



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

IAGO FERRAZ NUNES

iagoferraznunes@gmail.com

**O PROJETO DE PESQUISA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS
DE SURDOS**

TERESINA - PI

2025

IAGO FERRAZ NUNES

**O PROJETO DE PESQUISA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS
DE SURDOS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Mestrado em Letras, área de Linguística, do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGEL, da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Linha de Pesquisa: Texto, Discurso e Gêneros como Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre

TERESINA - PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

N972p Nunes, Iago Ferraz.
O projeto de pesquisa nas práticas de letramentos acadêmicos de surdos / Iago Ferraz Nunes. -- 2025.
210 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre”.

1. Letramentos Acadêmicos. 2. Surdos. 3. Projeto de Pesquisa.
4. Pesquisa-Ação. I. Alexandre, Leila Rachel Barbosa. II. Título.

CDD 401

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGEL
MESTRADO E DOUTORADO**

Campus Universitário Petrônio Portela - Bairro Ininga - Teresina-PI
CEP: 64.049-550 - e-mail: cppgl.cchl@ufpi.com.br - Fone (086) 3215 5942
site: www.posgraduacao.ufpi.br/pgel



**ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA | LINGUÍSTICA
IAGO FERRAZ NUNES**

Aos sete dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, no Auditório do Curso de Letras Libras, no CCHL, na presença da Banca Examinadora composta pelos docentes: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre - UFPI (Presidente), Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI (Examinador Interno) e a Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi (USP) (Examinadora Externa), iniciaram-se os trabalhos de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração em **LINGUÍSTICA**), pelo mestrando **IAGO FERRAZ NUNES**. Os examinadores, observando o tempo regulamentar, arguiram o candidato sobre a Dissertação apresentada, intitulada **PROJETO DE PESQUISA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE SURDOS**. Após a arguição, foi suspensa a sessão pública e a Comissão Examinadora reuniu-se, em sessão secreta, para a atribuição de pareceres. De acordo com o Regimento Interno vigente do Programa de Pós-Graduação em Letras, o mestrando foi considerado **aprovado**, fazendo jus ao título de Mestre em Letras. Por nada mais haver a registrar, foi lavrada a presente Ata, que será assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre - UFPI
Presidente

Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI
Examinador Interno

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi (USP)
Examinadora Externa

Teresina-PI, 7 de abril de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos deuses e deusas, aos santos, aos orixás, às forças celestiais e cósmicas que entrelaçam destinos e levam nossa vida para caminhos inesperados. Jamais imaginei que meus passos me conduziram à docência, à pesquisa, à inquietude do mundo acadêmico. Mas como minha mãe sempre diz: “a gente faz um plano, e Deus, outro”. Assim, me reinventei, desbravei caminhos, desconstruí certezas e, no inesperado, encontrei minha paixão. Esta pesquisa é fruto dessa travessia, desse chamado divino ou cósmico que, com assertividade, me trouxe até aqui.

Aos que me deram raízes e asas, minha família, minha eterna gratidão. Apesar das adversidades, foram e são meu alicerce. Em especial, agradeço à minha mãe e à minha avó, mulheres que, com coragem, renunciaram de seus próprios caminhos acadêmicos e profissionais para cuidar da família, mas que nunca duvidaram que a educação seria a chave para transformar vidas, inclusive e principalmente as nossas. É tudo por vocês. Suas orações foram ouvidas, e esta vitória é nossa.

Aos amigos, família escolhida pelo coração, meu mais profundo obrigado. Foram porto seguro, bússola nos desvios, escuta cuidadosa e empática nos momentos sombrios. Compreenderam minhas ausências, seguraram minha mão e emanaram boas energias, enquanto os dias pesavam e se passavam. Sem vocês, essa caminhada teria sido mais árdua, mais solitária.

Ao meu melhor amigo e companheiro de vida, Rômulo, que segurou a barra comigo, suportou as renúncias e todas as dificuldades, que caminhou ao meu lado mesmo quando a estrada parecia longa demais — sou imensamente grato. Seu amor, apoio e certeza inabalável de que eu era/sou capaz, tornaram essa etapa vitoriosa possível.

À Profa. Dra. Leila Rachel, orientadora e amiga, meu respeito e admiração eternos. Sua paciência foi farol, seu acolhimento, respiro. Caminhamos juntos, enfrentamos desafios e, em cada palavra sua, encontrei força para seguir adiante.

Aos meus alunos, que me fazem acreditar todos os dias que ensinar é um ato de amor e transformação, minha mais sincera gratidão. Vocês são a razão de cada esforço, de cada nova busca, de cada passo dado com esperança. Foram vocês que me mostraram que essa jornada valeu — e sempre valerá — a pena.

Por fim, agradeço àqueles que vieram antes de mim, os mestres, os pesquisadores, os intérpretes e, em especial, à comunidade surda, que pavimentaram este caminho e me inspiraram a continuar. O conhecimento não se constrói sozinho, e cada um de vocês foi peça essencial nessa trajetória.

A todos vocês, meu muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa investigou as contribuições de uma oficina bilíngue de leitura e produção do gênero “projeto de pesquisa”, fundamentada no modelo de letramentos acadêmicos, para a compreensão desse gênero por surdos no contexto de seleção para o mestrado. Baseada nos Novos Estudos do Letramento (NEL), especialmente no modelo de Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014), a pesquisa considera os letramentos acadêmicos como práticas sociais e propõe estratégias que vão além da mera aquisição de habilidades linguísticas. O estudo foi conduzido por meio de pesquisa-ação, cuja coleta de dados aconteceu em uma oficina que adotou uma abordagem crítica e reflexiva sobre os desafios acadêmicos dos surdos, focando na leitura e produção de textos acadêmicos, tendo a Libras como língua de instrução e utilizando uma metodologia bilíngue para contemplar as identidades linguísticas e culturais dos participantes, visando acessibilidade e inclusão. Os resultados indicam que a oficina favoreceu a apropriação do gênero, reduzindo barreiras na leitura e escrita ao utilizar materiais e metodologias alinhadas às identidades linguística e cultural dos participantes. Além disso, os dados revelam que as dificuldades enfrentadas pelos surdos na pós-graduação não se restringem à escrita em português, mas refletem lacunas nos processos de letramentos acadêmicos desde a escolarização, evidenciando práticas institucionais excludentes. A pesquisa destaca a necessidade de mudanças estruturais no ensino superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação em nível de mestrado, para garantir ao alunado surdo um processo de ingresso, permanência e formação que seja justo, acessível e inclusivo.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Surdos. Projeto de Pesquisa. Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This research investigated the contributions of a bilingual workshop on reading and writing in the “research project” genre, based on the academic literacies model, to the understanding of this genre by deaf participants in the context of master's degree selection. Grounded in the New Literacy Studies (NLS), particularly the Academic Literacies model (Lea; Street, 2014), the study considers academic literacies as social practices and proposes strategies that go beyond the mere acquisition of linguistic skills. The research was conducted through action research, with data collected from a workshop that adopted a critical and reflective approach to the academic challenges faced by deaf students, focusing on reading and producing academic texts, using Libras as the language of instruction and employing a bilingual methodology to address the linguistic and cultural identities of the participants, aiming for accessibility and inclusion. The results indicate that the workshop facilitated the appropriation of the genre, reducing barriers in reading and writing by using materials and methodologies aligned with the linguistic and cultural identities of the participants. Furthermore, the data reveal that the challenges faced by deaf students in graduate studies are not limited to writing in Portuguese but reflect gaps in academic literacy processes from early schooling, highlighting exclusionary institutional practices. The research underscores the need for structural changes in higher education, both at the undergraduate and graduate levels, to ensure a fair, accessible, and inclusive process of admission, retention, and academic development for deaf students.

Keywords: Academic Literacies. Deaf. Research Project. Action Research.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2 CAMINHOS DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO(S) PARA AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DE SURDOS	14
2.1 Pavimentando o percurso e sinalizando o caminho a ser seguido.....	14
2.3 Modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) na prática com surdos....	21
2.4. Intersecções entre Estudos Surdos e Letramentos Acadêmicos de Surdos.....	27
3 GÊNEROS: TEXTUAIS, DISCURSIVOS OU ACADÊMICOS?.....	31
3.1 Gêneros: terminologias e aproximações teóricas.....	31
3.2 A perspectiva bakhtiniana na análise de gêneros acadêmicos	35
3.3. Trabalhando com Gêneros Discursivos nas Práticas Acadêmicas.....	36
4 METODOLOGIA.....	41
4.1 Tipo de pesquisa	41
4.2 Contexto da pesquisa.....	45
4.3 Participantes da pesquisa.....	46
4.4 Lugar de coleta dos dados.....	48
4.5 Realização das oficinas.....	49
4.6 Reorganização da Oficina	53
5 DISCUSSÕES E ANÁLISES.....	60
5.1 Antes da oficina: contexto e expectativas	60
5.1.1 <i>Barreiras e Possibilidades: o acesso de surdos ao mestrado na UFPI.....</i>	62
5.1.2 <i>Percursos de Letramento Acadêmico: o que os participantes já sabiam?</i>	64
5.1.3 <i>Primeiros Olhares sobre o “Projeto de Pesquisa” e seus desdobramentos .</i>	71
5.2 Durante a Oficina: processos e desafios	72
5.2.1 <i>Quem são e o que buscam? O perfil e a motivação dos participantes</i>	73
5.2.2 <i>Entre a dedicação e as barreiras: reflexões sobre adesão e frequência</i>	75
5.2.3 <i>Entre dificuldades e estratégias: como os surdos enfrentaram os obstáculos?77</i>	
5.3 Depois da oficina: impactos e transformações	83
5.3.1 <i>Novos olhares, novas possibilidades: reflexões pós-oficina</i>	84
5.3.2 <i>Do Contato à Apropriação: o aprendizado do gênero “Projeto de Pesquisa”87</i>	
5.3.3 <i>O caminho ainda é longo: barreiras e desafios persistentes</i>	90
5.3.4 <i>Além da Oficina: enfrentando o processo seletivo para a Pós-Graduação ..</i>	94
5.4 Entre permanências e desistências: narrativas de escolhas.....	97

5.5 Uma síntese do caminho percorrido	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO.....	114
APÊNDICE B - TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA	120
APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUALIZADAS.....	160
APÊNDICE D - TRADUÇÕES E TRANSCRIÇÕES DAS CONVERSAS INDIVIDUALIZADAS.....	162

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa centra-se nos letramentos acadêmicos de surdos graduados, delimitando-se à investigação dos efeitos que uma oficina sobre o gênero “projeto de pesquisa” para ingresso na seleção do mestrado em Letras da UFPI pode causar na percepção dos participantes sobre esse gênero.

O campo de pesquisa e prática dedicado à educação de surdos tem experimentado um significativo desenvolvimento nas últimas décadas, com ênfase em temas cruciais, como as lutas por inclusão escolar, o reconhecimento da cultura surda e sua influência no processo educacional para a formação identitária do aluno surdo (Reis, 2007) e o ingresso e formação desse alunado em nível superior. Quando um estudante surdo ingressa no ensino superior, ele é confrontado por um ambiente novo que lhe oferece uma série de novas experiências. Contudo, esse contexto também se caracteriza por uma variedade de obstáculos a serem superados. Tais desafios vão desde dificuldades na comunicação até a escassez de recursos e abordagens educacionais que considerem adequadamente a dimensão visual, isto é, a maneira pela qual o estudante surdo percebe e interage com o ambiente ao seu redor (Bisol *et al.*, 2010).

O ingresso no ensino superior é, em grande parte dos casos, a primeira etapa da vida acadêmica de qualquer pessoa, seja surda ou não. No entanto, é importante destacar que, nos últimos anos, iniciativas educacionais têm buscado antecipar esse contato com práticas acadêmicas ainda durante a educação básica, especialmente por meio de projetos de iniciação científica voltados ao ensino médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, prevê a valorização da investigação, da pesquisa e da produção de conhecimento como competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, com o intuito de prepará-los para os desafios do ensino superior. Apesar dessas iniciativas, ainda é sabido que a experiência universitária de cada indivíduo é singular e fortemente moldada pelas práticas das quais participa (Lea; Street, 2014), bem como pelos seus conhecimentos prévios e pelas oportunidades de acesso às práticas acadêmicas ao longo de sua trajetória escolar.

Desse modo, nossa pesquisa se motiva pelo seguinte problema de pesquisa: **quais as contribuições que uma oficina de leitura e produção de projeto de pesquisa, construída pelo modelo de letramentos acadêmicos, pode oferecer para a compreensão do gênero por estudantes surdos e egressos do ensino superior que almejam entrar no mestrado?** Para tal, propomos a execução de uma pesquisa-ação, por meio de uma ação de extensão.

Tal problemática emerge da seguinte questão motivadora: os alunos surdos, durante sua graduação, têm contato com diversos gêneros recorrentes das práticas de letramento acadêmico,

mas sua compreensão desses gêneros é suficiente para a produção deles? Nesse sentido, optamos pelo gênero “projeto de pesquisa”, por ser amplamente presente na formação de estudantes de licenciatura e bacharelado, tanto na UFPI quanto na maioria das universidades brasileiras, especialmente nas disciplinas de Metodologia Científica e TCC I, uma vez que sua elaboração é requisito obrigatório para a realização do TCC II e, conseqüentemente, para a conclusão do curso.

As práticas de letramento acadêmico que tendem a focar em habilidades individuais e desconsideram as dimensões socioculturais no aprendizado não combinam com os modelos que devem ser aplicados com o alunado surdo, uma vez que estes se guiam e aprendem pela visualidade, guiados por práticas que contemplem suas subjetividades identitárias de sujeitos surdos, como a utilização de exemplos e materiais que lhes façam sentido e contemplem-na (Campello, 2007). A perspectiva dos letramentos sociais de Street (2014), ao propor um viés crítico, nos é de suma importância, pois vai ao encontro do que é defendido pelos pesquisadores surdos e da área de educação de surdos e de estudos culturais surdos, de que o letramento não se resume a um conjunto de habilidades individuais, mas sim a um conjunto de práticas sociais que variam de acordo com o contexto, a cultura e o gênero textual. Street (1980) ainda defende que as relações de poder na sociedade e o domínio dos letramentos acadêmicos podem ser ferramentas de exclusão ou inclusão social, dando-nos suporte teórico para compreender como essas relações de força se dão na esfera acadêmica, manifestadas através da língua, linguagem e acesso ao conhecimento.

Alguns alunos surdos egressos do curso de Letras Libras da UFPI já lograram êxito em processos seletivos de mestrado, mas sempre em outras instituições de ensino superior. A primeira pessoa surda a ingressar em um programa de pós-graduação stricto sensu na própria UFPI o fez recentemente, no mestrado em Letras, embora sua formação tenha sido na Licenciatura em Língua Portuguesa. Esse cenário nos levou a problematizar alguns aspectos do acesso e da permanência acadêmica de surdos, sobretudo daqueles formados em Letras Libras: a exigência de produção do projeto de pesquisa exclusivamente em português escrito compromete a compreensão do gênero por parte desses alunos? Se sim, essa dificuldade contribui para sua desmotivação em continuar no meio acadêmico? Seria essa dificuldade resultado de práticas de letramento que ainda desconsideram a visualidade como característica constitutiva dos sujeitos surdos?

Diante dessas inquietações, esta pesquisa se propõe a investigar as percepções de surdos graduados sobre o gênero “projeto de pesquisa”, buscando compreender como sua apropriação — ou não — influencia seus processos de letramento acadêmico e suas trajetórias formativas.

Essa reflexão nos conduz ainda a uma provocação complementar: os(as) egressos(as) surdos(as) desejam, de fato, seguir carreira acadêmica? Refletir sobre essa questão é fundamental, pois a ausência de interesse declarado pode estar relacionada não à falta de aspiração, mas às barreiras linguísticas, curriculares e institucionais que ainda caracterizam o ensino superior e que, por vezes, inviabilizam a própria elaboração desse desejo.

Ao longo das oficinas e entrevistas, observamos que, embora alguns participantes demonstrem interesse na continuidade dos estudos, esse desejo vem acompanhado de inseguranças quanto às etapas do processo seletivo, principalmente no que diz respeito à produção textual em português e à falta de acessibilidade linguística. Assim, compreender tanto os obstáculos enfrentados quanto os desejos e expectativas dos(as) surdos(as) egressos(as) amplia nossa compreensão sobre os fatores que afetam sua permanência — ou afastamento — da vida acadêmica.

A presente pesquisa se justifica por vários motivos, dentre eles, o fato de que, embora o campo da educação de surdos tenha evoluído significativamente e com pesquisas embasadas no direito à inclusão e valorização da cultura e da identidade surda, ainda há lacunas no entendimento e na abordagem aos desafios enfrentados por surdos no ensino superior. Grande parte das pesquisas foca no processo de alfabetização e no letramento em nível escolar, o que nos demanda assim mais ações de pesquisa voltadas para os alunos surdos do ensino superior, uma vez que são conhecidos os obstáculos que eles enfrentam, que vão desde barreiras comunicacionais, falta de materiais específicos à falta de metodologias de ensino que os contemplem.

Para que seja suprida essa lacuna, mais pesquisas são demandadas visando a garantia de práticas de letramentos acadêmicos que respeitem a visualidade e as subjetividades identitárias desse público, uma vez que os modelos e abordagens tradicionais mostraram-se insuficientes e não inclusivos. Ao compreender melhor as práticas de letramentos acadêmicos de estudantes surdos, a pesquisa pode fornecer *insights* valiosos para promover uma maior inclusão no ensino superior, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa, uma vez que já é uma demanda real e emergente pelo fato de a Universidade Federal do Piauí já ter formado diversos licenciados em Letras Libras que são surdos e buscam qualificação em nível de pós-graduação.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as possíveis contribuições de uma oficina de leitura e produção de projetos de pesquisa, baseada no modelo de letramentos acadêmicos, para a compreensão de participantes surdos a respeito desse gênero no contexto de seleção para mestrado. Especificamente, buscamos conhecer as práticas prévias de letramentos acadêmicos de surdos (graduandos em processo de conclusão do curso ou graduados) sobre o

gênero “projeto de pesquisa”; descrever as estratégias utilizadas/desenvolvidas, durante a oficina, pelos surdos no processo de compreensão e produção do gênero “projeto de pesquisa” para mestrado; e identificar as possíveis mudanças de concepção sobre o gênero e sobre o funcionamento do processo de letramento acadêmico de surdos após a participação na oficina.

Esta pesquisa está organizada em quatro seções, além das Considerações Iniciais e Finais. Na seção 2, abordamos o percurso histórico e o desenvolvimento dos conceitos relacionados ao letramento, delimitando nossa adesão aos postulados dos letramentos acadêmicos. Ao tratar de surdos e língua de sinais, discutimos como essas culturas e línguas estão não apenas em contato, mas também se influenciam mutuamente. Assim, exploramos a interseção entre os estudos surdos — que consideram as relações sociais, culturais, identitárias e linguísticas da comunidade surda como distintas das da comunidade ouvinte — e os estudos sobre letramento. Como não há letramento sem a mediação de gêneros textuais, também discutimos como a articulação entre letramentos acadêmicos e estudos surdos pode promover práticas letradas específicas para essa comunidade, com foco no gênero “projeto de pesquisa”. Para a seção 3, apresentamos um panorama dos estudos sobre gêneros, destacando a escolha do gênero “projeto de pesquisa” e sua relevância no contexto acadêmico. Além disso, discutimos a relação dos gêneros acadêmicos como ferramentas para os letramentos acadêmico de surdos, evidenciando seu papel na construção do conhecimento e na inclusão desses estudantes no meio universitário. A seção 4 é dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos adotados, abrangendo desde o planejamento e a elaboração da oficina até a produção, coleta e análise dos dados. Na seção 5, apresentamos nossas análises dos dados produzidos e coletados antes, durante e depois da oficina que motivou e foi produto desta pesquisa.

2 CAMINHOS DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO(S) PARA AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DE SURDOS

Para fundamentar e possibilitar o atendimento aos objetivos propostos nesta pesquisa, adotamos, enquanto escopo teórico, os Novos Estudos do Letramento, mais especificamente os Modelos de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (2014). Para tanto, precisamos voltar alguns passos para entender o que seria Letramento, no intuito de entendermos, por meio da sua caracterização e evolução, as variações e modificações pelas quais esse termo passou, e sua consequente significação. Para isso, recorreremos a Soares (1998), que, por meio de um breve retrospecto, identifica que esse termo começa a aparecer na literatura internacional como sinônimo de alfabetização, para então começar a desenhar a diferenciação entre estes termos e seus significados, o que passa até mesmo pela dificuldade tradutória.

2.1 Pavimentando o percurso e sinalizando o caminho a ser seguido

Soares (1998) diferencia alfabetização de letramento de várias maneiras. Enquanto a alfabetização tradicionalmente se refere ao processo de aprender a decodificar e codificar os símbolos da escrita (ou seja, aprender a ler e escrever), o letramento vai além disso. A autora discute que o “letramento” não deve ser definido enquanto uma habilidade técnica, como a de ler e escrever, mas como uma condição intrínseca às práticas sociais que utilizam a escrita para produção, registro e transmissão de conhecimento. A visão de Soares (1998) retira o indivíduo da posição de aluno que apenas recebe e reproduz conteúdo que lhe é passado, colocando-o como um indivíduo inserido no mundo, cujas vivências atravessam todo seu processo educacional. No entanto, essas vivências nem sempre são valorizadas pelo sistema educacional, que tende a seguir modelos engessados e repetir as mesmas estratégias de ensino, sem levar em conta a posição social desse aluno, bem como seu contexto social, cultural, cognitivo, político e histórico.

A autora ainda discute como o letramento influencia o desenvolvimento cognitivo e linguístico daqueles inseridos no âmbito educacional, uma vez que a leitura e a escrita podem modificar ou ampliar as visões de mundo do indivíduo, permitindo compreender as situações segundo as mais diversas formas e perspectivas. Além disso, o letramento afeta como o indivíduo irá se expressar e como isso poderá afetar o meio em que vive, podendo reverberar e ter efeitos maiores e que alcancem mais pessoas nos mais diversos locais. Esse deveria ser um dos norteadores da educação. Esses efeitos e suas consequências demonstram como o

letramento não é apenas uma habilidade individual, mas um processo que afeta toda a estrutura de pensamento, percepção e expressão por meio da linguagem.

Outro ponto importante destacado por Soares (1998, p. 193) é o que ela denomina “letramento funcional”, que se refere à capacidade de usar a leitura e a escrita para atender às demandas práticas do cotidiano, como ler instruções ou escrever documentos. Isso confere autonomia ao indivíduo, permitindo-lhe viver e participar das práticas e vida social de modo pleno, consciente e crítico. Esse tipo de letramento é o que dá condição ao sujeito moderno para se adaptar às demandas sociais e viver da forma mais plena possível, segundo as condições que lhes são possíveis.

Tornar-se letrado, para Soares (1998), não se limita apenas às capacidades técnicas ligadas aos códigos da linguagem, como ler e escrever, mas envolve a maneira como os sujeitos farão uso dessas habilidades para viver e se integrar à sociedade. Para o sujeito chegar a essa capacidade de uso da linguagem, Soares (1998) exemplifica as condições necessárias para tal. Ela começa por afirmar que as condições necessárias para o letramento incluem uma escolarização efetiva e o acesso a materiais de leitura. Para que uma pessoa se torne letrada, é preciso haver disponibilidade de materiais como livros, jornais e revistas, além de um ambiente que incentive a prática da leitura e da escrita. Sem isso, mesmo pessoas alfabetizadas podem não se tornar letradas (Soares, 1998).

Soares (1998) complementa que, para além da habilidade de ler e escrever, letramento é uma condição que envolve a inserção em práticas sociais que usam a leitura e a escrita, de modo a modificar o status social e cultural do indivíduo. Ela observa que se tornar letrado transforma a relação da pessoa com a sociedade, o contexto e os bens culturais, criando uma nova forma de interação e inserção na cultura (Soares, 1998)

Soares (1998) argumenta que inicialmente a crença predominante era de que bastava aprender a ler e escrever, o que implicava compreender, ainda que de forma básica, estruturas linguísticas e ser capaz de produzi-las. Isso se devia ao contexto educacional nacional, que enfrentava uma batalha contra o analfabetismo, influenciado pelos ensinamentos de Paulo Freire. No entanto, o próprio processo de alfabetização e educação revelou que dominar a codificação e a decodificação não era suficiente. Nas palavras de Soares (1998, p. 20), “não era mais suficiente apenas possuir habilidades de leitura e escrita; tornou-se essencial saber utilizar efetivamente essas habilidades, estar apto a responder às demandas de leitura e escrita impostas continuamente pela sociedade”.

A necessidade de ultrapassar um modelo que focava apenas em habilidades de leitura e escrita pautadas na codificação e decodificação de palavras e seus significados para a

compreensão literal de um texto surgiu de uma demanda natural. Todos, inclusive os alunos que estão em processo de formação, vivem em uma sociedade permeada por diversas culturas, que exigem habilidades mais complexas. Não basta apenas ler o texto; é preciso ir além do óbvio, interpretando e navegando entre significados, ditos e não-ditos, explícitos e implícitos. A leitura precisa estar vinculada à compreensão mais ampla, permitindo que o leitor relacione o conteúdo com seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o sujeito se torna responsável pela produção de saberes, conectados às suas vivências e experiências, tornando-se mais consciente e crítico.

Para os alunos surdos, essa abordagem é ainda mais significativa, pois o processo de letramento para eles não pode se limitar à decodificação de palavras e significados na Língua Portuguesa, que é, na maioria dos casos, sua segunda língua (L2). O letramento, no contexto desses alunos, deve contemplar práticas sociais das quais eles participem, assegurando que o aprendizado faça sentido e seja relevante para suas vidas. Ao conceituar letramento como apenas codificação e decodificação, o processo ignora a complexidade da vivência surda, que vai além do ato de ler e escrever uma língua de base oral: envolve a interpretação e comunicação em contextos culturais por meio de uma língua de base gestual. Essa forma de conceituar ou entender o que seria letramento seria é ainda errônea, segundo Soares (1998), pois a mesma define que esse processo de codificar e decodificar é o que caracteriza “alfabetização”, sendo ponto referencial para diferenciação de letramento. Assim, o aprendizado deve capacitá-los não apenas para a obtenção de notas ou aprovação escolar, mas para uma participação ativa e consciente na sociedade, permitindo que exerçam plenamente sua cidadania nos contextos em que vivem ou que venham a ingressar.

O letramento envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também compreender e usar a leitura e a escrita de maneira significativa em contextos sociais e culturais diversos. Soares (1998) argumenta que o letramento é mais amplo e complexo do que a alfabetização, pois envolve habilidades como interpretar textos, entender seu propósito e contexto, e usar a linguagem escrita para se comunicar de maneira eficaz em diferentes situações e contextos.

Assim, enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de decodificação e codificação, o letramento aborda as práticas sociais e culturais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diversos contextos da vida cotidiana. Ao falar de Letramento, torna-se indissociável falar de práticas sociais, pois ele deve ocorrer ao mesmo tempo em que contempla os aspectos sociais, culturais e identitários, contextualizados aos aspectos sociais, culturais, políticos e históricos aos quais está circunscrito.

A proposição central para a condução de nossa investigação consiste na formulação de uma abordagem conceitual do letramento que possibilite uma compreensão aprofundada das práticas textuais pertinentes ao contexto acadêmico sob escrutínio. Essa perspectiva conceitual concebe o letramento como intrinsecamente situado, pragmático e ideológico, aspectos que são delineados em diversas correntes teóricas sobre o letramento e que são aqui articulados com o propósito de orientar nossa empreitada investigativa (Street, 2003; Alexandre, 2019).

Percorrendo os desdobramentos históricos e acadêmicos, achamos oportuno apontar as perspectivas de como o conceito de letramento pode ser encontrado na literatura. Alexandre (2019) aponta que letramento pode vir a ser entendido como produto, processo ou prática. Atribui a Soares (1998, p. 18) a percepção de produto quando esta define como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Já Rojo (2004, p. 8) entende como processo por dizer que é “o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas”. Street (1984, 2003) compreende enquanto prática ou conjunto de práticas, pois “não deve ser compreendido apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim como uma atividade social que é moldada e influenciada pelo contexto cultural e social em que ocorre”.

Coadunamos com Alexandre (2019), ao perceber tais perspectivas como suplementares, por considerarem o letramento dentro de um contexto social, que é influenciado e tem a missão de influenciar o meio em que ocorre, mas o prisma de foco pode mudar de posição, pois pode incidir no final do processo (a primeira perspectiva enfatiza o resultado), durante o processo (a segunda foca no percurso) ou olhar para o todo (a terceira perspectiva enfatiza as práticas em acontecimento, em que os sujeitos alvo/envolvidos influenciam e são influenciados por elas).

Imaginemos um estudante de graduação que participa de um curso de escrita acadêmica. O que o motiva a participar do curso é a expectativa de produzir um texto. Seu objetivo está no produto, não necessariamente na experiência que o curso pode proporcionar. No entanto, ao longo do curso, ele pode perceber que o letramento acadêmico é também (ocorre por meio de) um processo. Não se trata apenas de produzir o trabalho final, mas sim de percorrer etapas fundamentais, como pesquisa, revisão crítica e reflexão sobre a coerência de suas ideias e a argumentação ao longo do percurso, bem como relacionar os conhecimentos prévios aos novos adquiridos através da observação e experienciação, que só são possíveis por meio das práticas realizadas durante o curso.

Esta pesquisa se guia por essa noção de que os aprendizados demandados e apreendidos no âmbito acadêmico fazem parte e constituem os próprios letramentos acadêmicos. Dessa

forma, podemos observar que as diferentes perspectivas sobre o letramento se complementam ao oferecer uma visão mais ampla e contextualizada sobre como ele se desenvolve. O letramento acadêmico, por exemplo, não pode ser visto apenas como o desenvolvimento de uma habilidade, mas deve ser compreendido como um processo contínuo e situado — ao envolver a construção de práticas dentro de múltiplos contextos. Ao integrar as noções de produto, processo e prática, entendemos que o aprendizado acadêmico vai além da simples aquisição de habilidades. Ele envolve também a interação social e a apropriação dos valores e normas institucionais que moldam as práticas acadêmicas. Tal entendimento torna-se crucial para a formação de alunos capazes de refletir criticamente sobre suas experiências acadêmicas e participar ativamente dessas práticas de maneira significativa.

Nesse contexto, os trabalhos de Street (2003) serão nosso ponto de partida, pois nos proporcionarão uma abordagem abrangente, que engloba tanto os aspectos individuais e cognitivos do letramento (modelo autônomo) quanto o viés social (modelo ideológico). Reconhecemos que, conforme sugerido pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), esses dois aspectos não ocorrem de forma isolada. Esse movimento surgiu nos anos de 1980 a 1990, visto que neste período houve um crescente reconhecimento da importância da linguagem escrita não apenas como uma habilidade individual, mas que deveria ser vista dentro de um contexto e como uma prática social, por conter e por vezes demonstrar as relações de poder dentro da esfera educacional e acadêmica, bem como denunciar ou mostrar como isso ocorria socialmente, mas partindo de questões ideológicas, identitárias e culturais da sociedade à qual estava atrelada.

Brian Street (1984), James Paul Gee (1996), Mary Hamilton e David Barton (1998) foram os principais contribuintes na formação e desenvolvimento dos NEL. Brian Street criticou a abordagem clássica do letramento como uma habilidade individual e promoveu uma abordagem situacional que incluía práticas culturais, sociais e contextuais em torno da criação, produção e leitura dos textos. Por outro lado, James Paul Gee contribuiu para a compreensão do letramento como prática sociocultural, vinculando este processo com a linguagem, a identidade e o poder. Mary Hamilton e David Barton abordam as práticas do letramento em um determinado cenário, como escola ou comunidade, identificando as múltiplas práticas e significados relacionados ao uso da linguagem escrita.

Esses autores, entre outros, influenciaram a maneira como o letramento passou a ser estudado e compreendido, culminando em uma mudança de paradigma na área. Os Novos Estudos do Letramento se afastam de uma visão centrada no indivíduo e em suas habilidades cognitivas para enfatizar os contextos sociais, culturais e históricos. A primeira visão centra-se

no indivíduo e nas habilidades cognitivas necessárias para a leitura e escrita, ou seja, o letramento é visto como meio para o desenvolvimento de competências. A segunda visão amplia a compreensão do letramento, não o restringindo a um conjunto de habilidades individuais, mas percebendo-o como parte das interações sociais e culturais. Nessa abordagem, são considerados os muitos significados e identidades que emergem das práticas de linguagem escrita. Ao abordar os fenômenos de maneira mais ampla e contextualizada, a pesquisa sobre Letramento possibilita uma compreensão mais profunda e sutil do papel que o texto desempenha na sociedade.

Ao adotarmos essa perspectiva integradora, seremos capazes de compreender as práticas e influências que permeiam os letramentos acadêmicos de surdos. Os Novos Estudos do Letramento e em especial a perspectiva de Street (1984), ao considerarem as individualidades, subjetividades, identidades, ideologias, cultura e língua, possibilitam entender como esses elementos influenciam a formação, cognição e desenvolvimento de conhecimento. Dessa forma, os letramentos acadêmicos de surdos não podem ser vistos de maneira isolada ou meramente técnica, mas devem ser entendidos como uma prática socialmente situada, onde as particularidades linguísticas e culturais exercem influência direta sobre o processo de aprendizado e de inserção no contexto acadêmico.

Ao mesmo tempo, a Universidade, como um centro de produção e disseminação de conhecimento, também se configura como um aparelho ideológico de manutenção de poder, conforme apontado por Foucault (2005), Bourdieu e Passeron (2023). O modo como as habilidades a serem desenvolvidas são previamente estabelecidas reflete os valores e as normas dominantes, que podem afetar o desempenho dos alunos, incluindo os surdos. Assim, é fundamental considerar como as práticas de letramento e as estruturas acadêmicas influenciam, muitas vezes de forma desigual, a trajetória desses alunos, reforçando a necessidade de um olhar mais crítico sobre o papel da universidade na construção do saber e na formação de identidades.

Street (2014) trabalha com a noção de que a ideologia manifesta poder ao confrontar a criatividade individual, podendo gerar tensão e/ou resistência. De um lado, temos a autoridade e o poder, que são representados pelas regras, normas e estruturas sociais estabelecidas. Essas coisas muitas vezes nos dizem o que fazer e como fazer: esta seria a Universidade (entendida aqui como espaço acadêmico de modo geral) agindo no plano político-ideológico. Do outro lado, temos a resistência e a criatividade individual. Essa é a parte de nós que questiona, desafia e tenta encontrar novas maneiras de fazer as coisas. É a parte que busca liberdade e expressão pessoal, muitas vezes indo contra as normas estabelecidas.

Então, a ideologia é como o espaço onde essas duas forças — autoridade e individualidade — se encontram e competem. É nessa competição que as relações de poder são estabelecidas. Às vezes, seguimos as ideias e crenças impostas pela autoridade e poder, enquanto outras vezes resistimos a elas e buscamos expressar nossa própria criatividade e individualidade. Essa tensão entre seguir as regras e desafiá-las é o que molda nossa sociedade e a maneira como vivemos dentro dela.

As relações de poder manifestas e atuantes na esfera acadêmica têm como condição de existência e produção as relações entre professores, alunos, servidores etc. Essas relações se manifestam e circulam pelos gêneros próprios da(s) demanda(s) que surgem nesse espaço. Ocorrem nos e através dos gêneros, ao logo do tempo, que ao influenciarem e impactarem os envolvidos, geram novas condições de existência, atuando assim, de modo cíclico. Essa ocorrência cíclica é a responsável pela manutenção e perpetuação do poder.

Isso pode ser percebido ou imaginado no exemplo de um estudante surdo que ingressa na universidade. Ele pode enfrentar a tensão entre as normas estabelecidas pelo ambiente acadêmico, que em geral favorece formas de letramento e produção de conhecimento em português escrito, enquanto sua própria identidade linguística e cultural está ancorada na Língua Brasileira de Sinais.

A universidade, como espaço de poder, pode exigir que esse estudante se adapte a uma forma de comunicação que não é natural para ele, o que reflete o domínio da língua majoritária (português). No entanto, o estudante pode resistir a essas imposições, expressando sua individualidade e buscando maneiras de incluir a Libras como uma forma legítima de produção de conhecimento dentro da academia. Essa resistência pode se manifestar na adaptação de gêneros acadêmicos à Libras ou na exigência de que as práticas pedagógicas considerem suas particularidades linguísticas.

Não é justo exigir do aluno que essa resistência parta dele, mas pode ser exigido que a instituição pense alternativas que contemplem as particularidades, identidades, cultura e língua do seu alunado surdo. A universidade é obrigada por lei a proporcionar um ambiente inclusivo que o torne acessível – por acessível, temos o princípio da equidade como norteador, vez que um ambiente só pode ser acessível de fato, se o alunado surdo tem as mesmas condições de acesso (a qualquer coisa) em grau de equiparação com os ouvintes.

Nesse processo, há um confronto entre o poder institucional e o indivíduo. Se geradas no passado, afetam atualmente os estudantes surdos, fazendo-os se depararem com diversas barreiras, que podem se perpetuar e afetar as futuras gerações de estudantes surdos, ou até

mesmo serem criadas outras condições que gerarão novas barreiras, formando assim um efeito bola-de-neve.

Desse modo, guiados por Alexandre (2019), entendemos que o letramento não deve ser concebido como um conjunto de competências destinadas a conformar os indivíduos às exigências das estruturas de poder predominantes. Em vez disso, deve ser compreendido como uma prática pragmática, na qual os indivíduos se engajam com maior ou menor apropriação, em suas atividades diárias, envolvendo a interação com textos em uma variedade de contextos. Além disso, o engajamento nas práticas de letramento pode fornecer ao indivíduo, por meio da consciência das ideologias subjacentes, uma maior capacidade de tomada de decisão em relação às estratégias de letramento adotadas e suas implicações sociais.

2.3 Modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) na prática com surdos

Entendemos que as práticas de letramento devem se distanciar dos modelos tradicionais que focam em analisar o grau de domínio da variante formal da escrita, verificando se é “boa” ou “ruim”, o que Lea e Street (2014) chamam de modelo do *déficit*. Em vez disso, os autores propõem a utilização de modelos sobrejacentes e não contrapostos.

O primeiro, denominado modelo de “habilidade de estudo”, destaca a importância de compreender as práticas de escrita dos estudantes dentro de contextos específicos, considerando tanto as demandas da instituição acadêmica quanto as experiências e recursos individuais dos estudantes. Muitas vezes esses alunos enfrentam desafios ao se envolverem com a cultura acadêmica, pois podem ter diferentes experiências prévias de letramento e podem não estar familiarizados com as expectativas específicas da academia. O foco está na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de competências individuais para a produção de textos academicamente corretos e formalmente adequados.

Ao se pensar em um projeto de ensino do gênero “projeto de pesquisa” para surdos, esse modelo se mostra lacunoso, por não levar em consideração as práticas sociais e os contextos em que a escrita acadêmica se desenvolve, ignorando as diversidades culturais e linguísticas dos alunos. Ele se limita a um padrão único de escrita acadêmica, ao valorizar a norma culta do português escrito, e pressupõe que sejam seguidas as regras e estruturas prescritas para a produção dos gêneros. Desse modo, as experiências e conhecimentos prévios dos surdos não seriam levados em conta, pois o foco é em um padrão de produção textual já estabelecido (tendo como base a experiência ouvinte), que deve ser aprendido.

Ao olharmos para a história da educação de surdos no Brasil, vemos que é recente e ainda falha. Escolas bilíngues e metodologias que sejam pautadas em recursos visuais não são realidade em grande parte do ensino básico ou superior do Brasil. Assim os alunos surdos, ao adentrarem o universo acadêmico, se deparam com dificuldades, mas que a instituição e os professores não conseguem superar, exatamente por focarem em um método de ensino voltado ao “produto final”, ignorando as individualidades de cada um dos seus alunos. Tal lacuna tenta ser resolvida pelo segundo modelo. Vejamos a seguir.

O segundo modelo, de “socialização acadêmica”, refere-se ao processo em que os estudantes são integrados na cultura e práticas acadêmicas. Para além dos conteúdos disciplinares, nesse modelo deve haver a internalização de normas, valores e costumes próprios da academia, que se tornam cada vez mais formais e especializados. Isso pode ser desafiador, pois confronta os estudantes, que trazem suas experiências de mundo, valores, subjetividades e culturas, com as novas normativas que lhes são apresentadas/impostas pela/na comunidade acadêmica. É nesse modelo-etapa que os alunos devem se apropriar das regras de escrita, gêneros mais recorrentes, como artigos científicos, resenhas, relatórios e projetos de pesquisa. O aluno é posto em contato e exigido a se apropriar de conhecimentos e habilidades que lhes são novos, mas sem ter um manual preciso e claro que o ensine para tal. É no processo de convívio, de socialização com os outros que ele irá se apropriar dos conhecimentos, funcionamentos, regras e habilidades que são próprios e circulam no meio acadêmico.

Tendo esse modelo como base para um projeto de ensino do gênero “projeto de pesquisa” para surdos, desenvolveríamos atividades a partir da perspectiva de que só pelo fato de os alunos surdos estarem imersos no meio acadêmico (composto, na maioria, por ouvintes) e em contato com práticas de letramentos acadêmicos (majoritariamente feitas com textos escritos em língua portuguesa), aprenderiam de modo natural, autônomo e instintivo. Sabemos que o ambiente serve de estímulo e que a observação e experienciação podem possibilitar um local de aprendizagem, mas a socialização por si só se torna lacunosa por não ter a instrução direta ou mediação (principalmente em língua de sinais). Assim, se surgirem dúvidas, elas não serão respondidas por meio da observação ou interação com outros sujeitos que estão em mesma condição. Faltará a mediação de conhecimento entre quem tem mais experiência para quem tem menos, utilizando a Libras.

O terceiro e último é o modelo de “letramentos acadêmicos”, que está intrinsecamente ligado à produção de sentidos, formação(ões) identitária(s), relações de poder e autoridade. Ele se assemelha ao segundo, mas torna-se mais amplo por não apenas considerar como os estudantes devem adquirir habilidades específicas, mas também como essas habilidades estão

ligadas às estruturas de poder dentro da academia e como são influenciadas por fatores sociais, culturais e políticos mais amplos. O modelo de letramentos acadêmicos amplia a compreensão da socialização acadêmica, incorporando uma análise mais profunda das relações de poder e das dimensões sociais e políticas envolvidas na produção e no uso do conhecimento dentro da academia, tornando os acadêmicos mais conscientes e críticos do seu próprio processo de aprendizagem, ao colocá-los no centro e com visão para o todo.

O modelo de letramentos acadêmicos extrapola o texto, os gêneros e as regras, ao se preocupar também com as convenções e vivências sociais experimentadas no âmbito acadêmico. Seu diferencial está no fato de proporcionar ao acadêmico que ele pense em como as práticas de letramento ocorrem, por que ocorrem de determinada maneira e quais suas contribuições para sua própria trajetória. Os acadêmicos devem ser incentivados a compreenderem os assuntos disciplinares guiados pelo seu sentido, sua motivação, e não mais pelo viés estrutural e normativo, de apenas reproduzir o que lhes é apresentado. O conhecimento deve ser produzido partindo da significação que ocorre internamente com os referentes que o sujeito tem para comparar ou confrontar com os que lhes é apresentado, pois aprender sem ter um referente não é aprender de fato, pois não há compreensão, apenas reprodução.

Assim, este modelo torna-se mais completo em comparação aos anteriores, mas defendemos que, quando os três modelos são aplicados de modo suplementar, as falhas de um são compensadas com os pontos fortes do outro, tendo o modelo de “letramentos acadêmicos” o diferencial por considerar os fatores externos à sala de aula e internos aos indivíduos. Esse modelo é o que prevaleceu no planejamento da oficina proposta nesta pesquisa, exatamente por esses motivos já explicados, uma vez que o aluno surdo precisa ter sua individualidade considerada, de modo que o trabalho com textos acadêmicos ocorra não somente por meio do ensino de regras, mas que as possibilidades de construção desses textos sejam demonstradas na prática e relacionadas às suas experiências prévias, para que façam sentido. Além disso, entendemos que esse trabalho deve ser realizado de modo crítico, discutindo a importância desses textos para o contexto acadêmico e como sua utilização pode influenciar a vida do aluno e em contexto mais amplo, trazendo as problemáticas para o mundo real. Assim, ao partir de uma abordagem holística, o processo de aprendizado se torna consciente ao trabalhar com a criticidade desse indivíduo.

Ao considerarmos as práticas de letramento acadêmico de surdos, é fundamental reconhecer que o contexto educacional em que estão inseridos reflete as relações de poder descritas por autores como Street (2014). A maneira como as normas, currículos e estruturas acadêmicas são estabelecidas influencia diretamente a inclusão ou exclusão de diferentes

identidades, línguas e culturas. Nesse sentido, a tensão entre o poder institucional, que frequentemente se manifesta por meio da hegemonia da cultura ouvinte, e a resistência e criatividade dos sujeitos surdos torna-se evidente.

Stumpf e Linhares (2021) argumentam que, para que os processos de letramento de surdos sejam significativos, é essencial que todo o sistema educacional, desde o currículo até os materiais didáticos, seja orientado por elementos que façam sentido para esses alunos, priorizando a visualidade, que é o sentido mais apurado para eles. Nessa linha, Campello (2008) propõe uma pedagogia que inclua exemplos e materiais que reflitam a percepção de mundo, a cultura e a identidade dos surdos. Essas práticas pedagógicas diferenciadas são essenciais, pois a cultura dos ouvintes, por ser dominante, é frequentemente tomada como padrão, o que invisibiliza e, muitas vezes, apaga a cultura surda.

Esse fenômeno, conhecido como “ouvintismo”, é amplamente discutido por Perlin e Strobel (2006), que apontam como essa prática gera atrasos no processo educacional e no desenvolvimento dos surdos, desde a educação básica até a pós-graduação. Ao serem submetidos a um sistema educacional que não reflète suas experiências e identidades, os surdos passam por processos de letramento que não lhes produzem sentido, não os valorizam e não lhes representam adequadamente. Assim, o desafio de resistir ao poder institucionalizado e encontrar formas de expressão que valorizem sua língua e cultura se torna uma constante na trajetória acadêmica dos sujeitos surdos.

Para participarem ativamente da vida acadêmica, ou seja, para haver a inclusão de fato de surdos na academia, sua identidade e cultura precisam estar presentes, motivando as práticas de letramentos a partir de exemplos que já façam parte da sua experiência de vida e conhecimento adquirido anteriormente para que, ao ingressar nessas práticas, consigam fazer relação entre o que já sabem e o que estão aprendendo, dando assim, sentido ao novo. Assim, os surdos precisam de práticas de letramento que lhes sejam acessíveis não somente linguisticamente, mas também cultural e identitariamente.

Durante a graduação, o aluno surdo é exposto a diversas novas experiências e conhecimentos, muitas vezes mediados pelos gêneros discursivos trabalhados ao longo dos diferentes níveis de ensino. No entanto, esses gêneros, em sua maioria produzidos e acessados através da língua portuguesa escrita, nem sempre geram os efeitos esperados para os surdos. Isso ocorre porque o processo de significação não se estabelece adequadamente quando esses materiais não partem de referentes que grande parte dos surdos (re)conhecem em sua primeira língua, a Libras, o que compromete a relação entre o conhecimento prévio e o novo conteúdo a ser aprendido.

Em vez de atribuir o fracasso educacional à falta de proficiência em português, é fundamental reconhecer que essa abordagem desconsidera a Libras como um meio legítimo de construção e mediação de conhecimentos. O foco excessivo na língua portuguesa escrita como única via de acesso ao aprendizado resulta em barreiras comunicacionais, que não só desvalorizam as competências linguísticas que o aluno surdo já possui, mas também perpetuam práticas de “ouvintismo” que invisibilizam sua cultura e identidade.

O aluno surdo que ingressa no ensino superior enfrenta barreiras adicionais porque o ambiente acadêmico continua a privilegiar massivamente práticas pedagógicas voltadas para a língua portuguesa. Essas práticas muitas vezes desconsideram o potencial da Libras como uma ferramenta igualmente eficaz na mediação do aprendizado de conhecimentos disciplinares e de mundo. É essencial, portanto, que as instituições de ensino passem a adotar uma abordagem bilíngue efetiva, que valorize a Libras como língua de instrução e como meio de construção do conhecimento acadêmico, garantindo assim uma educação mais inclusiva e equitativa para os surdos.

Lea e Street (1998) defendem que o modelo dos letramentos acadêmicos é o mais adequado porque leva em consideração a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, às relações de poder e às identidades envolvidas. Além disso, afirmam que o modelo dos letramentos acadêmicos é capaz de abranger a complexidade da construção de significados, diferentemente dos dois modelos propostos anteriormente, que apresentam falhas nesse aspecto.

Em seu texto, Street (2010) traz os estudos de Russel (1991; 2007) e outros autores que, ao estudarem os processos cognitivos ligados à prática da escrita, demonstraram seguir uma base linguística sistêmica e funcional, priorizando o ensino dos aspectos linguísticos explícitos em vez das relações entre o texto e suas funções sociais. Assim, juntamente com Lea (1998), propõe que, na prática da produção de textos escritos, não sejam valorizados critérios que os classificassem como bons ou ruins, pois, em pesquisa anteriores, detectaram que os textos eram analisados segundo critérios da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento.

O modelo dos Letramentos Acadêmicos não só se diferencia como supera o modelo de habilidades cognitivas e o prova através da prática proposta por Lea e Street (1998), chamada de *feedback*, em que o professor regente não somente irá analisar o texto, mas também os outros alunos, e, nesse momento, poderão demonstrar como melhorar não somente os aspectos linguísticos e estruturais, mas fazê-lo partindo de referentes já conhecidos pelo aluno, de modo que o que for apontado/questionado, faça sentido, mas que possibilite a assimilação de fato, vez

que tais apontamentos não partirão de regras formais que devem ser memorizadas sem prévia explicação do motivo de serem assim e terem que ser seguidas. A aprendizagem se dará quando os alunos compreenderem as camadas escondidas, ou seja, o que está para além das regras a serem seguidas.

Os *feedbacks* ocorrem no processo de identificação e compreensão do que antes lhes era desconhecido ao considerar que os alunos não devem focar apenas nas regras e estrutura dos textos e gênero sem a compreensão das suas motivações. Assim atravessam camadas do texto que Street (2010) chama de “dimensões escondidas”. Street (2010) defende que, nesse processo de letramentos acadêmicos, é importante provocar o aluno a entender a contribuição desse texto, ao se fazer a pergunta “pra que ele serve?”. Para isso, é necessário compreender quem é o autor do texto, para entender qual a sua voz, ou seja, a qual contexto ele pertence e estava inserido quando escreveu, para assim sua motivação ser explicada, uma vez que ele também parte de um ponto de vista em específico, e este deve ser identificado, ficando em evidência para auxiliar na compreensão das outras dimensões.

As dimensões anteriores podem ser mais facilmente lidas a partir de uma outra dimensão, a das marcas linguísticas, que podem apontar/denunciar as outras. Ainda que estejam presentes no texto, não necessariamente estarão escritas expressamente, é necessário interpretação para identificá-las. Nesse processo de compreensão do texto em suas dimensões, ocorre a apropriação da estrutura do texto e do gênero abordado. A proposta de Street (2010) e de Lea e Street (1998) possibilita ao alunado o aprendizado integral não somente do texto, se apropriando das regras e estruturas, mas também possibilita uma formação crítica, em que os alunos e professores atuam conjuntamente, um auxiliando e indagando o outro.

Quando um aluno contribui com o texto do outro, a compreensão parte de pares que estão em igualdade, o que pode fazer mais sentido do que o modo em que o professor comenta, além de poder atingir outro aluno que inicialmente não estava diretamente envolvido, mas que, por pensar igual, irá refletir sobre seu texto, sobre sua produção e sobre os sentidos postos em circulação nele/por ele. Nesse processo, o aluno está no centro e o professor irá atuar como um mediador. O *feedback*, além de dar conta dos aspectos linguísticos formais, coloca os alunos e o professor como coautores desse conhecimento, sem valorizar um status de superioridade do professor e sem reproduzir as relações de força que tradicionalmente dividem a sala de aula e as instituições de ensino.

Ao propor a análise das possíveis contribuições para a trajetória acadêmica de alunos surdos de uma proposta de leitura, produção e compreensão de um gênero em específico, guiados pelo modelo dos letramentos acadêmicos, o foco vai além dos aspectos linguísticos

formais e domínio da estrutura do gênero que são cobrados academicamente. Ao colocar os alunos no centro do processo e trabalhar com a socialização e *feedback*, essa apropriação do conhecimento acadêmico ocorrerá de modo mais efetivo a partir da produção e assimilação a partir de referentes já conhecidos aos participantes surdos, ao colocar suas vivências, culturas e identidades em destaque, ao invés de negligenciá-las, possibilitando assim seu desenvolvimento integral e não meramente formal.

Faz-se mister destacar que Lea e Street (1998) nomeiam Letramentos Acadêmicos, no plural, fazendo referência e destacando que não é um processo único, e que não ocorre de um único modo e que não se ocupa de uma única coisa. Dentro do meio acadêmico, há uma diversidade de áreas de estudos, práticas de linguagens diferentes, múltiplas habilidades a serem desenvolvidas e múltiplas pessoas e fatores envolvidos. Por isso, defendem que as práticas sejam sociais, por considerarem um todo e não somente um contexto específico ou de um indivíduo por vez, já que a vida ocorre na interação em múltiplos espaços e contextos, influenciados por múltiplos fatores e múltiplas individualidades e subjetividades.

Assim, ao aplicarmos o modelo dos letramentos acadêmicos, temos uma abordagem que não apenas respeita, mas valoriza as vivências, identidades e culturas dos alunos surdos, reconhecendo sua língua, a Libras, como um meio legítimo de construção de conhecimento. Tal abordagem é essencial para discutir o “ouvintismo” de práticas de letramentos voltadas exclusivamente para o português escrito, principalmente considerando que nossa proposta é voltada para o trabalho com um gênero escrito em português. Dessa maneira, ao integrar os três modelos de forma suplementar, garantimos que os alunos surdos possam desenvolver suas competências de maneira crítica, consciente e conectada à sua realidade linguística e cultural.

Essa perspectiva é central para o planejamento da oficina proposta nesta pesquisa, pois compreende que o ensino de gêneros para surdos deve partir de uma abordagem que inclua suas experiências e referências. No caso do trabalho com gêneros acadêmicos, como o “projeto de pesquisa”, a utilização do modelo de letramentos acadêmicos busca criar um ambiente de aprendizado mais significativo e inclusivo, onde as práticas acadêmicas se alinhem aos contextos e aos conhecimentos prévios dos alunos.

2.4. Intersecções entre Estudos Surdos e Letramentos Acadêmicos de Surdos

Os Estudos Surdos entendem a surdez não como uma deficiência, mas como característica identitária, produto de uma prática cultural e linguageira situada dos surdos, com sua própria língua e formas de interação no mundo. No entanto, a sociedade e a esfera

educacional ainda são majoritariamente moldadas pela perspectiva ouvinte, criando barreiras que dificultam a inclusão dos surdos, do ensino infantil ao ensino superior.

A falta de materiais acessíveis, o uso exclusivo do português escrito e a pouca valorização da Libras impactam diretamente o aprendizado e a participação acadêmica dos estudantes surdos. Por isso, compreender como cultura e identidade surda influenciam as práticas de letramentos acadêmicos é essencial para (re)pensar práticas mais inclusivas.

Ao se engajar na elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado, o estudante surdo não está apenas desenvolvendo habilidades acadêmicas, mas também contribuindo para o reconhecimento e a disseminação de sua cultura dentro de um espaço historicamente dominado pela norma ouvinte. Essa iniciativa fortalece o papel das práticas sociais na academia e reforça a importância de integrar as experiências culturais surdas na produção de conhecimento. Além disso, ao participar de práticas de letramentos acadêmicos, o estudante se insere em um contexto que exige habilidades como a revisão de literatura, a escolha de metodologias apropriadas e a organização coerente de suas ideias, em um processo que reflete as demandas acadêmicas e sociais.

Entretanto, é justamente nesse ponto que se percebe uma lacuna nos estudos de autoras como Quadros e Karnopp (2007), Campello (2008), Strobel e Perlin (2006). Seus trabalhos investigam práticas de letramento acadêmico para surdos, mas ainda não fazem uma associação direta entre essas práticas e as teorias de letramento que poderiam fortalecê-las. Ao propor a aproximação dessas abordagens, sugerimos que, se somadas, essas teorias podem se complementar, gerando possibilidades ainda maiores para a formação acadêmica de surdos. Como destacam Lea e Street (2014), os modelos de ensino e letramento devem ser suplementares, de modo que as limitações de uma abordagem possam ser compensadas pelos pontos fortes da outra. Isso contribuiria para a consolidação de estudos mais embasados sobre os letramentos acadêmicos de surdos, tornando o campo mais sólido e inclusivo no futuro.

Os esforços teóricos de Quadros e Karnopp (2007) focam nos aspectos linguísticos da Libras. Ainda que, em alguns momentos, abordem os aspectos culturais e identitários para explicar como estes devem influenciar e ser considerados no processo de compreensão da língua, esse não é o foco.

