

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS

**REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

DOURADOS-MS
2025

DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS

**REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Arte e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área: Linguística e Transculturalidade

Orientadora: Prof.a Dra. Thayse Figueira
Guimarães

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C543r	Chita, Dariane. Repertórios linguísticos de professores surdos no contexto universitário [recurso eletrônico] / Dariane Chita. – Dourados, MS : UFGD, 2025. Orientadora: Thayse Figueira Guimarães. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Professores surdos. 2. Repertórios linguísticos. 3. Universidade. I. Guimarães, Thayse Figueira. II. Título.
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Dariane Chita Martins Barcelos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade de Comunicação, Arte e Letras, para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Profa. Dra. Thayse Figueira Guimarães (UFGD) - Orientadora

Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis (UFGD) - Presidente

Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa (UFGD) - Membro Titular Interno

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD) - Membro Suplente Interno

Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira (UNICAMP) - Membro Titular Externo

Profa. Dra. Charlene Bezerra dos Santos (UNIR) - Membro Suplente Externo

Em memória dos meus pais. Para meus
filhos e esposo, que são os amores da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e fé nesta jornada que é a vida, cheia de surpresas, tristezas e alegrias que nos impulsionam a enfrentar os desafios de uma dissertação: “Até aqui nos ajudou o Senhor” (I Samuel 7:12 — Bíblia, 2016).

Agradeço aos meus pais, Dario e Else (in memoriam), por terem sido exemplos de dedicação, trabalho e estudo, e por me transmitirem, desde cedo, os ensinamentos da maravilhosa graça de Jesus Cristo e a importância da fé em Deus, que tem sido meu alicerce em todas as etapas da vida. Papai partiu quando eu ainda era muito pequena, mas mamãe, mesmo com minha bagunça de caçula, sempre me guiou com sabedoria. Recordo-me com carinho do seu conselho: “Filha, estude, porque o conhecimento ninguém te rouba”. Hoje, como mulher, concluindo meu mestrado, sigo seus ensinamentos com gratidão. Mamãe, te amarei para sempre.

Aos meus amados filhos, Ana e Davi, os quais são meu orgulho, obrigada pela paciência, pelos muitos beijos e abraços.

Meu esposo, agradeço por sua paciência durante minhas ausências dedicadas a esta pesquisa e, é claro, por me lembrar com tanto carinho e persistência de beber bastante água (risos).

Às minhas queridas irmãs, Fabi, Gis e Del, somos irmãs; unidas pelo sangue e pelo amor.

À minha cunhada surda, Joannelly, me ensinou os primeiros sinais em Libras. Aquela menina esperta me ajudou a entender o mundo com os olhos e conversar com as mãos.

Aos meus familiares, sobrinhos, cunhados, sogra e companheiros de fé que, por meio de orações, têm me ajudado a chegar até aqui.

Aos meus conhecidos, intérpretes e professores surdos e ouvintes que me acompanharam, agradeço por me ensinarem a aperfeiçoar a Língua Brasileira de Sinais.

Às minhas companheiras de lutas, Flávia, Karla, Ju, Marina, Nilda, Luana que me motivaram, incentivaram e ajudaram nesta caminhada..

À minha orientadora Thayse, querida e gentil, agradeço todo o incentivo e colaboração neste trabalho. Sua orientação foi fundamental, te admiro.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação da FALE/UFGD e do Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem e Transculturalidade (GELT).

À banca, agradeço pelas contribuições que enriqueceram este trabalho e tornaram este momento possível.

Aos participantes surdos, agradeço a coragem e a confiança em me proporcionar dados tão importantes e ricos para a minha pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar a presença da Pompom, com seus pelinhos quentes e aquele sorrisinho dentuço encantador, que sempre me acompanhou nas madrugadas de escrita intensa.

E a todos os que não mencionei, mas que de alguma forma me ajudaram a alcançar este objetivo.

Obrigada!

“1. Quando o Senhor trouxe do cativeiro os que voltaram a Sião, estávamos como os que sonham. 2. Então a nossa boca se encheu de riso e a nossa língua de cânticos; então se dizia entre as nações: Grandes cousas fez o Senhor a estes. 3. Grandes cousas fez o Senhor por nós, e por isso estamos alegres. 4. Faze-nos regressar outra vez do cativeiro, Senhor, como as correntes no sul. 5. Os que semeiam em lágrimas, segarão com alegria. 6. Aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará sem dúvida com alegria, trazendo consigo os seus molhos.”

(Salmos 126:1-6 — Bíblia, 2016)

REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

RESUMO - O objetivo desta pesquisa é investigar os repertórios linguísticos de professores surdos do curso de Licenciatura/Bacharelado em Letras-Libras de uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil. A investigação focaliza a dimensão biográfica do repertório linguístico, buscando compreender como cada participante reconstrói as experiências vividas nas línguas ao longo de suas trajetórias no contexto universitário. Alinhada a uma perspectiva indisciplinar e crítica da Linguística Aplicada, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando métodos qualitativos e visuais. Para a geração de dados, foram empregados instrumentos como biografias linguísticas e perguntas semiestruturadas realizadas no grupo focal de professores surdos. A fundamentação teórica inclui estudos sobre o bi/multilinguismo no contexto da pessoa surda, assim como repertórios linguísticos e biográficos, oferecendo uma análise aprofundada das experiências linguísticas. Os resultados evidenciam que os repertórios dos professores são moldados por uma trajetória complexa de transições entre línguas de sinais e línguas orais, refletindo de forma significativa as experiências vividas ao longo de sua formação e atuação. Essa dinâmica não apenas reflete suas experiências pessoais e profissionais, mas também destaca a importância de uma formação que valorize a diversidade linguística.

Palavras-chave: professores surdos; repertórios linguísticos; universidade.

LINGUISTIC REPERTOIRES OF DEAF TEACHERS IN THE UNIVERSITY CONTEXT

ABSTRACT – The aim of this research is to investigate the linguistic repertoires of deaf teachers from the undergraduate program in Brazilian Sign Language (Libras) at a public university in the Midwest region of Brazil. The study focuses on the biographical dimension of these linguistic repertoires, seeking to understand how each participant reconstructs their language experiences throughout their academic journey. Aligned with an undisciplinary and critical perspective of Applied Linguistics, the research adopts a qualitative approach, using qualitative and visual methods. To generate data, instruments such as linguistic biographies and semi-structured questions asked in the focus group of deaf teachers were used. The theoretical foundation includes studies on bi/multilingualism in the context of deaf people, as well as linguistic and biographical repertoires, offering an in-depth analysis of linguistic experiences. The results show that teachers' repertoires are shaped by a complex trajectory of transitions between sign languages and spoken languages, significantly reflecting the experiences lived throughout their training and work. This dynamic not only mirrors their personal and professional trajectories but also highlights the importance of training that values linguistic diversity.

Keywords: deaf university teacher; linguistic repertoires; university.

LISTAS DE ABREVIATURAS

ASL - *American Sign Language* (Língua Americana de Sinais)

BSL - British Sign Language (Língua Britânica de Sinais)

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

FEBRAPILS - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)

LGP - Língua Gestual Portuguesa

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LSE - *Lengua de Signos Española* (Língua Espanhola de Sinais)

LSF - *Langue des Signes Française* (Língua de Sinais Francesa)

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

MBA - *Master of Business Administration*

OBS - OBS Studio (Open Broadcaster Software)

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SignWriting - Sistema de escrita das línguas de sinais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retrato linguístico de Dariane.....	p. 17
Figura 2 - Configuração do Ambiente para o 1º Encontro de Pesquisa.....	p. 61
Figura 3 - Sinal de REPERTÓRIO.....	p. 63
Figura 4 - Silhueta corporal do retrato linguístico.....	p. 64
Figura 5 - Configuração do Ambiente para o 2º Encontro de Pesquisa.....	p. 65
Figura 6 - Quadro das línguas.....	p. 66
Figura 7 - Configuração do Ambiente para o 3º Encontro de Pesquisa.....	p. 69
Figura 8 - Gráfico das línguas citadas.....	p. 76
Figura 9 - Retrato linguístico de Anne.....	p. 81
Figura 10 - Sinais de “APARELHO AUDITIVO” e “VERGONHA”.....	p. 82
Figura 11 - Retrato linguístico de Diana.....	p. 85
Figura 12 - Sinal de TRAUMA.....	p. 86
Figura 13 - Expressão de DESÂNIMO.....	p. 88
Figura 14 - Expressão de EMPOLGAÇÃO.....	p. 89
Figura 15 - Retrato linguístico de Thor.....	p. 91
Figura 16 - I LOVE YOU/ EU TE AMO.....	p. 92
Figura 17 - Retrato linguístico de Martin.....	p. 95
Figura 18 - Silhueta corporal dos quatro participantes.....	p. 99
Figura 19 - Quadros das línguas de Anne.....	p. 106
Figura 20 - Quadros das línguas de Diana.....	p. 107
Figura 21 - Quadros das línguas de Thor.....	p. 109
Figura 22 - Sinal de ESCURO.....	p. 113
Figura 23 - Sinal de CLARO.....	p. 113
Figura 24 - Sinal de FRENTE A FRENTE.....	p. 115
Figura 25 - Sinal de ENGOLIDA.....	p. 117
Figura 26 - Trajetória na Universidade – Diana.....	p. 129
Figura 27 - Trajetória na Universidade – Anne.....	p. 132
Figura 28 - Trajetória na Universidade – Thor.....	p. 135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.....	p. 57
Quadro 2 - Os três encontros.....	p. 59
Quadro 3 - Explicação dos quadros das línguas de Anne.....	p. 106
Quadro 4 - Explicação dos quadros das línguas de Diana.....	p. 108
Quadro 5 - Explicação dos quadros das línguas de Thor.....	p. 109
Quadro 6 - Trechos transcritos e extraídos do terceiro encontro.....	p. 143

LISTA DE SÍMBOLOS

- 1 -  O símbolo da mãozinha representa a fala sinalizada em Libras, transcrita para a língua portuguesa. Esse símbolo será utilizado quando o relato estiver escrito em primeira pessoa do singular e entre aspas.
- 2 - Palavras em CAIXA ALTA indicam a glosa do sinal específico utilizado nas interações durante as atividades de pesquisa.
- 3 -  O símbolo escrevendo à mão representa a parte escrita das biografias linguísticas visuais produzidas pelos participantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 16
Objetivo geral	p. 20
Objetivos específicos	p. 20
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	p. 23
1.1 PRÁTICAS LINGUAGEIRAS E REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS DE PESSOAS SURDAS	p. 23
1.1.1 Práticas comunicativas translíngues e multimodais	p. 27
1.2 O CONCEITO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO	p. 32
1.2.1 A visão da pesquisadora: desconstrução e libertação dos repertórios linguísticos dos surdos.....	p. 37
1.3 PROFESSORES SURDOS: PERCURSOS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR	p. 38
2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	p. 50
2.1 NARRATIVA BIOGRÁFICA.....	p. 51
2.2 BIOGRAFIAS LINGUÍSTICAS VISUAIS.....	p. 52
2.3 GRUPO FOCAL	p. 55
2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	p. 57
2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS PARA COLETA DE DADOS.....	p. 58
2.6 O PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL.....	p. 60
2.7 O SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	p. 65
2.8 O TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	p. 68
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	p. 72
3.1 RETRATO LINGUÍSTICO	p. 73
3.1.1. Apresentação e retrato linguístico de Anne	p. 80
3.1.2 Apresentação e retrato linguístico de Diana	p. 84
3.1.3 Apresentação e retrato linguístico de Thor	p. 90
3.1.4 Apresentação e retrato linguístico de Martin	p. 95

3.1.5 Silhueta corporal dos quatro participantes	p. 98
3.2 QUADRO DAS LÍNGUAS	p. 100
3.2.1 Os quadros das línguas dos participantes	p. 105
3.2.2 Sentidos atribuídos à formação universitária	p. 125
3.3 TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE	p. 127
3.3.1 Trajetória de Diana	p. 129
3.3.2 Trajetória de Anne	p. 132
3.3.3 Trajetória de Thor	p. 135
3.3.4 Experiências universitárias dos professores surdos: análises e apresentação de perguntas semiestruturadas	p. 138
3.3.5 Autopercepção Linguística	p. 143
3.4 EVIDÊNCIAS: RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA	p. 145
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 154
REFERÊNCIAS	p. 158
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	p. 171
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	p. 173

INTRODUÇÃO

Minha jornada com a comunidade surda começou há 27 anos, por meio de uma amizade na igreja. No ano de 2008 uma garotinha surda de nome Joannelly, que fazia parte do meu grupo de crianças, me presenteou com uma apostila de sinais, despertando meu interesse em aprender Libras para me comunicar com ela. Foi ela quem me abriu as portas para o universo da comunicação por meio das mãos e dos olhos. Em 2004, ao namorar o irmão dela, e hoje meu esposo, entrei em contato mais profundo com a Língua de Sinais após iniciar o curso básico de Libras.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua de modalidade gestual-visual, foi legalmente reconhecida como língua no Brasil em 2002, com a promulgação da Lei n. 10.436/02 (Brasil, 2002) e do Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), trazendo importantes avanços para a educação de surdos no Brasil.

No ano em que o Decreto foi publicado, ingressei no mercado de trabalho como intérprete de Libras em uma escola. A partir dessa experiência, foi possível observar as abordagens pedagógicas adotadas, bem como as percepções dos profissionais da educação e dos familiares das duas alunas surdas para as quais eu realizava a interpretação em sala de aula. Essas observações evidenciaram as significativas dificuldades que essas estudantes surdas enfrentaram para se comunicar e compreender os conceitos escolares.

Naquele mesmo ano, comecei a fazer um novo curso de Libras na igreja, ampliando meu contato com outros surdos, intérpretes e professores de Libras, além de aumentar meus conhecimentos da língua.

Eu me formei em Pedagogia em 2011 e concluí uma pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais em seguida, mas ainda ansiava por aprofundamento nos estudos. Quando cursei outra graduação em Licenciatura em Letras-Libras e concluí em 2018, tive contato direto com professores e colegas surdos, intérpretes e professores ouvintes, fluentes na língua, atuantes no ensino superior tornando as aulas inspiradoras, apesar das adversidades pessoais. A partir dessa vivência, iniciei uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade dos estudantes surdos no contexto do ensino superior. Tais experiências proporcionaram uma compreensão mais próxima e realista dos desafios enfrentados pelos surdos no ambiente universitário.

Após vinte anos de atuação na educação de surdos — sendo seis deles dedicados ao trabalho na universidade, sigo refletindo sobre essas vivências. Desde que passei a conviver com estudantes e professores surdos no ensino superior, minhas inquietações se intensificaram, revelando novas camadas de complexidade nos desafios enfrentados por esses sujeitos nesse espaço.

A partir do ingresso no mestrado, tornou-se possível dedicar-me de forma mais sistemática à investigação dessas inquietações. Durante a disciplina Introdução à Linguística Aplicada, participei de uma atividade proposta e conduzida pela professora orientadora Thayse Figueira Guimarães. A seguir, apresento o resultado da atividade desenvolvida, a qual possibilitou ampliar a compreensão do meu repertório linguístico.

Cada participante recebeu uma folha com a silhueta em branco e três cores que seriam utilizadas na produção do retrato linguístico. À medida que finalizávamos, podíamos trocar os lápis com os colegas. Ressalto que não estabeleci uma associação fixa entre cor e língua; fui, aos poucos, compondo o desenho.

A silhueta corporal apresentada constitui uma representação visual e concreta das minhas vivências com as línguas.

Figura 1 - Retrato linguístico de Dariane.



Fonte: Produzida pela pesquisadora durante a disciplina de Introdução à Linguística Aplicada no 1º semestre de 2023.

Após a minha produção, na qual desenhei e pinteí as línguas que fazem parte da minha vida, foi necessário realizar uma apresentação para a professora e os colegas da turma. Nesse momento, foi possível identificar elementos centrais do translinguismo, uma vez que mobilizei, de forma fluida e integrada, a língua portuguesa oral, o espanhol oral e a Libras. Não houve uma separação rígida entre os códigos linguísticos; ao contrário, os diferentes recursos foram acionados conforme as demandas comunicativas e afetivas do momento. Um exemplo disso foi o uso da sinalização da frase em Língua de Sinais “amo Libras” durante a fala em língua portuguesa — gesto que agregou expressividade afetiva ao conteúdo verbalizado, configurando uma prática de translinguagem afetiva.

A língua portuguesa, representada na cor marrom, acompanha minha trajetória desde o nascimento, sendo a língua de convívio familiar e social. A Libras, pintada em amarelo, foi adquirida em minha convivência com Joannelly e, posteriormente, consolidou-se como minha língua de atuação profissional. O inglês, assinalado em preto, foi introduzido nas séries iniciais do ensino fundamental. Já o espanhol e o guarani surgiram em minha experiência de sete meses vivendo na fronteira entre Brasil e Paraguai, sendo utilizados em diferentes contextos, como comércio, trabalho e igreja. O espanhol, representado em azul, era compreendido em situações cotidianas, embora eu não conseguisse respondê-lo com fluência; a expressão mais recorrente era “¡Hola! ¿Qué tal?”. Também destaco que minha prova de proficiência para o mestrado foi realizada nessa língua. O guarani, representado em pêssego, foi pouco acessado, restrito a algumas palavras. A cor vermelha, por sua vez, simboliza meu desejo de conhecer a França, cuja Língua de Sinais Francesa exerceu influência na constituição da Libras por meio do trabalho de professores surdos franceses no Brasil.

Trata-se de uma representação visual concreta das minhas vivências, que evidencia minhas experiências e a transformação de minha percepção ao longo desta pesquisa. Esse processo mobilizou, de forma fluida e integrada, a língua portuguesa oral, o espanhol oral e a Libras, configurando-se como uma prática multimodal.

O retrato linguístico evidencia uma prática translíngue e multimodal, na qual línguas e modos visuais não se apresentam de forma isolada, mas entrelaçados na constituição do corpo, das emoções e da cognição. A mistura de cores, a ênfase na visão e a distribuição das línguas no corpo revelam como diferentes repertórios são

mobilizados de maneira situada e afetiva, materializando uma identidade construída no trânsito entre línguas e modos.

Essa abordagem reflexiva e autoetnográfica permite destacar que minha visão inicial sobre as línguas no contato com pessoas surdas — centrada apenas na Libras e na língua portuguesa — foi gradualmente desconstruída ao longo da pesquisa. Esse processo revelou-se profundamente libertador, alinhando-se à autoapresentação aqui proposta e possibilitando ao leitor compreender, de forma ampliada, quem sou como pesquisadora e como minha relação com as línguas se transformou.

Conviver com professores e acadêmicos surdos intensificou a necessidade de investigar suas experiências no ambiente acadêmico, especialmente no que diz respeito às suas vivências nas línguas.

Minhas reflexões extrapolam o meu atual papel como intérprete no ensino superior e englobam também as experiências de colegas surdos com os quais convivi e convivo profissional e academicamente, muitos dos quais já concluíram a pós-graduação ou estão atualmente cursando mestrado e doutorado. Frequentemente, me pergunto como esses sujeitos lidaram, e ainda lidam, com as exigências linguísticas impostas por um ambiente acadêmico tão complexo quanto o campo científico.

Nesse contexto, insere-se esta investigação intitulada “Repertórios linguísticos de professores surdos no contexto universitário”. A temática, surgida de minhas inquietações iniciais, ganha concretude nesta pesquisa, que visa investigar as experiências de uso das línguas de professores universitários surdos ao longo de suas trajetórias acadêmicas para amplificar suas vozes e narrativas, criando um espaço para compartilharem suas vivências e contribuições no campo educacional.

Considerando que os estudos sobre professores surdos no contexto universitário ainda são recentes e escassos, especialmente quando comparados aos trabalhos na área de língua portuguesa, e levando em conta a invisibilidade desse profissional, é evidente a existência de uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre essa temática.

Nesse sentido, **a pergunta central da pesquisa é:** Como os professores surdos reconstroem suas experiências de uso das línguas no contexto universitário e o que essas experiências revelam sobre seus posicionamentos em relação aos seus repertórios bi/multilíngues?

Objetivo geral

Investigar os repertórios linguísticos de quatro professores surdos que trabalham em uma universidade pública na Região Centro-Oeste.

Objetivos específicos

- a) compreender como os participantes se posicionam em relação às línguas que compõem seus repertórios;
- b) investigar as percepções dos participantes sobre o uso da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas, dentro e fora do ambiente universitário.
- c) analisar como os professores surdos descrevem suas trajetórias acadêmicas, destacando os processos de ensino-aprendizagem e o papel de seus repertórios linguísticos nessas experiências.

Esta pesquisa insere-se na linha de estudos em Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira, com o objetivo de revisitar as percepções e experiências de professores surdos ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

O estudo é desenvolvido em uma universidade pública da região centro oeste, fortemente marcada pelo plurilinguismo. Esse contexto linguístico é composto por uma diversidade de línguas indígenas, pelas línguas faladas nas comunidades de fronteira, incluindo o espanhol e o “portunhol”, pelas línguas de sinais utilizadas por surdos, além das línguas mobilizadas nos processos migratórios nacionais e internacionais que atravessam a região.

Trata-se, portanto, de um espaço de intensas trocas linguísticas e culturais, onde coexistem diferentes repertórios e práticas de linguagem, o que torna a análise das experiências acadêmicas de professores surdos especialmente relevante no debate sobre educação inclusiva, políticas linguísticas e justiça social.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa e, para a coleta de dados, são utilizados métodos qualitativos visuais. De acordo com Minayo (2010, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões particulares, trabalhando com universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dentro dessa abordagem, empregaremos as biografias linguísticas, complementadas por entrevistas semiestruturadas, como instrumentos de geração de dados. Permitindo uma imersão profunda nas narrativas de vida e nos repertórios linguísticos dos participantes. De acordo Busch (2012), o conceito de repertório linguístico abrange

todas as formas de utilização das línguas pelos participantes, considerando suas trajetórias pessoais e profissionais.

Orientando-se pela perspectiva de Busch (2015) sobre os repertórios linguísticos, esta pesquisa se focaliza na dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de compreender como cada participante reconstrói as experiências vividas das línguas ao longo de sua trajetória no contexto universitário. Esta perspectiva reconhece o sujeito como o protagonista de seus próprios conhecimentos e experiências, buscando compreender de forma próxima esses sujeitos concretos e suas identidades.

A autora traz uma compreensão de língua como uma construção social, por esse motivo, a investigação dos repertórios linguísticos se realiza por meio dos relatos e narrativas desses participantes. Essa perspectiva reconhece os seus saberes como necessários para compreensão do seu bi/multilinguismo no contexto da universidade.

Lechner (2018) apresenta a biografia como um instrumento fundamental para a construção do conhecimento, enfatizando que as histórias de vida vão além de meros relatos. Essa abordagem contribui para uma visão integral e um entendimento geral dos fenômenos das trajetórias pessoais, reconhecendo a complexidade das interações humanas.

Os dados foram coletados presencialmente com o grupo focal, como a proposta de pesquisa narrativa biográfica, biografias linguísticas visuais, encontros com perguntas semiestruturadas, observações com um olhar etnográfico e anotações de campo. Vale destacar que essas interações, realizadas em Libras, foram registradas em vídeo, transcritas para o português escrito e, quando necessário, passaram por transcrições específicas para uma análise mais detalhada.

O uso combinado desses instrumentos de coleta visou a exploração minuciosa das experiências pessoais dos professores surdos, gerando conhecimento sobre seus repertórios linguísticos no contexto universitário e contribuindo diretamente para o alcance dos objetivos desta pesquisa. A metodologia objetiva capturar as vivências desses professores, ampliando a compreensão de seus repertórios linguísticos e seus processos de atuação no ambiente acadêmico.

Os participantes da pesquisa optaram por utilizar nomes fictícios: Anne, Diana, Thor e Martin. Todos são professores surdos concursados, atuando na

mesma universidades públicas da Região Centro-Oeste, Ministrando disciplinas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras, bem como em outros cursos de graduação na área de Libras

A primeira participante, Anne, nasceu ouvindo, mas atualmente faz uso de aparelho auditivo devido à perda auditiva, já concluiu o doutorado.

A segunda participante, Diana, nasceu ouvindo, mas perdeu a audição bilateral aos dois anos devido à meningite. Atualmente, ela está cursando o doutorado.

O terceiro participante, Thor, nasceu surdo e desde a infância adquiriu a Língua de Sinais. Atualmente, cursa o doutorado.

Por sua vez, Martin, surda, atualmente faz uso de aparelho auditivo, teve seu primeiro contato com a Língua de Sinais aos 25 anos e possui mestrado.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No **primeiro capítulo**, intitulado Fundamentação Teórica, temos a contextualização das práticas languageiras e dos repertórios linguísticos de pessoas surdas, considerando aspectos históricos e educacionais. Serão discutidos o conceito de repertório linguístico, fundamental para a compreensão das múltiplas formas de expressão e comunicação desses sujeitos, e as trajetórias de professores surdos no ensino superior, como forma de evidenciar a articulação entre experiências e vivências.

No **segundo capítulo** apresentamos o caminho metodológico da pesquisa narrativa biográfica, detalhando os conceitos e procedimentos empregados no estudo. Também apresentamos os participantes da pesquisa e discutimos o conceito de biografia linguística visual, além de descrevermos os preparativos para os três encontros realizados com os participantes.

No **terceiro capítulo** apresentaremos a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir dos dados coletados, articulando-os com os objetivos da pesquisa. A ênfase recairá sobre os repertórios linguísticos dos participantes do grupo focal, com destaque para as formas como esses repertórios revelam as vivências e as práticas linguísticas dos professores surdos envolvidos no estudo.

Concluimos a dissertação com as **considerações finais**, que sistematizarão as reflexões sobre a pesquisa, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, na seção 1.1, exploramos como as práticas languageiras de repertórios linguísticos de pessoas surdas são moldadas por contextos históricos e sociais, destacando marcos importantes que impactam a educação de surdos. Na seção 1.2, discutimos o conceito de repertórios linguísticos, construídos por diversos fatores que permitem aos indivíduos adaptarem-se a diferentes ambientes e interações, refletindo a pluralidade da experiência humana. E, na seção 1.3, abordamos a trajetória de professores surdos na universidade, com foco em suas histórias pessoais e profissionais, os desafios enfrentados, as conquistas obtidas e suas contribuições para o ensino superior.

1.1 PRÁTICAS LANGUAGEIRAS E REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PESSOAS SURDAS

As práticas languageiras e repertórios linguísticos das pessoas surdas são marcados por transformações históricas, sociais e educacionais. Assim, este capítulo busca refletir sobre essas diferentes práticas e sobre o modo como os surdos constroem e expandem seus repertórios linguísticos.

Ao longo do tempo, modelos como oralismo, comunicação total e o bilinguismo foram propostos para a comunicação de surdos, cada um com diferentes efeitos sobre a forma como eles vivenciam e expressam o uso da língua.

Mais recentemente, tem-se discutido a importância dos repertórios linguísticos dos surdos, reconhecendo e valorizando suas múltiplas formas de expressão. Isso inclui as práticas translíngues e multimodais, que rompem com visões fixas de língua e evidenciam a criatividade comunicativa dos sujeitos surdos em contextos diversos.

Os sujeitos surdos constroem suas formas de comunicação de maneira diversa e dinâmica, combinando línguas de sinais, língua portuguesa, leitura labial, gestos, imagens e outras modalidades. Compreender essas práticas é essencial não apenas para valorizar a diversidade linguística presente na trajetória das pessoas surdas, tanto em contextos educacionais quanto em outros espaços sociais, mas também para promover uma abordagem mais inclusiva e sensível às suas experiências.

Para compreender as práticas de sinalização dos surdos no Brasil, é necessário recorrer a registros históricos que evidenciam o uso dessa forma de comunicação em contextos educacionais. Um exemplo significativo remonta à segunda metade do século XIX, conforme relatado por Gama:

Os registros dos sinais praticados pelos surdos, na segunda metade do Século XIX, na província do Rio Janeiro, onde sempre funcionou o Instituto. Segundo o então diretor do Instituto, Dr. Tobias Leite, esse trabalho era um importante meio de divulgar a linguagem dos sinais. (Gama, 2011, p. 7).

O termo *linguagem*, utilizado por Gama, não está em consonância com a perspectiva adotada nesta pesquisa. Sua menção ocorre apenas para preservar o entendimento histórico do período em que a Língua de Sinais Brasileira era assim designada. No presente trabalho, entretanto, considera-se o termo *língua* ao invés de *linguagem*.

O Instituto mencionado, onde ocorriam o ensino e a integração dos surdos, é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na capital Rio de Janeiro. A prática sinalizada era fundamental para a educação de crianças e adultos surdos, servindo como a principal ferramenta para transmitir conteúdos, conceitos e cultura no dia a dia.

Graças a essa prática sinalizada, a educação oferecida era de alta qualidade. Campello destaca que “com o sucesso da apresentação dos alunos surdos ao Imperador Dom Pedro II, e da boa formação destes, os surdos tornaram-se repetidores (atualmente designados como monitores do professor), professores, escultores, pintores e outras profissões” Campello (2009, p. 18).

No entanto, a prática do uso da sinalização na educação brasileira foi descontinuada, seguindo o exemplo de outros países por influência das práticas educacionais europeias que levou à organização do Congresso de Milão em 1880. Nesse congresso, foi decidido que o oralismo seria a única abordagem permitida para a educação de alunos surdos, conceito abordado a seguir.

A prática de abordagem oralista durou longos anos no Brasil, teve início no final do século XIX e perdurou por todo século XX. Segundo Lima:

Oralismo, uma abordagem educacional, que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Nesse sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit, surdez, e assim assimile-se a um membro da

comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um falante, proficiente oral, ou seja, eliminar as diferenças que separa ouvintes de não-ouvintes. (Lima, 2006, p. 8).

Campello (2009, p. 17) relata que: “em 1880, um grupo de profissionais não surdos tomou a decisão, sem a participação dos professores e profissionais surdos, de excluir a Língua de Sinais no ensino de Surdos”, e o Brasil foi incluído nessa decisão de proibição de práticas sinalizadas.

Este congresso foi um marco na educação de surdos. Após a decisão de que todos os surdos deveriam receber educação, foi estabelecida a proibição do uso da Língua de Sinais, com o objetivo de educá-los exclusivamente através da oralização. Os surdos não tiveram a oportunidade de votar e nem de se oporem a essa mudança. De acordo Campello (2009), como resultado, a Língua de Sinais foi banida das escolas e a oralização passou a ser a abordagem predominante na educação de surdos.

