 834-853.

MOLE, M.; MCCOLL, H.; VALE, M. **Deaf and Multilingual**. 2. ed. Shropshire: Direct Learn Services Ltd, 2008.

MONTEIRO, M. S. Mestres e Doutores Surdos: um estudo sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Espaço**. Periódico Acadêmico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 48, p. 173-189, jul.-dez., 2017.

MONTTEZ, B. MONTEIRO, M. S. Os surdos como minoria linguística.. **Revista Espaço**. Periódico Acadêmico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 48, p. 173-189, jul.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/viewFile/395/630>. Acesso em 27 out. 2022.

MOURA, M. C. de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F de; SANTOS, L.F. dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2013, p. 13-26.

MOSER-MERCER, B.; KÜNZLI, A.; KORAC, M. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study). *Interpreting* 3:1, 1998, p. 47-64.

OCHSE, E. English for Specific Purposes and the Deaf professional: the SignMedia Project. In: DOMAGALA-ZYSK, EWA (Ed). **English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe**. Lublin: Wydawnictwo, 2013. p. 93-112.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#Fulltext>. Acesso em 6 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Sustainable Development Goal 4:**

Educação de qualidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em 26 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Sustainable Development Goal 10:**

Redução das desigualdades. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10>. Acesso em 26 set. 2022.

PINIEL, K; KONTRA, E. H.; CSIZÉR, K. Foreign Language Teachers at Schools for Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: DOMAGALA-ZYSK, E; KONTRA, E. H. (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, p. 73-90.

PRITCHARD, P. Teaching of English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In: DOMAGALA-ZYSK, EWA (Ed). **English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe**. Lublin: Wydawnictwo, 2013. p. 113-134.

PUNCHIHETTI, S. In: PUNCHIHETI, S. **The European Conference on Language Learning: First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?**. University of Sri Jayawardenapura, 2013.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Arned, 1997.

QUADROS, R. M. de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos** - Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em 3 out. 2022.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. In: **RBLA**, Brasília, v. 14, n. 4, p. 799-834, 2014. Disponível em: scielo.br/j/rbla/a/TydkywK54tzcpsRZv3PHM6x/?format=pdf. Acesso em 12 jul. 2023.

RAO, P. S. The role of English as a global language. In: **Research Journal Of English (RJOE)**, v. 4, n. 1, p. 65-79, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/search.Search.html?query=english+as+an+international+language&type=publication&sortBy=CITATION_COUNT. Acesso em 15 jul. 2023.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, jul., 2009.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**. 5. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, E. S. DE S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil . **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SEDLÁČKOVÁ, J. Challenges of the Reading Comprehension Development of Deaf Learners in the Foreign Language Classroom: Putting Theory into Practice. In: DOMAGALA-ZYSK, E; KONTRA, E. H. (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, p. 109-134.

SILVA, M. C. C.; HÜBNER, L. C. Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 34-47, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**, 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8 p. 44-57, mai/jun/jul/ago. 1998

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizaje**. Madrid, 1995.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 53, p. 231-256, ago.-dez. 2015.

SOUSA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KGQ88QLjscXfGydXgXBpHhd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2023.

SPASIANI, V. M. **Ensino de Inglês para Alunos Surdos: Materiais Didáticos e Estratégias de Ensino**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2018

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: 2014. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

TAVARES, K. C. do A.; OLIVEIRA, A. P. P. de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/sMbXv3xhP8XM7Y5zPznPjDQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” (SP). 13 de fevereiro de 2020. **PORTARIA UNESP Nº 69, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2020**: Institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- Unesp, [S. l.], 13 fev. 2020. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/portarias-69-2020.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” (SP). 27 de janeiro de 2022. **RESOLUÇÃO UNESP Nº 07, DE 26 DE JANEIRO DE 2022**: Cria a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade - CAADI., [S. l.], 27 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/pdi>. Acesso em 10 fev. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”. **Manual do Candidato 2023**. Disponível em: https://vestibular.unesp.br/Home/manual-do-candidato---vestibular-unesp-2023-alterado-02_02_2023.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023

URDAREVIĆ, I. Teaching English to Deaf and Hard-of-Hearing Students in Serbia: A Personal Account. In: DOMAGALA-ZYSK, E; KONTRA, E. H. (Ed). **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, p. 91-108.