Campello (2008), em sua tese, discute como a visualidade deve ser explorada no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Aqui já temos uma maior aproximação entre letramento e os estudos da autora, que é surda, e versa sobre as pessoas surdas e seus processos de aprendizados. Os conselhos dados de como a visualidade e a imagética devem ser utilizadas no ensino de surdos, por ser o modo como estes compreendem e interagem com o mundo, são

práticas de letramentos surdos, ainda que não tenha sido feita esta relação, pois indica que o ensino por meio de uma língua que não seja sua L1, e por meio da modalidade escrita dela, não contempla os surdos por não possibilitar que eles atribuam sentidos e significações aos referentes trabalhados. Isto nos foi importante para pensarmos na elaboração da oficina, de modo a contemplar a visualidade do surdo, sendo um dos influenciadores que nos levaram a ministrar a oficina toda em Libras e utilizar materiais com mais estratégias e recursos visuais do que o texto escrito.

Em Strobel e Perlin (2006), as questões referentes à percepção e cognição dos surdos são mais exploradas, uma vez que o estudo versa sobre os fundamentos da educação de surdos, demonstrando e explicando como devem ocorrer, assim como a autora anterior, mas agora de modo mais aprofundado. As práticas de ensino, chamadas no estudo de “métodos ou metodologias de ensino”, vão ao encontro do que chamamos aqui de práticas de letramentos, por isso notamos que os estudos se atravessam e nos serviram de fonte para compreensão e elaboração da oficina.

Lodi (2004), ao abordar o processo de leitura e conseqüente compreensão de textos por surdos, também se aproxima da discussão que levantamos aqui, ao afirmar, corroborando com Soares (1998), que as práticas de letramento dentro dos ambientes escolares têm por função a manutenção de certo controle sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mais do que a expansão do conhecimento. Assim, a utilização dos gêneros foca apenas no aspecto de assimilação de regras e estruturas, o que acaba por ignorar os aspectos sociais que devem estar envolvidos nesse processo. Como conseqüência, ocorre a exclusão do surdo, uma vez que essas práticas não são acessíveis a eles, já que sua língua de instrução deveria ser a Libras, o que faria com que eles discutissem os textos e tivessem a produção de sentidos a partir de suas próprias experiências.

O estudo de Lodi (2004) ainda enfatiza que o espaço educacional de surdos deve ir para além do bilinguismo, devendo ser plurilíngue e valorizar os diversos tipos de linguagens, não somente as verbo-escritas. O texto é mais do que um conglomerado de palavras e significados a serem decodificados. Para isso, o contato com diversos gêneros se faz importantíssimo. O estudo contribuiu para nossa pesquisa, ao reforçar que esses textos podem estar na modalidade escrita da língua oral, mas que também devem incluir exemplares textuais em línguas de sinais, seja na modalidade sinalizada e registrada em vídeo ou por meio do sistema de Escrita de Sinais.

A tradução de textos em português escrito para Libras também mostra ser uma possibilidade interessante, pois, ao estar em Libras (que deve ser a língua de instrução dos surdos), permite que eles comparem as duas versões, possibilitando a compreensão da estrutura,

das regras e das camadas do texto, produzindo os sentidos a partir de suas próprias experiências, já que a informação estará acessível em sua língua de instrução e comunicação, tornando o processo mais confortável para eles.

Devemos repensar as práticas de letramento de surdos, colocando a Libras como eixo central e utilizando oficinas como espaços de interação, experimentação e construção de sentidos em ambas as línguas. As oficinas, nesse contexto, se configuram como ferramentas poderosas para a promoção de uma educação bilíngue efetiva e inclusiva, que reconheça as especificidades linguísticas e culturais dos surdos (Lodi; Bartolotti; Cavalmoreti, 2014).

Lodi (2004; 2014), ao escolher a oficina enquanto espaço possibilitador das práticas de letramentos de surdos, justifica-se por diferenciá-la do contexto educacional tradicional, frequentemente marcado por práticas de ensino-aprendizagem logocêntricas, que desconsideram as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. A oficina, para a autora, pode ser ainda um espaço bilíngue, onde a Libras assume o papel de língua de instrução e interação, permitindo aos surdos se engajarem ativamente na construção de sentidos a partir de suas próprias experiências e conhecimentos prévios. O uso da Libras como ferramenta de comunicação e reflexão é crucial para que os surdos se apropriem da leitura e da escrita do português como L2, o que nos serviu de baluarte no momento de elaboração e execução de nossa oficina, que, por ser ministrada em Libras, nos permitiu discutir os textos, relacioná-los com suas práticas sociais cotidianas e negociar sentidos. Tanto os alunos, com seus pares surdos, quanto nós, ministrantes, buscamos assumir uma postura de mediação entre os alunos e os textos, problematizando as leituras, incentivando a participação e criando pontes entre a Libras e a língua portuguesa.

3 GÊNEROS: TEXTUAIS, DISCURSIVOS OU ACADÊMICOS?

Os gêneros fazem parte da vida cotidiana e da comunicação acadêmica, estruturando a forma como produzimos e compartilhamos conhecimento. No ensino superior, eles orientam desde leituras e trabalhos até pesquisas científicas, sendo essenciais para a inserção dos estudantes no meio acadêmico. Para os surdos, no entanto, essa inserção nem sempre acontece de forma acessível. O predomínio do português escrito como principal meio de produção acadêmica pode representar uma barreira na formação de alunos surdos, já que sua L1 é a Libras. Nesta seção, discutiremos os usos e distinções entre diversas designações e afinidades teóricas, bem como sua relação com as práticas de letramentos acadêmicos e com estratégias para tornar o ensino mais inclusivo.

3.1 Gêneros: terminologias e aproximações teóricas

As definições e aproximações com outras teorias para embasar os estudos sobre gêneros são iniciadas por Rojo (2005), ao discutir a distinção entre “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”. Bezerra (2017) esclarece, no entanto, que essa diferenciação deve ser entendida como um indicativo do grau de aproximação com a perspectiva bakhtiniana: a expressão “gêneros discursivos” reflete maior alinhamento com essa abordagem, enquanto “gêneros textuais” sugere uma visão mais distante.

Bezerra (2017) argumenta que a escolha entre uma terminologia ou outra não se limita a uma questão de polifonia. Ainda que não existam dois objetos distintos para os estudos sobre gêneros, o uso de uma dessas denominações revela o enquadramento teórico do pesquisador e a perspectiva adotada para analisar textos e fenômenos linguísticos. Essa distinção teórica reflete, em grande parte, as diferenças entre estudos desenvolvidos por pesquisadores anglófonos e aqueles influenciados por Bakhtin. Independentemente da terminologia adotada, deve-se considerar que ambas as concepções remetem ao texto, pois este é a concretização visível do discurso e do gênero. Assim, é necessário buscar uma abordagem que integre texto e discurso por meio da mediação do gênero (Bezerra, 2017).

A relação entre texto e gênero também exige atenção. Muitas vezes, esses conceitos são confundidos, como aponta Marcuschi (2008, p. 154), ao afirmar que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Embora essa afirmação sugira que ambos pertencem à mesma esfera, a materialidade do texto é um fator determinante para diferenciá-los. O gênero não deve

ser confundido com o texto, pois ele se manifesta e se organiza a partir das convenções estabelecidas socialmente, sendo materializado no texto (Bezerra, 2017).

Bazerman (2005) define gênero como um “fenômeno de reconhecimento psicossocial”. Bezerra (2017, p. 37) complementa essa visão, apontando que essa abordagem se afasta da materialidade, uma vez que “o que é construído ou ‘materializado’ em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (‘acordo social’) cabível naquela situação”. Concordamos com Bezerra (2017, p. 45-46), ao afirmar que “o gênero é a categoria que efetivamente nos permite passar do discurso ao texto”, pois ele funciona como uma mediação necessária entre essas instâncias. No entanto, discordamos da ideia de que o gênero impede que o texto seja visto como a materialização do discurso.

O texto, enquanto produção socialmente situada, manifesta-se de diferentes formas, mas sempre dentro das convenções de um gênero. A inovação textual não implica automaticamente a criação de um novo gênero; pelo contrário, o reconhecimento de um texto como pertencente a um gênero está vinculado a práticas discursivas e sociais já estabelecidas. Caso um texto apresente características significativamente novas a ponto de romper com as convenções existentes, pode-se dizer que há uma evolução ou hibridização de gêneros, e não necessariamente a criação de um novo gênero a cada variação textual. Dessa forma, entendemos o texto como um veículo dos discursos, que se materializam por meio dele e são organizados segundo categorias preexistentes — os gêneros. A relação entre texto e gênero, portanto, não é arbitrária nem ilimitada, mas responde às demandas sociais e comunicativas que estruturam a produção discursiva.

As discussões sobre gêneros nesta pesquisa serão feitas a partir das contribuições de Bakhtin (2003) e Bazerman (2006) principalmente, tal escolha se deu em razão da convergência dessas perspectivas com os objetivos e o recorte analítico do estudo. Ambos os autores compreendem o gênero como uma forma de ação social, fortemente situada no tempo, no espaço e nas práticas culturais, o que dialoga diretamente com a proposta de investigar como sujeitos surdos se relacionam com gêneros acadêmicos em contextos marcados por assimetrias linguísticas, educacionais e identitárias.

Reconhece-se, no entanto, que o campo dos estudos de gêneros é vasto e inclui contribuições relevantes de autores como Swales (1990), Miller (1984), Bonini (2006) e Meurer (2007), entre outros. Esses pesquisadores apresentam abordagens retóricas, estruturais e sistêmico-funcionais dos gêneros, fundamentais para análises linguísticas mais formais ou voltadas à organização textual e suas funções discursivas em comunidades acadêmicas específicas.

Contudo, por se tratar de uma pesquisa que parte de uma perspectiva crítica e sociocultural do letramento — articulada à experiência de sujeitos surdos em práticas de leitura e produção textual —, priorizou-se um referencial que permitisse discutir o funcionamento dos gêneros em articulação com questões de poder, identidade, historicidade e visualidade. A escolha por Bakhtin e Bazerman, portanto, não se baseia na exclusão das demais abordagens, mas na aderência desses autores às perguntas de pesquisa e à natureza do objeto investigado.

As concepções de gênero de Mikhail Bakhtin e Charles Bazerman apresentam diferenças importantes, mas não são necessariamente opostas. Bakhtin (2016) vê os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciado, que surgem das interações sociais e refletem a história, as relações de poder e o contexto cultural. Sua abordagem é sociológica e dialógica, pois ele entende os gêneros discursivos como construções históricas que evoluem à medida que diferentes vozes interagem. Para ele, os gêneros discursivos não são estruturas rígidas, mas elementos dinâmicos, que se transformam conforme as pessoas os utilizam e reinterpretam.

Já Bazerman (2005) adota uma perspectiva mais voltada para os estudos da escrita, destacando o papel dos gêneros como ferramentas estruturantes da comunicação em comunidades discursivas específicas, como a academia e o meio profissional. Para ele, os gêneros funcionam como instrumentos de ação, orientando os indivíduos sobre como escrever e se comunicar de forma eficaz dentro de um determinado contexto. Enquanto Bakhtin enfatiza o diálogo social e a historicidade, Bazerman se concentra na função prática dos gêneros na organização da produção textual e do conhecimento.

Quando se trata do papel do sujeito na construção do gênero, Bakhtin (2016) argumenta que os indivíduos moldam os gêneros discursivos ao interagir com eles, trazendo suas experiências e resignificando-os constantemente. Assim, o gênero não é fixo, mas se adapta às novas demandas comunicativas e sociais. Em contraste, Bazerman (2005) defende que os sujeitos aprendem e se ajustam aos gêneros, pois eles estabelecem padrões que garantem a clareza e a eficiência da comunicação. Dessa forma, Bazerman vê os gêneros como mais normativos, funcionando como guias para a prática textual dentro das comunidades discursivas.

Outra diferença entre os dois autores está na forma como os gêneros evoluem ao longo do tempo. Para Bakhtin (2016), essa mudança ocorre por meio do diálogo social, já que os gêneros são historicamente situados e se modificam conforme novas interações e contextos surgem. Essa transformação acontece de maneira dialógica, ou seja, em um processo contínuo de interação entre discursos passados, presentes e futuros. Isso significa que os gêneros discursivos não se transformam isoladamente, mas em resposta a outras vozes e práticas sociais.

Cada novo enunciado dentro de um gênero não apenas reproduz padrões já existentes, mas também acrescenta novos significados e reformulações, influenciado pelo contexto sociocultural e pelas necessidades comunicativas da época. Dessa forma, os gêneros discursivos são constantemente modificados ao serem influenciados por discursos passados e, ao mesmo tempo, geram novos sentidos que se relacionam com a realidade presente e futura.

Em contrapartida, Bazerman (2005) entende essa evolução como uma adaptação necessária dentro das comunidades discursivas. Para ele, os gêneros mudam para atender às novas demandas comunicativas e tecnológicas, sendo ajustados conforme as necessidades dos grupos que os utilizam.

Essa diferença também aparece na forma como cada autor vê os gêneros como estruturas fixas ou flexíveis. Bakhtin (2016) afirma que os gêneros discursivos precisam de certa regularidade para serem reconhecidos e cumprirem suas funções sociais, mas são maleáveis, pois cada novo enunciado pode trazer variações e novas camadas de significado. Já Bazerman (2005) os entende como estruturas organizadas, que seguem convenções específicas dentro de cada comunidade discursiva, garantindo previsibilidade e coesão na comunicação.

Essas diferenças indicam perspectivas distintas sobre ensino da escrita e dos gêneros acadêmicos. Para Bakhtin (2016), ensinar gêneros discursivos significa ensinar a participar do diálogo social, levando em conta o contexto histórico e incentivando uma compreensão crítica de como os gêneros circulam e se transformam na sociedade. Por outro lado, Bazerman (2005) defende que o ensino deve enfatizar a estrutura e a função dos gêneros, ajudando os estudantes a usá-los corretamente dentro das convenções acadêmicas e profissionais.

Assim, embora Bakhtin e Bazerman tenham perspectivas diferentes, suas abordagens não se excluem, mas se complementam. Enquanto Bakhtin (2016) nos ajuda a entender os gêneros discursivos como fenômenos sociais e históricos, em constante transformação, Bazerman (2005) oferece um olhar mais prático sobre como eles organizam a comunicação e o conhecimento em contextos específicos. No ensino e na pesquisa sobre gêneros, a combinação dessas duas visões pode ser muito útil para compreender tanto a dimensão social e histórica dos gêneros quanto sua função organizadora e prática, permitindo um ensino mais crítico e eficaz.

Entendemos a abordagem de Bakhtin menos normativa quando em comparação a de Bazerman, que se justifica pelo olhar mais atento às especificidades socioculturais dos sujeitos. Enquanto Bazerman (2005) enfatiza a função estruturadora dos gêneros dentro de comunidades discursivas e a previsibilidade de suas convenções, Bakhtin (2016) reconhece que os gêneros discursivos estão em constante negociação e transformação, um aspecto fundamental para compreender o percurso dos surdos na universidade. Como a escrita acadêmica representa um

desafio para essa comunidade, é necessário adotar uma abordagem que reconheça a flexibilidade dos gêneros discursivos e permita ajustes que favoreçam a inclusão sem comprometer a legitimidade acadêmica dos textos produzidos pelos estudantes surdos.

Dessa forma, a presente pesquisa alinha-se à perspectiva bakhtiniana porque busca compreender os gêneros acadêmicos não apenas como estruturas normativas, mas como fenômenos sociais que dialogam com as realidades dos sujeitos, podendo e devendo ser alterados ou adequados conforme a demanda dos estudantes.

Os letramentos acadêmicos de surdos não devem ser analisados apenas nas/pelas adaptação às normas existentes, mas também na forma como os estudantes constroem sua relação com os gêneros discursivos, modificando-os e sendo modificados por eles. Ao reconhecer essa dinamicidade, a pesquisa contribui para uma abordagem de ensino mais crítica e reflexiva, respeitando a diversidade linguística e ampliando as possibilidades de participação acadêmica da comunidade surda.

3.2 A perspectiva bakhtiniana na análise de gêneros acadêmicos

A perspectiva e estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos são essenciais para entender como os estudantes surdos lidam com os gêneros acadêmicos na universidade. Para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciado, mas que evoluem constantemente conforme as interações sociais e históricas. Diferente de abordagens mais normativas, que veem os gêneros como algo fixo e rígido, Bakhtin defende que eles são dinâmicos e se transformam a partir do contexto social e das experiências linguísticas dos falantes.

Essa visão é especialmente importante para compreender os processos e práticas de letramentos acadêmicos dos estudantes surdos. Como a maioria deles têm a Libras como primeira língua e o português como segunda, sua relação com os gêneros acadêmicos é diferente da de estudantes ouvintes. A teoria bakhtiniana nos ajuda a enxergar essas especificidades e a pensar em formas mais inclusivas de abordagem, reconhecendo que os surdos podem se apropriar dos gêneros acadêmicos de maneiras diversas, sem que isso signifique um déficit ou uma inadequação.

A escolha dessa perspectiva teórica para a pesquisa se dá justamente porque ela permite uma análise mais aberta e interativa dos gêneros, alinhada à proposta de compreender os letramentos acadêmicos de estudantes surdos. Bakhtin (2016) enfatiza que os gêneros discursivos não são apenas estruturas formais, mas práticas sociais moldadas e modificadas pela

interação entre diferentes vozes. Isso é essencial para pensar na escrita acadêmica dos surdos, pois suas produções não podem ser avaliadas apenas com base em normas rígidas, mas dentro de um processo de apropriação e ressignificação que respeite suas especificidades linguísticas e culturais.

Outro ponto fundamental da teoria bakhtiniana é a ideia de que todo gênero está sempre em transformação, se adaptando às necessidades dos falantes e ao contexto social. Essa perspectiva é muito útil para questionar a rigidez das normas da escrita acadêmica e para propor abordagens mais flexíveis e acessíveis. O dialogismo de Bakhtin nos mostra que os gêneros acadêmicos podem ser modificados, hibridizados e reinterpretados para atender melhor às necessidades dos sujeitos, o que abre espaço para estratégias pedagógicas mais inclusivas e alinhadas à realidade dos surdos na universidade.

Assim, a perspectiva bakhtiniana nesta pesquisa não só nos possibilita compreender os desafios enfrentados pelos surdos no meio acadêmico, mas também permite propor caminhos para um ensino mais acessível e respeitoso com suas experiências linguísticas. A abordagem bakhtiniana valoriza a diversidade e a construção de práticas acadêmicas mais inclusivas para a comunidade surda por entendê-las como produtos sociais ou influenciadas pela sociedade e sua dinâmica dentro de determinado recorte político, social, histórico, cultural e conseqüentemente identitário.

Essa abordagem, se assemelha aos Novos Estudos do Letramento (NEL), mais especificamente nos estudos de Brian V. Street, ao compreender o processo de aprendizagem, enquanto práticas sociais por serem situadas e que podem mudar ou ser influenciadas pelas mudanças sociais.

3.3. Trabalhando com Gêneros Discursivos nas Práticas Acadêmicas

Marcuschi (2008) aponta que, dentro da esfera acadêmica, um dos principais instanciadores das estruturas de poder em práticas de letramento são os gêneros discursivos, mas que eles não têm força determinista, uma vez que não são responsáveis por determinar as ações das pessoas por serem o que são, gêneros discursivos. Servem assim de ferramentas, e seu uso pode ser moldado para atender diversas finalidades, como o controle social, por exemplo, moldando pensamentos e influenciando ações.

Assim, as práticas de letramento não devem ser voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades visando obedecer ou reproduzir uma estrutura e objetivo previamente definidos. Pelo contrário, devem ser encaradas como um meio empoderador e pragmático, que terá

utilidade na vida cotidiana, possibilitando a produção e a atribuição de significado às vivências e experiências por meio da conscientização das ideologias que permeiam e influenciam a vida cotidiana e acadêmica. Embora isso não garanta autonomia absoluta, proporcionará consciência, conferindo poder de decisão sobre os caminhos a serem trilhados e suas possíveis consequências.

No ambiente acadêmico, o contato com uma diversidade de textos em seus variados gêneros e modalidades é constante. O que todos esses textos compartilham é sua função essencial de comunicação. Como afirma Marcuschi (2008, p. 155), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos”, adaptando-se aos contextos nos quais estão inseridos. Independentemente do meio em que se concretizam, o uso da linguagem, que está profundamente ligado à vida social e à historicidade humana, confere aos gêneros um papel de poder no discurso. Esses gêneros não são estáticos, mas se adaptam às demandas sociais de cada época. Por exemplo, antes do surgimento das mídias digitais e virtuais, os gêneros mais amplamente difundidos eram aqueles vinculados à modalidade escrita, como notícias, romances e crônicas. Com o advento dessas novas mídias, muitos gêneros migraram para outras modalidades ou inspiraram a criação de novos formatos, adequando-se às novas formas de comunicação.

Ainda que muitos gêneros virtualmente tenham força por sua circulação na modalidade escrita, garantida pela segurança e fidedignidade dos registros escritos, sua difusão entre diferentes grupos sociais continua limitada por seu objetivo e contexto de uso. Alguns gêneros, por essa razão, são considerados mais eruditos que outros, servindo como ferramentas de manutenção de poder e controle do conhecimento.

Apesar dos avanços tecnológicos, por exemplo, o meio acadêmico ainda não incorporou amplamente a possibilidade de registros em vídeo como uma alternativa viável e acessível à escrita. Em um mundo onde a visualidade é cada vez mais relevante — especialmente para comunidades que dependem fortemente dela, como os surdos —, a falta de reconhecimento de vídeos como forma legítima de produção e circulação de conhecimento acadêmico perpetua as desigualdades. Além do registro verbo-visual por meio de vídeos seguindo as normas do vídeo-registro¹, também já existe a possibilidade do registro escrito da língua de sinais usando algum

¹ Vídeo-registro é uma modalidade de produção científica em vídeo, direcionada especialmente à comunidade surda, que adota a língua de sinais como meio de comunicação principal. Um exemplo pioneiro é a Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras (RBVR), lançada em 2013 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diferente dos artigos impressos tradicionais, o conteúdo da RBVR é apresentado exclusivamente em vídeo, sem tradução para o português escrito ou oral, se diferenciando ao estabelecer diretrizes para a submissão de textos científicos em Libras e adota normas da ABNT (como NBR 6022, 6023, 6028 e 10520) para adaptar-se

sistema, como o sistema de *SignWriting*, que já é bastante difundido e aceito pela comunidade surda nacional e até internacional.

A academia, ao continuar focada quase exclusivamente na modalidade escrita de línguas orais, não apenas mantém estruturas tradicionais de poder, como também desconsidera os recursos tecnológicos disponíveis que poderiam ampliar a inclusão e permitir novas formas de expressão e registro de saberes. Assim, o meio acadêmico acaba reproduzindo barreiras em vez de abrir espaço para práticas mais acessíveis e democráticas. Isso atrela a noção de texto e de gênero discursivo ao registro escrito, com suas normas e estruturas próprias. Entretanto, entendemos que o texto e o gênero discursivo devem ser entendidos enquanto dimensões maiores do que apenas regras, estruturas e registro verbo-escritos de línguas orais.

O letramento há muito é estudado e aplicado por ser uma forma prática de colocar o aluno em contato com as diversas áreas do conhecimento em suas particularidades, que são investigadas ou demonstradas nos mais diversos tipos de gêneros, vez que cada um desempenha uma função e tem uma estrutura própria, para que seus fins sejam alcançados (Bezerra, 2012). O contato com os diferentes tipos de textos, manifestados em diferentes modalidades e gêneros, possibilita ao aluno conhecer e refletir sobre as habilidades que lhes são demandadas na esfera acadêmica e, ao se apropriar dessas estruturas, o processo pode tornar-se mais significativo e menos complexo.

O desenvolvimento não somente das habilidades leitoras e de escrita, devem possibilitar ou demandar o desenvolvimento de outras habilidades complementares, como da percepção crítica e holística, compreendendo o meio em que vive o porquê de ele ser assim, assim como do seu papel, mas não apenas para conhecê-lo, mas que tenha autonomia e distinção se este papel lhe foi atribuído, por quem, com qual finalidade e se ele quer/precisa desempenhá-lo.

Conforme Fisher (2010), embora a leitura e produção de gêneros acadêmicos sejam de grande importância para o progresso do estudante na universidade, mais importante do que produzir gêneros é entender como eles funcionam na língua em uso. O conhecimento vem em sua grande parte, através da leitura crítica e deve ser disseminado pela escrita criativa.

Concordamos que o(s) processo(s) de letramento(s) só é possível por meio dos gêneros discursivos, vez que estes são os meios nos quais os conhecimentos e informações são registrados e postas em circulação, que variam conforme a necessidade de comunicação em determinado contexto social. Os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de textos (Bakhtin, 2011) que possuem características específicas de estrutura e linguagem,

adequadas a diferentes situações de comunicação, mas que podem variar, mudar ou serem adaptadas a fim de atender a demanda comunicacional, bem como podem cair em desuso ou servirem de base para surgimento de novos gêneros que contemplem melhor as necessidades e contexto social dos seus usuários e da época retratada. Ao compreender e dominar os gêneros discursivos, os indivíduos conseguem se expressar de forma mais eficaz e adequada em diferentes contextos sociais, incluindo o acadêmico (Araújo; Bezerra, 2013).

No contexto acadêmico, a utilização dos gêneros acadêmicos é essencial para que os estudantes possam participar ativamente da comunidade acadêmica, produzindo textos que atendam às normas e expectativas desse ambiente. Além disso, o conhecimento e domínio dos gêneros acadêmicos contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes comunicar suas ideias de forma clara, coerente e persuasiva. O uso dos gêneros discursivos pode ajudar a desenvolver a capacidade de ler nas entrelinhas, de compreender o contexto em que os textos foram escritos, e de interpretá-los de forma crítica. Isso é especialmente importante no âmbito acadêmico, onde é necessário desenvolver uma compreensão profunda dos textos e ser capaz de analisá-los de forma crítica (Fisher; Pelandré, 2010).

Desenvolvendo ou buscando desenvolver a percepção holística e crítica dos alunos, as práticas de letramentos acadêmicos podem culminar na pesquisa científica, utilizando-a para a apropriação de novos conhecimentos e a produção de reflexões ou a formulação de problemáticas a serem investigadas para a sua resolução. Nesse contexto, o gênero “projeto de pesquisa” desempenha um papel fundamental. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção desse gênero possibilita aos estudantes não apenas elaborar pesquisas, mas também testar argumentos, refinar questões de pesquisa, comparando-as com hipóteses e teorias existentes para verificar sua relevância e viabilidade.

A estrutura do projeto de pesquisa, apesar de sua função organizadora, não deve ser encarada de forma rígida, limitando-se às partes e regras que o constituem. Ao invés disso, é crucial que o pesquisador considere o viés metalinguístico envolvido em sua elaboração. O conhecimento das práticas sociais, tanto acadêmicas quanto externas à universidade, aliadas ao domínio técnico e teórico, é fundamental para garantir que o projeto seja bem-sucedido e alcance seus objetivos. Essa abordagem vai além da simples conformidade com padrões estabelecidos, exigindo uma visão mais abrangente sobre o papel do pesquisador e a relevância de suas interações com o mundo.

Nesse sentido, nossa abordagem para o trabalho com o projeto de pesquisa busca trazer uma contribuição significativa, ao enfatizar a centralidade da cultura, identidade e língua da

comunidade surda na construção do conhecimento. Ao propor metodologias que respeitem as características culturais e identitárias dos surdos, buscamos desafiar a supremacia de práticas educacionais voltadas exclusivamente para ouvintes. No entanto, apesar do avanço teórico, há uma carência de exemplos práticos que mostrem como esses princípios podem ser aplicados na prática, especialmente em relação à produção acadêmica, como no caso do gênero “projeto de pesquisa”.

4 METODOLOGIA

Neste estudo, nosso objetivo geral é investigar as possíveis contribuições de uma oficina de leitura e produção de projetos de pesquisa, baseada no modelo de letramentos acadêmicos, para a compreensão de graduandos e graduados surdos a respeito do gênero “projeto de pesquisa”. Para alcançar esse objetivo, utilizamos uma abordagem qualitativa e interpretativa, com coleta e análise de dados detalhadas nesta seção, sendo ela dividida em um primeiro momento, pela caracterização do tipo de pesquisa, seguida dos passos metodológicos e estruturantes dela.

4.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa de mestrado se caracteriza como de natureza aplicada, nos termos de Paiva (2019), que reflete que esse tipo de estudo tem “por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11). Além disso, o presente estudo se insere em uma abordagem qualitativa, considerando que

acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem a análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmagens ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística (Paiva, 2019, p. 13).

Desse modo, depreende-se que a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos sociais, culturais e comportamentais a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa foca em significados, experiências e contextos, permitindo uma exploração mais rica e profunda das realidades humanas.

Nesse cenário, Severino (2013, p. 103) dicotomiza a pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa e reflete que:

esse modelo de conhecimento científico, denominado positivista, adequou-se perfeitamente à apreensão e ao manejo do mundo físico, tornando-se assim paradigmático para a constituição das ciências, inclusive daquelas que pretendiam conhecer também o mundo humano. Mas logo os cientistas se deram conta de que o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, a esses parâmetros e critérios. Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua

condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz (Severino, 2013, p. 103).

Compreende-se que uma das principais características da pesquisa qualitativa que vemos como útil à nossa pesquisa é sua capacidade de captar a complexidade das experiências individuais. Ao utilizar métodos como entrevistas, grupos focais e observações, os pesquisadores conseguem obter informações detalhadas sobre como as pessoas interpretam e dão sentido a suas vivências.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa que é caro aos nossos estudos é a flexibilidade que ela oferece. Durante o processo de coleta de dados, pudemos adaptar as perguntas e métodos com base nas respostas e interações dos participantes. Essa adaptabilidade é particularmente útil em estudos exploratórios, onde novas questões podem emergir ao longo do caminho. Essa abordagem dinâmica facilita a investigação de áreas menos conhecidas e permite que o pesquisador siga caminhos inesperados que podem levar a descobertas valiosas, como é o nosso caso.

Tais características não só definem os caminhos metodológicos a serem seguidos, como também apontam as possíveis vias alternativas que podem não somente delinear quanto remodelar este estudo. Ao se fazer pesquisa com seres humanos no viés das ciências sociais, suas individualidades e vivências podem traçar novos rumos com a descoberta ou identificação de novas possibilidades – o que é de grande valia para o tipo de pesquisa que propomos.

Ao observarmos as relações entre as práticas de letramentos acadêmicos de pessoas surdas, apesar de pertencerem a um grupo pré-definido, ao compartilharem a especificidade de serem surdos, notamos serem diversos em suas vivências e aspirações. Assim, os dados demonstrarão seu caminho até o momento de escolha de participação da atividade proposta, bem como as experiências, conhecimentos e vivências compartilhadas influenciaram suas vidas acadêmicas.

Além disso, a pesquisa qualitativa, por ser altamente contextualizada, faz com que os resultados obtidos ofereçam uma visão aprofundada do contexto social, cultural e histórico em que as pessoas estão inseridas. Essa ênfase no contexto é crucial para a interpretação dos dados, pois os significados são frequentemente influenciados por fatores externos – como a experiência proposta nesta pesquisa.

Ao refletirmos acerca da análise dos dados qualitativos, os pesquisadores argumentam que envolve um trabalho interpretativo, onde o pesquisador busca identificar padrões, temas e significados nos dados coletados. Essa análise não se limita a uma simples descrição; é um

processo que requer sensibilidade e empatia, já que o pesquisador deve estar atento às nuances das histórias contadas pelos participantes.

Em suma, a pesquisa qualitativa é uma abordagem valiosa para compreender a complexidade da experiência humana. Ao priorizar a perspectiva dos indivíduos, essa metodologia oferece *insights* que enriquecem o conhecimento sobre o comportamento humano e suas interações sociais, contribuindo para um entendimento mais amplo e profundo das dinâmicas que moldam nossas vidas.

Após a contextualização da abordagem qualitativa para a condução deste estudo, nos dedicamos a explicar acerca da criação e análise dos dados, por meio de uma pesquisa-ação, que possibilitou traçar e seguir seu percurso metodológico, nos termos de Severino (2013), Paiva (2019) e, em especial, Thiollent (2011).

Severino (2013, p. 104-105) argumenta que:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

O autor caracteriza a pesquisa-ação como um método de investigação que visa à transformação da realidade social por meio da ação reflexiva. Esse tipo de pesquisa envolve a participação ativa dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos no contexto estudado, buscando uma compreensão profunda dos problemas enfrentados e a proposição de soluções práticas. Desse modo, a presente pesquisa, por assumir tais características e seguir os mesmos passos metodológicos, é caracterizada como pesquisa-ação, porque envolve uma participação ativa e colaborativa entre o autor/pesquisador e os alunos surdos no contexto acadêmico. Ao propor a oficina, não buscávamos apenas investigar os desafios enfrentados por eles no processo de letramento, mas também, em alguma medida, atuar sobre essa realidade. Isso aconteceu à medida que foram desenvolvidas e implementadas estratégias pedagógicas que respeitam e integram a Libras e as experiências culturais dos alunos surdos, promovendo sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

Diante desse panorama, Thiollent (2011, p. 07-08) corrobora ao afirmar que:

o método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser

dados para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadro de referência teórico, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação (Thiollent, 2011, p. 07 e 08).

A natureza colaborativa da pesquisa-ação, fundamento essencial dessa abordagem, revela-se de maneira central nesta investigação. Os graduandos e graduados surdos participantes da oficina não foram compreendidos como objetos de estudo, mas como coinvestigadores que atuaram de forma ativa em todas as etapas do processo: desde a formulação das questões relacionadas às suas próprias práticas de letramentos acadêmicos, até a coleta de dados e a análise reflexiva dos resultados. Tal participação, para além de enriquecer a pesquisa com vivências e olhares plurais, potencializou o empoderamento dos participantes, possibilitando-lhes ocupar um lugar de protagonismo na construção de sentidos e nas transformações desejadas em seus contextos acadêmicos.

Ao integrar suas experiências no processo de pesquisa, estamos co-construindo um caminho mais acessível para o aprendizado acadêmico, considerando suas necessidades e particularidades. Essa colaboração ativa fortalece o senso de agência dos participantes, tornando-os protagonistas de sua própria educação, o que é essencial em um contexto em que muitas vezes suas experiências são ignoradas ou subvalorizadas.

Ainda nesse terreno, Thiollent (2011, p. 10) argumenta que

a pesquisa-ação se apresenta como método de pesquisa inserida em práticas ou ações sociais, educacionais, técnicas, estéticas etc. Ao longo dos anos, ela tem sido enriquecida nas encruzilhadas de várias tendências filosóficas. Hoje, ela pode se distanciar tanto do objetivismo quanto do subjetivismo, encontrando certa afinidade com o construtivismo social” (Thiollent, 2011, p. 10).

Assim, entende-se que outro aspecto fundamental é a articulação entre teoria e prática. A pesquisa-ação busca não apenas entender um fenômeno, mas também implementar ações que possam gerar mudanças positivas. O pesquisador trabalha em parceria com os participantes para identificar problemas, planejar intervenções e avaliar os resultados. Esse ciclo de ação-reflexão-ação é um componente central da metodologia, permitindo que as intervenções sejam continuamente ajustadas com base no que é aprendido ao longo do processo. Dessa forma, a pesquisa se torna um instrumento de transformação social, capaz de gerar melhorias tangíveis na vida dos indivíduos e comunidades envolvidas.

O envolvimento ativo do pesquisador não só contribui para a coleta de dados, mas também permite uma análise mais profunda e contextualizada das questões em pauta. A

reflexão contínua sobre as ações realizadas e seus resultados proporciona uma compreensão mais rica dos desafios enfrentados e das soluções possíveis. Isso não apenas enriquece o conhecimento científico, mas também fortalece a capacidade da comunidade de enfrentar seus próprios desafios.

Em suma, a pesquisa-ação é uma metodologia que une investigação e prática, promovendo a colaboração entre pesquisadores e participantes em um esforço conjunto para compreender e transformar realidades sociais. Ao enfatizar a participação ativa, a articulação entre teoria e prática, a flexibilidade e a reflexão crítica, essa abordagem se estabelece como uma ferramenta possível para a promoção de mudanças sociais significativas e duradouras. Com isso, a pesquisa-ação não só contribui para o avanço do conhecimento, mas também para o empoderamento e a transformação das comunidades envolvidas.

Esses preceitos e percursos metodológicos se coadunam com os objetivos traçados para este estudo, considerando a nossa base teórica dos estudos sobre os Letramentos Acadêmicos proposto pelos Novos Estudos do Letramento, ao definir que o conhecimento teórico deve ser combinado com a prática, assim como afirmam os pesquisadores Paiva (2019), Severino (2013) e Thiollent (2011). Tal prática é fundamental para que o processo de investigação seja marcado pela interação entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de gerar mudanças positivas e significativas na comunidade ou no ambiente estudado. Essa abordagem valoriza a colaboração, a reflexão crítica e a ação coletiva como elementos essenciais para a construção do conhecimento e para o enfrentamento de desafios sociais.

4.2 Contexto da pesquisa

Inicialmente, é relevante destacar que a presente pesquisa de mestrado faz parte do projeto guarda-chuva “Identidades emergentes de graduandos em práticas de letramento acadêmico”², coordenado pela Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre e, por isso, seus procedimentos metodológicos seguem alinhados ao que já é proposto no projeto.

O presente estudo está inserido no contexto da educação superior de surdos no estado do Piauí, mais especificamente, no ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), focado no programa de Letras. Nos últimos anos, a instituição tem formado um número significativo de licenciados surdos, refletindo o crescente movimento em prol da inclusão e da acessibilidade linguística e educacional no

² Aprovado no Comitê de Ética da UFPI, conforme parecer 6.766.351 (CAAE 78922724.0.0000.5214).

ensino superior. No entanto, mesmo com os avanços, os desafios enfrentados por esses estudantes são latentes, especialmente no que tange à leitura e produção de gêneros discursivos acadêmicos fundamentais, como o projeto de pesquisa.

A pesquisa se concentra nas práticas de letramentos acadêmicos de surdos e busca investigar as possíveis contribuições de uma oficina de leitura e produção de projetos de pesquisa, baseada no modelo de letramentos acadêmicos, para a compreensão de participantes surdos a respeito desse gênero discursivo no contexto de seleção para mestrado. Esse grupo enfrenta barreiras específicas, que vão desde a dificuldade de acesso ao material didático adequado em Libras até a exigência de produzir textos acadêmicos complexos em português, uma segunda língua para muitos deles, partindo da reflexão e inquietação sobre a inexpressividade na quantidade de surdos ingressantes nos referidos programas de pós-graduação da UFPI.

Nesse contexto, a oficina proposta, ofertada como uma ação do projeto de pesquisa e extensão “Colcha de Retalhos: Ateliê de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”, visou oferecer suporte a graduandos e graduados surdos na construção de projetos de pesquisa para mestrado. Para isso, foram ofertadas duas oficinas. A primeira oficina foi dedicada à leitura e compreensão do gênero “edital” do mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da UFPI, ministrada pela profa. Dra. Shisleny Machado Lopes. A segunda oficina, ministrada pelo presente pesquisador, contou ainda com a colaboração da Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre e da Profa. Ma. Conceição Maria Ferreira de Macêdo, coordenadora e vice-coordenadora, respectivamente, do referido projeto de pesquisa-extensão, bem como da mestrandia Maria Alice de Sousa Rocha, membra do projeto de extensão.

A oficina buscou sanar lacunas de entendimento sobre as partes e as finalidades do gênero “projeto de pesquisa”, utilizando uma abordagem bilíngue e colaborativa, partindo das práticas de letramentos acadêmicos em que os participantes fossem os protagonistas e a produção de conhecimento partisse dos conhecimentos que eles acumularam em sua trajetória na esfera acadêmica, de modo que fossem provocados a refletir e se ajudarem no processo de compartilhamento, visando a aprendizagem inclusiva e significativa para os surdos.

A estruturação e motivação da oficina são descritas nos tópicos a seguir.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes foram selecionados seguindo o critério de serem graduandos em etapa de conclusão de curso superior ou já graduados, maiores de 18 anos, surdos e que se

inscreveram para participar da oficina intitulada “Oficina de leitura e produção de projetos de pesquisa para o mestrado em Letras da UFPI”.

A ação foi divulgada por meio das redes sociais dos envolvidos na pesquisa, e a inscrição ocorreu via *Google Forms*. Passado o momento de divulgação, foi realizada a abertura do formulário *on-line* para a inscrição dos participantes, ficando disponível pelo prazo de uma semana, que consideramos tempo suficiente para que chegasse aos possíveis interessados e tivessem tempo hábil para a leitura das instruções, a fim de decidirem se inscrever ou não. É importante registrar que o formulário, apesar de ter as perguntas e espaços para resposta em português escrito, foi todo traduzido para Libras³ e os vídeos anexados logo em seguida de cada pergunta, para que os participantes pudessem escolher acessar às informações em qualquer uma das línguas, bem como respondê-las. Ainda que possam ter preferido fazer a leitura das informações por meio dos vídeos em Libras, todas as respostas de todos os participantes foram registradas em português escrito.

Ao final do referido prazo, registramos 15 participantes inscritos para cursarem a oficina proposta. No primeiro dia de encontro da oficina, foram apresentados os objetivos e procedimentos de coleta de dados que seriam executados, principalmente aqueles que se referiam à utilização de textos individuais dos alunos produzidos durante a oficina, bem como do registro das conversas e impressões com os participantes. Após a leitura em conjunto e individual, foram esclarecidas possíveis dúvidas, e foi solicitado que, caso se sentissem à vontade para participar da pesquisa, os participantes manifestassem anuência. Caso algum participante da oficina decidisse não participar da pesquisa, ou seja, não autorizasse a análise das suas produções durante a oficina, poderia continuar participando da ação de extensão sem qualquer ônus.

Trazemos o perfil dos participantes inscritos a seguir, os quais, por respeito ao princípio ético da confidencialidade, serão identificados pela palavra “Participante” seguida de um número, de modo a diferenciá-los e manter suas identidades privadas. Pensamos em utilizar a designação “Surdo” ao invés de “Participante”, mas não adotamos tal processo de nomeação para não os reduzir a essa sua característica. Entendemos que são pessoas, sujeitos, indivíduos, seres humanos, com história, sentimentos e aspirações. São mais do que apenas as características atreladas à surdez, que, por si só, é outra nomeação que produz sentidos do lugar da falta, ausência, a-normalidade, não eficiência.

³ O formulário está apenso ao final dessa dissertação, identificado como “Apêndice A – Formulário de Inscrição”.

Quadro 1 – Perfil dos Participantes

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	FORMAÇÃO	IDADE
Participante 01	Masculino	Letras Libras	42
Participante 02	Masculino	Letras Libras	31
Participante 03	Masculino	Letras Libras	30
Participante 04	Masculino	Letras Libras	28
Participante 05	Feminino	Pedagogia e Letras Libras	44
Participante 06	Feminino	Letras Libras (concludente)	27
Participante 07	Masculino	Fisioterapia e Letras Libras	38
Participante 08	Masculino	Letras Libras	30
Participante 09	Feminino	Letras Libras	34
Participante 10	Feminino	Letras Libras	33
Participante 11	Feminino	Letras Libras (concludente)	32
Participante 12	Feminino	Letras Libras	29
Participante 13	Masculino	Letras Libras	30
Participante 14	Feminino	Letras Libras	40
Participante 15	Feminino	Letras Libras	33

Fonte: Produzido pelo autor

4.4 Lugar de coleta dos dados

A oficina foi realizada inicialmente no prédio do Curso de Letras Libras, localizado no Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella. As salas onde ocorreram as atividades de coleta de dados possuíam cadeiras suficientes para os participantes da pesquisa, além de quadro e projetor, viabilizando os procedimentos necessários.

A escolha de realizar a oficina no campus da UFPI, mais especificamente no prédio do curso de Letras-Libras, deveu-se ao fato de os pesquisadores envolvidos serem docentes do

curso, o que lhes garantiu livre acesso às instalações. Além disso, o local era familiar aos participantes, facilitando o acesso e contribuindo para um ambiente confortável e acolhedor, o que incentivou a participação.

Em um segundo momento, guiados pela necessidade de adaptação metodológica para a realização da oficina, a produção e a coleta de dados passaram a ocorrer em ambiente virtual, utilizando a plataforma *Google Meet*. A escolha dessa plataforma se deu por ser gratuita e familiar aos participantes, já que foi amplamente usada durante o período pandêmico da *Covid-19*. A migração para o ambiente virtual se mostrou necessária devido à variação na presença dos participantes. Para evitar que essas ausências prejudicassem a continuidade da oficina e acarretassem atrasos no aprendizado por perda de informações, optamos por flexibilizar os horários dos encontros, garantindo maior participação e regularidade nas atividades. As especificidades dessa variação de participação, suas causas e consequências, são discutidas com maior profundidade na seção 5.2.2 deste trabalho.

4.5 Realização das oficinas

Para o desenvolvimento da Pesquisa-Ação, com o objetivo de estudar as influências derivadas das intervenções, a coleta de dados foi realizada como parte da oficina, que integrou o projeto de extensão e foi conduzida pelo autor desta pesquisa. Essa oficina teve como objetivo colaborar no desenvolvimento de surdos egressos da graduação ou em etapa de conclusão, focando em práticas de leitura e produção de texto na universidade, com ênfase no gênero “projeto de pesquisa” para o mestrado, considerando suas práticas de letramento anteriores, em suas dimensões sociais e identitárias. A oficina abordou procedimentos de pesquisa relacionados à prática acadêmica e à compreensão do referido gênero. Ela foi planejada pelos pesquisadores, de modo a desenvolver e testar estratégias nas atividades realizadas, avaliar os resultados de sua aplicação e revisá-las para futuras utilizações.

A proposta era que, durante a oficina, seguindo uma metodologia bilíngue e pautada no modelo dos letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014), os participantes conseguissem compreender a estrutura de um projeto de mestrado e produzir um exemplar do gênero “projeto de pesquisa” a fim de se inscreverem e participarem do processo de seleção do mestrado em Letras ou Educação da UFPI. A ideia era que, pela metodologia utilizada, essa prática serviria como um momento de formação continuada, possibilitando aos participantes compreender o funcionamento de um processo seletivo de mestrando, preparando-os para participarem de

seletivos de outros programas e outras universidades, desde que tivessem etapas e características semelhantes.

A oficina visava proporcionar um ambiente colaborativo, no qual cada aluno, a partir de seus conhecimentos prévios, pudesse produzir seu próprio projeto de pesquisa, de modo que a oficina não se tornasse um curso com métodos expositivos. O aprendizado aconteceria assim de maneira integrada, valorizando a interação social como prática essencial para a construção do conhecimento acadêmico entre surdos.

A oficina foi planejada para ocorrer entre os meses de julho e setembro de 2024, com o objetivo de que, ao final desse período, os participantes tivessem como produto um projeto de pesquisa pronto para ser submetido aos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação em Letras ou Educação da UFPI, cujos editais costumam ser lançados entre agosto e setembro. A escolha por esses dois programas se justifica, inicialmente, por sua afinidade com a formação dos participantes, majoritariamente licenciados em Letras-Libras. Além disso, tratam-se de áreas que compartilham princípios epistemológicos e exigências semelhantes quanto à elaboração dos projetos, o que favoreceu a elaboração de uma oficina unificada. Por fim, cabe destacar que a decisão também considerou a área de atuação e a expertise do pesquisador, cuja formação e experiência se concentram nos campos da Linguística, da Educação e da Libras, o que inviabilizaria a condução adequada da oficina caso os programas escolhidos fossem de outras áreas do conhecimento.

A metodologia proposta visava não apenas o desenvolvimento de competências técnicas e estruturais na elaboração do projeto, mas também à promoção de uma maior autonomia acadêmica, ocorrendo de modo a possibilitar que eles compreendessem o processo de leitura e escrita e aperfeiçoassem ou desenvolvessem as competências necessárias, partindo de práticas de letramento que reconheçam as particularidades identitárias e culturais dos próprios participantes surdos. Por isso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi utilizada como veículo principal de comunicação e interação, até mesmo para os momentos de revisão e escrita em língua portuguesa.

A oficina focou, primeiramente, na leitura e comparação de exemplares do gênero “projeto de pesquisa”, permitindo que os alunos entendessem o funcionamento, conteúdo e estrutura do gênero. Essa ação foi realizada em várias etapas, distribuídas em dias distintos.

Para verificar como essa oficina específica pode ter influenciado a trajetória dos participantes, a coleta de dados seguiu a seguinte estrutura:

1. Durante o processo de inscrição, foram feitas perguntas com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos participantes, seus conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo

a ser trabalhado e suas percepções sobre o mestrado. As perguntas foram realizadas por meio de formulário pela plataforma *Google Forms*, com duas versões: uma em português escrito e outra em vídeo, com tradução para Libras, garantindo acessibilidade. Essas perguntas serviram para fornecer uma compreensão inicial sobre o conhecimento e as expectativas dos participantes em relação ao gênero acadêmico abordado na oficina. A partir das respostas, foi possível identificar suas experiências anteriores e ajustar a proposta metodológica da oficina, buscando atender às necessidades e particularidades de cada um.

2. O primeiro encontro foi dedicado à explicação da proposta e do funcionamento das práticas a serem desenvolvidas na oficina. Na ocasião, os participantes foram informados de que uma das finalidades da oficina seria a produção de dados para a presente pesquisa e foram consultados quanto à autorização para que os dados gerados — como textos, interações e falas — pudessem ser utilizados como material de análise. Em um segundo momento, realizou-se uma roda de conversa com todos os participantes, conduzida pelo pesquisador, com a colaboração da Profa. Ma. Conceição Maria Ferreira de Macêdo e da mestranda Maria Alice de Sousa Rocha, que atuaram como mediadoras.
3. A realização da oficina focou na leitura de exemplares de projetos de pesquisa, instigando o debate entre os alunos para que compartilhassem suas percepções sobre o gênero, a fim de identificar se e como conseguiram compreender o funcionamento e a estrutura do gênero. Isso foi possível no momento de socializar suas percepções, nas quais um participante pôde aprender com o outro ao ter contato com novas perspectivas. A oficina foi planejada com base nas particularidades dos participantes, a partir do que eles indicaram na primeira atividade, incluindo a utilização de recursos imagéticos, socialização em Libras e o uso de sua identidade e cultura surda como referência e base para a compreensão. A princípio, a oficina havia sido planejada para ocorrer em cinco encontros com duração de 4 horas, totalizando 20 horas de atividades presenciais, mas logo após o primeiro encontro, vimos a necessidade de reformulação, de modo a aumentar a quantidade de encontros e duração da oficina para que fosse possível dedicar um encontro a cada parte da estrutura do projeto exigido pelo edital do programa.
4. Construção de um diário de experiência, no qual o pesquisador relatou o planejamento e as ações realizadas no decorrer da oficina, bem como a interação com os alunos e suas percepções sobre o desenvolvimento durante a ação.

5. Foi necessário ainda, após a realização da pesquisa, um novo momento de conversa com os participantes, mas de modo individualizado, por meio da plataforma *Google Meet*, para coletar dados complementares para comparação com os dados obtidos na roda de conversa do primeiro encontro, para que fosse possível observar as influências da oficina no aprendizado e percepções dos participantes sobre o gênero “projeto de pesquisa”. Neste momento, alguns inscritos que não participaram da oficina foram contatados e convidados a participarem também, pois seus relatos seriam de grande valia, já que nos possibilitariam compreender o motivo de suas não participações e desistência da oficina, de modo a explicitar dificuldades, dúvidas e angústias que poderiam ter sobre as práticas de letramentos acadêmicos, sobre o gênero “projeto de pesquisa” e sobre o próprio processo de seleção de mestrado.

Conforme já relatado preliminarmente, a oficina estava organizada para ocorrer em cinco encontros de 4h de duração cada, uma vez por semana, sempre às sextas-feiras no turno da tarde das 14h às 18h, mas, durante o primeiro encontro, através das respostas dadas pelos candidatos e até por solicitação expressa deles, concordamos em serem poucos encontros para desenvolver de modo prático todos os conteúdos necessários.

Os novos encontros foram reorganizados mantendo o dia e horário, apenas aumentando a quantidade de encontros, de modo a contemplar todas as partes que o projeto de pesquisa precisa ter, conforme o edital do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da UFPI, que serviu sempre de parâmetro por ter sido o utilizado e estudado na oficina anterior.

Em momento de replanejamento, a oficina foi reorganizada para o seguinte modo:

Quadro 2 – Organização da Oficina

DIA	CONTEÚDO
05/07/2024	Roda de conversa
12/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
19/07/2024	Justificativa
26/07/2024	Objetivos
02/08/2024	Revisão de Literatura
09/08/2024	Como escrever utilizando linguagem acadêmica
16/08/2024	Metodologia
23/08/2024	Cronograma

30/08/2024	Referências
06/09/2024	Revisão dos Projetos

Fonte: Produzido pelo autor

4.6 Reorganização da Oficina

No primeiro momento da oficina, percebemos um desafio que estava a se desenrolar: a falta de definição dos temas pelos participantes. Ao longo do segundo e terceiro encontros, tornou-se evidente e, portanto, da necessidade de um replanejamento para os encontros futuros. O primeiro conteúdo abordado visava identificar os temas de interesse dos participantes para o mestrado, a fim de refiná-los e iniciar a produção dos projetos de pesquisa. Supunha-se que esse processo seria simples, uma vez que, no formulário de inscrição, apenas seis dos quinze participantes indicaram não ter uma temática definida.

No entanto, durante o segundo encontro, constatamos que nenhum dos participantes havia definido um tema de pesquisa, tampouco possuíam conhecimento sobre as linhas de pesquisa, os professores orientadores e as temáticas investigadas por eles. Essa descoberta evidenciou a necessidade de uma nova reorganização do planejamento. Diante desse cenário, tornou-se inviável manter a abordagem inicial de trabalhar um tema por encontro, caso almejássemos que as práticas de letramento acadêmico fossem realmente eficazes.

Assim ficou nosso terceiro cronograma:

Quadro 3 – Segunda reorganização da Oficina

DIA	CONTEÚDO
05/07/2024	Roda de conversa
12/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
19/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
26/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
02/08/2024	Objetivos
09/08/2024	Referencial Teórico / Como escrever utilizando linguagem acadêmica
16/08/2024	Metodologia
23/08/2024	Cronograma
30/08/2024	Referências
06/09/2024	Revisão dos Projetos

Fonte: Produzido pelo autor

Foram necessários três encontros para que os participantes pudessem diferenciar e elaborar seus temas de pesquisa, delimitando-os por meio da definição de seus respectivos problemas de pesquisa.

No encontro realizado em 12/07/2024, as atividades foram direcionadas para discussões e diálogos, conduzidos pelo pesquisador, com o auxílio da mediadora Maria Alice. O objetivo era identificar as áreas de maior afinidade de cada participante e, a partir disso, estabelecer conexões com possíveis professores orientadores, garantindo que as temáticas escolhidas estivessem alinhadas às áreas de pesquisa desses docentes.

Já no encontro do dia 19/07/2024, foram abordadas, de forma expositiva, as diferenças entre tema, delimitação do tema e problema de pesquisa. Para isso, utilizamos um material didático elaborado exclusivamente para essa finalidade, explorando a visualidade por meio de esquemas, gráficos, setas e diferentes cores, cada uma representando um dos três tópicos abordados. Apesar de enriquecedor, esse momento foi desafiador, pois os participantes ainda apresentavam dificuldades para compreender claramente as distinções entre esses conceitos.

No encontro de 26/07/2024, utilizamos recortes de projetos de pesquisa cedidos por mestrandos do PPGEL/UFPI. Esses materiais foram distribuídos aos participantes para que os analisassem individualmente e, posteriormente, realizassem comparações, a fim de identificar as características e estratégias utilizadas pelos autores na construção de seus projetos. Além disso, foi proposto um exercício no qual os recortes, previamente misturados, deveriam ser organizados corretamente, associando tema, delimitação do tema e problema de pesquisa correspondentes a uma mesma investigação. Essa atividade permitiu que os participantes consolidassem a compreensão sobre a estruturação dos projetos e a interdependência desses elementos.