Importante destacar também que o oralismo não era apenas uma nova metodologia de ensinar o surdo a falar, conforme argumenta Skliar:

Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX. (Skliar, 2016, p. 16-17).

Com o declínio do oralismo no Brasil e a crescente percepção de seu fracasso em atender adequadamente muitos surdos, uma nova abordagem é proposta na educação.

Essa nova prática proposta na educação foi a Comunicação Total, conforme definido por Lima (2006).

A segunda fase introduz a ideia da comunicação total. Esta é uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma “ponte” para a aquisição da língua oral. Os sinais são utilizados pelos profissionais que atuam com os surdos, na escola, dentro da estrutura do português (Lima, 2006, p. 8).

Conforme Wilhelms (2013) e Moreira (2014), ao fim da década de 1960 e início da década de 1970, emergiu uma nova corrente filosófica chamada de

Comunicação Total. Segundo Wilhelms (*apud* Honora; Frizanco, 2009, p. 7), com a chegada de Ivete Vasconcelos, uma educadora de surdos da Universidade Gallaudet, a Comunicação Total passou a ser adotada. Neste método, era válido usar gestos naturais, sinalizadas, linguagem gestual, mímica, alfabeto digital, ou expressões faciais. Ele foi desenvolvido para minimizar os problemas observados no método oralista, porém, não obteve o sucesso esperado.

Após anos de luta da comunidade surda, intensos estudos, discussões e reformulações com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos, conforme aponta Lima (2006).

Práticas do bilinguismo foi ganhando força, os estudos iniciados pela professora pesquisadora Marilda Cavalcanti desde a década de 1980, fizeram dela uma das pioneiras da Linguística Aplicada Crítica no Brasil, com forte influência em temas como bilinguismo, multilinguismo, letramento e formação docente.

Para Marilda Cavalcanti (1999), o bilinguismo não deve ser visto como algo raro, mas como algo comum, principalmente em países como o Brasil, em que muitas línguas são faladas. Ela critica a ideia de que o Brasil é um país onde só se fala uma língua, pois isso esconde a existência de grupos que usam outras línguas, como os indígenas, imigrantes e surdos. Essa visão acaba dificultando que essas línguas e suas práticas sejam valorizadas na sociedade e na escola.

Atualmente, a autora propõe o conceito de educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), que reconhece e valoriza a pluralidade de línguas e práticas de linguagem presentes nas experiências sociais, culturais e educativas dos sujeitos, indo além da simples coexistência de línguas nomeadas e enfatizando uma abordagem crítica, situada e inclusiva da linguagem.

De acordo com Wilhelms (*apud* Honora; Frizanco, 2009, p. 7), na década de 1980, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da professora Eulália Fernandes sobre educação de surdos impulsionaram a difusão do bilinguismo.

No campo educacional, compreendemos que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ ou escrita (Lima, 2006, p. 8).

Avançando um pouco mais na discussão sobre a legislação referente à educação bilíngue, destaca-se a Lei nº 14.191, de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir a modalidade de educação bilíngue de surdos no sistema educacional brasileiro. Nessa lei, observa-se que a modalidade oral não é mais mencionada, sendo incluído o Capítulo V-A, que trata especificamente da Educação Bilíngue de Surdos, conforme disposto em seu artigo 60-A:

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

No Brasil o bilinguismo para surdos é uma metodologia de ensino que considera a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa segunda língua (L2). Entre os modelos mencionados, o bilinguismo adotado parece proporcionar melhores condições para o desenvolvimento da comunicação pelos surdos.

Seguindo os estudos iniciais de Marilda Cavalcanti, destacam-se importantes contribuições na área da linguística aplicada e da educação bilíngue, especialmente em contextos de educação de surdos.

Toda essa movimentação e luta foram importantes para as políticas linguísticas na educação de surdos, considerando que os participantes da pesquisa vivenciaram essas práticas, o que justifica apresentarmos brevemente aqui.

1.1.1 Práticas comunicativas translíngues e multimodais

Em diálogo com a perspectiva de uma educação linguística ampliada, conforme propõem autoras como Marilda Cavalcanti (2013), vêm repensando as práticas de linguagem em contextos educativos marcados pela diversidade linguística e cultural. Para compreender as práticas comunicativas translíngues e multimodais, é fundamental compreender os termos e seus respectivos conceitos,

pois isso contribui para uma análise teórica e metodológica mais consistente do tema.

A noção de translinguagem teve sua formulação original com Cen Williams (García; Wei, 2014), na década de 1980. Educador galês, atuava em um contexto bilíngue (galês-inglês) e propôs estratégias para que os alunos desenvolvessem proficiência em ambas as línguas de forma integrada, sem tratá-las de maneira separada. Foi nesse contexto que surgiu o termo em galês “*trawsieithu*”. Posteriormente, Colin Baker traduziu-o para o inglês como “*translanguaging*”, definindo-o como “o processo de construir sentido, modular experiências, ganhar entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas” (Baker, 2001, p. 288). A partir de então, o termo passou a ganhar popularidade.

Na língua portuguesa, o termo é empregado como “translinguagem”, conforme apresentado por Ofélia García a partir de 2007 e continuou sendo desenvolvido por Li Wei, em parceria com García, a partir de 2010. De acordo García e Wei (2014), essa abordagem desafia os pressupostos monolíngues da educação tradicional ao propor uma visão heteroglóssica da linguagem, na qual diferentes línguas e modos semióticos coexistem em repertórios comunicativos dinâmicos e integrados.

Nessa perspectiva, os sistemas linguísticos não são vistos como compartimentos isolados, mas como partes integradas de um repertório único e dinâmico. Em vez disso, entende-se que o sujeito não alterna entre línguas de forma mecânica, como se cada uma operasse separadamente.

No caso desta pesquisa, o sujeito surdo faz uso da prática translíngue, navegando por seu repertório de maneira dinâmica, acionando os recursos linguísticos e semióticos disponíveis para construir sentidos e expressar suas experiências. No entanto, esse processo não ocorre em todos os momentos de comunicação, mas apenas em situações específicas, conforme a definição de translinguagem.

As línguas, nesse processo, não são ativadas individualmente, mas coexistem de forma interligada e funcional dentro de um sistema integrado na mente do falante.

Até hoje, os estudos acerca da educação linguística têm se ancorado em uma perspectiva monoglóssica. Nesse entendimento, as línguas de um indivíduo bilíngue são consideradas isoladas umas das outras, como se estivessem armazenadas em compartimentos separados no cérebro (GARCÍA; SYLVAN, 2011). Partindo-se da noção de língua como repertório,

a translinguagem reflete uma visão heteroglóssica de língua. (Garcia; Welp. 2022, p. 51).

Conforme discutido pelos autores sobre a perspectiva monoglóssica é baseada na ideia de que a competência linguística de um sujeito deve se desenvolver em uma língua por vez, causando uma desvalorização de sujeitos bilíngues/multilíngues como por exemplo os surdos sinalizantes.

Com base em García e Welp (2022), a noção de translinguagem é concebida como uma perspectiva heteroglóssica, ou seja, entende as línguas como partes interligadas de um repertório linguístico único e dinâmico, valorizando as práticas comunicativas reais dos sujeitos.

Nesse sentido, repensar a educação linguística a partir de uma perspectiva translinguística é essencial para romper com modelos tradicionais que invisibilizam a complexidade dos repertórios linguísticos dos sujeitos.

Na perspectiva das práticas translíngues, estas são compreendidas como o uso flexível e integrado de diferentes línguas e recursos comunicativos, sem que haja uma separação rígida entre os códigos linguísticos.

Além do uso de diferentes línguas, também é importante entender os vários modos de comunicação que usamos no dia a dia. Por isso, a seguir, será apresentado o conceito de multimodalidade, que ajuda a explicar como esses modos se combinam na construção de sentido.

A multimodalidade, se refere ao uso de diferentes modos de comunicação, como o visual, gestual, oral, escrito e corporal na produção e interpretação de sentidos. Sendo assim, será possível analisar práticas comunicativas que valorizam tanto a fluidez entre línguas quanto a articulação entre diferentes modos semióticos, especialmente em contextos com surdos, nos quais a língua de sinais, a visualização, a expressão corporal e facial, e a escrita podem estar interligadas.

Conforme Van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade surgiu na década de 1920, ligado à Psicologia da Percepção, mas passou a ser ampliado por linguistas e analistas do discurso para se referir ao uso combinado de diferentes recursos na comunicação. O conceito de Multimodalidade se apresenta de forma crítica a uso predominante da linguagem verbal, a partir dos trabalhos de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen, que se fundamentam nos princípios da semiótica social, ocorre na articulação de diferentes modos semióticos, como o visual, o gestual, o espacial, o oral, entre outros e não apenas pelo uso da linguagem verbal.

Os autores Kress e Van Leeuwen (1996; 2001) desenvolveram as bases teóricas rompendo com a linguística estrutural e reconhecem que imagens, sons, movimentos corporais e outros elementos, também podem apresentar significados e devem ser considerados como parte da comunicação.

Tratando-se de uma pesquisa com sujeitos surdos, a multimodalidade se manifesta como uma abordagem essencial para compreender as práticas comunicativas que envolvem a língua de sinais, bem como expressões faciais e corporais, gestos, escrita, entre outros recursos. Além disso, essa perspectiva permite considerar as interações que ocorrem por meio de tecnologias e ambientes digitais, ampliando as possibilidades de significação e participação dos sujeitos na construção do discurso.

Para os autores Kress e Van Leeuwen (1996; 2006) toda forma de comunicação é multimodal, porque as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram. O autor Callow (1999) concorda com Kress e Van Leeuwen (1996), pois entende que a multimodalidade compreende a comunicação como algo que vai além da linguagem verbal, envolvendo diversos recursos como imagens, gestos, olhares, posturas e as relações entre esses elementos.

No Brasil, essa perspectiva tem sido mobilizada nos estudos sobre surdos, conforme como Aryane Nogueira, que, em diferentes estudos, discute práticas translíngues mediadas por tecnologias digitais com estudantes surdos (Nogueira, 2020), o papel das tecnologias e multiletramentos na educação de surdos (Nogueira, 2017, 2018) e as práticas multilíngues e multimodais na produção de significados em contextos educacionais. Seus trabalhos evidenciam como os sujeitos surdos mobilizam uma variedade de recursos linguísticos e semióticos, sendo eles, visuais, gestuais, corporais, escritos e digitais para construir sentidos, acessar conteúdos e se posicionar socialmente.

Além disso, pesquisas em contextos de fronteira e migração, como as de Guimarães, Buin e Garcia (2024) e Guimarães *et al.* (2020), mostram como a translinguagem atua como ferramenta de acolhimento e inclusão de sujeitos multilíngues em ambientes educacionais. Essas contribuições apontam para a importância de reconhecer e valorizar as práticas languageiras e comunicativas que envolvem o uso simultâneo e integrado de múltiplas línguas.

Uma situação recorrente vivida por muitas pessoas surdas no cotidiano ocorre quando precisam interagir em determinados ambientes e, ao utilizarem a língua de sinais, percebem que seus interlocutores não compreendem o que está sendo comunicado. Diante disso, os surdos costumam recorrer a outras estratégias, como gestos, apontamentos e, à escrita da língua portuguesa, seja em um papel ou por meio do celular. Em alguns casos, aqueles que desenvolvem habilidades orais também podem utilizar a fala como recurso complementar na tentativa de estabelecer a comunicação.

Nesse momento, podemos ver uma prática translinguística, pois a pessoa não troca uma língua pela outra, mas usa diferentes línguas conforme a situação exige. Também é uma prática multimodal, já que envolve o uso do corpo (como os sinais, as expressões faciais, corporais, uso do olhar e apontamentos,), da escrita e da tecnologia, como o celular, para ajudar na comunicação. Esse tipo de ação ilustra como os sujeitos constroem sentido a partir da integração de línguas e modos, reafirmando a importância de se reconhecer e valorizar tais práticas em contextos educacionais e sociais (García; Wei, 2014; Kress, 2010).

Outro exemplo relevante foi apresentado na introdução (Figura 1), em que se expõe o retrato linguístico elaborado na disciplina cursada no mestrado. Trata-se de uma atividade que, além de evidenciar minha experiência individual, ilustra uma prática pedagógica situada, valorizando a diversidade linguística e semiótica e configurando-se como um exemplo concreto de prática translíngue e multimodal vivenciada no contexto acadêmico.

De acordo com as definições apresentadas pelos autores, é possível compreender que ser translíngue é atuar com flexibilidade entre línguas, enquanto ser multimodal é atuar com diversidade de modos. No caso citado acima, ocorreu a translinguagem multimodal; entretanto, há situações em que pode ocorrer uma ou outra. Conforme Kress (2010), contudo, em contextos comunicativos ambas sempre se entrelaçam.

Unida às concepções de translinguagem e de multimodalidade, temos a contribuição de Canagarajah, que afirma:

As práticas translinguísticas não ocorrem apenas entre línguas nomeadas, mas frequentemente se realizam de forma **multimodal**, combinando linguagem verbal, visual, gestual e espacial. Isso é particularmente evidente entre comunidades surdas, cujas práticas comunicativas integram corpo, espaço, imagem e sinal em ações significativas. (Canagarajah, 2013, p. 9).

Essas práticas — sejam translinguísticas, multimodais ou ambas — ocupam um papel relevante na dinâmica comunicativa dos professores surdos e no ambiente educacional, tanto nos currículos quanto nas metodologias de ensino. Essa valorização não deve se restringir a contextos de educação de surdos, mas deve ser compreendida como uma forma mais ampla de acolhimento à diversidade linguística, reconhecendo e legitimando diferentes línguas e modos de expressão presentes na escola e na universidade.

Esta pesquisa trata de professores surdos, sujeitos que utilizam majoritariamente a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e comunicação, cujas práticas linguísticas são visuais e se manifestam no corpo e no espaço. Eles não transitam só no ambiente acadêmico, mas também em diferentes contextos sociais e culturais.

1.2 O CONCEITO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

Para compreender as práticas languageiras dos sujeitos surdos participantes desta pesquisa, apoiamo-nos no conceito de repertórios linguísticos, conforme desenvolvido por autores como Gumperz (1964); Bloomfield (1935/1970); García e Wei (2014); Busch (2012); Cavalcanti (2014); ; Megale (2015); Nogueira (2015). Em linhas gerais, tais repertórios trata-se de uma visão que rompe com a concepção tradicional de línguas como sistemas estáveis e autônomos, propondo uma abordagem mais flexível, dinâmica e situada.

O conceito de repertório linguístico apresentado neste estudo deve ser contextualizado dentro do campo mais amplo das pesquisas sobre bilinguismo. Os primeiros trabalhos de Bloomfield definem o sujeito bilíngue como aquele que possui proficiência equivalente em ambas as línguas. No entanto, essa visão, que equipara o bilinguismo à competência nativa em duas línguas, evoluiu significativamente. Macnamara (1967), por exemplo, trouxe uma perspectiva mais refinada, destacando que o bilinguismo pode abranger diferentes níveis de competência em habilidades específicas, como fala, escrita e leitura, em vez de exigir domínio completo em todas essas áreas.

Com o tempo, as pesquisas sobre bilinguismo se aprofundaram, reconhecendo sua complexidade. Estudos como os de Hamers e Blanc (2000)

adotam uma abordagem multidimensional, considerando que fatores como a idade de aquisição, a exposição às línguas e o ambiente social desempenham papéis cruciais na construção da competência bilíngue. Essa mudança, de um padrão rígido de equivalência nativa para uma compreensão mais fluida das habilidades linguísticas, preparou o terreno para o conceito de repertório linguístico, que vê o uso da linguagem como dinâmico, dependente do contexto e moldado pelas experiências únicas de cada indivíduo em diferentes línguas e ambientes sociais.

De acordo com Garcia (2009), o conceito de repertório linguístico surge a partir da visão pós-estruturalista da língua, que a enxerga não como um sistema estrutural fechado, mas como uma das diversas formas pelas quais os indivíduos se comunicam. Essa concepção pós-estruturalista preenche as lacunas deixadas pelo estruturalismo linguístico, que via as línguas como entidades autossuficientes e rígidas, enquanto o pós-estruturalismo propõe que as línguas são dinâmicas e permeáveis, influenciadas pelo contexto social e pela experiência do falante.

Brigitta Busch (2012) ressalta a importância das práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues. Para ela, a distinção entre primeira e segunda língua já não é mais necessária para entender as experiências linguísticas e identitárias desses indivíduos. Isso ocorre porque as categorias tradicionais de bilinguismo falham em capturar a complexidade das práticas linguísticas e identidades dos bilíngues, que vão além de uma simples divisão entre línguas nativas e adquiridas.

Busch (2012) também faz considerações importantes sobre as ideias de Derrida (2001). Embora Derrida não tenha tratado diretamente do conceito de “repertórios linguísticos” como o entendemos hoje, suas reflexões sobre linguagem e significado são extremamente relevantes para essa discussão. Derrida argumentava que a linguagem é uma estrutura dinâmica, cujo significado depende sempre do contexto e da interpretação. Ele sugere que a linguagem está em constante fluxo, marcada por ambiguidades e múltiplos significados, desafiando a ideia de uma fixação única e estável.

Essas reflexões derridianas encontram eco nos apontamentos de Uphoff (2007, p. 235), que observa que “não seria possível atribuir ao falante nativo uma determinada identidade ou um conhecimento linguístico que estaria vedado ao suposto falante não nativo”. Dessa forma, segundo Derrida (2001), os usuários das línguas podem se apropriar delas em diferentes níveis de fluência, mas jamais

conseguirão possuí-las por completo, dado o caráter fluido e multifacetado da linguagem.

Importante pontuarmos as considerações trazidas por Busch (2012) quando defende sua noção de repertórios linguísticos quebrando essa ideia de dividir primeira e segunda língua, seu trabalho está associado aos trabalhos de Gumperz (1960; 1964). Quando falamos de repertórios de acordo John Gumperz (1965) temos que:

[...] a totalidade das formas linguísticas regularmente utilizadas no curso de uma interação socialmente significativa. Os repertórios, pela sua vez, podem ser considerados compostos de discursos variados, cada um associado a determinados tipos de relações sociais. (Gumperz, 1965, p. 85).

A concepção de repertório linguístico proposta por Gumperz (1965) destaca a diversidade de recursos que os falantes utilizam em diferentes contextos, considerando que os indivíduos adaptam sua comunicação de acordo com as circunstâncias sociais e culturais. Para Gumperz, o repertório linguístico inclui não apenas as línguas faladas, mas também dialetos, estilos e registros, refletindo a flexibilidade e a capacidade dos falantes de ajustar suas escolhas linguísticas conforme o ambiente em que estão inseridos.

Modelos mais recentes, como os propostos por Otsuji e Pennycook (2010), Blommaert e Backus (2013) e Rymes (2014) oferecem abordagens variadas sobre o conceito de repertório linguístico. Como Busch (2015, p. 6) aponta, esses autores analisam o repertório “a partir da perspectiva de um observador externo”. A seguir, exploramos brevemente as contribuições de cada um:

- **Otsuji e Pennycook (2010):** Introduzem o conceito de repertório espacial, que explora como os espaços físicos e sociais influenciam a comunicação e as práticas linguísticas. Eles argumentam que o repertório espacial se refere à maneira como as pessoas utilizam e interpretam diferentes espaços em suas interações, levando em conta localização, contexto cultural e dinâmicas sociais.
- **Blommaert e Backus (2013):** Definem o repertório linguístico como um conjunto dinâmico de recursos linguísticos que um indivíduo ou grupo possui e utiliza em diferentes contextos. Eles sublinham que os repertórios são moldados por fatores sociais, culturais, políticos e históricos, sendo, portanto, fluidos e mutáveis.

- **Rymes (2014):** Amplia o conceito de repertório ao sugerir que ele não é composto apenas por elementos linguísticos, mas também por aspectos não verbais. Ela inclui gestos, postura, estilo de vestimenta, e outros elementos que, além da língua, comunicam informações sobre o sujeito, contribuindo para uma compreensão mais ampla do que constitui o repertório comunicativo.

Megale (2018) traz à tona as discussões de Busch (2015, p. 6), que, diferentemente dos autores citados anteriormente, complementa a visão externa com uma perspectiva interna, baseada nas narrativas autobiográficas dos próprios sujeitos. Para Busch, é essencial considerar não apenas o olhar externo, mas também a forma como os indivíduos percebem e narram seus próprios repertórios linguísticos.

Com base nos estudos de García e Busch, Megale (2019) discute o conceito de repertório linguístico, destacando que esse conceito, embora relativamente recente, oferece uma visão integrada das línguas na formação do sujeito, demonstrando que elas não estão isoladas, mas interconectadas. O bilíngue, nessa perspectiva, não é simplesmente um falante de duas línguas distintas, mas sim o ponto de intersecção entre elas, sendo que uma pode influenciar e moldar a outra. Partimos, assim, da premissa de que o sujeito bilíngue não necessariamente possui competências equivalentes em ambas as línguas; em vez disso, sua proficiência varia conforme o contexto em que está inserido, respondendo a diferentes demandas linguísticas.

Dentro dessa perspectiva teórica o sujeito bilíngue é aquele que consegue se adaptar às exigências do ambiente em que vive, sendo capaz de interagir linguística e socialmente de maneira eficaz, mesmo que a segunda língua não seja formalmente reconhecida como tal nesse contexto.

Ao relacionar essa teoria à realidade desta pesquisa, podemos pensar no exemplo de surdos que se comunicam em língua de sinais no Brasil e têm conhecimento da língua portuguesa. Ao sair de casa e entrar em uma loja de roupas, ambiente majoritariamente ocupado por pessoas ouvintes e falantes de português, o sujeito surdo sinaliza em Libras a sua intenção de comprar uma camiseta preta. Diante da incompreensão por parte dos atendentes, ele recorre a estratégias alternativas: sinaliza que é surdo colocando o dedo no ouvido, utiliza a

escrita em português (seja em papel ou no celular), faz apontamentos visuais e, quando possível, recorre à língua oralizada, ainda que com limitações na pronúncia. Embora não utilize o português de forma contínua, esse sujeito mobiliza diferentes recursos de seu repertório linguístico para se comunicar e interagir de maneira eficaz no contexto em que está inserido.

De acordo com as autoras citadas (*op. cit.*), essa abordagem reflete uma visão menos idealizada do bilíngue, mais próxima das vivências reais do dia a dia, ou seja, faz uso do repertório linguístico.

Assim sendo, esta pesquisa se concentra nas práticas linguísticas de indivíduos surdos, adotando uma abordagem qualitativa narrativa para entender todo o processo de formação dos repertórios linguísticos, sem se limitar à primeira ou segunda língua com as quais o sujeito teve contato. Em vez disso, busca-se explorar todas as línguas e modalidades que compõem o repertório linguístico de cada participante. O conceito de repertórios linguísticos amplia nossa compreensão sobre o uso das línguas, abrangendo, conforme Busch (2015, p. 7), pelo menos duas dimensões: as “ideologias linguísticas” e a “experiência vivida da língua”.

Nesse sentido, Busch (2006; 2010) propõe o uso de narrativas biográficas multimodais como uma ferramenta para que o sujeito tome consciência do potencial de seus recursos linguísticos ao narrar suas experiências. No caso desta pesquisa, ao relatar suas vivências, o sujeito pode transitar entre a língua de sinais, a língua oral ou a escrita, utilizando diferentes modalidades de interação e comunicação. Esse processo permite ao sujeito expressar não apenas sua identidade linguística, mas também compartilhar aspectos de sua vida pessoal, social, política, e outras dimensões relevantes. Guimarães, Buin, Garcia e Ribeiro (2020, p. 89) ressaltam que:

[...] quando alguém fala ou escreve, é essencial considerar mais do que o significado literal do que estão dizendo, principalmente porque são acompanhados por sinais semióticos, multimodais, saberes linguísticos, experiências vividas, emoções, entre outros repertórios de significados.

Duschatzky e Skliar (2001, p. 100) complementam essa visão ao afirmarem que “a forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto em que vive reflete sobre a cultura e identidade da pessoa surda.” Nesse contexto, a língua é entendida como uma construção social, e a investigação dos repertórios linguísticos se realiza por meio dos relatos e narrativas dos participantes,

reconhecendo seus saberes como essenciais para compreender o seu bi/multilinguismo.

Pesquisar o bi/multilinguismo sob a perspectiva dos repertórios linguísticos dos surdos configura-se como uma prática decolonial, pois desafia e transcende as estruturas linguísticas dominantes que historicamente marginalizaram essa comunidade. Ao adotar essa abordagem, conferimos voz e reconhecimento à diversidade linguística e cultural dos surdos, promovendo o seu protagonismo e ampliando sua visibilidade nos espaços acadêmicos e sociais. Essa investigação não só valoriza as experiências e saberes dos surdos, mas também contribui para a desconstrução de hierarquias linguísticas e para a criação de ambientes mais inclusivos e igualitários.

A pesquisa busca compreender como cada participante reconstrói suas experiências vividas nas línguas ao longo de suas trajetórias no contexto universitário, com foco nos repertórios linguísticos de professores surdos nesse ambiente. Busch (2015, p. 14) destaca que o repertório não se limita apenas ao nosso passado linguístico, que “deixou para trás seus traços e cicatrizes”, mas também se orienta para o futuro, “situações futuras e eventos que estamos nos preparando para enfrentar.”

1.2.1 A visão da pesquisadora: desconstrução e libertação dos repertórios linguísticos dos surdos

Como profissional da educação de surdos há mais de 19 anos, minha atuação esteve, por muito tempo, centrada na Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente no contexto de ambientes educacionais formais. Meu olhar, nesse período, esteve voltado predominantemente para as práticas linguísticas reconhecidas oficialmente: Libras e a língua portuguesa, e para as políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue para surdos.

No entanto, essa visão, fortemente internalizada, foi sendo gradualmente desconstruída, num processo que, embora desafiador, revelou-se profundamente libertador. Percebi que reduzir o repertório linguístico dos surdos a apenas duas línguas é um equívoco que limita a compreensão de suas vivências reais. A vida dos sujeitos surdos é atravessada por múltiplas línguas, sendo ela de sinais e orais, além de outras formas de linguagem, como a linguagem multimodal, visual, corporal

e escrita que se manifestam em diferentes contextos, redes de convivência, territórios e temporalidades, compondo práticas de translanguagem que articulam esses recursos de forma dinâmica e situada.

Foi necessário apresentar uma breve explicação nos tópicos anteriores sobre práticas de políticas linguísticas para seguir com a visão que esta pesquisa traz, não vamos focar em bilinguismo, mas apresentar a realidade dos quatro professores surdos e a composição de seus repertórios linguísticos. .

De acordo com os estudos de Aryane Nogueira (2025) temos que:

Em vez de apenas focalizar e hierarquizar as línguas e modalidades que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizado, é necessário permitir, ao mesmo tempo, que os alunos surdos sejam a sua própria existência, sem o fardo da representação de uma política linguística em seus próprios corpos. Caso contrário, ao focar exclusivamente no processo educacional bilíngue — Libras como L1 e o Português escrito como L2 —, corre-se o risco de desconsiderar: (a) que as trajetórias linguísticas desses alunos são muito mais diversas do que a hierarquia de línguas estabelecida pela política linguística; e (b) que muitos surdos possuem um repertório bi/multilíngue (Kusters; De Meulder, 2019, s.p.), no qual diferentes modalidades estão associadas a distintas línguas e recursos, e no qual preferências, experiências individuais e contextos espaciais podem influenciar o uso (ou não) de uma determinada língua, recurso ou modalidade (Nogueira, 2025, p. 112).

O trecho evidencia a necessidade de repensarmos sobre modelos fixos muitas vezes desvinculados da realidade vivida pelos sujeitos surdos. Ao apontar o risco de aprisionar os corpos surdos à representação de uma política que desconsidera suas trajetórias singulares, a autora chama atenção para a diversidade de repertórios bi/multilíngue que marcam a experiência linguística dessas pessoas.

Não pretendo desconsiderar a política bilíngue tradicional de Libras e a língua portuguesa, mas libertar os repertórios linguísticos frente as múltiplas realidades surdas.

Libertar os repertórios linguísticos dos surdos significa reconhecer, valorizar e permitir o uso das diferentes formas de comunicação que eles utilizam. É importante garantir espaço para que as pessoas surdas possam compartilhar suas experiências e suas línguas, sejam elas em sinais ou de outras formas.

1.3 PROFESSORES SURDOS: PERCURSOS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR

Acreditamos que as práticas linguísticas maternas dos alunos bi/multilíngues devam ser aproveitadas como ferramentas de ensino

essenciais, nutrindo e desenvolvendo ao máximo o baú linguístico de cada estudante envolvido. O objetivo é usar todo o potencial das crianças de forma estratégica, a fim de envolvê-las cognitivamente, emocionalmente e criativamente nas atividades de ensino. (Guimarães; Buin; Garcia, 2024, p. 295).

A trajetória de professores surdos na universidade faz refletir sobre essa caminhada e os desafios históricos, sociais e educacionais enfrentados por esses sujeitos no ensino superior. Embora avanços legais tenham contribuído significativamente, muitos obstáculos ainda persistem. Discutir essa temática permite ampliar o conhecimento sobre a diversidade linguística, fortalecendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os repertórios linguísticos dos professores surdos.

Cabe ressaltar que a trajetória vivida por pessoas surdas, tanto enquanto acadêmicos quanto como docentes, ainda é marcada por diversos desafios. Algumas pesquisas anteriores evidenciaram situações recorrentes que, apesar dos avanços, ainda demandam atenção e superação. Entender alguns marcos históricos nos possibilita compreender melhor sobre esses percursos de professores surdos na universidade.

O sistema de ensino superior no Brasil, conforme comentado por Oliveira (2023), se estabeleceu com base em dois setores distintos: o público e o privado. Hoje, é composto por uma ampla variedade de Instituições de Ensino Superior (IES), que englobam as federais, estaduais e municipais, pois assim “foi formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996” (Ranieri, 2000).

A discussão sobre a política de formação de professores ganhou força nas últimas décadas, especialmente durante o debate e após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.694/96).

A LDB apresenta que os professores precisam de formação específica para atuação como docentes, desde a educação básica à superior, o seu artigo 62 foi regulamentado pela Lei nº 12.014, segundo ela em seu parágrafo único temos que:

[...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [...] (Brasil, 2009).

Essa legislação elevou a formação docente ao nível superior e determinou que ela fosse realizada em universidades ou institutos superiores de educação. Além disso, impulsionou a busca pela valorização e profissionalização do professor.