VASCONCELOS. S. C. A. **Inglês como língua adicional para surdos: encontros de leitura do romance gráficos “Monkey Food”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018.

VIANA, M. V. G.; GOMES, M. R. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 197-214, jan.-jun., 2020.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; RODRIGUES, J. R. Olhar novamente para o congresso internacional de educação para surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. 1-26, 2022.

**APÊNDICE A – CURSOS LETRAS-LIBRAS E VESTIBULARES ACESSÍVEIS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Quadro 11 - Relação de cursos de graduação em Letras-Libras e vestibulares acessíveis em universidades federais

Universidade	Curso	Forma de ingresso	Há prova em Libras?	Há reserva de vagas para surdos/DA?	Modalidade
UnB	Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua	Vestibular	Sim (apenas para esse curso)	Sim	Presencial
UFGD	Bacharelado em Letras-Libras	Vestibular	Não (intérprete disponível para todos os cursos)	Reserva para PcD (todos os cursos)	EAD
UFG	Letras: Libras	Vestibular	Não	Sim	Presencial
UFG	Letras: Tradução e interpretação em Libras/Português (Bacharelado)	Sisu	ENEM ⁵⁸	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFMT	Licenciatura em Letras-Libras	Sisu	ENEM	Sim	Presencial
UFAL	Licenciatura em Letras Libras	Vestibular	Sim	Sim	Presencial
UFRB	Licenciatura em Letras-Libras/Língua estrangeira	Sisu	ENEM	Sim	Presencial

⁵⁸ Como visto anteriormente, o ENEM possui videoprova em Libras.

UFCA	Licenciatura em Letras/Libras	Sisu	ENEM	Sim	Presencial
UFC	Licenciatura em Letras - Libras	Vestibular	ENEM	Sim (prioridade para surdos)	Presencial
UFMA	Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais	Vestibular	Não (intérprete de Libras)	Sim	Presencial
UFPB	Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais	Vestibular	ENEM	Reserva para PcD (todos os cursos)	EAD
UFCE	Licenciatura em Letras Libras	Vestibular	Sim (prova de proficiência em libras)	Sim	Presencial
UFPE	Letras – Libras (Língua Brasileira De Sinais): Licenciatura.	Vestibular	Sim (prova de proficiência em libras)	Sim	Presencial
UFPI	Licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Vestibular	Sim (formulada em português e apresentada em Libras)	Sim	Presencial
UFRN	Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa	Vestibular	Sim	Sim	Presencial
UFERSA	Licenciatura em Letras Libras	Vestibular	ENEM	Sim (prioridade para surdos)	Presencial
UFS	Licenciatura em Letras	Vestibular	Sim	Sim	Presencial

	Libras				
UFAC	Licenciatura em Letras Libras	Sisu	ENEM	Sim	Presencial
UNIFAP	Licenciatura em Letras Libras/Português	Vestibular	Sim	Processo seletivo destinado exclusivamente a surdos	Presencial
UFAM	Licenciatura em Letras Libras	Vestibular	Sim	Sim	Presencial
UFPA	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	ENEM	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFRA	Licenciatura em Letras/LIBRAS	Vestibular	ENEM	Sim	Presencial
UNIR	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	ENEM	Surdos têm prioridade em caso de empate nos cursos de licenciatura	Presencial
UFRR	Licenciatura em Letras-Libras	Sisu	ENEM	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFT	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	Não informado	Sim	Presencial
UFES	Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação	Vestibular	Sim	Sim	Presencial
UFJF	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	Não informado	Sim	Presencial
UFJF	Licenciatura em	Vestibular	ENEM	Sim	Presencial

	Letras-Libras ⁵⁹				
UFMG	Licenciatura em Letras Libras	Vestibular	Sim	Sim	Presencial
UFU	Licenciatura em: Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras	Sisu	ENEM	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFSCAR	Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa	Sisu	ENEM	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFRJ	Bacharelado em Letras-Libras	Sisu	ENEM + Teste de conhecimento específico	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFRJ	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	ENEM + Teste de conhecimento específico	Sim	Presencial
UFPR	Licenciatura em Letras-Libras	Vestibular	Análise de Histórico escolar do Ensino Médio + Prova de conhecimentos específicos em Libras	Sim (prioridade para surdos)	Presencial
UFPeI	Licenciatura em Letras Libras/Literatura Surda ⁶⁰	-	-	-	Presencial

⁵⁹ A UFJF tem mais de um processo seletivo para o ingresso no curso.