Concluída essa primeira etapa, passamos à definição dos objetivos gerais e específicos, solicitando que os participantes tentassem elaborá-los sozinhos para que depois apresentassem e discutíssemos coletivamente, para que todos pudessem opinar e perceber quais estratégias cada participante utilizou. Para a definição, foi necessário utilizar quase as 4h do encontro, demonstrando que os participantes sentiram muita dificuldade. Alguns participantes relataram que se sentiram perdidos. Sem a definição dos objetivos e alinhamento deles, para que ficassem coesos, seria impossível prosseguirmos para os outros conteúdos. Assim, foi necessário fazer outro replanejamento para que o encontro seguinte ainda fosse sobre os objetivos, forçando-nos a condensar novamente, os assuntos seguintes, conforme o quadro a seguir demonstra:

Quadro 4 – Terceira reorganização da Oficina

DIA	CONTEÚDO
05/07/2024	Roda de conversa
12/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
19/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
26/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
02/08/2024	Objetivos
09/08/2024	Objetivos
16/08/2024	Referencial Teórico / Como escrever utilizando linguagem acadêmica
23/08/2024	Metodologia
30/08/2024	Cronograma / Referências
06/09/2024	Revisão dos Projetos

Fonte: Produzido pelo autor

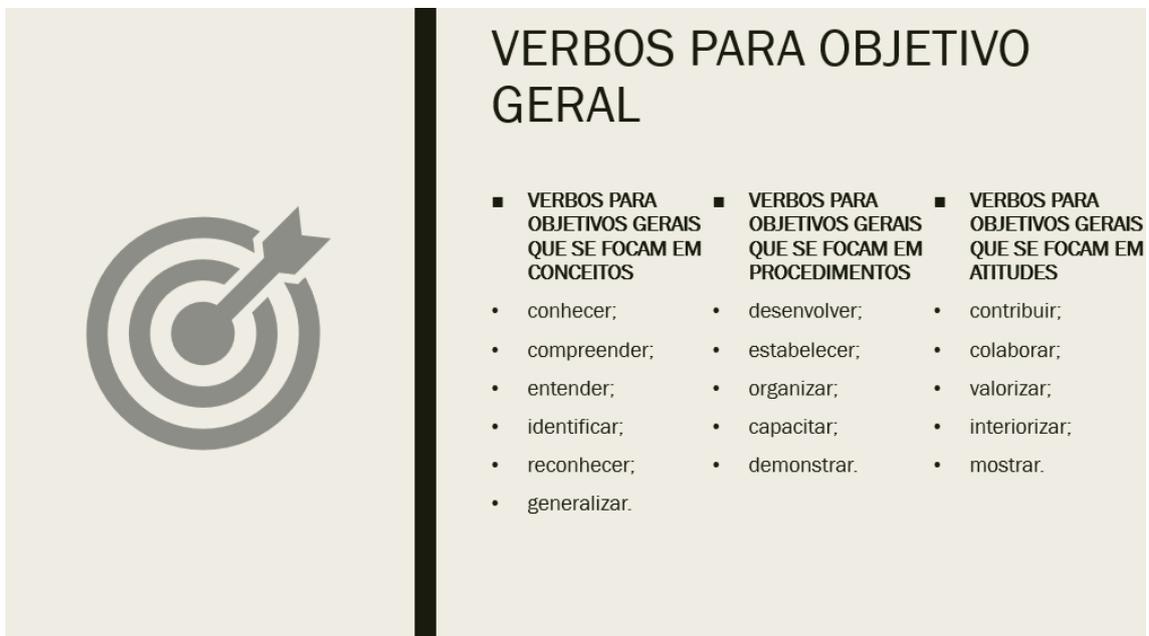
A escolha pelos temas a serem condensados, no momento anterior e neste, foi motivada pela semelhança entre os temas, também baseadas em suas complexidades. No momento anterior juntamos os conteúdos de “referencial teórico” e “como escrever utilizando linguagem acadêmica”; nesse novo momento, juntamos “cronograma” e “referências” para serem trabalhados no mesmo encontro.

Para garantir a coerência e a continuidade da abordagem didática, seguimos a mesma lógica na organização dos conteúdos para o novo encontro. Assim como no momento anterior agrupamos temas que apresentavam proximidade conceitual e estrutural, agora adotamos a mesma estratégia ao trabalharmos os objetivos da pesquisa. A escolha por essa abordagem se deve ao fato de que compreender a formulação de objetivos é um passo essencial na construção do projeto, exigindo uma explicação detalhada e exemplos claros que auxiliem na internalização das regras e padrões acadêmicos. Dessa forma, estruturamos o encontro de modo a apresentar não apenas os critérios formais para a escrita dos objetivos, mas também estratégias para superar as dificuldades encontradas pelos participantes, especialmente no que se refere à seleção e ao uso adequado dos verbos.

No novo encontro dedicado aos objetivos, optamos por dar instruções diretas, mostrando exemplos de objetivos gerais e específicos, explorando suas características e estruturas, explicitando as informações essenciais, como o fato de sempre começarem com verbos no infinitivo e que estes não poderiam ser repetidos. Sabendo da dificuldade de

compreensão que os participantes poderiam encontrar em não conhecer os significados dos verbos, buscamos sinais que fossem respectivos ou explicamos o sentido de cada verbo. Verbos estes que foram mostrados em um quadro elaborado que os agrupava em: verbos para objetivo geral e verbos para objetivos específicos. Dentre estes, novas categorias foram traçadas segundo suas finalidades, como por exemplo: verbos que indicam análise, verbos que indicam compreensão e verbos que indicam avaliação. Tais categorias foram criadas pois estas finalidades costumam ser as mais utilizadas em pesquisas científicas. Segue imagem do slide utilizado a fim de demonstrar a metodologia utilizada:

Imagem 1 — Slide com verbos para Objetivo Geral



Fonte: Produzido pelo autor

Imagem 2 — Slide com verbos para Objetivos Específicos



VERBOS PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS

■ VERBOS USADOS EM OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA INDICAR ANÁLISE	■ VERBOS USADOS EM OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA INDICAR AVALIAÇÃO	■ VERBOS USADOS EM OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA INDICAR COMPREENSAO
<ul style="list-style-type: none"> • analisar; • investigar; • comprovar; • classificar; • comparar; • contrastar; • diferenciar; • distinguir. 	<ul style="list-style-type: none"> • avaliar; • pesquisar; • selecionar; • precisar; • decidir; • estimar; • medir; • validar. 	<ul style="list-style-type: none"> • concluir; • inferir; • deduzir; • interpretar; • determinar; • descrever; • ilustrar.

Fonte: Produzido pelo autor

Depois de apresentados e explicados, solicitamos que utilizassem a relação desses verbos, os analisassem e tentassem escolher os que achavam que combinariam com as finalidades que pensaram para guiar suas futuras pesquisas. Esse momento foi muito positivo, pois eles começaram a se ajudar de modo natural. Um explicava o que tinha em mente para o outro e, em conjunto, testavam alguns verbos, um por um, de modo a achar os verbos que se encaixavam melhor com o que queriam propor. Conseguimos finalizar essa etapa durante a oficina, sendo mais um ponto positivo por conseguirem assimilar o processo de definição de objetivos, que norteiam toda a pesquisa.

O encontro seguinte, conforme o cronograma, seria dedicado ao “referencial teórico” e “como escrever utilizando linguagem acadêmica”. Nesse momento da oficina, a frequência e assiduidade já eram um problema que nos preocupava, pois eles não tinham constância. Faltar um encontro significava que esse participante não participava do momento de explicações iniciais ou de finalização dos tópicos estudados, resultando em atrasos no desenvolvimento do seu projeto de pesquisa. Quando era para termos o referido encontro, do dia 16/08, muitos alunos encaminharam mensagem informando-nos que não conseguiriam comparecer, alguns por motivos pessoais e familiares, outros por questões profissionais ou até mesmo de saúde.

Cogitamos que o problema de assiduidade poderia estar relacionado ao desestímulo dos participantes por acharem os conteúdos difíceis ou perceberem falta de afinidade com as práticas de letramentos que a esfera acadêmica demanda. Questionamos alguns dos

participantes, mas negaram serem esses os motivos das suas faltas. Eram realmente por questões de força maior.

Decidimos, então, passar pela quarta reformulação do cronograma:

Quadro 5 – Quarta reorganização da Oficina

DIA	CONTEÚDO
05/07/2024	Roda de conversa
12/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
19/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
26/07/2024	Tema, Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa
02/08/2024	Objetivos
09/08/2024	Objetivos
16/08/2024	Referencial Teórico / Como escrever utilizando linguagem acadêmica
21/08/2024	Metodologia
22/08/2024	Cronograma / Referências
23/08/2024	Revisão dos Projetos
28/08/2024	Mentoria Individualizada
29/08/2024	Mentoria Individualizada
30/08/2024	Mentoria Individualizada
04/09/2024	Mentoria Individualizada
05/09/2024	Mentoria Individualizada
06/09/2024	Mentoria Individualizada

Fonte: Produzido pelo autor

Decidimos aumentar a quantidade de encontros, trazendo possibilidade de ocorrerem às quartas, quintas e sextas (não somente às sextas, como era anteriormente) para que conseguíssemos ter mais frequência dos participantes, pois agora os encontros seriam individualizados e ocorreriam on-line, através da plataforma *Google Meet*. Com essa nova alteração, eles teriam mais dias disponíveis e mais supervisão, além da flexibilização do horário em que ocorreriam as mentorias, para que pudessem marcar quando fosse mais conveniente para eles.

Dentre todos os novos dias e horários disponibilizados, apenas o Participante 02 e a Participante 05 marcaram dois dias cada. Coincidentemente ou não, foram os dois participantes,

que após o término da oficina, se aplicaram em processos seletivos de mestrados. Os demais participantes não marcaram nenhum dia e, quando procurados, de modo a estimulá-los e tentar compreender as ausências, apenas respondiam dizendo que não podiam, pelos mais diversos motivos: incompatibilidade de horários com o trabalho, problemas com acesso às tecnologias, compromissos pessoais ou familiares ou de saúde.

Assim, a oficina foi encerrada antes do tempo previsto e sem ser de fato finalizada, pois os assuntos de “referencial teórico”, “como escrever utilizando linguagem acadêmica”, “metodologia”, “cronograma” e “referências” não foram abordados, de modo que o encontro que seria dedicado à revisão dos projetos produzidos também foi inviabilizado. Além disso, é importante destacar que os Participantes 02 e Participante 05 também não deram continuidade à oficina, alegando motivos semelhantes aos já mencionados.

5 DISCUSSÕES E ANÁLISES

Nesta seção, analisamos os dados da oficina de leitura e produção de projetos de pesquisa realizada com graduandos e graduados surdos, destacando as contribuições dessa experiência para sua preparação acadêmica. A análise segue uma abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa-ação, e foca nas percepções dos participantes sobre o gênero “projeto de pesquisa” e nas mudanças promovidas pela oficina.

5.1 Antes da oficina: contexto e expectativas

O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) no ano de 2003, sendo recomendado pela CAPES e recebendo o conceito 3 no ano de 2004, quando, de fato, o Programa teve seu início. Em 2024, o Programa completou 20 anos de existência. No mesmo ano, o curso de Letras Libras da UFPI celebra uma década desde seu início, em 2014. O ano de 2024 torna-se mais simbólico para o PPGEL, ao receber sua primeira mestranda surda, embora ela não seja egressa do curso de Letras Libras.

Ao pensarmos em surdos dentro da universidade, logo lembramos do curso de Letras Libras, por concentrar a maior parte dos alunos surdos da instituição. Essa informação se mostra relevante quando pensamos que, dentro dos 10 anos de existência do curso de Letras Libras, nenhum aluno surdo entrou no programa de Mestrado em Letras da UFPI, mas, em comparação, o PPGEL já formou 2 alunos ouvintes do Letras Libras, bem como atualmente conta com 4 alunos em formação, sendo o presente pesquisador um deles.

Tal reflexão se torna mais provocante, pois, no ano de 2021, um egresso surdo do curso de Letras Libras foi aprovado no processo seletivo de mestrado na área de Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Tocantins e, no final do ano de 2024, defendeu sua dissertação e logrou êxito, já sendo mestre atualmente. No ano de 2022, outro egresso do curso foi aprovado no mestrado de Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e concluiu no final do ano de 2024.

Ainda que não saibamos os exatos motivos de os únicos alunos surdos egressos da UFPI a lograrem êxito na admissão em cursos de mestrado não serem na própria instituição, pensamos que, pelas experiências acadêmicas prévias na referida instituição, bem como por residirem na mesma cidade, a opção mais óbvia seria continuar os estudos, mas agora em nível de pós-

graduação, na mesma instituição em que se graduaram. Por essa expectativa não se concretizar, levantamos a hipótese de que a escolha por outras instituições pode ter sido motivada pela falta de linhas de pesquisa e orientadores específicos da/na área dos estudos linguísticos e culturais relacionados à pessoa surda e Libras no Programa de Mestrado da UFPI. Outra hipótese seria a existência de problemas de acessibilidade na UFPI e no PPGEL, que podem ter sido fator desmotivador para os egressos surdos permanecerem na instituição para a pós-graduação.

As práticas e textos acadêmicos circulantes e exigidos no PPGEL-UFPI, incluindo os editais para ingresso no mestrado e no doutorado, são, na maioria, em modalidade escrita da língua portuguesa, o que, na verdade, acontece de maneira geral na Pós-Graduação da UFPI, não somente na área de Letras.

Essa barreira de acessibilidade linguística e suas possíveis consequências foram motivadoras do projeto de extensão “Colcha de Retalhos”, ao qual a presente pesquisa está vinculada. Buscamos analisar como a falta de acessibilidade linguística impacta o acesso de surdos à pós-graduação, considerando os gêneros discursivos acadêmicos circulantes e suas exigências. Como parte dessa investigação, foi conduzida uma oficina voltada para graduados surdos com interesse no mestrado, visando capacitá-los para leitura e produção de projetos de pesquisa.

As análises a seguir derivam dos dados coletados durante a roda de conversa realizada no primeiro encontro da oficina. Foi possível perceber que os desafios enfrentados pelos participantes não estavam apenas na compreensão dos editais e na elaboração dos projetos, mas também na ausência de suporte adequado da instituição. Os relatos dos participantes evidenciam que, muitas vezes, a falta de materiais acessíveis e de orientação especializada resultam na desistência do processo seletivo.

Ao se falar sobre letramentos acadêmicos de surdos, não há como dissociar essa discussão dos gêneros discursivos circulantes no meio acadêmico, uma vez que não há letramento sem gêneros discursivos. Contudo, a impossibilidade de leitura, compreensão e produção de textos acadêmicos em Libras se configura como uma barreira estrutural. A exclusividade da língua portuguesa como meio de acesso ao mestrado cria um obstáculo significativo para os candidatos surdos, tornando o ingresso na pós-graduação um desafio ainda maior.

Portanto, esta seção busca compreender as barreiras enfrentadas pelos participantes da oficina e refletir sobre as possibilidades de transformação do ambiente acadêmico para promover maior acessibilidade e inclusão de surdos nos programas de pós-graduação.

5.1.1 Barreiras e Possibilidades: o acesso de surdos ao mestrado na UFPI

Ao se falar e refletir sobre as práticas de letramentos acadêmicos de surdos, não há como isso ocorrer de modo dissociado dos gêneros circulantes, uma vez que não há letramento sem gêneros discursivos. Entretanto, a impossibilidade de leitura, compreensão e produção dos gêneros discursivos em língua de sinais se mostra uma barreira, dificultando o acesso a eles pelos alunos surdos.

A Participante 05 corrobora essa percepção ao afirmar *“Eu gosto de leitura, mas os editais têm muitos detalhes e são muito confusos. Por exemplo, eu li o edital para o mestrado, mas fiquei com dúvidas sobre alguns tópicos como a inscrição e vagas. Eu não entendia bem o que estava escrito”*.

Quando perguntamos ao Participante 04 se ele leu o edital antes e após o início das oficinas — por ter sido uma atividade pedida a eles —, ele responde: *“Olha, eu não leio porque acho muito difícil”*, e complementa, informando qual estratégia seria necessária para superar tal barreira: *“[...]buscaria a ajuda de um ouvinte por conta da experiência que ele já tem e porque ele domina a língua portuguesa, que é a língua natural dele”*.

A Participante 06 acrescenta: *“Os editais têm muitos detalhes e não são acessíveis em língua de sinais. A linguagem é muito formal e rebuscada, o que torna o entendimento do que é exigido bastante complexo”*, e aproveita para estabelecer uma comparação entre os editais de mestrado e de concurso expondo que *“Esses editais são diferentes. Alguns são traduzidos para Libras, mas o da UFPI às vezes é um pouco confuso. A questão dos prazos também é complicada”*.

Por ser um gênero que circula apenas na modalidade escrita da língua portuguesa, o Participante 13 relata: *“Eu sozinho não consigo dar conta de ler o edital, entender as informações, saber qual a linha de pesquisa adequada. Além disso, os prazos são curtos, o que acaba me desmotivando e levando à desistência”*.

Considerando que os editais são redigidos em português escrito, em uma variedade linguística mais formal, diferente das quais grande parte dos candidatos estão habituados em seu cotidiano, além da dificuldade de compreensão, os participantes da oficina relatam uma demanda importante: eles sentem a necessidade de prazos maiores para que tenham mais tempo para leitura e compreensão, não somente do edital em si, mas dos textos norteadores para a prova dissertativa e para a produção do projeto de pesquisa, que já deve ser anexado no momento da inscrição.

Tais questões são expressas na fala do Participante 08: *“Se o edital estivesse totalmente em língua de sinais, acho que conseguiríamos acompanhar melhor a tradução e haveria menos desistência no processo seletivo. O edital é extenso e está todo em português sem tradução para Libras. Se houvesse essa tradução, isso certamente resolveria parte do problema”*.

Parte do problema seria resolvido, segundo o Participante 08, mas a exigência da produção do projeto em português escrito ainda seria um desafio. Uma vez que discutimos e demonstramos as dificuldades enfrentadas pelos participantes surdos para compreenderem o gênero “edital”, o que dificulta seu acesso e ingresso no programa, afetando também a produção do projeto de pesquisa, consideramos importante que, para além da tradução do edital, seja repensada a exigência do projeto de pesquisa somente na modalidade escrita da língua portuguesa. Entendemos que há a necessidade de que seja aceita também a produção do projeto em Libras, na modalidade sinalizada e gravada em vídeo-registro. Essa é uma possibilidade que faz mais sentido para surdos, como relata a Participante 05 a partir de experiências prévias: *“Eu já fiz Letras Libras pela UFSC e tudo era adaptado para a língua de sinais. As atividades eram feitas em vídeo, no estágio também, e até os artigos, tudo era feito em língua de sinais, inclusive as citações. Havia as regras de vídeo-registro e seguíamos tudo corretamente”*.

O vídeo-registro segue normas de estruturação, de maneira semelhante às normas exigidas de ABNT no texto escrito em português. Se o domínio e compreensão de formalidades e normas de formatação são exigidas nos textos em português, o mesmo pode ser feito nos registros em Libras, possibilitando assim uma avaliação seguindo o princípio da equidade entre surdos e ouvintes.

Outra possibilidade seria a de produção do gênero “projeto de pesquisa” na modalidade escrita da língua de sinais. Existem alguns sistemas utilizados para tal, sendo o mais difundido e aceito na comunidade surda nacional o Sistema de Escrita de Sinais. Nesse caso, embora saibamos que a banca de avaliação possivelmente será composta por professores que não têm fluência na língua de sinais ou conhecem/entendem o Sistema de Escrita de Sinais, poderia ser solicitado à equipe de intérpretes da instituição que fizesse a tradução para a modalidade escrita da língua portuguesa.

Ao se falar da tradução do registro, é possível vir o questionamento: porque então eles não produzem em Libras, seja na modalidade sinalizada em vídeo-registro ou escrita utilizando o Sistema de Escrita de Sinais e depois pedem/pagam um profissional para traduzir para modalidade escrita da língua portuguesa? Tal questionamento é válido, mas vai de encontro com a responsabilidade e função da instituição em promover um ambiente acessível e

inclusivo para o público surdo. É missão da instituição promover condições dignas para que seu alunado possa ter acesso aos serviços ofertados por ela.

5.1.2 Percursos de Letramento Acadêmico: o que os participantes já sabiam?

Ao pensarmos nas práticas prévias de letramento dos participantes da pesquisa, levando em conta os aspectos já mencionados, trataremos essas práticas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que cada indivíduo, dentro de seu contexto carrega consigo. No contexto acadêmico, essas práticas prévias de letramento envolvem o que o aluno já sabe, suas competências em leitura, escrita, uso de tecnologias, habilidades de compreensão de textos acadêmicos, familiaridade com normas e práticas institucionais, além de suas experiências educacionais anteriores.

No caso dos participantes da pesquisa, suas práticas prévias de letramento revelaram questões e problemas próprios de suas realidades, sejam eles relacionados aos seus processos educacionais passados com professores, intérpretes e colegas de turma, sejam na época da escola ou universidade, das barreiras comunicativas pela falta de acessibilidade ou aprendizado tardio da Libras, dentre outros. As experiências anteriores de inclusão ou exclusão no sistema educacional, que variam de acordo com as acessibilidades oferecidas nos cursos ou instituições frequentados anteriormente, também fazem parte dessas práticas anteriores. Esses fatores influenciam diretamente a maneira como os participantes enfrentam as demandas do ambiente acadêmico e determinam o quanto precisam se adaptar ou buscar suporte para progredir nos estudos, além das oportunidades que lhes são ofertadas ou negadas.

Quando entram no ensino superior e começam a ter contato com novas disciplinas, conteúdos e gêneros discursivos mais específicos do mundo acadêmico, os alunos surdos se deparam com barreiras que lhes impõem dificuldades relacionadas às novas práticas de letramento nas quais passam a se integrar. Assim como alunos ouvintes, eles enfrentam desafios, mas as condições de escolarização de alunos surdos são diferenciadas pela falta de acessibilidade que a maioria das escolas brasileiras enfrenta.

Embora haja tais dificuldades a serem sanadas, Quadros e Stumpf (2009) refletem sobre como esse panorama tem-se modificado em relação aos cursos de Letras Libras. Assim fica mais que evidente que políticas educacionais e linguísticas no âmbito acadêmico precisam sempre estar sendo pensadas, propostas e avaliadas para podermos saber as influências futuras no processo educacional de alunos surdos. Por conta disso, as autoras reforçam que

O curso está organizado de forma a expressar o conhecimento na Língua de Sinais, bem como, a captar as formas de ensinar e aprender dos surdos [...]. **A participação efetiva dos surdos nesse processo tem sido fundamental, pois somente quando os próprios surdos participam do processo de tomada de decisões quanto aos caminhos que devem ser seguidos, é que estaremos rumando em direção a uma forma diferente de pensar a educação de surdos.** Pensar um curso de Letras Libras requer pensar um curso de um jeito surdo de entender os conceitos e processar o conhecimento (Quadros; Stumpf, 2009, p. 172, grifo nosso).

Apesar do que as autoras defendem nos referidos trechos e diversas outras pesquisas publicadas, percebemos que, nesses últimos 15 anos, desde o referido estudo, a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa se mostra distante do pensamento e realidade apontados pelas autoras.

A etapa de produção de dados desta pesquisa teve início logo após o encerramento da oficina de leitura do gênero “edital”. Nessa oficina, a leitura conjunta do último edital de seleção do programa de Mestrado em Letras da UFPI proporcionou aos participantes a oportunidade de ler, compreender e familiarizar-se não apenas com a estrutura do edital, mas também com os conhecimentos prévios exigidos dos candidatos interessados em participar do processo seletivo. A oficina foi conduzida sob a supervisão da Profa. Dra. Shisleny Machado Lopes, docente do curso de Letras Libras da UFPI, e ocorreu em dois encontros, ao longo de duas semanas subsequentes.

Considerando que as oficinas seriam complementares entre si, participamos da oficina de leitura de editais como observador, o que foi de grande relevância para estabelecer um primeiro contato com os participantes. Essa observação inicial foi fundamental para obter uma visão prévia dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero “edital”, além de entender o nível de interesse deles em ingressar no programa de mestrado em Letras.

Findada a oficina sobre o gênero “edital”, iniciamos a oficina de leitura e produção do gênero “projeto de pesquisa”.

Os dados aqui descritos e analisados foram obtidos na primeira fase da pesquisa, no encontro do dia 05/07/2024, sendo realizada por meio de uma roda de conversa com os participantes, no qual conseguimos identificar nas/por meio das falas deles, algumas queixas e problemas que enfrentaram durante sua graduação. Aqui listaremos os mais recorrentes e que afetaram a maioria.

A primeira dificuldade relatada pelos sujeitos foi a de acesso à linguagem formal utilizada. Embora fossem fluentes em Libras, sentiam dificuldades em acessar os conteúdos acadêmicos devido à quase exclusividade de o registro deles serem em português escrito. A Participante 05, ao ser perguntada sobre sua experiência durante suas graduações em relação à

acessibilidade linguística e adaptações metodológicas, relatou que, no seu primeiro curso, Pedagogia, *“não tinha acessibilidade, só tinha intérprete de Libras. Os professores ouvintes ministravam as aulas em português e meu contato era apenas com os intérpretes”* e que *“no começo não tinha TILS para mim na faculdade, então era muito difícil, somente após 4 semestres, conseguiram TILS e eu consegui me desenvolver no curso”*, bem como relata que *“era muito difícil, algumas palestras tinham intérpretes, mas eu participava pouco dos eventos acadêmicos”*. Essa situação a impossibilitava de ter acesso igualitário aos conteúdos, práticas e vivências do curso, resultando em isolamento e desmotivação.

A ausência de acessibilidade linguística e de adaptações metodológicas a colocava à margem, já que não recebia o conteúdo em Libras, sua primeira língua, nem podia se comunicar adequadamente. Além disso, a dificuldade em compreender plenamente os conteúdos, devido à predominância de materiais escritos em língua portuguesa e à falta de adaptações, fazia com que dependesse apenas das anotações feitas pelos professores, livros e artigos indicados nas disciplinas. Ainda que posteriormente as aulas contassem com a interpretação em Libras, o contato e aprendizado em sua primeira língua se limitava às paredes de sala de aula, vez que as metodologias dos professores permaneceram inalteradas e o conhecimento registrado, em sua quase totalidade, é feito por meio das modalidades escritas das línguas orais. Os materiais, como artigos e livros em língua de sinais, são escassos, seja na modalidade visual (sinalizada em vídeo) ou escrita.

A Lei 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, conferindo-lhe status de língua. No entanto, de forma controversa, a própria lei, em seu art. 4º, parágrafo único, estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Essa limitação se fundamenta no art. 13 da Constituição Federal de 1988, que determina o português como idioma oficial da República Federativa do Brasil. Ainda assim, do ponto de vista da inclusão e dos Estudos Surdos, tal determinação desconsidera as potencialidades comunicativas da Libras e acaba por impor aos surdos a obrigatoriedade do domínio da língua portuguesa escrita, em detrimento de uma política linguística verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

A Participante 06 manifesta sua dificuldade em ler textos em português, ao dizer que *“Antes eu pensava que aqui no curso de Letras Libras seria diferente. Por ter relação com Libras, minha língua natural, achava que seria mais fácil, mas, quando entrei, notei que era diferente. Tem um excesso exorbitante de textos em português... as análises que eu tinha que fazer tinham que ser em português escrito e isso me causava um ódio muito grande”*.

Pela graduação em que estavam ingressando ser em Letras Libras, os participantes se surpreenderam com a necessidade de leitura, compreensão e produção textual em língua portuguesa, apontando para a desconexão entre sua realidade e sua primeira língua, que deveria ser contemplada pelo curso que tem como propósito a formação de professores para ensino de Libras. Como o curso capacita surdos para ensino de Libras, se a metodologia utilizada é pautada em gêneros em português escrito, que, para surdos, é sua segunda língua e nem todos têm proficiência para compreensão e escrita acadêmica, que requer maior domínio das estruturas linguísticas do português?

O Participante 04 manifesta sua insatisfação e surpresa com tal fato: “*A primeira sensação foi como se eu estivesse abrindo um livro de terror, porque me deparei com uma quantidade enorme de textos que, até então, no meu processo de escolarização, eu não tinha encontrado. Até então, era só mostrar um conceito e discutir, mas aqui no Letras Libras eram muitos textos em português*”.

Esse sentimento foi compartilhado pelo Participante 13, ao falar que “*No começo do 1º ao 3º semestre, era muito complicado e difícil. Tínhamos que apresentar trabalhos, posters... era difícil compreender a estrutura do trabalho, por exemplo, a introdução... chamava colegas para me ajudar a compreender o que era introdução, o que eram os objetivos, metodologia...*”. Essa fala mostra que ele sentia a necessidade de recorrer à colegas e intérpretes para ajudá-lo a compreender o que era ensinado em sala de aula.

Diferentemente dos alunos ouvintes, pela maioria das aulas e textos serem veiculados em português, os alunos surdos se sentiam dependentes dos colegas ouvintes e intérpretes para ajudá-los. Necessitavam desses intermediários. Entretanto, não relataram buscar auxílio diretamente aos professores. Assim, seu processo de aprendizagem não era pautado na inclusão, por não lhes possibilitar autonomia. Eles não recebiam o conhecimento de modo direto, sendo passível de falhas e ruídos por dependerem da compreensão dos colegas ouvintes e intérpretes.

O Participante 07 também manifesta a dependência dos colegas para o acesso ao conhecimento acadêmico, que, em muitos casos, foi mediado por intérpretes ou por colegas ouvintes, o que retardou o desenvolvimento de sua autonomia no ambiente acadêmico em sua primeira graduação, em Fisioterapia, pois “*Eu ficava tentando entender captando alguma palavra com a ajuda dos meus amigos que me auxiliavam por meio de gestos. Libras não era utilizada, apenas gestos ou às vezes datilologia*”. Para esse participante, entretanto, o ingresso no curso de Letras Libras serviu como um marco de mudança, foi positivo, se diferenciando um pouco da experiência dos outros participantes. Ele cursou Letras Libras em outra instituição, por isso relata que “*Minha experiência na UNIASSELVI foi bastante positiva. O ensino era*

melhor e consegui aprender os conteúdos de Letras Libras de forma mais eficiente. Na UNIASSELVI havia outros surdos, o que não me deixava sozinho, isolado ou triste. Além disso, havia intérpretes que facilitavam a comunicação e alguns ouvintes dominavam a língua de sinais”.

O percurso escolar e acadêmico inicial do Participante 08 também foi marcado pelo aprendizado dificultado pela ausência de professores fluentes em Libras, o que o fez depender de formas de comunicação alternativas e adaptadas, como datilologia e gestos, conforme explica: *“Nesse processo de aquisição da linguagem, usavam-se gestos e datilologia. [...] Os professores também utilizavam datilologia e aos poucos fui aprendendo os sinais. [...] No meu primeiro ao quarto ano, estudei na APAE onde havia uma abordagem oralista muito forte”.*

Outro fator que se mostrou recorrente na pesquisa foi o sentimento de exclusão e ansiedade, causado pela percepção de que as práticas acadêmicas eram desenhadas para alunos ouvintes, com pouca ou nenhuma adaptação para atender às necessidades dos surdos. Essa percepção é manifestada na fala da Participante 06, ao perceber que, mesmo em um curso de Letras Libras, havia a predominância do uso de português escrito, o que, para ela, criou um ambiente opressor e desmotivador, por ver que os textos e produções eram exigidos em língua portuguesa.

Concordando com a Participante 06, a Participante 05 faz uma comparação entre sua experiência no curso de Letras Libras em outra Universidade e diz que lá *“As provas eram em língua de sinais, tinha as alternativas traduzidas em língua de sinais e às vezes eram até projetadas...”* e complementa dizendo que *“no curso de Letras Libras na UFSC, tudo era em língua de sinais, inclusive as atividades”.* Tal realidade não se repetiu em seu curso de Pedagogia ou no de Letras Libras da UFPI.

Tal comparação gerou muita conversa entre os participantes, que comparavam suas experiências para terem noção de como ocorre o processo de formação de surdos em outras instituições e em outros cursos. Nesse momento, a Participante 06 se manifesta ao comparar a experiência da Participante 05 no curso de Pedagogia (que não havia acessibilidade linguística) ao curso de Letras Libras da UFPI, utilizando um sinal que nos chamou a atenção: *“Isso é parecido com o que ocorre aqui (Letras Libras/UFPI) [utiliza a variação do sinal de Letras Libras substituindo, no sinal, a Libras por falar oralmente]”.* Ela utiliza uma modificação do sinal do curso de Letras Libras, que é morfologicamente formado pela aglutinação dos sinais

de LETRAS + SINALIZAÇÃO () por uma derivação em que utiliza os sinais aglutinados de LETRAS + FALAR COM A BOCA ().

O Participante 13 sente curiosidade com o uso do sinal e a questiona: “*Por que você utilizou esse sinal dessa forma?*” e a Participante 06 responde: “*eu utilizo esse sinal, porque parece que aqui, no curso de Letras Libras da UFPI, eles utilizam mais português do que a língua de sinais*”. Além disso, ela utiliza os sinais de GOSTOSO () e MAIS DO QUE (), para expressar que as pessoas do curso de Letras Libras se sentem mais confortáveis ou tem preferência por português falado mais do que pela língua de sinais.

Tal modificação no sinal para “Letras Libras” nos chamou a atenção pois, ao retirar o morfema que indica “sinalizar” do sinal em substituição por um morfema que indica “falar com a boca”, a participante demonstra sua opinião, indicando que há um privilégio da língua portuguesa na modalidade falada em comparação com a sinalização. O foco do curso deve(ria) ser o de ensinar Libras, formar professores que irão ensinar Libras e ter grande percentual das vagas ocupadas pelo público surdo, logo, utilizar a Libras enquanto língua de instrução. Fica explicitado o desconforto e sentimento de não pertencimento da participante, evidenciando ainda as barreiras impostas em um curso que deveria prezar pelo uso da língua de sinais, mas não o faz, a ponto de a participante sentir a necessidade de modificar o sinal para deixar isso expresso.

A Participante 06, ao ser perguntada sobre sua experiência no curso que a levou a modificar esse sinal, indicando um privilégio da língua portuguesa sobre a de sinais, responde que a ideia de mudar o sinal partiu da sua experiência durante o curso e responde o seguinte: “*Vamos pensar no contexto de uma sala de diálogo, onde há surdos e ouvintes. Eu uso esse termo porque temos alguns professores que ministram aulas em língua de sinais, e nós compreendemos bem, fazemos a prova em português e conseguimos entender. No entanto, há outros professores, alguns ouvintes, que dão mais notoriedade e atenção, além de parabenizarem mais os alunos ouvintes do que os alunos surdos nas atividades realizadas. Os alunos ouvintes sempre têm esse privilégio: são eles que recebem as melhores avaliações e as melhores notas. Por isso, utilizo este sinal (LETRAS + FALAR COM A BOCA). Com relação aos intérpretes de língua de sinais, eles sabem Libras, mas, às vezes, ao fazer a versão de Libras para o português, demonstram certo receio, dizem que ficam nervosos, sentem*

vergonha, ou simplesmente não aceitam fazer a versão. Gostaria de deixar claro que não estou criticando de forma negativa, são apenas observações construtivas a respeito de alguns professores. Quero apenas enfatizar que isso acontece, mas não estou aqui para falar mal de ninguém”.

O relato da Participante 06 ainda expressa sua insatisfação com os intérpretes, que deveriam ser os profissionais com mais propriedade da língua de sinais entre os ouvintes do curso, mas não se sentem seguros às vezes em fazer a interpretação de Libras para Português. Se nem esses profissionais se sentem seguros, como os alunos surdos poderão ter acesso a conteúdos em português ou ter sua fala traduzida para o Português de modo fidedigno e satisfatório? A esfera acadêmica novamente demanda dos surdos a proficiência em uma L2. Isso não é exigido dos ouvintes. Eles não têm a mesma cobrança em se expressarem em Libras (sua L2) do mesmo modo que os surdos são demandados a se expressarem e produzirem em sua L2, por isso a Participante 06 fala do privilégio ouvinte sobre o surdo.

Os participantes já haviam tido contato com gêneros acadêmicos, como artigos e resenhas, durante a graduação, mas relataram não se sentirem preparados para a produção de um projeto de pesquisa. Essa dificuldade evidencia que a simples exposição ao gênero acadêmico não garante sua apropriação. Como destacam Lea e Street (2014), o letramento acadêmico vai além do domínio de habilidades técnicas individuais; trata-se de uma prática social situada. Isso significa que o aprendizado dos gêneros acadêmicos não acontece de maneira isolada, mas dentro de um contexto social e cultural no qual os sujeitos interagem com normas institucionais e práticas discursivas específicas.

No caso dos surdos, essa interação costuma ser limitada pela ausência de abordagens bilíngues eficazes, o que dificulta ainda mais o processo de letramento acadêmico. Diante desse desafio, a oficina foi estruturada para proporcionar um ambiente de ensino interativo e mediado linguisticamente, permitindo que os participantes compreendessem o gênero “projeto de pesquisa” a partir de suas próprias experiências acadêmicas e culturais. Dessa forma, a proposta não apenas auxiliou na apropriação do gênero discursivo acadêmico, mas também reforçou a importância de metodologias que considerem as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Nos relatos dos participantes, também pudemos perceber que a dificuldade de compreensão de linguagem mais formal e acadêmica pode ser causada pelo vocabulário que lhes é desconhecido. Não têm conhecimento prévio pela falta de utilização cotidianamente em espaços que não a sala de aula. Essa dificuldade lhes impede de compreender os gêneros discursivos circulantes no âmbito acadêmico e, conseqüentemente, dos conteúdos que lhes são

demandados, tendo seu processo de aprendizagem truncado por práticas de letramentos acadêmicos que não lhes incluem ou respeitam sua língua de expressão.

5.1.3 Primeiros Olhares sobre o “Projeto de Pesquisa” e seus desdobramentos

Quando questionados sobre o que sabiam sobre o gênero “projeto de pesquisa”, os participantes logo associaram suas respostas às experiências vividas durante o processo de construção de um projeto que é o produto final da disciplina de TCC I. Todos os participantes passaram por essa disciplina, já que o Trabalho de Conclusão de Curso era obrigatório em todos os cursos ou instituições em que estudaram. Os gêneros discursivos em que o TCC se materializa são os mais diversos, mas, entre os mais comuns, está a produção de um projeto de pesquisa na disciplina de TCC I e de um artigo científico ou monografia na disciplina de TCC II, ambos ligados à prática de pesquisa científica.

Embora os participantes tenham mencionado suas experiências anteriores com o gênero “projeto de pesquisa” durante as conversas, essas menções foram breves e insuficientes para oferecer um panorama completo sobre sua percepção do gênero discursivo. Suas respostas se concentraram principalmente em associar o gênero às vivências na disciplina de TCC I, onde todos elaboraram um projeto de pesquisa como parte dos requisitos acadêmicos. No entanto, a profundidade e compreensão sobre os aspectos estruturais e conceituais do gênero discursivo não foram exploradas de forma detalhada.

Desde os primeiros momentos da oficina, os participantes demonstraram dificuldades na escrita do projeto de pesquisa, especialmente na organização textual e no uso da norma culta do português. Para a maioria deles, a Libras é a primeira língua (L1), enquanto o português escrito é aprendido como segunda língua (L2). No entanto, as práticas acadêmicas muitas vezes ignoram essa realidade, impondo aos surdos a expectativa de um domínio do português equivalente ao de falantes nativos — aqui entendemos enquanto os sujeitos que adquiriram português como L1.

Lodi (2004) argumenta que essa exigência desconsidera a complexidade do processo de escrita acadêmica em L2, que demanda mediação e adaptação, especialmente quando a língua majoritária não reflete a estrutura cognitiva do estudante. Diante desse desafio, a oficina foi organizada para minimizar essa barreira, promovendo discussões em Libras sobre os textos acadêmicos e permitindo que os participantes transitassem entre as duas línguas de forma mais confortável. Essa abordagem não apenas favoreceu uma compreensão mais aprofundada do gênero discursivo, mas também destacou a necessidade de políticas institucionais que

reconheçam a Libras como língua de instrução no ensino superior, garantindo maior acessibilidade e equidade no processo de letramento acadêmico.

Ao analisar esses primeiros relatos, nota-se que a dificuldade dos participantes em se apropriar do gênero “projeto de pesquisa” não está apenas na estrutura textual e no vocabulário acadêmico, mas na compreensão do sentido total da enunciação dentro do contexto acadêmico. Bakhtin (2010) argumenta que o tema de um enunciado não se limita ao conteúdo verbal explícito, mas inclui o significado social e pragmático que ele adquire na interação entre falantes. No caso do projeto de pesquisa, não basta compreender sua estrutura composicional; é necessário também entender sua função dentro da cultura acadêmica. Para os participantes, essa função nem sempre era clara, pois sua experiência com o gênero discursivo acadêmico era restrita ao contexto da graduação, sem uma relação direta com a seleção para a pós-graduação.

Essa dificuldade pode ser explicada pela relação entre significação e valoração, conforme discutido por Volochínov (2014). O projeto de pesquisa, enquanto gênero acadêmico, não é apenas um documento técnico; ele é um instrumento de validação acadêmica, que reflete as normas e expectativas institucionais. A ausência de discussões sobre esse aspecto na formação prévia dos participantes reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que não apenas ensinem a estrutura do gênero discursivo acadêmico, mas também sua função discursiva na trajetória acadêmica.

Diante desse cenário, a oficina buscou não apenas apresentar o gênero “projeto de pesquisa” como um modelo fixo a ser seguido, mas promover uma reflexão crítica sobre seu papel dentro da cultura acadêmica. Essa abordagem dialoga com a concepção de tema de Bakhtin, ao reconhecer que a apropriação de um gênero discursivo não se dá apenas pela memorização de sua estrutura, mas pela compreensão do contexto em que ele circula e das relações de poder que o atravessam.

Esse feedback inicial, embora limitado, foi crucial para a reformulação da oficina. Ele indicou a necessidade de rever as estratégias para as práticas de letramentos para os momentos seguintes, de modo a aprofundar a compreensão dos alunos sobre o gênero, considerando suas especificidades linguísticas e culturais. Isso resultou em ajustes na abordagem metodológica, com maior ênfase em atividades que possibilitassem uma reflexão crítica e prática sobre a construção de projetos de pesquisa, levando em conta não apenas sua estrutura textual, mas sua dimensão discursiva e social dentro da academia.

5.2 Durante a Oficina: processos e desafios

A realização da oficina representou um espaço essencial para compreender não apenas as dificuldades enfrentadas pelos participantes no processo de produção do projeto de pesquisa, mas também as estratégias que foram desenvolvidas para superar essas barreiras. Mais do que um momento de aprendizado técnico, a oficina funcionou como um campo de experimentação e interação, onde os participantes puderam compartilhar experiências, desafios e percepções sobre o ambiente acadêmico e suas próprias trajetórias de letramentos.

Durante os encontros, foi possível observar que a construção dos conhecimentos acadêmicos pelos participantes não ocorreu de forma homogênea. Os dados utilizados para as análises a seguir foram colhidos no decorrer da oficina através das conversas com os participantes e da percepção do pesquisador, registrados em seu diário de pesquisa.

Assim, este tópico se dedica a analisar três aspectos centrais da oficina: (I) o perfil e motivação dos participantes, buscando compreender suas expectativas e seus objetivos ao ingressar na atividade; (II) a frequência e adesão, observando como fatores externos e internos influenciaram a participação contínua; e (III) as dificuldades encontradas, refletindo sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para lidar com eles. Essas análises contribuem para entender como o letramento acadêmico de surdos pode ser potencializado por meio de metodologias que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais, promovendo um ensino mais inclusivo e significativo.

5.2.1 Quem são e o que buscam? O perfil e a motivação dos participantes

A oficina voltada para a leitura e produção do gênero “projeto de pesquisa” reuniu participantes surdos interessados em ingressar na pós-graduação, cada um trazendo consigo diferentes formações acadêmicas, experiências e motivações. A análise do perfil desses alunos revelou aspectos importantes sobre suas relações com o meio acadêmico, suas expectativas e os desafios enfrentados ao longo do processo de letramentos acadêmicos.

Os participantes eram, em sua maioria, graduados em Letras-Libras, com alguns tendo formação também em Pedagogia e áreas afins. A pluralidade de interesses acadêmicos era evidente, abrangendo temáticas como aquisição de linguagem, sociolinguística, literatura, variação regional de sinais, análise de gírias e escrita de sinais (*SignWriting*). No entanto, um dos primeiros desafios identificados foi o desalinhamento entre essas áreas de interesse e as linhas de pesquisa dos docentes disponíveis no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI. Através das anotações do diário de pesquisa, percebemos que alguns participantes relataram dificuldades em encontrar professores orientadores que pesquisassem suas temáticas de

interesse, como ocorreu com o Participante 02, interessado em *SignWriting*, e o Participante 13, que desejava investigar memes e gírias na comunidade surda, e a Participante 05, que tinha interesse na área da Educação.

As motivações dos participantes para ingressarem no mestrado também se mostraram diversas. Alguns viam a pós-graduação como uma oportunidade de aprofundamento acadêmico e profissional como a Participante 05 e o Participante 02. O Participante 04, almejava ingressar no mestrado para melhor remuneração, vez que já é professor efetivo na rede de ensino municipal, em cidade vizinha no estado do Maranhão. Outros a consideravam uma forma de dar visibilidade às questões da comunidade surda. A Participante 06 e o Participante 04, por exemplo, destacaram a necessidade de que a história, a cultura e a identidade surda fossem registradas e pesquisadas, evitando que se percam no tempo. Essa perspectiva reflete uma preocupação recorrente dentro dos Estudos Surdos: o protagonismo da própria comunidade na construção do conhecimento sobre sua cultura e língua, bem como sua atuação como vetores de mudanças no programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI.

Outro aspecto relevante foi a percepção dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas por surdos no ensino superior e na pós-graduação. Alguns participantes mencionaram que, mesmo sendo graduados, não se sentiam preparados para o ambiente acadêmico devido à escassez de estratégias pedagógicas que considerassem sua visualidade e suas especificidades linguísticas. A Participante 05, por exemplo, formada em Letras-Libras e Pedagogia, demonstrou interesse em participar da oficina, apesar de seu foco ser mais voltado para a Educação do que para as Letras. Sua decisão evidencia uma lacuna na formação de surdos para a pesquisa acadêmica, levando-a a buscar oportunidades que pudessem suprir essa necessidade.

Além disso, a oficina revelou uma forte relação entre a identidade surda e a escolha de permanecer na UFPI para a pós-graduação. O Participante 04 e a Participante 06 expressaram o desejo de permanecer no Piauí e contribuir para a comunidade local, mas lamentaram o fato de que há poucos professores que trabalham diretamente com surdez e Libras no PPGEL. Essa limitação reforça um dos desafios apontados pela literatura sobre letramentos acadêmicos de surdos: a necessidade de políticas institucionais que ampliem a presença de docentes (surdos e ouvintes) e de pesquisadores que abordem temáticas ligadas à cultura e identidade surda, bem como à linguística da Libras, à literatura surda e à literatura em Libras e à educação de surdos, facilitando, assim, a inserção desse público na pós-graduação.

No entanto, embora houvesse grande motivação inicial, alguns alunos demonstraram insegurança em relação à complexidade do mestrado e à exigência da escrita em português. Questões como a falta de domínio do português como L2 e a ausência de materiais acessíveis

foram levantadas em diferentes momentos da oficina, demonstrando que, para muitos surdos, o maior desafio não é a falta de interesse ou de competência acadêmica, mas a falta de suporte adequado e de adaptações institucionais.

A oficina foi planejada considerando a necessidade de adaptar as metodologias tradicionais de ensino dos gêneros acadêmicos, de modo a garantir que os surdos tivessem acesso a estratégias bilíngues e visuais. Campello (2008) argumenta que a visualidade é um elemento central no aprendizado de surdos e, portanto, deve ser incorporada ao ensino da escrita acadêmica. Seguindo essa orientação, a oficina fez uso de vídeos em Libras, esquemas gráficos e exemplos visuais para apresentar a estrutura do projeto de pesquisa.

A experiência demonstrou que, ao combinar informações textuais com representações visuais e mediação em Libras, os participantes conseguiram compreender melhor a organização do gênero acadêmico. Essa abordagem se revelou essencial para tornar o processo de escrita do projeto de pesquisa mais acessível e significativo, permitindo que os surdos não apenas assimilassem a estrutura do gênero, mas também desenvolvessem maior autonomia na produção acadêmica.

Dessa forma, este tópico evidencia que, embora a motivação dos participantes fosse alta, as barreiras estruturais e pedagógicas desempenharam um papel significativo na trajetória de cada um dentro da oficina. A análise do perfil e das expectativas dos alunos permite compreender melhor os desafios dos letramentos acadêmicos de surdos e reforça a necessidade de estratégias mais inclusivas para garantir sua permanência e sucesso na pós-graduação.

5.2.2 Entre a dedicação e as barreiras: reflexões sobre adesão e frequência

A participação ao longo da oficina revelou um padrão de envolvimento que oscilava entre o entusiasmo inicial e as dificuldades enfrentadas para manter a regularidade nos encontros. Embora 15 participantes tenham se inscrito na oficina, ao longo do percurso, o número de presenças caiu significativamente, chegando a apenas três em alguns encontros. Essa queda na adesão levantou reflexões importantes sobre os desafios que impactam a permanência dos surdos em atividades acadêmicas e, por extensão, no ensino superior.

As impressões registradas no diário de pesquisa demonstraram que as razões para a ausência dos participantes foram variadas. Em alguns casos, questões pessoais e profissionais interferiram diretamente na frequência. Muitos dos participantes trabalham em escolas ou em empresas do setor privado, o que dificultava suas participações nos encontros iniciais, que

foram presenciais. O Participante 08 e o Participante 02, por exemplo, enfrentaram dificuldades para conciliar a rotina de trabalho com a carga horária da oficina, o que resultou em faltas frequentes.

Além disso, a desmotivação também foi um fator determinante para o abandono de alguns participantes. A insegurança com a escrita acadêmica, a dificuldade de alinhar temas de pesquisa com os professores orientadores do programa e o medo de não conseguir acompanhar as exigências da pós-graduação contribuiu para o afastamento de alguns alunos. O Participante 13, por exemplo, chegou a considerar desistir da oficina por não ter encontrado um professor que orientasse seu tema de interesse. O fato de precisar modificar significativamente sua proposta de pesquisa para adequá-la às linhas existentes gerou frustração e desânimo.

Outro aspecto relevante foi a dificuldade deles de adaptação ao formato da oficina e ao ambiente acadêmico. Para alguns participantes, a linguagem utilizada nas explicações e nos materiais escritos exigia deles mais esforço do que o esperado.

A leitura do edital e a necessidade de compreender termos técnicos em português se mostraram desafios significativos, levando alguns participantes a se afastarem progressivamente da oficina. Isso reforça um ponto crítico já discutido na literatura sobre letramento acadêmico de surdos: a acessibilidade não se restringe apenas à presença de intérpretes, mas envolve também a adaptação dos materiais e a criação de estratégias didáticas que respeitem a visualidade e o ritmo de aprendizagem de cada um dos surdos.

Diante da baixa adesão e das dificuldades relatadas, algumas estratégias foram adotadas para tentar minimizar o impacto das ausências e reengajar os participantes. A principal alternativa foi a proposta de realizar os encontros de forma remota, permitindo maior flexibilidade para aqueles que não podiam comparecer presencialmente. No entanto, mesmo essa solução não foi suficiente para garantir uma participação mais ativa, pois alguns alunos ainda enfrentavam dificuldades tecnológicas, como não terem *notebook*, *tablets* ou celulares com tecnologia suficiente para acessar a plataforma utilizada (no caso, era o *Google Meet*), problemas com quedas e interrupções na internet ou incompatibilidade de horários.

Além do formato coletivo remoto, atendimentos individuais foram oferecidos para aqueles que demonstravam interesse em continuar, permitindo que cada aluno recebesse suporte personalizado de acordo com suas dificuldades específicas. O Participante 02 e a Participante 05, por exemplo, ainda participaram de dois encontros individualizados (para cada) para discutirmos os ajustes em seus projetos de pesquisa em construção, o que se mostrou produtivo para eles. No entanto, essa abordagem personalizada também gerou desafios, pois mudou o escopo da oficina: ser um espaço de aprendizado coletivo, reduzindo as trocas entre

os participantes e o engajamento em atividades colaborativas, passando a ser um momento de mentoria.

Mesmo com essas adaptações, a dificuldade em conciliar agendas e manter a frequência dos participantes permaneceu, o que fez com que a oficina fosse interrompida antes de sua conclusão prevista inicialmente. A dispersão dos participantes e a falta de adesão ao modelo remoto tornaram inviável a realização das etapas finais da oficina conforme o planejamento inicial.

Conforme já detalhado na metodologia, a oficina foi planejada de modo que cada encontro fosse dedicado a uma parte do projeto de pesquisa, e que nessas 4h haveria momentos para instrução explícita, seguida de atividades práticas para que pudessem testar os conhecimentos adquiridos, bem como começar a produção da parte do projeto que estava sendo trabalhada no dia.

A queda na participação e o afastamento de alguns alunos refletem desafios estruturais maiores enfrentados pelos surdos na academia. A oficina revelou que o interesse em ingressar na pós-graduação existe, mas ele precisa ser acompanhado de condições reais de acessibilidade linguística e metodológica para que os alunos se sintam encorajados a seguir adiante. Dessa forma, a análise da adesão à oficina nos permite compreender que a desistência dos participantes não deve ser interpretada apenas pelas questões individuais e particulares de cada participante, mas como um reflexo das barreiras sistêmicas que dificultam o acesso dos surdos ao ensino superior.

Para que mais surdos possam não apenas ingressar, mas também permanecer na pós-graduação, é fundamental repensar as estratégias pedagógicas e institucionais, garantindo que as práticas de letramentos acadêmicos respeitem suas especificidades linguísticas e culturais. Essas práticas devem fazer parte de todo o processo formativo desde antes da graduação, para que desde cedo tenham conhecimento do funcionamento, da função e da importância da formação a nível de mestrado, para que, ao se formarem e ingressarem no mercado de trabalho, não acabem desistindo de buscar por mais qualificação através dos estudos e, principalmente, da pesquisa. A pesquisa é importante para os surdos (e, principalmente, se feita por surdos), pois os resultados voltarão como melhorias a serem implementadas para a comunidade em geral, possibilitando alternativas e estratégias de inclusão pela perspectiva e experiências prévias dos próprios surdos.

5.2.3 Entre dificuldades e estratégias: como os surdos enfrentaram os obstáculos?

Ao longo da oficina, os participantes enfrentaram diversos desafios relacionados aos letramentos acadêmicos, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita do gênero “projeto de pesquisa” em português. As dificuldades, porém, não se limitavam apenas ao nível linguístico, mas também diziam respeito à compreensão da forma estrutural e função tanto do gênero “projeto de pesquisa” quanto do gênero “edital”. No entanto, à medida que os desafios surgiam, diferentes estratégias foram adotadas para tentar superá-los, algumas com mais sucesso do que outras. As análises dos registros do diário de pesquisa revelaram alguns dos obstáculos encontrados e as soluções desenvolvidas durante a oficina.

Um dos primeiros desafios identificados foi a dificuldade enfrentada pelos alunos para compreender o edital do mestrado e seus critérios de seleção. O edital, por ser escrito em linguagem mais formal e técnica, apresentava barreiras significativas para os participantes, que frequentemente enfrentavam dificuldades para interpretar e identificar as informações. Além disso, no que tange à estrutura do projeto de pesquisa, identificamos um obstáculo para grande parte dos alunos: a necessidade de diferenciar e organizar elementos fundamentais do projeto, como tema, delimitação e problema de pesquisa. Muitos participantes confundiam esses conceitos, misturando-os ou invertendo sua ordem dentro do texto. A distinção entre objetivo geral e objetivos específicos também gerou insegurança, assim como a necessidade de embasar a justificativa da pesquisa em literatura acadêmica, uma vez que a leitura de textos acadêmicos em português se mostrou um grande desafio para alguns alunos. A seção de metodologia, por sua vez, foi um dos pontos mais complexos, pois a maioria dos participantes tinha pouca familiaridade com as diferentes abordagens e tipos metodológicos, apresentando, assim, mais uma dificuldade: a de estruturar essa parte do projeto.

Outro fator que dificultou o processo de aprendizado foi o formato de instruções diretas das primeiras aulas. Como registrado no diário de pesquisa, o Participante 04 mencionou que, inicialmente, acreditava ter compreendido os conceitos apresentados nos slides, mas, quando precisou aplicar esse conhecimento, percebeu que não havia assimilado o conteúdo de fato. Essa constatação reforça a importância de metodologias ativas e interativas no ensino de gêneros acadêmicos para surdos, pois a simples exposição teórica não se mostrou eficaz.

Diante dessas dificuldades, outras estratégias foram testadas e adaptadas ao longo da oficina para tornar o aprendizado mais acessível. A principal estratégia utilizada foi adotar a Libras como língua de instrução, o que facilitou significativamente a compreensão dos participantes, reforçando a necessidade de um ensino bilíngue efetivo para surdos. Os estudos sobre alfabetização e letramentos de surdos são quase que unânimes ao concordarem que a melhor forma de ensinar surdos é na língua com a qual se sentem mais confortáveis e têm

melhor proficiência (que deve/deveria ser a língua de sinais). Além disso, para minimizar as dificuldades conceituais, os próprios alunos desenvolveram sinais específicos para diferenciar conceitos frequentemente confundidos, como “tema” e “título” ou “importância” e “relevância”. Essa adaptação linguística, que partiu dos próprios participantes, foi fundamental para auxiliar a fixação dos conteúdos e evitar confusões semânticas.

O uso de materiais visuais também se mostrou uma estratégia eficiente. Quadros, esquemas com cores e setas foram utilizados para ajudar os participantes a compreenderem a organização estrutural do projeto, tornando a experiência mais acessível do que apenas a leitura de artigos e textos preparados pelos pesquisadores envolvidos. Além disso, após perceber que a exposição teórica não estava sendo suficiente, foram introduzidas atividades práticas e comparativas, nas quais os alunos deveriam organizar partes de um projeto de pesquisa previamente desmontado. Entretanto, como registrado no diário, alguns participantes continuaram tendo dificuldades devido à barreira linguística, pois os textos eram escritos em português, o que reforça a necessidade de metodologias que contemplem traduções visuais e contextuais dos conceitos.

Aqui, vale destacar uma reflexão que surgiu durante a aplicação das atividades: notamos que a proficiência leitora dos participantes em português acadêmico não era suficiente para a plena compreensão dos textos. Essa dificuldade foi uma constante observação ao longo da oficina. Surge, então, um questionamento fundamental: como os alunos surdos poderão participar efetivamente das práticas de letramento se elas ocorrem majoritariamente por meio de textos escritos em português? Se a leitura é um desafio para eles, isso significa que estão excluídos das práticas de letramento ou que são incapazes de aprender?

Neste ponto, percebemos que as teorias sobre letramentos frequentemente tratam os gêneros discursivos como ferramentas ou vias de acesso ao conhecimento. No entanto, os participantes apresentaram diferentes níveis de proficiência leitora, e, apesar das variações, todos enfrentaram dificuldades para compreender as informações escritas. Isso nos leva a uma reflexão equivocada e reducionista: a de que a simples tradução dos materiais para Libras tornaria o conteúdo acessível. Contudo, constatamos que essa solução, por si só, era insuficiente.