Os movimentos da comunidade surda conseguiram se organizar para garantir legalmente seus direitos. Como resultado, em 2002 ocorreu o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002.

Por ser uma língua natural que se manifesta por meio da modalidade visual e motora, conforme a Lei 10.436 de 2002 tem-se em seu art. 1º que:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A Lei 10.436 representou uma oportunidade de romper com a segregação imposta pelo preconceito contra pessoas surdas, que historicamente foram estigmatizadas devido à sua diversidade linguística. Assim, ao “conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais” (Bergamo; Santana, 2005, p. 567).

Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. A partir desse momento, Libras passa a ser considerada a língua natural dos surdos.

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação. (Brasil, 2005).

Essa exigência se baseia no entendimento de que a Libras não é algo extra, mas uma forma essencial de comunicação para as pessoas surdas. Ao ser reconhecida oficialmente, ajuda a combater a exclusão que os surdos sofreram por muito tempo, valorizando a diversidade de línguas e o respeito às diferenças. O olhar clínico definindo os graus de audição, para definir as necessidades dos surdos, foi sendo abandonado com o avanço dos estudos, que passaram a considerar as dimensões sociais em que o sujeito está inserido. Isso permitiu que as políticas públicas fossem pensadas a partir de uma perspectiva inclusiva.

Faz-se necessária um detalhamento do tema a seguir, considerando que os participantes da pesquisa são pessoas surdas, com segunda graduação em Licenciatura em Letras-Libras e, atualmente, atuam como professores concursados em uma universidade pública, nos cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras. Com isso, conforme aponta Quadros (2014), em 2006 — após a publicação do decreto — foram criados dois cursos na modalidade a distância: a Licenciatura em Libras, voltada para a formação de professores, e o Bacharelado, destinado à formação de tradutores e intérpretes de Libras. O objetivo era proporcionar aos surdos a conquista do diploma de professor de Libras, e não apenas de instrutores de Libras como vinha ocorrendo.

Após a criação do curso de Letras-Libras a primeira turma iniciou-se em 2006, com o curso oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com alguns polos distribuídos no Brasil.

Este curso está em consonância com as políticas afirmativas que o Brasil vem assumindo nas últimas décadas. Em observância ao Decreto 5626/2005, o curso de Letras-Libras procura garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inserção no mercado de trabalho. (Cerny; Quadros; Barbosa, 2009, p. 1).

A partir disso ocorreu um aumento nas informações acerca dos trabalhos realizados na área de linguística e de políticas linguísticas. De acordo com Albres:

O curso Letras-Libras foi criado na modalidade à distância para atender aos surdos interessados em ensinar a língua de sua comunidade e promover uma formação em massa. Há também o agravante de que poucos são os especialistas mestres e doutores com produções acadêmicas e conhecimento para ministrar disciplinas específicas de linguística descritiva, linguística aplicada a Libras e Educação de surdos do curso Letras-Libras, o que reforçou a necessidade de o curso à distância ser organizado em uma única universidade e aplicado em todo o território nacional. (Albres, 2014, p. 85).

Ainda havia poucos professores formados para atuar no ensino superior. Além disso, outro agravante apontado por Albres (2014) foi a presença de estudantes surdos com trajetórias diversas e níveis distintos de conhecimento na educação básica, o que exigiu uma estruturação que considerasse essa diversidade.

Os surdos se formavam em espaços acadêmicos e muitas vezes lutavam para conseguirem um intérprete durante seus estudos, tornando sua caminhada mais difícil. Na graduação em Letras-Libras eles encontraram respeito e

acessibilidade linguística, pois o material era todo ensinado por meio da Libras, com professores, tutores e intérpretes.

Seguindo com os avanços na legislação, com a promulgação da Lei nº 12.319/2010 para o reconhecimento da profissão de tradutor Intérprete de Libras, para atuarem em diversos espaços, impulsionou a realização de concursos para atuação na educação federal e em outros espaços. A Lei nº 14.704/2023 também traz alterações relevantes para a profissão, como por exemplo a regulamentação do exercício profissional e condições de trabalho.

Na sequência em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.146, traz mudanças importantes na forma de compreender a deficiência, ao adotar uma perspectiva ampliada e baseada nos direitos humanos. Embora trate de forma ampla todos os tipos de deficiência, a lei inclui a surdez no conceito legal de deficiência e assegura direitos específicos relacionados à acessibilidade linguística, educacional, comunicacional e cultural. Essa legislação contribui para a reflexão sobre os aspectos psicossociais da deficiência, rompendo com visões limitantes e estritamente clínicas.

É fundamental destacar os principais marcos legislativos que estabeleceram o contexto do ensino superior. No entanto, a realidade educacional dos sujeitos surdos ainda apresenta desafios consideráveis nesse âmbito, e, por essa razão, não será possível esgotar essa temática nesta pesquisa.

Conforme a legislação vigente, as pessoas surdas têm conquistado o acesso ao ensino superior nas últimas décadas. No entanto, mais do que garantir o ingresso, é fundamental assegurar a permanência, a conclusão da formação acadêmica e a inserção no mercado de trabalho em sua área de atuação. Diversos desafios enfrentados no contexto da educação superior comprometem esses aspectos, sendo a barreira linguística um dos principais obstáculos.

Para estudantes e professores surdos, em muitas situações, é indispensável a presença de intérpretes de Libras, a fim de oportunizar a comunicação e a interação no ambiente acadêmico. No entanto, é fundamental que esse profissional esteja devidamente habilitado para atuar nesse contexto. Conforme Lacerda e Drago (2010), a atuação de intérpretes sem formação específica pode comprometer a qualidade da mediação nos espaços universitários.

Um grande desafio enfrentado pelos intérpretes de Libras começou com o Decreto nº 10.185/2019, publicado pelo governo federal. Esse decreto extinguiu os

cargos efetivos vagos e os que vierem a vagar para tradutores e intérpretes de Libras nas instituições federais de ensino. Além disso, proibiu a abertura de novos concursos públicos federais para essa função.

A medida gerou protestos da comunidade surda e de entidades representativas dos intérpretes FEBRAPILS, que alertaram para os prejuízos à inclusão e à qualidade dos serviços, alegando um *retrocesso aos direitos linguísticos* (FEBRAPILS, 2019). Em 2024, a situação permanece inalterada: os cargos que ficaram vagos não foram repostos por meio de novos concursos trazendo sobrecargas para os que são efetivos. Quando há contratação, ela ocorre, em sua maioria, por meio de empresas terceirizadas. Esses profissionais não mantêm vínculo contínuo com as instituições, o que compromete o relacionamento com os estudantes e professores, devido à alta rotatividade, isso quando os surdos não ficam sem atendimento desse profissional. Trata-se de uma profissão essencial, que garante condições mínimas para a acessibilidade linguística aos surdos no ensino superior.

Outro fator relevante diz respeito à predominância da língua portuguesa nas universidades, especialmente em textos acadêmicos complexos e com linguagem técnica. Muitas vezes, o repertório linguístico dos sujeitos surdos não é considerado, o que os obriga a lidar exclusivamente com a língua portuguesa, gerando barreiras significativas para compreender a complexidade dos conteúdos.

Conforme apontam Skliar (1998) e Strobel (2008), os processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos são essencialmente visuais e motores, elementos centrais para sua apropriação do conhecimento. No entanto, muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para desenvolver práticas pedagógicas que considerem os repertórios linguísticos desses estudantes.

As metodologias de ensino adotadas no ensino superior também representam um fator complexo, especialmente quando não consideram a diversidade linguística presente no ambiente acadêmico. Em muitos casos, os professores ouvintes optam por ministrar aulas exclusivamente em língua portuguesa oral, o que dificulta a compreensão por parte dos estudantes surdos. Por outro lado, quando os docentes são surdos, enfrentam desafios significativos para mediar o processo de ensino-aprendizagem com turmas heterogêneas e pouco acessíveis.

Reis (2015, p. 127) apresenta em sua dissertação de mestrado sobre a professora surda Afrodite que leciona a disciplina de Pedagogia Bilíngue, em sua

narrativa em relação aos conflitos linguísticos em sala de aula, relata que os alunos ouvintes sabem Libras mas preferem usar a língua portuguesa na modalidade oral com o argumento do seu conforto linguístico, e ela questiona por que esses alunos optaram por estudar em um ambiente educacional de surdo. Mesmo naquele espaço os surdos consideravam a Libras como língua principal, os ouvintes frequentemente optam pelo uso da língua portuguesa. Conforme aponta Skliar (1998), essa escolha contribui para a marginalização da Libras, uma vez que a língua portuguesa acabou sendo privilegiada no processo comunicativo.

Esse questionamento requer mais do que políticas de inclusão, como determina a Lei nº 13.146/ 2015; exige um compromisso ético e político com a equidade linguística e com a valorização da Libras como um direito humano dos sujeitos surdos.

Nesses momentos de tensão, é importante também refletir a partir de outro ponto de vista, considerando as relações entre surdos e ouvintes no ambiente universitário. Essa dinâmica deve ser analisada não apenas nesse contexto, mas também em outros espaços acadêmicos em que a convivência entre sujeitos surdos e ouvintes ocorre de forma fluida.

Vale mencionar também que nesses espaços têm alguns ouvintes que sabem a Libras e não tem nenhum problema de comunicação. Percebo que essa força de poder provoca a diminuição das tensões entre os professores surdos no momento das relações de poder, pois temos ouvintes que sabem usar, e os professores surdos estimulando-os a se desenvolverem e eles procurando aprender também, por isso os professores surdos são vistos como ativistas nessas relações de poder. (Reis, 2015. p. 131).

Espaços como esse, no contexto universitário, permitem que os surdos deixem o lugar histórico de inferiorização e passem a ser reconhecidos como sujeitos de autoridade e resistência. Quando os surdos se deparam com um ambiente em que os ouvintes se comunicam de forma fluente em Libras, a autora indica que essa atitude favorece relações mais equilibradas e respeitadas.

Além das situações linguísticas vividas, a forma de contratação desse professor surdo também apresenta desafios, Rocha (2017) produziu sua dissertação “Educadores Surdos: Reflexões sobre a formação e a prática Docente” cujo um de seus objetivos era compreender o perfil do profissional educador surdo e sua função no ambiente educacional. A dissertação acrescenta que, ainda ocorre uma desvalorização do profissional surdo no ambiente educacional, sendo este muitas vezes contratado como instrutor em vez de professor.

Conforme explicam Faria (2011) e Rocha (2017), é necessário entender a diferença entre o professor de Libras para instrutor de Libras visando a qualidade ao trabalho de docência no ensino de Libras, sobretudo, dar visibilidade a esse professor. A discussão e o incômodo trazido por Rocha é que o fato de “a nomenclatura ‘instrutor de Libras’ ainda ser atribuída aos profissionais surdos que ensinam Libras e que, mesmo tendo concluído a graduação, são contratados com a denominação de ‘instrutor’” (Rocha, 2019, p. 2).

A formação desse profissional com a nomenclatura Instrutor foi utilizada devido uma situação urgente em atender o Decreto n. 5.626/05 (Brasil, 2005), em que surdos de nível médio poderiam ministrar aulas de Libras, mas ainda há muitos professores já formados e que ainda são contratados como instrutores, ou seja, contratados em nível médio.

Em sua pesquisa, Pieczkowski (2014) apresenta elementos sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior:

A universidade é peça da engrenagem da maquinaria educacional e precisa assumir seu papel social ao receber jovens com importantes lacunas na formação. Compreendo que não podemos negar as diferenças que se revelam na universidade, nem culpabilizar vítimas e naturalizar a seleção e a exclusão. (Pieczkowski, 2014, p. 68).

A autora deixa claro que a universidade não está diferente quando relacionada às desigualdades que esses acadêmicos já viveram em outros ambientes educacionais. A universidade precisa assumir suas responsabilidades e preencher as lacunas formativas desses indivíduos, sem culpá-los. Fica evidente que é necessário ter políticas educacionais efetivas.

Pieczkowski (2014) destaca que a diversidade de estudantes na universidade exige que os docentes adotem posturas atualizadas e diferenciadas, revendo suas metodologias e refletindo sobre o que ainda é adequado e o que precisa ser superado. É necessário desconstruir a ideia equivocada de que todos os estudantes são iguais e que um currículo fixo atende a todos da mesma forma, pois essa concepção já não se sustenta diante da realidade atual. Quando nos referimos aos estudantes surdos, é imprescindível garantir acessibilidade e suporte pedagógico, respeitando e valorizando seu repertório linguístico.

A falta de acessibilidade linguística nos cursos de ensino superior leva muitos acadêmicos surdos a optarem pelo curso de Letras-Libras. Embora existam outras

formações voltadas à comunidade surda, como o curso presencial de Pedagogia do INES, que teve início em 2006, e posteriormente o curso de Pedagogia Bilíngue em 2018, neste trabalho o foco recai sobre o curso de Letras-Libras, por ser o espaço de atuação dos participantes da pesquisa.

Muitos estudantes surdos abandonam suas graduações iniciais por conta das barreiras linguísticas e da ausência de recursos acessíveis, buscando no Letras-Libras um ambiente mais acolhedor, com materiais didáticos e profissionais preparados para garantir acessibilidade linguística. Em alguns casos, mesmo quando concluem outras graduações com grande esforço, encontram dificuldades para inserção no mercado de trabalho, optando então por uma nova formação no Letras-Libras, que oferece maior acessibilidade.

A concentração de estudantes surdos no curso de Letras-Libras é positiva por garantir acessibilidade e valorização da Libras, mas também revela um problema estrutural: a limitação de acesso a outros cursos superiores. Conforme Maher (2007), não basta reconhecer direitos; é preciso transformar práticas institucionais que mantêm grupos minoritários em posições subordinadas. Assim, é necessário ampliar as condições de permanência e participação de surdos em diferentes áreas do conhecimento, assegurando escolhas livres e equitativas.

Muitos dos professores surdos que atuam na docência na universidade, trilharam uma trajetória bastante desafiadora, enfrentando barreiras linguísticas vivenciadas desde a educação básica até a graduação. Entre essas dificuldades, destacam-se a ausência de intérpretes, metodologias inadequadas, a obrigatoriedade de produções em língua portuguesa escrita e o silenciamento de seus repertórios linguísticos, como mencionado anteriormente.

Conforme afirmam Lopes e Martins (2011, p. 37), “a resiliência, baseada no conhecimento da própria capacidade de enfrentar e superar dificuldades, representa um preditor da resiliência”. Ou seja, foi por meio de muita luta e resistência que esses docentes conseguiram não apenas ingressar no ensino superior, mas também permanecer e transformar esses espaços, promovendo um novo olhar sobre a docência, a inclusão e a diferença em ambientes marcados por desafios constantes.

Nesse espaço acadêmico, os docentes surdos, na maioria das vezes, não permanecem estagnados; ao contrário, avançam para a pós-graduação, ampliando sua atuação para além do ensino e adentrando os campos da pesquisa e da extensão.

Essa movimentação evidencia trajetórias marcadas por resistência, afirmação identitária e construção de saberes. Nesse sentido, a afirmação de McLaren (1995, *apud* Skliar, 1998, p. 13), de que os surdos são “uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”, rompe com os padrões que os reduz à condição de deficiência e incapacidade. Em vez disso, propõe uma perspectiva na qual a surdez se configura como um espaço de disputa de poder, em que os sujeitos surdos se posicionam, se afirmam e avançam.

Sobre superação das diferenças, Skliar (1998) compreende a pessoa surda como:

[...] um sujeito social que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem as sutilezas de seu cotidiano e que necessita de referências linguísticas na constituição de seu ser social [...]. (Skliar, 1998, p. 30).

Nessa afirmação do autor, percebe-se que, quando os estudantes surdos veem seus professores ou colegas atuando na docência, esses profissionais se tornam referências e fontes de inspiração. Ou seja, sua atuação não se limita ao contexto da sala de aula, mas avança para outros espaços, possibilitando conquistas na política, na sociedade e na luta por respeito linguístico, acessibilidade e outros direitos fundamentais para esse grupo minoritário.

De acordo com a autora Maher (2007), sobre minorias linguísticas defende que:

[...] não basta as minorias brasileiras [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. Daí o meu desconforto com o modo como o termo empoderamento vem sendo, em muitas situações, utilizado. Creio que os termos politização ou fortalecimento político dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas (Maher, 2007, p. 257).

A atuação dos professores surdos, conforme a autora Maher, não deve ser vista apenas como uma história de superação individual, mas como parte de uma luta coletiva e com consciência política. Esses professores quebram a lógica histórica que sempre colocou a pessoa surda em posição de inferioridade e ajudam a mudar o jeito como a universidade funciona, questionando regras, formas de ensinar e práticas que excluem.

O termo “minoria” nunca se refere a uma medida numérica de um grupo. Às vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população determinada – os negros na África do Sul, por exemplo. Não é então o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, e sim, certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados. (Skliar, 1998, p. 9).

Aqui, não é o número que define a exclusão, mas as regras que determinam se o sujeito é considerado válido ou não nesse espaço. Isso se aplica, por exemplo, à valorização exclusiva da oralidade em língua portuguesa como via legítima de produção do conhecimento, desconsiderando a diversidade de repertórios linguísticos presentes na universidade. Trata-se de mecanismos de poder que restringem a atuação e o reconhecimento pleno desses docentes.

Veiga-Neto (2010, p. 3) explica que “pensar de outro modo” não é só acrescentar novas ideias ao que já conhecemos, mas sim questionar o que parece natural e deixar de aceitar tudo como está. No caso dos professores surdos, isso significa não apenas ensinar de forma diferente, mas também quebrar com formas antigas de pensar a educação, mostrando que existem outras maneiras de ensinar, de aprender e de estar na universidade. Assim, eles não só contribuem com novos conteúdos, mas ajudam a transformar a própria forma como a educação é feita.

A presença de professores surdos no ambiente universitário tem sido um tema crescente nas discussões sobre inclusão, acessibilidade e diversidade nas instituições de ensino superior. Embora avanços tenham sido feitos nas últimas décadas, ainda há muitos desafios a serem superados, tanto para os próprios professores surdos quanto para as instituições que buscam promover um ambiente linguístico verdadeiramente inclusivo a professores e acadêmicos.

A efetivação da inclusão no ensino superior depende do compromisso das instituições em criar condições adequadas para o trabalho dos professores surdos e de todos os envolvidos na comunidade acadêmica. A formação profissional das pessoas surdas deve ser considerada com seriedade, e sua trajetória acadêmica precisa ser acompanhada e planejada de forma a valorizar as práticas linguísticas vividas no espaço universitário, respeitando seu repertório linguístico com um olhar acolhedor e respeitoso. Políticas públicas que oportunizem avanços concretos são fundamentais.

Todo o conteúdo aqui apresentado buscou evidenciar os desafios enfrentados por sujeitos surdos, demonstrando como esses embates contribuíram para a

crescente visibilidade da área da surdez e para o aumento do interesse em pesquisas linguísticas. O incentivo por parte do poder público é necessário e extremamente relevante, a fim de garantir melhores condições para que os surdos possam atuar tanto como acadêmicos quanto como professores no ensino superior.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem narrativa e visual. Para sustentar essa perspectiva, recorreremos aos conceitos de narrativas biográficas e biografias linguísticas visuais, além da utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados, realizado com quatro professores surdos atuantes em uma mesma universidade da região Centro-Oeste.

Metodologicamente, este estudo segue a perspectiva indisciplinar e crítica da Linguística Aplicada, conforme propõe Moita Lopes (2006), orientando-se por uma abordagem de pesquisa narrativa, biográfica e discursiva para a geração dos registros. Os dados foram gerados por meio de três encontros gravados audiovisuais e produções visuais, o que possibilitou uma captação rica e multifacetada das interações.

Cabe destacar que, embora esta pesquisa não seja de cunho etnográfico, manteve um olhar etnográfico ao longo de todo o processo investigativo. Conforme Erickson (1986, 1989 *apud* Nogueira *et al.*, 2015), essa postura requer atenção crítica às representações e perspectivas situadas dos participantes.

Essa escolha também se relaciona com minha longa trajetória na área, que, por vezes, levou à cristalização de conceitos e percepções. Foi necessário, portanto, exercitar o distanciamento crítico, estranhando o que me parecia familiar e, ao mesmo tempo, buscando familiaridade com aquilo que inicialmente me soava estranho (Erickson, 1984, 1986, 1989 *apud* Nogueira *et al.*, 2015).

Foram realizadas 4 horas, 44 minutos e 33 segundos de gravação, resultando em mais de 80 páginas de transcrição da Libras para a língua portuguesa. Durante esse processo, assisti ao vídeo em Libras e utilizei o Google Tradutor como apoio. Enquanto eu realizava a tradução oral da Libras para o português, o programa transcrevia automaticamente o conteúdo em forma escrita, ainda de maneira bruta. Posteriormente, revisei esse material e produzi uma transcrição mais refinada, com as devidas adequações linguísticas.

Na seção 2.1, iniciamos com a abordagem da pesquisa narrativa biográfica, evidenciando como essa metodologia possibilita a captura e a interpretação das trajetórias linguísticas individuais de maneira rica e significativa. Em seguida, na seção 2.2, discutimos o conceito de biografias linguísticas visuais, destacando sua relevância para os objetivos deste estudo. Apresentamos o grupo focal na seção 2.3

e descrevemos os participantes da pesquisa na seção 2.4. Os preparativos da pesquisa são detalhados na seção 2.5, com a descrição dos métodos e dos instrumentos utilizados para assegurar uma coleta de dados eficaz e ética. Por fim, nas seções 2.6, 2.7 e 2.8, relatamos três encontros realizados com os participantes, detalhando sua organização e desenvolvimento.

2.1 NARRATIVA BIOGRÁFICA

A partir da década dos anos 80 que o uso de (auto)biografia ganhou destaque no campo da educação e formação. Esse enfoque se torna um espaço de reflexão sobre o percurso educativo do aprendiz, permitindo-lhe confrontar saberes e servindo como um veículo para compartilhar a riqueza singular de cada indivíduo (Perregaux, 2002).

A narrativa biográfica, mais do que um conceito, constitui uma abordagem metodológica da pesquisa qualitativa que se vale dos relatos de vida para compreender as experiências, os sentidos e os percursos subjetivos construídos pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias.

Na área da Linguística Aplicada, à qual esta pesquisa se vincula — especialmente em sua vertente crítica e interdisciplinar — os métodos qualitativos têm sido valorizados por possibilitarem a compreensão das práticas de linguagem como construções situadas, sociais e afetivas. Dentre esses métodos, destaca-se a abordagem narrativa biográfica, que reconhece os relatos de vida como formas legítimas de produção de conhecimento. Como observam Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 91), ainda que provenientes de outro campo do saber, nota-se que:

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 91).

Uma pesquisa narrativa biográfica, tem o foco nas histórias da vida de uma pessoa ou de um grupo, abordando sua trajetória pessoal ao longo do tempo. Assim, compreender a linguagem como prática social implica considerar os sentidos

produzidos pelos sujeitos em suas trajetórias, o que justifica a opção pela narrativa biográfica como abordagem metodológica nesta pesquisa.

A utilização da narrativa biográfica em estudos educacionais possui uma longa tradição. Esse tipo de investigação parte do pressuposto de que, conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 11), “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas.” Ao registrar essas histórias, podemos analisar como as pessoas vivenciam o mundo ao seu redor, suas línguas.

Lechner (2018) discute sobre a pesquisa biográfica:

Cumprindo a coerência teórico-prática que procuramos através da pesquisa biográfica, consideramos que esta ação é mesmo uma necessidade no mundo de hoje, se não quisermos ser cúmplices de uma cultura da impermeabilidade e do conflito. O intercâmbio narrativo favorece o encontro de mundo, divisões e experiências da vida diferentes que, no nosso entender, não devem servir apenas o propósito intelectual de produzir um saber descritivo sobre o estado das coisas, mas assumir e incorporar os efeitos formadores e transformadores da pesquisa biográfica. (Lechner, 2018, p. 43).

As narrativas presentes nesta pesquisa são provenientes da sinalização de um grupo de professores surdos que compartilham seus repertórios linguísticos. Através de suas histórias e experiências, podemos vivenciar os momentos históricos e linguísticos vividos pelos participantes. Como diz Rezende e Pinto (2007, p. 198):

Nossos viveres não são vazios, nossas experiências se desenrolam no espaço com os outros e em si mesmo contribuindo na constituição das nossas subjetividades. É o espaço em que chamamos de poder-poder da cultura, poder da língua, poder da luta, poder do conhecimento, poder da experiência.

Esse tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada do processo de construção e interpretação dos dados, o que justifica sua relevância acadêmica para a apresentação neste trabalho.

2.2 BIOGRAFIAS LINGUÍSTICAS VISUAIS

O percurso da pesquisa foi realizado por meio de uma metodologia visual, que se destaca por práticas voltadas para a compreensão, comunicação e análise das informações. Este estudo reflete sobre o uso de biografias linguísticas visuais como um recurso de investigação multimodal dos repertórios linguísticos de professores surdos.

Conforme discutido por Sarsur e Degache (2021), é possível fazer pesquisas de biografia linguística, que se referem ao estudo das trajetórias de vida dos indivíduos e como essas experiências pessoais influenciam suas práticas linguísticas.

“Biografia linguística” é um termo que surgiu na Europa em 1977, proposto por René Richterich, e ganhou força e passou a ser amplamente usado a partir dos anos 1990, quando a noção de “educação plurilíngue e intercultural” ganhou espaço nas discussões entre os didáticos e pesquisadores da área de linguística aplicada ao ensino de línguas (Sarsur; Degache, 2021, p. 3, grifo dos autores).

Os autores também discutem alguns fatores que desencadearam uma mudança na perspectiva europeia sobre o cenário linguístico. A criação da União Europeia, em 1992, marcou um momento importante nesse processo, ao reunir 27 países em um bloco econômico e político, promovendo a livre circulação de pessoas e mercadorias entre os Estados-membros. Nesse novo contexto, surgiram políticas linguísticas voltadas para a valorização da diversidade linguística. Como resultado, o Conselho da Europa passou a financiar projetos voltados para essa temática.

Sarsur e Degache (2021, p. 4) fazem menção sobre o “documentos de referência mais reconhecidos e utilizados, não só na Europa, mas em todo o mundo, inclusive no Brasil”, é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): aprendizagem, ensino e avaliação* (Conselho da Europa, 2001). Esse documento é um referencial que serve como um guia para ajudar professores de línguas na estruturação e organização do ensino aprendizagem, promovendo a integração entre ensino e avaliação.

Melo-Pfeiffer e Calvo Del Olmo (2021, p. 361) também complementam as considerações:

A biografia linguística é um instrumento de produção e coleta de dados reflexivo e narrativo, que coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilíngue. Recorrendo ao formato “biografia linguística”, o “eu plurilíngue” reconstrói os momentos da sua trajetória biográfica que, de forma planeada ou não, consciente ou não, constituíram e moldaram a sua biografia: os sujeitos com quem contactou, os espaços por que passou, as línguas com as quais teve contacto formal e/ou informal. O relato pode não ser cronológico nem linear, podendo conter traços de tensões, de trajetos interrompidos e retomados, de contradições e buracos negros narrativos. (Melo-Pfeiffer; Olmo, 2021, p. 361).

Em relação a ser Plurilíngue, o Conselho da Europa definiu como sendo a:

[...] capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (Conselho de Europa, 2001, p. 231).

Após entendermos o que são narrativas biográficas e biografias linguísticas, direcionamos nosso foco para a definição de biografias linguísticas visuais. Essa metodologia foi escolhida para garantir a riqueza e a profundidade das informações obtidas, permitindo uma análise mais abrangente das experiências individuais dos sujeitos surdos.

As biografias linguísticas visuais configuram uma área de estudo inovadora e desafiante. Pfeifer (2017) afirma que:

As principais vantagens deste instrumento de produção e coleta de dados residem na possibilidade de análise do simbólico das representações visuais, da possibilidade de trabalhar com públicos mais diversos (e não apenas os que dominam a língua do/a pesquisador/a) e a possibilidade de reconstruir o vivido através de formas de expressão diversificadas e multimodais. (Pfeifer, 2017, p. 363).

Nos últimos anos, a valorização dos métodos visuais nas pesquisas de ensino-aprendizagem de línguas tornou-se evidente (Melo-Pfeifer; Simões, 2017; Kalaja; Melo-Pfeifer, 2019). Esses recursos têm sido amplamente utilizados na configuração metodológica de diversas investigações na área. Segundo Melo-Pfeifer e Simões (2017, p. 18), isso se deve, em parte, à busca por um acesso mais completo ao sujeito, considerando sua integralidade e complexidade, aspectos que muitas vezes são difíceis de descrever, escrever e representar verbalmente.

Em relação à “voz multimodal”, Melo-Pfeifer e Simões (2017) ressaltam que desenhos e narrativas visuais permitem a inclusão de componentes que vão além dos tradicionais elementos verbais, enriquecendo a comunicação e a expressão das experiências dos participantes.

A maioria dos investigadores qualitativos analisa dados que são palavras. Mas as pessoas não criam significado ou expressam-no apenas através de palavras, também o fazem através da arte, da arte visual, do símbolo, da arte baseada no teatro e através da fotografia, da música, da dança, da história ou da poesia. Desde o advento do novo milénio, tem-se dado muito mais ênfase à forma como a expressão criativa pode fazer parte dos esforços de investigação qualitativa, naquilo que passou a ser referido como investigação baseada nas artes (ABR). (Merriam; Tisdell, 2016, p. 65).

Essa abordagem de biografias linguísticas visuais permite chegar a resultados específicos ao incorporar elementos visuais que ajudam na organização e interpretação dos dados, mesmo que as observações de Morilhat (2008) ecoam:

As formas complexas em que estamos no mundo são ignoradas, evacuadas a favor apenas da relação linguística. A atenção exclusiva ao poder constitutivo da língua significa que a realidade extra-linguística passa para segundo plano. (Morilhat, 2008, p. 16).

Desenhos e narrativas visuais são particularmente adequados para estudar o desenvolvimento pessoal, emocional e cognitivo, bem como traumas, medos e aspectos identitários (Mitchel, 2017). Neste trabalho, em consonância com Melo-Pfeifer e Simões (2017), referimo-nos a procedimentos e modalidades de geração de dados visuais. Esses recursos, combinados e articulados com métodos mais estabelecidos, serviram como fontes de informação na pesquisa (Melo-Pfeifer; Simões, 2017, p. 18).