⁶⁰ A criação do curso foi aprovada em 2022 e ainda não há informações sobre a forma de ingresso.

UFRGS	Bacharelado em Letras: tradução e interpretação em Libras/Português	Vestibular	Não	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFRGS	Bacharelado em Letras: tradução e interpretação em Libras/Português	Sisu	ENEM	Reserva para PcD (todos os cursos)	Presencial
UFSC	Licenciatura em Letras Libras	Vestibular	Sim	Sim (prioridade para surdos)	Presencial
UFSC	Bacharelado em Letras Libras	Vestibular	Sim	Sim (prioridade para surdos)	Presencial
UFSC	Licenciatura em Letras Libras ⁶¹	Vestibular	Sim	Sim (prioridade para surdos)	EAD
UFSC	Bacharelado em Letras Libras ⁶²	Vestibular	Sim	Sim (prioridade para surdos)	EAD

Fonte: Elaboração Própria

⁶¹ O vestibular é realizado a cada dois anos e os polos presenciais do curso sempre são alterados. Sendo assim, o curso já formou profissionais licenciados em Letras Libras no país todo.

⁶² O vestibular é realizado a cada dois anos e os polos presenciais do cursos sempre são alterados. Sendo assim, o curso já formou profissionais bacharéis em Letras Libras no país todo.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PÓS-GRADUANDOS SURDOS

1. Idade.
2. Qual é o seu curso de graduação?
3. Onde se formou e qual o ano de conclusão?
4. Em qual programa de pós-graduação você está matriculado(a)?
5. Você considera a Libras sua primeira língua?
6. Você considera o português sua segunda língua?
7. Qual é o seu nível de surdez?
8. Você é oralizado(a)?
9. Você estudou em escola bilíngue (Libras-Português)?
10. Se sim, onde, quando, por quanto tempo e em qual nível (exemplo: ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio)?
11. Como você classifica seu nível de proficiência em português (produção e compreensão escrita)?
12. Você sabe alguma língua estrangeira oral (modalidade escrita)?
13. Se sim, qual? Como você classifica seu nível de proficiência?
14. Se não, quais línguas estrangeiras você gostaria de aprender?
15. Você já teve aulas de inglês?
16. Se sim, em qual contexto (escola regular, escola de idiomas, professor particular, internet...)?
17. Se não, gostaria de ter aulas de inglês (compreensão e produção escrita)?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PÓS-GRADUANDOS SURDOS

1. Onde e em que ano você concluiu o mestrado? Como foram as provas de proficiência?
2. Qual a sua profissão?
3. Se você não sabe uma língua estrangeira, você já sentiu vontade ou necessidade de aprender alguma (LE oral ou de sinais)?
4. Se você sabe alguma língua estrangeira (Idem), como você aprendeu essa língua?
5. Se você aprendeu inglês na escola, como eram as aulas? Havia um intérprete? Como era a atuação do intérprete e do professor em sala de aula?
6. Se você já estudou inglês, qual foi a sua motivação para aprender a língua?
7. Você já precisou fazer uso do inglês durante o Ensino Superior? Para que?
8. Qual é a sua profissão? Você já precisou fazer uso do inglês no trabalho? Para que?
9. Se você não sabe inglês e precisa fazer uso da língua, como supre a falta de conhecimento acerca do idioma? (Por exemplo, faz uso de dicionários, ferramentas como Google Tradutor, conta com ajuda de amigos etc).
10. Se você sabe inglês, qual é a parte da língua mais difícil para você? Exemplo: ortografia, sintaxe etc.
11. Você acha que publicar artigos em inglês é importante? Pensa em publicar em inglês?
12. Qual seria sua maior dificuldade em escrever um artigo em inglês?
13. Se você pudesse escolher, teria aulas de língua inglesa com um(a) professor(a) surdo(a)? Por quê?
14. Se pudesse escolher, teria aulas de língua inglesa com um(a) professor(a) que saiba Libras? Por quê?
15. Você sente que professores e coordenadores de programas de pós-graduação estão preparados para receberem alunos surdos? Por quê?
16. Em sua opinião, o que professores e coordenadores de programas de pós-graduação podem fazer para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Há quanto tempo você atua no programa?
4. Você já recebeu alunos surdos em suas aulas? Quais foram as suas impressões? E quais foram suas dificuldades?
5. Você fez algum tipo de modificação em aulas com alunos surdos? Se sim, quais? Quais práticas funcionaram e não funcionaram?
6. Ao longo da sua formação você teve algum tipo de preparo para lidar com alunos com deficiência?
7. Você se sente preparado (a) para lecionar para alunos surdos? Por quê?
8. Você já utilizou textos em língua estrangeira em disciplinas que tinham alunos surdos matriculados? Relate a experiência.
9. Você acredita que programas de Programas de Pós-Graduação estejam preparados para receber alunos surdos? Por quê?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