Embora alguns materiais tenham sido traduzidos, muitos participantes ainda desconheciam os sinais utilizados, pois pertenciam ao universo acadêmico da Libras, um espaço no qual eles não estavam plenamente inseridos. Além disso, mesmo aqueles que compreendiam as informações traduzidas não sabiam como organizá-las, diferenciá-las dentro da estrutura acadêmica ou identificar se um trecho fazia parte de um referencial teórico ou de uma

metodologia. Dessa forma, ficou evidente que o problema da acessibilidade não é apenas de natureza linguística. A barreira comunicativa, embora significativa, não é o único fator que impede a inclusão dos alunos surdos no meio acadêmico. Apesar de estarem fisicamente presentes no espaço universitário, sua participação efetiva na cultura acadêmica era limitada, uma vez que grande parte do conhecimento não é transmitida por meio de instruções explícitas, mas sim pela imersão nas práticas acadêmicas cotidianas.

Garantir acessibilidade para surdos vai além da simples disponibilização de conteúdos em Libras. É necessário contextualizar esses conteúdos com as práticas sociais, culturais e identitárias dos próprios surdos, criando pontes entre o universo que já conhecem e o mundo acadêmico, que, para muitos, ainda é distante e inacessível. Apenas dessa forma será possível estabelecer relações e comparações que tornem o aprendizado mais significativo e efetivo.

O desconhecimento dos gêneros acadêmicos não se restringe à ausência de traduções para Libras ou à falta de materiais bilíngues. Ele está ligado, sobretudo, ao entendimento de suas funções e das relações que estabelecem dentro da sociedade e do meio acadêmico. Sem uma mediação adequada, que vá além da mera tradução e promova uma real integração dos alunos surdos ao ambiente universitário, a inclusão permanecerá parcial e limitada. Para que a participação dos surdos na cultura acadêmica seja plena, é imprescindível que os processos de ensino considerem não apenas a acessibilidade linguística, mas também os aspectos sociais e epistemológicos que fundamentam a construção do conhecimento (não somente) no ensino superior.

As dificuldades relatadas pelos participantes quanto à escrita acadêmica não se limitam à organização textual ou ao vocabulário, mas também à compreensão do que se considera adequado e aceitável dentro do discurso acadêmico. Percebemos assim, a dificuldade de compreensão não somente em relação à leitura ou escrita. Essa dificuldade se mostrou novamente relacionada ao “tema”. Segundo Volochínov (2014), o tema não pode ser dissociado da valoração ideológica do signo, ou seja, o modo como determinados discursos são socialmente legitimados ou excluídos.

Para os surdos, que têm a Libras como L1 e o português escrito como L2, a valoração atribuída à escrita acadêmica reflete um processo de exclusão linguística, pois impõe um modelo normativo que desconsidera as especificidades da comunidade surda. A oficina buscou romper com essa perspectiva ao valorizar a Libras como meio de instrução e promover discussões críticas sobre a produção acadêmica dos participantes, reconhecendo sua identidade linguística.

Outra estratégia importante foi a mediação entre pares, em que participantes mais experientes auxiliaram aqueles que tinham maior dificuldade. Um exemplo registrado foi o caso da Participante 05, que ajudou o Participante 07 na interpretação do edital e na organização de ideias para a escrita do projeto. Essa interação surdo-surdo se mostrou mais eficaz do que explicações tradicionais feitas por professores ouvintes, destacando a importância do protagonismo surdo no ensino e na mediação do aprendizado acadêmico. Notamos que essa interação ocorreu de modo mais eficaz pois eles compartilham da mesma língua. Além disso, por um sujeito ser mais experiente do que o outro, esse já passou por experiência parecida em que não compreendia algo e alguém lhe explicou de modo que ficou claro e acaba por reproduzi-lo, pois sabe, empiricamente, como fazer para que o outro compreenda. Momentos como esse demonstraram a importância de o ensino acontecer através do compartilhamento intermediado pelo aprendizado.

Apesar das adaptações metodológicas, algumas dificuldades permaneceram, especialmente no que diz respeito à produção textual em português escrito. A insegurança com a linguagem acadêmica impactou diretamente a capacidade dos alunos de redigir seus projetos de forma estruturada. Muitos ainda demonstravam receio ao produzir textos acadêmicos e sentiam dificuldades em expressar suas ideias de maneira clara dentro das normas exigidas pelo gênero “projeto de pesquisa”. Essa questão reforça que o ensino do letramento acadêmico para surdos deve considerar a Libras não apenas como língua de comunicação, mas também como ferramenta essencial para a mediação na aprendizagem da escrita em português — a Libras deve ser a língua de instrução para ensinar português e demais conhecimentos.

As análises dos registros do diário demonstram que, enquanto algumas estratégias ajudaram a minimizar as dificuldades, outras precisariam ser reformuladas para garantir uma aprendizagem mais eficaz. As aulas expositivas isoladas não foram suficientes e precisaram ser complementadas com atividades práticas e comparativas. Além disso, apenas fornecer materiais escritos não funcionou, pois os alunos precisavam de mais exemplos concretos, vídeos explicativos e exemplificação dos conceitos de modo aplicado ou prático. No entanto, um dos aspectos mais positivos foi a mediação entre eles, que se mostrou altamente eficaz ao permitir que os próprios surdos se ajudassem mutuamente no processo de aprendizado.

Com base nessas reflexões, pode-se perceber que o ensino de gêneros acadêmicos para surdos deve ser adaptado às suas necessidades visuais, linguísticas, culturais e identitárias, promovendo uma abordagem mais interativa, bilíngue e pautada na mediação entre pares. Embora a oficina tenha proporcionado avanços na compreensão do gênero “projeto de pesquisa”, as dificuldades enfrentadas pelos alunos refletem desafios mais amplos dentro do

ensino superior, indicando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis para garantir o real desenvolvimento do letramento acadêmico de surdos, retomando a conhecimentos que deveriam ter sido ensinados a eles ainda na fase escolar, mas pelos seus relatos, notamos que por estudarem em escolas que a Libras não era língua de instrução e muitas vezes sequer tinham intérpretes, além das metodologias e materiais usados não se pautarem na visualidade, lhes foi negada/negligenciada a oportunidade de aprender.

Bakhtin (2016) define a “construção composicional” como um dos três elementos essenciais dos gêneros discursivos, ao lado do “conteúdo temático” e do “estilo”. Essa construção diz respeito à maneira como um gênero é estruturado, ou seja, à forma como suas partes se articulam para cumprir uma função comunicativa específica. No caso dos gêneros acadêmicos, como o projeto de pesquisa, há uma organização composicional esperada, que inclui seções como introdução, justificativa, referencial teórico, metodologia e considerações finais.

Entretanto, essa estrutura pode representar um desafio para estudantes surdos, especialmente quando apresentada exclusivamente em português escrito, sem mediação pela Libras. Para tornar a construção composicional do projeto de pesquisa mais acessível, é fundamental adotar abordagens bilíngues e multimodais. A oficina desenvolvida nesta pesquisa, por exemplo, propõe uma releitura da estrutura tradicional ao trazer a Libras como meio de instrução e ao permitir que a construção textual ocorra de forma mais visual e interativa. Essa proposta dialoga com a concepção de Bakhtin (2016), que entende os gêneros discursivos como formas dinâmicas, passíveis de adaptação conforme as práticas sociais e os sujeitos envolvidos.

A teoria bakhtiniana nos permite refletir sobre a relação entre os surdos e os letramentos acadêmicos mediados pelos gêneros, principalmente e aplicada ao gênero “projeto de pesquisa”. Quando a estrutura dos gêneros acadêmicos é rigidamente imposta, sem considerar as experiências linguísticas dos surdos, o resultado é um ambiente excludente. O desafio, portanto, é desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a apropriação da construção composicional do projeto de pesquisa sem exigir que os estudantes surdos simplesmente se adaptem ao modelo ouvinte. Estratégias como a tradução de projetos para Libras, o uso de vídeos explicativos e a Escrita de Sinais como suporte ao desenvolvimento textual são algumas das alternativas que podem facilitar esse processo.

A oficina demonstrou, na prática, como a apresentação visual da estrutura do gênero pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar os estudantes surdos na compreensão e apropriação do modelo composicional. Dessa forma, a proposta reafirma a perspectiva bakhtiniana ao

mostrar que os gêneros discursivos não são estáticos, mas podem ser reorganizados para atender às especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos envolvidos.

5.3 Depois da oficina: impactos e transformações

A conclusão da oficina marca um ponto de inflexão na jornada dos participantes, evidenciando não apenas os aprendizados adquiridos, mas também os desafios que persistem. O contato com o gênero “projeto de pesquisa” e com as práticas de letramentos acadêmicos suscitou reflexões sobre o que significa estar no ambiente universitário e quais são as barreiras que os surdos ainda enfrentam para ingressarem e se manterem na pós-graduação.

Neste tópico, analisaremos as mudanças percebidas pelos participantes após a oficina, tanto no que diz respeito à sua compreensão do gênero “projeto de pesquisa” quanto às suas concepções sobre a pós-graduação.

Apesar do avanço na compreensão dos aspectos estruturais do gênero “projeto de pesquisa”, as barreiras institucionais e metodológicas da universidade continuam sendo fatores limitantes para o ingresso de surdos na pós-graduação. A oficina foi um passo importante, mas a trajetória rumo à inclusão acadêmica ainda exige transformações mais profundas no ensino superior.

Os dados apresentados nesta seção resultam da última etapa da pesquisa, realizada após a conclusão da oficina, quando os participantes foram entrevistados individualmente. As perguntas, previamente elaboradas, seguiram a estrutura de um questionário semiestruturado, permitindo que o pesquisador não se limitasse estritamente a elas, mas as utilizasse como norteadoras. O desenvolvimento da conversa determinou a necessidade de cada questionamento, de modo que algumas perguntas não foram feitas explicitamente caso o participante já houvesse fornecido as informações em respostas anteriores. Tanto o questionário quanto as transcrições das entrevistas estão disponíveis em apêndice ao final desta dissertação.

Assim, este tópico se organiza de modo a possibilitar a comparação com os dados obtidos no primeiro momento, o da roda de conversa com todos, regidos pelos objetivos específicos propostos pela pesquisa, de modo a produzir mais dados a fim de satisfazê-los, sendo dividido em quatro dimensões: (I) as mudanças nas percepções dos participantes após a oficina, refletindo sobre como a experiência impactou suas visões sobre o gênero discursivo e o meio acadêmico; (II) os aprendizados adquiridos e os desafios ainda persistentes, com foco na produção e compreensão do projeto de pesquisa; (III) as dificuldades que continuam sendo enfrentadas no percurso acadêmico dos surdos; e (IV) a realidade do processo seletivo para a

pós-graduação, analisando como as exigências institucionais afetam a inclusão e permanência desses alunos.

A partir dessas análises, buscamos refletir sobre caminhos para tornar o ambiente acadêmico mais acessível e equitativo para a comunidade surda.

5.3.1 Novos olhares, novas possibilidades: reflexões pós-oficina

A familiaridade dos participantes com o gênero “projeto de pesquisa” variou significativamente. Enquanto alguns tiveram seu primeiro contato com essa estrutura textual durante a oficina, outros já possuíam um conhecimento prévio devido a experiências acadêmicas anteriores, como disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou especializações. Essa diferença influenciou diretamente a forma como cada participante se engajou nas atividades e compreendeu o gênero discursivo acadêmico.

Entre os participantes que relataram ter tido o primeiro contato com o gênero na oficina, destacam-se o Participante 13, Participante 08 e a Participante 05. A fala do Participante 08 (“*Meu primeiro contato com o gênero ‘projeto de pesquisa’ foi durante a oficina, pois, até então, eu ainda não havia adquirido esse conhecimento sobre o processo e o passo a passo para sua construção. Para compreender esse gênero é necessário um domínio avançado da língua portuguesa*”) evidencia essa falta de conhecimento prévio e a percepção de que a produção acadêmica exige um domínio aprofundado da língua portuguesa.

Esse relato indica que, para ele, o acesso a esse tipo de conhecimento não era algo natural durante sua trajetória acadêmica anterior, o que levanta questionamentos sobre as metodologias utilizadas nas disciplinas de TCC no ensino superior para surdos. Além disso, ele destaca que a exigência da escrita em linguagem acadêmica do português representa uma barreira basilar.

O Participante 13 compartilhou uma experiência semelhante, afirmando: “*Meu primeiro contato com o gênero ‘projeto de pesquisa’ ocorreu durante a oficina. Foi nesse momento que tive acesso às explicações sobre as questões metodológicas e consegui compreender melhor a estrutura de um projeto de pesquisa*”. A fala do Participante 13 reforça a importância da oficina como um espaço de introdução e aprendizado sobre o gênero discursivo, o que demonstra que disciplinas anteriores não abordaram esse conhecimento de maneira eficaz para todos os alunos.

Já a Participante 05, embora tivesse ouvido falar sobre o gênero anteriormente, também relatou que não havia tido um contato aprofundado antes da oficina. Ela explica: “*Antes da oficina, eu não tinha tido contato direto com esse gênero. Alguns colegas e professores já*

havam me explicado de forma geral o que era um projeto de pesquisa e me ofereceram algumas orientações. No entanto, todos eram ouvintes que já haviam passado pela experiência do mestrado e doutorado. Além disso, durante a pandemia, tive a oportunidade de acompanhar algumas lives em que esse tema era abordado por meio da interpretação em Libras. Mas eu ainda sentia que minha compreensão sobre o assunto era limitada e pouco aprofundada, o que acabou me desmotivando”.

Essa fala levanta um ponto importante: a diferença entre ter contato com o gênero acadêmico e ter uma orientação acessível sobre ele. Mesmo tendo tido contato indireto com o tema, a Participante 05 sentia que sua compreensão era superficial e insuficiente para desenvolver um projeto de pesquisa sozinha. O fato de as explicações anteriores terem sido dadas majoritariamente por ouvintes também sugere que a acessibilidade e a adaptação linguística do conteúdo não eram adequadas para o público surdo.

Por outro lado, o Participante 04 e o Participante 02 relataram que já possuíam alguma familiaridade com o gênero acadêmico, seja por meio da disciplina de TCC 1, da participação em programas de Iniciação Científica ou da experiência com projetos acadêmicos durante a especialização.

O Participante 02 explica sua trajetória: *“Eu já possuía algum conhecimento sobre o projeto de pesquisa, pois, durante minha graduação em Letras Libras na UFPI, tive contato com projetos acadêmicos desenvolvidos. Por exemplo, quando se tinha necessidade de buscar informações ou fazer uma pesquisa sobre determinado tema, era necessário antes fazer um projeto. Esses projetos envolviam a coleta de dados e a realização de pesquisas de forma estruturada. Dessa forma, eu já tinha uma compreensão inicial sobre o gênero. No entanto, após minha formação, devido às demandas do trabalho e a questões pessoais, acabei me afastando desse tipo de produção. Quando soube da oficina, achei interessante participar para relembrar alguns aspectos que eu havia esquecido ao longo do tempo, como, por exemplo, as normas da ABNT. A oficina me ajudou a retomar esses conhecimentos e reforçar alguns pontos que precisavam ser revisitados”.* A experiência do Participante 02 mostra que, mesmo para aqueles que já conheciam o gênero acadêmico, havia a necessidade de visitar e reforçar conceitos, especialmente devido à falta de prática contínua. Esse aspecto reforça a importância de oportunidades de formação continuada para surdos que desejam ingressar na pós-graduação.

Já o Participante 04, apesar de sua familiaridade com projetos acadêmicos, admitiu que ainda sentia dificuldades com a estrutura do gênero: *“Durante minhas reflexões, percebo que, desde o período em que estive envolvido na elaboração do meu TCC, já possuía um certo conhecimento sobre a construção de um projeto de pesquisa. No entanto, ainda tenho dúvidas*

se um projeto de pesquisa elaborado para o mestrado segue exatamente os mesmos parâmetros que um projeto de TCC. Sei que ambos possuem uma estrutura semelhante, mas imagino que o projeto para o mestrado exija um aprofundamento maior, tanto em termos metodológicos quanto na fundamentação teórica. Por isso, sinto que preciso continuar estudando para compreender melhor as especificidades desse gênero no contexto da pós-graduação.”. Aqui, o Participante 04 aponta uma diferença crucial: a compreensão de que o projeto de pesquisa para o mestrado tem diferenças do projeto desenvolvido para TCC. Sua insegurança também reforça a necessidade de uma formação específica voltada para a pós-graduação, algo que muitas graduações não oferecem de maneira satisfatória. Esse participante teve a oportunidade de participar do programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV), mas ainda assim não se sente seguro quanto a estrutura do projeto de pesquisa para mestrado.

Outro ponto relevante é que, enquanto o Participante 13, a Participante 06, o Participante 08 e o Participante 02 conseguiram estabelecer diferenças entre o edital e o projeto de pesquisa, o Participante 04 não conseguiu identificar essas distinções de maneira clara. Essa dificuldade pode ser atribuída à predominância da língua portuguesa escrita na apresentação dos gêneros acadêmicos, uma vez que a estrutura do “edital” e do “projeto de pesquisa” requer um “nível avançado de compreensão textual”.

A Participante 05, por sua vez, identificou claramente essa diferença, explicando: *“São completamente diferentes. O edital apresenta informações relacionadas ao processo seletivo, como a documentação exigida, as normas, os modelos a serem seguidos, o cronograma, os prazos de inscrição e outras diretrizes essenciais. Trata-se de um documento normativo que estabelece as regras do processo. Já o projeto de pesquisa possui uma estrutura distinta, pois temos que traçar os objetivos, justificativa, problemática e a proposta para solução das questões levantadas”*. Essa fala evidencia que, para alguns participantes, a distinção entre gêneros acadêmicos ficou clara após as explicações fornecidas na oficina, enquanto outros ainda enfrentaram dificuldades nesse aspecto.

As falas dos participantes mostram que, mesmo entre aqueles que já conheciam o gênero, ainda havia dificuldades na estruturação e produção de um projeto de pesquisa. A oficina se mostrou essencial para esclarecer aspectos fundamentais da escrita acadêmica e para preencher lacunas na formação dos participantes, especialmente no que diz respeito à acessibilidade linguística e ao entendimento das exigências voltadas para a pós-graduação. Além disso, as falas reforçam a necessidade de adaptar materiais e fornecer suporte contínuo para que os surdos tenham mais autonomia na produção acadêmica.

5.3.2 Do Contato à Apropriação: o aprendizado do gênero “Projeto de Pesquisa”

As dificuldades na produção do projeto de pesquisa foram um ponto recorrente entre os participantes da oficina, especialmente devido à exigência da escrita em linguagem acadêmica em português. Os desafios enfrentados se concentraram em dois aspectos principais: (I) a estrutura do projeto e (II) a escrita na norma culta da língua portuguesa. Enquanto alguns participantes relataram dificuldades com a organização dos elementos que compõem um projeto de pesquisa, outros destacaram que o maior obstáculo era a proficiência em português escrito.

Alguns participantes relataram que sentiram dificuldades tanto em organizar as partes do projeto quanto em escrever o texto de forma adequada às exigências acadêmicas. A Participante 06 e o Participante 08 expressaram essa preocupação. A Participante 06, por exemplo, destacou que, embora tenha compreendido a estrutura do projeto de pesquisa durante a oficina, a escrita ainda se mostrou um grande desafio: *“O que pude perceber é que há uma grande problemática tanto dentro quanto fora do ambiente universitário no que se refere à acessibilidade linguística para pessoas surdas. Desde o momento da inscrição até todas as etapas do programa de pós-graduação em Letras da UFPI, há barreiras significativas para a participação de surdos”*.

Essa fala da Participante 06 aponta que as dificuldades não se restringem apenas à produção textual em si, mas a todo o processo de acesso e compreensão das características desse gênero discursivo acadêmico voltado para a pós-graduação. A falta de acessibilidade e a predominância da língua portuguesa como meio de avaliação significam dificuldade de ingresso dos surdos no mestrado.

O Participante 08, por sua vez, reforçou a ideia de que a escrita acadêmica representa um obstáculo considerável para a comunidade surda: *“Acredito que enfrentaria muitas dificuldades, especialmente em relação à língua portuguesa. O projeto de pesquisa exige a explicitação de diversos detalhes, e o português ainda representa uma barreira significativa para mim, especialmente o português acadêmico, que possui uma estrutura mais complexa. Precitaria detalhar os objetivos, metodologia e não sabia como”*. Sua fala revela que, mesmo quando há compreensão teórica sobre o gênero acadêmico, a escrita na linguagem acadêmica continua sendo um grande desafio. Essa dificuldade estrutural da escrita acadêmica foi um fator determinante para a insegurança de muitos participantes quanto à produção do projeto.

Outros participantes relataram que a organização estrutural do projeto foi compreendida, mas que a escrita acadêmica, por ser em português, se mostrou a maior barreira.

O Participante 13, o Participante 04 e o Participante 08 enfatizaram que sentiam a necessidade de um suporte maior para a produção textual.

O Participante 04 explicou que, apesar de ter entendido a estrutura geral do projeto, a escrita acadêmica continuava sendo um grande desafio para ele: “[...] a maior barreira que enfrento está relacionada à produção do projeto de pesquisa em língua portuguesa. Como não sou proficiente em português escrito, algumas partes do projeto, como a justificativa e os objetivos, representam um grande desafio para mim.”

Essa fala evidencia que os surdos enfrentam dificuldades não apenas por não conhecerem a estrutura do projeto, mas porque a exigência do português escrito restringe suas possibilidades de expressar de maneira clara e acadêmica suas ideias.

O Participante 13 também ressaltou a necessidade de apoio para a escrita do projeto: “Isso dependeria do tema. Caso eu já tivesse familiaridade com o assunto, acredito que conseguiria produzir o projeto, articulando minhas ideias, ainda que de forma inicial. No entanto, a língua portuguesa representaria um desafio, principalmente no que diz respeito à estrutura gramatical e ao rigor acadêmico exigido”. Aqui, ele indica que a barreira linguística pode ser amenizada quando há um conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa, mas que ainda assim a escrita exige um esforço extra.

A Participante 06 destacou que, se houvesse um tempo maior para trabalhar o texto e revisar as normas da ABNT, conseguiria produzir o projeto, embora ainda com dificuldades: “Penso que um mês, ou até dois meses, seria um período mais adequado para elaborar um projeto que estivesse de acordo com as exigências acadêmicas. Para nós, surdos, o processo de escrita em língua portuguesa é moroso e exige um tempo maior de planejamento e revisão, especialmente porque o português não é nossa primeira língua”. Isso sugere que o tempo disponível para a produção do projeto também impacta diretamente a qualidade do trabalho final. Para os surdos, que precisam se esforçar mais para adequar sua escrita ao padrão acadêmico exigido, um prazo mais extenso poderia melhorar o desempenho e a confiança na produção.

Diante dessas dificuldades, a metodologia bilíngue utilizada na oficina foi mencionada como um fator facilitador da compreensão do gênero “projeto de pesquisa”. Os participantes destacaram que a oficina ajudou a minimizar as dificuldades estruturais, mas que a escrita acadêmica ainda se mantém como um grande desafio. O Participante 13, o Participante 04, a Participante 06, o Participante 08 e o Participante 02 afirmaram que a abordagem bilíngue e as explicações em Libras foram essenciais para que conseguissem compreender melhor a estrutura do projeto.

Recorremos à Bakhtin (2016) quando fala sobre “estilo”, definindo-o como o que diz respeito à maneira particular como um gênero discursivo é enunciado, influenciado pelo contexto e pela individualidade dos sujeitos que o utilizam, pois no caso dos estudantes surdos, a questão do estilo ganha ainda mais relevância ao momento em que muitos enfrentam dificuldades para se adaptarem ao português acadêmico, que exige um padrão formal de escrita. A imposição de um estilo rígido pode levar à descaracterização da identidade linguística e cultural dos surdos, reforçando práticas ouvintistas que desconsideram a Libras como base do pensamento e da expressão acadêmica. Em contraponto a essa abordagem, essa pesquisa propõe que o estilo dos textos acadêmicos produzidos por surdos respeite sua experiência bilíngue, permitindo que suas produções reflitam sua identidade linguística.

Por exemplo, é comum que surdos apresentem, em seus textos, traços sintáticos influenciados pela Libras, o que, sob uma ótica tradicional, pode ser interpretado como erro. No entanto, ao analisar a escrita acadêmica dos surdos sob a perspectiva bakhtiniana, percebe-se que esses traços estilísticos não devem ser simplesmente corrigidos para se adequar a um modelo normativo, mas sim compreendidos como elementos que constituem a voz do autor dentro do gênero. Dessa forma, o ensino dos gêneros acadêmicos para surdos deve buscar um equilíbrio entre a apropriação das normas acadêmicas e o respeito às particularidades estilísticas desses estudantes.

O uso de *feedbacks* em Libras, durante a oficina, permitiu que os estudantes compreendessem melhor as expectativas estilísticas do gênero acadêmico sem perder sua identidade linguística. Essa abordagem está alinhada à concepção bakhtiniana de que os gêneros discursivos não são fixos, mas negociados socialmente. Assim, os surdos não apenas aprendem a escrever dentro do gênero “projeto de pesquisa”, mas também participam ativamente da construção de uma versão desse gênero que faça sentido para sua comunidade linguística e acadêmica.

Os *feedbacks* também se aproximam do modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) por não se limitarem a correções gramaticais, mas também abordarem a estrutura do gênero discursivo e suas funções acadêmicas, permitindo que os alunos compreendessem não apenas “o que” estava errado, mas “por que” determinada escolha deveria ser ajustada. Os referidos autores refletem ainda que os processos de letramentos acadêmicos não devem focar apenas na adequação formal dos textos, mas na forma como os sujeitos se apropriam criticamente dos gêneros discursivos. A troca de *feedbacks* entre os participantes da oficina, partindo de membros mais experientes para os menos experientes, não somente por parte do presente pesquisador e das mediadoras, contribuiu para que os surdos desenvolvessem

autonomia na escrita acadêmica, partindo das percepções e experiências entre eles, entre iguais. Assim, o modelo de ensino adotado buscou romper com a abordagem tradicional, que muitas vezes se limita à correção de erros, e investiu em um processo dialógico e interativo, que permitiu uma apropriação mais significativa do gênero acadêmico.

Para Bakhtin (2016), o estilo não se restringe a normas formais e linguísticas, mas reflete a identidade do sujeito dentro do discurso. No caso dos surdos, a escrita acadêmica em português muitas vezes apresenta características que remetem à estrutura visual da Libras, como a omissão de conectivos e uma ordenação sintática diferenciada. Durante a oficina, observou-se que a exigência de um estilo padronizado pode resultar no apagamento da identidade linguística dos participantes, dificultando sua inserção no meio acadêmico. Para evitar esse problema, a oficina adotou estratégias que valorizassem o estilo próprio dos surdos, reconhecendo a Libras como parte do processo de construção textual.

Esse reconhecimento reforça a necessidade de adaptações metodológicas que tornem o ensino superior mais acessível para estudantes surdos. A explicação direta em Libras mostrou-se uma ferramenta eficaz para que os participantes assimilassem os conteúdos, reduzindo as barreiras impostas pelo português escrito, mas nem sempre foi a metodologia mais eficaz. Além disso, a análise das falas dos participantes revelou que a maior dificuldade na produção do projeto de pesquisa está na escrita acadêmica em português.

Embora a oficina tenha facilitado a compreensão da estrutura do gênero discursivo acadêmico, a exigência de um padrão formal de escrita continua sendo um fator limitante para muitos surdos. A necessidade constante de apoio de ouvintes ou intérpretes para revisar os textos reflete a falta de autonomia dos surdos no meio acadêmico, consequência da ausência de um ensino de português eficaz para essa comunidade. Diante desse cenário, a ampliação de metodologias bilíngues, a oferta de cursos preparatórios específicos para a escrita acadêmica e a possibilidade de submissão de projetos em Libras por meio de vídeo-registro surgem como soluções viáveis para garantir maior acessibilidade e equidade no processo seletivo de programas de pós-graduação.

5.3.3 O caminho ainda é longo: barreiras e desafios persistentes

A participação de surdos no processo seletivo do mestrado apresenta desafios significativos, especialmente em relação à acessibilidade e às exigências do português escrito. As entrevistas revelaram que os principais obstáculos enfrentados pelos participantes incluem a predominância da língua portuguesa em todas as etapas do processo seletivo, a falta de

materiais acessíveis em Libras, a ausência de professores que pesquisam temáticas relacionadas à Libras e a escassez de intérpretes na pós-graduação.

Apesar do avanço das políticas de inclusão, os relatos dos participantes demonstram que ainda há desafios significativos na acessibilidade dos programas de pós-graduação para estudantes surdos. Lodi (2014) destaca que a predominância do português escrito como única forma legítima de produção acadêmica contribui para a exclusão dos surdos no ensino superior. Isso ocorre porque a academia ainda opera sob uma lógica ouvintista, que ignora a Libras como uma ferramenta válida para a construção do conhecimento. Os participantes da oficina relataram que, mesmo quando conseguem ingressar na pós-graduação, enfrentam barreiras na realização de pesquisas e na publicação de artigos, pois a escrita acadêmica é estruturada para atender às normas de falantes nativos de português. Diante desse cenário, torna-se essencial repensar a inclusão na pós-graduação não apenas como acesso, mas como permanência, garantindo que os surdos tenham suporte linguístico adequado durante toda sua trajetória acadêmica.

Essa discussão ficou evidente por ser um dos pontos mais mencionados pelos participantes, ao sempre frisarem que a exigência do português escrito como critério de avaliação para ingresso no mestrado é uma barreira que os exclui e fazem sentir oprimidos e incapazes. O Participante 04, Participante 06 e o Participante 13 destacaram ainda, que essa exigência dá vantagem aos ouvintes, dificultando a aprovação de candidatos surdos. A Participante 06 expressou essa preocupação ao afirmar: *“O ponto negativo é que, no mestrado em Letras da UFPI, as provas são exclusivamente em português escrito, sem nenhuma adaptação para a Língua de Sinais. Isso significa que não há acessibilidade linguística para candidatos surdos, o que pode ser um grande obstáculo”*. Essa percepção reforça a desigualdade no acesso ao ensino superior, já que a maioria dos ouvintes tem o português como primeira língua, enquanto os surdos enfrentam dificuldades na escrita acadêmica.

A exigência do português escrito como único meio de avaliação acaba se tornando um fator excludente para a comunidade surda. O Participante 02 compartilha uma visão semelhante, ressaltando que os surdos precisam aprender português para conseguirem acompanhar as exigências acadêmicas: *“Meu principal obstáculo seria a estrutura da língua portuguesa, especialmente seus aspectos gramaticais e linguísticos. O português possui uma gramática extremamente complexa, que se diferencia completamente da gramática da Língua de Sinais”*. Sua fala evidencia uma contradição: ao mesmo tempo em que a acessibilidade deve ser ampliada, também reconhece a necessidade de desenvolver maior proficiência no português

escrito para ter maior autonomia acadêmica. No entanto, essa aprendizagem deveria ser acompanhada de adaptações e recursos que permitam uma participação mais equitativa.

Outro ponto problemático identificado pelos participantes foi a falta de materiais acessíveis sobre o processo seletivo. A Participante 06 ressaltou que a ausência de informações claras e traduzidas para Libras contribui para a exclusão de candidatos surdos: *“Desde o momento da inscrição até todas as etapas do programa de pós-graduação em Letras da UFPI, há barreiras significativas para a participação de surdos. Sabemos que o direito de ingressar em um programa de pós-graduação não se limita apenas a pessoas ouvintes ou sem deficiência. É fundamental reconhecer que surdos e pessoas com outras diferenças linguísticas e culturais também devem ter esse direito assegurado. No entanto, a realidade é que o número de surdos no mestrado em Letras da UFPI ainda é extremamente reduzido, o que evidencia a falta de acessibilidade e de informações direcionadas a essa comunidade”*.

Outro problema apontado pelos participantes foi a escassez de professores que orientem pesquisas sobre Libras ou temas relacionados à cultura surda no programa de pós-graduação da UFPI. O Participante 13, a Participante 06 e o Participante 08 comentaram que a ausência de docentes especializados limita as opções de pesquisa para os surdos interessados no mestrado. O Participante 08 relatou essa preocupação: *“Falta professores que orientem estudos relacionados à Libras, abordando-a como L1, L2, além de temas como letramento e alfabetização. Percebo também que muitos desses docentes não possuem fluência em Língua de Sinais”*. A escassez de orientadores que compreendam a especificidade das pesquisas sobre Libras e a cultura surda representa um obstáculo para a continuidade acadêmica dos surdos na pós-graduação. Além disso, a dificuldade de comunicação com professores que não são proficientes em Libras pode tornar o acompanhamento das orientações ainda mais complexo.

A escassez de intérpretes também foi um problema citado pelos participantes, especialmente pela Participante 06, que destacou a necessidade de mais profissionais para garantir a acessibilidade dos alunos surdos: *“Outro ponto crítico é a ausência de intérpretes de Libras no programa de pós-graduação. Os intérpretes da universidade geralmente não atuam no mestrado, o que gera mais uma barreira para os surdos. Como podemos ingressar e permanecer em um programa no qual os professores não dominam a Língua de Sinais e ainda não há intérpretes disponíveis para garantir a comunicação? Isso resulta em mais um fator de exclusão”*. A falta de intérpretes compromete a participação dos surdos nas aulas, na orientação de suas pesquisas e na integração com a comunidade acadêmica. Essa barreira estrutural reforça a exclusão dos surdos no ensino superior e limita suas possibilidades de sucesso acadêmico.

Diante dessas dificuldades, alguns participantes sugeriram alternativas para tornar o processo seletivo mais acessível para surdos. O Participante 13, o Participante 04 e o Participante 06 propuseram que a prova e o projeto de pesquisa pudessem ser realizados em Libras e registrados em vídeo. Essa proposta já é adotada em algumas universidades brasileiras e tem se mostrado eficaz na inclusão de candidatos surdos na pós-graduação. A possibilidade de utilizar a Língua de Sinais em todas as etapas do processo seletivo garantiria que os candidatos pudessem demonstrar suas competências acadêmicas sem a barreira do português escrito.

Outro ponto levantado pelos participantes foi a comparação entre o mestrado em Letras da UFPI e programas de pós-graduação de outras universidades. O Participante 04, o Participante 06 e o Participante 08 mencionaram que algumas instituições já oferecem um processo seletivo mais acessível, o que demonstra que a inclusão de surdos na pós-graduação é possível quando há políticas institucionais inclusivas.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi mencionada pelos participantes como um modelo de maior acessibilidade para surdos na pós-graduação, especialmente devido à possibilidade de expressão em Língua de Sinais durante o processo seletivo. Diferente da UFPI, onde todas as etapas são realizadas em português escrito, a UFT permite que os candidatos surdos apresentem seus projetos em formato de vídeo em Libras e realizem entrevistas diretamente na língua de sinais. Esse modelo foi apontado como um fator crucial para ampliar as oportunidades de ingresso de surdos na pós-graduação.

A Participante 06 destacou essa diferença ao enfatizar que, enquanto na UFPI a barreira do português restringe a participação dos surdos, a UFT já implementou medidas que garantem maior equidade no processo seletivo: *“Atualmente, há apenas uma aluna surdo matriculado no programa de mestrado em Letras da UFPI, o que evidencia a necessidade de mudanças estruturais para ampliar o acesso da comunidade surda. Já existem universidades como a do Tocantins que aceitam projetos em vídeo e fazem entrevistas em Libras. Se isso já é possível em outras instituições, por que aqui não?”*. Essa fala aponta para a desigualdade no acesso ao ensino superior entre surdos e ouvintes e sugere que a UFPI poderia se inspirar no modelo adotado pela UFT para reduzir essa disparidade.

Da mesma forma, o Participante 04 comparou sua experiência com editais de outras universidades que oferecem um processo mais acessível para surdos: *“No ano passado, realizei minha inscrição e participei do processo seletivo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mas, infelizmente, fui desclassificado por não atender a uma das exigências do edital. [...] Sei que a Universidade Federal do Tocantins (UFT) já tem um modelo mais*

acessível, que permite que surdos façam parte do processo sem tantas dificuldades com o português escrito. Isso faz uma grande diferença para quem tem Libras como primeira língua.”

. O destaque dado por Participante 04 à diferença entre universidades demonstra que, enquanto algumas instituições ainda mantêm barreiras linguísticas para os surdos, outras já avançaram na adaptação de seus processos seletivos para garantir que a Língua de Sinais seja utilizada como meio oficial de avaliação.

O Participante 08 também reforçou a importância do modelo da UFT ao apontar que a exigência do português escrito não é a única forma de avaliar a competência acadêmica dos surdos, e que a possibilidade de se expressar em Libras faz toda a diferença no ingresso à pós-graduação: *“Em outros estados, como Tocantins, há programas de mestrado que adotam um processo seletivo integralmente conduzido em Língua de Sinais e reservam vagas específicas para candidatos surdos – há, por exemplo, um programa que destina 10 vagas para essa comunidade.”* Seu relato evidencia que o modelo adotado pela UFPI não é uma regra nacional e que mudanças podem ser implementadas para tornar o processo seletivo mais acessível. O reconhecimento da UFT como uma referência positiva sugere que há caminhos possíveis para incluir mais surdos na pós-graduação sem comprometer a qualidade da seleção.

Os depoimentos dos participantes deixam claro que a Universidade Federal do Tocantins se destaca como um exemplo de inclusão por permitir que os surdos realizem parte do processo seletivo em Libras. A exigência exclusiva do português escrito na UFPI representa uma barreira significativa para essa população, enquanto a UFT demonstra que é possível avaliar candidatos surdos por meio de suas competências acadêmicas na Língua de Sinais.

Diante dessa comparação, fica evidente que a UFPI deveria revisar seus processos seletivos e implementar alternativas mais acessíveis, como a aceitação de projetos em Libras através do vídeo-registro assim como a realização de entrevistas em língua de sinais. Essas mudanças não apenas garantiriam maior equidade na seleção, mas também promoveriam uma participação mais efetiva da comunidade surda no ambiente acadêmico.

5.3.4 Além da Oficina: enfrentando o processo seletivo para a Pós-Graduação

A oficina de leitura e produção de projeto de pesquisa proporcionou aos participantes um primeiro contato mais aprofundado com o gênero “projeto de pesquisa” e com os desafios do ingresso na pós-graduação. No entanto, aqueles que decidiram enfrentar o processo seletivo para o mestrado relataram dificuldades significativas que vão além da escrita do projeto. Neste

tópico, analisamos as experiências do Participante 04, da Participante 05 e do Participante 02, os quais, apesar da preparação na oficina, ainda enfrentaram obstáculos que impediram seu ingresso na pós-graduação.

Os desafios enfrentados pelos participantes envolvem três principais barreiras: (I) a exigência do português escrito, (II) a falta de acessibilidade e adaptação do processo seletivo, e (III) o impacto psicológico causado pela insegurança em relação às provas e entrevistas.

A Participante 05 chegou a se inscrever no processo seletivo para o mestrado em educação da UFPI, mas desistiu de realizar a prova. Sua principal dificuldade foi a falta de tempo para se preparar, somada à complexidade da prova teórica e à exigência do português escrito: *“Consegui elaborar o projeto de pesquisa e me inscrever. Passei nessa primeira etapa. Mas no dia da prova escrita, eu não consegui me preparar a tempo e, por isso, desisti e não fui fazer. Quando peguei o material para estudar, percebi que eram muitos textos, pois eram 10 temas diferentes e tive pouco tempo para estudá-los. Então não tive ainda a experiência de fazer a prova escrita ou entrevista.”*

Além da falta de tempo, a Participante 05 explicou que a exigência da escrita acadêmica em português representa um desafio adicional para candidatos surdos: *“A Lei da Libras garante minha expressão através da Libras, que é minha língua natural, por isso minha escrita em português segue uma estrutura diferente da norma padrão do português, assim o professor que avaliar minha redação precisa saber disso, que escrevemos de um jeito diferente e fazer a avaliação de um modo diferente também. Se o professor não conhecer o modo como o surdo escreve em português, ele pode não compreender e zerar minha redação, e isso não pode acontecer”*. A fala da Participante 05 evidencia a insegurança e a desigualdade que muitos surdos enfrentam ao serem avaliados unicamente pelo português escrito, sem adaptações metodológicas para considerar as particularidades da escrita surda.

O Participante 04, por sua vez, chegou a realizar a inscrição e tentou ingressar na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mas foi desclassificado por não atender a um critério específico do edital, conforme já relatado. Ele refletiu sobre essa experiência e como a falta de atenção a um detalhe burocrático comprometeu sua candidatura. A experiência do Participante 04 mostra que a quantidade de informações nos editais pode ser um fator decisivo para a exclusão dos surdos no mestrado. O desconhecimento de detalhes específicos do edital, agravado pela compreensão limitada pela barreira linguística pode resultar em desclassificação antes mesmo da realização das provas.

O Participante 02 também enfrentou dificuldades semelhantes e foi desclassificado no processo seletivo. Ele relatou que sua eliminação ocorreu por não conseguir reunir toda a

documentação necessária dentro do prazo do edital: *“Eu já havia elaborado um projeto de pesquisa, mas não consegui efetivar minha inscrição no mestrado devido à falta de titulação exigida no edital. Além disso, faltaram alguns documentos necessários para a candidatura, o que acabou me impedindo de prosseguir com o processo seletivo”*.

Ele também mencionou a necessidade de suporte para garantir que seu texto estivesse adequado às normas acadêmicas: *“Antes, eu me sentia inseguro e indeciso, especialmente porque sabia que precisaria pagar alguém para revisar ortograficamente e gramaticalmente o texto, além de conferir a adequação estrutural do projeto”*. Essa fala evidencia a desigualdade estrutural do processo seletivo, no qual os candidatos surdos acabam precisando de ajuda externa para cumprir os requisitos acadêmicos em português.

O Participante 02 enfatizou que o uso de vídeos em Libras poderia ser uma alternativa viável para tornar o processo seletivo mais acessível: *“Também foi possível refletir sobre a importância da utilização do vídeo como alternativa no processo seletivo para programas de pós-graduação. Essa possibilidade representaria um avanço significativo para a formação e o desenvolvimento acadêmico da comunidade surda”*. Essa alternativa já é adotada por algumas universidades no Brasil, permitindo que candidatos surdos sejam avaliados em Libras, sem a barreira do português escrito.

As experiências do Participante 04, da Participante 05 e do Participante 02 demonstram que, embora houvesse um forte interesse em ingressar no mestrado, a estrutura atual do processo seletivo impôs barreiras que impediram a continuidade de seus planos acadêmicos. A desistência da Participante 05 antes da prova, a desclassificação do Participante 04 por critérios burocráticos e a eliminação do Participante 02 pela falta de documentação e dificuldades com o português mostram que o problema não está na capacidade dos candidatos, mas sim na falta de acessibilidade do processo.

A teoria bakhtiniana nos permite compreender que os gêneros acadêmicos não são neutros; pelo contrário, eles são moldados por relações de poder e pela hegemonia da cultura ouvinte dentro das universidades. Historicamente excluídos desses espaços, os surdos enfrentam desafios que vão além do simples acesso à informação. Para que a inclusão no ensino superior seja efetiva, é preciso que os gêneros acadêmicos sejam trabalhados de forma dialógica, levando em consideração as experiências linguísticas dos surdos e permitindo sua participação ativa na construção do conhecimento.

Propomos, assim, uma abordagem que rompa com a visão de que os estudantes surdos devem apenas se adaptar ao modelo acadêmico vigente. Em vez disso, sugerimos que os gêneros acadêmicos — como o “projeto de pesquisa” — sejam compreendidos como práticas

sociais dinâmicas, que podem e devem ser transformadas conforme as necessidades dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção bakhtiniana de que os gêneros discursivos não são estáticos, mas evoluem ao longo do tempo e são constantemente ressignificados por aqueles que os utilizam.

Nesse sentido, abordar a construção composicional e o estilo dentro da oficina de projeto de pesquisa não apenas auxilia os surdos na apropriação do gênero acadêmico, mas também contribui para um debate mais amplo sobre a necessidade de tornar os espaços universitários mais inclusivos. O uso da Libras como língua de instrução, a adaptação da estrutura composicional dos textos e a valorização das marcas estilísticas dos surdos são estratégias que demonstram como os gêneros acadêmicos podem ser repensados a partir de uma abordagem dialógica.

No contexto da pós-graduação, a inserção de estudantes surdos impõe desafios que podem levar a mudanças na forma de avaliação dos projetos de pesquisas, processo seletivo, materiais e metodologias utilizadas nas aulas. A análise dos relatos dos participantes da oficina revela que, embora o processo seletivo para o mestrado ainda esteja estruturado sob uma lógica ouvinte, há um movimento crescente de contestação e ressignificação desses gêneros dentro do ambiente acadêmico.

As falas dos participantes reforçam a necessidade de modelos mais justos e acessíveis, como a possibilidade do uso de vídeos em Libras nas avaliações, uma prática que já vem sendo adotada em algumas universidades.

5.4 Entre permanências e desistências: narrativas de escolhas

Para compreender melhor os motivos que levaram alguns participantes a desistirem da oficina, sentimos a necessidade de entrevistá-los mesmo após a conclusão do curso. Nosso objetivo era verificar se os desafios relatados por eles coincidiam com aqueles enfrentados pelos que permaneceram até o final. Dessa maneira, buscamos identificar padrões e compreender melhor os obstáculos que impactam a trajetória acadêmica dos surdos, além de refletir sobre estratégias que poderiam ser adotadas para minimizar essas dificuldades em futuras iniciativas voltadas aos letramentos acadêmicos.

A partir dessas entrevistas, foi possível estabelecer relações entre as razões das desistências em comparação aos desafios relatados pelos que se mantiveram assíduos, permitindo uma análise mais abrangente dos fatores sociais, culturais, identitários e linguísticos que permearam as atividades.

Ao longo da oficina, como pudemos perceber, diferentes trajetórias foram traçadas pelos participantes: alguns persistiram até o final, ampliando seus conhecimentos sobre o gênero “projeto de pesquisa” e se preparando para os desafios da pós-graduação, enquanto outros optaram por interromper sua participação. Essa diversidade de percursos levanta reflexões importantes sobre os fatores que influenciam a permanência ou a desistência de alunos surdos em atividades acadêmicas e, conseqüentemente, no ingresso e permanência no ensino superior a nível de graduação e pós-graduação.

Dessa forma, este tópico se dedica especialmente a analisar as motivações que levaram à desistência dos participantes. Buscamos compreender como as barreiras enfrentadas impactaram suas decisões, se ainda mantêm interesse no ingresso no mestrado e quais fatores poderiam contribuir para um maior engajamento futuro. Essas reflexões são fundamentais para repensar estratégias de inclusão e garantir que mais alunos surdos possam acessar e permanecer na pós-graduação de maneira mais equitativa e eficaz.

O processo de engajamento em atividades acadêmicas é complexo e, no caso dos participantes surdos da oficina, envolveu desafios específicos que resultaram na desistência de alguns inscritos. Neste tópico, analisamos as razões apresentadas pelos participantes que optaram por interromper sua participação, a saber: o Participante 01, a Participante 14, a Participante 11 e a Participante 09. As justificativas apontadas por eles revelam barreiras estruturais, linguísticas e pessoais que motivaram suas desistências da oficina.

Para além desses, o Participante 07 apesar de ter frequentado quase todos os encontros da oficina, não respondeu os reiterados convites para participar da etapa das entrevistas pessoais. Entendemos tal atitude enquanto desistente da oficina. Como foi explicado no começo a todos os participantes, sua participação no projeto não implicava colaboração direta com os dados para a pesquisa, podendo solicitar que não fossem incluídos ou desistirem a qualquer momento. Semelhante ocorreu com o Participante 03, a Participante 10, a Participante 12 e a Participante 15. Esses se inscreveram, mas não frequentaram os encontros ou não responderam ao convite para a entrevista individual. Expostos os desistentes e suas motivações, continuaremos nossas análises a seguir.

O Participante 01 mencionou que sua principal dificuldade estava relacionada à leitura dos editais de seleção para o mestrado. A complexidade do português acadêmico, com termos técnicos e estruturas densas, dificultou sua compreensão do processo seletivo, gerando frustração e sentimento de não pertencimento. Ele explicou: *“Eu vi a proposta, li os editais, mas havia muitas palavras que me causavam dificuldade, e a leitura completa era praticamente impossível. Eu via palavras em português no edital e, às vezes, recorria ao dicionário para*

tentar entender algum ponto. No entanto, o edital era muito denso, com muitas informações, e eu me sentia bastante limitado”.

O Participante 01 ainda pontuou que a falta de acessibilidade dos editais em Libras impediu seu pleno entendimento, fazendo-o questionar sua própria capacidade de ingressar na pós-graduação: *“Ler em português não é nada simples para nós. Surgem muitas dúvidas, porque o português não é nossa língua natural, não é nossa primeira língua. Então, mesmo com as explicações, eu me perguntava: ‘Será que outros surdos também estão tendo dificuldades? Será que eles têm mais facilidade do que eu?’ Eu percebia que estava com muitas dificuldades e que ainda não estava pronto para ingressar no ambiente acadêmico do mestrado”.*

Por outro lado, a Participante 14 enfatizou que, além da dificuldade com os textos acadêmicos, sentiu que não possuía afinidade com o ambiente acadêmico. Ela relatou: *“Desde o início, eu já sentia que não conseguiria acompanhar. Eu sei da importância do mestrado para adquirirmos mais conhecimentos, mas eu ficava pensando comigo mesma: será se eu conseguirei? Sentia que me faltava o dom, não era somente sobre minha vontade”.*

A Participante 14 reforçou a percepção de que o mestrado exige um esforço redobrado por parte dos surdos e que, mesmo com incentivo, não se sentia preparada: *“Eu sei que tenho capacidade, posso me esforçar, apesar das dificuldades. No entanto, os textos acadêmicos são muito complexos, seja na área da linguística ou da literatura. Até tenho esse desejo, esse anseio, mas sinto muita dificuldade”.*

A ideia do “dom” foi mencionada apenas pelo Participante 01 e pela Participante 14, e sua concepção revela um pensamento determinista sobre a vida acadêmica. Para eles, o ingresso na pós-graduação não se trata apenas de esforço e aprendizado, mas de uma capacidade inata, quase como uma graça divina que apenas algumas pessoas possuem. O Participante 01 expressou essa visão ao afirmar: *“Sim, sim, ainda tenho interesse e muita vontade, mas não sei se tenho o dom ou fluência em português que a área acadêmica demanda”.*

Da mesma forma, a Participante 14 reforçou essa crença ao dizer: *“Acho que precisa ser natural para a pessoa. Algumas pessoas me incentivam muito, dizem ‘Vai, você consegue, tente!’, mas eu sinto que ainda não estou preparada para ingressar na academia neste momento, não é meu sonho”.*

Essa visão determinista é problemática porque não admite a possibilidade de desenvolvimento por meio da prática e do aprendizado. Se a capacidade acadêmica fosse um “dom” inato, isso significaria que nenhum esforço ou prática de letramento poderia capacitá-los a ingressar e se desenvolver no ambiente acadêmico. No entanto, essa concepção é

equivocada, pois o aprendizado é um processo construído, não é uma qualidade inata, imutável e divina.

Além disso, todos os participantes apontaram a exigência de proficiência na leitura e escrita do português como um fator central para suas desistências. A dificuldade de lidar com textos acadêmicos densos e a necessidade de produzir escrita formal em português foram desafios mencionados por todos.

A Participante 11 destacou esse aspecto ao relatar: *“Com relação à língua portuguesa, há muitas questões que precisam ser ajustadas na minha escrita. O português é muito complicado para nós, surdos. É necessário um professor para nos orientar e corrigir nossos textos escritos em português.”*

A Participante 09 também reforçou essa barreira ao afirmar: *“Imaginando as atividades e leituras que teria de fazer sozinha em casa, me demandaria muito esforço, como o ter que ler e reler várias vezes e ainda assim não iria compreender. Isso me incomoda bastante!”*

Os desafios impostos pela exigência da escrita acadêmica em português não foram vistos por todos de maneira determinista, mas como barreiras que exigiriam um suporte pedagógico adequado para serem superadas. A Participante 09, por exemplo, não descartou a possibilidade de seguir para um mestrado, mas destacou que, sem acompanhamento, seria inviável: *“Se tivesse uma pessoa para passar horas comigo, de modo presencial, para ir me explicando, seria maravilhoso e me sentiria estimulada. Eu sozinha, em casa, não conseguiria compreender ou fazer nada”*. Isso suscita a reflexão de que essa dependência de uma outra pessoa, normalmente um ouvinte, não é apenas pelas questões relacionadas às práticas de tradução entre português-Libras, mas pela falta de conhecimentos que antes não lhes foram acessíveis sobre como pesquisar, como ler, como escrever, próprias de um processo de letramento escolar e acadêmico não inclusivo.

Diferente do Participante 01 e da Participante 14, a Participante 09 e a Participante 11 enxergam o aprendizado acadêmico como algo que pode ser desenvolvido, mas que, no momento, não se encaixa em suas realidades ou objetivos pessoais. A Participante 09 expressa ter dificuldade com o acesso ao conhecimento produzido e circulante no meio acadêmico, mas que, com algumas estratégias, essa barreira pode ser superada. Já a Participante 11 ainda vê o mestrado como uma possibilidade futura, desde que existam condições adequadas.

Em suma, a desistência desses participantes reflete um conjunto de fatores que vão além de dificuldades particulares. As barreiras linguísticas e estruturais impostas pelo modelo tradicional de seleção para o mestrado, aliadas às demandas de tempo e carga cognitiva, desestimulam a permanência de muitos surdos nesse percurso acadêmico. A concepção de

“dom” expressa pelo Participante 01 e pela Participante 14, apesar de compreensível dentro de um contexto de exclusão acadêmica, é um reflexo da falta de suporte adequado. O aprendizado e a inserção acadêmica não dependem de um talento inato, mas sim de oportunidades acessíveis e estratégias pedagógicas eficazes. As sugestões levantadas pelos participantes, como a disponibilização de editais em Libras e a aceitação de projetos em vídeo, evidenciam caminhos possíveis para tornar o ensino superior mais inclusivo e acessível para a comunidade surda, servindo ainda de estímulo para atrair os surdos, pois demonstra que eles podem ter acesso a uma formação que antes era inconcebível, por se acharem incapazes ou por lhes faltar o “dom”.

A decisão de permanecer ou desistir da pós-graduação, conforme relatado pelos participantes, não é apenas uma questão individual, mas um reflexo das condições estruturais da academia. Bakhtin (2010) discute como o “tema” do enunciado está sempre vinculado ao contexto histórico e social em que ocorre. Para os surdos, a trajetória acadêmica está inserida em um cenário de desafios constantes, que vão desde a falta de acessibilidade linguística até a resistência institucional em aceitar novas formas de produção do conhecimento. Assim, o tema da inclusão na pós-graduação precisa ser compreendido dentro desse contexto mais amplo, no qual os surdos não apenas lutam por acesso, mas também pela legitimidade de suas formas de expressão acadêmica.

Os relatos dos participantes revelaram também, que além das dificuldades linguísticas, a permanência de surdos na pós-graduação é dificultada por práticas institucionais excludentes. Street (1984) argumenta que os letramentos acadêmicos podem ser utilizados como ferramentas de inclusão ou exclusão, dependendo de como são estruturados dentro das instituições de ensino. No caso dos surdos, a exigência do domínio da escrita acadêmica em português sem a devida mediação em Libras constitui uma barreira que restringe seu acesso e sua permanência no ambiente acadêmico. A ausência de materiais acessíveis, metodologias bilíngues e suporte linguístico adequado contribui para a evasão de estudantes surdos, que se sentem despreparados para atender às demandas acadêmicas impostas. Assim, a experiência da oficina destaca a importância de se pensar em políticas educacionais que garantam equidade no acesso aos letramentos acadêmicos, permitindo que os surdos possam produzir conhecimento sem que sua identidade linguística seja desvalorizada.

5.5 Uma síntese do caminho percorrido

Conforme já relatado, tanto os procedimentos metodológicos quanto de planejamento e execução da oficina foram norteados pelos objetivos específicos, de modo que as etapas da pesquisa se organizaram em três momentos diferentes, cada um dedicado a um dos objetivos específicos. O primeiro momento voltava-se para conhecer as práticas prévias de letramento dos participantes, descritas e analisadas na seção 5.1 (Antes da oficina: contexto e expectativas). Percebemos que nossos esforços foram alcançados em relação ao objetivo específico estabelecido.

A investigação sobre as práticas prévias de letramento acadêmico dos alunos surdos participantes foi bem-sucedida, ainda que concentrada na compreensão do gênero “edital”, trabalhado na oficina da qual acabavam de participar. Na coleta de dados ficaram marcadas as estratégias que os alunos já utilizavam para compreender o referido gênero discursivo, bem como suas dificuldades específicas. Uma delas foi o sentimento de dificuldade na leitura, justificado por eles pelo fato de o edital ser em português escrito, extenso e com uso de linguagem e palavras muito diferentes das que costumam usar no dia a dia. Ainda que o edital estivesse traduzido em Libras, relataram que isso seria insuficiente para sua compreensão por ter muitos detalhes, arquivos e etapas que não estavam familiarizados.