Os estudos da professora e pesquisadora Brigitta Busch (2012) inserem-se em uma perspectiva pós-estruturalista. Seus trabalhos, alinhados à sociolinguística e à linguística aplicada, vão além da análise de códigos linguísticos, explorando como a linguagem pode refletir e, ao mesmo tempo, moldar ideias e sentimentos nacionalistas. No capítulo 1 (cf. seção 1.2), foi apresentado um detalhamento dos trabalhos e as perspectivas de Busch sobre os repertórios linguísticos em seus estudos.

Para identificar e analisar os repertórios linguísticos dos sujeitos surdos nesta pesquisa, optou-se por uma metodologia visual, com enfoque nas biografias linguísticas visuais. Essa abordagem permitirá entender como as imagens podem carregar significados específicos da produção visual e das narrativas dos participantes.

2.3 GRUPO FOCAL

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios do grupo focal, compreendido, segundo Gatti (1977), como uma técnica de coleta de dados fundamentada na dinâmica interacional de um grupo de pessoas. Essa abordagem possibilita a compreensão de práticas cotidianas, eventos e processos, bem como o

entendimento da forma como determinados grupos sociais constroem suas realidades.

Na mesma perspectiva, Krueger e Casey (2000) e Morgan (1997) também caracterizam o grupo focal como uma estratégia metodológica que envolve a reunião de participantes para a coleta de dados, promovendo momentos de reflexão por meio de perguntas orientadas e atividades em grupo.

Embora, tradicionalmente, o grupo focal esteja associado ao debate coletivo de temas, ele pode ser adaptado para uma dinâmica de escuta individualizada no interior do grupo. Gatti (2005) amplia essa concepção ao compreender o grupo focal não apenas como instrumento técnico de obtenção de dados, mas como um espaço interativo de construção compartilhada de sentidos, no qual os participantes elaboram significados com base em suas vivências.

Esse ambiente se mostra especialmente apropriado para a escuta de relatos individuais, inseridos em um contexto coletivo e dialógico, o que o aproxima das abordagens narrativas. Nessa configuração, o grupo focal pode funcionar como um espaço de escuta narrativa, em que cada participante dispõe de tempo para compartilhar sua trajetória, com ou sem mediação direta do pesquisador.

Para a condução de grupos focais, é fundamental considerar, conforme aponta Gatti (2005), que “as sequências de falas são importantes para essas interpretações, pois geram e dão respaldo às inferências dos pesquisadores” (p. 48). Além disso, a autora destaca que “as formas de condução dos grupos focais devem ser flexíveis e coerentes com os objetivos da pesquisa” (Gatti, 2005, p. 36). A autora aborda como técnica que pode ser empregada com finalidades diversas, assumindo um papel central na investigação ou sendo utilizada como recurso complementar para a construção de outros instrumentos, como entrevistas, questionários ou observações.

De acordo com Morgan e Krueger (1993) esse tipo de técnica de pesquisa tem como objetivo entender, a partir das trocas nas discussões no grupo, conceitos, sentimentos como também atitudes, reações etc.

Para identificar e analisar e discutir os repertórios linguísticos dos sujeitos surdos nesta pesquisa, optou-se por uma metodologia visual, de narrativas biográficas com enfoque nas biografias linguísticas visuais, por meio da técnica do grupo focal.

Os grupos focais conforme possibilitam o acesso a diferentes perspectivas sobre uma mesma temática, especialmente quando os participantes compartilham características em comum, no caso desta investigação, os professores surdos constituem um grupo com traços compartilhados que enriquecem a análise e contribuem significativamente para a compreensão do fenômeno estudado.

A seguir, serão apresentados os participantes da pesquisa, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão do perfil dos sujeitos envolvidos no estudo.

2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de me inscrever no mestrado, que ocorreu em outubro de 2022, conversei com os professores surdos Thor, Diana, Anne e Martin que atuam em uma mesma universidade pública da Região Centro-Oeste. Naquele momento ainda não havia definido o tema, mas verifiquei a possibilidade de participarem da minha pesquisa e eles aceitaram prontamente o convite. Já havia lido e acompanhado diversos trabalhos realizados por eles em eventos, pesquisas e *lives*. Após discussões individuais com cada um, todos aceitaram participar.

A seguir apresento o quadro dos professores surdos participantes da pesquisa. A ordem segue a sequência de sinalização durante o primeiro encontro: primeiro a professora Anne, seguida pela professora Diana, depois o professor Thor, e, por fim, a professora Martin.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.

Participante	Formação acadêmica	Área de concurso na universidade
Anne: Mulher surda; oralizada e faz uso de aparelho auditivo, tem 35 anos. É casada, mãe de um filho e está grávida do segundo.	Primeira Graduação em Letras/Inglês. Segunda graduação em Licenciatura em Letras-Libras. Pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado.	Área de atuação: Linguística/Linguística da Língua Brasileira de Sinais. Tempo de serviço como professora concursada na Universidade: 9 anos.
Diana: Mulher surda e oralizada, tem 36 anos. É casada e sem filhos.	Primeira Graduação em Artes Visuais. Segunda graduação em Licenciatura em Letras-Libras. Pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado e cursando o Doutorado.	Código de vaga na Área da Linguística/Linguística da Língua Brasileira de Sinais. Tempo de serviço como professora concursada: 7 anos.

● Thor: Homem surdo e pouco oralizado, tem 37 anos. É casado e sem filhos.	Primeira Graduação em Administração Segunda graduação em Licenciatura em Letras-Libras Pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado e cursando Doutorado	Código de vaga na Área da Linguística/Linguística da Língua Brasileira de Sinais. Tempo de serviço como professor concursado na Universidade: 1 ano.
● Martin: Mulher surda; oralizada e faz uso de aparelho auditivo, tem 44 anos. É solteira e tem 1 filho.	Primeira Graduação em Artes Visuais Segunda graduação em Licenciatura em Letras-Libras Pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado	Código de vaga na Área da Linguística/Linguística da Língua Brasileira de Sinais Tempo de serviço como professora concursada: 9 anos

Fonte: Dados de pesquisa; Diário de campo da autora, 2024.

2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS PARA COLETA DE DADOS

Após a aprovação e estudo durante o ano letivo de 2023, organizei o projeto para submissão ao Comitê de Ética da Faculdade e realizei o cadastro na Plataforma Brasil. Minha pesquisa foi aprovada em fevereiro de 2024, sob o número 011014/2024.

Com tudo pronto, além do professor Thor e das professoras Diana e Anne, também convidei a professora Martin para integrar a pesquisa. Já a conhecia e sabia que ela trabalhava junto com os demais, ela prontamente aceitou o convite. Acredito que a inclusão de mais um membro foi importante devido à diversidade de conhecimentos e experiências que cada um possui. Considero que essa diversidade enriquece a pesquisa, pois cada participante contribui com particularidades valiosas para a discussão.

A necessidade de pesquisar sobre o repertório linguístico de sujeitos surdos surgiu de minha convivência com outros surdos em meu ambiente de trabalho, especialmente aqueles envolvidos nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras. Essas experiências despertaram meu interesse pela pesquisa. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a obtenção da carta de liberação do CEP (Anexo A), produzi um vídeo em Libras para convidar formalmente os participantes para o nosso primeiro encontro.

Todos os participantes trabalham na mesma universidade, confirmaram sua presença e concordaram em nos reunir no local de trabalho deles. Em conjunto, escolhemos uma data e um horário que fossem convenientes para todos.

Em um dos meus contatos via WhatsApp com a professora Diana, gravei um vídeo em Libras lembrando o convite feito anteriormente e verificando a disponibilidade dela para o agendamento. Enviei a data, o local e o horário. A resposta dela, em língua portuguesa escrita, foi acompanhada de um *emoji*¹ animado pulando com um coração, confirmando a participação.

Consegui agendar um espaço na universidade onde os professores trabalham e enviei um e-mail à direção, que prontamente concedeu autorização para o uso do local. As interações foram realizadas em uma sala, liberada para a pesquisa, em que havia um computador, uma TV, uma câmera webcam, mesas e cadeiras. Os três encontros do grupo focal, ocorreram no mesmo local e todos os participantes da pesquisa realizaram suas produções e explicações de forma conjunta, em torno de uma mesa, podendo observar o trabalho dos outros.

A seguir, apresenta-se um quadro que resume as produções realizadas ao longo dos encontros, identificando os participantes e a proposta da biografia linguística visual.

Quadro 2 - Os três encontros.

Encontro	Participantes	Proposta da biografia linguística visual
Primeiro	Anne, Diana, Thor e Martin	Retrato linguístico: Colorir dentro da silhueta as línguas que compõem seus repertórios.
Segundo	Anne, Diana e Thor	Quadro das línguas: Através de desenhos em seis quadrados, representar como veem as línguas que fazem parte do repertório linguístico.
Terceiro	Anne, Diana e Thor	Trajetoória na Universidade: Faça um desenho representando sua trajetória linguística na que representa as fases do percurso acadêmico e profissional na Universidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

¹ *Emoji* é uma junção das palavras japonesas “e”, que significa imagem, e “moji”, que significa letra. Imagem que transmite uma ideia ou uma frase completa.

2.6 O PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

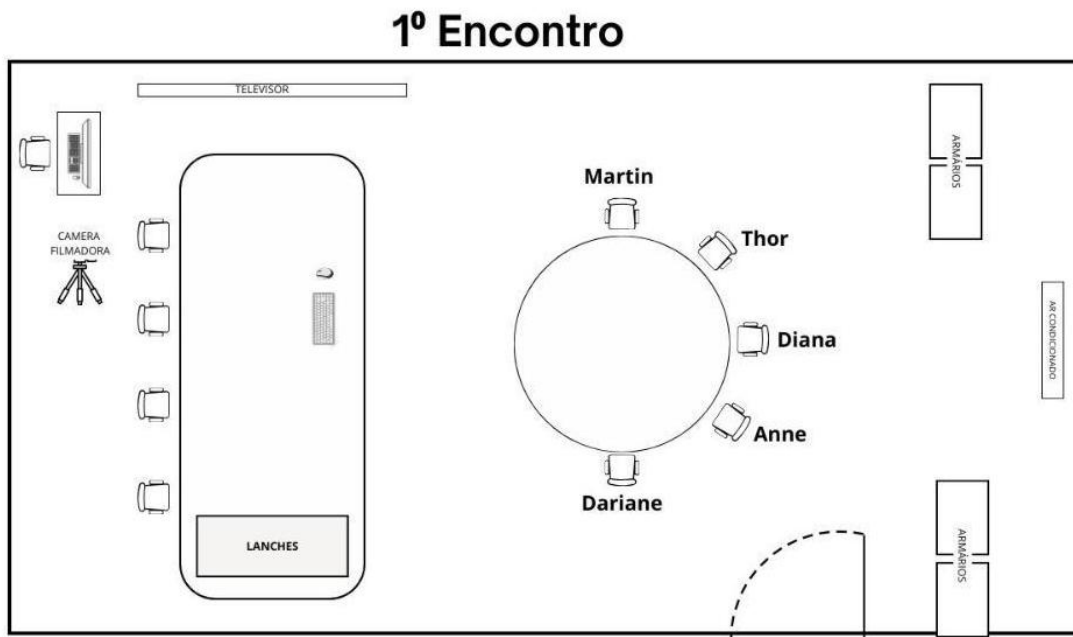
O primeiro encontro ocorreu em 21 de março de 2024. Ao chegar na universidade, fui recebida e direcionada para a sala reservada (um estúdio de gravação). No entanto, percebi que o espaço era pequeno e não acomodava todos bem. Então realizaram a mudança para uma sala de reuniões maior, que já estava equipada com todos os materiais necessários e dispunha de duas mesas com várias cadeiras. Optei pela mesa redonda para que todos os participantes pudessem se ver facilmente. Contando com a ajuda de uma profissional de tecnologia, realizei os testes necessários e organizei o ambiente para garantir que tudo estivesse pronto para o momento do nosso encontro.

Na mesa disponível, consegui organizá-la adequadamente. Levei um lanche e preparei uma lembrancinha especial para ser entregue a cada participante ao final. Desejava muito interagir com os professores participantes, por isso, fiz questão de criar um ambiente acolhedor e confortável durante a pesquisa.

Anne, Diana e Thor chegaram ao local com antecedência em relação ao horário previamente combinado e foram cordialmente recebidos, com agradecimentos pela participação e disponibilidade em aceitar o convite para o encontro. A realização presencial foi motivo de satisfação, por possibilitar uma interação mais direta entre pesquisadora e participantes.

Ao adentrarmos a sala, foi solicitado que cada participante escolhesse livremente seu lugar. A mesa redonda estava disposta com cinco cadeiras, e a câmera já se encontrava posicionada (embora ainda desligada naquele momento) para registrar a imagem de todos os presentes. Às 9h15, teve início a conversa. Na Figura 2, apresenta-se a imagem que ilustra a disposição dos participantes em torno da mesa.

Figura 2 - Configuração do Ambiente para o 1º Encontro de Pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2024.

Como a gravação ainda não havia sido iniciada, iniciou-se a explicação sobre o documento de consentimento aprovado pelo CEP, esclarecendo aos participantes os termos éticos envolvidos na pesquisa. Pouco tempo depois, a professora Martin chegou ao local e integrou-se ao grupo. Sua chegada foi acompanhada por uma recepção cordial e um agradecimento pela presença, sendo então convidada a se acomodar. Em seguida, deu-se continuidade à apresentação e detalhamento dos documentos relacionados ao estudo.

Primeiramente, entreguei a cada participante uma cópia impressa do documento do Comitê de Ética, que estava registrado na Plataforma Brasil e autorizava minha pesquisa. Entreguei os documentos a eles e, sem esperar que eu fizesse a sinalização, começaram a leitura individual. Ofereci a possibilidade de interpretar o conteúdo, mas eles preferiram fazer a leitura por conta própria. Para garantir que se sentissem à vontade, não interfeiri.

Perguntei se havia alguma dúvida sobre o material apresentado, e todos confirmaram que não. Como todos já possuem mestrado, estavam familiarizados com o tipo de documento discutido. Após a leitura, concordaram em prosseguir com a pesquisa.

Expliquei a minha pesquisa e entreguei uma cópia impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Informei que iria explicar o conteúdo em Libras, mas, naturalmente, cada um pegou o termo e começou a leitura. Demonstraram familiaridade e segurança nesse processo, o que sugiro ser resultado do domínio da língua portuguesa. Parece que preferem ler o documento por conta própria, como se trata de um documento que precisam assinar e no qual devem ter plena confiança, optaram por realizar a leitura detalhada.

Não precisei realizar a sinalização em Libras para o documento do Comitê Ética, o material era informativo e bastante simples. No entanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento extenso, com 5 páginas, e de grande responsabilidade. Apesar disso, os participantes realizaram a leitura com total autonomia. Decidi não intervir e esperei que terminasse a leitura antes de perguntar se estavam de acordo ou não. Admirei profundamente a competência e o potencial que eles possuíam, embora ainda sejam poucos os surdos com domínio suficiente da língua para lidar com documentos dessa complexidade.

A professora Diana expressou o desejo de que tanto sua participação quanto o nome de sua universidade permanecessem anônimos. Os demais participantes concordaram com essa solicitação. Apenas a professora Anne informou que não se importava com a divulgação. Por motivos éticos, manterei o sigilo de todos os participantes, utilizando nomes fictícios e preservando a identidade da Universidade, que será referida apenas como uma Universidade Pública da região Centro-Oeste.

Como não foi possível fazer as alterações no documento e imprimi-lo naquele momento, combinamos que as assinaturas seriam realizadas no próximo encontro. Fiz as correções necessárias à caneta e as deixei anotadas para realizar as alterações posteriormente.

Como tudo já estava definido e os participantes preparados, iniciei a gravação utilizando o OBS Studio (*Open Broadcaster Software*)². Comecei perguntando o que eles entenderam sobre o tema da minha pesquisa, “Repertórios linguísticos de professores surdos no contexto universitário”. Em seguida, discutimos os detalhes da pesquisa e solicitei sugestões sobre qual sinal utilizar para “Repertórios”. Cada participante expressou sua opinião, e pedi que refletissem mais sobre o assunto.

² OBS Studio (Open Broadcaster Software) é um software gratuito e de código aberto para gravação de vídeos.

Posteriormente, retornei sobre essa temática com o professor Thor e o sinal definido já é utilizado na Língua Brasileira de Sinais. Veja na Figura 3:

Figura 3 - Sinal de REPERTÓRIO.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A definição de um sinal específico para esse conceito se mostra fundamental no contexto desta pesquisa, uma vez que os participantes surdos fazem parte ativa do processo investigativo e devem ter pleno acesso aos significados discutidos. A escolha compartilhada de um sinal promove não apenas a acessibilidade comunicacional em Libras, mas também o alinhamento conceitual entre pesquisadora e participantes, assegurando que todos compreendam os termos-chave abordados ao longo da análise e discussão dos dados.

Conforme já mencionado, no primeiro encontro do grupo focal foi adotado o método visual do retrato linguístico, baseado no desenho da silhueta corporal (cf. Figura 4), conforme a proposta da pesquisadora Brigitta Busch, apresentada e já discutida nesta pesquisa. O objetivo deste encontro é compreender como os professores surdos se posicionam em relação às línguas que compõem seus repertórios.

Os excertos de fala sinalizada transcrita para o português incluem o símbolo da “mãozinha” (👉), que representa as falas em Libras e está posicionado no início de cada legenda. Esse símbolo será utilizado quando o relato estiver escrito em primeira pessoa do singular, entre aspas.

No primeiro momento da atividade mostrei a folha impressa no formato A4 com a silhueta corporal em contorno preto, conforme figura 4:

Figura 4 - Silhueta corporal do retrato linguístico.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-1-Silhueta-corporal-para-o-retrato-linguistico_fig1_335474204.

No segundo momento, após manusearem a folha, apresentei a seguinte explicação: 🙌

“A proposta da atividade é que vocês expressem as línguas que fazem parte do repertório linguístico de cada um. Para isso, escolham uma cor para representar cada língua que faz parte da sua vida. Façam uma legenda ao lado da imagem: desenhem um quadradinho com a cor correspondente e, ao lado, escrevam o nome da língua que aquela cor representa. Não se esqueçam de colocar seus nomes no trabalho, para que possamos identificar qual desenho pertence a cada um” (Transcrição do comando dado pela pesquisadora).

Após um pequeno intervalo, iniciamos o terceiro momento da atividade, que consistiu na apresentação e explicação do *Retrato Linguístico* e das narrativas associadas. Esse processo ocorreu de forma tranquila, com os participantes demonstrando envolvimento e empenho em suas explanações.

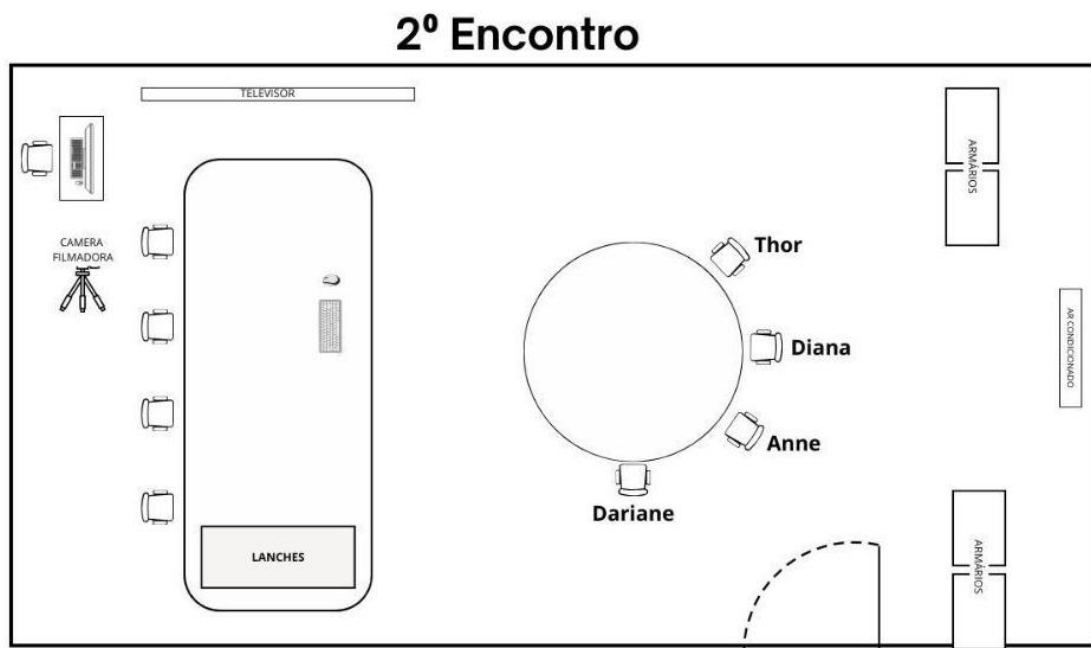
Ao final do encontro, foi realizado um agradecimento pela participação de todos os presentes, seguido da entrega de uma pequena lembrança a cada um. No capítulo seguinte, serão apresentados e analisados os dados coletados durante esse momento.

2.7 O SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

O segundo encontro foi agendado para o dia 4 de abril de 2024. Os quatro professores confirmaram presença, mas neste dia a professora Martin não pôde comparecer, então deixei-a à vontade para escolher um horário futuro que fosse mais conveniente.

O encontro foi agendado para às 9h. Os professores Thor, Anne e Diana chegaram com antecedência, e nos reunimos na sala já organizada. Sentamo-nos ao redor da mesa circular, com a câmera de gravação já posicionada, embora ainda desligada naquele momento.

Figura 5 - Configuração do Ambiente para o 2º Encontro de Pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2024.

Iniciei o encontro agradecendo a participação e entreguei o TCLE, que havia sido discutido no encontro anterior e modificado conforme as solicitações. Pedi para que lessem o documento e, caso estivessem de acordo, assinassem. Todos iniciaram a leitura imediatamente, e eu mostrei as alterações realizadas. Após revisar as modificações, todos concordaram e assinaram.

Após a conversa inicial, foi solicitado aos participantes que confirmassem a possibilidade de acionarmos a câmera e, assim, darmos início à atividade proposta.

Este momento teve por objetivo investigar as percepções dos participantes sobre o uso da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas, dentro e fora do ambiente universitário.

Para este primeiro momento da atividade, foram disponibilizados, a cada participante, uma folha A4 contendo a impressão dos quadro das línguas (figura 6) e no centro da mesa continham materiais de apoio como lápis, borracha, canetas coloridas e lápis de cor.

Figura 6 - Quadro das Línguas.

Língua Brasileira de Sinais na Universidade	Língua Portuguesa na Universidade	Outra Língua que você usou ou usa dentro da Universidade: _____
Língua Brasileira de Sinais como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Língua Portuguesa como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Outra Língua que você usou ou usa fora da Universidade: _____

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No segundo momento, expliquei a atividade: 🙌

“A proposta de hoje é utilizar uma metodologia visual para proporcionar conforto e permitir que vocês se sintam mais à vontade para expressar seus repertórios linguísticos. Para a atividade, vocês podem usar todos os materiais presentes neste estojo. O objetivo é que vocês expliquem como percebem a língua. Por exemplo, aqui temos um quadro no papel. Vejam essa folha impressa, gostaria que vocês se expressassem visualmente através de desenhos, aqui tem seis quadrados, precisam representar como ‘veem’ a Libras a língua portuguesa e outras línguas que fazem parte da sua vida. Os temas de cada quadro foram organizados

da seguinte forma: Na primeira coluna, o primeiro quadro representa a Língua Brasileira de Sinais na Universidade; abaixo dele o quadro da Língua Brasileira de Sinais como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade. Na segunda coluna, o primeiro quadro representa a língua portuguesa na universidade; abaixo dele o quadro da língua portuguesa como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade. E a última coluna, no primeiro quadro, representa outra língua que usou ou usa dentro da Universidade; abaixo dele o quadro de outra língua que usou ou usa fora da Universidade. Caso não utilizem outra língua nem dentro nem fora da universidade, tudo bem, mas a ideia é que se coloquem numa situação em que possam identificar uma língua que utilizam, como, por exemplo, a língua americana de sinais, a Língua Francesa de Sinais. Representem a língua que utilizam. Fiquem à vontade para adicionar legendas, expressões verbais, símbolos, letras, ou qualquer outro elemento que considerassem relevante” (Transcrição do comando dado pela pesquisadora). Este momento durou cerca de 40 min.

Logo após, fizemos um pequeno intervalo, e iniciamos o terceiro momento da atividade, foi solicitado aos participantes que compartilhassem suas produções visuais e iniciassem a explicação de cada um dos quadros representados na atividade. Durante suas falas, foram realizadas perguntas com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os significados atribuídos às representações.

No quarto momento, foram retomadas algumas das perguntas semiestruturadas que, até então, pareciam não ter sido respondidas ou plenamente compreendidas nas narrativas dos participantes. As perguntas que serviram para orientar esse diálogo estão listadas abaixo e serão retomadas no processo de análise e discussão dos dados:

1. Quais foram as suas motivações para ingressar na universidade e o que significa, para você, ter um curso superior?
2. Fale-me um pouco sobre sua experiência com a língua portuguesa e com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na universidade. O que essas línguas representam para você?
3. Por meio de qual língua você se comunica com seus alunos?

No segundo encontro do grupo focal, foi possível perceber que os participantes estavam mais descontraídos, em contraste com a formalidade

observada no encontro anterior. Ao final do encontro, foram registrados agradecimentos pela participação de todos os presentes, seguidos da entrega de uma pequena lembrança a cada participante como forma de agradecimento. No capítulo seguinte, serão apresentados e analisados os dados coletados durante esse momento.

2.8 O TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

O terceiro encontro foi agendado para o dia 13 de junho de 2024. Os quatro professores confirmaram presença. Os professores Thor, Anne e Diana compareceram, porém, mais uma vez, a professora Martin não pôde estar presente. Ainda não foi possível reagendar o segundo encontro, e o terceiro também ocorreu sem a participação dela. Pretendemos realizá-los em outro momento, conforme sua disponibilidade.

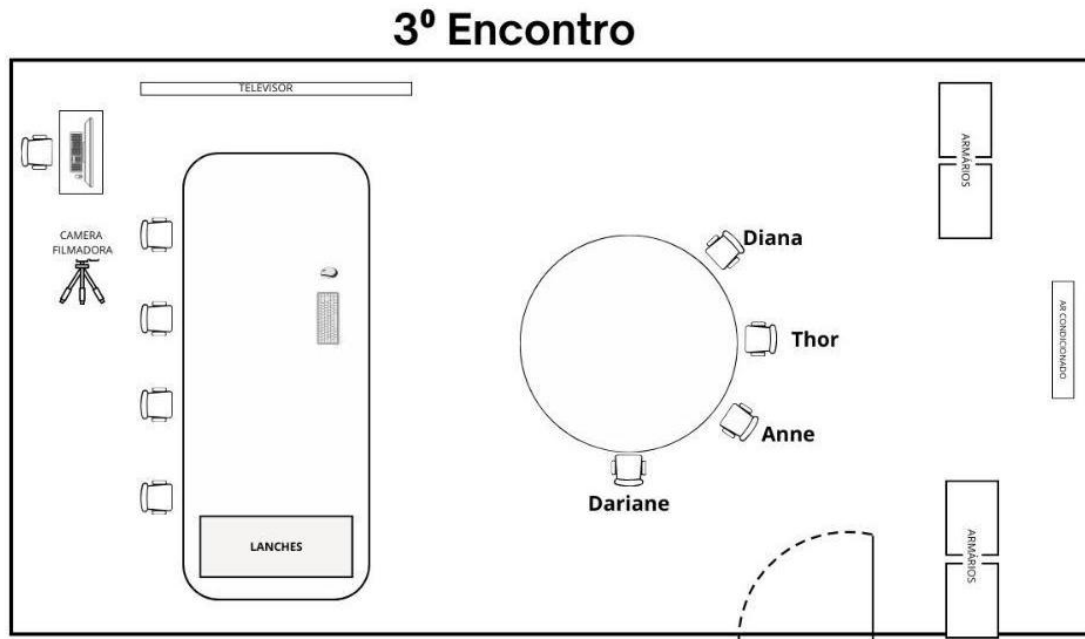
Este encontro teve por objetivo analisar como os professores surdos descrevem suas trajetórias acadêmicas, destacando os processos de ensino-aprendizagem e o papel de seus repertórios linguísticos nessas experiências.

Para alcançar esse objetivo, foi preparado um espaço previamente organizado, com um ambiente acolhedor, incluindo a oferta de um lanche aos participantes. A recepção foi marcada por expressões de entusiasmo e alegria por parte dos participantes. No entanto, ao ser questionada por Diana sobre a dinâmica do encontro, manifestei que seriam utilizadas proposições visuais como estratégia para conduzir o diálogo, conforme nos encontros anteriores. A partir dessa explicação, foi possível perceber certo desconforto por parte de Diana, o que se evidenciou em sua expressão facial e postura. Thor e Anne, que estavam ao seu lado, também demonstraram dúvidas diante da proposta apresentada. Embora esse momento não tenha sido registrado em vídeo, realizei anotações detalhadas no caderno de campo, que contribuíram para a reflexão sobre as reações iniciais dos participantes frente à metodologia empregada.

Embora estivesse apreensiva, procurei manter um clima de empolgação ao apresentar os materiais que seriam utilizados. Reconhecendo a capacidade visual avançada dos surdos, expliquei que a atividade havia sido cuidadosamente planejada com isso em mente. Isso foi particularmente relevante para Diana, que, na atividade anterior, havia levado cerca de 40 minutos para concluir uma folha A4.

Presumi que ela temesse que uma folha A3, maior, demandar ainda mais tempo, tornando o processo cansativo. Cada um escolheu uma posição a mesa para iniciarmos, como vemos na figura 7:

Figura 7 - Configuração do Ambiente para o 3º Encontro de Pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2024.

No primeiro momento da atividade entreguei uma folha A3 branca para que cada participante construísse sua Biografia Linguística Visual, e sinalizei a seguinte orientação: 🙌

“Na mesa tem lápis, borracha, canetinhas, lápis de cor, revistas para recorte, tesoura e cola. A orientação é a seguinte: a atividade de hoje será realizada em uma folha tamanho A3. Faça um desenho representando sua trajetória na universidade; pode ser uma estrada (rua, caminho) que represente as fases do percurso acadêmico e profissional. Represente desde sua entrada na universidade até o momento atual, incluindo sua atuação como professor e acadêmico neste ambiente. Por meio de elementos visuais, representem cada etapa e as línguas que fizeram/ fazem parte deste caminhar e sua relação com elas. Vocês estão livres para fazer desenhos, pintar, escrever, colocar símbolos, fazer recortes e colagens com imagens e palavras das revistas disponíveis. Fiquem à vontade para criar como quiserem” (Transcrição do comando dado pela pesquisadora).