1. Qual é a sua formação?
2. Qual programa de pós-graduação você coordena? Há quanto tempo?
3. Há alunos surdos em seu programa? Quantos?
4. Como foi o processo seletivo de ingresso no programa para esses alunos? (prova escrita, projeto, exame de proficiência)?
5. Você acredita que o programa que coordena está preparado para receber alunos surdos? Por quê?
6. Quais são as políticas de inclusão e acessibilidade do Programa que você coordena?
7. Quais são suas maiores dificuldades em implementar políticas de inclusão e acessibilidade em seu programa?

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para surdos na pós-graduação”.
2. Com a globalização, faz-se necessário o conhecimento de um idioma estrangeiro, sobretudo o inglês, que atualmente é a língua franca de diferentes áreas do conhecimento (JENKINS, 2014). Dessa forma, graduandos e pós-graduandos, sejam eles surdos ou ouvintes, precisam, em algum momento, fazer uso da língua. No entanto, as metodologias de ensino de línguas estrangeiras para surdos são escassas, o que vai na contramão da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015 (Lei 13.145/15) e do Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que postulam que a pessoa com deficiência deve ter acesso à educação inclusiva em todos os níveis. Além disso, grande parte dos professores ainda está despreparada para receber esses alunos em suas aulas. Visto isso, este trabalho objetiva investigar quais são as principais dificuldades que os alunos surdos matriculados em programas de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior estadual têm durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, assim como apontar caminhos para que tais dificuldades sejam enfrentadas. A pesquisa contará com a análise qualitativa de entrevistas realizadas com pós-graduandos surdos, via *Google Meet*, que serão mediadas por um intérprete de Libras-Português, com professores de Programas de Pós-Graduação que têm alunos surdos em suas aulas, e com coordenadores de Programas de Pós-Graduandos que recebem alunos surdos em seus programas, respeitando os aspectos éticos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e seguindo as normas do Ofício Circular 2-2021-CONEP-SECNS-MS para a coleta eletrônica de dados. Antes da realização das entrevistas, juntamente com o convite para a participação na pesquisa e com o presente TCLE, será enviado aos participantes o link de um *Google Form*, no qual eles devem informar se aceitam ou não participar da entrevista, e caso aceitem eles deverão anexar sua via assinada do TCLE no formulário. Os pós-graduandos surdos que desejarem dar continuidade à participação na pesquisa deverão responder às perguntas usadas para traçar o perfil dos

participantes. Esperamos que o estudo traga contribuições para os estudos da educação especial e, mais especificamente, para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

- a. Você foi selecionado por ser aluno surdo regularmente matriculado em um programa de pós-graduação e/ou professor de pós-graduação com alunos surdos e/ou coordenador de programa de pós-graduação com aluno surdo, e sua participação não é obrigatória.
- b. Os objetivos deste estudo são investigar quais são as principais dificuldades que alunos surdos matriculados em Programas de Pós-Graduação de uma Instituição de Ensino Superior estadual apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa; identificar quais são os motivos dessas dificuldades; apontar caminhos para enfrentar tais dificuldades; investigar a relação entre o que é descrito em documentos oficiais das IES e da legislação brasileira e o que é realizado na prática.
- c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista e, no caso dos pós-graduandos surdos, de um formulário e uma entrevista. O contato entre a pesquisadora e os entrevistados ocorrerá via e-mail e os entrevistados deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado através do *Google Forms* antes de participar da entrevista, e os pós-graduandos surdos que confirmarem sua participação na pesquisa deverão responder as perguntas presentes no mesmo formulário. O convite para participação na pesquisa não será feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. Qualquer convite individual enviado por e-mail terá apenas 1 remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta (cf. item 2 do Ofício Circular 2-2021-CONEP-SECNS-MS).
- d. O convite com o link para a entrevista será enviado aos participantes via e-mail após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tal convite conterá todas as instruções necessárias, ressaltando que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, o participante poderá retirar seu consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Ficando o pesquisador responsável pelo envio ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu

- consentimento. Durante a entrevista, será solicitada a autorização para a gravação em vídeo oralmente, no caso de recusa de autorização, a pesquisadora tomará notas das respostas dos participantes.
3. A pesquisa trará benefícios e contribuições para a área de estudos de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos.
 - a. Garantimos esclarecimentos, antes, durante e após o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
 - b. Este estudo apresenta risco mínimo, visto que algumas perguntas da entrevista podem causar algum desconforto ou constrangimento, neste caso, para minimizar essas questões, a pergunta não precisa ser respondida.
 - c. Ao início da entrevista, será solicitada ao participante a permissão para iniciar a gravação. O participante pode negar ou, ainda que aceite, solicitar a interrupção da gravação a qualquer momento.
 - d. Caso o participante não aceite ser gravado ou peça a interrupção da gravação, os dados serão coletados com a tomada de notas das respostas feitas manualmente pela pesquisadora.
 4. Por se tratar de um ambiente virtual, há limitações e riscos, tais como:
 - a. Invasão da sala do *Google Meet*. Para evitar invasões, a pesquisadora enviará o link com antecedência para o entrevistado e na véspera para o intérprete, e será necessário pedir autorização para entrar na sala. Entretanto, caso de fato ocorra a invasão, a sala será fechada e outro link será gerado e enviado ao entrevistado e ao intérprete.
 - b. Instabilidade da rede. Caso haja instabilidade na rede da pesquisadora, do entrevistado ou do intérprete, a entrevista será remarcada.
 5. Garantimos o direito de indenização diante de eventuais danos, desde que decorrentes desta pesquisa.
 6. Escalaremos que forneceremos acompanhamento e assistência aos participantes por e-mail pela pesquisadora responsável pela coleta, antes, durante e depois da realização da coleta de dados, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.
 7. Sua participação não é obrigatória.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

- b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Sua participação é sigilosa e seu anonimato será garantido.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os nomes dos participantes serão trocados por nomes fictícios a fim de garantir sua privacidade e anonimato.
 - c. As gravações das entrevistas serão baixadas e armazenadas em um dispositivo local. Além disso, será garantido seu anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos dados na íntegra.
9. Os participantes serão devidamente ressarcidos das despesas exclusivamente decorrentes da participação na pesquisa, mas ressaltamos que não haverá despesa alguma.
10. Com o convite para participação na pesquisa enviaremos também o presente TCLE e um link do *Google Forms*. Após ler TCLE, você deve abrir o formulário. Se você aceita participar da pesquisa, clique em “Li e concordo com o TCLE e aceito participar da pesquisa”. Se não aceita, cliquem em “Li e não concordo com o TCLE e não aceito participar da pesquisa”. Em ambos os casos, você receberá uma cópia de suas respostas por e-mail.
 - a. Se você clicar em “Li e concordo com o TCLE e aceito participar da pesquisa, você será direcionado(a) à seção seguinte, onde deve anexar sua via assinada e preencher os campos obrigatórios com seu nome completo, local e data. Em seguida, você será direcionado à terceira seção do formulário, onde constam as questões que serão utilizadas para traçar o perfil dos participantes – este questionário será aplicado somente aos pós-graduandos surdos que aceitarem participar da pesquisa.
 - b. Se você clicar em “Li e não concordo com o TCLE e não aceito participar da pesquisa”, não será necessário anexar sua via e você não participará da pesquisa.
11. Você receberá uma via deste termo onde consta o e-mail e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Recomendamos que guarde sua cópia.



Monique Évellyn Ayabe Cardoso de Siqueira

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

Departamento de Letras Modernas

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174

CEP: 14800-901 - Araraquara - Estado de São Paulo

Monique.siqueira@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Assinatura do(a) participante