No tocante à reverberação teórica nas análises, o modelo de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (2014) tem se mostrado promissor ao explicar como as práticas de letramento acadêmico são intrinsecamente ligadas às estruturas de poder dentro da academia. A teoria do letramento como prática social permitiu interpretar de maneira mais crítica como os alunos surdos se relacionam com o ambiente acadêmico e suas exigências, proporcionando uma análise mais contextualizada e conectada às identidades culturais e linguísticas dos sujeitos envolvidos. A pesquisa demonstrou que essas práticas de letramento vão além da simples aquisição de habilidades formais, pois devem ser consideradas também as práticas sociais, culturais, identitárias e linguísticas que influenciam a produção acadêmica e variam de participante para participante.

O segundo momento dedicou-se a descrever as estratégias utilizadas/desenvolvidas pelos surdos durante a oficina no processo de compreensão e produção do gênero “projeto de pesquisa” para o mestrado, sendo explorado na seção 5.2 “Durante a Oficina: processos e desafios”. Com base nos dados levantados, é possível afirmar que o objetivo específico foi alcançado, uma vez que foi possível identificar e analisar as abordagens adotadas pelos participantes para lidar com os desafios inerentes à produção acadêmica.

As estratégias utilizadas pelos surdos variaram conforme seu grau de familiaridade com o gênero “projeto de pesquisa”. Entre os participantes, aqueles com maior experiência

acadêmica demonstraram maior autonomia na organização das informações e no uso de estruturas formais do gênero. No entanto, a maioria encontrou dificuldades relacionadas à escrita em língua portuguesa e à diferenciação entre os elementos essenciais do projeto, como tema, problema de pesquisa e objetivos. Para lidar com esses desafios, os participantes desenvolveram estratégias como a utilização de modelos visuais, a comparação entre diferentes projetos de pesquisa e o apoio da Libras como meio de mediação da aprendizagem.

A mediação linguística, por meio da Libras, foi uma das principais estratégias utilizadas na oficina. O uso de traduções, explicações visuais e discussões coletivas permitiu que os participantes compreendessem melhor a estrutura do gênero discursivo, promovendo a construção de conhecimento de forma mais significativa. Além disso, a interação entre os pares surdos foi um elemento essencial no processo de aprendizagem, pois permitiu a troca de experiências e a discussão sobre os desafios enfrentados na produção do texto acadêmico.

Outra estratégia relevante foi a utilização de exemplos práticos e a análise de projetos de pesquisa já elaborados. A exposição a diferentes modelos de projetos permitiu que os participantes identificassem padrões estruturais e elementos-chave do gênero discursivo, facilitando sua própria produção textual. Ademais, o processo de revisão colaborativa se mostrou eficaz para auxiliar os participantes na identificação de pontos de melhoria em seus textos, incentivando uma abordagem reflexiva e crítica em relação à escrita acadêmica.

Apesar dos avanços, a adesão e frequência aos encontros se apresentaram como desafios que impactaram a continuidade do aprendizado. A necessidade de adaptações metodológicas foi evidente, e a flexibilização das atividades contribuiu para mitigar os obstáculos enfrentados pelos participantes. Contudo, os dados sugerem que a presença de barreiras estruturais e institucionais ainda limita o acesso dos surdos às práticas de letramento acadêmico de forma plena e equitativa.

Dessa forma, os resultados desta análise demonstram que a oficina foi um espaço essencial para a experimentação e desenvolvimento de estratégias voltadas à compreensão e produção do gênero “projeto de pesquisa” por surdos. O uso de abordagens acessíveis e mediadas por Libras mostrou-se eficaz na redução das barreiras linguísticas e estruturais, promovendo avanços na autonomia dos participantes. No entanto, o estudo também evidencia a necessidade de uma mudança estrutural nas práticas acadêmicas, garantindo que a inclusão da comunidade surda não se limite a iniciativas isoladas, mas seja incorporada de forma sistemática no ensino superior.

No que diz respeito à seção 5.3 (Depois da oficina: impactos e transformações), é possível concluir que o objetivo específico de identificar possíveis mudanças nas concepções

sobre o gênero e o funcionamento do processo de letramentos acadêmicos de surdos após a participação na oficina foi alcançado. A oficina proporcionou aos participantes um contato mais aprofundado com o gênero “projeto de pesquisa”, levando-os a reformular suas compreensões sobre sua estrutura e função dentro do contexto acadêmico.

Uma das principais transformações observadas foi o aumento da confiança dos participantes na elaboração de seus projetos. Inicialmente, muitos viam o projeto de pesquisa como um gênero complexo e inacessível, mas, ao final da oficina, demonstraram maior segurança na estruturação e desenvolvimento de suas ideias. Esse avanço foi resultado direto das estratégias pedagógicas utilizadas, que privilegiaram a discussão coletiva, a mediação em Libras e a construção de um espaço de aprendizagem colaborativa.

Além disso, houve uma ampliação da compreensão sobre o funcionamento dos processos de letramento acadêmico. Os participantes passaram a perceber o gênero não apenas como um conjunto de regras, mas como um processo social e dinâmico, que envolve negociação de significados e adaptação às práticas institucionais. Esse entendimento foi fundamental para que os surdos reconhecessem sua posição dentro do meio acadêmico e refletissem sobre suas próprias trajetórias de letramento.

Contudo, algumas dificuldades persistiram mesmo após a oficina. O predomínio da língua portuguesa escrita como principal meio de comunicação acadêmica ainda representa uma barreira significativa para muitos participantes, exigindo esforços adicionais na adaptação e na criação de metodologias mais acessíveis. Além disso, a oficina demonstrou que, apesar das mudanças de concepção e dos avanços individuais, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a plena inclusão dos surdos no meio acadêmico.

Dessa forma, os resultados desta análise demonstram que a oficina foi um espaço essencial para a experimentação e desenvolvimento de estratégias voltadas à compreensão e produção do gênero “projeto de pesquisa” por surdos. O uso de abordagens acessíveis e mediadas por Libras mostrou-se eficaz na redução das barreiras linguísticas e estruturais, promovendo avanços na autonomia dos participantes. No entanto, o estudo também evidencia a necessidade de uma mudança estrutural nas práticas acadêmicas, garantindo que a inclusão da comunidade surda não se limite a iniciativas isoladas, mas seja incorporada de forma sistemática no ensino superior.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí ainda adota regras e se estrutura em práticas não inclusivas aos alunos surdos (da própria instituição e da comunidade em geral), precisando repensar em um processo seletivo acessível de fato, em que os alunos surdos consigam ter acesso às informações e participar do processo seletivo, do

mesmo modo que os alunos ouvintes são garantidos. Os dados obtidos demonstraram que o processo seletivo precisa, desde a elaboração do edital, pensar em como as informações serão repassadas aos alunos surdos, pois a mera tradução para a língua de sinais não garante a compreensão por eles. Também se faz mister que a permanência desses alunos seja prioridade para o programa e professores, que precisam adotar metodologias e materiais que sejam acessíveis e compreensíveis aos alunos surdos.

A tradução do edital para Libras, o aceite do projeto de pesquisa em vídeo-registro, entrevista realizada em Libras e presença de intérpretes nas aulas e recursos didáticos que considerem que o português escrito é a segunda língua dos alunos surdos, é uma necessidade urgente e por onde o programa deve começar a sua reestruturação, passando para criação de linhas de pesquisas voltadas para a linguística da Libras, Literatura Surda e em Libras, bem como nos estudos culturais próprios da comunidade surda.

Trazemos ainda, nossas considerações sobre tópico 6.4 (Entre permanências e desistências: narrativas de escolhas) de modo a evidenciar a complexidade das decisões individuais dos participantes diante do processo de letramento acadêmico. Durante e após a oficina, alguns participantes manifestaram maior engajamento e interesse em dar continuidade à preparação para a seleção do mestrado, enquanto outros se sentiram desencorajados pelas dificuldades persistentes, em especial as relacionadas ao domínio da escrita acadêmica em português, resultando na sua desistência durante a oficina ou antes mesmo do seu início.

A falta de acessibilidade e a predominância da língua portuguesa escrita como principal meio de avaliação e produção acadêmica se mostram fatores determinantes para desistências ou desmotivação.

Dessa forma, as reflexões oriundas desta pesquisa indicam que, embora a oficina tenha cumprido seu papel de proporcionar um espaço de aprendizado, desenvolvimento de estratégias e mudanças de concepção sobre o gênero “projeto de pesquisa”, as práticas de letramentos acadêmicos dos surdos ainda são permeadas por desafios não somente linguísticos, mas estruturais significativos.

Alguns dos participantes relataram que sua desistência foi motivada pela falta de aptidão ou perfil acadêmico, mas outros enfatizaram que não possuem o “dom” necessário e requerido para pós-graduação de *stricto sensu*, no caso, o mestrado. Entendemos que essa falta de “dom” não é a capacidade ou habilidade divina concedida a alguns indivíduos, mas consequência de práticas de letramentos inclusivos que não os contemplaram, fazendo-os pensar que são incapazes ou não tem as condições necessárias e requeridas pelo programa. Esse é também, um

problema estrutural que vêm desde a formação escolar básica e que se perpetuou durante suas formações graduadas.

É imprescindível que futuras iniciativas acadêmicas e institucionais levem em consideração a necessidade de adaptações mais efetivas no ensino superior, promovendo o uso da Libras como língua de instrução e ampliando os mecanismos de suporte para estudantes surdos. Apenas com uma mudança estrutural e uma abordagem pedagógica verdadeiramente bilíngue será possível garantir uma inclusão efetiva e equitativa desses sujeitos no meio acadêmico.

Era para os participantes terem conhecimento e certo domínio do gênero “projeto de pesquisa” uma vez que já tiveram contato para a feitura do TCC, ainda que o projeto para mestrado tenha algumas especificidades extras. Muitos dos participantes demonstraram não terem domínio algum, apesar de ser um gênero tido como acadêmico e todos os participantes são graduados.

Nesse momento, notamos uma inconsistência na teoria de Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2006; 2014), pois esta defende que por serem graduados e terem experienciado diversas práticas de letramentos durante sua graduação, bem como contato prévio com o gênero discursivo acadêmico, deveriam ter certa proficiência com ele. Mas compreendemos que a teoria em sua fundamentação, levou em conta apenas práticas letradas para ouvintes, não considerando as especificidades que envolvem os alunos surdos, como o fato de utilizarem uma língua de modalidade diferente, que os leva a terem cultura e vivências diferenciadas dos ouvintes.

Ao considerar que as práticas de letramentos acadêmicos são regidas e fazem parte de letramentos de práticas sociais, precisamos ampliar e compreender que as práticas de letramentos para surdos se diferenciam e precisam ser diferenciadas das práticas aplicadas com alunos ouvintes. Sua língua de instrução e expressão deve ser respeitada, bem como sua cultura e identidade, demandando por consequência, o uso de didáticas, metodologias, materiais didáticos e avaliações diferenciadas.

Considerando que os gêneros discursivos não são estruturas rígidas, eles são dinâmicos e se transformam à medida que os sujeitos os utilizam e reinterpretam pois surgem das interações sociais e refletem a história, as relações de poder e o contexto cultural (Bakhtin, 2016), devemos pensar em como adaptá-los ou modificá-los, pois, as novas interações e contextos, bem como os diálogos sociais demonstrados e demandados pelos dados obtidos, demonstram essa carência e urgência para abranger e incluir os acadêmicos surdos.

Se as teorias sobre letramentos e gêneros apregoam que não devem apenas reproduzir padrões existentes, mas também acrescentar novos significados e reformulações, elas se tornam controversas em sua aplicação, pois apesar de defenderem que devem ser regidas pelos aspectos sociais, os que são considerados são apenas dos ouvintes.

Essas teorias têm em comum, a potencialidade de serem norteadoras de práticas educacionais inclusivas, mas não ocorrem na prática, pois o sistema educacional, as instituições educacionais e os agentes educacionais, não consideram as necessidades e aspectos sociais das pessoas surdas, perpetuando as práticas ouvintistas e excludentes de surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo geral nesta pesquisa foi investigar as possíveis contribuições de uma oficina de leitura e produção de projetos de pesquisa, baseada no modelo de letramentos acadêmicos, para a compreensão desse gênero pelos participantes surdos no contexto da seleção para o mestrado. Para atender a esse propósito, delineamos três objetivos específicos que orientaram a estrutura da pesquisa e a análise dos resultados. O primeiro objetivo específico consistiu em conhecer as práticas prévias de letramentos acadêmicos dos participantes, com foco na relação que já possuíam com o gênero “projeto de pesquisa”. O segundo objetivo buscou descrever as estratégias utilizadas e desenvolvidas durante a oficina, de modo a identificar quais abordagens foram mais eficazes para a aprendizagem e apropriação desse gênero acadêmico. Por fim, o terceiro objetivo visou compreender as possíveis mudanças na concepção dos participantes sobre o gênero e sobre o próprio processo de letramento acadêmico após a experiência da oficina.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, realizamos entrevistas e questionários diagnósticos antes da oficina, a fim de mapear as experiências anteriores dos participantes com a leitura e escrita acadêmica. Os dados revelaram que, apesar do contato prévio com o gênero “projeto de pesquisa” em disciplinas da graduação, a maioria dos participantes relatava dificuldades em compreender sua estrutura e função, principalmente devido à exigência do português escrito como meio de produção textual.

A falta de metodologias acessíveis e de materiais adaptados ao público surdo resultava em um aprendizado fragmentado e pouco significativo. Muitos dos participantes relataram que, embora tivessem sido expostos ao gênero discursivo acadêmico, não se sentiam confiantes para produzir um projeto de pesquisa de forma autônoma. Esses dados reforçam a necessidade de abordagens metodológicas mais inclusivas, que considerem a Libras como L1 dos surdos e, por consequência, língua de instrução, para que assim seja possível promover um ambiente acadêmico que respeite a cultura, a identidade e a língua dos surdos.

Para responder ao segundo objetivo específico, implementamos a oficina de letramentos acadêmicos utilizando o gênero “projeto de pesquisa”, estruturada com metodologia bilíngue, materiais visuais e estratégias interativas. Durante as atividades, utilizamos momentos expositivos de instrução direta em Libras, explicando algumas das seções do projeto de pesquisa, realizamos análises coletivas de modelos de projetos e incentivamos a produção colaborativa de textos, sempre com suporte e em Libras. Também adotamos a Escrita de Sinais

como uma ferramenta auxiliar na organização das ideias antes da transposição para o português escrito.

A dinâmica da oficina permitiu que os participantes se apropriassem melhor da função e da estrutura do gênero discursivo a partir de um processo acessível, alinhado às suas práticas linguísticas. A mediação contínua e o *feedback* entre os participantes e os ministrantes foram essenciais para garantir um aprendizado mais efetivo e significativo.

Já para atingir o terceiro objetivo, analisamos os relatos dos participantes após a oficina, buscando identificar possíveis mudanças na percepção sobre o gênero “projeto de pesquisa” e sobre os letramentos acadêmicos em geral. Os resultados indicaram que, ao final do processo, os participantes passaram a compreender o gênero discursivo não apenas como um conjunto de regras formais a seguir, mas como um instrumento de participação no meio acadêmico. Além disso, houve uma mudança na forma como percebiam suas dificuldades: se antes atribuíam as barreiras da escrita acadêmica exclusivamente a limitações individuais, após a oficina passaram a reconhecer que tais desafios também são resultado de práticas pedagógicas excludentes, que não levam em consideração as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos surdos. Esse aspecto é fundamental, pois evidencia a importância de um ensino que vá além da acessibilidade linguística e promova mudanças estruturais na forma como os gêneros acadêmicos são ensinados a essa comunidade.

Os resultados desta pesquisa demonstram que a inclusão dos surdos na pós-graduação, especialmente no nível de mestrado e no de Letras, e que a presença de intérpretes e a tradução de materiais para Libras ainda são incipientes. É necessário um compromisso institucional com metodologias que valorizem a Libras como língua de instrução e que adaptem os processos pedagógicos para garantir o ingresso e a plena participação dos estudantes surdos na vida acadêmica, visando sua permanência e formação. A escrita acadêmica, muitas vezes encarada como um desafio intransponível, podendo tornar-se mais acessível quando são implementadas estratégias adequadas, como o uso de recursos visuais, a mediação bilíngue, textos traduzidos em Libras e uso de materiais didáticos que contemplem seus conhecimentos prévios ao abordarem elementos linguísticos, culturais e identitários que lhes são familiares.

Embora a oficina tenha sido um passo importante na construção de um ensino mais acessível, os desafios ainda são significativos. A ausência de materiais didáticos específicos, a predominância do português escrito como única forma de produção acadêmica e a falta de professores bilíngues são obstáculos que precisam ser superados para garantir uma inclusão efetiva dos surdos no ensino superior. Além disso, o processo seletivo para a pós-graduação de mestrado em Letras ainda não está adequadamente preparado para receber candidatos surdos,

o que reforça a necessidade de reformulações que considerem a diversidade linguística e cultural desses estudantes.

Futuras pesquisas podem aprofundar a análise sobre o impacto de abordagens bilíngues no ensino da escrita acadêmica e explorar novas estratégias para facilitar os letramentos acadêmicos de surdos. Também é fundamental que as universidades (a UFPI, em específico) promovam capacitações para docentes e servidores, assegurando que todos os envolvidos no processo educacional compreendam a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitadas em relação à identidade linguística da comunidade surda.

Esta pesquisa, por fim, contribui para fortalecer o debate sobre os letramentos acadêmicos de surdos e fornece subsídios para que políticas mais inclusivas sejam implementadas no ensino superior. O caminho para uma universidade verdadeiramente acessível e equitativa ainda é longo, mas iniciativas como esta demonstram que a mudança é possível e necessária. Ao garantir que a educação superior acolha e respeite a diversidade linguística, avançamos não apenas na inclusão de alunos surdos, mas também na construção de um ambiente acadêmico mais acessível para todos.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, L. R. B. **Letramento digital e letramento acadêmico**: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2019.
- ARAÚJO, C; BEZERRA, B. **Letramentos Acadêmicos**: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. Revista Diálogos, 2013.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1998.
- BAZERMAN, C. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades**: como os textos organizam atividades e pessoas. Gêneros textuais, tipificação e interação, v. 3, p. 19-46, 2005.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: Fatos e mitos. 4ª ed. –São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. Fórum Linguístico, v. 9, n. 4, p. 247-258, 2012.
- BEZERRA, B. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.
- BISOL, C. A. et al. **Estudantes surdos no ensino superior**: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, p. 147–172, 14 set. 2010.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, v. 2, p. 57-71, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.
- BUTTLER, J. *Variaciones sobre sexo y género*. Beauvoir, Wittig y Foucault. BENHABIB, S *et al*. Teoría feminista y teoría crítica. Valencia: Generalita Valenciana, 1990.
- CAMPELLO, A. R. de S. **Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos**. Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, p. 100-131, 2007.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. **Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero**. Perspectiva, v. 28, n. 2, p. 569-599, 2010.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, ,2005.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

- HYLAND, K. **Humble servants of the discipline?** Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, Kidlington, Oxford, v. 20, n. 3, p. 207-226, 2001.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student writing in higher education: Na academic literacies approach.** *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LEA, M.; STREET, B. **O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações.** Tradução de Komesu e Fischer In: *Revista da USP* v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- LODI, A. C. B. *et al.* **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo–Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2004.
- LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas.** *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 131–149, dez. 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino da língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-224.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, v. 70, n. 2, p. 151-167, 1984.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2006.
- PRIOR, P. **Writing/disciplinaryity: a sociohistoric account of literate activity in the academy.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Artmed Editora, 2009.
- QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. **O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância.** ETD [online]. 2009, vol.10, n.02, pp.169-185. ISSN 1676-2592.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** 2007.
- REIS, F. Professores Surdos: Identificação ou “Modelo”. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gládis (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Rio de Janeiro, Editora Arara Azul, 2007.
- RODRIGUES, F. S.; MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295p. 2007.
- ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.
- RUSSELL, D. et al. **Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”:** approaches across countries and contexts. In: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2007, Tubarão, SC.

RUSSELL, D. **Writing in the academic disciplines, 1870-1990**: a curricular history. Carbondale, IL: South Illinois University Press, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos**. *Perspectiva*, v. 28, n. 02, p. 541-567, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Literacy and learning**. In J. R. Squire (Ed.), *Interchange: Twelve essays on English education* (pp. 104-131). London: Nuffield Foundation, 1980.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5, n. 2, 12 May 2003. 77-91.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior-Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua. Petrópolis: Editora Arara Azul, v. 1, 2021.

SWALES, J. M. 1990. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, selected 45–47, 52–60. In: **The Discourse Studies Reader**. John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 306-316.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez Editora, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Inscrição - Oficina de Leitura e Compreensão do gênero "Edital de Mestrado"

O projeto de pesquisa e extensão "Colcha de Retalhos: Ateliê de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos" é uma iniciativa idealizada pela Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre, com o objetivo de colaborar no desenvolvimento dos alunos iniciantes de Letras em práticas de leitura e produção de texto na universidade. Este projeto considera as práticas de letramento progressas dos estudantes e suas facetas identitárias, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Para atingir seus objetivos, o projeto realizará oficinas de leitura e produção de textos acadêmicos, onde alunos iniciantes e alunos mais experientes trabalharão juntos em atividades práticas, proporcionando um espaço para discussão e troca de experiências.

A primeira oficina a ser executada será "Leitura de editais de seleção para o mestrado em Letras da UFPI". Idealizada pela Profa. Dra. Shisleny Machado Lopes, essa oficina tem como objetivo familiarizar os participantes com o funcionamento do processo de seleção para o mestrado em Letras da UFPI, através da leitura de editais passados. A oficina será realizada em dois encontros presenciais, nos dias 21/06 e 28/06, com duração de 4 horas cada, das 14h às 18h, de modo presencial no prédio do Letras-Libras na UFPI (Teresina) e será ministrada em Libras. Vale ressaltar que a oficina será totalmente gratuita.

Os participantes interessados devem atender aos seguintes pré-requisitos:

- Ser surdo;
- Ser maior de 18 anos;
- Ser formado ou estar em conclusão dos cursos de Licenciatura em Letras ou Pedagogia;
- Desejar participar do processo seletivo para o Mestrado em Letras da UFPI.

Caso aprovados, serão comunicados via e-mail cadastrado aqui. O e-mail conterá link de grupo do WhatsApp para ingressarem. Ao entrarem no grupo, entenderemos como aceite de vocês em participar da oficina.

Este projeto representa uma oportunidade única para os alunos aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita acadêmica, enquanto se preparam para avançar em suas carreiras acadêmicas e profissionais.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *
-

Tradução em Libras do texto acima



<http://youtube.com/watch?v=m5UPVFFboxs>

2. Email *

3. Nome *

4. CPF *

5. Celular com WhatsApp *

6. Data de Nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

7. Idade *

8. Formação *

Enviar DIPLOMA do curso de Letras-Libras / Pedagogia ou Histórico mostrando que está no último período de um dos cursos mencionados

Arquivos enviados:

Responda essas perguntas:

9. 1) Porquê você quer fazer Mestrado? *

Pergunta 01 em Libras



<http://youtube.com/watch?v=23gZsA8230s>

10. 2) Alguém te incentivou a fazer mestrado ou é um desejo seu? Se for um desejo seu, de onde nasceu esse desejo *

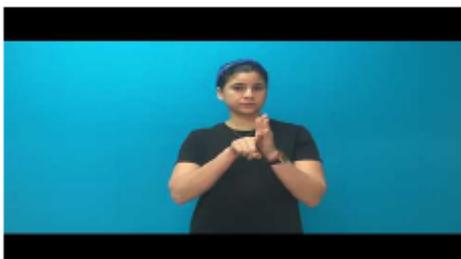
Pergunta 02 em Libras



<http://youtube.com/watch?v=7j-mzzvSgF4>

11. 3) Tem especialização? Em que? *

Pergunta 03 em Libras



<http://youtube.com/watch?v=7H0pc4nBoXM>

12. 4) Já participou de alguma seleção de mestrado? Se sim, para qual linha de pesquisa e em qual Universidade? *

Pergunta 04 em Libras



http://youtube.com/watch?v=Kqudfi8_xlQ

13. 5) Já possui projeto de pesquisa ? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Pergunta 05 em Libras



<http://youtube.com/watch?v=EuSSUTeP41g>

14. 6) Já sabe qual tema deseja pesquisar? Se sim, qual seria? *

Pergunta 06 em Libras



http://youtube.com/watch?v=fjJSGnzDi_g

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Ceição: Então, vocês lembram que, nas aulas passadas, falamos sobre o edital? Discutimos, analisamos algumas atividades e observamos informações relevantes, certo? De acordo com o cronograma e com a análise dos textos propostos, esse conteúdo continua tratando da questão do TCE, que já está tudo certo.

Ceição: Vocês lembram que, na oficina passada sobre leitura de edital, tivemos algumas atividades para casa? Isso foi há mais ou menos duas semanas. Vocês fizeram? Quem fez?

Participante 13: Não fiz, tinha muitas coisas para fazer.

Participante 04: Também não fiz.

Ceição: Então, vocês não realizaram nenhuma das atividades que propusemos? A atividade consistia em escolher um tema, criar os objetivos, identificar a metodologia e desenvolver o restante do trabalho. Mas vocês ainda não fizeram nada. Sendo assim, vamos começar agora e precisaremos seguir um cronograma.

Porém, antes de iniciarmos essa parte metodológica e escrita, quero que vocês relatem suas experiências durante a graduação. Alguns alunos aqui são formados em Letras Libras, mas outros têm formações diferentes.

Participante 05: Fiz Pedagogia na Faculdade Santo Agostinho e Letras Libras na UFSC. Minha formação em Letras Libras foi na modalidade híbrida, pela UFSC, e minha formação em Pedagogia foi pela Faculdade Santo Agostinho.

Participante 07: Sou formado em Fisioterapia pela Faculdade Santo Agostinho. Também comecei Educação Física na UNIUNINOVAFAPI, mas tranquei. Depois iniciei outro curso na UNIASSELVI e tranquei também.

Ceição/Maria Alice: Em qual faculdade você cursou Letras Libras?

Participante 07: Na UNIASSELVI.

Participante 05: Sou formada em Letras Libras pela UFSC, na modalidade EAD, pelo polo de São Luís, e sou graduada em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho.

Ceição: Durante sua graduação em Letras Libras ou Pedagogia, como você se sentia em relação à inclusão e acessibilidade?

Participante 05: Na UFSC, havia acessibilidade na maior parte do curso. A maioria dos professores era fluente e sinalizante, até mesmo os professores ouvintes.

Ceça: E como foi sua experiência com acessibilidade e inclusão na graduação em Pedagogia na Faculdade Santo Agostinho?

Participante 05: Não tinha acessibilidade, só tinha intérprete de Libras. Os professores ouvintes ministravam as aulas em português, e meu contato era apenas com os intérpretes.

Ceça: As atividades eram escritas? Você entendia de modo claro? Como você se sentia em relação a isso?

Participante 05: Bom, no começo, não tinha TILS para mim na faculdade, então era muito difícil. Somente após quatro semestres conseguiram TILS, e eu consegui me desenvolver no curso.

Ceça: Mas você participava, por exemplo, dos cursos e oficinas que tinham na faculdade ou somente participava das aulas?

Participante 05: Era muito difícil. Algumas palestras tinham intérpretes, mas eu participava pouco dos eventos acadêmicos.

Maria Alice: E os materiais, como textos, artigos, livros... eram todos em português, em Libras ou variavam? Como era essa questão dos materiais?

Participante 05: Era só em português. Não tinha materiais em Libras.

Maria Alice: E como você fazia para compreender no momento da leitura em português? Quais estratégias você utilizava?

Participante 05: Bom, eu lia e tentava entender. Se eu não entendia uma palavra ou conceito, perguntava para o intérprete ou para o professor, e eles explicavam. Só assim eu conseguia entender de modo mais claro.

Participante 06: Eu vou fazer umas perguntas para a Participante 05 porque tenho experiência parecida e tenho interesse, pois tem relação com a minha pesquisa. Na UFSC, a maioria dos professores era fluente em Libras? Como ocorriam as leituras dos textos?

Participante 05: As provas eram em Libras, as alternativas eram traduzidas em Libras e, às vezes, eram projetadas...

Iago: Então, pareciam com a vídeo-prova do ENEM?

Participante 06/Participante 05/Participante 07: Sim, parecem com o estilo da prova do ENEM.

Ceição: Participante 05, você estudou na UFSC fazendo Letras Libras e cursou Pedagogia. Gostaria que você fizesse uma comparação entre sua experiência em cada curso.

Participante 05: No curso de Letras Libras na UFSC, tudo era em Libras, inclusive as atividades, mas no curso de Pedagogia, tudo era em português.

Participante 06: Isso é parecido com o que ocorre aqui (Letras Libras/UFPI) – utilizam a variação do sinal de Letras Libras substituindo, no sinal, “Libras” por “falar oralmente”.

Participante 13: Por que você utilizou esse sinal dessa forma?

Participante 06: Eu utilizo esse sinal porque parece que, aqui no curso de Letras Libras da UFPI, eles utilizam mais português do que Libras – *se expressa utilizando FALAR ORALMENTE + DELÍCIA + MAIS DO QUE + AQUI + UFPI.*

Ceição: Participante 06, por que você utiliza essa expressão e como foi sua experiência enquanto aluna do curso de Letras Libras da UFPI?

Participante 06: Antes, eu pensava que o curso de Letras Libras aqui seria diferente, por ter relação com Libras, minha língua natural. Achava que seria mais fácil, mas quando entrei, percebi que era diferente. Há um excesso exorbitante de textos em português... As análises que eu tinha que fazer eram todas em português escrito, e isso me causava um ódio muito grande. No começo, do 1º ao 3º semestre, era muito complicado, difícil. Tínhamos que apresentar trabalhos, pôsteres... Era difícil compreender a estrutura do trabalho, por exemplo, a introdução. Eu chamava colegas para me ajudar a entender o que era a introdução, quais eram os objetivos, a metodologia... Só depois que entrei no ICV consegui aprender sobre esses tópicos, mas ficava me perguntando: por que antes eu não consegui?

O ICV, para mim, foi um grande aprendizado que nos semestres anteriores eu não tive acesso. Com isso, consegui ter mais autonomia e não depender tanto dos colegas ouvintes. Esse era um aprendizado que eu sempre quis ter, mas não conhecia. Já na disciplina do professor Emanuel (*fica subentendido que é a de Metodologia*), eu não entendia nada. Lia os textos e, às vezes, pesquisava o significado de alguma palavra que não compreendia ou perguntava aos intérpretes. Também pesquisava no *YouTube* para ver se encontrava algo sobre o tema em Libras. Só assim eu conseguia compreender melhor os conteúdos.

Ceixa: **Participante 06**, você encontrava esses materiais em Libras no *YouTube* com facilidade?

Participante 06: Achava pouquíssima coisa. O que eu mais encontrava eram palestras de eventos que se relacionavam com o conteúdo que estava estudando.

Maria Alice: **Participante 06**, por exemplo, quando você via um texto e identificava alguma palavra que não conhecia, você pesquisava no dicionário para ver se havia uma explicação e depois retomava o texto novamente?

Participante 06: Então, eu sempre faço isso. Quando vejo uma palavra que não conheço, busco o significado em outro lugar e depois volto para o texto. Esse movimento eu faço diversas vezes durante o estudo. Aqui, no curso de Letras Libras, lidamos com diversos conceitos novos e diferentes, e, às vezes, fica difícil memorizar essas palavras e conceitos em português, porque sempre surge algo novo. Parece que tenho que estudar em dobro.

Ceixa: Então, por que você utiliza esse termo (*variação para LETRAS + FALAR ORALMENTE*)?

Participante 06: Vamos pensar no contexto de uma sala de diálogo, onde há surdos e ouvintes. Eu uso esse termo porque temos alguns professores que ministram aulas em língua de sinais, e nós compreendemos bem, fazemos a prova em português e conseguimos entender. No entanto, há outros professores, alguns ouvintes, que dão mais notoriedade e atenção, além de parabenizarem mais os alunos ouvintes do que os alunos surdos nas atividades realizadas.

Os alunos ouvintes sempre têm esse privilégio: são eles que recebem as melhores avaliações e as melhores notas. Por isso, utilizo este sinal (*LETRAS + FALAR ORALMENTE*). Com relação aos intérpretes de língua de sinais, eles sabem Libras, mas, às vezes, ao fazer a versão de Libras para o português, demonstram certo receio, dizem que ficam nervosos, sentem vergonha ou simplesmente não aceitam fazer a versão.

Gostaria de deixar claro que não estou criticando de forma negativa, são apenas observações construtivas a respeito de alguns professores. Quero apenas enfatizar que isso acontece, mas não estou aqui para falar mal de ninguém.

Participante 05: Tive uma experiência no passado em que fui convidada para uma banca de TCC para assistir à defesa de um aluno ouvinte do curso de Letras Libras. Não vou citar o nome por questões éticas, mas eu pensava que sua defesa seria em língua de sinais. No entanto, foi em língua portuguesa. Então, perguntei: “*Nossa, por que você não apresentou o TCC em língua*

de sinais?” O aluno respondeu: *“Porque o português é a minha língua de conforto, é algo mais natural para mim”*. Então, foi por isso que a defesa ocorreu dessa forma.

Iago: Tenho uma pergunta para vocês: aqui na oficina, em comparação ao curso de Letras Libras, vocês perceberam alguma diferença metodológica?

Participante 05: Sim, porque aqui é tudo em Libras.

Participante 04: É diferente.

Participante 06: É diferente. Na primeira oficina que teve com a Ceíça aqui, ela ministrou tudo em Libras, mas, em outros editais de cursos e mestrado em outras universidades, não havia tradução, nem interpretação e nem linhas de pesquisa relacionadas à Libras. Essas oportunidades surgem a cada seis meses, porém o número de vagas ofertadas é pequeno. Assim, nós, surdos, perdemos muitas oportunidades, porque, quando vamos atrás, não são acessíveis em Libras.

Agora, por exemplo, temos a Leila como orientadora, então são novas oportunidades que estão surgindo. Aqui no curso de Letras Libras, às vezes, há um ou outro que consegue se destacar, mas os surdos que estão se formando não estão conseguindo avançar, estão sendo prejudicados. Por isso, uso esse sinal, porque o curso de Letras Libras é voltado para os ouvintes (*ela usa o sinal LETRAS + FALAR ORALMENTE*). São poucos os que conseguem avançar.

Então, fico me perguntando: até agora, tantos surdos já se formaram, já defenderam o TCC, mas por que não estão montando pesquisas, criando novas temáticas para investigar? Nós, surdos, ficamos prejudicados e abandonados. Por exemplo, agora temos a Maria Alice, e aí penso em outras faculdades, universidades, grupos, comunidades. Quem está pesquisando? Por que não há essa pesquisa? Por que as pesquisas são feitas apenas por pessoas ouvintes? Nós duas, eu e a Maria Alice, estamos aqui agora como pesquisadoras, só nós duas.

Iago: Participante 05, qual sua opinião sobre isso?

Participante 05: Eu já fiz Letras Libras pela UFSC, e tudo era adaptado para a língua de sinais. As atividades eram feitas em vídeo, no estágio também, e até os artigos, tudo era feito em língua de sinais, inclusive as citações. Havia as regras de vídeo-registro, e seguíamos tudo corretamente.

Tive uma experiência maravilhosa, bem diferente da minha vivência no curso de Pedagogia na Faculdade Santo Agostinho, onde eu ficava dependente de intérpretes. Por isso, me senti sozinha e isolada, pois não havia acessibilidade. Hoje, com a oficina aqui, estou muito contente,

pois está sendo toda sinalizada e por me desvincular um pouco do curso de Letras Libras, que se foca na língua oral, como já comentamos.

É por isso que essa oficina está sendo tão boa: é uma proposta diferente do curso de Letras Libras, já que não há necessidade de intérpretes, pois é toda em língua de sinais.

Participante 06: Tenho curiosidade sobre como ocorre a disciplina de Metodologia em outras faculdades. Aqui na UFPI, precisamos lidar com muitos textos em português e seguir as regras, mas tenho amigos em outras localidades e, às vezes, fico perguntando sobre a disciplina de Metodologia, como ela é feita.

Eles diziam: *“Não, aqui no meu curso, a metodologia é toda baseada em vídeo-registro. Os trabalhos são registrados em língua de sinais, e a avaliação das atividades, assim como as provas, tudo é feito em língua de sinais.”*

Fiquei com essa curiosidade porque, aqui, precisamos ter prática, mas acabamos praticando mais a língua portuguesa no curso de Letras Libras da UFPI. Sinalizamos, mas percebemos que o português acaba dominando o curso, e, às vezes, isso me causa uma sensação de angústia... sei lá...

Participante 05: Complementando a fala da **Participante 06**, teve uma viagem que fiz para Santa Catarina. Eu viajei para um congresso lá e, aqui em Teresina, temos uma comunidade de ouvintes que sempre fala mais, mesmo na presença de surdos, utilizando a língua oral de forma mais naturalizada nesses contextos. Já em Santa Catarina, no Sul, é diferente. Os ouvintes se integram e interagem com os surdos e fazem questão de usar a língua de sinais, o que demonstra um respeito muito grande. Isso é algo que, às vezes, não percebo por aqui, mesmo entre aqueles que têm fluência em Libras. Lá, todos são sinalizantes, surdos e ouvintes.

Participante 06: Está vendo? Por isso uso esse sinal para designar o curso de Letras Libras da UFPI.

Participante 14: O que a **Participante 05** falou é muito parecido com o que acontece na Gallaudet, nos Estados Unidos. Por exemplo, qualquer pessoa que esteja presente, seja surda ou ouvinte, utiliza a língua de sinais local, demonstrando respeito pela comunidade surda de forma natural, diferente do que ocorre aqui em Teresina. Os surdos de Gallaudet, nos Estados Unidos, têm uma vivência muito parecida com a da UFSC, como a Participante 05 mencionou, quase igual. Mas, aqui no Piauí, infelizmente, a comunidade ainda é majoritariamente de ouvintes, que utilizam mais a língua portuguesa, o que demonstra um desrespeito com os surdos presentes.

Maria Alice: Participante 05, você falou que foi a Santa Catarina participar de um evento e que tudo lá era sinalizado. Como você sabia identificar quem era surdo ou ouvinte?

Participante 05: Bom, às vezes a gente já conhece a pessoa, ou, na primeira apresentação, elas já se identificam como surdas ou ouvintes.

Ceixa: Já falamos aqui sobre o curso de Letras Libras da UFPI e sobre o de Letras Libras da UFSC. Então, **Participante 07**, agora eu gostaria de saber sobre a UNINOVAFAPI. Como foi a questão da inclusão e acessibilidade lá? Havia professores de Libras? Tinha intérprete? Como foi essa experiência?

Participante 07: Então, isso foi há muito tempo, né? Naquela época, não havia intérprete e nem existia a legislação que regulamenta o intérprete de Libras. Não me lembro bem do ano, nem de quando a lei foi criada, mas foi antes de existir um documento legal.

Portanto, eu não tinha intérprete de Libras, não tive acesso, e as aulas eram apenas em português. Eu ficava tentando entender, captando alguma palavra com a ajuda dos meus amigos, que me auxiliavam por meio de gestos. Libras não era utilizada, apenas gestos ou, às vezes, datilologia. Nós tentávamos aprender juntos em casa.

Tinha um professor que me ajudava a resolver as atividades, mas eu precisava me esforçar muito. Por exemplo, às vezes eu não conhecia termos específicos, como algumas partes do corpo, e fui aprendendo e decorando com o tempo. Algumas provas eram muito difíceis, pois precisava responder em português. Mesmo assim, consegui me formar em 2014.

Maria Alice: Participante 07, com que idade você aprendeu Libras?

Participante 07: Bom, acho que foi com 19 anos, mais ou menos, porque, no início do meu processo de escolarização, não havia intérprete, nem Libras, nem sinais. Eu não tinha adquirido essa língua, então meu conhecimento era zero.

Meu contato era com ouvintes na escola, e a gente se comunicava por gestos. Até que um ouvinte, há muito tempo, me convidou para ir ao CAS, onde conheci a **Participante 05**. Foi a partir desse momento que comecei a me desenvolver e aprender a língua de sinais, mas reconheço que isso aconteceu de forma tardia.

Maria Alice: Como você falou, aprendeu Libras com 19 anos, mas seu contato com os surdos parou ou continuou?

Participante 07: Tive contato, mas parei por um tempo e depois voltei.

Maria Alice: E como foi sua experiência no curso de Letras Libras da UNIASSELVI?

Participante 07: Minha experiência na UNIASSELVI tem sido bastante positiva. O ensino é melhor, e consigo aprender os conteúdos de Letras Libras de forma mais eficiente.

Na UNIASSELVI, há outros surdos, o que não me deixa sozinho, isolado ou triste. Além disso, há intérpretes que facilitam a comunicação, e alguns ouvintes dominam a língua de sinais. O contexto é, portanto, mais confortável do que quando estudei na UNINOVAFAPI, onde eu não sabia Libras e não tinha o esclarecimento que estou tendo agora na UNIASSELVI.

Maria Alice: Eu entendo que, na UNINOVAFAPI, você teve que se esforçar mais devido ao processo de leitura labial. Às vezes, você não compreendia bem, porque, nesse processo, é possível entender algumas palavras e outras não, dependendo da forma como a oralização é feita.

Participante 07: Meu processo de aprendizagem na UNINOVAFAPI foi demorado devido ao processo de oralização e leitura labial que eu tinha que fazer. Hoje em dia, quando estou com amigos surdos, nos comunicamos em língua de sinais. No entanto, no passado, eu não tinha esse domínio e só me comunicava por gestos.

Atualmente, quando estou com amigos ouvintes ou com a família, ainda nos comunicamos por meio de gestos ou oralização, mas, com os surdos, eu já utilizo a língua de sinais. Assim, consigo ler textos normalmente, embora não siga perfeitamente todas as normas da língua, mas minha leitura não enfrenta grandes dificuldades.

Participante 05: Na minha família é da mesma forma, eles não sabem língua de sinais e a gente tem que se comunicar por gestos.

Maria Alice: **Participante 07**, você se sente mais confortável com o português ou com a Libras?

Participante 07: Eu me sinto mais confortável e gosto mais de Libras do que de português. O português ainda é difícil para mim, especialmente em relação a alguns significados, e eu preciso buscar na internet. Os significados em português são mais complexos para mim.

Participante 05: Também me sinto mais confortável em me comunicar em Libras.

Participante 14: Também me sinto mais confortável em me comunicar em Libras.

Iago: **Participante 07** disse que aprendeu Libras com 19 anos, tardiamente, mas queria saber de todos vocês: lembram com que idade aprenderam Libras? Lembram desse processo?

Participante 04: Eu aprendi sinais simples de Libras, como os sinais da família e de alguns animais, quando tinha 4 anos de idade. Naquele período, eu estudava na APADA, onde aprendi esses sinais básicos e superficiais. Depois, mudei para outra escola que, infelizmente, só utilizava gestos.

Nesse momento, comecei a usar aparelho auditivo, que eu tratava mais como um acessório, quase como uma brincadeira, pois não conseguia ouvir ou identificar nada com clareza. Eu tinha palavras e placas coladas e tentava aprender a língua portuguesa e expandir meu vocabulário, que às vezes era um pouco abstrato.

Praticava alguns sinais e tentava usar Libras, mas, na época, não tive muito sucesso. Era a única aluna surda na escola, e não havia intérprete. Do quinto ao oitavo ano, estudei nessa instituição. Quando fui para o nono ano, mudei para a Escola Viva, onde havia uma intérprete de Libras, a Lucimar, que me ensinou bastante sobre a língua de sinais.

Foi nesse momento que comecei a me desenvolver realmente na língua. Antes disso, eu sabia muito pouco de Libras, quase nada. Meu aprendizado era limitado e difícil, principalmente para estabelecer referências entre as palavras em português e os sinais.

Participante 05: Bom, eu estudei na APAE e aprendi Libras desde os 3 anos de idade, porque tinha muito contato com a língua de sinais lá. Meu contato com o português era zero; eu não conseguia ler em português. Libras foi algo natural para mim, aprendi desde a infância.

No entanto, só fui aprender português quando mudei para a Escola Matias Olímpio. O professor lá utilizava imagens para nos ajudar a fazer as associações, como desenhos de casa e árvore, e eu conseguia entender alguns conceitos e palavras dessa forma.

Quando havia alguma palavra que eu não entendia, eu perguntava, e ele me explicava por gestos. A dinâmica com a língua de sinais foi assim; eu fui aprendendo os conceitos e me desenvolvendo. Mas eu me reconheço como fluente em Libras apenas a partir dos 10 anos de idade.

Antes disso, tive um contato mais infantil na APAE e uma abordagem oralista que não me agradava. Acabei desistindo dessa abordagem, pois não me sentia bem com ela. Hoje, meu conforto linguístico é a língua de sinais.

Participante 06: Eu comecei a aprender Libras aos 6 anos de idade, com foco na associação entre imagem e sinal. Eu tinha muita dificuldade em compreender as palavras em português; sabia apenas escrever meu nome e o nome dos meus familiares, mas nada além disso.

Só comecei a aprender português de fato aos 13 anos, quando me deparei com um livro com imagens e fui descobrindo, aos poucos, algumas palavras. Por exemplo, hoje já entendo o conceito e faço a relação. Quando não entendia a imagem ou a palavra associada, chamava alguém para me explicar.

Meu primeiro contato com a língua de sinais foi aos 6 anos, mas era obrigatório o uso do português, o que me deixava sem entender o conteúdo. Eu tentava prestar atenção e refletir, mas, no momento de me expressar ou escrever, não conseguia.

Em Libras, eu me saía melhor, mas, no português, havia uma descontinuidade no meu processo de escrita. Foi um processo lento e demorado. Mais tarde, passei pelo Instituto Federal, onde também se exigia bastante.

Iago: Participante 06, nesse processo, seus professores fizeram alguma adaptação metodológica ou utilizaram alguma estratégia diferenciada para o seu processo de ensino-aprendizagem?

Participante 06: Na APAE, a maioria dos professores sabia língua de sinais, mas não tinha tanta fluência e acabava utilizando mais a língua portuguesa. Quando fui para o Matias Olímpio, no quinto ano, não havia intérprete, e só mais tarde chegou uma intérprete de Libras. Com isso, passei a entender melhor os conteúdos, especialmente em matemática, o que me ajudou a desenvolver a capacidade de raciocínio. Quando ingressei no Instituto Federal, foi uma grande oportunidade para continuar o meu processo educacional e me desenvolver ainda mais.

Participante 04: O pior acontecia comigo, porque eu comprava vários gibis da Turma da Mônica e tinha uma coleção. Comecei a colecionar quando tinha 7 anos de idade, mas, naquela época, ainda não era fluente em português. Mesmo assim, achava muito prazeroso ter contato com os gibis, mas minha leitura era mais focada nas imagens, enquanto o texto ficava em segundo plano.

Participante 05: Isso acontecia da mesma forma comigo: eu lia os gibis mais pela questão das imagens. Às vezes, alguma palavra chamava minha atenção, e eu tentava fazer a relação entre a língua portuguesa, a palavra e a imagem.

Participante 07: Eu estudei na Escola Viva, assim como o **Participante 04**. Durante as minhas atividades em casa, às vezes, eu não entendia ou compreendia o conteúdo, mas a questão imagética me ajudava bastante. Então, eu pegava figuras e colocava o nome ao lado para tentar fixar aquela palavra em português.

Participante 06: Isso também acontecia comigo. Eu pegava a imagem, escrevia no papel e ia mostrando até conseguir compreender determinado conceito.

Participante 07: Eu pegava algumas revistas antigas que tinham imagens, recortava essas imagens e fazia uma colagem no papel ou no caderno. Em seguida, escrevia as palavras em português e revisava várias vezes, tentando memorizar essas palavras. Quando voltei para a escola, já estava conseguindo me apropriar um pouco mais da língua portuguesa.

Iago: Participante 07, essas atividades eram obrigatórias?

Participante 07: Não foi algo que me ensinaram, mas eu fazia diariamente em casa, pois não estava frequentando a escola. Para evitar um desempenho pior nas provas, eu precisava realizar essas atividades escritas. Assim, recortava as imagens e usava essas estratégias para tentar compreender melhor.

Participante 06: Para mim, foi um grande desafio, principalmente nas provas. Alguns professores aceitavam minha ortografia em língua portuguesa, enquanto outros não. Isso tornava tudo muito complicado, pois dependia do professor.

Eu sentia uma diferença até mesmo no nível de escolarização. No ensino fundamental, senti que fui muito prejudicada, mas, quando fui para o ensino médio, no Instituto Federal, percebi que fui mais cobrada e consegui me desenvolver um pouco mais.

Eu refletia muito sobre as atividades de casa, que precisavam ser feitas sozinhas, e pensava: “Meu Deus, será que vou conseguir responder essa atividade?”, por conta dos meus problemas de atraso na aquisição da linguagem. Esse foi o meu processo. Cada pessoa tem seu próprio jeito.

Iago: Participante 08, e como foi seu processo escolar?

Participante 08: Eu comecei a aprender língua de sinais aos 12 anos de idade. Até então, eu não tinha nenhum conhecimento sobre a língua. Estudava na APAE e, com 12 anos, comecei a relacionar a questão imagética com os sinais. Às vezes, eu não entendia o que estava escrito no quadro. Nesse processo de aquisição da linguagem, usavam-se gestos e datilologia.

Para corrigir as atividades, eu precisava ler e copiar para tentar entender. Muitas vezes, eu não conhecia o sinal, então usava apenas a datilologia para escrever o que o professor colocava no quadro. Os professores também utilizavam datilologia, e, aos poucos, fui aprendendo os sinais. Mas, até então, eu era considerado analfabeto.

Tive muitos problemas. Do primeiro ao quarto ano, estudei na APAE, onde havia uma abordagem oralista muito forte. Consegui aprender um pouco de língua de sinais, mas o português ainda era muito errôneo e superficial para mim. Foi um grande desafio.

Lembro que, às vezes, eu via um ônibus e não decorava pelo nome, mas sim pelo número. Eu saía de casa, observava o número do ônibus e tentava decorar de forma imagética as palavras, fazendo essa relação com outras questões do cotidiano.

Quando fui do quinto ao nono ano, não tive uma verdadeira integração com os outros alunos. Eu estudava em uma escola inclusiva de manhã e, à tarde, ia para a sala de AEE. Isso era muito cansativo. Havia palavras que eu ainda não conhecia, conceitos que não compreendia.

Mesmo assim, esse processo me ajudou a ter contato com a língua de sinais. Comecei a perceber as palavras, as expressões, o uso da configuração de mão, os parâmetros. Fui compreendendo a estrutura da língua e me inserindo nesse universo.

Depois do ensino médio, mudei de escola e, lá, consegui entender melhor os conteúdos. Fiz o vestibular para Letras Libras e escrevi a redação em português. Achei um pouco difícil, mas consegui passar por todo o processo. Essa foi, mais ou menos, a minha trajetória.

Participante 13: Passei pelo processo de oralização, mas o **Participante 08** acabou desistindo de usar o aparelho auditivo e de seguir a oralização. Ele parou, mas era uma prática muito comum e obrigatória, não era algo autônomo ou por vontade própria.

Maria Alice: Participante 08, quais conteúdos você aprendia no AEE?

Participante 08: Eu ia para o AEE e basicamente copiava as coisas do livro ou alguma explicação. O AEE, naquela época, era muito falho. Eu só copiava, não tinha como me expressar. Por exemplo, não havia alguém que me influenciasse ou inspirasse, como a **Participante 05** desempenha esse papel hoje. A questão do esforço e da preocupação familiar e social não era algo trabalhado de forma efetiva no AEE. Havia uma proposta, mas o que aconteceu comigo foi diferente.

Maria Alice: Participante 14, como foi para você?

Participante 14: Eu sou natural de Esperantina, uma cidade do interior. Com 4 anos de idade, ingressei na escola, onde a maioria dos colegas eram ouvintes; éramos apenas três surdos. Aprendi alguns conceitos básicos por meio de desenhos, como a numeração de 0 a 10, o que tornou o aprendizado de conteúdos superficiais relativamente fácil.

Consegui identificar e associar desenhos com palavras, como “casa” e “árvore”, através de estímulos visuais. No entanto, foi por volta dos 6 anos que comecei a aprender Língua de Sinais, embora o estímulo visual fosse muito limitado e os sinais básicos, como “casa” e “árvore”, fossem os primeiros que conheci.

Quando tinha 8 ou 9 anos, mudei para Teresina para fazer terapia de fala com uma fonoaudióloga. Em Teresina, estabeleci contato com pessoas surdas que sabiam Língua de Sinais, o que facilitou meu aprendizado da língua. Durante esse período, continuei a fazer terapia de fala, mas encontrei essa prática bastante dolorosa e desconfortável. No entanto, me senti mais confortável com a Língua de Sinais.

Com o tempo, fui amadurecendo, aprendendo mais palavras e dominando a Língua de Sinais, além de começar a aprender a Língua Portuguesa. Apesar de não ter um conhecimento profundo da ortografia e de não escrever sempre de acordo com as regras, esse processo me ajudou bastante e esclareceu muitas coisas.

Foi um desafio, especialmente com relação ao português, e algumas disciplinas que cursei exigiram adaptações. Esse é meu relato, e reconheço que aprendi pouco diante desse contexto.

Maria Alice: Você passou pelo processo de oralização?

Participante 14: Por volta dos 8 anos, minha família prezava pela minha oralização, mas, depois que comecei a ter contato com surdos e a utilizar a Língua de Sinais, fui esquecendo algumas questões e palavras do português, como a pronúncia correta.

Hoje, não sinto falta disso; é algo que esqueci, e estou feliz com a forma como estou agora. Utilizo a Língua de Sinais para me comunicar e me sinto mais confortável assim.

No passado, eu tinha muita dificuldade em compreender textos e sentia que a leitura estava difícil e confusa. Com o tempo, comecei a usar dicionários para entender o significado de algumas palavras e a acompanhar legendas em novelas. Essas foram estratégias que usei para relembrar a estrutura da língua portuguesa, que considero muito difícil e complexa.

Participante 05: Antigamente, eu ouvia muito as palavras “vagabundo” e “vagabunda”, mas eu não sabia o significado. Então, fui perguntar o que significava uma pessoa vagabunda, e me explicaram que era alguém que não tem responsabilidade, que não quer fazer nada, que está desempregada, sem compromisso.

Percebi, em vários momentos, essas diferenças de interpretação por meio de contextos. Houve uma vez, enquanto eu estava na presidência da ASTE (Associação dos Surdos de Teresina), que ocorreu uma situação assim.

Eu estava responsável pela associação e pela comunidade, e, em uma reunião, durante uma conversa, usei o sinal para “desempregado”. Muitos entenderam como se eu tivesse usado o sinal para “vagabundo”. Recebi mensagens dizendo: “Ah, você nos chamou de vagabundo!”.

Mas eu expliquei que o sinal que usei para “vagabundo” não tinha o sentido de irresponsabilidade, e sim de estar desempregado, porque, na Libras, são dois sinais diferentes. Eles conseguiram entender melhor depois, porque existem essas diferenças entre o português e a Libras.

Uma mesma palavra no português pode ter dois sinais distintos na Libras, cada um com seu significado.

Participante 14: Na minha família, que não sabe língua de sinais, às vezes, eles utilizavam alguma palavra e diziam: “Olha, essa palavra é muito feia, você não pode usá-la, é uma palavra feia.”

Eu não entendia o porquê, pois me faltava o conhecimento do contexto. Só depois que comecei a associar com a língua de sinais foi que consegui entender que algumas palavras são pejorativas e não devem ser usadas, principalmente em certos contextos.

Algumas são apropriadas em situações mais informais. Com o tempo, a maturidade e as experiências me trouxeram essa compreensão.

Quanto à língua de sinais, meus pais sabem pouco, mas, quando eu tinha alguma dúvida, eles tentavam me explicar, e isso ajudava a tornar o entendimento mais claro. Eles me ajudaram a entender determinados conceitos e palavras, além de em quais contextos eu poderia usá-los, já que eles sabiam que o português era uma língua muito difícil para mim.

Assim, eles me auxiliavam da melhor forma possível dentro de suas limitações.

Iago: Participante 13, pensando de modo retroativo, quando você começou a ter contato com os surdos?

Participante 13: Tive um contato tardio com a escola. Comecei na APAE e, em casa, a comunicação era mais baseada em gestos. Na comunicação com a minha família, utilizávamos sinais caseiros, sinais combinados, algo bem visual. Eu ainda não via aquilo como uma língua propriamente dita.

Esse processo de aquisição da língua de sinais, ou a falta dela, me deixava com a autoestima baixa, porque eu não conseguia aprender ou entender bem o que estava acontecendo. Na comunidade da APAE, havia uma resistência muito forte em aceitar a língua de sinais. Eles focavam mais na oralização.

Embora tivéssemos outras atividades, como capoeira, dança e outros campos de conhecimento escolar e acadêmico, faltava esse contato com a Libras. Meu contato com o português se dava muito pela questão imagética. Eu via uma imagem e, ali, vinha a explicação sobre o que aquilo queria dizer.

Tentava criar um glossário na minha cabeça, relacionando a imagem, o sinal e a palavra, mas isso me dava muito trabalho. Às vezes, eu recorria ao YouTube para procurar sinais em Libras, mas, naquela época, não havia muitos recursos disponíveis, então eu tinha que criar meu próprio acervo para estabelecer essa relação entre o português e a Libras.

Com relação à comunicação com ouvintes, eu me comunicava, às vezes, chamando algum amigo que sabia língua de sinais. Quando havia dois ouvintes, eles conversavam entre si, e eu acabava ficando de fora. Isso acontecia bastante.

Às vezes, eles tentavam usar gestos para se comunicar comigo, mas eu ainda não compreendia bem algumas palavras em português, como, por exemplo, a diferença entre “casa” e “caça”, que têm sons parecidos, mas são escritas de forma diferente. Quando se escreve com “C” ou com “K”, eu não entendia essas nuances. Isso me desmotivava.