No segundo momento, os participantes dedicaram-se às suas produções com bastante empenho, demonstrando entusiasmo desde o início da atividade. Ficaram empolgados por utilizarem exclusivamente recortes e colagens como recurso expressivo, considerando-os mais rápidos e práticos do que o uso de desenhos a lápis. Anne e Thor, além dessa escolha, também fizeram uso do lápis para escrever. Nesta ocasião, não utilizaram canetas, canetinhas ou lápis de cor.

Após os participantes concluírem suas produções, fizemos um pequeno intervalo e retornamos para o terceiro momento, em que Diana iniciou à exposição de sua trajetória acadêmica. Em seguida, foram realizadas as apresentações da professora Anne e, posteriormente, do professor Thor.

E no quarto momento, retomamos algumas das perguntas semiestruturadas. Essas perguntas foram elaboradas de forma a permitir liberdade para que os participantes compartilhassem suas vivências, percepções e trajetórias de maneira espontânea, em consonância com os pressupostos da pesquisa narrativa.

Foram utilizadas as seguintes perguntas norteadoras:

1. Que línguas eram faladas na universidade em que estudou?
2. Relate uma experiência vivida na universidade que marcou sua trajetória acadêmica.
3. Como é ser professor na universidade?
4. Sobre seu posicionamento frente as línguas envolvidas no repertório linguístico que você possuía, e no que possui, como você avalia?
5. Você se considera bi/ multilíngue? Por quê?
6. Como enfrentou e superou as dificuldades na universidade?
7. Gostaria de saber o que sentiu ao refletir sobre os tópicos conversados nos três encontros e também quanto a sua participação na pesquisa?

Os participantes se expressaram de forma clara, completa e detalhada, o que possibilitou o encerramento desta etapa da pesquisa. Como forma de agradecimento e reconhecimento pela confiança depositada na pesquisa, foi entregue uma lembrança a cada professor.

Após a coleta dos dados, encerramos os encontros que foram essenciais para fundamentar a pesquisa de maneira eficaz. Esses encontros forneceram uma compreensão mais profunda dos resultados e possibilitaram a validação das informações obtidas, garantindo a precisão e a relevância.

A professora Martin participou apenas do primeiro encontro. Nos encontros subsequentes, não foi possível sua presença, e ela não teve disponibilidade em outros horários para darmos continuidade à pesquisa.

O que se segue, como o leitor poderá observar, são as análises dos dados obtidos durante esses encontros, com foco nos repertórios linguísticos dos professores surdos. Essas análises e discussões buscam compreender as práticas, escolhas linguísticas, considerando as especificidades de suas trajetórias.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para este momento, apresento uma análise baseada nas gravações com auxílio das biografias linguísticas visuais, as quais foram responsáveis para desencadear as narrativas linguísticas sobre o repertório linguístico dos professores do grupo focal. Durante esse processo, foi necessário assistir à gravação dos vídeos em Libras, consultar a transcrição, acessar meu caderno de campo e também as biografias linguísticas visuais produzidas pelos professores. O uso de um olhar etnográfico foi essencial para lembrar os momentos vivenciados e as situações observadas durante e após os encontros.

Esses registros contribuíram significativamente para a análise, funcionando como materiais de apoio para leitura, reflexão e aprofundamento da pesquisa. Esses registros também contribuíram como fonte de apoio para a análise, servindo como material de leitura e consulta ao longo da pesquisa. O trabalho foi árduo e demandou muitas horas de organização.

Os quatro professores participantes dos encontros demonstraram uma sinalização fluente e ágil, o que facilitou a transcrição dos dados coletados. Esses momentos foram ricos em aprendizado, e aqui vou compartilhar minhas análises. Santos (2013, p. 28) considera:

Os dados são usualmente gerados através de gravação em áudio ou vídeo. Na perspectiva da pesquisa interpretativista, a análise desses dados, no entanto, não pode ser limitada apenas ao que é dito pelos participantes na interação; ela deve ser entendida como articulada a uma grande teia de significações (cf. Geertz, 1989, p. 18) que abrange, entre outras coisas, o como foi dito (que abarca, inclusive, a linguagem corporal), a pessoa que disse e o contexto no qual a enunciação se deu. (Santos, 2013, p. 28).

Durante os encontros, estabeleci com os participantes surdos que os registros produzidos sobre suas experiências seriam compartilhados com eles para revisão. Após a elaboração das transcrições, traduções e descrições, encaminhei os materiais individualmente para que pudessem avaliar. Cada participante teve a oportunidade de ler e validar o conteúdo, assegurando que as informações estavam representadas de forma fidedigna. Para notificá-los, enviei um vídeo em Libras pelo WhatsApp, junto com o link para acesso aos arquivos no Google Drive, previamente liberado por e-mail. Os retornos recebidos foram amplamente positivos, confirmando o reconhecimento e a concordância dos participantes.

As biografias linguísticas visuais serão examinadas em termos de sua representação visual, em que os significados de cores e os símbolos utilizados são narrados pelos próprios participantes. O método de retratos de linguagem abre espaço para uma narração biográfica linguística (Krumm; Jenkins, 2001).

A descrição dos participantes auxiliará na interpretação dos seus repertórios, suas particularidades e seus posicionamentos no momento da interação com os sujeitos da pesquisa. Essas observações proporcionaram uma compreensão mais ampla das dinâmicas interpessoais envolvidas.

Trata-se de uma pesquisa que gerou muitos dados, tornando inviável discutir e analisar todos eles. Por isso, fez-se necessário selecionar, nesta dissertação, os mais relevantes.

Os objetivos propostos contribuem para responder à pergunta central desta pesquisa: **“Como os professores surdos reconstróem suas experiências de uso das línguas no contexto universitário e o que essas experiências revelam sobre seus posicionamentos em relação aos seus repertórios bi/multilíngues?”** A análise dos dados selecionados, irão demonstrar como essas experiências moldam e refletem as atitudes e estratégias linguísticas dos participantes.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na seção 3.1, apresentaremos os retratos linguísticos e as silhuetas corporais dos quatro participantes. Em seguida, na seção, 3.2 exibimos os quadros das línguas utilizadas pelos participantes e os sentidos atribuídos à formação universitária. Na seção 3.3, examinamos as trajetórias dos participantes na universidade, suas experiências enquanto professores surdos no ensino superior, as perguntas semiestruturadas e suas autopercepções linguística. Por fim, na seção 3.4, retomamos os objetivos deste estudo e destacamos os principais resultados alcançados.

3.1 RETRATO LINGUÍSTICO

Nesta seção, será apresentada e analisada a atividade intitulada Retrato Linguístico, realizada pelos participantes da pesquisa. Trata-se de uma biografia linguística visual e suas narrativas, desenvolvida com os quatro professores surdos.

O primeiro encontro com o grupo focal ocorreu em 21 de março de 2024. A atividade explorou as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico dos

professores surdos participantes. Para isso, foram utilizadas biografias linguísticas visuais, que serviram como ponto de partida para desencadear narrativas sobre suas trajetórias linguísticas.

Essa atividade teve como objetivo **compreender como os participantes se posicionam em relação às línguas que compõem seus repertórios**. Os dados foram gerados por meio de uma análise e discussão, na qual diferentes modos de comunicação atuam conjuntamente na construção de significados. Foram considerados elementos como sinalização, pintura, imagens, gestos, expressões faciais e linguagem corporal.

Além do símbolo da “mãozinha” () , vamos utilizar o símbolo () “escrevendo à mão”, para a parte escrita das biografias linguísticas visuais produzidas pelos participantes e palavras em CAIXA ALTA indicam a glosa do sinal específico utilizado nas interações durante as atividades de pesquisa.

Coloquei vários lápis de cores no centro da mesa e mostrei uma folha em formato A4 com a silhueta corporal em branco (ver Figura 4). Sem seguida, realizei a explicação de como iria ocorrer a produção do retrato linguístico, utilizando a silhueta corporal. Também apresentei alguns exemplos como: 

“Assim, à medida que vocês forem escolhendo as cores e as línguas, vamos pintando a silhueta corporal de acordo com a representação e presença dessas línguas em suas vidas. Por exemplo, você pode escolher colocar uma cor amarela na testa, representando uma língua importante para você, ou, nas mãos, pode escolher o azul para representar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é outra língua, e assim por diante” (Transcrição do comando dado pela pesquisadora).

Essas orientações estão voltadas à elaboração do “Retrato Linguístico”, uma atividade de caráter visual e reflexivo que visa provocar nos participantes uma tomada de consciência sobre seus repertórios linguísticos. A escolha silhueta e cores como representação simbólica das línguas tem como objetivo estimular a expressão criativa dos sentidos, permitindo uma análise multimodal. Além disso, a construção de uma legenda e a identificação das línguas possibilitam o cruzamento posterior entre os dados produzidos no decorrer dos encontros.

Após a primeira explicação sobre a atividade, o participante Thor manifestou uma dúvida em relação à proposta, questionando o significado da imagem impressa e relatando certo estranhamento diante do material apresentado. Diante dessa colocação, foi possível perceber a necessidade de oferecer uma explicação mais

aprofundada e com embasamento teórico, considerando o perfil dos participantes como professores universitários.

Assim, expliquei que a imagem apresentada na atividade se trata de um retrato linguístico, conforme proposto pela pesquisadora Brigitta Busch, cujos estudos sobre identidades linguísticas têm relevância reconhecida na área da linguística aplicada. A silhueta corporal utilizada segue o modelo desenvolvido por essa autora, sendo uma ferramenta metodológica validada cientificamente. Ao utilizar esse formato, os participantes são convidados a se expressar livremente, representando visualmente os elementos que compõem seus repertórios linguísticos. Thor afirmou com a cabeça concordando e os demais não tiveram questionamentos, seguimos com a atividade.

No segundo momento, as folhas foram entregues a cada participante, que então iniciaram a atividade, representando suas línguas e identidades linguísticas com lápis de cor. Durante a explicação da atividade, o participante Thor demonstrou dúvidas quanto à forma de preenchimento da silhueta, questionando se seria necessário representar linguisticamente todas as partes do corpo. A pesquisadora respondeu que a proposta permitia liberdade criativa, incentivando cada participante a utilizar uma cor distinta para cada língua por eles representada.

Thor buscava compreender os limites e as expectativas da tarefa. Sua dúvida revela não apenas o desejo de realizar a atividade conforme o esperado, mas também evidencia a complexidade envolvida em representar visualmente línguas e identidades linguísticas, possivelmente porque ele nunca havia tido uma experiência semelhante anteriormente.

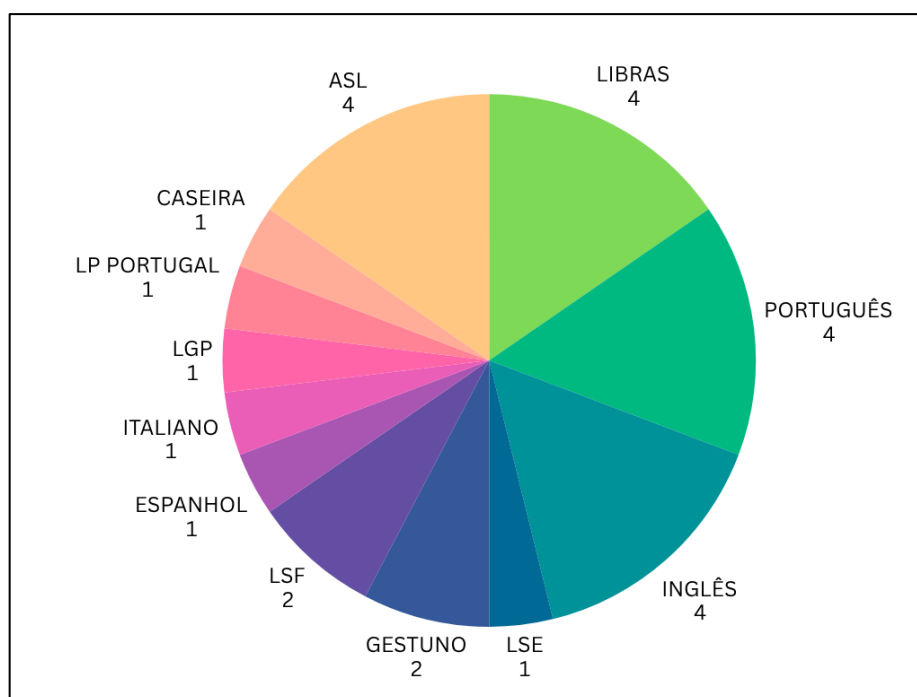
No momento em que Thor teve essa dúvida, todos os participantes pararam para ver a sinalização e entender o que seria explicado, e no final afirmaram ter compreendido. Seguiram, pintaram e criaram legendas com cores para representar suas línguas. Não estipulei tempo limite, os professores gastaram cerca de 10 minutos para finalizarem a atividade. Ao finalizarem, fizemos uma breve pausa para o lanche.

Após esse intervalo, iniciamos o terceiro momento, em que foi solicitado que os participantes apresentassem ao grupo sua produção e na sequência explicasse sobre as cores utilizadas em seus retratos linguísticos, buscando associá-las aos sentimentos e significados atribuídos às línguas representadas. A proposta consistia

em promover uma reflexão sobre a própria identidade linguística, a partir da produção visual realizada.

Essa produção gerou dados significativos para a pesquisa, permitindo a identificação das línguas presentes nas biografias linguísticas multimodais elaboradas pelos participantes. A seguir, serão apresentadas as línguas que emergiram nos retratos linguísticos, bem como a frequência com que foram mencionadas em cada um deles: Libras (4), português (4), inglês (4), Língua Americana de Sinais – ASL (4), Gestuno³ (2), Língua de Sinais Francesa – LSF (2), espanhol (1), italiano (1), Língua Gestual Portuguesa – LGP (1), Língua de Sinais Espanhola – LSE (1), língua portuguesa de Portugal (1), Língua de Sinais caseira (1).

Figura 8 - Gráfico das línguas citadas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No total, foram realizados quatro retratos linguísticos, um de cada participante, nos quais mencionaram doze línguas diferentes. No repertório

³ O *Gestuno*, também conhecido como língua de sinais internacional, é, da mesma forma que o *Esperanto* (língua internacional), uma língua construída, planejada. O nome *Gestuno* é de origem italiana e significa “unidade em língua de sinais”. Foi mencionada pela primeira vez no Congresso Mundial de Surdos, quando foi formada a Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf – WFD), em 1951 (Gesser, 2009, p. 13).

linguístico, também foram citados um tipo de linguagem denominado  "Informática" e uma  "Escrita de sinais – SignWriting⁴".

Além disso, apareceram na legenda tópicos como:  “Língua de sinais – Internacional”;  “Multi língua de sinais e entre outros” — aqui, durante a explicação, a professora Diana expressou o desejo de conhecer e ter contato com a Língua de Sinais Espanhola e a Língua de Sinais Francesa. Nestas outras legendas o professor Thor escreve:  “Participar vários lugares (congresso, eventos e outros)”; e sinaliza:  “AMO TRABALHO ÁREA LIBRAS” (Thor);  “Empoderamento o direito linguístico”,  “Protagonismo da minha língua Libras”.

Esses tópicos revelam como os participantes compreende seus repertórios linguísticos mobilizados em seus contextos comunicativos. A seguir, serão apresentadas explicações mais detalhadas sobre os termos “Gestuno” e “SignWriting”, a fim de favorecer a compreensão do leitor.

Thor e Martin mencionam  “Gestuno”. Essa é uma forma de sinalização utilizada em eventos internacionais que participam. Conforme Gesser (2009, p. 13), “Gestuno é uma língua artificial, cujo objetivo é estabelecer a comunicação internacional. Esse tipo de língua funciona como uma língua auxiliar ou franca [...], uma língua construída, planejada”. Os participantes selecionaram o Gestuno como uma das línguas presentes em seus repertórios, sem a necessidade de se basearem em definições do que constitui uma “língua”. Essa escolha se justifica pelo fato de participarem de grandes eventos internacionais nos quais o Gestuno é utilizado como recurso linguístico para comunicação e compreensão mútua entre surdos de diferentes nacionalidades.

É nesse sentido ampliado de repertório linguístico que essa manifestação será considerada nesta análise. Nessa perspectiva, a seguir discutiremos os elementos que constam sobre a escrita de sinais “SignWriting”, mencionada pela professora Diana em seu retrato linguístico.

⁴ O Sistema de escrita para línguas de sinais denominado SignWriting foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o Deaf Action Committee (DAC), uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA. Sua origem está em um sistema que a autora criou para notar os movimentos da dança. pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais (Stumpf, 2008, p. 4). Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/escritaDeSinaisIII/assets/256/TEXT0_BASE_ELSIII.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

Na legenda de Diana, menciona  “Escrita de Sinais – SignWriting”, e enfatiza como a  “LÍNGUA MEU CORAÇÃO” (Diana). Trata-se de um sistema de escrita que pode representar qualquer língua de sinais usada por pessoas surdas e a professora Diana ensina essa escrita como disciplina no curso de graduação em Letras-Libras. Infere-se, no caso do registro  “SignWriting” reflete não apenas sua autonomia na construção do retrato linguístico, mas também uma compreensão ampliada do que pode ser considerado língua ou manifestação linguística.

Diana, adquire um papel central tanto em sua trajetória afetiva quanto profissional. Professora da disciplina de SignWriting no curso de Letras-Libras, ela mobiliza esse sistema não apenas como recurso técnico, mas como parte constitutiva de sua identificação linguística.

Assim, infere-se que sua inclusão no retrato está alinhada à proposta metodológica da atividade, pois foi orientado que os participantes poderiam se sentir livres para produzir o que desejassem. Isso demonstra como formas alternativas de representação linguística, como a escrita de sinais, podem ser legitimadas como parte do repertório linguístico de sujeitos surdos, especialmente quando há abertura para interpretações plurais e sensíveis à diversidade linguística.

Um dos tópicos da legenda de Thor, na categoria  “Conhecimento de língua”, ele coloca  “Informática”. Em sua explicação, ele afirma:  “Eu utilizo também o computador e entendo a linguagem própria da informática para compreender os significados na área digital” (Thor).

Nesse tópico, o participante inclui a linguagem de informática como parte de seu repertório linguístico, uma vez que em outro momento explica que  “acesso ao YouTube, redes sociais, e vídeos... tudo isso eu acesso no computador” (Thor). Além disso, seu conhecimento linguístico também é ampliado por meio dessa tecnologia, já que ele menciona estudar e assistir a conteúdos em outras línguas de sinais.

A inclusão da informática no retrato linguístico de Thor pode ser interpretada como uma resposta à abertura metodológica da proposta, que permitia aos participantes liberdade para representar as línguas com os quais fazem parte de seu repertório, assim como ocorreu com Diana. Nesse sentido, é possível compreender que Thor reconhece a tecnologia não apenas como meio, mas como um elemento mediador de práticas linguísticas e de aprendizagem, integrando-a, portanto, ao seu repertório de forma significativa.

Diana menciona em sua legenda os tópicos  “Língua de Sinais – Internacional” e “Multilíngua de sinais e entre outro”, sobre esses dois tópicos, ela explica:  “*Eu quero ter contato com as pessoas, interagir com elas, quero ter essa experiência, essa troca de experiências*” (Diana). Como a língua de sinais é uma fonte de alegria para ela, e expressa o desejo de conhecer outras línguas de sinais e de interagir com seus respectivos sinalizantes, em espanhol, francês, entre outras línguas de sinais.

Já o Thor cita  “Participar vários lugares (congresso, eventos e outros)”, aqui ele menciona que consegue adentrar vários espaços e não ficar acomodado, é professor na universidade e ensina Língua Brasileira de Sinais, sinaliza que essa língua é muito importante para sua vida e faz pesquisas nessa área.

Como surdo que utiliza a Libras como principal meio de comunicação, a língua adquire uma centralidade não apenas funcional, mas também afetiva, identitária e profissional em sua vida. Thor não apenas ensina a Língua Brasileira de Sinais na universidade, como também desenvolve pesquisas na área, o que demonstra seu engajamento teórico e prático com a valorização e o reconhecimento da Libras no meio acadêmico.

Quando coloca  “Empoderamento o direito linguístico”, o participante se sente na responsabilidade de não fraquejar, e explica que  “*Preciso que outros me vejam como um modelo a ser seguido*” (Thor), aqui se apresenta como ativista.

Sobre os surdos serem ativistas, Reis (2015, p. 138) se posiciona a respeito: “Não é um ponto de vista negativo, é uma construção política de nosso espaço na universidade”. Nesse contexto, a atuação do sujeito surdo como modelo e referência ultrapassa a dimensão individual, tornando-se parte de um movimento coletivo que busca reconhecimento, respeito, legitimação dos direitos linguísticos, visibilidade e pertencimento no ambiente universitário.

E por último escreve:  “Protagonismo da minha Língua Libras”, e neste momento explica que  “*Eu não posso mantê-la oculta ou escondida. Ela precisa aparecer em um congresso, ser vista. As pessoas precisam vê-la, ela precisa ser mostrada*” (Thor), sinaliza com ênfase e muita empolgação.

Todas essas práticas languageiras, como línguas, escrita de sinais, linguagem da computação e os outros tópicos colocados nas legendas, foram consideradas na elaboração do retrato linguístico dos participantes. Esses são os modos pelos quais eles estão compreendendo e representando seu “repertório linguístico”.

Dando continuidade ao processo de construção das narrativas sobre os retratos linguísticos, este tópico apresenta eventos que se destacaram ao longo do percurso. Embora muitos outros também tenham sido significativos, não será possível abordá-los todos nesta pesquisa.

Conforme os dados apresentados, os quatro participantes citaram as mesmas quatro línguas: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa, inglês e Língua Americana de Sinais (ASL). Essas línguas serão analisadas e discutidas a seguir. Em seguida, será apresentada uma explicação simplificada sobre o retrato linguístico de cada participante, com aprofundamento nas quatro línguas que mais se destacaram.

A Libras é mencionada por ser a língua mais confortável sinalizada pelos professores surdos, enquanto a língua portuguesa aparece como a língua oficial do país, sendo considerada essencial para a vida cotidiana. O inglês é citado por ser um componente curricular da educação básica e por sua importância nas pesquisas acadêmicas realizadas no ensino superior, especialmente na pós-graduação. Já a Língua Americana de Sinais é mencionada como uma forma de sonhos em viajar e ter contato, também presente nas redes sociais e em congressos.

Além de serem as mais frequentes, essas línguas garantem uma amostra representativa e relevante para os objetivos do trabalho.

A análise do retrato linguístico dos quatro professores no primeiro encontro do grupo focal, e as observações e anotações de campo, revela uma visão profunda de suas experiências com as línguas e seu impacto em sua trajetória pessoal e acadêmica. A pesquisa narrativa biográfica com a interpretação biografia linguística visual e um olhar etnográfico é fundamental para compreender as complexidades de seus repertórios linguísticos.

A apresentação do retrato linguístico dos participantes seguirá a ordem de sinalização, começando por Anne, seguida de Diana, Thor e, por fim, Martin.

3.1.1. Apresentação e retrato linguístico de Anne

Nesta seção, será apresentada uma explicação sobre a vida de Anne e o seu repertório linguístico. Torna-se necessário contextualizar o leitor acerca da trajetória de Anne, para, em seguida, apresentar e analisar seu retrato linguístico. Nasceu com audição e inicialmente se comunicava em português oral, além de usar leitura e

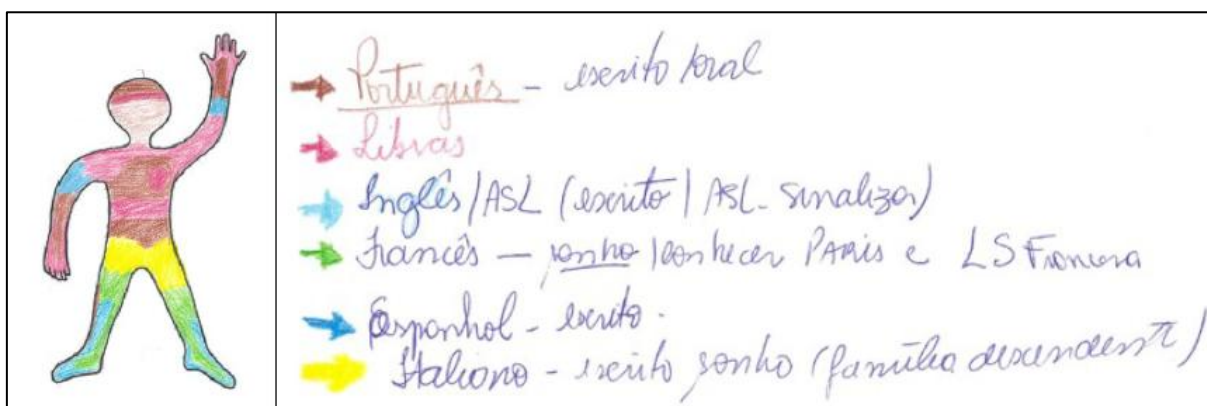
escrita. Aos 6 anos, começou a perder a audição e passou a usar um aparelho auditivo. Aos 12 anos se aprofundou nos estudos da Libras e a partir desse momento, Anne passou a aceitar sua condição e a se identificar como uma pessoa visual, considerando a Libras como uma 🖐️ “LUZ CAMINHO” (Anne). Um dos motivos para a dificuldade de aceitação da Língua de Sinais foi o fato de ser a única surda na família.

A língua inglesa acompanhou Anne em seus estudos, desde a graduação até o doutorado, principalmente através da leitura e da escrita, sem praticá-la oralmente. Ela deseja viajar e ter contato com a *American Sign Language* (ASL), também tem curiosidade pela *Langue des Signes Française* (LSF), especialmente por sua relação com a história da Língua Brasileira de Sinais. Tem conhecimento limitado de espanhol, adquirido durante o ensino médio e com habilidade na escrita. Além disso, Anne tem interesse em aprender italiano, pois a família de seu esposo é de descendência italiana e ela planeja visitar o país.

Atualmente, é professora efetiva em uma universidade pública, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras. Sua formação inicial foi em Letras/Inglês, seguida pela Licenciatura em Letras-Libras. Ela também já concluiu o mestrado e o doutorado.

Após essa breve explicação, e conforme sinalizado por Anne em sua apresentação ao grupo, iniciamos o detalhamento do retrato linguístico. A seguir, observemos a imagem elaborada pela participante:

Figura 9 - Retrato linguístico de Anne.



Fonte: Imagem coletada no primeiro encontro, 2024.

Aqui Anne enfatiza que escolheu a língua portuguesa primeiro porque nasceu ouvinte, sendo essa a primeira língua que aprendeu, oraliza, lê e escreve. Na legenda, escreve na cor marrom, pois essa é a cor de sua pele e de seus descendentes negros.

Escutava com muitíssima dificuldade, precisava usar aparelho auditivo, mas, na verdade, vivia com ele guardado (risos). Seu semblante se modifica, tornando-se mais sério, e ela complementa: 🙌 *“Era muito difícil conseguir ouvir com ele, sem contar a dificuldade de aceitação pela estética do aparelho, a vergonha e o preconceito das pessoas” (Anne).*

Veja a Figura 10 que representa respectivamente os sinais de 🙌 “APARELHO AUDITIVO” e “VERGONHA” (Anne).

Figura 10 - Sinais de “APARELHO AUDITIVO” e “VERGONHA”.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na sequência ela revela satisfação ao mencionar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela escolheu a cor rosa e explicou o motivo: 🙌 *“Escolhi essa cor para a Língua de Sinais porque é a língua do meu coração, do meu sangue, da minha vida” (Anne).*

A partir dos 12 anos, começou a aperfeiçoar suas habilidades em Libras, tornando-se fluente. Essa jornada transformou sua vida, fazendo dela uma pessoa mais visual e ajudando-a a aceitar quem realmente era. Vilhalva (2004) expressa essa experiência de forma muito clara:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos

sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que “Quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma eu poderia compartilhar com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda (Vilhalva, 2004, p. 37).

Assim como na vida de Vilhalva a trajetória de Anne teve um impacto profundo, tornando-a uma pessoa mais conectada ao mundo visual e contribuindo para sua aceitação plena de si mesma. Ao longo do processo, ela aprendeu a valorizar suas experiências e a se orgulhar de si, o que lhe trouxe um senso de autoconfiança.

Para Anne, conforme sua legenda, escolheu a cor azul para  “inglês/ASL. O inglês está mais presente em contextos acadêmicos:  “O maior contato que eu tive com o inglês foi na universidade, durante a graduação, mestrado e doutorado, por meio da leitura e da escrita” (Anne); aqui ela dá uma afastada na cadeira e explica que:

 “NÃO ORALIZO INGLÊS” (Anne), dando uma risada. No mesmo trecho, ou seja, usou a mesma cor para inglês e ASL, inferindo que essas línguas estão interligadas, ela demonstra entusiasmo ao falar sobre a ASL:  “Sonho em viajar para outros países e ter contato com a Língua Americana de Sinais (ASL)” (Anne), e deseja explorar e se conectar com outras culturas em diferentes países.

As línguas, português, inglês, Libras e ASL fazem parte do repertório de Anne, embora ela as utilize em níveis diferentes. Com naturalidade, ela explica que consegue lidar com todas elas. O inglês, em particular, é fundamental para sua formação acadêmica. Já a língua portuguesa é empregada tanto no ambiente acadêmico quanto em seu dia a dia, em diversos contextos, incluindo oralidade, leitura e escrita.

A expressão de Anne ao mencionar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um indicativo claro de satisfação e orgulho, a declaração que faz sobre ser a língua do seu coração, do seu sangue, da sua vida, ressalta a importância da Libras em sua identificação e experiência pessoal.

Seu desejo de viajar para aprender ASL sugere uma busca por aprofundamento cultural e um interesse em expandir seu repertório linguístico. Além

disso, o desejo de experimentar a Língua Americana de Sinais (ASL) reflete uma vontade de se conectar com diversas culturas e línguas.

O interesse de Anne em aprender novas línguas demonstra sua abertura para novas experiências e sua conexão com a herança cultural. A diversidade em seu repertório linguístico ilustra como diferentes contextos podem influenciar tanto a proficiência quanto o uso de cada língua, revelando uma trajetória de aprendizado contínuo e uma busca constante por conhecer outras culturas.