No *Facebook* e nas redes sociais, comecei a aprender mais sinais, palavras e verbos. Assim, fui me desenvolvendo socialmente. O CAS (Centro de Atendimento ao Surdo) também me ajudou muito nesse processo.

Iago: Participante 13, como foi esse processo na escola? Onde você estudou?

Participante 13: Primeiramente, estudei na APAE e depois fui para o Matias Olímpio. No Matias Olímpio, já havia um intérprete de língua de sinais, mas, mesmo assim, era difícil.

Tinha que lidar com os alunos, os professores e o intérprete. Às vezes, o intérprete era alguém do Senac que estava estagiando, então o processo de inclusão foi desafiador. Mas, de certa forma, isso tudo me ajudou e acabou melhorando minha evolução.

Maria Alice: Vocês pensam em Língua de Sinais, refletem em Língua de Sinais, mas, quando precisam produzir alguma legenda ou texto, como, por exemplo, nas redes sociais — se forem

usar o *Facebook*, o *MSN*, o *Orkut*, o *Instagram* — que estratégias vocês utilizam para se expressar, já que ali precisa de uma legenda?

Participante 04: A gente escreve de forma mais direta, seguindo a estrutura da Libras, por exemplo: “VOCÊ + CASA + ?” (na estrutura da Libras).

Maria Alice: Mais uma vez, falando sobre isso... Vocês pensam em Língua de Sinais, mas têm que produzir em português. Como isso afeta o processo de vocês?

Participante 13: Às vezes, acontece que não conseguimos seguir a norma padrão da ortografia do português. Vamos lá digitando e, muitas vezes, acabamos seguindo a estrutura da Libras.

Sabemos que a Libras não tem preposição ou conectivos como o português, então, às vezes, tentamos copiar o que as pessoas ouvintes fazem, seguindo os padrões estabelecidos por elas.

Participante 05: Eu também acompanho e faço do mesmo jeito. Tem surdo que não sabe Libras e não conhece a estrutura do português, e isso complica, porque ele continua tentando falar em português, mas sem conseguir seguir a estrutura correta.

Então, isso acontece bastante, essa dificuldade em pensar em Libras e, ao mesmo tempo, tentar produzir algo em português, diferente dos ouvintes, que conseguem mandar mensagens em português porque conhecem bem a estrutura ortográfica da língua.

Participante 04: Às vezes, eu começava a aprender palavras bem básicas, mas, em algumas delas, certas letras eram suprimidas. Além disso, eu não conseguia estabelecer uma concordância sintática, verbal ou nominal adequada.

Os ouvintes seguiam esse processo de aquisição de forma mais natural, mas, para nós, surdos, essa prática da escrita era muito difícil.

Participante 06: No meu processo, precisei de muita paciência.

Participante 05: O meu aprendizado de português foi um pouco mais tranquilo, embora eu tenha enfrentado dificuldades.

Minha mãe sempre foi muito paciente, explicando os conceitos para mim. Minha família, no geral, sempre teve muita paciência comigo, me explicando e entendendo meu processo de desenvolvimento.

Eles me mostravam imagens, livros ilustrados, como gibis, que compravam e me davam. Eu tinha uma coleção que me ajudava a desenvolver a leitura. O que eu não entendia, minha família me auxiliava, e assim fui conseguindo compreender esses conceitos da língua portuguesa.

Comecei a aprender Libras aos 3 anos de idade, mas, no início, não conhecia todos os sinais. Algumas palavras eu também não sabia como sinalizar em Libras. Eu conhecia apenas os sinais básicos do meu cotidiano.

Com o passar do tempo, fui fazendo a conexão entre Libras e português, e assim melhorei minha comunicação. Aos poucos, fui conseguindo estabelecer melhor a concordância verbal, nominal e ortográfica da língua portuguesa. No entanto, precisei estudar muito.

Por exemplo, como eu trabalhava ensinando, fazia muitas pesquisas, especialmente já na fase adulta, e isso foi algo que me ajudou bastante no desenvolvimento da leitura.

A tecnologia, como o *Google*, também foi essencial nesse processo, pois me deu autonomia. Com isso, não precisei depender apenas da minha família para entender os conceitos que estão disponíveis apenas em português, sem versão em Libras.

Hoje, por exemplo, com as legendas na TV e ao enviar mensagens, sinto muito mais facilidade.

Ainda assim, percebo que, em questões urgentes, especialmente relacionadas à saúde, alguns termos são muito complexos. Nesses casos, preciso chamar alguém da família ou um colega intérprete para me acompanhar, pois é um contexto sério e sensível, e é importante garantir uma consulta digna.

Participante 14: Na minha família, eu nunca precisei de muita ajuda, mas foi apenas a partir dos 17 anos que consegui alcançar independência. Foi nesse período que passei a entender muitos conceitos, como resolver questões bancárias e burocráticas. Mandar mensagens, por exemplo, era um grande desafio, mas, a partir dos 17 anos, consegui me tornar mais independente da minha família. Também passei a viajar sozinha e a ter mais contato com a língua portuguesa, vivendo minha própria vida. A partir dessa idade, consegui lidar melhor com essas questões burocráticas e outras responsabilidades.

Iago: Até agora, discutimos sobre a questão do aprendizado do português e da Libras. Mas agora, gostaria de saber de vocês, que estão inseridos no ambiente acadêmico e que já são graduados em Letras Libras — alguns em Letras Libras e Pedagogia, como a **Participante 05**, e temos também o **Participante 07**, que é formado em Fisioterapia, além dos demais, formados em Letras Libras. Então, eu queria saber de vocês: como foi esse contato com o ambiente universitário? Como foi estar dentro desse espaço acadêmico? O que vocês acham que ainda falta?

Participante 04: A primeira sensação foi como se eu estivesse abrindo um livro de terror, porque me deparei com uma quantidade enorme de textos que, até então, no meu processo de escolarização, eu não tinha encontrado. Antes, era só mostrar um conceito e discutir, mas, aqui no Letras Libras, eram muitos textos em português. Isso me dava medo, muita ansiedade e angústia.

Eu ficava pensando: *“Meu Deus, como será o fim deste curso?”* No entanto, com o tempo, os professores ensinaram e explicaram as metodologias, e os intérpretes de Libras ajudaram. Aos poucos, fui conseguindo me adaptar ao ambiente acadêmico universitário.

Eu sei que não é fácil, é difícil, com todo um percurso e conceitos distintos. Por exemplo, em relação às atividades, havia um excesso de atividades em língua portuguesa. Algumas disciplinas permitiam gravar vídeos sinalizados para responder às atividades em Libras, fazer resumos e outros trabalhos, e isso era quando eu me sentia mais confortável.

No entanto, quando eu tinha que produzir textos em língua portuguesa, principalmente em áreas com as quais eu não tinha tanta intimidade, isso me gerava muita insegurança. Por isso, acredito que as aulas e atividades em língua de sinais são fundamentais. Elas ajudam a compreender diversos conceitos e são mais eficazes do que as atividades em português. Assim, me sinto mais confortável com as aulas e atividades em língua de sinais.

Maria Alice: Participante 04, quando você tinha que responder a atividades em língua de sinais, primeiro você lia o texto e depois respondia em língua de sinais? Como era esse processo?

Participante 04: Sim, havia questões e conceitos que precisávamos explicar. Eu fazia a leitura, compreendia o conceito e, em seguida, escrevia o meu texto para gravar e registrar. Às vezes, eu não entendia a pergunta e precisava voltar para revisar.

Maria Alice: Você respondia em português ou em Libras? Como funcionava?

Participante 04: Meu pensamento era estruturado em língua de sinais, mesmo lendo o texto em língua portuguesa.

Participante 05: Houve um episódio em uma entrevista em que recebi perguntas em português. Eu senti que seria mais confortável se as perguntas estivessem em língua de sinais. Então, conversei com a pessoa responsável e pedi se poderia traduzir as perguntas para a língua de sinais. A pessoa aceitou, e assim ficou mais fácil para mim responder à atividade da entrevista.

Participante 04: Eu gostaria de complementar o que a **Participante 05** disse. Às vezes, recebo perguntas muito extensas em português, em uma entrevista ou formulário, e não consigo entender completamente. Nesses casos, eu peço para que as perguntas sejam traduzidas para a língua de sinais. No entanto, quando as perguntas são simples e diretas, eu consigo responder sem precisar da tradução ou interpretação.

Iago: Vocês mencionaram na entrevista que, às vezes, o português é muito difícil, especialmente para contextualizar, principalmente na questão dos editais. Então, eu gostaria de saber se vocês leem os editais por completo ou apenas alguns tópicos e partes. E por que vocês fazem isso? Quais são os motivos e estratégias de leitura de vocês? Quero respostas sinceras e verdadeiras, ok? Sejam sinceros quanto a essa questão. É motivado por haver muitas leis envolvidas? Queremos entender como vocês lidam com isso.

Participante 04: Olha, eu não leio porque acho muito difícil.

Participante 05: Concordo com o **Participante 04**. Os editais são muito extensos e confusos.

Participante 06: Também concordo com eles.

Participante 04: Além disso, a linguagem é muito formal, e o português é muito formal e extenso. Poderia ser algo mais resumido.

Participante 05: Eu gosto de leitura, mas os editais têm muitos detalhes e são muito confusos. Por exemplo, eu li o edital para o mestrado, mas fiquei com dúvidas sobre alguns tópicos, como a inscrição e as vagas. Eu não entendia bem o que estava escrito.

Participante 04: Algumas questões ficam mais claras, como os prazos e o período de inscrição. Essas informações são mais fáceis de serem identificadas e entendidas por nós, surdos, mesmo em um edital em português.

Participante 05: Por exemplo, houve um edital para professor substituto. Eu li o edital e achei que estava tudo OK. Organizei a documentação, enviei, mas fui indeferida porque o edital estava muito confuso e eu não compreendi o que estava faltando.

Com essa experiência, consegui ser aprovada como professora efetiva da UESPI. Fiz um checklist do que o edital realmente queria e do que eu precisava entregar, e só então consegui a aprovação no concurso efetivo.

Iago: **Participante 14**, **Participante 08** e **Participante 07**, em relação à leitura de editais para o mestrado, vocês acham que é algo pesado ou chato? O que vocês pensam?

Participante 14: Eu sinto muita dificuldade. Por exemplo, a questão da inscrição para o mestrado é algo que eu tenho muita dificuldade em entender.

Participante 05: Participante 14, você pode nos dizer como se sente com a leitura?

Participante 14: Bom, eu leio o edital e entendo, mas há alguns termos e palavras que eu não conheço, o que gera muita dúvida. Eu ainda não consegui aprender a ler editais completamente.

Participante 08: Concordo que é muito difícil. São muitos itens, tópicos e pontos que precisam ser obedecidos. É necessário seguir toda aquela estrutura para entender como funciona, incluindo as regras do mestrado, da ABNT e as linhas de pesquisa. Às vezes, é mais fácil, dependendo do tipo de projeto.

Participante 07: Realmente, os editais são muito extensos. Quando abro um edital, vou até o final para ver o programa e as informações essenciais. É sempre um sobe e desce de informações e páginas, e precisamos olhar linha por linha para compreender tudo.

Eu gostaria muito que os editais fossem mais resumidos, pois a leitura linha por linha é demorada e difícil para mim.

Participante 06: Eu abro o edital para ler, mas muitas vezes não fica tão claro de primeira. Então, eu preciso ler novamente até conseguir esclarecer tudo.

Participante 14: Depende muito do edital. Por exemplo, o edital da Seduc foi fácil de compreender. Não tive dúvidas e enviei a documentação sem problemas. A carga horária e todas as exigências estavam claras. Mas, como mencionei, depende do edital e da proposta.

Participante 08: O edital tem questões específicas, como regras divididas em tópicos (1.1, 1.2, etc.). Precisamos ficar atentos a essas questões para a criação do projeto, obedecendo às normas para evitar erros e que a inscrição seja indeferida.

Além disso, há informações pessoais, endereço e outros detalhes necessários. Para os surdos, essas questões podem ser barreiras e gerar dificuldades tanto na leitura do edital quanto na inscrição.

Participante 06: É importante que tudo esteja contextualizado e organizado de forma que facilite o entendimento.

Participante 06/Participante 08/Participante 04: No edital, às vezes, uma seção faz referência a outro tópico ou outra seção, o que nos obriga a voltar ou descer até essa outra parte.

Isso pode acabar confundindo a interpretação das pessoas surdas em relação ao conteúdo do edital.

Participante 13: Editais para concurso às vezes têm seus detalhes, mas eles parecem mais fáceis e organizados. As informações são mais diretas: valor da inscrição, até que dia vai a inscrição, qual o local da prova.

Esses pontos são trabalhados com mais simplicidade, o que me dá uma sensação de leveza. Diferente dos editais no âmbito universitário, no acadêmico, que me dão até certo medo, sabe?

É muito burocrático, e me preocupa saber se estou realmente conseguindo seguir o que é exigido em cada ponto. Eu faço leitura e releitura, pergunto aos colegas, a gente vai interagindo, questiona os intérpretes, para ver se está tudo de acordo.

É algo muito mais burocrático. Diferente, por exemplo, do edital da Secretaria de Educação (Seduc), que já é mais simples, mais direto e leve, na minha opinião.

Quando vejo um edital no âmbito acadêmico, sinto uma cobrança maior, e o processo burocrático é muito mais pesado. Isso acaba sendo um fardo para mim.

Iago: Certo. Mas, em relação ao edital do mestrado, vocês tiveram contato? Conseguiram ler?

Todos: Sim, lemos, mas não tudo... O edital do mestrado é realmente diferente. É mais burocrático do que os de concurso. O edital de concurso é mais direto. O de mestrado é muito mais formal, com mais detalhes. *(Os participantes discutem ao mesmo tempo, concordando que o edital do mestrado é mais complicado e exigente).*

Participante 07: Percebo a diferença entre os editais de mestrado e os de concurso. O que notei é que os editais de concurso, com os quais já estou acostumado – já fiz mais de três concursos – têm todo o processo de perícia e outras etapas, mas eu sinto que são mais fáceis de entender. Diferente do edital para mestrado, que me parece um pouco mais denso, mais extenso, com mais informações, o que acaba tornando o entendimento mais complexo. O edital do mestrado tem muitas descrições.

Participante 05: São muitas informações e muitas exigências.

Participante 04: Se comparar com o edital da especialização em Libras aqui da UFPI, é bem diferente.

Participante 13: Se comparar o processo de inscrição do mestrado com o do ENEM, acho o ENEM bem mais fácil também.

Iago: Agora eu tenho outra pergunta para vocês. O edital é muito descritivo em língua portuguesa, certo? Ele é bem extenso. Mas como vocês se sentiriam, por exemplo, se quisessem ingressar no mestrado, claro, como todos aqui. Se não tivesse essa oficina, se não tivéssemos esse momento de orientação, vocês iriam por conta própria baixar o edital e fazer a leitura? Como vocês se sentiriam sem o auxílio dessa oficina?

Participante 04: Eu pediria auxílio para um ouvinte.

Participante 06: Eu sentiria muitas dúvidas.

Participante 05: Eu também teria muitas dúvidas.

Participante 08: Seria muito pior se não houvesse essa oficina, por conta das informações, dos prazos e dos conteúdos. Ficaria muito complexo de entender.

Participante 04: Eu dependeria de algum ouvinte para entender melhor a estrutura do edital do mestrado da UFPI, porque são muitos detalhes, muitos itens.

Participante 06: Esses editais são diferentes. Alguns são traduzidos para Libras, mas o da UFPI às vezes é um pouco confuso. A questão dos prazos também é complicada.

Participante 14: Quando vi o edital do mestrado, fiquei com muitas dúvidas. Acabei pedindo a alguns colegas ouvintes para me explicarem certos conceitos e palavras. Só assim consegui ter uma leitura mais fluida. Mas, sim, senti dificuldades, e essa dificuldade ainda existe.

Iago: Eu tenho uma curiosidade. **Participante 14** e **Participante 04** mencionaram que o edital do mestrado tem muitos detalhes e, por isso, vocês acabariam chamando uma pessoa ouvinte para ajudar, dependendo de um tradutor/intérprete ou de um amigo. Por que isso? Gostaria que vocês me explicassem.

Participante 04: A gente buscaria a ajuda de um ouvinte por conta da experiência que ele já tem e porque ele domina a língua portuguesa, que é a língua natural dele. Ele conseguiria fazer uma leitura mais detalhada do edital, seja para mestrado ou doutorado.

Por exemplo, se eu pedisse para a minha mãe ler, talvez ela não compreendesse tanto as questões relacionadas a esse contexto. Então, teria que ser uma pessoa com experiência no âmbito acadêmico.

Iago: A experiência dessa pessoa precisa ser de conhecer profundamente o português ou seria mais sobre a tradução? Ou, talvez, conhecer a estrutura do edital?

Participante 04: Seria uma pessoa com experiência no ambiente acadêmico, que entenda bem o português e que pudesse nos auxiliar, ou um tradutor/intérprete de Libras para traduzir o edital.

Por exemplo, se a Maria Alice for muito boa em português, ela poderia ser alguém que nos ajudaria. *(Todos os alunos concordam).*

Eu acho que, para o surdo, ainda há muita dificuldade. Querendo ou não, ainda existe essa questão do privilégio dos ouvintes no ambiente acadêmico, especialmente no nosso contexto de Letras Libras aqui na UFPI.

Participante 14: Sozinha, eu me sentiria incapaz de entender o edital do mestrado, porque minha família não é desse âmbito acadêmico. Eles também teriam muita dificuldade.

Tanto ler sozinha quanto com a ajuda da minha família seria complicado, porque eles não têm essa experiência. Então, eu enfrentaria muitos desafios e não conseguiria entender quase nada.

Participante 06: Às vezes, percebo que os surdos começam a discutir, mas não têm uma interpretação correta daquela questão. Aí, começam a discutir sobre o edital, sobre se há possibilidade ou não, sem acreditar em si mesmos.

Participante 05: Alguns surdos às vezes me mandam mensagem para explicar algumas coisas, e ouvintes também.

Às vezes, quando nós, surdos, falamos sobre algo, outros surdos não validam a explicação. Mas, quando vem de um ouvinte, eles aceitam mais facilmente.

Isso me faz questionar: eu sei ler, eu consigo me expressar em língua de sinais, então por que essa diferença?

Participante 04: Essa é uma discussão sempre presente, essa questão da dicotomia entre surdos e ouvintes nos cursos de Libras.

Participante 06: Sim, isso é muito comum, especialmente no curso de Letras Libras. A gente percebe muito essas discussões sobre uma determinada questão. Alguém pergunta algo, eu respondo, e outra pessoa discute de outra forma. Essas relações de discordância acontecem bastante.

Participante 08: Ler e entender os editais não é fácil, por isso, a vida acadêmica pode se tornar mais difícil. Muitas vezes, nem é que nós não tenhamos vontade, mas não sentimos que faça

nosso perfil. Por isso, há quem prefira procurar outro trabalho que se encaixe mais com o seu perfil. Isso, às vezes, me deixa confuso.

Participante 04: Por exemplo, alguns preferem não seguir a carreira acadêmica porque acham mais prático trabalhar em lugares como supermercados, como o Carvalho, que, na visão deles, pode ser algo mais leve.

Iago: Em relação ao edital de mestrado aqui da UFPI, vocês já tiveram contato com ele antes ou essa foi a primeira vez?

Participante 05: Já tive contato com vários editais, mas na área de Linguística e Educação.

Participante 04: Li hoje pela primeira vez.

Participante 13: Li uma vez.

Participante 06: Li uma vez.

Participante 07: Li uma vez.

Iago: Vocês já leram edital de processo seletivo antes, não é isso?

Participante 08: Sim, já tive contato com editais de processos seletivos.

Todos: Já tive contato com edital de processo seletivo.

Participante 05: Já tive contato com o edital do PARFOR, no qual me inscrevi, e hoje trabalho nesse programa.

Participante 04: Também tive contato com edital de concurso; tanto que hoje sou efetivo.

Participante 08: Já tive contato com edital de mestrado, tanto na área de Educação quanto na área de Linguística, mas não desenvolvi o projeto. São duas áreas diferentes e, sempre que vejo essa questão do mestrado, fico me perguntando também sobre o currículo e as vagas. Às vezes, tenho a impressão de que tudo favorece o público ouvinte.

Iago: Os editais que estão em português trazem essa dificuldade para vocês, certo? Vocês se sentem oprimidos em relação ao uso do português? Também falta interesse em baixar o edital e ler, porque há muitos termos que vocês não conhecem e acham difícil. Isso gera desinteresse?

Participante 05: Sim, eu sinto isso. Às vezes, penso que não vou passar, então acabo deixando de lado. Acho que só os ouvintes vão conseguir.

Participante 06: Eu também me sinto oprimida. Os editais têm muitos detalhes e não são acessíveis em língua de sinais. A linguagem é muito formal e rebuscada, o que torna o entendimento do que é exigido bastante complexo.

Participante 08: São muitos processos no processo de seleção, exigindo uma formalidade maior. Isso desestimula e gera desinteresse por parte dos surdos.

Participante 06: Se o edital estivesse totalmente em língua de sinais, acho que conseguiríamos acompanhar melhor a tradução, e haveria menos desistência no processo seletivo. O edital é extenso e está todo em português, sem tradução para Libras. Se houvesse essa tradução, isso certamente resolveria parte do problema.

Participante 13: Eu, sozinho, não consigo dar conta de ler o edital, entender as informações, saber qual a linha de pesquisa adequada. Além disso, os prazos são curtos, o que acaba me desmotivando e levando à desistência.

Participante 05: Aqui na UFPI, tem prova escrita, o que às vezes dificulta o processo, pois a redação precisa ser feita em português correto. Existem outros programas de mestrado que são mais flexíveis, aceitando apenas a submissão de um projeto e uma entrevista. Essas questões precisam ser refletidas e talvez repensadas.

Participante 07: Eu percebo a diferença entre editais de concurso e de mestrado. A sensação de opressão está presente. Tento entender o que está escrito em português, mas são tantos itens e tópicos no edital de mestrado que acabo desistindo, sem entender o que de fato é exigido. E o prazo para submissão é muito curto, o que complica ainda mais para nós, surdos.

Participante 08: Às vezes, os colegas também não ajudam, não dão dicas. Há também a questão de o orientador não aceitar o candidato no programa. Essas questões dificultam a entrada dos surdos em programas de mestrado.

Participante 06: Quando fui aprovada no curso de Letras Libras, olhei o edital, procurei no *YouTube* e pedi ajuda à minha família. Pesquisei muito para fazer tudo conforme o solicitado no edital. Gostaria que o edital do mestrado também fosse traduzido para Libras, para não ficar apenas em português, o que dificulta o acesso dos surdos ao mestrado.

Participante 04: No *YouTube*, poderia haver divulgação em formato bilíngue. Por exemplo, o professor Jonathan, que trabalhou na produção do edital de Letras Libras para o vestibular, poderia participar da tradução dos editais de mestrado para Libras.

Recentemente, estávamos organizando algumas atividades do Setembro Azul, e vimos como, quando a língua de sinais está em primeiro plano, isso favorece a comunidade surda.

Maria Alice: Se o edital estiver em língua de sinais, vocês preferem que ele seja traduzido por completo ou de forma resumida?

Participante 13: Eu prefiro que sejam apenas as informações essenciais, um resumo com os pontos principais.

Participante 04: Concordo, que seja resumido.

Participante 05: Também concordo que seja resumido, colocando apenas as informações principais, como o dia da prova, os documentos necessários, materiais e o horário de início da prova. Ler o edital completo cansa muito a vista.

Participante 07: Concordo com a **Participante 05**.

Maria Alice: O edital deveria ser resumido, mas, por exemplo, como vocês iriam elaborar um projeto com base em um edital resumido?

Participante 04: Acho que, com base na nossa experiência com o TCC, já sabemos como funciona a organização de um projeto.

Maria Alice: E, na sua opinião, como seria um edital adequado?

Participante 05: Seria melhor que fosse mais resumido para evitar que a leitura de um edital muito extenso se torne cansativa visualmente.

Participante 06: Depende muito do tipo de edital. No caso do edital de Letras Libras, por exemplo, havia a tradução em português e Libras, além de a prova também ser em vídeo.

Iago: Sabemos que os editais são extensos e que, no programa de mestrado, temos uma série de leituras de artigos e livros, todos em língua portuguesa. Como vocês se sentem em relação a isso? Vocês se sentem motivados ou oprimidos?

Participante 04: Eu me sentiria ansioso, acho que desenvolveria ansiedade.

Participante 05: São muitas informações, e os textos são muito formais e rebuscados. Eu teria muita dificuldade de compreender.

Participante 06: Eu me sentiria burra por não entender.

Participante 08: Isso me deixaria incomodado.

Participante 07: Esse contexto me deixaria ansioso.

Participante 06: Eu precisaria de acessibilidade, seja em tradução ou interpretação dos textos. Acredito que todos aqui se sentiriam da mesma forma.

Iago: Vocês se sentiriam ansiosos, preocupados ou reprimidos a ponto de desistir?

Participante 08: Eu me sentiria incomodado, mas tentaria superar os obstáculos, embora sejam muitos, assim como a quantidade de detalhes.

Participante 14: Quando recebi as informações no grupo de WhatsApp, fiquei com muitas dúvidas e um pouco ansiosa por causa de tanto texto e informação em língua portuguesa. Havia coisas que eu não conseguia entender.

Não é algo que me deixou extremamente feliz. Eu queria muito passar para o mestrado, mas sei que é um processo que demanda tempo, e para nós não é algo rápido. Preciso de tempo, e isso causa uma certa ansiedade.

Participante 06: Parece que os surdos ainda não têm o hábito de ler editais em língua portuguesa. Falta desenvolver esse costume e o hábito de criar editais em língua de sinais.

Maria Alice: Vocês, que já são graduados, já formados, tinham contato com textos diariamente?

Participante 05: Que tipo de texto?

Maria Alice: Artigos, por exemplo. Vocês tinham contato? Faziam essa leitura? Como era esse processo?

Participante 06: Aqui na UFPI, pensando na minha experiência na Residência Pedagógica, foi um pouco sofrido. A leitura dos textos exigiu bastante esforço.

Maria Alice: E sobre a experiência no curso de Letras Libras, vocês liam os textos que eram passados?

Participante 08: Eu lia os textos para fazer os trabalhos, mas depois esquecia os conceitos que tinha lido.

Maria Alice: E você, **Participante 14**?

Participante 14: Já estou formada há algum tempo e esqueci algumas coisas, pois perdi o contato diário. Mas acredito que isso seja normal.

Participante 04: Tive contato com muitos textos.

Participante 07: Concordo, também tive uma grande quantidade de textos para ler.

Participante 06: Isso varia muito, dependendo da comunidade acadêmica. Hoje, depois de formada, já não tenho mais o hábito de ler artigos científicos, prefiro outros gêneros, como revistas.

Participante 08: Iago, como é esse processo de leitura para você?

Iago: Por ter me formado em Direito, já estou acostumado com textos mais técnicos e extensos, então, para mim, é algo mais familiar.

Participante 14: Você tem uma bagagem de conhecimentos muito boa.

Participante 08: Iago, você acha que o edital de concurso é igual ao de mestrado ou diferente?

Iago: Os editais, de certa forma, são semelhantes. O que muda são as especificidades de cada um. Por exemplo, um edital de concurso tem informações direcionadas para esse nicho, enquanto um edital de mestrado aborda questões específicas para o campo acadêmico.

Isso também depende da área de formação de interesse. Sua trajetória de vida influencia na leitura dos editais. Mas, no geral, há semelhanças e diferenças. No edital de mestrado, por exemplo, você precisa organizar um projeto. Vocês se lembram de quando faziam Letras Libras, organizaram projetos de TCC e artigos, certo? É basicamente isso nos editais de mestrado.

Participante 08: Às vezes, ficamos com dúvida na escrita de artigos e bate aquele medo, aquela ansiedade por causa do português, e acabamos esquecendo alguns conceitos.

Iago: No curso de Letras Libras, cada um de vocês teve que fazer um projeto. Vocês se lembram do TCC 1, onde fizeram o projeto de pesquisa? E no TCC 2, vocês realizaram a pesquisa de fato, certo?

Participante 08: A estrutura do projeto para o TCC e de um artigo são distintas. O projeto é um pouco menos extenso, já o TCC é algo mais robusto, mais completo.

Iago: Mas vocês percebem a diferença entre o TCC 1 e o TCC 2?

Participante 08: Sim, o TCC 1 é mais resumido, mais fácil de fazer. Já o TCC 2 é mais aprofundado, sendo um artigo. Então, tem essa diferença entre o projeto e a produção do artigo. Na seleção de mestrado, eles pedem a criação de um projeto de pesquisa.

Participante 13: Quando fiz meu TCC, eu usava algumas estratégias, como enviar o texto para colegas revisarem e apontarem o que estava errado ou faltando, me ajudando na escrita da língua portuguesa. Isso me ajudava a entender quais estratégias usar para corrigir.

Participante 08: Eu também fazia anotações em língua de sinais ou registrava em vídeo em Libras, e só depois passava para o papel na versão final do TCC. Mas, às vezes, surgiam muitas dúvidas sobre se eu estava seguindo a estrutura correta ou não, e em relação à ortografia da língua portuguesa.

Esse processo de escrita causava muitos problemas, e tive que ser muito resiliente para conseguir finalizar o TCC.

Participante 14: No meu caso, o projeto do TCC 1 foi mais fácil, pois era mais curto. Mas foi no período da pandemia, o que me gerou algumas crises de ansiedade.

Mesmo assim, consegui produzir, e o orientador me ajudava a ajustar e organizar a estrutura, corrigindo os problemas que surgiam até conseguir colocar tudo nos slides para a apresentação.

Foi um grande esforço, com muitas orientações e ajustes. Quando finalizei, me senti muito aliviada, porque, apesar de trabalhoso, foi um alívio concluir o processo.

Iago: Quais estratégias vocês utilizaram no processo de escrita do TCC 1?

Participante 04: Meu tema passou por algumas alterações. Eu tinha algumas ideias, mas elas mudaram ao longo do processo.

Depois, quando fui escrever, fiquei pensando sobre o porquê de estar abordando o tema, qual era a justificativa e qual a problemática. Fui tentando escrever e esquematizar.

A professora Leila, minha orientadora, me auxiliou bastante, principalmente com as normas da ABNT, e me ajudou na avaliação da língua portuguesa, indicando o que eu poderia retirar ou ajustar.

Iago: E quais estratégias você utilizou para desenvolver o seu TCC? Como você fez o recorte do tema? Foi algo mais direto? Como esse processo aconteceu?

Participante 04: Eu refletia muito sobre a questão do surdo dentro da sociedade e o preconceito linguístico que ele sofre.

Pensava em como isso se relacionava com os meus problemas de pesquisa. Às vezes, alguns temas ou textos não se alinhavam com o que eu estava pesquisando, mas outras citações já conseguiam dialogar bem com o meu pensamento e com a minha contribuição à discussão.

Esse processo foi essencial no desenvolvimento do meu TCC, especialmente na questão do preconceito e no que outros autores já haviam discutido sobre o tema.

Participante 05: No meu curso de Pedagogia, eu tive a professora Socorro e tive muita sorte, pois ela dominava a Língua de Sinais. Ela foi minha orientadora e sempre esclarecia minhas dúvidas.

Ela falava sobre a questão do plágio, explicando a importância de evitá-lo, e me orientava sobre as citações. Às vezes, ela não entendia o que eu escrevia, então me sugeria que lesse o texto com atenção para entender o que o autor queria dizer.

A partir disso, eu podia dialogar com os autores e estruturar melhor o meu texto. Ela me ensinou que eu não poderia usar apenas minha opinião ou ponto de vista; eu precisava fazer referência a outros autores que discutiam a mesma temática.

Ela reforçava bastante a importância de evitar o plágio, algo essencial para o processo acadêmico.

Participante 04: Essa questão do plágio é algo que, infelizmente, acontece com frequência entre os surdos. Eles, muitas vezes, não sabem como fazer as referências corretamente.

Seria muito importante que houvesse mais orientações e informações sobre isso, para que os surdos compreendam melhor as normas da ABNT e os aspectos acadêmicos.

Participante 08: Esses editais às vezes são muito burocráticos, e o processo de construção do TCC, assim como o projeto, varia bastante de instituição para instituição.

Às vezes, são programas diferentes e, muitas vezes, as solicitações e a documentação são distintas. Precisamos sempre verificar o que deve ser ajustado. Enfim, essas informações que conheço sobre editais em Língua de Sinais são da UFSC.

Participante 05: Quando me graduei em Pedagogia, tive que fazer um TCC de pesquisa. Já na minha graduação em Letras Libras pela UFSC, meu TCC foi apenas um relatório de estágio, que foi produzido em Língua de Sinais.

Portanto, na minha graduação em Letras Libras, eu sinalizei. No curso de bacharelado em Letras Libras, há a obrigatoriedade de fazer um TCC, que envolve pesquisa e tudo mais.

Porém, há um diferencial: esses trabalhos podem ser feitos diretamente em Língua de Sinais, não necessariamente em Língua Portuguesa. Isso depende muito de cada pesquisador e de como cada pessoa que está se graduando decide estruturar seu trabalho em Língua de Sinais.

Participante 13: Como funcionam as regras de registro e produção de TCC no curso de Letras Libras da UFSC?

Participante 08: Na UFSC, na licenciatura, eles não fazem artigo, apenas um relatório das experiências de estágio, mas sinalizado.

Participante 13: Aqui no curso da UFPI, é exigido um artigo em português, e isso dificulta a situação para os surdos.

Participante 04: Outras instituições aceitam o registro em vídeo, sinalizado. É bem diferente de como ocorre aqui.

Iago: Nas universidades, de modo geral, é necessário seguir as instruções do MEC, que é o órgão responsável pela organização da educação nos cursos de licenciatura no Brasil.

Eles afirmam que esses cursos precisam ter um TCC, mas a forma como será esse TCC é algo que não posso responder agora, pois varia muito de curso para curso.

O tipo de TCC, se será uma monografia, um artigo ou um relatório de experiência de estágio, depende da instituição.

Na minha graduação em Direito, por exemplo, tínhamos uma estrutura de monografia que era bem mais extensa.

Cada curso e cada tipo de TCC têm suas especificidades e regras a serem seguidas. Portanto, cada instituição decide como será a questão do TCC.

Por exemplo, aqui no Letras Libras da UFPI, o TCC deve ser em formato de artigo e em português. Já no curso de Pedagogia da UFPI, há a opção de artigo ou monografia.

Na UFCA, os alunos têm duas possibilidades: a produção de um material didático ou a elaboração de um artigo de pesquisa científica.

Assim, isso varia bastante de acordo com a instituição e a organização interna de cada uma.

Os alunos lidam com essas questões do TCC de maneiras diferentes.

Em relação ao projeto de extensão, que às vezes é criado, já aconteceu de esses projetos serem redigidos, e a banca avaliá-los para ver se estão bons ou não.

A questão do TCC, portanto, depende muito da instituição, e o que percebo é que vocês enfrentam dificuldades e barreiras com a escrita do TCC em Língua Portuguesa. Isso é algo que precisamos mudar e tentar adaptar.

Participante 06: Como podemos quebrar esses padrões que exigem que tudo seja registrado em português escrito?

Iago: É exatamente por isso que estamos aqui nesta oficina: para conversar, debater, discutir e nos reunir.

Futuramente, por meio dessa pesquisa, poderemos mostrar e apresentar que adaptações precisam ser feitas na estrutura do programa de mestrado.

Até agora, apenas os ouvintes estão sendo privilegiados.

Portanto, vocês devem pensar em como será a construção do edital no futuro, considerando que todos os textos estão em português e precisam ser traduzidos para Libras.

Às vezes, há textos em outras línguas, como inglês, espanhol e francês.

Nesse contexto de mestrado e doutorado, a inclusão ainda é muito escassa, especialmente no âmbito da educação de surdos.

Participante 08: Existem alguns programas de mestrado e doutorado que já reservam vagas específicas para surdos e que têm linhas de pesquisa diretamente relacionadas à Língua de Sinais.

Assim, já temos programas com propostas mais evoluídas que incluem a pessoa surda nesse processo linguístico, considerando a Língua de Sinais.

Iago: Sabemos que temos programas de pós-graduação que têm um foco maior na Língua de Sinais e na pessoa surda.

Mas eu gostaria de perguntar a vocês: se fossem tentar o processo seletivo, prefeririam fazê-lo em outra instituição ou aqui na UFPI?

Participante 04: Faria na UFPI para tentar romper com essa tradição ouvintista e mostrar que o surdo pode ocupar qualquer lugar.

Participante 05: Eu faria na UFPI por conta da minha família.

Participante 06: Também faria na UFPI para quebrar esse paradigma e mostrar que o surdo é capaz.

Participante 13: Eu também faria na UFPI para romper com a tradição de somente ouvintes entrarem, como ocorre no curso de Letras Libras.

Participante 07: Também faria na UFPI, pois minha família mora toda aqui e agora tenho um filho para criar.

Participante 13: Fui para outro estado e, ao chegar lá nesse evento, vi várias pessoas sinalizando, quase todo mundo sinalizando. Achei isso muito legal. Depois, me explicaram como funciona o processo de ingresso no curso de Letras de lá.

Os alunos fazem uma prova em Língua Portuguesa, uma redação; essa é a primeira etapa. A segunda etapa é uma entrevista em Língua de Sinais com professores surdos, para testar a fluência dos candidatos. Assim, eles já entram no curso com conhecimento em Língua de Sinais.

Diferentemente do que ocorre no Letras Libras da UFPI, onde é mais fácil para o ouvinte entrar, porque a prova da redação é em Língua Portuguesa, o que dificulta a situação para o surdo. Acaba que os ouvintes ocupam mais vagas no Letras Libras da UFPI do que os surdos.

Participante 05: Cada estado tem suas particularidades; isso é normal.

Participante 06: Não concordo com a forma de ingresso do surdo no ensino superior da UFPI. Ainda não é adequada e não nos abrange.

Maria Alice: Mas e vocês, o que motivou o interesse em fazer o mestrado?

Participante 04: Minha motivação é a questão financeira, visando o aumento do salário.

Participante 05: Futuramente, quero poder orientar alunos, por isso preciso ter uma segurança maior.

Participante 06: Concordo com a **Participante 05**. Também quero poder orientar alunos no futuro, e é por isso que desejo fazer o mestrado.

Iago: Participante 05, seu interesse em entrar no mestrado é muito válido, especialmente por conta desse objetivo.

Participante 05: Preciso me aprofundar nos meus conhecimentos através das pesquisas; quero aprender um pouco mais.

Participante 06: Quero, no futuro, orientar e me aprofundar, quebrando esses paradigmas aqui da UFPI e desmistificando tabus.

Participante 07: Tenho interesse em fazer um mestrado para que eu possa me desenvolver e, futuramente, trabalhar com surdos, aplicando melhor a teoria no meu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Participante 05: Eu fui convidada para uma palestra e, ao pesquisar sobre a temática que eu iria abordar, percebi que, ao fazer algumas perguntas, eu precisava explicar melhor.

Então, percebi que ter um embasamento teórico é importante. Por isso, o mestrado é fundamental na vida do surdo; não se trata apenas de fazer uma palestra baseada em questões empíricas, mas de fundamentar nosso discurso em questões científicas e teóricas.

Iago: Participante 08, qual é seu interesse e principal motivação em buscar o mestrado na UFPI?

Participante 08: Acredito que isso me dará melhores condições no futuro.

Iago: Mas e agora, qual é sua motivação?

Participante 08: Bom, no passado, eu não tinha interesse, mas agora, com as oficinas, estou vendo outras pessoas surdas conseguindo escrever em português. Isso começou a me motivar, mas, ao mesmo tempo, fico inseguro, pois é uma língua que eu não domino para escrever uma dissertação.

Por isso, digo que tentarei no futuro. Quero ver se essa estrutura pode melhorar e se isso me dará mais confiança.

Participante 14: Sou graduada em Letras Libras e já tenho especialização. Gostei bastante do curso que fiz e apresentei artigos durante a graduação. No final do processo, escrevi um livro.

Eu sonho, sim, com a possibilidade de fazer mestrado ou doutorado, mas não sinto essa cobrança como um objetivo de vida, até porque sei que enfrento muitas dificuldades com o português. Isso exigiria muito da minha saúde mental.

No momento, não tenho tanto interesse, mesmo que isso possa melhorar financeiramente a minha vida. Aceitei estar aqui na oficina porque sinto que é um começo.

Quem sabe futuramente eu resolva fazer ou mude de ideia. Estou aqui participando, aprendendo e conhecendo.

Participante 08: Participante 14, então, você faria o mestrado em que área?

Participante 14: Como eu disse, ainda não tenho algo estruturado ou claro sobre o que gostaria de pesquisar no mestrado. Isso é algo que talvez venha a surgir mais tarde, ou quem sabe as influências aqui com vocês possam me ajudar a definir.

Maria Alice: Queria saber de vocês: o que pretendem pesquisar ou estudar no mestrado, se ingressarem? O que despertou a curiosidade de vocês para essa pesquisa?

Participante 05: Tenho muitas áreas e questões que despertam meu interesse.

Participante 06: Preciso ler mais e ter um conhecimento mais aprofundado. Há muita coisa a ser pesquisada, então ainda preciso me dedicar mais às leituras e ao domínio da língua portuguesa para poder entender melhor essa perspectiva e desenvolver pesquisas na área de Língua de Sinais.

Participante 07: Concordo com a Participante 06.

Iago: Se queremos quebrar essa tradição ouvintista, precisamos entrar no programa de mestrado para provar que o sistema está ultrapassado e precisa ser mudado.

Participante 04: É verdade. A primeira turma de Letras Libras é de 2014, então já temos muitos surdos formados, mas poucos entraram no mestrado. Precisamos mudar essa realidade.

Participante 06: Precisamos entrar na esfera acadêmica de fato, sem nos limitarmos apenas à graduação. Futuramente, quando nós surdos conseguirmos adentrar no mestrado, pode ser que a UFPI disponibilize intérpretes para atividades como palestras e cursos de extensão e isso motive outros surdos.

Iago: Vocês agora, precisam ter a consciência que são modelos para outros surdos. Por exemplo, a **Maria Alice** entrou no mestrado recentemente. Vocês se sentem motivados ou influenciados a fazer o mesmo?

Participante 04: Eu acredito que sim! A presença da **Maria Alice** motiva nós surdos a acreditar que é possível.

Participante 06: A maioria das pessoas nos falam ou acreditam que não somos capazes, mas ela mostrou que somos, ainda mais por ser uma mulher e surda. Infelizmente quando conversamos com outras pessoas sobre mestrado, nos dizem que é muito difícil e pesado e ficamos desestimulados. É algo que acontece não somente aqui, mas em outros estados também.

Participante 05: Nós precisamos conquistar essa independência. É importante até para conseguirmos também melhores salários.

Participante 04: Verdade, nós todos temos sonhos, como o de comprar uma casa, um carro...

Participante 07: Lembro que quando o curso de Letras Libras foi criado aqui na UFPI, nós surdos achamos um avanço muito bom e sentimos interesse em conhecer e até cursar, mas sinto a falta de concursos para nossa área, até mesmo aqui na UFPI.

Participante 05: Verdade! Tem muitos surdos já formados, mas que não conseguem se inserir no mercado de trabalho e acabam indo trabalhar em locais como supermercados e isso é muito triste!

Participante 04: Vejo que alguns concursos que pedem Pedagogia enquanto titulação, mas para lecionarem disciplinas de Libras. Essas pessoas não têm formação adequada, que no caso, seria em Letras Libras. Para mim, isso parece ser uma fraude.

Participante 06: Resulta em um prejuízo muito grande para todos nós.

Participante 14: Por exemplo, vi o edital para um concurso na cidade de Parnaíba e tinham apenas 2 vagas. É muito pouco. Não concordo com essa quantidade.

Participante 06: Eu fui fazer esse concurso, mas achei muitas falhas estruturais desde o edital no que tange as vagas para Libras.

Participante 05: Além desses fatos, percebo que são ouvintes que sempre passam e os surdos são desclassificados. Eu me sinto muito mal com isso.

Participante 08: Eu não concordo com essas pessoas que só tem formação em Pedagogia em ministrar disciplinas de Libras enquanto nós surdos, sempre somos desclassificados.

Participante 06: Os ouvintes, quando fazem a prova dissertativa conseguem melhores resultados que nós surdos.

Participante 13: Acho que quando eles veem um professor surdo, acham que precisarão contratar intérpretes também, sendo um gasto a mais, por isso preferem um ouvinte que sabe Libras, pois a despesa será menor. Isso também influencia para que sejamos desclassificados.

Participante 05/Participante 04: Como o que ocorreu recentemente na UNINOVAFAPI.

Iago: Então vocês acham que contratar intérpretes requer um investimento maior e eles fazem isso como uma essa estratégia? Se as empresas contratam um professor ouvinte ao invés de um professor surdo mais intérpretes, para eles pode ser benéfico pois pagarão apenas um profissional e não dois.

Participante 07: Exato! É isso que acho.

Participante 04: Eles precisam repensar isso, pois se a empresa não tiver acessibilidade, nós surdos podemos processá-los e isso implicará em gastos extras. Então acaba sendo o mesmo gasto para eles.

Participante 06: Uma preocupação que tenho em relação ao mestrado é que lá não tem intérpretes. No curso de Letras Libras têm, mas eles precisam ficar sendo realocados para lá. Eu não gosto disso, não concordo. Cada setor precisa ter seus próprios intérpretes.

Iago: Sabemos que o curso de Letras Libras tem uma equipe de intérpretes, mas eles não conseguem atender todas as demandas da UFPI. Quando a **Maria Alice** passou no mestrado, nós formamos um grupo e fomos solicitar na Reitoria a contratação de novos intérpretes, mas que esses fossem lotados para trabalharem apenas no mestrado em Letras, atendendo apenas as demandas de lá. Também propusemos que contratassem mais intérpretes para que esses ficassem a disposição e responsáveis em atender as demandas gerais da universidade, como no caso dos eventos e palestras pois todos precisam ser acessíveis em Libras.

Participante 06: A insuficiência de intérpretes para atender as demandas da UFPI é um problema antigo e que ainda me incomoda bastante. Por isso, torço para que mais surdos adentrem na UFPI para que os gestores percebam que existimos e atendam nossas demandas, mas percebo que eles apenas nos enrolam e não resolvem de fato.

Iago: Por isso a importância de vocês adentrarem no mestrado agora, pois por enquanto, a **Maria Alice** é a única aluna surda e que está lutando sozinha por melhoras na acessibilidade.

Maria Alice: É verdade. Isso me deixa muito triste.

Participante 06: Não precisa se preocupar pois nós nos uniremos e te apoiaremos.

Iago: Quando nós fomos solicitar na Reitoria, fomos só eu, **Maria Alice**, Leila e Ceíça. Eles nos escutaram, mas não deram uma alternativa de resolução, mas se vocês forem muitos, conseguiram mais força para reivindicar.

Participante 04: Igual ao movimento LGBTQIAP+! Vamos organizar um movimento forte para pressionar. [Todos riem].

Iago: Agora para finalizar esse nosso momento, tenho uma última pergunta para vocês e gostaria que cada um respondesse. Na hora de escreverem em português, qual a principal dificuldade que vocês enfrentam?

Participante 08: Sinto muita dificuldade em me expressar e compreender textos com linguagem formal, pois desconheço as palavras e seus significados.

Participante 04: Eu também!

Participante 14: Desculpa, eu não entendi.

Participante 08: Participante 14, presta atenção!

Participante 14: Eu perdi a explicação pois tinha ido ao banheiro.

Iago: Não precisa se preocupar, ele está brincando e te provocando apenas.

Participante 08: É só uma brincadeira.

Iago: Repetirei a pergunta. Na hora de escrever ou ler português, qual sua maior dificuldade?

Participante 14: Sinto dificuldade em ler os textos da área da Linguística. Não sei explicar o motivo. Parece que eles são diferentes dos outros textos.

Participante 08: Certo, mas você acha que eles têm qual tipo de linguagem? Mais informal ou formal?

Participante 14: Eles utilizam linguagem mais formal.

Iago: Quando você assiste um filme legendado, consegue entender as legendas?

Participante 14: Compreendo normalmente. Mas os textos da linguística eles traçam muitas relações entre coisas diferentes, tem muitas informações e detalhes, além de serem extensos. Eles abordam temáticas e conteúdos que são complexos e eu não compreendo, por isso acho difícil. Outros tipos de textos, como as legendas, são mais simples. Eu amo, pois, compreendo.

Participante 07: Eu sinto muita dificuldade em ler textos em português, principalmente em relação aos significados e sentidos que eles têm. Faço uso de dicionário para me ajudar, mas ainda assim é complicado.

Participante 06: Minha maior dificuldade é com a ABNT e as mudanças das suas normas. Quando muda o gênero, parece que as normas mudam. As vezes leio um artigo e percebo sua formatação, mas quando leio outro artigo, noto que a formatação mudou. Preciso ter mais familiaridade e praticar mais minha escrita seguindo essas normas. Também sinto dificuldades em fazer substituições de palavras, como o uso de sinônimos de modo que meu texto não tenha o sentido prejudicado.

Participante 05: Me sinto igual a Participante 06. Tenho dificuldade com a ABNT. Amo ler, para mim já é um hábito. Consigo aprender os conteúdos e entender as mensagens que os textos passam, mas as normas da ABNT...não consigo aprender.

Participante 06: Só complementando minha fala, se nós somos demandados a ler algo sozinhos, sinto dificuldade, mas se depois tiver alguém para discutir sobre o texto, acho que

consigo compreender melhor. Sozinha, sinto que perco ou não compreendo muitas informações.

Participante 04: Me sinto igual a **Participante 06**.

Participante 05: Se a temática do texto for relacionada à Libras, eu consigo ler. Amo, inclusive. Mas se abordar outras temáticas...sinto muita dificuldade em compreender. O texto precisa ter afinidade com essas temáticas que gosto. Preciso recorrer a alguém para me ajudar na compreensão.

Participante 06: Por exemplo, os tipos de citações dentro do texto, sinto muita dificuldade em entender a diferença e em como e quando utilizar cada uma.

Participante 04/Participante 05: Eu também!

Iago: Não precisam se preocupar com isso, pois quando forem mestrandos, aprenderão isso de modo natural, através da prática.

Participante 06: Acho que eu precisarei praticar todos os dias para aprender de fato. Eu gosto de estudar como estamos fazendo aqui na oficina, todos juntos, pois em casa, eu não me sinto estimulada. Prefiro quando consigo socializar com outras pessoas minhas dúvidas. Essa interação é muito boa.

Participante 04: Eu me sinto de modo semelhante ao que a **Participante 06** expressou. Sinto dificuldade com a linguagem formal utilizada em gêneros acadêmicos, como os textos da área da linguística. Eu nunca consigo compreender esses textos sozinho. Outros textos, eu consigo normalmente, por exemplo, quando vejo um filme. Também sinto dificuldade na hora de fazer substituição de palavras para evitar repetições. Com o uso dos tempos verbais, se é no passado ou futuro...isso é muito difícil! Fico muito confuso.

Participante 07: Isso vale para mim também.

Participante 13: Também sinto dificuldade com os elementos coesivos, como a substituição de palavras por sinônimos, mas se tiver afinidade com a temática do texto, consigo compreender melhor, mas se for uma temática que não tenho afinidade ou o texto aprofundar os conhecimentos, é muito difícil de compreender. Sinto como se fosse impossível de compreender. Em relação a ABNT, também tenho dificuldades em compreender e utilizar as normas exigidas.

Participante 04: Às vezes, um sinal em Libras não tem uma palavra respectiva em português, então preciso me esforçar muito para tentar achar um modo de me expressar.

Participante 14: Português é muito difícil pois até os ouvintes as vezes não conhecem algumas palavras e seus significados.

Maria Alice: Vocês preferem textos que utilizem uma linguagem mais informal, é isso?

Todos: Não é sobre isso, gostamos de textos com linguagem formal e informal.

Participante 06: Os textos que são trabalhados no mestrado, usam da linguagem mais formal, por isso eu não entendo e isso me faz sentir burra, mas não sou. Mas sei que precisarei estudar mais.

Participante 04: Nós não utilizamos em Libras, algumas classes de palavras, como os conectivos e alguns pronomes, ou conjugações verbais, por isso, quando lemos ou precisamos utilizar, não sabemos como. Nos textos de linguagem formal, o uso dessas palavras ocorre de modo mais complexo.

Participante 05: A língua também passa por mudanças e isso é normal e aprendemos no dia a dia, como no caso da palavra “você”, que já é uma mudança e agora mudou novamente, para “vc”.

Maria Alice: Vocês disseram que gostam de textos que utilizam linguagem formal, mas ainda assim sentem dificuldades, por quê?

Todos: Pois a língua portuguesa tem muitas regras a serem obedecidas.

Participante 04: Se utilizarmos a modalidade informal do português no processo seletivo, seremos desclassificados [risos].

Participante 05: No português ainda tem as gírias. Essas eu não compreendo, por exemplo, o que “VDC”?

Maria Alice: Significa “vai dar certo”.

Iago/Maria Alice: Obrigado a todos por participarem. Encerramos aqui nossa conversa.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUALIZADAS

PERGUNTAS PARA OS PARTICIPANTES DA OFICINA

I. Percepção inicial e mudanças após a oficina

1. Antes da oficina, como você entendia o que era um projeto de pesquisa?
2. Agora, após a oficina, como você definiria um projeto de pesquisa? O que mudou na sua compreensão?
3. Você percebe diferenças entre um edital e um projeto de pesquisa? Poderia explicar?

II. Influência da oficina no aprendizado do gênero “projeto de pesquisa”

4. O que mais te ajudou na oficina a entender como escrever um projeto de pesquisa?
5. Você sentiu que a abordagem utilizada (em Libras e com materiais visuais) facilitou sua compreensão? Por quê?
6. Se a oficina fosse ministrada em português, você acredita que seu aprendizado teria sido diferente?

III. Aplicação prática do aprendizado

7. Se você precisasse escrever um projeto de pesquisa agora, conseguiria fazer sozinho? Quais partes ainda geram dificuldade?
8. Você sente que a oficina te preparou para escrever um projeto de pesquisa para um seletivo de mestrado? Por quê?

IV. Desafios e barreiras enfrentadas

9. Você se sentiu motivado a se inscrever no mestrado após a oficina? Por quê?
10. O que influenciou sua decisão de não se inscrever no mestrado? Foram fatores acadêmicos, pessoais ou estruturais (exemplo: falta de acessibilidade, suporte, tempo, falta de linha de pesquisa, professores orientadores, professores que saibam Libras)?
11. O uso da língua portuguesa escrita no projeto de pesquisa foi um obstáculo para você? De que forma?
12. Quais barreiras você acredita que os surdos enfrentam ao tentar ingressar em um mestrado?

13. O que poderia ser feito para facilitar o acesso de mais surdos ao ensino superior e à pós-graduação?

V. Sugestões e feedback para melhorias

14. Você gostaria que o PPGEL aceitasse projetos de pesquisa apresentados em Libras? Como isso ajudaria você e outros alunos surdos?
-

PERGUNTAS EXCLUSIVAS PARA OS PARTICIPANTES QUE SE INSCREVERAM EM ALGUM PROCESSO SELETIVO DE MESTRADO

VI. Para os que se inscreveram

15. O que os motivou a tentar a seleção?
 16. Quais foram os maiores desafios durante o processo de seleção?
 17. O uso da língua portuguesa escrita no projeto de pesquisa foi um obstáculo para você? De que forma?
 18. Caso tenha tido dificuldades na escrita do projeto de pesquisa, o que mais impactou seu desempenho? A estrutura do texto, o uso da linguagem acadêmica, a falta de exemplos práticos?
-

PERGUNTAS EXCLUSIVAS PARA OS DESISTENTES DA OFICINA

VII. Para os desistentes

19. Qual o motivo de você não continuar no projeto? Foram questões pessoais, ou complexidade, ou falta de interesse em ingressar no mestrado no momento?
20. Acha que o ambiente acadêmico não é para você?
21. Ainda tem interesse em tentar mestrado?

APÊNDICE D - TRADUÇÕES E TRANSCRIÇÕES DAS CONVERSAS INDIVIDUALIZADAS

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 01

Iago: Participante 01, você se inscreveu na oficina focada na preparação para o projeto de pesquisa de mestrado, mas depois percebi que você parou de frequentar. O que aconteceu? Sei que algumas pessoas acabaram não participando mais por questões pessoais, problemas de saúde ou incompatibilidade de horário devido ao trabalho... Queria saber de você: o que ocorreu? Qual foi a limitação que te impediu de continuar frequentando a oficina?

Participante 01: Primeiramente, quero agradecer pelo convite, é um prazer estar aqui com você. Bom, eu vi a proposta, li os editais, mas havia muitas palavras que me causavam dificuldade, e a leitura completa era praticamente impossível. Eu via palavras em português no edital e, às vezes, recorria ao dicionário para tentar entender algum ponto. No entanto, o edital era muito denso, com muitas informações, e eu me sentia bastante limitado. Quando comparava com outros editais, percebia que eles eram diferentes dependendo do programa. Além disso, cada edital apresentava conteúdos distintos, muitos termos técnicos que eu desconhecia. Acredito que isso foi um dos fatores que me bloqueou e me fez parar de frequentar os encontros, pois percebi que havia muitas questões que eu ainda precisava esclarecer.

Não é fácil para nós, surdos, fazermos a leitura de um edital. Ler em português não é nada simples para nós. Surgem muitas dúvidas, porque o português não é nossa língua natural, não é nossa primeira língua. Então, mesmo com as explicações, eu me perguntava: “Será que outros surdos também estão tendo dificuldades? Será que eles têm mais facilidade do que eu?” Eu percebia que estava com muitas dificuldades e que ainda não estava pronto para ingressar no ambiente acadêmico do mestrado. Por isso, acabei deixando de frequentar as oficinas. Embora

os temas tenham sido muito interessantes e importantes para minha vivência, senti uma grande dificuldade e percebi que ainda não estava preparado.

Iago: Além disso, as oficinas tinham um horário específico, e você não conseguia comparecer também? No período, você estava participando de outras reuniões de trabalho? Foi isso, Participante 01?

Participante 01: Sim, sim.

Iago: Mas você ainda tem interesse no mestrado?

Participante 01: Sim, sim, ainda tenho interesse e muita vontade, mas não sei se tenho o dom ou fluência em português que a área acadêmica demanda. Eu realmente desejo ingressar nesse ambiente acadêmico. Também torço para que, futuramente, os editais sejam disponibilizados em língua de sinais, porque um edital apenas em português não fica claro para os surdos. Isso deve valer para qualquer linha de pesquisa, seja linguística, literatura ou educação. O maior empecilho para mim e para muitos surdos é o português.

Iago: Mas, mesmo com essas dificuldades, você ainda deseja continuar tentando?

Participante 01: Sim, tenho muito interesse em continuar. Mas percebo que ainda não tenho a proficiência necessária para ingressar no mestrado da forma como ele está estruturado hoje. Esse não é um processo de desenvolvimento rápido, ele exige preparação e muito cuidado.

Iago: Você acha que a exigência da linguagem acadêmica em português nos programas de pós-graduação dificulta o acesso dos surdos?

Participante 01: Sim, dificulta bastante. Muitas vezes, quando tentamos fazer a tradução do português para a Libras, o resultado acaba sendo uma tradução muito literal, o que faz com que o sentido original se perca. Isso gera um “português sinalizado”, que não é de fácil compreensão para nós.

Iago: O edital aqui da UFPI é extenso. Ele exige uma prova escrita em português. Mas me diga: se o edital fosse em língua de sinais, e se a prova também fosse em Libras, você acha que isso poderia aumentar o interesse dos surdos em ingressar na pós-graduação da UFPI?

Participante 01: Sim, primeiramente, acredito que seria essencial termos um edital em Libras e que os alunos pudessem elaborar seus projetos de pesquisa em língua de sinais, no formato de vídeo-registro. Todas as etapas do processo seletivo também deveriam ser acessíveis em Libras, pois esse formato já é adotado em alguns programas de pós-graduação.

Eu acho que, para nós, surdos, deveria ser garantido o direito de utilizarmos nossa língua natural, a Libras, para facilitar nosso ingresso na pós-graduação. Nós temos esse desejo, essa vontade de fazer parte desse espaço acadêmico. Então, desde o edital até as provas e entrevistas, tudo deveria ocorrer em Libras. Isso ajudaria a garantir o acesso dos surdos, que ainda estão

excluídos desses programas, especialmente na UFPI, que já tem pós-graduação há tantos anos, mas sem uma política de inclusão efetiva. Precisamos pensar em estratégias que facilitem o ingresso de pessoas surdas na pós-graduação por meio da língua de sinais.

Iago: Então você reconhece que ainda há uma falta de acessibilidade na UFPI, certo?

Participante 01: Sim, especialmente no âmbito da pós-graduação. Nos cursos de mestrado e doutorado na área de Letras, por exemplo, não há provas em vídeo, nem a possibilidade de apresentar o projeto de pesquisa em Libras, seguindo as normas do vídeo-registro. Isso não afeta apenas os surdos, mas também outras pessoas com diferentes necessidades linguísticas e comunicacionais. Essas questões precisam ser ajustadas e melhoradas.

Iago: Se futuramente essas mudanças ocorrerem aqui em Teresina, você acha que mais surdos poderiam participar? Porque, no momento, temos apenas um aluno surdo matriculado na pós-graduação. Onde estão os outros surdos? Precisamos ocupar esses espaços, certo?

Participante 01: Sim! Precisamos ocupar esses espaços acadêmicos e fortalecer os Estudos Surdos dentro da pesquisa. Surdos fazendo pesquisa é algo essencial! O edital precisa ser acessível em Libras, os projetos devem poder ser submetidos no formato de vídeo-registro, e todas as etapas do processo seletivo devem ser pensadas de forma acessível.

Hoje, vemos um número muito grande de pessoas ouvintes ingressando nos programas de pós-graduação, enquanto os surdos ainda são minoria. Essa pesquisa que você está desenvolvendo é fundamental para mostrar que os surdos ainda estão excluídos da academia, especialmente no nível de mestrado e doutorado.

É por isso que é tão importante garantir que os surdos possam participar do processo seletivo usando sua língua natural, assim como os ouvintes utilizam o português. Isso é uma questão de equidade.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 02

Iago: Antes do início das oficinas, você já tinha familiaridade com o gênero “projeto de pesquisa”? Possuía algum conhecimento prévio ou esse foi seu primeiro contato com esse tipo de produção acadêmica?

Participante 02: Eu já possuía algum conhecimento sobre o projeto de pesquisa, pois, durante minha graduação em Letras Libras na UFPI, tive contato com projetos acadêmicos desenvolvidos. Por exemplo, quando se tinha necessidade de buscar informações ou fazer uma pesquisa sobre determinado tema, era necessário antes, fazer um projeto. Esses projetos envolviam a coleta de dados e a realização de pesquisas de forma estruturada. Dessa forma, eu já tinha uma compreensão inicial sobre o gênero.

No entanto, após minha formação, devido às demandas do trabalho e a questões pessoais, acabei me afastando desse tipo de produção. Quando soube da oficina, achei interessante participar para relembrar alguns aspectos que eu havia esquecido ao longo do tempo, como, por exemplo, as normas da ABNT. A oficina me ajudou a retomar esses conhecimentos e reforçar alguns pontos que precisavam ser revisitados.

Iago: Agora que a oficina foi concluída, qual é sua compreensão sobre o projeto de pesquisa? Quais conceitos e estruturas você recorda?

Participante 02: Primeiramente, compreendo que um projeto de pesquisa deve seguir uma série de critérios estabelecidos. Por exemplo, é necessário definir um título adequado, utilizar referências de autores relevantes, considerar o ano das publicações e seguir rigorosamente as normas da ABNT.

Em relação à estrutura, o projeto deve conter introdução, desenvolvimento, metodologia, objetivo geral, objetivos específicos, discussões, coleta de dados, referencial teórico, conclusão, entre outros elementos essenciais. Além disso, compreendi que um projeto de pesquisa não pode ser baseado em opiniões pessoais ou senso comum. Pelo contrário, ele deve ser fundamentado em estudos anteriores e no conhecimento produzido por outros pesquisadores, de forma a dar continuidade a investigações já iniciadas.

Iago: Percebo que você tem um bom conhecimento sobre a estrutura de um projeto de pesquisa. Você acredita que aprendeu esses conceitos antes da oficina, depois dela ou durante o processo? Como foi essa experiência?

Participante 02: Inicialmente, tive contato com a estrutura do projeto de pesquisa durante minha graduação em Letras Libras, na disciplina de Metodologia Científica, onde os professores me ensinaram os fundamentos desse gênero acadêmico. No entanto, eu não dominava todos os detalhes, especialmente no que diz respeito às normas e formatações exigidas. Há muitos aspectos técnicos, como as regras da ABNT, o tipo e tamanho de fonte utilizado, entre outros elementos que precisam ser observados.

Ao longo do tempo, os professores foram me auxiliando nesse aprendizado. Ainda não posso afirmar que conheço 100% a estrutura de um projeto de pesquisa, e caso precisasse elaborar um, certamente necessitaria de algumas orientações. No entanto, a oficina foi fundamental para que eu relembresse pontos que havia esquecido, como as regras de citação direta e indireta. Esses detalhes, que antes estavam menos claros para mim, foram reforçados durante a oficina.

Iago: Antes da oficina, você já havia estudado o gênero “edital”? Você participou do encontro ministrado pela professora Shisleny sobre esse tema?

Participante 02: Não, não participei dos encontros que abordaram o gênero edital. Acabei faltando às aulas que tratavam desse tema.

Iago: Você já havia estudado a estrutura do gênero edital anteriormente? Em sua percepção, quais são as semelhanças e diferenças entre o edital e o projeto de pesquisa? Você considera que esses dois gêneros acadêmicos possuem características distintas?

Participante 02: Acredito que sejam gêneros distintos. O edital tem um caráter mais informativo, pois apresenta as etapas do processo seletivo, as linhas de pesquisa disponíveis, os possíveis orientadores, os documentos exigidos e os prazos a serem cumpridos. Trata-se de um texto detalhado que orienta o candidato sobre os procedimentos necessários para a inscrição.

Já o projeto de pesquisa possui um objetivo diferente. Ele reflete o interesse do pesquisador em investigar um fenômeno, buscando desvelar aspectos específicos sobre um determinado tema. Enquanto o edital tem um caráter instrutivo, o projeto de pesquisa está mais voltado à construção do conhecimento, exigindo uma abordagem reflexiva e argumentativa. No entanto, ambos estão interligados, pois o edital orienta a submissão do projeto, estabelecendo as diretrizes para sua apresentação no processo seletivo.

Iago: Durante nossas oficinas, trabalhamos diversos aspectos relacionados à elaboração de um projeto de pesquisa. Dentre os temas abordados, como introdução, objetivos, referencial teórico e metodologia, qual você considera o mais relevante? Houve algum ponto que você não conhecia e que achou particularmente interessante?

Participante 02: O que mais me chamou a atenção foi o tema da coleta de dados e das discussões. Enquanto a introdução apresenta um resumo geral do estudo e a metodologia descreve detalhadamente o passo a passo da pesquisa, a coleta de dados e as discussões são os momentos em que a pesquisa realmente se concretiza. Nessa etapa, analisamos as informações coletadas e extraímos dados relevantes para compreender o fenômeno estudado.

Além disso, valorizamos a utilização da Língua de Sinais como língua de instrução na oficina, o que evitou interferências da língua portuguesa escrita. Esse aspecto foi muito importante, pois permitiu que a abordagem metodológica se tornasse mais acessível para os participantes. As metodologias visuais foram fundamentais para evitar o uso excessivo de textos exaustivos e cansativos, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Iago: Nossa oficina adotou uma abordagem baseada em recursos visuais para facilitar a compreensão dos conteúdos. Você considera que essa estratégia atendeu às suas expectativas ou houve algum ponto que poderia ter sido aprimorado?

Participante 02: Não percebi nenhum problema em relação a essa abordagem. Não sei se todos os surdos aprenderam da mesma forma que eu, mas, em minha experiência, as explicações ministradas por vocês foram muito claras e bem estruturadas. Além disso, as reflexões e questionamentos levantados durante os encontros foram extremamente relevantes, pois estimularam o pensamento crítico e aprofundaram meu interesse pelo tema. As interações constantes e as discussões conduzidas na oficina me motivaram a buscar novos aprendizados e aprimorar minha prática profissional.

Como professores, estamos sempre aprendendo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e considero que essa oficina ampliou minha visão sobre o tema. Apesar de ter enfrentado algumas dificuldades em determinados momentos, consegui estabelecer conexões com os conhecimentos que já possuía. Antes, meu entendimento sobre projetos de pesquisa era mais superficial, mas essa abordagem me proporcionou novas perspectivas.

Também foi possível refletir sobre a importância da utilização do vídeo como alternativa no processo seletivo para programas de pós-graduação. Essa possibilidade representaria um avanço significativo para a formação e o desenvolvimento acadêmico da comunidade surda. Entendo que muitos surdos necessitam dessa adaptação e defendem sua implementação. No meu caso, a exigência da língua portuguesa escrita não seria um grande obstáculo, mas reconheço que a disponibilização da seleção em Língua de Sinais facilitaria o acesso dos surdos ao ensino superior e ao mestrado em Letras da UFPI, garantindo maior equidade no processo seletivo.

Iago: Se a oficina tivesse sido ministrada integralmente em português, voltada tanto para ouvintes quanto para surdos, com aulas expositivas em língua portuguesa oral, como você se sentiria?

Participante 02: Acredito que não teria a mesma segurança que tive na experiência proporcionada por vocês. Teria mais dificuldades com a língua portuguesa e precisaria de auxílio para aprimorar minha compreensão, especialmente no contexto acadêmico. Muitas vezes, os surdos se deparam com palavras que possuem múltiplos significados dependendo do contexto, o que pode levar a erros de interpretação durante a leitura.

Reconheço, no entanto, a importância do contato com a língua portuguesa, especialmente com os termos técnicos do ambiente acadêmico, pois, inevitavelmente, teremos que lidar com essa realidade em nossa trajetória profissional e acadêmica. Ainda assim, apreciei muito as aulas em Língua de Sinais, e acredito que essa abordagem também foi positiva para os demais surdos participantes.

Sobre essa questão, levanto a discussão de que os surdos não podem ficar restritos apenas à Língua de Sinais. É essencial que desenvolvam também a proficiência na língua portuguesa, especialmente no registro formal e acadêmico, para que possam se tornar bilíngues de maneira plena. Esse domínio é fundamental para que consigam acessar oportunidades acadêmicas e profissionais com maior autonomia.

Caso, no futuro, o processo seletivo do mestrado continue sendo realizado exclusivamente por meio de provas escritas em português, os surdos que estiverem acostumados apenas com avaliações em vídeo poderão encontrar dificuldades significativas. Isso pode reduzir suas chances de aprovação em programas de pós-graduação que ainda mantêm a exigência do português escrito em todas as etapas do processo seletivo, como ocorre no programa de pós-graduação em Letras da UFPI.

Além disso, é importante destacar que existem programas de pós-graduação em outros estados do Brasil que já adotaram a Língua de Sinais como meio oficial para a realização de todo o processo seletivo. Nesses programas, os projetos de pesquisa podem ser submetidos em formato de vídeo-registro, as entrevistas são conduzidas por professores fluentes em Libras e as provas são aplicadas na própria Língua de Sinais. Essa realidade tem se expandido em diversas universidades brasileiras e, por esse motivo, muitos surdos acabam buscando esses programas, pois encontram maior acessibilidade e oportunidades de aprofundamento acadêmico.

Iago: Se fosse publicado um edital para um mestrado e você precisasse elaborar um projeto de pesquisa do zero, acredita que conseguiria desenvolvê-lo? Se tivesse que iniciar esse projeto sozinho, você se sentiria preparado? E caso fosse exigido que o projeto fosse redigido em português escrito, você acredita que teria condições de elaborá-lo integralmente?

Participante 02: Na minha perspectiva, acredito que não conseguiria desenvolvê-lo plenamente de imediato. Não tenho certeza se seria capaz, mas tentaria buscar referências em livros, artigos acadêmicos e outros projetos de pesquisa para compreender melhor a estrutura e os requisitos exigidos. Possivelmente surgiriam dúvidas ao longo do processo, mas eu procuraria persistir, analisando quais temáticas poderiam se relacionar com meus interesses de pesquisa e como organizá-las adequadamente.

Além disso, seria essencial o auxílio de um professor para corrigir e avaliar o meu projeto antes de submetê-lo. Outra questão importante é a titulação, que tem um peso significativo no processo seletivo.

Entretanto, reconheço que esse processo demandaria tempo, pois a língua portuguesa representaria um dos principais desafios para mim. A escrita acadêmica em português requer um nível de proficiência que exige maior dedicação e preparo, o que tornaria a elaboração do projeto mais demorada.

Iago: Você considera que a maior dificuldade estaria na estrutura do projeto de pesquisa ou na estrutura da língua portuguesa?

Participante 02: Meu principal obstáculo seria a estrutura da língua portuguesa, especialmente seus aspectos gramaticais e linguísticos. O português possui uma gramática extremamente complexa, que se diferencia completamente da gramática da Língua de Sinais.

Embora eu compreenda a estrutura de um projeto de pesquisa e saiba como organizá-lo, a exigência da escrita acadêmica em português seria uma das maiores barreiras a serem enfrentadas. Esse desafio está diretamente relacionado às diferenças estruturais entre a Libras e o português, tornando o processo de escrita mais desafiador para nós, surdos.

Iago: O que o motivou a participar da oficina para aprender a elaborar um projeto de pesquisa? Foi uma iniciativa pessoal ou você já havia tentado se inscrever em algum programa de mestrado anteriormente?

Participante 02: Eu já havia elaborado um projeto de pesquisa, mas não consegui efetivar minha inscrição no mestrado devido à falta de titulação exigida no edital. Além disso, faltaram alguns documentos necessários para a candidatura, o que acabou me impedindo de prosseguir com o processo seletivo.

Iago: Se você tivesse recebido auxílio nesse processo, acredita que teria conseguido aprender melhor? A oficina lhe proporcionou segurança para escrever o projeto e submeter sua inscrição? Você sente que esse aprendizado foi significativo?

Participante 02: Sim, percebo que a oficina foi extremamente proveitosa e contribuiu significativamente para minha segurança acadêmica. Antes, eu me sentia inseguro e indeciso, especialmente porque sabia que precisaria pagar alguém para revisar ortograficamente e gramaticalmente o texto, além de conferir a adequação estrutural do projeto.

A oficina me proporcionou maior clareza sobre esses aspectos, que são fundamentais para a elaboração e submissão de um projeto de pesquisa bem estruturado.

Iago: Qual foi sua principal motivação para tentar ingressar no mestrado? Foi uma decisão pessoal ou houve influência de colegas e professores?

Participante 02: Muitas pessoas sempre me incentivaram a ingressar no mestrado, incluindo alunos, professores, amigos surdos e ouvintes. O professor Anderson e alguns colegas constantemente me dizem que eu tenho perfil de pesquisador e que sou um ótimo professor, o que me fez refletir sobre essa possibilidade.

Além disso, há a questão salarial, que, apesar de não ser minha principal motivação, também é um fator a ser considerado. O ambiente acadêmico sempre me interessou, e as pessoas ao meu redor reforçavam que eu teria potencial para atuar nesse meio.

Fiz uma tentativa de ingresso no mestrado da UFRN, mas não obtive aprovação. Meu projeto tratava da escrita de sinais, e percebi que a linha de pesquisa do programa não estava totalmente alinhada com essa temática, o que dificultou minha aceitação no processo seletivo. Além disso, observei que os professores do programa não tinham familiaridade com o tema, o que também representou um obstáculo.

Após essa tentativa, não me inscrevi em outros processos seletivos. Guardei meu projeto e estava participando da oficina da UFPI para aprimorar meus conhecimentos. No entanto, infelizmente perdi o prazo de inscrição para o mestrado da UFPI e não consegui formalizar minha candidatura.

Iago: Durante o processo seletivo do mestrado em que você participou, qual etapa foi mais desafiadora para você? Foi a prova escrita, a elaboração do projeto de pesquisa, a leitura do edital ou a interpretação dos artigos necessários para responder à prova? Em qual momento você enfrentou mais dificuldades?

Participante 02: Minha maior dificuldade no processo seletivo do mestrado foi a prova escrita. Apesar de ter lido bastante os textos e estudado os temas previamente, no momento do sorteio do tema da prova, precisei produzir um texto dissertativo com um número específico de páginas, mencionando os autores e os anos das publicações, além de relacionar os conceitos exigidos. Essa etapa foi a mais desafiadora para mim.

Já o edital, consegui ler e compreender as principais informações, estabelecendo as diretrizes conforme o que era exigido. Em relação ao projeto de pesquisa, também enfrentei algumas dificuldades, mas, por meio das minhas estratégias, consegui desenvolvê-lo. No entanto, a parte mais complexa foi, sem dúvida, a prova escrita, pois ela precisava ser redigida integralmente em português.

Iago: Caso as oficinas fossem retomadas, você teria interesse em participar novamente?

Participante 02: Sim, com certeza. Eu participaria novamente, até porque já tenho um projeto de pesquisa em andamento, quase finalizado. Se as oficinas fossem ofertadas novamente, eu aproveitaria a oportunidade, pois não posso interromper minha formação acadêmica. Minha participação me ajudaria a aprimorar o projeto que já comecei, alinhar melhor minhas ideias e, principalmente, dedicar mais tempo à leitura de artigos acadêmicos para me preparar para a prova escrita. Acredito que isso seria fundamental para meu desenvolvimento.

Iago: Você considera difícil a escrita do projeto de pesquisa em português?

Participante 02: Sim, considero difícil.

Iago: Essa dificuldade está relacionada à linguagem acadêmica?

Participante 02: Sim, o maior desafio está na estrutura do português acadêmico, especialmente na norma culta e formal exigida no ambiente acadêmico. A produção textual precisa ser clara e precisa, além de estar ajustada às exigências normativas. Esse é um dos aspectos mais complexos para mim.

Além disso, após redigir o texto, é necessário revisá-lo com atenção ou buscar auxílio para garantir que esteja adequado às normas acadêmicas. É preciso verificar se o significado dos termos está coerente com o vocabulário técnico e se a escrita segue a linguagem acadêmica exigida.

Outro ponto essencial é o cumprimento das normas da ABNT. Por exemplo, na escrita acadêmica, não é recomendável o uso da primeira pessoa do singular, e há diversas regras que

precisam ser seguidas rigorosamente. Essas exigências tornam a escrita do projeto de pesquisa um desafio ainda maior para quem tem o português como segunda língua.

Iago: Você acredita que ainda há um número reduzido de surdos com titulação de mestre ou doutor? Na sua opinião, quais seriam os principais fatores que dificultam o acesso da comunidade surda aos programas de pós-graduação?

Participante 02: Conversando com colegas há algum tempo, percebi que muitos surdos não demonstravam interesse pelo mestrado. Muitos concluíam o ensino médio, ingressavam na graduação em Letras Libras, mas não tinham conhecimento sobre o que era um programa de pós-graduação ou como funcionava um mestrado ou doutorado.

No entanto, à medida que alguns surdos começaram a ingressar nesses programas, outros passaram a se interessar, e esse movimento tem crescido gradualmente. Ainda assim, reconhecemos que se trata de um processo lento e trabalhoso, e nem todos os surdos se sentem preparados para participar.

Além disso, há diversos fatores que influenciam esse acesso. A exigência de notas elevadas, a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos e a adequação do surdo à área de pesquisa são aspectos que devem ser considerados. Um dos maiores desafios, no entanto, continua sendo a exigência da língua portuguesa escrita, que representa um grande obstáculo para muitos surdos e acaba afastando-os do ambiente acadêmico e dos programas de pós-graduação.

Se o processo seletivo fosse mais acessível e conduzido também em Língua de Sinais, essa realidade poderia ser diferente. Temos alguns exemplos de surdos que conseguiram ingressar no mestrado, como você, Iago, e o Marcos Neto. Aqui no Piauí, o número ainda é muito pequeno, mas observamos que esse processo tem começado a se expandir. Hoje, contamos com a Maria Alice e outros poucos surdos que estão iniciando esse caminho.

Iago: O mestrado em Letras da UFPI exige que todas as etapas do processo seletivo – edital, prova escrita e entrevistas – sejam conduzidas exclusivamente em língua portuguesa. Você considera que essa exigência representa um problema de acessibilidade para os surdos?

Participante 02: Sim, essa falta de acessibilidade é um fator preocupante. Por exemplo, na UFSC, os editais são disponibilizados em versão sinalizada, o que facilita significativamente o acesso dos candidatos surdos às informações. Isso torna o processo mais claro e acessível, garantindo que todos compreendam as diretrizes da seleção.

Já no mestrado em Letras da UFPI, os editais não são traduzidos integralmente para a Língua de Sinais, o que torna as informações vagas e, muitas vezes, de difícil compreensão para os surdos, uma vez que o português não é nossa língua natural. Por esse motivo, acredito que o edital deveria ser disponibilizado tanto em Língua de Sinais quanto em português escrito, garantindo acessibilidade para ambos os públicos e evitando a exclusão da comunidade surda.

Iago: O que você acredita que poderia ser feito futuramente para tornar o processo seletivo mais acessível? Você considera que a possibilidade de submissão do projeto de pesquisa em vídeo, por meio de vídeo-registro, poderia facilitar essa inclusão? E quanto às entrevistas, você acha que poderiam ser conduzidas de maneira mais acessível para que os alunos surdos da graduação em Letras Libras da UFPI tenham mais oportunidades de ingressar nos programas de pós-graduação da universidade?

Participante 02: Sim, acredito que desde o edital o processo seletivo já deveria ser integralmente acessível, com uma tradução completa para a Língua de Sinais, e não apenas de alguns trechos. A ausência dessa tradução dificulta a compreensão para muitos surdos, tornando o processo seletivo excludente.

Além disso, a prova escrita também deveria oferecer alternativas em Língua de Sinais, pois o que percebo é que a maioria dos surdos formados em Letras Libras não busca o mestrado em Letras da UFPI justamente por essa falta de acessibilidade. O programa não oferece abertura suficiente para atender às demandas da comunidade surda, pois não há professores que ofertem linhas de pesquisa específicas sobre Libras e Educação Bilíngue, não há provas sinalizadas e não há a possibilidade de submissão do projeto de pesquisa em formato de vídeo-registro.

Essas barreiras acabam desmotivando os surdos, dificultando seu desenvolvimento acadêmico e reduzindo suas chances de ingresso na pós-graduação. Caso houvesse mais inclusão e estratégias acessíveis dentro do programa, certamente mais surdos se interessariam e buscariam a continuidade de sua formação na UFPI.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 04

Iago: Para iniciar nossa conversa, gostaria de perguntar sobre sua familiaridade com o gênero “projeto de pesquisa” antes do início da oficina. Você já conhecia esse gênero anteriormente? Sabemos que, durante as oficinas, trabalhamos com diferentes gêneros discursivos acadêmicos, como o edital e o projeto de pesquisa. Fizemos a leitura e análise de editais, depois passamos para a criação do projeto de pesquisa. Gostaria de saber se você já tinha contato prévio com esse gênero ou se foi algo novo para você.

Participante 04: Antes da oficina, eu já tinha algum conhecimento sobre o gênero projeto de pesquisa, assim como os outros participantes. Já tínhamos familiaridade com editais, especialmente na área de Linguística e em outras linhas de pesquisa, como Literatura, além de outros conhecimentos acadêmicos que essas áreas abrangem.

Durante as oficinas, cada participante escolheu um tema para trabalhar no projeto de pesquisa, e isso contribuiu para o desenvolvimento da compreensão sobre esse gênero. No meu caso, já havia tido contato com o projeto de pesquisa anteriormente, tanto no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) quanto durante minha participação no Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV). Além disso, no âmbito da especialização, também precisei elaborar um projeto de pesquisa, o que me proporcionou uma certa familiaridade com esse tipo de produção acadêmica.

Iago: Durante a oficina, estudamos detalhadamente a estrutura do projeto de pesquisa e concluímos todas as etapas desse processo. Agora, em sua opinião, você acredita que aprendeu a elaborar um projeto de pesquisa? Você se sente preparado para criar um projeto de forma independente?

Participante 04: Sim, considero esse aprendizado extremamente importante, especialmente porque pretendo seguir carreira acadêmica. Meu objetivo é ingressar no mestrado e, futuramente, no doutorado, e sei que o conhecimento sobre a elaboração de um projeto de pesquisa é essencial para esse percurso.

Para ingressar no mestrado, é necessário ter domínio sobre esse gênero textual, compreender sua estrutura e aprofundar os conhecimentos metodológicos que ele envolve. Por isso, acredito que a oficina foi fundamental para aprimorar essa compreensão.

Iago: Agora que a oficina foi finalizada, como você compara sua compreensão sobre o projeto de pesquisa no início e no final do processo? Você percebe alguma evolução em sua trajetória?

Participante 04: Durante minhas reflexões, percebo que, desde o período em que estive envolvido na elaboração do meu TCC, já possuía um certo conhecimento sobre a construção de um projeto de pesquisa. No entanto, ainda tenho dúvidas se um projeto de pesquisa elaborado para o mestrado segue exatamente os mesmos parâmetros que um projeto de TCC.

Sei que ambos possuem uma estrutura semelhante, mas imagino que o projeto para o mestrado exija um aprofundamento maior, tanto em termos metodológicos quanto na fundamentação teórica. Por isso, sinto que preciso continuar estudando para compreender melhor as especificidades desse gênero no contexto da pós-graduação.

Iago: Quando comparamos a estrutura do edital e a do projeto de pesquisa, podemos perceber que há diferenças significativas em seus recursos e estratégias. Você consegue identificar essas distinções? Acredita que a estrutura de ambos é semelhante ou distinta?

Participante 04: Não sei exatamente como responder a essa questão. Quando li um edital de mestrado pela primeira vez, achei o conteúdo muito complexo e, por esse motivo, desisti de me inscrever. No entanto, hoje percebo a importância da formação em nível de mestrado e o impacto que essa qualificação pode ter na nossa trajetória profissional e acadêmica.

No ano passado, realizei a minha inscrição e participei do processo seletivo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mas, infelizmente, fui desclassificado por não atender a uma das exigências do edital. Apesar de compreender que o documento traz informações essenciais, como as datas das provas e o prazo para pagamento da inscrição, acabei não anexando a documentação referente à minha titulação profissional e perdi o prazo para recurso. Agora, reconheço a relevância desses detalhes e sei que é fundamental estar atento a todas as exigências do edital. Ainda assim, mantenho meu interesse em ingressar no mestrado e pretendo tentar novamente no futuro.

Iago: Gostaria de saber sua opinião sincera. Você acredita que a oficina contribuiu para a sua compreensão sobre a estrutura de um edital de mestrado?

Participante 04: Sim, com certeza. A oficina foi fundamental para que eu entendesse a estrutura e a organização do edital. No entanto, a maior barreira que enfrento está relacionada à produção do projeto de pesquisa em língua portuguesa. Como não sou proficiente em português escrito, algumas partes do projeto, como a justificativa e os objetivos, representam um grande desafio para mim.

A dificuldade em me expressar de forma adequada na escrita acadêmica se deve ao fato de que o português é minha segunda língua. Por isso, acredito que um formato alternativo, como a produção do projeto por meio de videorregistro em Língua de Sinais, poderia ser uma solução mais acessível e eficaz para surdos.

Essa preocupação não é exclusiva minha, mas de toda a comunidade surda no Brasil, já que a exigência da proficiência em português escrito para a redação do projeto e para as provas escritas é um fator que limita o acesso dos surdos à pós-graduação. No entanto, essa barreira

não deve nos desmotivar ou impedir que busquemos condições mais acessíveis para ingressar nesses programas.

Iago: Com relação à estrutura das oficinas, utilizamos estratégias visuais e imagéticas, considerando que a comunidade surda é essencialmente visual. Na sua opinião, a oficina conseguiu contemplar esses aspectos e tornar os conteúdos mais acessíveis?

Participante 04: Sim, sem dúvida. A oficina foi muito bem estruturada e os recursos metodológicos foram eficazes. As estratégias utilizadas, a organização dos conteúdos e os slides, que eram altamente visuais, estavam alinhados com as explicações apresentadas, o que facilitou bastante a compreensão dos conceitos.

No entanto, como mencionei anteriormente, minha principal dificuldade está na produção do projeto de pesquisa em língua portuguesa, devido às exigências formais da escrita acadêmica.

Iago: Agora, vamos imaginar um cenário diferente. Se as oficinas tivessem sido ministradas exclusivamente em língua portuguesa, com a intermediação de intérprete de Libras e sem metodologias visuais, você acredita que teria aprendido da mesma forma?

Se as atividades tivessem sido realizadas exclusivamente em português escrito, sem os recursos visuais que utilizamos na oficina, essa estratégia teria sido significativa para o seu aprendizado?

Participante 04: Acredito que não teria sido tão produtivo. Em um cenário no qual o professor ministrasse a aula apenas em português, haveria um foco excessivo na língua portuguesa e pouca preocupação com as especificidades da comunidade surda. Mesmo que houvesse a presença de um intérprete de Libras, a metodologia seria completamente diferente e menos eficaz para nós.

Uma das grandes vantagens da oficina foi o fato de ter sido conduzida integralmente em Língua de Sinais, o que nos proporcionou maior liberdade para interagir diretamente com o professor, sem a necessidade da intermediação de um tradutor-intérprete. Isso possibilitou uma comunicação mais fluida e esclarecimento de dúvidas de forma mais eficiente.

Além disso, a preocupação do professor em trazer metodologias visuais e estratégias didáticas adaptadas para os surdos fez toda a diferença para que o aprendizado ocorresse de forma mais significativa.

Iago: Se você tivesse que começar a elaborar um projeto de mestrado do zero, a partir de amanhã, você acredita que conseguiria desenvolver esse projeto?

Participante 04: Bom, acredito que enfrentaria muitas dificuldades. Não seria um processo rápido e exigiria bastante tempo e esforço. Antes da oficina, eu não me sentiria seguro para iniciar um projeto de pesquisa. No entanto, mesmo após a oficina, caso precisasse começar a

elaboração de um projeto de mestrado a partir de amanhã, ainda enfrentaria desafios, especialmente em relação à escrita em português.

Já consigo identificar e compreender a estrutura de um projeto de pesquisa, reconhecendo os elementos que o compõem. Entretanto, a maior dificuldade está relacionada à escrita acadêmica em língua portuguesa. O português formal e a norma culta exigida para os projetos de pesquisa e para as provas dos programas de pós-graduação representam uma barreira significativa para mim.

Por esse motivo, acredito que precisaria do auxílio de uma pessoa ouvinte, seja um intérprete, um profissional da área ou um familiar fluente em Língua de Sinais, para me apoiar na adequação do meu texto às exigências da norma culta da língua portuguesa. Esse suporte seria essencial para garantir que minha produção escrita atendesse aos critérios acadêmicos necessários.

Iago: Agora que a oficina foi concluída, você ainda mantém interesse em ingressar no ambiente acadêmico?

Participante 04: Sim, com certeza. Como mencionei anteriormente, já tentei ingressar no mestrado no ano passado. Fiz o projeto e organizei tudo conforme as orientações que recebi na oficina, mas, infelizmente, não obtive aprovação.

Iago: Sobre essa experiência no mestrado, você considera que essa reprovação foi algo que lhe causou um impacto negativo ou enxerga como um aprendizado?

Participante 04: De certa forma, embora não tenha sido aprovado, considero essa experiência um aprendizado. Ela me motivou a continuar buscando o ingresso em um programa de pós-graduação, seja na área de Linguística, Literatura ou em outra linha de pesquisa que me interesse.

Quero seguir tentando, mas, mais uma vez, reforço que a questão da língua portuguesa continua sendo um grande obstáculo. Sei que muitos surdos acabam desmotivados a ingressar na pós-graduação justamente por essa barreira linguística.

Iago: Você mencionou que pretende tentar novamente ingressar no mestrado. No entanto, gostaria de saber se essa decisão partiu exclusivamente de você ou se houve algum fator externo, como o apoio de amigos, familiares ou professores, que lhe influenciou e motivou a buscar essa oportunidade na pós-graduação.

Participante 04: Bom, tenho dois surdos como referências acadêmicas: Iago Pedro, que é um grande amigo, e Marcos Neto. Antes de vê-los ingressarem na pós-graduação, eu me sentia um pouco desmotivado em relação à possibilidade de cursar um mestrado. No entanto, ao acompanhar o progresso deles nos programas de pós-graduação em outros estados e ver que

ambos concluíram seus mestrados com êxito, senti-me bastante motivado. Eles são, para mim, modelos a serem seguidos.

Além disso, meu esposo sempre me incentiva a continuar meus estudos e a buscar programas de pós-graduação com editais abertos. Ele reforça a importância dessa formação, pois a titulação de mestre ou doutor pode contribuir significativamente para minha pontuação na prova de títulos de futuros concursos que eu venha a prestar.

Iago: Sabemos que, no mestrado da UFPI, a realização de uma prova escrita em língua portuguesa é obrigatória. Você sente dificuldades ou limitações específicas em relação a esse programa?

Participante 04: Sim, sinto dificuldades. Não me sinto totalmente seguro para realizar o processo seletivo do mestrado em Letras da UFPI. Eu diria que minha segurança em relação a essa prova estaria em torno de 50%.

Isso ocorre porque, como já mencionei anteriormente, minha proficiência em língua portuguesa escrita ainda não é avançada. O ambiente acadêmico exige o uso da norma culta e de uma linguagem formal, o que representa um desafio adicional para mim. Essa exigência constitui uma das principais barreiras que eu enfrentaria ao tentar ingressar no mestrado da UFPI.

Iago: Em suas conversas com outros surdos, você já ouviu relatos sobre o interesse deles em ingressar na pós-graduação? Você acredita que o principal fator de desmotivação seja a exigência da escrita em língua portuguesa, a prova escrita ou a falta de conhecimento sobre o processo seletivo?

Participante 04: Sim, vários surdos já me relataram essa dificuldade. Muitos mencionam que enfrentam obstáculos relacionados à língua portuguesa, principalmente no que se refere à construção de um projeto de pesquisa. Por exemplo, eles encontram dificuldades na formulação dos objetivos, na estruturação da metodologia e no desenvolvimento das etapas do projeto.

Percebo que a oficina foi fundamental para auxiliar nesse aspecto, mas ainda há muitos surdos que não tiveram acesso a esse tipo de formação e que precisam desse suporte para se sentirem mais seguros e confiantes para explorar a pesquisa acadêmica.

Além disso, essa dificuldade com a escrita acadêmica não surge apenas no momento da candidatura ao mestrado, mas já começa na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que também precisa ser produzido em língua portuguesa. Diante desse contexto, muitos acreditam que o mestrado será ainda mais exigente e que a complexidade da escrita acadêmica será maior.

Dessa forma, se houvesse a possibilidade de realizar as provas e produzir o projeto de pesquisa em Língua de Sinais, por meio de vídeo-registro, acredito que a adesão dos surdos à pós-graduação seria significativamente maior.

Iago: De fato, se o processo seletivo para os programas de mestrado e doutorado em Letras da UFPI assegurasse todas as suas etapas por meio da Língua de Sinais e permitisse a produção dos projetos de pesquisa em formato de vídeo-registro, você acredita que isso tornaria o ingresso dos surdos mais acessível e inclusivo?

Participante 04: Sim, sem dúvida. Se o projeto de pesquisa pudesse ser produzido em formato de vídeo, se o edital fosse integralmente traduzido para Língua de Sinais e se as entrevistas e demais etapas do processo seletivo ocorressem na L1 do candidato surdo, acredito que isso resultaria em um aumento significativo na aprovação de surdos nos programas de pós-graduação.

O português escrito é um grande empecilho para a comunidade surda, e essa barreira linguística acaba desmotivando muitos surdos a participarem desses processos seletivos. Se o processo fosse conduzido na Língua de Sinais, os candidatos teriam maior autonomia para expressar suas ideias de maneira clara e natural, aumentando suas chances de aprovação.

Iago: Você acredita que, para incentivar o ingresso de mais surdos nos programas de pós-graduação, a opção de apresentar o projeto de pesquisa por meio de vídeo-registro seria uma estratégia eficaz? Você acha que os surdos se sentiriam mais seguros e motivados a participar desses processos seletivos?

Participante 04: Com certeza. A garantia de acessibilidade linguística proporcionaria muito mais segurança e ampliaria as possibilidades de ingresso dos surdos na pós-graduação.

Por exemplo, há um programa de mestrado no estado de Tocantins, em Palmas, que aceita a submissão do projeto de pesquisa em formato de videoregistro. Nesse programa, todo o processo seletivo é assegurado na Língua de Sinais, permitindo que o candidato surdo realize todas as etapas – desde a produção do projeto até a entrevista – em sua língua natural.

Acho esse modelo de seleção muito interessante e tenho curiosidade de saber mais sobre esse programa. Pelo que me recordo, o edital desse mestrado deve ser publicado em fevereiro ou março, e quando isso ocorrer, posso compartilhar com você mais detalhes sobre esse processo seletivo.

Infelizmente, não me recordo do nome exato do programa, mas sei que ele ocorre no estado de Tocantins e que proporciona essa liberdade para que os surdos participem do processo de seleção utilizando a Língua de Sinais. Essa abordagem facilita a inclusão e pode aumentar

significativamente o número de surdos matriculados em programas de pós-graduação, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 05

Iago: Antes de participar das oficinas, você já tinha familiaridade com o gênero “projeto de pesquisa” ou esse foi seu primeiro contato com ele?

Participante 05: Antes da oficina, eu não tinha tido contato direto com esse gênero. Alguns colegas e professores já haviam me explicado de forma geral o que era um projeto de pesquisa e me ofereceram algumas orientações. No entanto, todos eram ouvintes que já haviam passado pela experiência do mestrado e doutorado. Além disso, durante a pandemia, tive a oportunidade de acompanhar algumas *lives* em que esse tema era abordado por meio da interpretação em Libras. Mas eu ainda sentia que minha compreensão sobre o assunto era limitada e pouco aprofundada, o que acabou me desmotivando.

Com o início da sua oficina na UFPI, organizada por você, Iago, juntamente com Maria Alice, a professora Leila e a professora Ceíça, comecei a compreender com mais clareza a estrutura e os aspectos essenciais de um projeto de pesquisa. As estratégias metodológicas adotadas foram fundamentais, pois estavam adaptadas às necessidades dos participantes surdos, o que até então não era uma preocupação evidente em outras formações. Com isso, adquiri uma visão mais clara sobre os elementos que compõem um projeto de pesquisa, compreendendo melhor a importância da metodologia e os caminhos para desenvolvê-la. A diversidade de recursos e estratégias didáticas utilizadas na oficina contribuiu significativamente para o meu aprendizado, tornando o conteúdo mais acessível e eficiente.

Iago: Fico extremamente satisfeito e orgulhoso ao ouvir isso! Caso precisasse elaborar um projeto de pesquisa atualmente, você acredita que conseguiria desenvolvê-lo com autonomia?

Participante 05: Sim, acredito que sim, pois, ao longo da oficina, consegui aprimorar meus conhecimentos e minha capacidade de produção acadêmica. As explicações ministradas em Língua de Sinais foram fundamentais para que eu compreendesse cada etapa do projeto, desde a formulação dos objetivos até a justificativa, que é uma parte essencial. Antes, eu tinha dificuldades para compreender esses aspectos com clareza. Mesmo tendo passado pela experiência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na época o processo ainda me parecia

abstrato e pouco estruturado. Agora, com o conhecimento adquirido, sinto-me mais preparada para elaborar um projeto de pesquisa de forma mais consistente.

Iago: Antes da oficina, houve um momento dedicado à discussão sobre o gênero edital com a professora Shisleny. Você participou desse encontro?

Participante 05: Sim, participei, mas apenas do segundo encontro que explicou sobre edital. Não estive presente no primeiro.

Iago: Se você comparar a estrutura de um edital de processo seletivo para o mestrado com a estrutura de um projeto de pesquisa, você considera que elas são semelhantes ou distintas? Você acredita que esses textos pertencem ao mesmo gênero ou possuem características e finalidades diferentes? Como você analisa essa comparação entre um edital e um projeto de pesquisa?

Participante 05: São completamente diferentes. O edital apresenta informações relacionadas ao processo seletivo, como a documentação exigida, as normas, os modelos a serem seguidos, o cronograma, os prazos de inscrição e outras diretrizes essenciais. Trata-se de um documento normativo que estabelece as regras do processo. Já o projeto de pesquisa possui uma estrutura distinta, pois temos que traçar os objetivos, justificativa, problemática e a proposta para solução das questões levantadas, essas são as etapas do projeto de pesquisa. Os dois se diferenciam pelo tipo de informações e partes que são diferentes.

Iago: Durante a oficina, buscamos adaptar nossas metodologias para priorizar a Libras, utilizando recursos visuais e estratégias acessíveis. Você considera que essa abordagem foi eficaz?

Participante 05: Sim, sem dúvida. Como vocês são fluentes em Libras, toda a oficina foi conduzida nessa língua, acompanhada de slides e materiais visuais que complementavam as explicações. Isso proporcionou uma compreensão muito mais clara do conteúdo abordado. Muitas vezes, quando há um intérprete mediando a comunicação, a dinâmica da aula é diferente e pode ser menos envolvente, pois o contato direto com o professor é reduzido. Esse foi um dos diferenciais da oficina ministrada por vocês.

Iago: Agora, se a oficina tivesse sido voltada tanto para alunos surdos quanto ouvintes, com aulas ministradas em português, utilizando textos extensos e metodologia baseada na língua portuguesa oral, você acredita que a experiência teria sido a mesma ou teria um impacto diferente?

Participante 05: A experiência teria sido completamente diferente. Quando a aula é ministrada integralmente em Língua de Sinais, a compreensão do conteúdo se torna muito mais clara. No entanto, em um ambiente onde a língua principal é o português, podem surgir dificuldades, pois algumas palavras podem ser ambíguas ou confusas, pois a linguagem acadêmica é mais formal,

é superior a que estamos acostumados no dia a dia, precisando que as vezes seja explicado o significado das palavras e do que se quis dizer, mas em Libras compreendo mais facilmente.

Iago: É necessário fazer adaptações?

Participante 05: Isso! Precisamos de adaptações para compreender. Desconhecemos alguns vocábulos, então precisamos perguntar os sinais correspondentes a eles.

Iago: Vamos imaginar que um novo edital para um programa de mestrado seja publicado e você tenha interesse em se inscrever. No entanto, tanto a prova quanto o projeto de pesquisa precisam ser redigidos integralmente em português. Caso tivesse que elaborar esse projeto nessa língua, você acredita que enfrentaria dificuldades?

Participante 05: Eu me esforçaria ao máximo para elaborar o projeto em português. Provavelmente, buscaria auxílio de uma pessoa ouvinte para me orientar e corrigir a ortografia e gramática. Depois eu conseguira submeter.

Iago: Mas você acha que teria mais dificuldade na elaboração no que tange a estrutura ou à escrita?

Participante 05: Acho que teriam mais dificuldade com a escrita em português, pois tenho meu jeito de escrever em português por ser surda, então ajustes seriam necessários.

Iago: Durante a oficina, percebemos que muitos surdos demonstraram grande interesse em se inscrever no mestrado. Gostaria de saber, no seu caso, qual é a principal motivação para ingressar na pós-graduação? Esse interesse surgiu por influência de fatores externos, como incentivo de outras pessoas, ou é uma decisão pessoal?

Participante 05: Primeiramente, minha motivação vem do fato de ser professora. Quero orientar estudantes em suas pesquisas, mas preciso adquirir mais conhecimentos para que isso seja possível. Pode acontecer dos alunos me fazerem perguntas e eu não saber como responder por também não ter o conhecimento necessário, mas acredito que o mestrado me prepararia, dando condições de orientar meus alunos satisfatoriamente. Por eu ser professora efetiva na UESPI, sinto essa necessidade.

Iago: Em sua opinião, qual etapa do processo seletivo para o mestrado apresenta maior dificuldade? O edital, por conter uma grande quantidade de informações e termos técnicos pouco familiares para surdos? A escrita do projeto em português, considerando que essa não é a primeira língua da comunidade surda? Ou o momento da entrevista? Você acredita que a prova escrita, por ser em português, representa um grande desafio?

Participante 05: Não consegui chegar até essas etapas. Consegui elaborar o projeto de pesquisa e me inscrever. Passei nessa primeira etapa. Mas no dia da prova escrita, eu não consegui me preparar a tempo e por isso, desisti e não fui fazer. Quando peguei o material para estudar,

percebi que eram muitos textos, pois eram 10 temas diferentes e tive pouco tempo para estudá-los. Então não tive ainda a experiência de fazer a prova escrita ou entrevista.

Iago: E com relação à prova escrita, você considera que teria dificuldades se tivesse tempo satisfatório para se preparar?

Participante 05: Conseguiria, mas precisaria de dois ou três meses antes da prova para conseguir estudar e me preparar. Eu desconhecia os temas e o dia da prova já estava muito próximo. Também precisei fazer uma viagem e isso reduziu ainda mais o tempo para estudar e me organizar, por isso desisti.

Iago: Mas pela prova ser escrita em português, isso seria uma dificuldade para você?

Participante 05: Acredito que conseguiria escrever, pois já tive a experiência de realizar uma prova discursiva em um concurso público e fui aprovada. Antes da prova, pratiquei bastante os temas que poderiam ser cobrados, o que me ajudou a desenvolver a escrita. No caso do mestrado, a prova também possui um caráter discursivo, então penso que, com preparação adequada.

Iago: Caso a prova fosse aplicada em Língua de Sinais, você acredita que isso tornaria o processo mais acessível?

Participante 05: Sem dúvida, uma prova em Língua de Sinais seria muito mais confortável para nós, surdos. A elaboração de um texto discursivo em português exige um tempo significativamente maior, pois precisamos nos dedicar intensamente à construção gramatical e à organização textual. Já uma avaliação em Língua de Sinais proporcionaria maior conforto linguístico e aumentaria nossas possibilidades de ingresso em programas de pós-graduação.

Iago: Você relatou que teve a experiência da prova discursiva em português no concurso, mas que no mestrado desistiu antes de fazer, pensando nisso, como foi sua experiência?

Participante 05: A Lei da Libras garante minha expressão através da Libras, que é minha língua natural, por isso minha escrita em português segue uma estrutura diferente da norma padrão do português, assim o professor que avaliar minha redação, precisa saber disso, que escrevemos de um jeito diferente e fazer essa avaliação de um modo diferente também. Se o professor não conhecer o modo como surdo escreve em português ele pode não compreender e zerar minha redação e isso não pode acontecer. Libras que é minha primeira língua. Por exemplo, se eu escrevo uma palavra com a grafia diferente, como CAZA ao invés de CASA, sei que não é a escrita correta e posso ser penalizada mesmo não sendo minha primeira língua, pois é exigida a norma padrão da língua, mas tenho pouca proficiência.

Iago: Na sua visão, o fato de todo o processo seletivo para o mestrado ser conduzido em português representa uma das maiores barreiras para o ingresso de surdos na pós-graduação?

Você considera que a exigência do português escrito, em sua norma culta e acadêmica, constitui um dos principais desafios enfrentados pelos candidatos surdos?

Participante 05: Sim, na minha perspectiva, seria fundamental que todo o processo seletivo fosse assegurado também em Língua de Sinais, desde a inscrição até a avaliação final. Muitos surdos são desclassificados por dificuldades na compreensão e expressão em português escrito. Na minha opinião, deveríamos ter a opção de nos expressar em Libras e no caso das produções textuais, faríamos através de vídeos sinalizados em Libras. Atualmente, muitas vezes, os candidatos surdos precisam recorrer à mediação de ouvintes para a tradução de textos acadêmicos ou mesmo para a escrita, mas assim, ficamos dependentes de ouvintes. Nós surdos, temos conhecimentos, sabemos nos expressar, mas em língua de sinais. Precisamos ter autonomia. Não concordo que tenhamos que depender ouvintes.

Iago: Em sua opinião, quais estratégias poderiam ser implementadas pelas universidades para que os surdos se sintam mais motivados e incluídos nos programas de pós-graduação, como o mestrado em Letras da UFPI?

Participante 05: Acredito que o principal ponto a ser aprimorado é a presença da Língua de Sinais em todas as etapas do processo. Além disso, é essencial que haja professores fluentes em Libras, capazes de orientar pesquisas nessa área e compreender a cultura surda. Atualmente, a maioria dos professores leciona apenas em português, e as aulas são mediadas por intérpretes de Libras. No entanto, essa dinâmica pode ser limitante para os alunos surdos. Por isso, é fundamental que esse cenário seja modificado, permitindo a presença de docentes que ministrem aulas diretamente em Língua de Sinais, orientem dissertações nesse idioma e disponibilizem materiais acessíveis, incluindo textos acadêmicos traduzidos para Libras. Essas mudanças são essenciais para garantir a inclusão efetiva dos surdos nos programas de pós-graduação, como o mestrado em Letras da UFPI.

Iago: Participante 05, você sente que há necessidade de maior inclusão no programa de pós-graduação da UFPI?

Participante 05: Sim, acredito que o programa precisa adotar uma proposta bilíngue mais estruturada e assertiva. Até o momento, nos deparamos com diversas barreiras que dificultam o acesso e a permanência de pessoas surdas na pós-graduação.

Iago: Caso o programa de pós-graduação da UFPI permitisse que o processo seletivo ocorresse também em Língua de Sinais, você acredita que isso traria maior motivação para os candidatos surdos?

Participante 05: Sim, sem dúvida. Eu ficaria extremamente feliz com a inclusão da Língua de Sinais no contexto da pós-graduação. Entendo que pode ser regra do programa a exigência da

escrita e leitura de textos em português, teria que respeitar, mas se aceitassem o uso e expressão em língua de sinais, seria excelente!

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 06

Iago: A primeira pergunta está relacionada ao gênero “projeto de pesquisa”. Antes da oficina, você já havia tido contato com esse gênero textual? Já o conhecia ou teve seu primeiro contato diretamente na oficina?

Participante 06: Meu primeiro contato foi através da professora Ceíça, que ministrou uma oficina. No entanto, o foco dessa oficina foi o gênero “resenha”, que ela detalhou e trabalhou com mais profundidade. Assim, inicialmente, compreendi melhor a estrutura da resenha.

Já na sua oficina, acompanhamos as etapas de construção do projeto de pesquisa, o que tornou esse gênero mais compreensível para mim. Durante as discussões, comecei a refletir sobre a problemática da pesquisa e a importância de sua definição. No início, eu não compreendia exatamente o que significava a problemática dentro de um projeto de pesquisa e sua relação com a escolha do tema. Entretanto, com suas explicações, consegui identificar e compreender melhor esse conceito. Dessa forma, por meio da oficina, estabeleci uma distinção clara entre o gênero “resenha” e o gênero “projeto de pesquisa”.

Iago: Durante o desenvolvimento da oficina, você conseguiu compreender a estrutura da língua portuguesa necessária para a construção do projeto de pesquisa?

Participante 06: O que pude perceber é que há uma grande problemática tanto dentro quanto fora do ambiente universitário no que se refere à acessibilidade linguística para pessoas surdas. Desde o momento da inscrição até todas as etapas do programa de pós-graduação em Letras da UFPI, há barreiras significativas para a participação de surdos.

Sabemos que o direito de ingressar em um programa de pós-graduação não se limita apenas a pessoas ouvintes ou sem deficiência. É fundamental reconhecer que surdos e pessoas com outras diferenças linguísticas e culturais também devem ter esse direito assegurado. No entanto, a realidade é que o número de surdos no mestrado em Letras da UFPI ainda é extremamente reduzido, o que evidencia a falta de acessibilidade e de informações direcionadas a essa comunidade.

Por exemplo, frequentemente vejo editais de mestrado sendo publicados no Instagram e em outros meios de comunicação, mas me sinto frustrada por não conseguir participar devido à ausência de recursos acessíveis. A falta de tradução para Língua de Sinais e a predominância de informações apenas em português escrito fazem com que eu me sinta excluída do processo. Sou graduada em Letras Libras, mas, até o momento, não consegui ingressar no programa de pós-graduação em Letras da UFPI, aqui em Teresina, Piauí. Além disso, há outros desafios, como a escassez de linhas de pesquisa que contemplem os estudos surdos, a Língua de Sinais e temas relacionados à educação bilíngue. Também há poucos orientadores que aceitam e incentivam a participação de alunos surdos no mestrado.

A inclusão de surdos na pós-graduação exige uma luta contínua para garantir acessibilidade e equidade nesse espaço acadêmico. Precisamos de mudanças estruturais que possibilitem maior representatividade e participação da comunidade surda nos programas de pós-graduação, para que possamos dar continuidade às nossas formações e pesquisas.

Iago: Durante a oficina, também tivemos um momento dedicado à leitura de editais. Você consegue perceber diferenças estruturais entre o gênero “edital” e o gênero “projeto de pesquisa”?

Participante 06: Sim, consigo identificar algumas diferenças. O edital tem um caráter mais normativo e instrutivo, pois estabelece as regras do processo seletivo, indicando o que deve ser feito e detalhando informações essenciais, como o período de inscrição e a data de realização das provas.

Já o projeto de pesquisa possui uma estrutura distinta, pois sua finalidade é apresentar a pesquisa que o candidato deseja desenvolver dentro do programa de pós-graduação. Enquanto o edital organiza e regulamenta o processo seletivo, o projeto de pesquisa foca na construção do conhecimento, delineando os objetivos, a metodologia e a problemática do estudo.

Iago: Na oficina, quais estratégias metodológicas você considera que auxiliaram sua compreensão? O uso da Língua de Sinais foi um diferencial? A oficina realmente contribuiu para seu aprendizado?

Participante 06: Sim, sem dúvida. As estratégias adotadas, especialmente a utilização da Língua de Sinais na condução das aulas, foram fundamentais para a aquisição dos conteúdos. A abordagem visual, aliada à explicação clara dos conceitos, facilitou muito a compreensão teórica e a aplicação prática dos conhecimentos.

Por exemplo, quando elaborei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não compreendia totalmente a questão da problemática da pesquisa. No entanto, durante a oficina, sua explicação

sobre esse conceito e a identificação da problemática em artigos acadêmicos tornaram esse aspecto mais claro para mim.

Mesmo quando participei do ICV (Iniciação Científica Voluntária) durante a graduação, ainda tinha dificuldades para entender o papel da problemática dentro da pesquisa. Porém, com as oficinas, consegui esclarecer vários pontos que antes não estavam totalmente compreendidos. Gostaria muito que essas oficinas tivessem continuidade, pois ainda há aspectos que gostaria de aprofundar.

Iago: Na oficina, utilizamos estratégias visuais para facilitar a compreensão, evitando o excesso de textos e realizando traduções e explicações em Língua de Sinais. Você considera que essas estratégias foram eficazes? Os participantes surdos gostaram dessa abordagem?