Foi possível compreender como Anne se posiciona em relação a seu repertório linguístico, vejamos agora o retrato linguístico da professora Diana.

3.1.2 Apresentação e retrato linguístico de Diana

Nesta seção, será apresentada uma explicação sobre a vida de Diana e o seu repertório linguístico. Antes de abordar seu retrato linguístico, é fundamental apresentar uma contextualização sobre Diana, a segunda participante, filha de pais e irmãos ouvintes. Ela também nasceu ouvinte e antes dos 2 anos contraiu meningite, perdendo a audição em ambos os ouvidos. Desde a infância, ela utiliza a língua portuguesa. Desde muito cedo, foi submetida a terapias de fonoaudiologia para aprender a falar e se "normalizar". Até hoje, seus meios de comunicação com os pais e irmãos e demais membros da família são exclusivamente através da oralidade, leitura e escrita em língua portuguesa.

Menciona ainda que a língua inglesa é um trauma em sua vida, especificamente relacionados à sua infância, porém preferiu não dar muitos detalhes sobre essa questão.

Aos 16 anos, iniciou o aprendizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Durante nosso encontro, ao lembrar esse momento, ela fez o sinal de  "LEVEZA" e  "LUZ SOL", com uma expressão clara de alívio. Ao falar sobre Libras, seus gestos enfatizavam a importância da comunicação, interação e do bate-papo, destacando como a língua de sinais era essencial para ela. Libras proporciona um profundo senso de alívio e facilita sua comunicação. Além de se sentir confortável tanto com Libras quanto com outras línguas sinalizadas, ela menciona que gosta de assistir vídeos em Língua Americana de Sinais (ASL).

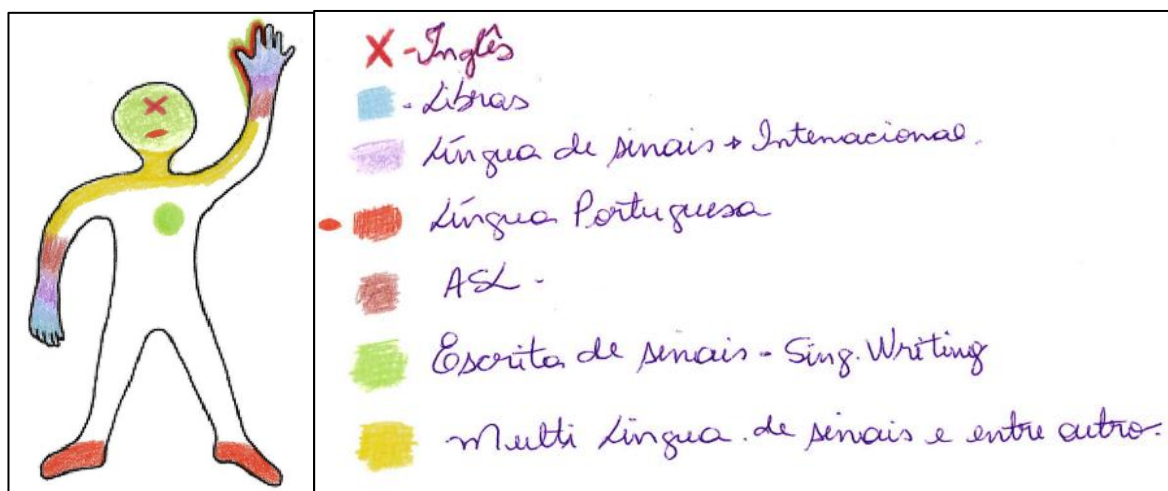
Diana destaca a importância de dominar a língua portuguesa para o desenvolvimento pessoal e social e expressa seu amor pelo SignWriting, a escrita

de sinais, e descreve como uma de suas grandes paixões. Para as 🗣️ “Multilínguas e sinais e entre outro” ela deseja ter contato com pessoas que sinalizam em Língua Francesa de Sinais e Língua Espanhola de Sinais, e outras línguas.

Atualmente, é professora efetiva em uma universidade pública, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras, voltados para as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e SignWriting. Sua formação inicial foi em Artes, seguida pela Licenciatura em Letras-Libras. Ela também já concluiu o mestrado e atualmente cursa doutorado.

Após essa explicação, conforme sinalizado por Diana em sua apresentação ao grupo, na sequência será o detalhamento das línguas que apareceram com maior frequência no repertório linguístico dos participantes, ou seja, Libras, língua portuguesa, inglês e ASL. Vejamos a imagem como a participante representou seu retrato linguístico (Figura 11):

Figura 11 - Retrato linguístico de Diana.



Fonte: Imagem coletada no primeiro encontro, 2024

A Língua 🗣️ “inglês” é destacada de maneira significativa e foi a primeira língua a ser mencionada no retrato e na explicação. Ela escolheu marcar o inglês com um símbolo “X” vermelho no centro da testa, e sinaliza que: 🗣️ “Eu coloquei um símbolo X” (Diana), aqui ela coloca o X na testa e depois faz o sinal de trauma que também é realizado no mesmo ponto (Figura 12):

Figura 12 - Sinal de TRAUMA.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A figura acima representa o sinal de 🖐️ “TRAUMA”, que envolve cruzar os dedos indicadores e médios em forma de “X” e pressioná-los no centro da testa. E ela continua 🖐️ *“inglês são lembranças da infância que me traumatizaram e até hoje não consegui evoluir nessa língua” (Diana)*. Este símbolo não é apenas uma indicação visual da língua, mas também carrega um peso emocional significativo, refletindo experiências traumáticas associadas ao inglês. Esse símbolo é uma representação poderosa das dificuldades e traumas que a professora associou ao aprendizado do inglês. Diana faz a escolha do vermelho para o “X” central é intencional, diferenciando-se da cor laranja usada para a língua portuguesa, que também não é apresentada de forma harmoniosa. Essa escolha cromática reflete a intensidade das emoções e experiências associadas ao inglês, destacando-o como uma parte dolorosa de seu repertório linguístico.

De acordo com Skliar (2003), é fundamental reconhecer o outro como um ser autônomo com a capacidade de expressar suas próprias experiências e reflexões. Valorizar as representações visuais e afetivas como parte das práticas comunicativas é, portanto, um gesto ético de escuta para análise de sujeitos surdos em seus percursos.

Esta escolha visual revela a importância de considerar as dimensões emocionais e pessoais no estudo dos repertórios linguísticos, conforme Melo-Pfeifer e Simões (2017, p. 17) destacam. A utilização de uma “voz multimodal” permite revisitar e compreender melhor os cenários e contextos que moldaram a experiência linguística da professora.

Nesse sentido, ao utilizar cores, formas, imagens e expressões visuais para representar sua trajetória, a professora mobiliza uma prática multimodal que amplia a potência expressiva da linguagem, especialmente no contexto da surdez, em que o corpo e o visual são centrais na produção de sentido.

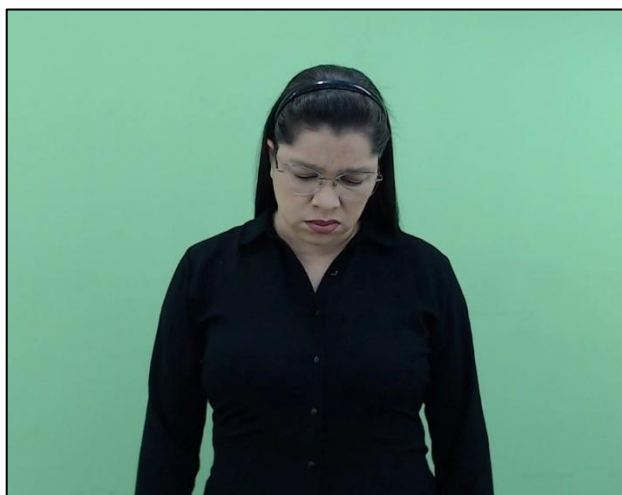
A sinalização é bem diferente quando ela inicia a explicação referente às  “Línguas de Sinais”, a expressão facial e corporal é de satisfação, relaxamento. Na silhueta corporal ela pintou cada Língua de Sinais ao longo do braço e antebraço em ambos os lados, passando pelos ombros e pescoço.

Sobre essas línguas inicia comenta sobre  “Língua Brasileira de Sinais”, explica que utilizou a cor azul para representá-la nas mãos, por simbolizar leveza, comunicação, interação e bate-papo. A outra cor que escolheu foi roxo, aplicada no pulso, essa cor representa a  “Língua de Sinais - Internacional”, ou seja a união das línguas de sinais. Já a cor marrom identifica a  “*American Sign Language (ASL)*”. Essas línguas significam leveza, comunicação e conforto.

Ainda falando sobre línguas de sinais, a cor amarela vem dessa extensão do pescoço, ombros e braços. Esta sinalização vem da vontade e emoção em conhecer várias línguas de sinais na legenda, ela escreveu  “*múltiplas línguas de sinais e entre outros*”, enfatizando seu desejo de conhecer e aprender a Língua de Sinais Espanhola e a Língua de Sinais Francesa. Ela descreve sua opinião da seguinte forma:  “*Externalizo meu desejo de ter contato com as pessoas e interagir com elas. Quero viver essa experiência e essa troca de vivências*” (Diana). Essa explicação está de acordo com Busch (2015), que enfatiza que o repertório linguístico não se limita ao nosso passado; ele também se orienta para o futuro, abrangendo as novas situações e desafios que estamos nos preparando para enfrentar.

Quanto a assistir aos vídeos no YouTube e no Instagram em línguas de sinais diferentes da Libras, Diana considera a experiência sem graça, apesar de fazê-lo. Ela acha tudo muito engessado e expressa desânimo por meio de sua linguagem corporal e facial ao assistir, veja sua expressão por meio da figura 13.

Figura 13 – Expressão de DESÂNIMO.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Nessas expressões de Diana, buscando interações e trocas de experiências, para Cavalcanti (2003), essas práticas linguísticas estão ligadas às vivências culturais e sociais específicas, o que significa que a compreensão e o engajamento com uma língua vão além do domínio técnico.

Quando Diana demonstra desânimo, sua postura pode ser relacionada ao que Maher (2007) afirma ao tratar das línguas de minorias, como a Libras. A autora enfatiza que o uso da língua está vinculado à afirmação de identidades e formas de estar no mundo. Nesse sentido, o simples ato de assistir aos vídeos, sem que haja um diálogo com suas experiências e com sua forma de sentir e interpretar o mundo, não é suficiente para despertar o interesse de Diana.

O que ela realmente deseja é que haja troca, aqui faz o sinal de 🙌 “COMPARTILHAR” (*Diana*) com uma expressão de empolgação, de vida, veja figura 14. 🙌 “*Desejo compartilhar experiências e ter contato com alguém que me ensine, e que eu também possa ensinar. Essa é a minha grande vontade, e por isso escolhi a cor amarela*” (*Diana*).

Figura 14 – Expressão de EMPOLGAÇÃO.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

As expressões mostradas nas figuras 13 e 14, por exemplo, ajudam a entender o que Kress (2000, 2005) destaca: que as linguagens são multimodais, o significado não está só nas palavras ou sinais, mas também na maneira como são feitos e no contexto em que aparecem.

A cor laranja, aplicada nos pés, no contorno de uma mão e na boca, representa a língua portuguesa. Nos pés, simboliza o 🖐️ “TERRITÓRIO” (*Diana*), pois essa é a língua do país onde vive. Precisa dessa língua para se expressar e mover, enfatiza que, 🖐️ “Para viver aqui, é essencial dominá-la” (*Diana*).

Ela contornou a mão levantada e a pintou de laranja, expressando a obrigação que sente em aprender a escrever em português. O outro local que pinta é a boca, simbolizando a necessidade de se comunicar oralmente nessa língua, já que todos na família se comunicam exclusivamente em português.

Na legenda onde está pintado de laranja e escrito 🖋️ “língua portuguesa”, ao lado ela desenha uma boca, refletindo a obrigação de se comunicar oralmente, a observação foi fundamental para compreendermos o repertório linguístico de Diana. Fiz anotações sobre o comportamento e as expressões de Diana durante sua explicação ao sinalizar, revelando uma clara expressão de sofrimento, angústia e tristeza sinalizando sobre sua biografia linguística quando explica a silhueta corporal.

Aprender a ler, escrever e se comunicar oralmente demandou muitos anos e ainda causa sofrimento, pois requer um grande esforço dela como filha, irmã, professora, acadêmica de doutorado e em todos os outros ambientes em que precisa participar. Portanto, o esforço constante da professora Diana para se fazer

entender e se inserir plenamente nos múltiplos espaços que ocupa, é também reflexo de uma sociedade que ainda não garante plenamente o direito à comunicação e a educação em diferentes espaços.

A língua portuguesa e a língua inglesa são as duas línguas apresentadas por Diana em seu repertório de forma impositiva, embora que em níveis de exigências diferentes. A língua portuguesa é uma obrigatoriedade para viver no Brasil, um país politicamente monolíngue, mas que abriga uma enorme diversidade linguística e ainda enfrenta muitos desafios.

Em suma, as experiências reveladas por meio do retrato linguístico de Diana, expressada por meio da silhueta corporal, revelam seu repertório linguístico. Ela vivenciou a imposição da língua portuguesa (oral, leitura e escrita), desenvolvendo uma aversão à língua inglesa, que associou às experiências traumáticas. Além disso, comunica-se por meio da Língua Brasileira de Sinais e, embora acompanhe a Língua Americana de Sinais nas redes sociais, não a considera tão atrativa porque fica apenas assistindo. O que realmente deseja é compartilhar e interagir com pessoas que utilizam diferentes línguas de sinais.

Diana refere-se a essas outras línguas de sinais que já conheceu ou aspira conhecer em outros países como 🖋️ "multilíngue de sinais" e 🖋️ "internacional". Com entusiasmo, ela sinaliza seu conhecimento e seu desejo de aprender novas línguas sinalizadas, além de sua grande paixão pela escrita de sinais, expressa através do sistema de escrita SignWriting.

Neste primeiro encontro foi possível compreender como Diana se posiciona em relação a seu repertório linguístico.

3.1.3 Apresentação e retrato linguístico de Thor

Nesta seção, será apresentada uma explicação sobre o retrato linguístico de Thor e o seu repertório linguístico. Para uma melhor compreensão de seu retrato linguístico, faz-se necessário introduzir brevemente a trajetória de Thor, o terceiro participante, nasceu surdo. Seu pai é surdo, sua mãe e irmã são ouvintes, e ele tem uma tia surda; os demais familiares são ouvintes. Embora sua irmã não tenha um conhecimento aprofundado da Língua de Sinais, ela se comunica bem, a mãe e o pai sinalizam. Thor desde o nascimento se comunica por meio da Libras.

Ele considera importante dominar a língua portuguesa, pois é a Língua oficial do país. Cita informática, pois faz uso contínuo dos ambientes digitais. Demonstra interesse em vídeos de Língua Americana de Sinais (ASL).

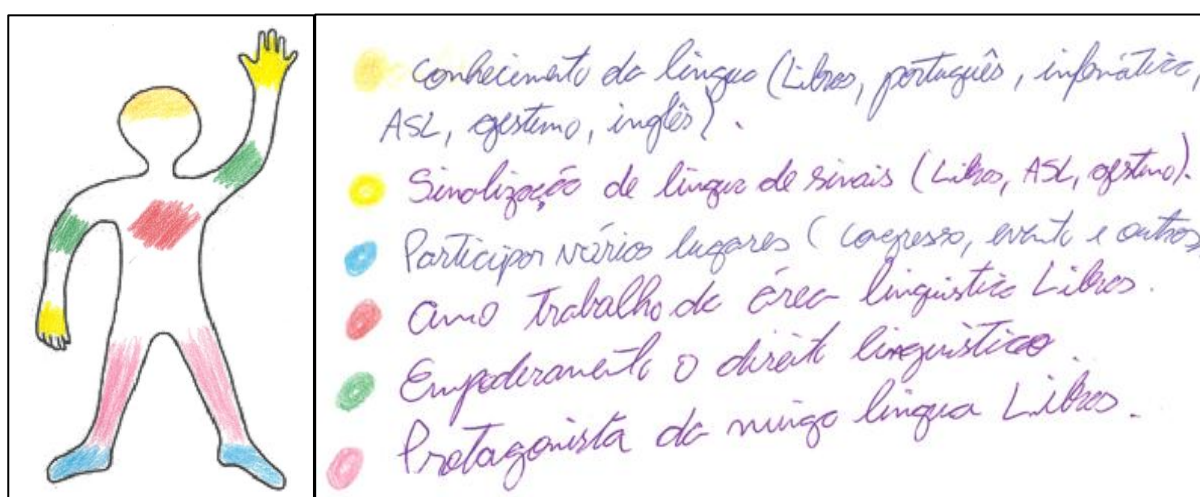
Tem curiosidade em aprender o Gestuno, aproveita para assistir a vídeos relacionados no YouTube e pode entender quando participar de congressos. Faz uso esporádico do inglês, geralmente durante os estudos para escrever artigos e ao longo da pós-graduação.

Thor sinaliza sobre as legendas: 🖊️ “Participar de vários lugares (congressos, eventos e outros)”, 🖊️ “Amo trabalhar na área de Linguística da Libras”, 🖊️ “Empoderamento e direito linguístico” e 🖊️ “Protagonismo da minha língua, a Libras”. Em todas essas falas, ele se expressa com muito vigor e energia, explicando sobre as línguas de sinais e destacando a importância e o reconhecimento das línguas sinalizadas, com ênfase na Libras.

Possui graduação em Administração e pós-graduação na área. É também formado em Licenciatura em Letras-Libras. Posteriormente, concluiu o mestrado e, atualmente, cursa o doutorado. É professor efetivo na universidade, onde leciona nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras.

Vejamos a imagem como a participante representou seu retrato linguístico (Figura 15):

Figura 15 - Retrato linguístico de Thor.



Fonte: Imagem coletada no primeiro encontro, 2024.

Thor reúne a maior parte de seu repertório linguístico na primeira cor na legenda, incluindo 🖋️ “Conhecimento de língua (Libras, português, informática, ASL, Gestuno, inglês)”, todos representados com a mesma tonalidade e com um desenho posicionado no topo da cabeça, o que sugere a centralidade desses saberes em sua identidade, 🙌 “pois isso representa a ampliação do meu conhecimento de língua” (Thor). Na representação de Thor, observa-se como todas as línguas funcionam de maneira integrada e fluida.

Ele acrescenta sobre o contato com línguas 🙌 “Essas interações, esses contatos, onde cada um utiliza a sua própria língua, me permitem adquirir mais conhecimento na língua” (Thor). Nessa cor, 🙌 “eu coloquei primeiro a língua de sinais, que, para mim, é mais do que amor” (Thor). Aqui ele faz o sinal de 🙌 “I LOVE YOU” (Thor) e logo após sinaliza 🙌 “I LOVE YOU MAIS” (Thor).

Aqui, ele realiza o sinal de “I Love You” e, em seguida, faz um sinal que considera ainda mais significativo do que esse. O sinal em questão, originado da escrita do Eu Te Amo na língua inglesa, reflete a influência do inglês e da Língua Americana de Sinais em sua sinalização em Libras, uma vez que a configuração da mão representa as letras iniciais “I”, “L” e “Y” e o sinal foi criado e divulgado na ASL. Esse uso evidencia como as diferentes línguas presentes em seu repertório linguístico, interagem e se manifestam visualmente por meio dos sinais. É um sinal amplamente utilizado em diversas comunidades surdas ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Veja na figura 16 o sinal de 🙌 “I LOVE YOU”/ “EU TE AMO”:

Figura 16 – Sinal de I LOVE YOU/ EU TE AMO.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Esse uso revela como diferentes línguas de sinais, bem como elementos culturais e visuais associados a elas, interagem e se manifestam de forma integrada em sua prática linguística. Trata-se de um exemplo de repertório linguístico translinguístico e multimodal, no qual sinais de diferentes origens são incorporados de maneira simbólica e expressiva, ultrapassando fronteiras linguísticas formais.

Thor se comunica com seus familiares ouvintes, que não dominam a Língua de Sinais, por meio de sinais caseiros. Ou seja, ele tenta utilizar sinais da Libras no ambiente familiar, mas, devido à ausência de conhecimento linguístico formal por parte dos familiares, acabam estabelecendo combinados próprios de sinais para garantir a comunicação, e junto com esses sinais Thor faz uso da articulação simples da boca, o que é compreendido apenas por aqueles que são íntimos da família e estão habituados com ele. Em situações familiares que exigem interação com ouvintes, ele conta com o apoio da irmã e da mãe para interpretar quando vai para sua cidade natal. Além disso, Thor usa a escrita no celular para se comunicar com pessoas de fora de seu contexto familiar, uma alternativa viabilizada pela tecnologia, algo que a muitos anos atrás não estava disponível.

A presença de uma língua de sinais caseira, que ocorre em família, aponta para uma prática comum, conforme aponta Gesser (2006, p. 60), “os sinais caseiros são vistos como uma língua em um sentido exclusivamente provisório... [quando deveriam ser vistos como] mais uma variedade de sinais”.

As manifestações dessa língua caseira nas legendas não foram marcadas no retrato linguístico, mas foram evidenciadas na explicação sobre o contexto familiar, Thor mobiliza diferentes formas languageiras para interagir em múltiplos contextos. Isso reforça a ideia de que a linguagem é uma prática situada, que se constrói nas interações e nas necessidades comunicativas específicas (Bakhtin, 1997).

Thor demonstra, por meio de sua sinalização, um uso simples da oralidade como estratégia de comunicação com seus familiares. Apesar de sua aparente simplicidade, essa prática deve ser reconhecida como parte significativa de um repertório linguístico multimodal. A coexistência da oralidade com a língua de sinais caseira evidencia a fluidez e a complexidade das práticas linguísticas de pessoas surdas em contextos bilíngues ou multilíngues (Skliar, 1998).

Ele relata que, além da Libras, utiliza amplamente a língua portuguesa. No entanto, sua explicação é breve e pouco detalhada, limitando-se a dizer que  “É própria do Brasil, eu aprendi” (Thor), complementa que a língua majoritária no

Brasil é a língua portuguesa e como surdo foi capaz de aprender e fazer uso dessa língua.

Na verdade, o que ele expressa é que o monolinguismo é a língua de prestígio no ensino, e na produção do conhecimento. Aqui se percebe uma concepção monolíngue, como afirmam autores como Maher (2007) e Skliar (1998), sobre o apagamento de línguas especialmente no que diz respeito às línguas de sinais, línguas indígenas e outras línguas minoritárias.

Sobre a Língua Americana de Sinais faz a seguinte sinalização:  “A ASL eu sempre assisto no YouTube e vou adquirindo conhecimento. Eu não sabia, mas, assistindo e pelo contexto, vou entendendo” (Thor). Assiste regularmente a esses vídeos para adquirir conhecimento e que, por meio do contexto, consegue compreender as conversas em ASL. Demonstra grande interesse pelo tema, buscando conteúdo em plataformas como YouTube e Instagram para assistir e aprender.

A forma que Thor demonstra seu conhecimento da Língua Americana de Sinais, revela uma prática de aprendizado informal e com autonomia, baseada principalmente na observação visual do contexto. Ele tem uma postura ativa diante do conhecimento e faz uso de plataformas digitais como o YouTube e o Instagram, espaços onde conteúdos em ASL estão disponíveis.

O participante destaca que, mesmo sem conhecimento prévio, é capaz de compreender “pelo contexto”, Quadros e Karnopp (2004) apresenta a importância das pistas visuais, gestuais e situacionais no processo de compreensão de línguas sinalizadas, ou seja, aprendizagem de línguas de sinais, e isso Thor encontra nas mídias digitais.

Sobre o inglês faz uso esporádico,  “No contexto digital, o inglês é amplamente utilizado no mundo. Sei pouco, mas sabemos que precisamos ter conhecimento dessa língua para estudar, fazer um mestrado, escrever um artigo” (Thor). Considerando o Inglês uma língua padrão, destaca sua importância, afirmando:  “precisamos entender que é muito importante, sempre” (Thor).

Thor demonstra uma percepção consciente do papel global do inglês, ainda que admita utilizá-lo de forma esporádica. Ele evidencia uma compreensão que o inglês domina a área acadêmica e tecnológica. Apesar de relatar um conhecimento limitado, reconhece a necessidade de domínio do idioma para acessar oportunidades de estudo avançado, como mestrado, doutorado, e para produção

científica, como a escrita de artigos.

Em diversos momentos, Thor enfatiza sua capacidade de acessar diferentes espaços e destaca sua luta em prol da comunidade surda, evidenciando seu protagonismo. Ele se sente empoderado pelo direito linguístico e recusa qualquer forma de desvalorização de sua língua e de seu povo, para ele o povo surdo. Thor também valoriza a Língua Brasileira de Sinais e busca ser um modelo a ser seguido por outros na comunidade surda.

O repertório de Thor é composto por diferentes línguas e contextos de comunicação multimodal. Na sequência, foi possível compreender como Martin se posiciona em relação a seu repertório linguístico.

3.1.4 Apresentação e retrato linguístico de Martin

Nesta seção, será apresentada uma explicação sobre a vida de Martin e o seu repertório linguístico, vejamos a imagem como a participante representou seu retrato linguístico:

Figura 17 - Retrato Linguístico de Martin.



Fonte: Imagem coletada no primeiro encontro, 2024.

A língua portuguesa, representada na cor amarela, esteve presente na vida da professora Martin desde a infância e evoca boas lembranças, com exceção da oralidade em língua portuguesa, que anteriormente era imposta.

Teve seu primeiro contato com a Língua de Sinais, marcada em vermelho, aos 25 anos. Desde então, a língua portuguesa e a Língua de Sinais passaram a caminhar juntas em sua vida.

Ela descreve essa experiência como uma mistura de histórias que se entrelaçam em seu corpo, em suas mãos e em seu coração, até mesmo alcançando a parte mais profunda de sua essência. Martin se vê como essa fusão de culturas e experiências.

Possui conhecimento da língua inglesa e da Língua Americana de Sinais (ASL), e também tem conhecimento sobre o Gestuno, representadas em tons verdes. Ao conhecer um surdo que residia em Portugal, foi apresentada à Língua Gestual Portuguesa (LGP), na cor azul, tendo a oportunidade de viajar para lá. Durante sua estadia no país, ela sentiu-se profundamente feliz por ter compreendido o contexto das línguas, e destacou:  *"nós, da comunidade surda, somos capazes de aprender e evoluir, e temos facilidade na comunicação"* (Martin).

Essa fala remete a sua visita a Portugal, Martin encontrou tanto surdos que se comunicam oralmente em língua portuguesa de Portugal, quanto aqueles que usam a Língua Gestual Portuguesa. Essa experiência foi enriquecedora, permitindo-lhe adquirir conhecimentos significativos ao interagir com diferentes formas de comunicação na comunidade surda portuguesa.

Martin teve formação inicial em Artes Visuais, seguida de Licenciatura em Letras-Libras, atualmente é mestra e professora efetiva em uma universidade pública, atuando nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras.

Martin guarda boas lembranças em relação à escrita da língua portuguesa, afirmando:  *"O que me ajudou foi a escrita da língua portuguesa"* (Martin). Essa forma de comunicação sempre esteve presente em sua vida desde a infância e desempenhou um papel significativo em sua trajetória, evidenciando uma forte conexão com a escrita.

Desde pequena, porém, também foi obrigada a oralizar na língua portuguesa. Ao relatar essa experiência, expressa profunda angústia em sua sinalização, enfatizando repetidamente a cobrança que recebia:  *"Sempre fui muito cobrada: 'Fale certo, fale certo, fale certo, fale certo, fale certo!'"* (Martin). A repetição da frase, acompanhada de expressões faciais marcantes, revela o peso emocional dessas exigências ao longo de sua vida.

As cobranças repetidas que Martin sofreu ao longo da vida para “falar certo” são formas de violência linguística Bourdieu (1991), em que a norma oral padrão é tratada como a única forma legítima de interação e participação na sociedade.

Vinda de uma família de ouvintes e cercada por amigos também ouvintes, ela se sente adaptada a essa realidade e consegue lidar com diversas situações cotidianas. No entanto, ressalta que ainda enfrenta cobranças constantes para falar em língua portuguesa: 🙌 *“Fui cobrada a vida toda, e até hoje continuo sendo. Já tenho 44 anos... por que essa cobrança ainda persiste?” (Martin)*, expressando indignação por meio de suas expressões faciais.

Ela se sente desvalorizada, mesmo enquanto pessoa surda já ter demonstrado competência em outras modalidades linguísticas. Martin demonstra aversão ao uso da oralidade, o que se manifesta claramente em sua linguagem corporal e expressões faciais de desaprovação, especialmente em relação à leitura labial. Ela relata que falar exige um grande esforço, enquanto escrever lhe é mais natural e fluido.

Para ela, a Língua Brasileira de Sinais revelou verdades antes desconhecidas, proporcionando um entendimento mais profundo da realidade. Ela afirma: 🙌 *“Escolhi a cor vermelha porque, para mim, o vermelho representa força, coragem, fogo, poder (aqui ela sinaliza com muita intensidade)... mas também representa perigo” (Martin)*. A professora, formada em Artes, articula sua compreensão das cores com suas crenças e experiências ligadas à linguagem, alinhada a Barthes (2009), em que a cor carrega significados culturais e simbólicos que remetem às experiências coletivas e afetivas.

Já para Kress (2009), esse tipo de escolha de cor, gesto, espaço e expressão, compõem sentidos que vão além da linguagem verbal ou sinalizada, representando um recurso multimodal. E ainda acrescenta que 🙌 *“Ela mostra a verdade, e eu nunca tinha visto... as coisas que estão escondidas, que estão ocultas, tudo que é escuro, tudo o que está oculto, ela mostra” (Martin)*. Essa expressão de deslumbramento ocorre entre surdos que tiveram contato mais tardio com a Língua de Sinais, como é o caso de Martin, ocupa esse lugar revelador, especialmente para sujeitos que vivenciaram experiências de opressão linguística ou privação de acesso à comunicação plena.

Para Martin, o inglês, a ASL e o Gestuno estão interligados: 🙌 *“O inglês que eu coloquei aqui é essa mistura com a Língua de Sinais, a ASL e o Gestuno. Eu*

tenho curiosidade, sabe! Fico pensando, olhando... Quem sabe, no futuro, talvez dê para trabalhar como profissional” (Martin).