Participante 06: Sim, eu particularmente gostei bastante da abordagem utilizada na oficina e percebi que meus colegas também apreciaram. Os slides eram visuais e não continham excesso de texto, o que facilitou a compreensão. Mesmo nas leituras textuais, conseguimos estabelecer conexões entre o conteúdo dos textos e as explicações fornecidas nos slides. Acredito que essa foi uma estratégia muito eficaz.

Além disso, considero que a metodologia adotada não trouxe nenhum prejuízo ao aprendizado. Pelo contrário, a utilização de slides, recursos visuais, textos motivacionais e discussões em Língua de Sinais, juntamente com a tradução de trechos específicos dos textos acadêmicos, foi extremamente benéfica. A forma como a oficina foi conduzida foi clara, acessível e favoreceu um aprendizado significativo para todos os participantes.

Iago: Caso as oficinas tivessem sido conduzidas de maneira diferente, com aulas ministradas em língua portuguesa oral e mediação de um intérprete de Libras, você acredita que teria tido o mesmo conforto linguístico e a mesma experiência de aprendizado?

Participante 06: Acredito que não. A experiência teria sido completamente diferente, pois, nesse caso, haveria a presença de uma terceira pessoa intermediando a comunicação – o intérprete. Isso significa que a interação com o professor regente da oficina não seria direta. Eu precisaria sinalizar para o intérprete, que faria a tradução para o português, e o professor responderia em português, exigindo nova tradução para a Língua de Sinais.

Esse processo tornaria a comunicação mais lenta e, possivelmente, comprometeria a qualidade do aprendizado. Durante a oficina, as aulas ocorreram diretamente em Língua de Sinais, o que nos permitiu acompanhar e interagir diretamente com o professor, sem a necessidade da mediação de um intérprete. Essa abordagem proporcionou um aprendizado mais significativo, pois sabemos que a cultura surda e a cultura ouvinte possuem diferenças marcantes.

Quando estamos imersos na cultura surda, com aulas conduzidas diretamente em Língua de Sinais, conseguimos compreender com mais clareza os aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Isso favorece um melhor rendimento acadêmico e um aprendizado mais efetivo. Já quando há a intermediação do intérprete, o desempenho pode não ser tão satisfatório, como ficou evidente na comparação com as oficinas ministradas integralmente em Língua de Sinais. Outro fator importante é que cada tradutor e intérprete possui um nível de proficiência diferente na Língua de Sinais, o que pode impactar a transmissão das informações. Alguns intérpretes, como você, Iago, e o Rômulo, têm um alto nível de fluência e conseguem transmitir com precisão o conteúdo acadêmico. No entanto, há intérpretes que não possuem o mesmo domínio linguístico, o que pode resultar no uso de uma linguagem inadequada ao contexto acadêmico e comprometer a clareza das informações.

Por isso, é fundamental que, no meio acadêmico, as aulas sejam ministradas diretamente em Língua de Sinais, principalmente quando estamos lidando com novos conceitos e sinais. Quando esses novos conhecimentos são transmitidos diretamente pelo professor em Libras, a compreensão se torna mais clara e precisa.

Iago: Agora, suponha que um edital de mestrado fosse publicado amanhã ou em breve e você tivesse interesse em se candidatar. Você acredita que conseguiria produzir um projeto de pesquisa completo, do zero, em língua portuguesa e dentro de um prazo de sete dias?

Participante 06: De forma alguma! Eu estaria “morta” (expressão de brincadeira), pois o processo seletivo para o mestrado envolve diversas etapas que demandam bastante tempo e preparação. Além do edital e do período de inscrição, seria necessário ler e interpretar diversos textos acadêmicos, pesquisar artigos, compreender as exigências do programa e organizar todas essas informações para elaborar um projeto de pesquisa.

Acredito que não conseguiria produzir um projeto de mestrado em língua portuguesa dentro de um prazo tão curto, como sete dias. Penso que um mês, ou até dois meses, seria um período mais adequado para elaborar um projeto que estivesse de acordo com as exigências acadêmicas. Para nós, surdos, o processo de escrita em língua portuguesa é moroso e exige um tempo maior de planejamento e revisão, especialmente porque o português não é nossa primeira língua.

Iago: Suponha que você tivesse três meses para elaborar um projeto de pesquisa. Em qual aspecto você sentiria mais dificuldade: na estrutura do projeto e suas etapas ou na produção do texto em língua portuguesa?

Participante 06: Acredito que enfrentaria dificuldades em ambas as áreas. Tanto na estruturação do projeto de pesquisa quanto na produção em língua portuguesa, sendo que esta

última representaria o maior desafio. A escrita acadêmica exige um domínio da norma culta e uma prática constante para garantir que o texto esteja adequado às exigências do programa.

Gostaria de tentar desenvolver um projeto, pois isso me ajudaria a adquirir mais experiência, compreender melhor meus erros e avaliar se conseguiria ser aprovada. O processo de aprendizado envolve prática, ajustes e revisões constantes, e eu precisaria que outras pessoas revisassem meu texto para verificar se ele está de acordo com as normas da ABNT, as regras linguísticas e gramaticais da língua portuguesa. Esse seria, sem dúvida, um grande desafio para mim ao elaborar um projeto de mestrado.

Diferentemente, se esse projeto pudesse ser desenvolvido em Língua de Sinais, acredito que conseguiria me expressar de maneira mais satisfatória. Por isso, é fundamental que os surdos tenham a oportunidade de participar do processo seletivo para o mestrado utilizando sua língua natural, a Libras. Isso garantiria um maior conforto linguístico e possibilitaria uma melhor expressão dos objetivos e da estrutura do projeto de pesquisa.

Infelizmente, essa ainda não é a realidade no programa de pós-graduação em Letras da UFPI. Essa falta de acessibilidade é uma falha significativa que precisa ser ressignificada. Atualmente, há apenas um aluno surdo matriculado no programa, o que evidencia a necessidade de mudanças estruturais para ampliar o acesso da comunidade surda. Aceitar que o processo seletivo ocorra em Língua de Sinais seria um passo essencial para garantir maior equidade nesse ambiente acadêmico.

A exigência exclusiva da língua portuguesa pode, inclusive, causar traumas em algumas pessoas surdas. Como sabemos, a escrita do português é uma grande dificuldade para a maioria dos surdos, pois não é sua língua natural. Isso gera ansiedade, medo e até bloqueios psicológicos, especialmente quando precisam produzir textos na norma culta e acadêmica. Muitos surdos têm o desejo de ingressar em um programa de mestrado ou doutorado, mas acabam desistindo diante da barreira linguística imposta pela exigência do português escrito.

Iago: Sua inscrição na oficina indica que você tem interesse em ingressar futuramente em um mestrado. Esse interesse parte de você ou foi influenciado por fatores externos, como incentivo de amigos, familiares ou professores?

Participante 06: Sempre tive vontade de ingressar em um mestrado e, futuramente, em um doutorado. No entanto, ao longo da minha trajetória acadêmica, percebi que, na sociedade, os ouvintes conseguem ingressar com maior facilidade nesses programas, especialmente no mestrado em Letras da UFPI.

Com o passar do tempo e à medida que avancei na graduação, fui compreendendo melhor a importância da pós-graduação. No entanto, percebo que é necessário um preparo significativo

para ingressar no mestrado, e não acredito que conseguiria passar por todo esse processo sozinha. Isso me leva a refletir se, um dia, realmente conseguirei ingressar na pós-graduação.

Desde a infância, sempre sonhei em cursar um mestrado e um doutorado, mas hoje, ao observar as dificuldades e barreiras existentes, me questiono se esse objetivo será possível. Você, Iago, sempre me motiva a considerar essa possibilidade, e isso me faz refletir sobre meu desejo e sobre os desafios que precisarei superar.

Por outro lado, a estrutura do processo seletivo do mestrado em Letras da UFPI ainda me causa insegurança, pois todas as etapas – edital, prova, entrevista – são conduzidas exclusivamente em língua portuguesa. Isso gera um bloqueio muito grande para mim, pois ainda não me sinto proficiente o suficiente para realizar uma prova em português escrito. Apesar de já ter concluído minha graduação, meu domínio do português ainda não atingiu o nível de proficiência exigido na norma culta acadêmica. Isso ocorre porque o português é minha segunda língua, enquanto minha língua natural e de maior conforto linguístico é a Libras.

Mesmo diante dessas dificuldades, continuo tentando e me esforçando para alcançar esse objetivo. No entanto, há momentos em que me sinto reflexiva: será que conseguirei? Será que este é o momento certo? Será que em 2025 terei condições de me inscrever?

O processo seletivo do mestrado em Letras da UFPI me gera muitas dúvidas e inseguranças, mas não permitirei que esses desafios me desmotivem a continuar tentando. Continuarei buscando meios de ingressar na pós-graduação, especialmente aqui no meu estado, pois acredito que a ampliação do acesso dos surdos à pós-graduação é uma luta necessária e urgente.

Iago: Você sente que as oficinas lhe auxiliaram de alguma forma no processo de ingresso na pós-graduação? Ou foi algo que, de certa forma, gerou insegurança ou dificuldades? Como você avalia essa experiência?

Participante 06: As oficinas não foram, de forma alguma, uma experiência negativa ou traumática. Pelo contrário, gostei muito de participar e me senti realizada ao poder me expressar e aprender durante o processo. No entanto, mais uma vez, esbarramos na questão da acessibilidade linguística.

Os textos acadêmicos e artigos exigidos no processo seletivo são integralmente em língua portuguesa, sem nenhuma adaptação para a Língua de Sinais. Essa ausência de acessibilidade dificulta a compreensão dos conteúdos por parte dos candidatos surdos, pois os textos não contemplam o aspecto visual característico da cultura surda.

Além disso, até o momento, não havia sido oferecida nenhuma oficina voltada para orientar os surdos sobre o processo seletivo do mestrado em Letras da UFPI. Nunca tivemos, na Universidade Federal do Piauí, um espaço de preparação específico para que os surdos

compreendessem como funciona o ingresso na pós-graduação. Por esse motivo, considero que a oficina foi um marco positivo na minha trajetória acadêmica, contribuindo significativamente para meu entendimento sobre o processo seletivo.

Iago: O programa de mestrado em Letras da UFPI exige que tanto o projeto de pesquisa quanto a prova escrita sejam obrigatoriamente em língua portuguesa. Qual a sua opinião sobre essa exigência?

Participante 06: Essa questão possui dois lados: há um ponto positivo e um ponto negativo. O ponto negativo é que, no mestrado em Letras da UFPI, as provas são exclusivamente em português escrito, sem nenhuma adaptação para a Língua de Sinais. Isso significa que não há acessibilidade linguística para candidatos surdos, o que pode ser um grande obstáculo. Acredito que seria essencial que o programa disponibilizasse provas acessíveis para surdos, por meio de videoprovas em Língua de Sinais, além da possibilidade de submissão do projeto de pesquisa em formato de videorregistro. Essa prática já ocorre em alguns programas de pós-graduação em outras universidades, e sua implementação na UFPI incentivaria um maior número de surdos a participarem do processo seletivo.

Frequentemente, ao ler textos acadêmicos em português, nós, surdos, não conseguimos ter uma compreensão tão clara quanto teríamos se o conteúdo fosse apresentado em Língua de Sinais. Quando as informações são transmitidas diretamente em Libras, nossa compreensão é muito mais precisa e conseguimos expressar conceitos de maneira mais eficaz.

Portanto, não sugiro que o processo seletivo deixe de ocorrer em português para os ouvintes, mas que também seja disponibilizada a alternativa em Língua de Sinais para os surdos. Essa adaptação tornaria o programa mais acessível e inclusivo.

Iago: Você percebe que outros surdos se sentem incomodados, excluídos ou até mesmo oprimidos pela falta de provas em Língua de Sinais no mestrado da UFPI?

Participante 06: Infelizmente, sim. Muitos surdos se sentem excluídos e desacreditados quanto à possibilidade de ingressar no mestrado. Isso gera uma preocupação muito grande, pois, além das barreiras linguísticas, há outros desafios estruturais dentro do programa.

Um dos principais problemas é a ausência de orientadores dispostos a aceitar estudantes surdos como orientandos. Além disso, as linhas de pesquisa do programa ainda são muito tradicionais e, na maioria das vezes, não contemplam estudos relacionados à Libras ou à cultura surda. Isso dificulta ainda mais o ingresso de surdos na pós-graduação em Letras da UFPI, principalmente daqueles que se formaram no curso de Letras Libras.

A falta de acessibilidade linguística também se reflete em outras áreas acadêmicas. Por exemplo, mesmo no programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV), a participação de

surdos ainda é muito reduzida. Essa limitação reforça a necessidade de tornar a Língua de Sinais mais presente em diferentes âmbitos da universidade. Se não houver essa ampliação da acessibilidade, muitos surdos acabarão desistindo de continuar seus estudos, o que compromete significativamente sua formação acadêmica e profissional.

Além disso, se compararmos a pós-graduação com a graduação, percebemos que, já na graduação, muitos professores não demonstram paciência ou empatia ao lidar com alunos surdos. Esse cenário se agrava ainda mais no mestrado em Letras da UFPI, onde a presença de alunos surdos é praticamente inexistente.

Os professores, em sua maioria, não possuem preparo para lidar com estudantes surdos e não sabem como adaptar suas metodologias para essa realidade. Essa falta de traquejo pedagógico impacta diretamente o desempenho dos alunos surdos, dificultando ainda mais sua permanência na pós-graduação. Esse é um problema estrutural que precisa ser enfrentado com seriedade para garantir um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

Iago: Na UFPI, percebemos uma grande carência de orientadores que possam atuar na área da Língua de Sinais. Como você acredita que essa situação pode ser modificada? O que poderia ser feito para melhorar a acessibilidade para surdos no programa de pós-graduação em Letras da UFPI?

Participante 06: Acredito que o primeiro passo para essa mudança é ampliar as oportunidades para os surdos dentro do programa. Isso significa disponibilizar provas acessíveis em Língua de Sinais, seja por meio de vídeo-registros ou mesmo permitindo que o projeto de pesquisa seja elaborado nesse formato.

Além disso, os responsáveis pelo programa de pós-graduação precisam demonstrar interesse real em compreender a realidade da comunidade surda e reconhecer que metodologias diferenciadas de ensino são essenciais. Percebo que, até o momento, essa abertura ainda não existe plenamente.

Outro aspecto que precisa ser revisto é a questão da reserva de vagas. Atualmente, muitas universidades disponibilizam apenas uma única vaga para candidatos surdos, o que é insuficiente. Esse número precisa ser ampliado para garantir uma equidade real no acesso à pós-graduação. Não faz sentido reservar apenas uma vaga para surdos enquanto todas as demais são destinadas a candidatos ouvintes. O programa de pós-graduação precisa considerar a diversidade dos candidatos e garantir uma distribuição mais equitativa das oportunidades.

A Libras, como uma língua natural, deve ocupar um espaço central dentro do programa de Letras. No entanto, ainda vemos que a maior parte dos espaços acadêmicos é ocupada por ouvintes, enquanto os surdos permanecem excluídos desse ambiente. É fundamental que essa

situação muda, garantindo que a acessibilidade linguística seja assegurada desde o edital até todas as etapas do processo seletivo.

Isso significa que o edital deve deixar explícito quantas vagas serão destinadas a candidatos surdos e garantir que esses estudantes possam realizar todas as fases da seleção em sua língua natural. A produção de projetos em Língua de Sinais, as provas sinalizadas e a disponibilidade de orientadores que aceitem temáticas relacionadas à surdez e à Libras são medidas urgentes que precisam ser adotadas.

Outro ponto crítico é a ausência de intérpretes de Libras no programa de pós-graduação. Os intérpretes da universidade geralmente não atuam no mestrado, o que gera mais uma barreira para os surdos. Como podemos ingressar e permanecer em um programa no qual os professores não dominam a Língua de Sinais e ainda não há intérpretes disponíveis para garantir a comunicação? Isso resulta em mais um fator de exclusão.

Portanto, a inclusão da Língua de Sinais no programa de pós-graduação não apenas incentivaria mais surdos a se candidatarem, mas também garantiria um aprendizado mais significativo, reduzindo os prejuízos na formação acadêmica desses estudantes.

Para que essa mudança ocorra, precisamos de maior acessibilidade linguística, professores dispostos a orientar alunos surdos, tradutores e intérpretes de Libras atuando no programa e provas sinalizadas. Além disso, o projeto de pesquisa deve ser aceito em Língua de Sinais, como já acontece em diversos outros programas de pós-graduação no Brasil.

Atualmente, muitos surdos do Piauí precisam migrar para outros estados para conseguirem ingressar no mestrado ou doutorado, pois o programa de pós-graduação em Letras da UFPI ainda não oferece condições mínimas para sua participação. Isso é um reflexo de um problema maior: enquanto os índices educacionais para ouvintes no Piauí seguem avançando, a situação dos surdos ainda é bastante precária.

É necessário refletir sobre essa realidade. Será que a educação para surdos no Piauí está no mesmo patamar da educação para ouvintes? A formação dos surdos é de fato valorizada e acessível? Se queremos ver mais surdos ingressando no mestrado e doutorado, essas questões precisam ser debatidas com seriedade dentro do programa de pós-graduação em Letras da UFPI. Hoje, não há um esforço real para tornar a pós-graduação acessível aos surdos, mesmo com o curso de Letras Libras inserido na estrutura do CCHL. É fundamental que o programa de Letras reconheça a capacidade dos surdos como pesquisadores, entenda que temos potencial acadêmico e ofereça as condições necessárias para que possamos desenvolver pesquisas e contribuir com a produção científica.

As mudanças precisam acontecer, pois a exclusão dos surdos no ensino superior e na pós-graduação gera consequências graves para a educação dessa comunidade. Quando um surdo não consegue ingressar em um programa de mestrado, a culpa é exclusivamente dele? Ou é uma falha estrutural do próprio programa, que não garante acessibilidade linguística?

A falta de suporte para a Língua de Sinais no mestrado da UFPI nos remete a tempos passados, em que os surdos não tinham direito à educação. Hoje, há diversos graduados em Letras Libras pela UFPI que ainda não conseguiram ingressar no mestrado da própria universidade. Isso nos leva a questionar: qual é a real barreira? O que precisa ser feito para resolver esse problema?

Essas discussões precisam ser ampliadas e transformadas em ações concretas. Se os professores do programa não possuem fluência em Língua de Sinais, a universidade deve investir na contratação de intérpretes para atuar na pós-graduação. Ainda que essa não seja a solução ideal, seria um avanço mínimo para garantir a acessibilidade linguística dos alunos surdos dentro do programa.

O que falta agora é articulação e mobilização para que essas mudanças sejam implementadas.

Iago: Alguns surdos já me relataram sobre o programa de pós-graduação em Palmas, Tocantins, e o achei muito interessante porque ele se mostra mais acessível do que a UFPI. No Tocantins, por exemplo, há provas tanto em formato escrito quanto sinalizado, permitindo que os candidatos surdos realizem as avaliações da maneira que for mais confortável para eles.

Além disso, o projeto de pesquisa pode ser submetido por meio de vídeo-registro, e há um número significativo de professores que aceitam orientar alunos surdos. Isso demonstra que há programas que já estão bem mais avançados do que a realidade que enfrentamos aqui no Piauí. Precisamos urgentemente refletir sobre a acessibilidade linguística na pós-graduação em Teresina para que os surdos se sintam motivados e tenham condições reais de participar do mestrado em Letras da UFPI.

Participante 06: É evidente que essa mudança precisa acontecer. No Piauí, os surdos não se sentem motivados a ingressar na pós-graduação porque não possuem as mesmas oportunidades de acessibilidade linguística que outros estados oferecem. Como consequência, muitos acabam migrando para outras regiões do país para conseguir cursar um mestrado ou doutorado.

Os programas de pós-graduação em Teresina, especialmente o de Letras da UFPI, ainda não oferecem as condições necessárias para que surdos participem do processo seletivo de forma equitativa, mesmo para aqueles que concluíram sua formação na própria Universidade Federal do Piauí. Isso revela uma lacuna significativa na acessibilidade e inclusão dentro da pós-graduação.

É essencial que o programa de pós-graduação em Letras da UFPI repense suas diretrizes, analisando como outros estados estão implementando políticas de acessibilidade linguística para surdos e superando paradigmas tradicionais que ainda restringem a participação desse grupo. A adaptação do processo seletivo para contemplar a Língua de Sinais é um passo fundamental para garantir que mais surdos possam se sentir incentivados a participar e a continuar suas trajetórias acadêmicas.

Além disso, há um número expressivo de surdos mestres e doutores formados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), justamente porque lá o processo seletivo é acessível, sendo conduzido em Língua de Sinais. A UFSC possui um número significativo de professores que orientam alunos surdos, proporcionando um ambiente acadêmico mais inclusivo. Essa mesma realidade deveria ser implementada no Piauí e na UFPI, pois a necessidade de adaptação já é urgente.

Já estamos em 2025, e mudanças estruturais significativas ainda não ocorreram. O curso de Letras Libras da UFPI já existe há cerca de 10 anos, mas esse avanço ainda não foi refletido no programa de pós-graduação em Letras. Isso indica que há um atraso na adoção de medidas efetivas para garantir a acessibilidade linguística na pós-graduação.

Os surdos precisam ter a possibilidade e a segurança de participar do processo seletivo integralmente em Língua de Sinais. Essa é uma mudança essencial para que mais pessoas surdas possam ingressar, permanecer e se desenvolver dentro do programa. Atualmente, esse espaço ainda é pouco ocupado ou até mesmo inacessível para a maioria dos surdos formados na UFPI. Espero que essas transformações ocorram em breve, que os orientadores estejam dispostos a aceitar alunos surdos como orientandos e que a acessibilidade linguística seja, de fato, garantida no programa. Pode ser que este seja um desejo ambicioso, mas é o que almejo para o futuro da comunidade surda, especialmente para aqueles que estão em processo de formação e sonham em seguir na pós-graduação.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 08

Iago: Participante 08, a primeira pergunta está relacionada à sua familiaridade com o gênero “projeto de pesquisa”. Antes do início das nossas oficinas, você já tinha algum conhecimento prévio sobre esse gênero ou teve o seu primeiro contato durante a oficina?

Participante 08: Eu não tinha conhecimento prévio. Meu primeiro contato com o gênero “projeto de pesquisa” foi durante a oficina, pois, até então, eu ainda não havia adquirido esse conhecimento sobre o processo e o passo a passo para sua construção. Para compreender esse gênero é necessário um domínio avançado da língua portuguesa.

Iago: Agora que a oficina foi concluída e abordamos a estrutura, as etapas essenciais e as características principais de um projeto de pesquisa, você acredita que conseguiria elaborar um projeto sozinho ou ainda sentiria dificuldades?

Participante 08: Acredito que enfrentaria muitas dificuldades, especialmente em relação à língua portuguesa. O projeto de pesquisa exige a explicitação de diversos detalhes, e o português ainda representa uma barreira significativa para mim, especialmente o português acadêmico, que possui uma estrutura mais complexa. Precisaria detalhar os objetivos, metodologia e não sabia como.

Iago: Antes de trabalharmos o projeto de pesquisa na oficina, discutimos também o gênero edital, com a professora Shisleny, que fez um comparativo entre sua estrutura e a do projeto de pesquisa. Você percebe diferenças entre esses dois gêneros?

Participante 08: Sim, são gêneros distintos. O edital possui uma estrutura completamente diferente da do projeto de pesquisa. Enquanto o projeto de pesquisa requer a construção de diversas etapas, o edital se limita a apresentar as regras estabelecidas para um determinado processo seletivo. No caso do projeto de pesquisa, é necessário delimitar um tema, escolher uma linha de pesquisa, estruturar a justificativa e os objetivos, além de considerar elementos como o currículo Lattes e os critérios de avaliação do processo seletivo. O edital, por sua vez, apenas informa os requisitos e procedimentos para a seleção.

Iago: Durante a oficina, contamos com a participação da professora Leila, da professora Ceiza e da Maria Alice. Quais estratégias você considerou mais eficazes para garantir que os surdos compreendessem claramente os conteúdos abordados? Em relação às metodologias empregadas em Língua de Sinais, você acredita que foram satisfatórias ou há algo que poderia ser aprimorado? Caso tenha sugestões, quais seriam suas recomendações?

Participante 08: Durante as oficinas, tivemos acesso a materiais didáticos e discutimos sobre o projeto de pesquisa com a Língua de Sinais como primeira língua (L1). A participação ativa nas atividades possibilitou uma compreensão mais clara dos conteúdos, sem que a língua portuguesa representasse uma barreira. Dessa forma, consegui assimilar os conhecimentos de maneira mais coerente.

Por exemplo, no curso de Letras Libras da UFPI, nos primeiros semestres, observamos que muitos colegas conseguem ser aprovados no mestrado e alimentar seus currículos Lattes, o que

é extremamente relevante para a vida acadêmica. No entanto, notamos que os candidatos ouvintes têm maior facilidade de ingresso no programa de pós-graduação em Letras da UFPI, enquanto os surdos enfrentam obstáculos significativos nesse processo. Notava que no Letras Libras o foco sempre era nos ouvintes.

Iago: Caso os materiais utilizados na oficina estivessem predominantemente em português, com muitos slides e textos extensivos, você acredita que o desenvolvimento da oficina teria sido igualmente positivo, ou isso representaria um fator de dificuldade?

Participante 08: Acredito que a experiência seria semelhante àquela vivida no curso de Letras Libras da UFPI. Teríamos que estudar e nos esforçar para compreender a teoria e os textos, assim como os alunos ouvintes fazem. No entanto, essa abordagem demandaria um esforço maior por parte dos surdos, especialmente no que diz respeito à interpretação e assimilação do conteúdo em língua portuguesa.

Iago: Você considera que a oficina contribuiu para sua compreensão sobre a estrutura de um projeto de pesquisa? Como foi sua experiência ao ter esse primeiro contato com o gênero?

Participante 08: Sim, na UFPI, essa foi a primeira vez que tive contato direto com a estrutura de um projeto de pesquisa. Durante meu período na educação básica, eu era bastante dependente de outras pessoas no processo de aprendizagem. No entanto, ao ingressar no ensino superior, passei a desenvolver maior independência teórica e científica, seja no campo linguístico, literário ou nas discussões políticas relacionadas aos Estudos Surdos.

Percebo que houve uma transformação significativa nesse processo. É evidente que tive alguns atrasos na aquisição de determinados conteúdos ao longo da minha formação, mas, durante a oficina, o estudo do projeto de pesquisa me motivou a considerar o ingresso no mestrado. Compreendi que essa trajetória exige o cumprimento de diversas etapas e que a escrita acadêmica requer um domínio aprofundado da norma culta da língua portuguesa, o que representa um grande desafio para nós, surdos, que não somos proficientes na modalidade escrita do português.

No entanto, reforço que, graças à abordagem adotada na oficina, ministrada integralmente em Língua de Sinais, consegui assimilar a estrutura do projeto de pesquisa e compreender seus principais elementos. Além disso, tive contato com diversas novidades que ampliaram minha visão sobre o processo de elaboração de um projeto acadêmico.

Iago: Após participar das oficinas sobre projeto de pesquisa, você chegou a tentar se inscrever no mestrado em Letras da UFPI? Ainda tem interesse em ingressar em um programa de pós-graduação ou essa vontade diminuiu?

Participante 08: Durante o período das oficinas, enfrentei algumas questões pessoais que acabaram afetando minha participação, reduzindo minha frequência. Infelizmente, consegui comparecer apenas duas ou três vezes. No entanto, na próxima vez que abrir edital para o mestrado, prestarei mais atenção nas informações do edital e lembrarei das coisas que aprendi na oficina. Não sei se terá outra oficina, espero que sim. Acredito que conseguirei me lembrar e conseguirei participar da seleção de modo mais autônomo.

Iago: O que despertou seu interesse pelo mestrado? Houve alguma influência externa, alguém que o motivou, ou foi um desejo pessoal?

Participante 08: Acredito que a principal motivação vem da necessidade. No Piauí, percebemos que há poucos surdos inseridos na pós-graduação. Já temos alguns exemplos, como o Iago e o Marcos Neto, mas ainda precisamos ampliar esse reconhecimento e fortalecer as conquistas da comunidade surda no meio acadêmico.

Os surdos são plenamente capazes de ingressar em programas de pós-graduação, assim como qualquer pessoa com deficiência. No entanto, é fundamental que haja um olhar mais atento para as diferenças sociais e individuais, garantindo que o acesso seja equitativo. Acredito que a abordagem bilíngue nos ajude a participar mais efetivamente. Sempre ouvimos falar sobre a importância do mestrado, mas, na prática, quantos surdos estão efetivamente inseridos nos programas de pós-graduação em Letras da UFPI? Essa é a grande questão que precisa ser discutida e enfrentada.

Iago: No mestrado em Letras da UFPI, você percebe a ausência de professores proficientes em Língua de Sinais ou de pesquisadores que trabalhem especificamente com Linguística da Libras e Educação Bilíngue? Sente falta dessa representatividade? Gostaria de comentar algo sobre essa questão?

Participante 08: Falta professores que orientem estudos relacionados à Libras, abordando-a como L1, L2, além de temas como letramento e alfabetização. Percebo também que muitos desses docentes não possuem fluência em Língua de Sinais. Dessa forma, é importante observar a linha de pesquisa em que cada um está inserido, pois isso pode impactar diretamente a experiência acadêmica dos estudantes surdos.

Iago: Caso, no futuro, o programa passe a contar com professores proficientes em Língua de Sinais e com linhas de pesquisa focadas em Libras ou Educação Bilíngue, você acredita que isso poderia estimular um maior interesse dos surdos em ingressar no mestrado em Letras da UFPI?

Participante 08: Sim, com certeza.

Iago: Atualmente, o projeto de pesquisa no processo seletivo da UFPI deve ser redigido obrigatoriamente em língua portuguesa. Qual a sua percepção sobre essa exigência? Você considera que isso representa uma limitação para os surdos, visto que o português é uma segunda língua para essa comunidade?

Participante 08: Não vejo essa exigência como um grande problema, pois considero fundamental que os surdos desenvolvam habilidades na escrita da língua portuguesa, principalmente no contexto acadêmico. No entanto, é necessário que haja prática constante e estratégias de ensino que favoreçam esse aprendizado, a metodologia precisa ser adaptada. Além disso, é essencial que a Língua de Sinais esteja presente nesse processo para estimular e apoiar os candidatos surdos, por meio de uma didática diferenciada que os acompanhe e os auxilie ao longo do processo seletivo.

Iago: Em relação ao mestrado da UFPI, quais são os principais desafios que você identifica? Quais barreiras você percebe dentro do programa de pós-graduação?

Participante 08: Sim, existem algumas barreiras evidentes. Percebemos que a maioria dos alunos aprovados nos programas de pós-graduação da UFPI são ouvintes, enquanto os surdos encontram dificuldades para ingressar. Em outros estados, como Tocantins, há programas de mestrado que adotam um processo seletivo integralmente conduzido em Língua de Sinais e reservam vagas específicas para candidatos surdos – há, por exemplo, um programa que destina 10 vagas para essa comunidade.

Esse modelo representa um diferencial significativo em relação ao que ocorre no Piauí. Aqui, não há uma linha de pesquisa voltada para a literatura surda nem uma linha específica dentro da Linguística da Libras, e, conseqüentemente, não há presença de estudantes surdos nos programas de mestrado da UFPI. Essa é uma problemática que precisa ser enfrentada, e mudanças são necessárias para garantir um ambiente acadêmico mais inclusivo. Sinto que essas barreiras existem principalmente na pós-graduação aqui, pois em outros estados é diferente. Essas barreiras devem ser superadas para que os surdos tenham condições justas de acesso à pós-graduação.

Iago: Quais estratégias você acredita que o programa de pós-graduação da UFPI poderia adotar para aumentar a participação de surdos no mestrado ou doutorado? Você considera que a implementação de cotas seria uma solução? Ou acredita que alternativas como a possibilidade de realizar provas em Língua de Sinais, a submissão de projetos por meio de vídeoregistros em Libras, entre outras adaptações, poderia ser mais eficazes? O que, em sua opinião, poderia ser melhorado ou ampliado para incentivar o ingresso de alunos surdos no mestrado em Letras da UFPI?

Participante 08: Acredito que a implementação de cotas não seja essencial, mas sim a possibilidade de apresentar o projeto de pesquisa por meio de um vídeo-registro em Língua de Sinais, garantindo o respeito à nossa língua natural, a Libras. Isso tornaria o processo mais acessível e permitiria que os candidatos surdos expressassem seus conhecimentos de maneira mais clara e coerente.

Iago: Em setembro, o edital para o mestrado na Universidade Federal do Piauí será reaberto. Caso fosse possível a submissão dos projetos de pesquisa em vídeo, em Língua de Sinais, você acredita que se inscreveria? Isso lhe daria mais segurança no processo seletivo?

Participante 08: Sim, certamente me sentiria mais seguro. A possibilidade de apresentar o projeto em um formato sinalizado, que corresponde à minha língua natural, facilitaria a comunicação das minhas ideias e intenções de pesquisa. Apesar de o processo seletivo do mestrado exigir um nível elevado de aprofundamento teórico e domínio do português formal e acadêmico, a inclusão da Libras nesse contexto tornaria o acesso mais equitativo para os candidatos surdos.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 09

Iago: Participante 09, hoje nossa conversa tem como objetivo entender um pouco mais sobre sua experiência com a oficina. Você lembra que tivemos dois momentos? Primeiro, a leitura do edital para o mestrado e, depois, a criação de um projeto de pesquisa voltado para esse processo. As oficinas já foram concluídas, mas percebi que você se inscreveu e não conseguiu dar continuidade. Gostaria de saber o que aconteceu. Foi por questões pessoais? Incompatibilidade de tempo devido ao trabalho? Ou você sentiu que ainda não tem um perfil acadêmico ou familiaridade com esse ambiente?

Participante 09: Eu me inscrevi na oficina, porém não consegui frequentar pois percebi que o mestrado exige muita leitura e isso me fez perceber que enfrentaria muitos desafios e obstáculos. Precisa de coragem, mas eu não tive coragem para enfrentá-los. O mestrado requer um perfil de pessoas, que estejam aptas a leitura e expressão de modo complexo e aprofundado em português. Se o mestrado daqui fosse acessível em Libras ou tivesse linhas de pesquisa sobre a Linguística da Libras, me despertaria vontade.

Também é cobrado uma para além da fluência, um conhecimento aprofundado para ler textos complexos e escrever em linguagem formal, mas eu não cumpro esses requisitos.

Imaginando as atividades e leituras que teria de fazer sozinha em casa, me demandaria muito esforço, como o ter que ler e reler várias vezes e ainda assim não iria compreender. Isso me incomoda bastante! Mas, se tivesse uma pessoa para passar horas comigo, de modo presencial, para ir me explicando, seria maravilhoso e me sentiria estimulada. Eu sozinha, em casa, não conseguiria compreender ou fazer nada. Por isso digo que me falta coragem. Eu já tive de me esforçar bastante para ler textos, mas não conseguia compreendê-los por exigir um grau de proficiência avançado em português e eu não tenho. Isso me causava muita ansiedade. Me deixava e deixa muito nervosa. Mas se fosse em Libras, não seria necessário tanto sacrifício, me sentiria mais confortável.

Iago: Você sentiu dificuldade, então, porque acredita que não tem o perfil acadêmico ou foi, principalmente, devido às barreiras da língua portuguesa?

Participante 09: Principalmente pela questão da língua portuguesa, que domina todas as etapas do processo seletivo para o mestrado. A linguagem acadêmica em português é muito densa para nós, surdos. Muitas vezes, sinto que me falta compreensão sobre essas exigências.

Iago: Mas e se houvesse adaptações na língua portuguesa para torná-la mais acessível? Se o edital fosse em Libras, as linhas de pesquisa fossem apresentadas nessa língua, e o projeto pudesse ser submetido por meio de vídeo-registro em Libras, como você se sentiria?

Participante 09: Ah, com certeza! Seria muito mais confortável. Eu me sentiria muito mais segura porque teria acesso aos conteúdos diretamente na minha língua.

Se eu pudesse me expressar em Libras ou a parte escrita fosse traduzida para Libras, eu conseguiria compreender de modo autônomo. Seria mais fácil para mim e isso me faria sentir capaz.

Se existisse essa possibilidade de me expressar em Libras e os registros serem feitos em vídeo ao invés de escritos, seria muito mais fácil para mim e sei que conseguiria entrar no mestrado.

Por exemplo, onde eu trabalho, no CAS, as provas são aplicadas em Libras. Percebo que, quando os processos seletivos ocorrem na língua natural dos surdos, o desenvolvimento dos alunos é muito maior. Eles são aprovados e demonstram um desempenho muito melhor porque têm a segurança de realizar o exame na língua que dominam.

Iago: Então se tudo fosse acessível em Libras, isso te deixaria mais segura e confortável?

Participante 09: Exato! Me sentiria muito segura, mas se tiver me expressar em português, eu já não tenho essa segurança. Isso garante um conforto linguístico e um entendimento mais profundo, acredito que todos os surdos se sentiriam confiantes e seguros, assim como acredito que todos passaríamos pelo processo seletivo com êxito.

Estou torcendo para que no futuro, o processo seletivo seja acessível em Libras.

Compreendo que é importante que saibamos português escrito também, por isso a modalidade bilíngue possibilitaria que aprendêssemos português e que nos expressássemos em Libras. Mas se tivesse a opção de ser tudo em Libras, seria melhor ainda.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 11

Iago: Participante 11, você lembra das temáticas das oficinas? Primeiro, trabalhamos a questão da leitura de edital para o mestrado. Depois, tivemos um segundo momento em que aprendemos a construir um projeto de mestrado. Eu lembro que você se inscreveu, mas, com o tempo, não conseguiu participar de todos os encontros. Gostaria de entender o porquê. Aconteceu alguma questão particular? Foi por incompatibilidade de horários devido ao trabalho? Ou você sentiu que o ambiente acadêmico não desperta tanto seu interesse neste momento? Fique à vontade para responder de forma natural, sem preocupações.

Participante 11: Então, quando a oficina foi criada, eu vi o anúncio e fiquei refletindo. Meu tempo estava muito corrido por conta do trabalho, eram muitas horas de dedicação, e depois eu ainda precisava voltar para a universidade.

Eu sei da importância do mestrado para a vida acadêmica e da necessidade de estruturar bem um projeto para ingressar no mestrado ou no doutorado. Então, fiquei me perguntando: será que, quando eu me formar em Letras-Libras, posso ingressar no mestrado? Será que esse é o caminho certo para mim?

Como eu estava passando por um momento conturbado, tentando conciliar os horários, acabei decidindo não continuar frequentando as oficinas. Mas tenho, sim, interesse em ingressar futuramente em um programa de pós-graduação, em um mestrado. Por enquanto tive que dar uma pausa nesse sonho.

Iago: Entendo. E com relação à estrutura da prova em língua portuguesa e à exigência de que o projeto de pesquisa também seja escrito em português? Isso lembra um pouco a experiência do TCC. Você acha que essa obrigatoriedade da escrita em português é um fator que dificulta o processo?

Participante 11: Sim. Com relação à língua portuguesa, há muitas questões que precisam ser ajustadas na minha escrita. O português é muito complicado para nós, surdos. É necessário um professor para nos orientar e corrigir nossos textos escritos em português. Além do empecilho da escrita em português, há também a dificuldade de encontrar um orientador que aceite um orientando surdo. Lembro que, na minha experiência com o TCC, foi um processo bastante difícil produzir o texto em português. Meu professor orientador tinha que corrigir meu texto várias vezes. No entanto, apesar dos desafios, foi uma experiência significativa para mim e consegui extrair algo positivo desse aprendizado.

Iago: E se, futuramente, o programa de pós-graduação da UFPI não exigisse mais um processo seletivo totalmente em português, e as provas e etapas da seleção fossem realizadas em língua de sinais, você acha que isso aumentaria o número de surdos interessados? Qual é sua percepção sobre isso?

Participante 11: Sim, eu concordo! Acredito que seria muito melhor se houvesse essa possibilidade de tornar o processo seletivo acessível em língua de sinais. Quando preciso escrever em português e vejo que meu texto tem muitos erros, isso me causa uma angústia. Me faz pensar que eu não sou capaz. Mas em Libras, me sinto confortável, consigo me expressar naturalmente. Em Libras, quando sinalizo, minhas mãos não doem como quando tenho que escrever em português, sem contar que não consigo me expressar da mesma forma, por isso que prefiro que seja em Libras, é natural para mim.

Iago: Em relação ao edital ser em português e conter muitas informações para compreender e no projeto de pesquisa, muitas informações a serem escritas, mas obrigatoriamente em português, você se sente coagida ou desestimulada? Acha que é um problema para a maioria dos surdos?

Participante 11: Conversando com outros amigos surdos, eles sempre me relatam que não gostam de escrever em português nem de ler, como no caso dos artigos científicos pois são muito extensos, por isso atribuo o fato que quem passa nos seletivos de mestrado em sua grande maioria são os ouvintes. Os surdos sempre perdem nos processos seletivos.

Entendo que precisamos aprender português também, pois não podemos ficar dependentes dos intérpretes, pois se não tiver, ou no caso do intérprete que me acompanha morrer, como ficarei?

Por isso entendo que precisamos nos esforçar para aprender o português também, apesar de ser um processo difícil para nós.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 13

Iago: Antes do início das oficinas, você já conhecia o gênero “projeto de pesquisa” ou já havia tido contato com ele anteriormente? Ou o seu primeiro contato ocorreu durante as oficinas?

Participante 13: Meu primeiro contato com o gênero “projeto de pesquisa” ocorreu durante a oficina. Foi nesse momento que tive acesso às explicações sobre as questões metodológicas e consegui compreender melhor a estrutura de um projeto de pesquisa.

Iago: Agora que a oficina foi concluída, você acredita que conseguiria elaborar um projeto de pesquisa em língua portuguesa de forma independente? Ou ainda enfrentaria dificuldades?

Participante 13: Isso dependeria do tema. Caso eu já tivesse familiaridade com o assunto, acredito que conseguiria produzir o projeto, articulando minhas ideias, ainda que de forma inicial.

No entanto, a língua portuguesa representaria um desafio, principalmente no que diz respeito à estrutura gramatical e ao rigor acadêmico exigido. Quanto à estrutura do projeto de pesquisa, sinto que já adquiri uma certa familiaridade, mas, para atender às exigências formais da escrita acadêmica, eu precisaria realizar ajustes e revisões para garantir um texto mais claro e adequado ao padrão exigido nesse tipo de produção.

Iago: Você acredita que conseguiria escrever um projeto de pesquisa integralmente?

Participante 13: Sim, acredito que, apesar das dificuldades, eu conseguiria escrever e produzir um projeto de pesquisa.

Iago: Antes do início da oficina sobre projetos de pesquisa, tivemos um momento dedicado à leitura e análise de editais, conduzido pela professora Shisleny. Você participou dessa atividade? Caso tenha participado, percebe diferenças entre a estrutura de um edital e a de um projeto de pesquisa?

Participante 13: Sim, participei desse momento e pude perceber que a estrutura do edital e do projeto de pesquisa são totalmente distintas.

O edital tem a função de apresentar as regras e diretrizes de um processo seletivo, e existem diferentes tipos de editais. Por exemplo, um edital de concurso público geralmente é mais

extenso e repleto de normas e formalidades. Já os editais de mestrado e doutorado também são bastante detalhados, pois trazem informações específicas sobre as etapas do processo seletivo e os critérios de avaliação.

Por outro lado, um edital de processo seletivo simplificado, que pode ter validade de dois anos, tende a ser mais objetivo e direto, com informações menos complexas e mais resumidas.

Essa diferença na estrutura dos editais pode fazer com que algumas informações passem despercebidas, especialmente nos editais mais extensos e detalhados. Assim, é essencial analisar cuidadosamente o tipo de edital para compreender seu nível de complexidade. Enquanto alguns editais são mais simplificados e objetivos, outros exigem uma leitura mais atenta devido à grande quantidade de informações apresentadas.

Iago: Durante a oficina, eu, Maria Alice, a professora Leila e a Ceíça buscamos desenvolver estratégias metodológicas que contemplassem a visualidade da pessoa surda e que estivessem alinhadas às suas necessidades educacionais. Você acredita que essas estratégias foram eficazes e contemplaram plenamente as demandas dos participantes?

Participante 13: O trabalho desenvolvido por vocês foi excelente. Conseguimos compreender todo o processo burocrático envolvido na elaboração de um projeto de pesquisa e, de fato, nos sentimos contemplados. No entanto, nem todos os professores demonstram a mesma postura que vocês tiveram ao longo da oficina.

Por exemplo, em sala de aula, muitas vezes faltam informações mais aprofundadas e metodologias adequadas para atender às especificidades da comunidade surda. Alguns docentes preocupam-se apenas com a transmissão do conteúdo e com a aprovação dos alunos, sem necessariamente verificar se houve uma real assimilação do conhecimento.

Além disso, quando observamos a comunidade surda fora do ambiente acadêmico, percebemos que a linguagem utilizada é diferente daquela empregada na universidade. Isso reforça a importância de iniciativas como a oficina, pois elas possibilitam que informações essenciais sejam transmitidas de forma acessível para aqueles que não estão habituados com o meio acadêmico.

Sabemos que a maioria dos surdos enfrenta dificuldades com a língua portuguesa, e a forma como a oficina foi conduzida permitiu uma experiência de aprendizado satisfatória e enriquecedora. Gostei bastante da abordagem utilizada.

Iago: Os slides, as metodologias adotadas, o uso exclusivo da Língua de Sinais e os materiais didáticos atenderam às necessidades dos participantes?

Participante 13: Sim, foram contemplados integralmente.

Iago: E se tivéssemos um cenário diferente, no qual as aulas fossem ministradas em língua portuguesa, com intermediação de intérprete e uso excessivo de textos nos slides? Você acredita que o rendimento seria o mesmo?

Participante 13: Os textos são importantes para nos fazer refletir e compreender as questões teóricas, mas acredito que o rendimento não seria o mesmo que tivemos na oficina.

É necessário considerar o equilíbrio entre teoria e prática. Na oficina, além das leituras e discussões, tivemos atividades dinâmicas e estratégias metodológicas voltadas à comunidade surda. Quando a metodologia se baseia exclusivamente em textos extensos e o professor ministra a aula em língua portuguesa por meio da intermediação do intérprete, a compreensão fica comprometida.

O rendimento não é o mesmo, pois os alunos surdos não conseguem assimilar o conteúdo de forma tão clara e assertiva quanto ocorreu na oficina, que foi conduzida integralmente em Língua de Sinais. O ensino direto em Libras possibilitou uma experiência mais interativa e acessível, garantindo que o aprendizado fosse mais significativo.

Iago: Vamos supor que fosse aberto um edital de mestrado e você se interessasse em participar. Você acredita que conseguiria elaborar um projeto de pesquisa sozinho?

Participante 13: Acredito que não. Caso o projeto precisasse ser redigido em português, eu teria que analisar primeiro a temática, pois a escolha do tema de pesquisa é um aspecto fundamental para um mestrado ou doutorado.

Além disso, eu precisaria do auxílio de alguém que já tivesse experiência na elaboração de projetos acadêmicos para me orientar nesse processo, especialmente na escrita em língua portuguesa. Esse suporte seria essencial para evitar prejuízos na estruturação do projeto e aumentar minhas chances de aprovação.

Iago: Quando você pensa em se inscrever para um mestrado ou em ingressar na pós-graduação, essa motivação parte de um desejo pessoal ou é resultado do incentivo de amigos e colegas?

Participante 13: No meu caso, muitos amigos me incentivam e me influenciam a ingressar no mestrado. No entanto, ainda não encontrei uma temática de pesquisa que realmente desperte meu interesse.

Talvez eu pudesse desenvolver um estudo sobre gírias em Língua de Sinais no contexto do Piauí. Esse é um tema que me instiga e que poderia motivar minha participação no mestrado. Outra possibilidade seria pesquisar sobre a escrita da Língua de Sinais, utilizando o *SignWriting*. No entanto, sabemos que, no programa de pós-graduação da UFPI, não há professores que orientem pesquisas nessa área, o que dificulta a inserção de alunos surdos que desejam investigar temáticas relacionadas à Libras.

Iago: Durante a oficina, tivemos momentos de exposição dos conteúdos teóricos e momentos práticos, nos quais vocês puderam iniciar a produção do projeto de pesquisa. Houve um primeiro momento de orientação e, posteriormente, um período destinado à produção do projeto de mestrado de forma independente. Você conseguiu desenvolver o seu projeto durante esse processo?

Participante 13: Durante a oficina, tivemos acesso às temáticas e aos conteúdos essenciais para a elaboração de um projeto de pesquisa, além de momentos práticos que nos permitiram iniciar esse processo. Inicialmente, recebemos orientações detalhadas e, em seguida, houve o momento de produção individual, realizado fora do ambiente da oficina.

No entanto, devido a questões de incompatibilidade de horário e algumas dúvidas que surgiram ao longo do processo, acabei não conseguindo desenvolver meu projeto de pesquisa dentro do tempo disponível. A transição para o formato remoto também representou um desafio adicional, dificultando a continuidade da produção. Por esse motivo, não consegui finalizar o projeto dentro do período previsto.

Iago: No programa de pós-graduação em Letras da UFPI, a prova escrita obrigatoriamente deve ser realizada em língua portuguesa. Em sua opinião, essa exigência representa uma barreira para o ingresso de pessoas surdas na pós-graduação?

Participante 13: No Piauí, muitos surdos consideram que o programa de pós-graduação em Letras da UFPI apresenta um caráter excludente, pois poucos surdos conseguem ser aprovados. Até o momento, há apenas um aluno surdo matriculado no programa.

Em contrapartida, em estados como Tocantins, há programas de pós-graduação que adotam metodologias mais acessíveis, garantindo que todas as etapas do processo seletivo sejam conduzidas em Língua de Sinais. Nesses programas, há vagas específicas para candidatos surdos, o projeto de pesquisa pode ser elaborado por meio de vídeo-registro, as entrevistas ocorrem em Língua de Sinais e os professores possuem conhecimento da Libras, além de aceitarem alunos surdos como orientandos de maneira mais receptiva.

Esse modelo de acessibilidade nos programas de pós-graduação de outros estados desperta muito mais interesse na comunidade surda, pois possibilita que os candidatos participem do processo seletivo utilizando sua língua natural. Já no programa de pós-graduação em Letras da UFPI, essa possibilidade não existe, pois todas as etapas, desde a elaboração do projeto até a prova escrita e a entrevista, são conduzidas exclusivamente em português.

Isso representa uma grande barreira, pois não temos a opção de produzir um projeto de pesquisa por meio de vídeo-registro ou de realizar a prova em Língua de Sinais. Essa falta de acessibilidade linguística acaba desestimulando os surdos a tentarem ingressar no programa da

UFPI, o que justifica o fato de que muitos preferem buscar oportunidades em estados que garantem um processo seletivo mais inclusivo.

Iago: Na sua opinião, o que o programa de pós-graduação em Letras da UFPI poderia fazer para incentivar e garantir o ingresso de alunos surdos? Quais mudanças seriam necessárias para tornar o programa mais acessível?

Participante 13: No Piauí, apenas uma pessoa surda conseguiu ingressar no programa de pós-graduação em Letras da UFPI até o momento. A Maria Alice foi aprovada, mas isso se deve ao fato de que ela possui um domínio avançado da língua portuguesa e conseguiu ter um bom desempenho na prova escrita. No entanto, essa não é a realidade da maioria dos surdos, o que torna o ingresso nesse programa extremamente difícil para a comunidade surda.

Os surdos enfrentam barreiras linguísticas significativas que impedem seu acesso ao mestrado da UFPI. Como mencionei anteriormente, programas de pós-graduação em outros estados, como o de Tocantins, garantem a acessibilidade linguística em todas as etapas do processo seletivo. Nesses programas, a Língua de Sinais é respeitada e assegurada, permitindo que os surdos realizem todas as fases da seleção em sua língua natural.

Já na UFPI, essa acessibilidade ainda não é uma realidade. Isso faz com que muitos surdos sequer cogitem a possibilidade de se inscrever no programa, pois sabem que enfrentarão dificuldades muito maiores do que os candidatos ouvintes. Se houvesse a possibilidade de realizar o processo seletivo em Língua de Sinais, acredito que a situação seria diferente. Teríamos um número maior de surdos mestres e doutores formados pela UFPI, mas, como todas as etapas ainda são conduzidas em português escrito, essa exigência representa uma barreira intransponível para muitos candidatos.

Os relatos de surdos de outros estados que já estão cursando o mestrado ou o doutorado evidenciam que, quando há acessibilidade linguística, a participação dos surdos na pós-graduação aumenta significativamente. Nesses programas, todas as fases do processo seletivo – desde a construção do projeto de pesquisa até a realização da prova e da entrevista – são conduzidas em Língua de Sinais. Os candidatos podem elaborar seus projetos por meio de vídeo-registro, as provas podem ser respondidas em Libras, e as entrevistas são conduzidas com professores que possuem habilidades comunicativas em Língua de Sinais.

Infelizmente, essa ainda não é a realidade do programa de pós-graduação em Letras da UFPI. Para que os surdos tenham maior segurança e motivação para ingressar no programa, é essencial que essas barreiras sejam eliminadas.

ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 14

Iago: Estamos aqui novamente pois gostaria de saber o motivo de você ter desistido da oficina depois de ter se inscrito. Você achou os conteúdos difíceis? Foi porque o ambiente acadêmico não lhe desperta tanto interesse ou afinidade? Foram questões pessoais ou dificuldades com horários de trabalho? Gostaria de entender o que aconteceu para você acabar não acompanhando mais as oficinas.

Participante 14: Bom... no ano passado, eu fiz minha inscrição nas oficinas e participei daquele primeiro encontro na UFPI, junto com os outros surdos. Porém, desde o início, eu já sentia que não conseguiria acompanhar. Eu sei da importância do mestrado para adquirirmos mais conhecimentos, mas eu ficava pensando comigo mesma: será se eu conseguirei? Sentia que me faltava o dom, não era somente sobre minha vontade. Eu sei que tenho capacidade, posso me esforçar, apesar das dificuldades. No entanto, os textos acadêmicos são muito complexos, seja na área da linguística ou da literatura. Até tenho esse desejo, esse anseio, mas sinto muita dificuldade.

Outro ponto que me fez refletir bastante foi a questão do tempo e da disponibilidade. Fazer um mestrado exige dedicação, e isso impacta diretamente na rotina. Além disso, há a barreira linguística, o que significa que nós, surdos, precisamos de um esforço dobrado, até mesmo triplicado, para acompanhar as exigências do ambiente acadêmico.

Muitos surdos conseguem superar essas barreiras e se esforçam bastante, e eu admiro muito isso. Mas, para mim, eu vejo isso como algo ligado a um dom. É preciso se sentir pertencente a esse ambiente. Algumas pessoas me incentivam muito, dizem “Vai, Participante 14, você consegue, tente!”, mas eu sinto que ainda não estou preparada para ingressar na academia neste momento, não é meu sonho. Acho que precisa ser natural para a pessoa.

Iago: Entendo... A prática acadêmica e a prática docente são bem diferentes, né? O ambiente acadêmico e a sala de aula demandam estratégias distintas. Mas agora, quero te perguntar algo mais específico. Se a UFPI tivesse editais totalmente em Libras, se a prova não fosse obrigatoriamente em português, mas sim em vídeo-registro, e se todo o processo de seleção fosse conduzido em Libras, você teria interesse em ingressar no mestrado futuramente?

Participante 14: Bom... Eu tentaria. Já seria uma possibilidade. Mas, no momento, ainda não sinto essa afinidade. Eu sinto que ainda não estou preparada. Sinto que me falta esse dom e conseqüentemente me falta a vontade.

Eu conheço alguns conteúdos, mas só de pensar no ambiente do mestrado, isso já me causa angústia e estresse. Já conversei com outros surdos que passaram pelos processos de mestrado e doutorado, e mesmo aqueles que tiveram experiências bem-sucedidas relatam que é um processo extremamente exigente. É preciso publicar muito no currículo Lattes, e eu fico pensando: “Mas como? Onde eu busco essas informações?”

Além disso, a prova escrita exige que se responda conforme as normas do português acadêmico, o que é extremamente desafiador para nós, surdos. Por isso, eu acabei não frequentando mais as oficinas. Muitas pessoas continuam me incentivando a ingressar na pós-graduação, mas eu sinto que essa barreira do português ainda me impõe muitas limitações, além de ser um dom que não tenho. Desejo boa sorte para as pessoas que seguem esse caminho, mas sinto que não combina comigo.

Sobre a pergunta da possibilidade das provas e etapas serem acessíveis em Libras ou através de vídeo-registros, não sei responder qual seria a melhor alternativa, pois desconheço o funcionamento do mestrado da UFPI. Eu tenho muitas dúvidas nessa área.

Eu realmente não sinto que tenha esse dom ou vontade pois acho muito difícil. Sei que outras pessoas têm essa coragem, mas me falta. Sei que me demandaria alguns anos de esforço e teria pouco tempo para lazer. Me aconselham a tentar também pela melhora salarial que o mestrado possibilita, mas não é algo que me preocupe. Eu sei que não tenho esse dom.

Não tem como obrigarmos todas as pessoas a seguirem a vida acadêmica pois cada um tem suas características e afinidades. A vontade precisa nascer de cada um de modo autônomo, não adianta influenciar ou obrigar. As vezes quando as pessoas me pressionam, me sinto incomodada. Se futuramente eu tiver vontade, irei atrás de fazer um mestrado. Não vejo enquanto problema uma pessoa não ter uma formação a nível de mestrado.