Para Melo-Pfeifer (2021), o repertório linguístico de um indivíduo é um conjunto dinâmico de recursos comunicativos que atravessam fronteiras linguísticas tradicionais. A fala de Martin demonstra exatamente isso: ele não separa as línguas, mas as apresenta, tanto na legenda quanto em sua explicação, como uma mistura de inglês, ASL e Gestuno, reconhecendo esses elementos como componentes interligados de seu repertório linguístico.

Melo-Pfeifer (2021) destaca a importância de valorizar todos os recursos linguísticos do indivíduo, não apenas os considerados padrões ou oficiais.

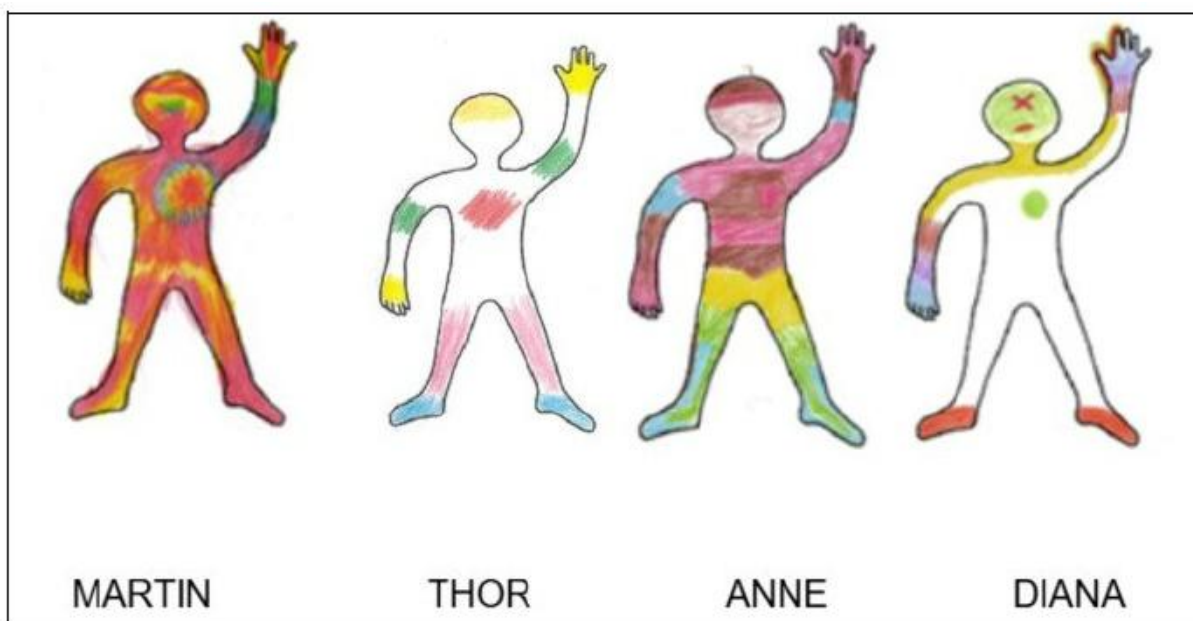
Martin atua no ensino superior na área de linguística da Libras, com apresentação dessa mistura das línguas e o desejo de ensinar, traz à tona as discussões sobre a formação de professores surdos plurilíngues e os caminhos possíveis na universidade, essas questões precisam ser discutidas em espaços educacionais.

Antes de concluirmos as apresentações individuais, torna-se necessário observar as silhuetas corporais dos quatro participantes de forma conjunta, pois assim será possível evidenciar elementos que não foram percebidos quando apresentados de forma separada.

3.1.5 Silhueta corporal dos quatro participantes

A Figura 18, apresentada a seguir, ilustra a silhueta corporal elaborada pelos quatro participantes surdos envolvidos neste estudo. Essa imagem evidencia os aspectos visuais e corporais que contribuem para a compreensão de suas identificações linguísticas e culturais.

Figura 18 - Silhueta corporal dos quatro participantes.



Fonte: Imagem coletada no primeiro encontro, 2024.

Fica evidente, nas produções visuais, como cada participante representa seu próprio retrato linguístico. Anne e Martin se identificam integralmente com as línguas que utilizam, sentem-se todo língua e, por isso, pintaram seus corpos por completo. Já Thor e Diana se reconhecem principalmente pelas línguas de sinais, não se percebendo como plenamente completos em termos linguísticos das línguas orais, pois foram línguas impostas, embora em níveis de exigências diferentes. Podendo inferir que por essa razão, seus corpos não foram totalmente pintados.

Fica evidente, nas produções visuais, assim como nas narrativas linguísticas dos professores, como cada participante representa seu próprio retrato linguístico, revelando, por meio do corpo e da pintura, suas experiências com as línguas que fazem (ou não fazem) parte de sua trajetória.

Segundo Busch (2012, 2017), o retrato linguístico é uma prática que revela não apenas quais línguas um sujeito conhece, mas como ele se relaciona com elas, incorporando emoções, pertencimentos e até conflitos identitários. A linguagem dialoga com o conceito de multimodalidade de Kress (2010), para quem os sentidos são construídos por múltiplos modos. Além disso, Strobel (2008) para sujeitos surdos, os corpos pintados, parcial ou totalmente, são mais que representações simbólicas, é um território de expressão e de resistência.

Agora vamos para o Quadro das línguas, do segundo encontro com o grupo focal.

3.2 QUADRO DAS LÍNGUAS

Nesta seção, será apresentada e analisada a atividade do “Quadro das Línguas”, realizada pelos participantes da pesquisa. Trata-se de uma biografia linguística visual, desenvolvida com três professores surdos participantes da pesquisa: Anne, Diana e Thor. A professora Martin não pôde estar presente.

Este segundo encontro do grupo focal ocorreu em 4 de abril de 2024. Por meio do “Quadro das Línguas”, esta atividade deu continuidade à investigação de como as línguas apresentadas no repertório linguístico dos participantes refletem e influenciam suas experiências, ampliando nossa compreensão sobre o papel das línguas.

Essa atividade teve como objetivo **“Investigar as percepções dos participantes sobre o uso da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas, dentro e fora do ambiente universitário.”**

Os dados foram gerados por meio da biografia linguística visual e, a partir das narrativas do grupo focal.

Todos os participantes utilizaram a sinalização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante a atividade. O encontro foi gravado em vídeo e, posteriormente, transcrito para a língua portuguesa.

Num primeiro momento, coloquei vários lápis de cor no centro da mesa, mostrei uma folha em formato A4 com o quadro das línguas. No segundo momento, os participantes foram convidados a se expressar visualmente, por meio de desenhos nos seis quadros, representando como “veem” a Libras, a língua portuguesa e as outras línguas que fazem parte da suas vidas.

Após as orientações de como realizar a atividade, iniciei com um breve diálogo e entreguei a folha impressa, solicitando que se expressassem visualmente. Antes de iniciarem, Thor apresenta uma dúvida a respeito da atividade proposta: 🙋

Thor: *“Quando você pede para produzirmos sobre ver língua fora da universidade, posso colocar YouTube?”.*

Dariane: *“Você pode escolher uma língua que você vê ou assiste no YouTube, como o inglês, a Língua Americana de Sinais (ASL), o espanhol, ou*

qualquer outra língua, certo! Pode ser uma língua sinalizada ou oralizada, que você use na leitura ou na escrita. Por exemplo, o inglês é diferente da Língua Americana de Sinais, são línguas distintas, mesmo que você apenas leia ou assista.”

Em relação à dúvida do Thor, fez sentido após assistir à gravação, percebi que poderia ter complementado a minha explicação. Além de ter feito o sinal de  “VER” (Dariane), no sentido de como eles “viam” as línguas, eu também poderia ter explorado outros sinais e conceitos, como “perceber”, ou até outros sinônimos que ampliassem a compreensão da proposta da atividade. Ao dar ênfase no sinal “ver”, Thor entendeu como algo visual no sentido literal, como assistir a um vídeo e, por isso, relacionou a pergunta ao ato de “ver (assistir)” no YouTube.

O repertório linguístico de um indivíduo é composto por uma série de recursos parcialmente superpostos, adquiridos em diferentes momentos e lugares, e frequentemente valorados de forma desigual pelas normas sociais (Blommaert, 2010, p. 102).

Essa diferença evidencia como a construção de sentido se dá pela negociação entre modos linguísticos e distintos.

No segundo momento, as folhas foram entregues a cada participante, que então iniciaram a atividade representando, por meio de desenhos e pinturas, como viam as línguas dentro e fora do ambiente universitário. Os participantes produziram seus quadros livremente, sem limite de tempo estipulado.

Enquanto produziam, Diana apresentou uma dúvida sobre os quadros da língua portuguesa: 

Diana: *“Não sei o que fazer aqui... Parece que o desenho da língua portuguesa dentro e fora da universidade são iguais. Não percebo diferença nisso, são iguais.”*

Dariane: *“O desenho superior é como você vê a língua portuguesa dentro da universidade. Foi impositivo? Precisei obedecer? Foi bom? Confortável? Fácil? Legal? Você conseguiu se aprofundar no aprendizado da língua portuguesa na universidade? Já no desenho abaixo sobre a língua portuguesa fora da universidade: como você vê a língua em outros espaços? Por exemplo, quando você sai para comprar, quando viaja.”*

Diana: *“Ok, eu entendi.”*

Dariane: “Como você se sente em relação a ela dentro e fora da universidade?”

Diana: “Agora eu entendi o que você quis dizer, tá bom, vou tentar fazer. Vou escolher uma cor e ver o que eu faço agora, entendi.”

Dariane: “Cada um de vocês terá um sentimento diferente com cada língua.”

Thor: “Realmente, isso é comum.”

Ao expressar estranhamento ao sinalizar que os desenhos representando a língua portuguesa “dentro e fora da universidade” lhe pareciam iguais, Diana revela que sua experiência com essa língua, independentemente do contexto, é semelhante. Sua percepção e sentimento em relação ao uso do português não variam entre os espaços, e não foram associados a aspectos positivos. Esse posicionamento contrasta com o que foi observado na primeira coluna da atividade, quando representou a Libras dentro e fora da universidade, sem demonstrar qualquer dúvida ou dificuldade de diferenciação.

Como ela já relatou durante as explicações anteriores, tal postura pode indicar que, tanto no ambiente acadêmico quanto em situações cotidianas, a língua portuguesa está associada a sensações de obrigatoriedade, inadequação ou exclusão, o que dificulta a construção de sentidos distintos para cada contexto.

O professor Thor faz seus desenhos e, ao chegar na produção da última coluna surge uma dúvida: 🙋

Thor: “E no quadro abaixo, língua fora da universidade, que língua eu coloco? Por exemplo, eu assisto à Língua de Sinais Americana, eu assisto isso, mas não tenho contato com outras pessoas em ASL.”

Dariane: “Sim, se você **usa** a ASL, então essa é a língua que você usa fora da universidade. Pode colocar no quadrado abaixo o desenho da ASL, o que ela representa para você, como você a vê. Tem um espaço na imagem para você escrever o nome da língua que vai produzir.”

Thor: “A maioria das vezes eu uso inglês.”

Dariane: “Você vai verificar qual é a língua que você usa dentro da universidade e qual língua você usa fora. Pode ser a Língua Francesa de Sinais ou qualquer outra língua.”

Thor: “Eu assisto sempre ASL, mas não tenho contato, entendeu? Eu apenas assisto e visualizo, é diferente de ter realmente contato com uma língua. E aí, para adquirir essa língua, fica difícil.”

Dariane: “Você assiste no YouTube?”

Thor: “Eu assisto ASL, às vezes.”

Pesquisadora: “Ok, certo.”

Thor: “Assisto esporadicamente à Língua de Sinais, mas ainda não tenho contato.”

Pesquisadora: “Se você assiste à ASL, ela é uma língua, então você pode colocá-la neste quadro abaixo, caso queira.”

Thor: “Entendi.”

Dariane: “Aqui você coloca a língua que você usa. Você pode colocar a língua com a qual se comunica, que assiste, que usa, entendeu?”

Thor: “Eu sinalizo pouco em ASL, mas é a que eu uso.”

Dariane: “Não tem problema, mesmo que sinalize pouco.”

Thor: “Entendi.”

Durante sua sinalização, Thor apresenta uma expressão facial de dúvida, demonstrando incerteza quanto à possibilidade de incluir a Língua de Sinais Americana (ASL) na atividade do quadro das línguas. Essa hesitação parece estar relacionada ao fato de eu ter utilizado o sinal  “USAR” (Dariane) ao me referir à ASL. Para Thor, o ato de apenas assistir a vídeos em ASL sem utilizá-la ativamente por meio da sinalização com outros sujeitos não se configura como um uso legítimo da língua, o que, em sua percepção, poderia tornar inadequada sua inclusão na atividade.

Essa postura de Thor, ao considerar que a ASL não poderia ser adicionada como uma de suas línguas, revela uma concepção de língua centrada em critérios técnicos e gramaticais. Nesse sentido, a proposta de Busch (2012) se contrapõe a essa visão, ao não se prender às regras formais da língua, mas sim ao considerar o repertório linguístico vivido pelo sujeito, composto por experiências, afetos e práticas comunicativas situadas.

Ao questioná-lo se assiste à ASL e ele confirma que sim, reforçando que essa experiência também pode ser considerada como parte de seu repertório linguístico, validando sua inclusão no quadro. A partir dessa mediação, Thor compreende que

sua resposta não estaria em desacordo com a proposta da atividade, nesta interação fica evidente que mesmo que seja unidirecional e esporádico, constitui uma forma legítima de vivência linguística.

Enquanto Thor fazia perguntas, Anne observava atentamente sua sinalização, enquanto Diana permanecia concentrada em suas produções visuais. Em seguida, Diana manifesta dúvida em relação à última coluna da atividade, assim como havia ocorrido anteriormente com Thor.

Durante a realização da atividade, Diana demonstrou incerteza ao se deparar com a última coluna da proposta visual, destinada à representação de outras línguas utilizadas. Com expressão de dúvida, buscou apoio visual no colega Thor, indicando não saber como proceder. Diante disso, Thor a incentivou a refletir sobre possíveis línguas utilizadas fora do contexto universitário. Diana respondeu inicialmente que não utilizava nenhuma outra língua, reforçando a ideia de que seu repertório se restringia à língua portuguesa e à Libras. Sugeriu, então, que o simples ato de assistir a conteúdos em Língua de Sinais Americana (ASL) poderia ser inserido na atividade. Após uma breve troca de esclarecimentos, Diana reconheceu que, embora não produzisse sinais em ASL, costumava assistir a vídeos e observar sinalizações, demonstrando certo interesse e familiaridade com essa língua. Essa mediação lhe permitiu reformular sua compreensão sobre o conceito de "uso", levando-a a aceitar a inclusão da ASL em sua produção referente ao contexto fora da universidade.

A dúvida de Diana revela uma compreensão restrita do que significa “usar uma língua”, muito semelhante àquela expressa anteriormente por Thor, ao se referir à ASL como uma língua pouco ativa em seu repertório. A contribuição de García e Wei (2014), ao discutirem os repertórios linguísticos, é relevante nesse contexto, pois reconhece que nem sempre o sujeito “fala” uma língua de forma plena, mas pode acessá-la, compreendê-la, assisti-la ou utilizá-la parcialmente.

Quando Diana, ao final, aceita realizar a produção referente ao uso de línguas fora da universidade e inclui a ASL, demonstra que passou a reconhecer seu contato com essa língua como significativo, ainda que limitado. Nessa mesma produção, ela também adicionou a Língua Britânica de Sinais (BSL) e o Gestuno, o que indica uma ampliação de seu repertório linguístico.

O tempo da produção visual foi o seguinte: Thor completou sua atividade em 19 minutos, e Anne levou 26 minutos. Após terminar, Anne precisou se ausentar para uma reunião de emergência na faculdade, mas retornou para concluir a

atividade mais tarde, após o intervalo. Diana foi a última a finalizar, gastando cerca de 43 minutos.

Durante o intervalo, fizemos um lanche e, em seguida, iniciamos o terceiro momento com Thor e Diana. Após iniciar a conversa com eles, Anne finalizou sua reunião, e retornou para a nossa sala para continuar a atividade.

Neste terceiro momento, foi realizada a apresentação de cada quadro das línguas, todos permaneceram em volta da mesa e, em seguida, passaram a narrar suas produções biográficas visuais, um de cada vez. Foi esclarecido que aquele momento poderia ser conduzido com uma conversa interativa, proposta que está de acordo com a pesquisa realizada com grupo focal.

Dando continuidade ao processo de construção das narrativas sobre o Quadro das Línguas, nos próximos tópicos serão apresentados os eventos que mais se destacaram ao longo desta pesquisa, com análise e discussão das respostas que nos conduziram na construção, alinhadas com as disposições teóricas dos conceitos.

No quarto momento, foram realizadas algumas perguntas semiestruturadas elaboradas, concebidas como escolhas estratégicas a serem analisadas e discutidas. Das três perguntas, duas foram compreendidas durante as narrativas e a terceira foi apresentada em um subtópico específico, posteriormente neste capítulo.

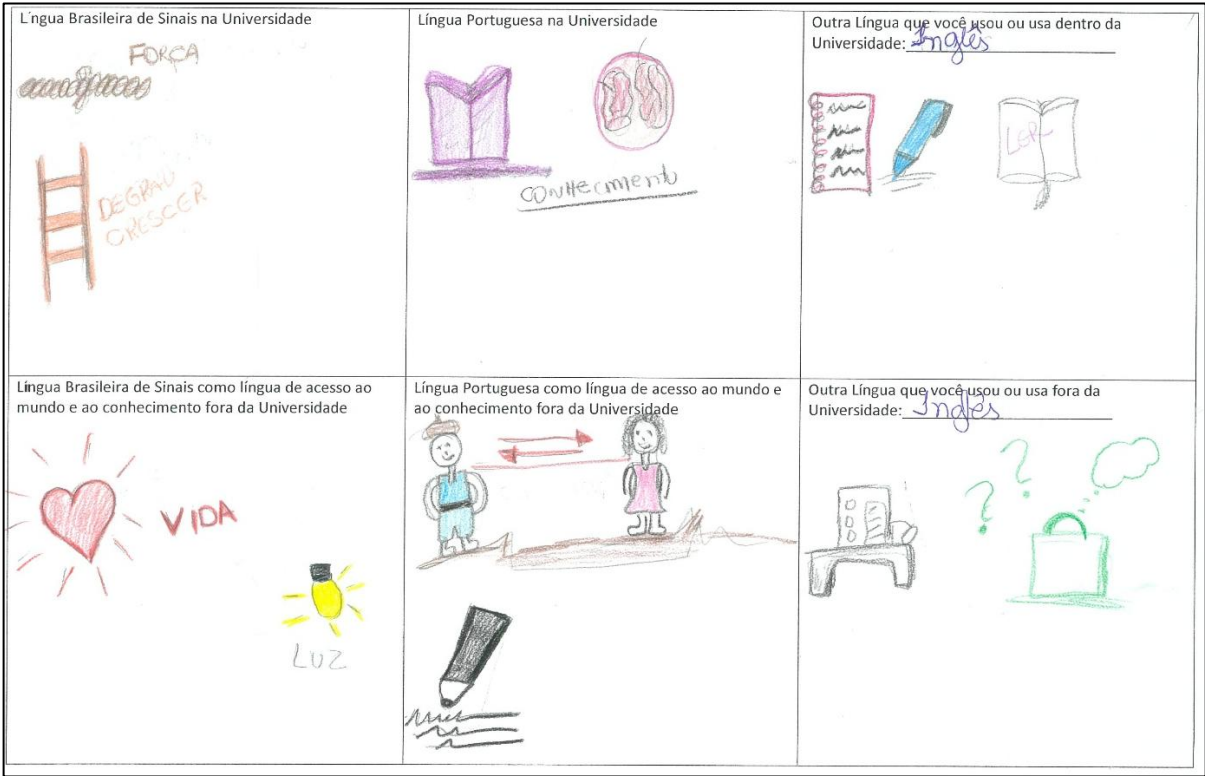
Essas produções foram fundamentais para aprofundar e enriquecer as investigações necessárias para responder à nossa pergunta de pesquisa. Elas oferecem *insights* valiosos sobre as experiências linguísticas dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais abrangente de seus repertórios.

3.2.1 Os quadros das línguas dos participantes

Para cada participante, será apresentada inicialmente a produção visual da biografia linguística, seguida da explicação das imagens construídas. A ordem de apresentação das narrativas biográficas seguirá a sequência de sinalização: primeiro Anne, depois Diana e, por fim, Thor.

Quadro das línguas da participante Anne, vejamos a figura 19 como a participante representou seu repertório linguístico:

Figura 19 - Quadros das línguas de Anne.



Fonte: Imagem da produção coletada no segundo encontro, 2024.

Explicação do quadro de forma geral da produção da biografia linguística visual relevantes para a pesquisa. Veja a seguir a explicação no quadro 3:

Quadro 3 - Explicação dos quadros das línguas de Anne. 🖋️

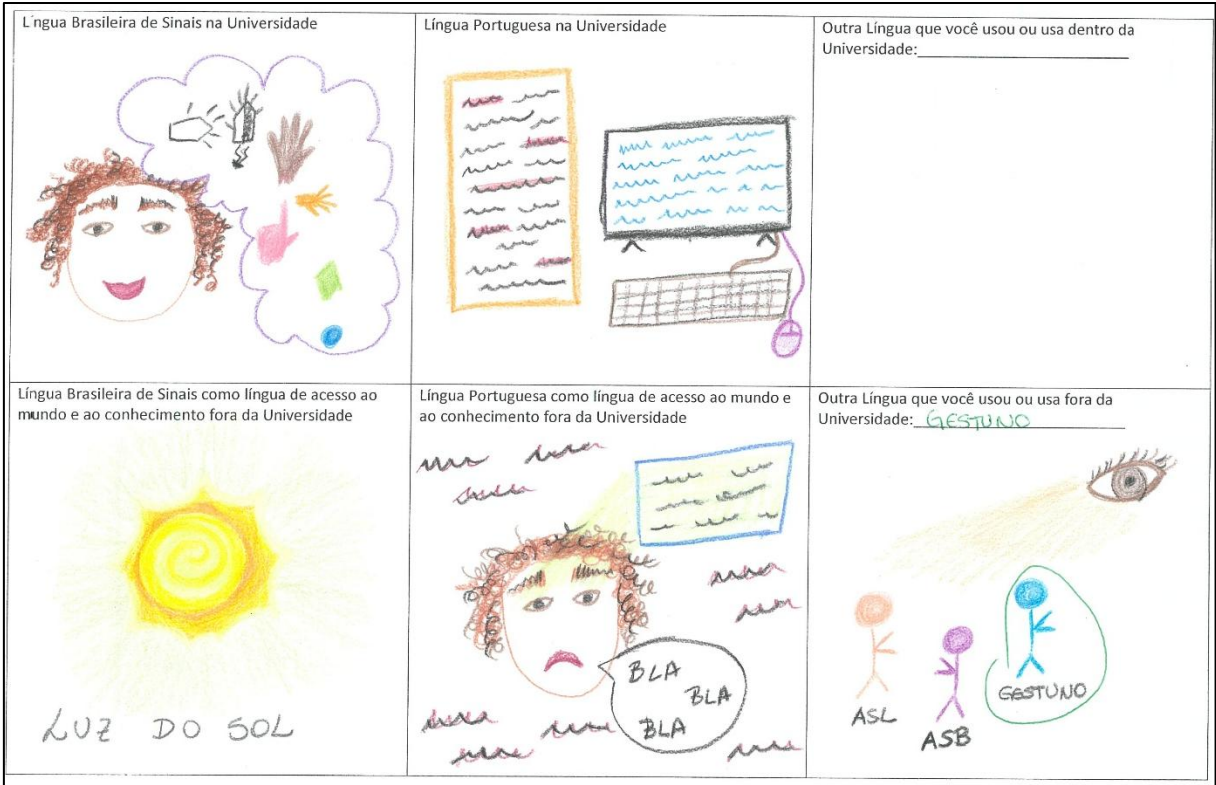
Língua Brasileira de Sinais na Universidade	Essa língua simboliza uma corda que representa “FORÇA”, enquanto a escada simboliza os “DEGRAUS” e “CRESCER”, refletindo seu desenvolvimento pessoal.
Língua Brasileira de Sinais como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	A Libras é, para ela, “VIDA” e “LUZ” em seu caminho, pois lhe trouxe muitas oportunidades, comunicação, desenvolvimento e, a partir disso, ela se aceitou e sua vida passou a ter luz.
Língua portuguesa na Universidade	A representação aqui é um “LIVRO” e um “CÉREBRO”. Anne explica que, ao longo de sua trajetória acadêmica, demandou muito esforço, mas melhorou significativamente em sua proficiência na língua portuguesa, tanto na escrita quanto na leitura e nos conceitos, adquirindo “CONHECIMENTO”.
Língua portuguesa como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Realizou sua biografia linguística visual com “DUAS PESSOAS CONVERSANDO”, podem ser qualquer pessoa, incluindo sua família ou amigos. Há também o desenho de um lápis, para simbolizar a comunicação escrita.

Outra Língua que você usou ou usa dentro da Universidade	Reproduziu um caderno com escrita em inglês e um lápis, o outro é um livro com a palavra “LER”.
Outra Língua que você usou ou usa fora da Universidade	Inglês: desenhou um “COMPUTADOR”, onde pode assistir aos vídeos em inglês, mas sempre faz uso da legenda em português para conseguir entender. Também desenha uma “MALA”, “BALÃOZINHO DE IMAGINAÇÃO” e “INTERROGAÇÕES”, que significa que sonha em viajar para outros países e fazer uso do inglês para se comunicar, lembrando que será por meio da escrita, pois na oralidade é muito difícil.

Fonte: Dados do segundo encontro, 2024.

Vejamos, na figura 20, como a participante representou seu repertório linguístico:

Figura 20 - Quadros das línguas de Diana.



Fonte: Imagem da produção final coletada no segundo encontro, 2024.

Explicação do quadro de forma geral da produção da biografia linguística visual relevantes para a pesquisa. Veja a seguir a explicação no quadro 4:

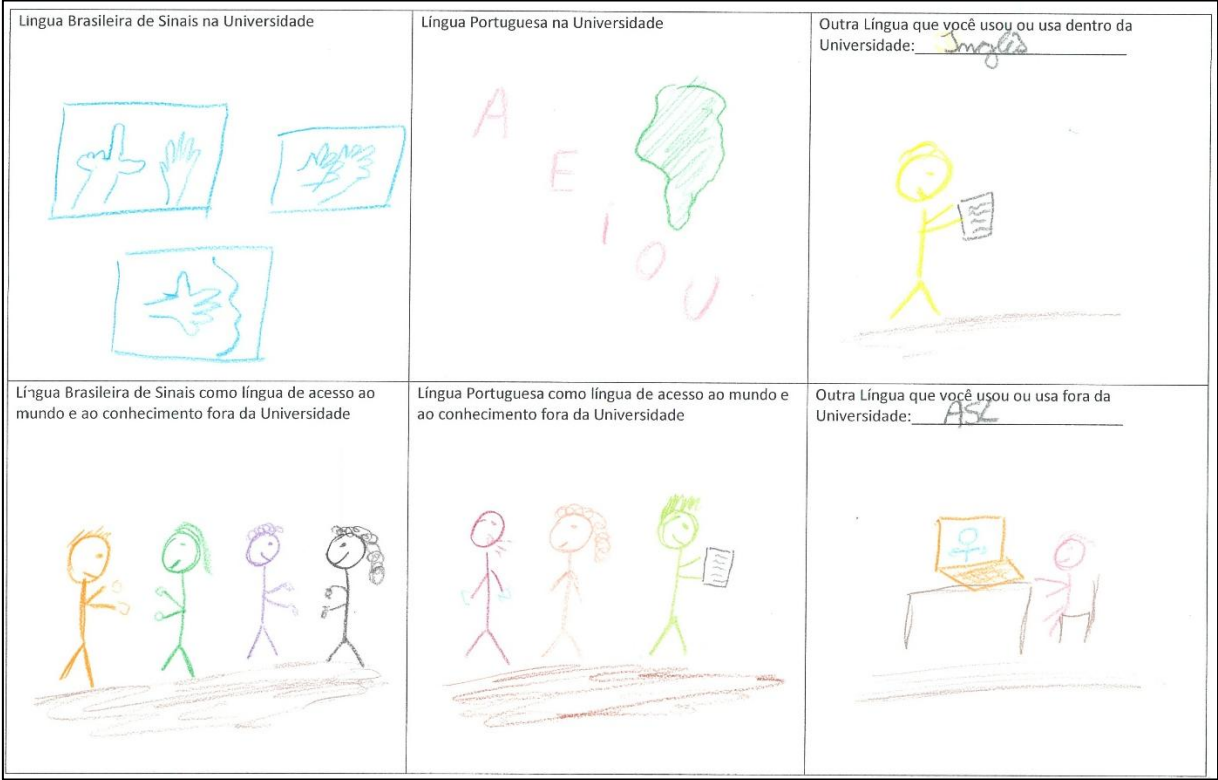
Quadro 4 - Explicação dos quadros das línguas de Diana. 

Língua Brasileira de Sinais na Universidade	Retrata sua própria imagem feliz, com um balãozinho onde tem desenhos com imagens de SignWriting (a escrita de sinais) e mãos coloridas, que têm relação com a língua de sinais, porque essas são as disciplinas que ministra na universidade.
Língua Brasileira de Sinais como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Libras significa “LUZ DO SOL”, aqui transmite um sorriso iluminado ao sinalizar que “LIBRAS VIDA”.
Língua portuguesa na Universidade	Fez dois desenhos, um computador sendo utilizado para digitar e o outro um papel manuscrito ou digitado.
Língua portuguesa como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Retrata sua própria imagem. O balão com “BLÁ, BLÁ, BLÁ” representa a sua obrigação em se expressar oralmente. A folha com risquinhos simboliza sua escrita, enquanto as ondinhas ao redor representam as conversas das pessoas. Em sua imagem, ela desenha sua expressão de profunda tristeza, refletindo como realmente se sente.
Outra língua que você usou ou usa dentro da Universidade	Não incluiu nenhuma língua adicional. Explicou que, na universidade, utiliza apenas Libras e português.
Outra língua que você usou ou usa fora da Universidade	Desenhou três pessoas e, abaixo de cada uma, colocou a sigla correspondente à língua: ASL (Língua Americana de Sinais), ASB (Língua Britânica de Sinais) com duas pessoas se olhando e Gestuno olhando em direção contrária aos demais. Destacou a imagem do Gestuno, por ser a que mais utiliza. Colocou a representação de um olho, para expressar que é por meio do visual que ela se conecta e se comunica.

Fonte: Imagem da produção coletada no segundo encontro, 2024.

Vejamos, na figura 21, como o participante representou seu repertório linguístico:

Figura 21 - Quadros das línguas de Thor.



Fonte: Imagem coletada no segundo encontro, 2024.

Explicação do quadro de forma geral da produção da biografia linguística visual relevante para a pesquisa, os quadros de Thor serão apresentados conforme a sequência de sua sinalização. Veja a seguir a explicação no quadro 5:

Quadro 5 - Explicação dos quadros das línguas de Thor. 🖋️

Língua Brasileira de Sinais na Universidade	Representou o símbolo do curso de Letras-Libras. Ao lado fez duas mãozinhas do símbolo da acessibilidade em Libras, e abaixo, desenhou o sinal de Língua Brasileira de Sinais,
Língua portuguesa na Universidade	Na universidade, a maioria das pessoas utiliza a língua portuguesa, por isso colocou as letras e as vogais “A, E, I, O, U”. Considera a língua portuguesa dominante.
Língua Brasileira de Sinais como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Aparece pessoas se comunicando em Libras, em contexto de comunidade surda, encontro com intérpretes, ouvintes, nas empresas, universidades e vários outros espaços, como igrejas e associações, utilizando a língua de sinais.
Língua portuguesa como língua de acesso ao mundo e ao conhecimento fora da Universidade	Uma pessoa lendo um texto, que está escrito em língua portuguesa, pois essa é a língua mais usada pela maioria da sociedade para comunicação escrita brasileira. Há também um desenho de duas pessoas conversando, uma delas está falando em língua portuguesa.

Outra Língua que você usou ou usa dentro da Universidade	Escolheu o inglês porque foi a língua que mais utilizou durante o doutorado, realizando leituras, pesquisas e até utilizando o Google para traduzir do inglês para o português.
Outra Língua que você usou ou usa fora da Universidade	A escolha aqui foi a Língua Americana de Sinais (ASL). Desenhou um computador, pois é por meio dele que acessa o YouTube, redes sociais e vídeos em ASL. Todo esse conteúdo está disponível na internet e é acessado pelo computador.

Fonte: Imagem coletada no segundo encontro, 2024.

Após a apresentação das biografias linguísticas visuais, acompanhada da explicação das imagens construídas pelo grupo focal, serão expostas as narrativas referentes ao Quadro das Línguas, seguidas das análises e discussões realizadas a partir desse segundo encontro.

Na biografia linguística visual sobre Libras na Universidade de Anne, ela desenha elementos como uma corda, que simboliza força, e uma escada, que representa crescimento. Esses elementos refletem sua visão em relação à universidade e representam exatamente como ela se sente diante das adversidades que enfrentou. Muitas pessoas duvidaram de sua “capacidade” de ingressar e concluir o ensino superior, mas ela sempre acreditou em si mesma e, internamente, sabia que seria capaz.

Sobre o capacitismo vivido por Anne e outros surdos, cabe apresentar a opinião de Mello (2016, p. 3272) ao definir que:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.) [...]. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente a funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas.

Essa autoconfiança de Anne impede que ela aceite ser tratada com inferioridade por ser surda. Mesmo diante de julgamentos alheios, sua postura pode ser compreendida como uma prática de empoderamento, pois apresenta capacidade de agir sobre a própria trajetória, apesar de ter sido subestimada em relação à sua competência e potencial, inclusive em se for e exercer a docência. Diante disso, é fundamental que a universidade esteja preparada para acolher e promover essa diversidade. Como destaca Maher (2007, p. 267): “Todo projeto educativo voltado

para o empoderamento de grupos minoritários no país tem que contemplar também a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos”.

Na construção de suas biografias linguísticas visuais, tanto Diana quanto Thor utilizam a representação das mãos como elemento central e simbólico de suas trajetórias profissionais e identitárias. No caso de Diana, as mãos são associadas à sua atuação como professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela se apresenta como uma docente feliz, que não apenas ensina a Libras de forma sinalizada, mas também proporciona aos alunos uma imersão completa na língua:



“Oportunizo aos alunos o ensino todo em Libras, pois serão profissionais no futuro. Desejo muito que os acadêmicos cresçam e se desenvolvam” (Diana). Além disso, destaca-se no ensino da escrita de sinais, o SignWriting, ampliando as possibilidades de registro e documentação da língua.

As autoras, Reis (2015) e Rocha (2017), valorizam esse protagonismo do professor surdo na condução do processo educacional a partir de sua própria língua, sua experiência de sua identificação. Diana oportuniza um ambiente de ensino e aprendizagem de Libras e SignWriting, rompendo com o paradigma tradicional de ensino centrado na oralidade e valoriza uma educação multimodal na prática, como propõe Cavalcanti (2021), ao reconhecer a existência de diferentes modos de significação e representação envolvidos nas práticas de linguagem.

De maneira semelhante, Thor também destaca as mãos como representação significativa em sua biografia visual. Ele representa os diferentes significados atribuídos às mãos em sua trajetória como professor universitário. Cada mão representada carrega um sinal na Libras, que reflete aspectos fundamentais de sua atuação profissional, como o sinal Libras, a acessibilidade por meio de intérpretes e o sinal do curso de Letras-Libras.

As mãos para Thor, destaca vários significados que elas assumem ao longo de sua trajetória como docente surdo no ensino superior, elas tornam-se metáforas visuais conforme Kress, Leeuwen (2014), transformando ideias abstratas em elementos visuais, marcado com seu posicionamento na universidade.

Esta análise mostra como os repertórios linguísticos não são neutros, eles carregam histórias, lutas, resistências e identidades. No cruzamento entre Libras, escrita de sinais e modos comunicativos como visualidade, gestualidade, sinalização, Thor, Anne e Diana constroem não apenas carreiras, mas também um

legado de transformação pessoal e social. A biografia linguística de cada um se transforma em um mapa visual, em que a corda, a escada e as mãos representam não só o que eles explicaram, mas quem eles são, como sujeitos que buscam marcar presença no espaço acadêmico.

Anne inicia sua explanação referente a Libras fora da Universidade com alegria e otimismo, afirmando que a Libras representa 🙌 “VIDA” (Anne) 🙌 e “LUZ CAMINHO” (Anne). A aquisição dessa língua lhe possibilitou a aceitação da surdez, transformando sua vida de forma definitiva e positiva, além de ampliar seu acesso ao conhecimento e à comunicação.

Na família de Anne até hoje, ninguém domina a Língua de Sinais, exceto uma sobrinha que conhece alguns sinais. 🙌 *“Sou casada, estou grávida e tenho um filho pequeno. Meu esposo não domina a Língua de Sinais, porém já ensinei alguns sinais para meu filho, nossa comunicação ocorre de forma combinando a Libras, por meio da sinalização, e a língua portuguesa, por meio da oralização”* (Anne).

A partir da perspectiva Garcia e Wei (2014), na perspectiva translíngua, entende-se que entre Anne e o filho, as línguas não operam separadas de forma rígida, mas sim em um espectro de recursos linguísticos fluidos, pois a comunicação não ocorre por meio de uma alternância entre Libras e português, mas por um processo contínuo de mistura desses recursos.

Quando Anne ensina o filho alguns sinais, não é de forma rígida gramatical, mas vai incorporando elementos da língua de sinais ao repertório familiar, criando um sistema comunicativo próprio. O esposo também é outro fator importante aqui, mesmo não dominando a Libras na gramática formal, não impede a comunicação entre eles, pois usam recursos diversos multimodais, como por exemplo, oralização, expressão facial, ele consegue compreender alguns sinais e apontamentos. Com isso, rompem com o modelo monolíngua de comunicação.

De maneira semelhante a Anne, Diana relata que sua vida também se tornou 🙌 “ILUMINADA” (Diana) a partir do contato com a Libras, proporcionando-lhe conforto e superação das barreiras linguísticas. Ela expressa essa experiência por meio da seguinte sinalização: 🙌 *“a escuridão [Figura 22] que eu vivia na língua portuguesa, as limitações, aqueles problemas, tudo foi iluminado, ficou claro [Figura 23], aberto”* (Diana).

Figura 22 - Sinal de ESCURO.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 23 - Sinal de CLARO.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A Língua de Sinais oportunizou mais experiências e informações, como explica Diana: 🙌 “me iluminou, me trouxe alegria e eu escrevi aqui luz do sol, a Língua de Sinais é isso” (Diana).

As falas de Diana evidenciam o papel transformador da Língua de Sinais em sua trajetória linguística. A metáfora da 🙌 “escuridão” (Diana) (Figura 22), associada à experiência com a língua portuguesa, revela dificuldade de acesso ao conhecimento e à comunicação. O contraste com a imagem seguinte, em que tudo ficou 🙌 “CLARO” (Diana) (Figura 23), marca que teve acesso ao conhecimento e a comunicação, esse trecho está de acordo com Perlin (2009) e Skliar (1998), ao afirmarem que o contato com Libras ressignifica a vivência da surdez e rompe com o paradigma da deficiência.

Com Diana, além do pai e da mãe, ela tem uma irmã e um irmão, todos são ouvintes. O irmão aprendeu língua de sinais com outra pessoa, a irmã tenta aprender, mas não consegue (risos), Diana já tentou ensinar a irmã: 🙌 *“já tentei fazer experiências sinalizando com ela, mas não consegue gravar na memória [risos], ela sempre diz que não quer aprender comigo [risos], quer aprender com outra pessoa” (Diana).*

É muito evidente como Diana descreve sua relação com os pais e a irmã. Com os pais, a sinalização e a expressão transmitem tristeza e desânimo, evidenciando a dificuldade que eles têm em aceitá-la. Desde a infância, sempre exigiram que ela se comunicasse oralmente ou escrevesse em português. Em contraste, ao falar da irmã, sua abordagem é cheia de sorrisos, compartilhando com humor a dificuldade da irmã em aprender a Língua de Sinais.

O que para Anne e Diana representou um grande acontecimento transformador, uma vez que ambas vieram de famílias que não utilizavam a Língua de Sinais e, portanto, aprenderam a Libras tardiamente, para Thor ocorreu de forma diferente. Thor cresceu em um ambiente familiar, em que a Libras já estava presente: seu pai é surdo, sua mãe é ouvinte e sinaliza, e sua irmã, também ouvinte, possui algum grau de fluência na língua. Essa realidade é refletida em sua biografia visual, na qual desenha diversas pessoas sinalizando, representando sua vivência em comunidade. Ele expressa com entusiasmo: 🙌 *“Isso é maravilhoso, é muito agradável e confortável ver novas pessoas se unindo à comunidade e sendo convidadas a participar e a sinalizar também” (Thor).*

Essa sinalização de Thor representada também em seu desenho eventos como encontros, palestras e congressos, os quais, segundo ele, enriquecem e fortalecem ainda mais sua experiência enquanto pessoa surda e membro da comunidade. Diferentemente de Anne e Diana, Thor não percebe a Libras como um marco que transformou sua vida, mas como algo natural, fluido e intrínseco à sua própria trajetória desde a infância.

A apresentação das biografias linguísticas visuais dos participantes evidencia que para Anne e Diana, a Libras adquire o estatuto de “vida”, “luz” e “transformação”, funcionando como chave para a superação de barreiras linguísticas, sociais e emocionais impostas pela ausência de acesso à língua desde a infância. Já para Thor, a Libras representa pertencimento, conforto e continuidade,

sendo não um marco de ruptura, mas uma extensão de sua própria identidade desde o nascimento.

Com a biografia linguística visual de Anne quando desenha um 🖋️ “livro” e um 🖋️ “cérebro” em relação à língua portuguesa dentro da Universidade, revela que durante sua primeira graduação em Letras/Inglês, enfrentou muitas dificuldades, especialmente porque não teve intérprete de Libras nesse período. No entanto, com esforço, ela buscava acompanhar os professores que falavam em língua portuguesa, com isso precisava utilizar seu aparelho auditivo, que permite ouvir apenas um pouco. Assim, suas aulas na universidade eram sempre conduzidas com seriedade, exigindo que ela estivesse posicionada de frente para o professor.

Sua experiência durante a graduação em Letras/Inglês evidencia um processo de exclusão linguística institucionalizada, uma vez que cursou o ensino superior sem a presença de intérprete, o que violenta seu direito à aprendizagem em sua língua de conforto, ou seja, a Língua de Sinais. Aqui fica evidente o esforço que ela precisou fazer para conseguir se formar.

Figura 24 – Sinal de FRENTE A FRENTE.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A participante sinaliza 🖐️ “FRENTE A FRENTE” (Anne) com essa expressão facial de incômodo, pois precisava olhar fixamente para o professor enquanto ele

falava, a fim de conseguir fazer a leitura labial. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 43) assegura:

[...] os surdos oralizados também têm este artefato cultural visual, a maioria deles se apoia na percepção visual para ler nos movimentos dos lábios do interlocutor que articula as palavras e frases da língua portuguesa. Eles formam movimentos para lutar por seus direitos de terem legendas em vários programas de televisão, DVDs, mais um dos recursos visuais apelados por eles (Strobel, 2008, p. 43).

Essa é uma prática comum entre alunos surdos oralizados, que precisam realizar a leitura labial do que está sendo ensinado para que a comunicação e o aprendizado possam ocorrer.

O repertório linguístico de Anne é multimodal. Nesse sentido, ela precisou recorrer à audição parcial com o uso do aparelho auditivo, realizar leitura labial e manter-se atenta o tempo todo durante as aulas, mobilizando simultaneamente recursos auditivos, visuais, corporais e linguísticos diversos.

Sua trajetória denuncia a necessidade urgente de políticas institucionais que garantam não só a presença de intérpretes, mas também uma educação verdadeiramente bilíngue e sensível à diversidade linguística, com formação adequada aos professores com respeito ao multilinguismo presente nas instituições de ensino.

Seguindo ainda com o português na universidade, Diana expõe sobre sua atuação como professora, diferente de Anne que explica sobre seus estudos como acadêmica. A maior parte do trabalho de Diana na universidade ocorre no ambiente virtual de aprendizagem, por isso desenhou um papel escrito e um computador. Em relação a isso, cita um exemplo:  *“ficar ali lendo regras e regimentos (se expressa com bastante cansaço), porque há uma obrigatoriedade do uso da língua portuguesa dentro da universidade” (Diana)*. Na situação de Diana assim como na de Anne, encontram barreiras linguísticas na universidade, mesmo que em graus e vivências diferentes.

E ainda Diana complementa, que em relação ao seu trabalho como professora no ambiente virtual, ela expressa indignação. Apesar de ter vários alunos ouvintes que sabem Libras, sempre combina horários ou programa agendas para que eles possam conversar em Libras por vídeo e esclarecer suas dúvidas sobre os conteúdos. No entanto, isso nunca acontece, os alunos preferem fazer todas as perguntas e respostas em língua portuguesa, recusando-se a usar vídeo chamadas:

👏 *“os acadêmicos sempre optam apenas por mensagens de texto, entrando no chat para fazer suas perguntas, mesmo eu pedindo, de forma insistente, que abram os vídeos e conversem, infelizmente, essa interação nunca ocorre” (Diana).*

É evidente a situação vivenciada por Diana, que enfrenta os desafios de atuar como professora surda no ambiente virtual de aprendizagem, especialmente diante das tensões entre o uso da Língua de Sinais e da língua portuguesa escrita. Sua experiência aponta para um repertório linguístico multimodal que, embora rico, é frequentemente silenciado ou desvalorizado no espaço acadêmico. Como afirmam García e Wei (2022), os espaços educacionais ainda tendem a privilegiar repertórios linguísticos hegemônicos, o que contribui para o silenciamento de práticas translinguísticas e multimodais.

Diana sinaliza que se sente sufocada por essa situação, afirmando: 👏 *“Eles são a maioria e eu sou minoria, e eu sou engolida por eles” (Diana).* Veja a figura 25.

Figura 25 – Sinal de ENGOLIDA.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Diana reflete a resistência a essa estrutura vivida na universidade — onde a língua portuguesa escrita é mais valorizada em comparação a Libras, pois apesar dos acadêmicos estarem cursando uma graduação em Letras-Libras se negam a usar a língua de sinais.

Assim como Anne e Diana, Thor também vivencia, na universidade, experiências relacionadas à predominância da língua portuguesa. Foi pensando nisso que ele desenhou as vogais em sua biografia linguística visual e explicou como vivencia essa realidade:



“Dentro da universidade, a língua portuguesa tem um poder dominante, enquanto a língua de sinais é minoritária. Isso faz com que a gente se sinta oprimido, tendo que lutar pelos nossos direitos linguísticos. Por isso, a importância da empatia e da aceitação nesse ambiente. No mestrado, por exemplo, em relação à universidade e aos editais, eu pedi ajuda e consegui fazer a inscrição. Se eu não tivesse o apoio do intérprete me auxiliando, se eu tivesse pensado ‘NÃO PEDIR AJUDA’, eu não teria conseguido. Isso acontece com a maioria dos surdos no ensino superior. Precisamos estar em grupo” (Thor).

O desenho das vogais não é apenas uma ilustração, mas uma representação simbólica de como o português, ocupa espaço na trajetória linguística de Thor, mas com a explicação percebe-se que não é usada de forma harmoniosa, mas impositiva. Como ele explicou, que se sente oprimido pela imposição da língua portuguesa, na qual as pessoas surdas sentem-se marginalizadas, precisando lutar constantemente por intérpretes, acessibilidade.

No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngue, mas como apontado anteriormente, essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do "perigo" de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilinguismo. (Cavalcanti, 1999, p. 397).

A autora já alertava: o monolingüismo é uma construção ideológica artificial, que, embora ainda se apresenta no modelo atual, não considera o espaço da universidade bi/multilíngue. Pois é visível a forma como Thor representa e narra, pois, de acordo Kress e Leeuwen (2006), o desenho das vogais, feito por Thor em sua biografia visual, não é apenas um desenho, mas assume o papel de uma metáfora crítica ao monolingüismo da língua portuguesa na universidade.

Dentro da universidade, a língua portuguesa para Thor, Anne e Diana se apresenta como agentes ativos que negociam sentidos, busca apoio e luta por seus direitos linguísticos. O relato deles evidencia que seus repertórios linguísticos não se limitam a características descritivas da comunicação, mas constituem também espaços de disputa, resistência e afirmação de identidades.

Quando relatam suas vivências com a língua portuguesa fora da universidade, a família dos professores ganha destaque, pois representa o laço mais forte com a língua majoritária. Anne constrói sua biografia linguística de forma visual, representando a comunicação por meio da imagem de “duas pessoas conversando”. Isso sugere a tranquilidade das interações que mantém, seja com familiares ou

amigos, o que contrasta com as dificuldades que enfrenta na universidade ao se expressar oralmente em língua portuguesa e fazer leitura labial. O uso do WhatsApp para se comunicar com a família, predominantemente por meio da escrita, surge como uma estratégia adaptativa que facilita a comunicação no dia a dia. Por isso, ela desenha um lápis, simbolizando essa prática da escrita.

Para Diana, essa realidade é bem diferente em seu ambiente familiar. Em sua biografia linguística visual, ela desenhou um balão com a expressão “Blá, blá, blá”, representando a obrigação constante de se expressar oralmente. Sua expressão facial, no desenho, é de tristeza, refletindo a lembrança desse esforço imposto, incluindo a necessidade de realizar muitas sessões de fonoaudiologia para conseguir se comunicar oralmente. Mais uma vez, Diana relata sua relação com a família, na qual todos se comunicam exclusivamente por meio da oralidade. Com o tempo, ela percebe que sua família não demonstra afinidade com ela, pois só é aceita quando fala oralmente e nunca quando sinaliza. Essa constatação a faz perceber que, no ambiente familiar, não se sente verdadeiramente aceita.

Essa conclusão surge da percepção de que as conversas com sua família se resumem sempre às mesmas perguntas, sem qualquer profundidade: 🙌
“Minha família sempre fazia as mesmas perguntas, como ‘Como está sua vida? E a escola?’, nada mais” (Diana). A interação se limitava a respostas curtas e rápidas, sem novidades, piadas ou acontecimentos. Diana se via ali, parada, apenas observando, e se perguntando: 🙌 *“O que aconteceu? Por que estão rindo?” (Diana).* Ela também gostaria de rir, mas logo recebe a resposta de que não é nada, apenas uma bobeira. Com o tempo, percebeu que não era 🙌 *“bobeira” (Diana);* eles simplesmente tinham preguiça de explicar, se sente desrespeitada pela família.

No desenho, ela tenta expressar que a língua portuguesa representa a sensação de tristeza e angústia. Diana sente um bloqueio, como se estivesse presa, pois a língua portuguesa se tornou uma obrigação. Para ela, é um desafio constante fazer conexões de sentido, usando dicionários e tentando entender o que cada palavra realmente significa.

Na sua biografia linguística, Thor representa três pessoas, nas quais duas conversam oralmente e outra faz a leitura em Língua Portuguesa. Assim como Anne e Diana, Thor explica sobre a família e menciona que a conversa com o tio e o primo ocorre por meio dessa língua: 🙌 *“Sobre meu tio e meu primo, temos uma interação de conversa, uma troca de falas. Às vezes, as pessoas articulam a fala*

comigo. Se eu tiver com a pessoa, consigo entender pouco o que ela está falando, mas, geralmente, há uma dificuldade na comunicação e às vezes fico sem saber o que a pessoa está falando ou sem saber se ela está me respondendo, o que me causa incômodo” (Thor).

Essa narrativa evidencia os desafios que surgem na interação quando ela não ocorre na Língua de Sinais, sua língua de conforto. A dependência da leitura labial, da expressão corporal e de pistas contextuais acaba tornando a comunicação parcial, limitada e, muitas vezes, desconfortável.

Thor comenta que, em casa com os pais e a irmã, se comunica em Língua de Sinais. No entanto, com outras pessoas, precisa utilizar a língua portuguesa, o que é desconfortável para ele, pois depende da expressão oral ou de recursos corporais para se fazer entender.

Nas interações com pessoas que não dominam essa língua, ele precisa recorrer à língua portuguesa, utilizando recursos da oralidade e de expressões corporais, o que gera desconforto, inseguranças e barreiras comunicacionais.

Nas interações com pessoas que não dominam a Língua de Sinais, Thor aciona seu repertório em língua portuguesa, complementada por expressões corporais, faciais, apontamentos, dentre outros que fizerem necessários no momento. Esse deslocamento entre modalidades parte do visual-gestual para o corporal e escrito, no qual ocorre o processo translinguístico e multimodal, pois ele não abandona um sistema para entrar em outro, mas articula recursos de diferentes línguas e semioses para tentar construir sentido nas interações.

Essa análise evidencia que práticas comunicativas, como as de Anne, Diana e Thor, são marcadas por fluxos contínuos entre línguas e modos. Isso reforça a importância de reconhecer e valorizar os repertórios linguísticos diversos. Tanto dentro quanto fora da universidade, esses repertórios mantêm a mesma relevância, pois fazem parte da identidade do indivíduo, sendo carregados e mobilizados em qualquer contexto em que estiverem.

É importante ressaltar que, no momento em que Diana foi produzir os quadros sobre a língua portuguesa, apresentou uma dúvida. Ela relatou que não sabia o que desenhar, expressando a sensação de que a representação da língua portuguesa, tanto dentro quanto fora da universidade, era a mesma. Disse não perceber diferença entre os dois contextos, pois, para ela, eram iguais. Sua dúvida passou a fazer sentido após a análise de sua biografia visual e da narração dos fatos. Ficou

evidente que, em ambos os espaços, na universidade e na família, o uso da língua portuguesa se apresenta de forma impositiva e negativa, o que dificultou no momento da produção a construção de sentidos distintos para cada contexto.

Na proposta da atividade, em que deveriam inserir outra língua utilizada na universidade, o inglês foi a língua escolhida e a mais utilizada por Anne. Kursou graduação em português/inglês, com foco na leitura e na escrita, já que sua experiência com a oralidade foi marcada por certo desconforto. Anne chegou a expressar:  “Oralizar em inglês, não dá pra mim” (Anne). Por isso, representou em sua biografia linguística visual um caderno com escrita em inglês, um lápis e um livro com a palavra  “Ler”.

Ela fez uso da oralidade em algumas ocasiões, mas teve experiências traumáticas. Essa angústia vivida, no entanto, não foi evidenciada em sua fala no primeiro encontro, quando explicou de forma superficial. Percebe-se que estava mais confiante e, neste segundo encontro, conseguiu se expressar com mais liberdade. O uso do inglês nos estudos acadêmicos ocorreu em algumas disciplinas durante a graduação, mas foi nas áreas de estudo do mestrado e doutorado que ela se aprofundou na leitura e escrita dessa língua.

A análise do repertório linguístico de Anne revela uma trajetória complexa em relação ao inglês, que, após a língua portuguesa e a Libras, é a língua que ela mais utilizou. Ao afirmar que não consegue oralizar em inglês, expressou angústia em sua face e sinalização. “A língua pode carregar marcas de dor, vergonha, ou silêncio; e nesses casos, o sujeito não recusa a língua por ignorância, mas por uma história afetiva que a tornou indesejada” (Benjamin, 2002, p. 47).

Ficou evidente essa situação, porque no quadro sobre a língua portuguesa, Anne explicou que não teve intérprete e, por isso, precisou recorrer à oralização e à leitura labial para acompanhar as aulas. Essa imposição de se adaptar a uma língua portuguesa que não era seu espaço de conforto linguístico já representava um desafio significativo. No entanto, sua narrativa se torna ainda mais complexa quando menciona a disciplina de língua inglesa: além de ser obrigada a oralizar em português, também teve que tentar oralizar em inglês, uma língua estrangeira, sem acessibilidade linguística, causando um trauma. Por exigência acadêmica, ela manteve apenas as práticas de leitura e escrita do idioma, sobretudo na pós-graduação. Com essa falta de acessibilidade, comprometeu sua formação acadêmica gerando trauma e retração.

Anne não conseguiu se adaptar à oralidade da língua inglesa; no entanto, ela fez o uso significativo do inglês nas habilidades de leitura e escrita, ainda que o fizesse por obrigação. Sua trajetória com o idioma foi marcada por um deslocamento da oralidade para a leitura e escrita, revelando uma separação afetiva entre os modos de uso da língua, ficando evidente o silenciamento da oralidade em inglês.

Para Thor, assim como para Anne, a língua escolhida também foi o inglês, por ser mais utilizada na universidade. Ele começou a aprender essa língua no ensino médio, na escola de surdos onde estudava, e, ao ingressar na universidade, buscou aperfeiçoá-la. Thor possui conhecimento básico de inglês e relata utilizar a língua da seguinte maneira: 🙌 *“Eu copio os trechos em inglês, coloco no Google Tradutor e consigo fazer a tradução para usar nos meus estudos” (Thor)*. No entanto, em situações em que não entendia nada, era mais difícil. Ele faz uso somente da leitura e da escrita em inglês, mas considera esse processo bastante desafiador.

Na narrativa de Thor, ferramentas digitais ocupam um papel central para a compreensão textual e produção acadêmica. A apropriação da língua é mediada pela tecnologia, essa forma de uso reitera o caráter funcional do inglês como uma língua exigida pela academia, mas que ele não se sente seguro em usá-la sem recursos tecnológicos.

Diferente de Thor e Anne que escolheram mais uma língua na universidade, Diana faz a seguinte pergunta em posição reflexiva: 🙌 *“Aqui será necessário incluir alguma língua?” (Diana)*, respondi que estaria livre para decidir se queria ou não acrescentar outra língua na universidade.

No entanto, ao chegar no quadro, que poderia representar “outra língua dentro da universidade”, a professora optou por não incluir nenhuma língua adicional. Diana explicou que não utiliza outra língua na universidade além da Libras e do português. Essa decisão reflete uma escolha consciente, alinhada à sua experiência pessoal. Embora tenha realizado uma prova de proficiência em inglês para o doutorado, a língua inglesa não foi representada em seus quadros. Essa escolha é particularmente significativa, considerando que, conforme apresentado na análise e discussão anterior em seu retrato linguístico, a professora possui experiências traumáticas associadas ao inglês, reconhecendo-a em seu repertório como uma língua marcada por processos de opressão e silenciamento da língua. “O silêncio, longe de ser a ausência de linguagem, pode ser uma forma de linguagem subordinada pela violência simbólica das instituições” (Bourdieu, 1991, p. 51).

Essa recusa é altamente significativa, pois em vez de desenhar o inglês como parte de seu repertório linguístico ela o silencia propositalmente, ou seja, associando o inglês a processos de apagamento linguístico. O silêncio, nesse caso, é carregado de sentido e de crítica ao modelo acadêmico que exige o inglês sem considerar as trajetórias individuais dos sujeitos surdos. Pois, de acordo com Diana, ela não utiliza o inglês nem qualquer outra língua adicional na universidade, apenas língua portuguesa e Libras.

Diante das narrativas analisadas sobre o uso de outra língua dentro da Universidade, observa-se que, para Anne, o inglês é funcionalizado e oralmente silenciado, restringindo-se ao uso acadêmico da leitura e da escrita. Para Thor, trata-se de uma língua em processo, mediada tecnologicamente, com uso instrumental e voltada à compreensão textual. Já para Diana, apenas a Libras e a língua portuguesa estão presentes em seu contexto universitário, enquanto o inglês é deliberadamente silenciado como gesto de resistência, revelando uma crítica consciente ao lugar que essa língua ocupa nas exigências institucionais.

Em contextos externos à universidade, Anne adapta o uso do computador para facilitar o acesso aos conteúdos em inglês. Para conseguir compreender melhor o que assiste, ela utiliza legendas em língua portuguesa. Além disso, ela desenhou uma mala, que representa o sonho em viajar e ter contato com o inglês em outros lugares.

O trecho destaca a forma como Anne, fora do ambiente acadêmico, busca estratégias para tornar o inglês mais acessível em sua rotina. O uso de legendas em língua portuguesa ao assistir conteúdos em inglês demonstra uma prática comum para os surdos e outras pessoas que enfrentam barreiras linguísticas, sejam elas surdas ou ouvintes, essa adaptação não apenas facilita a compreensão, mas também reforça a autonomia no processo de aprendizagem.

Em um vídeo em inglês onde Anne faz uso da audição restrita que tem, e a legenda em língua portuguesa para compreender os conceitos, pode ser compreendido como uma prática translíngue e multimodal, por usar diferentes línguas e modos, adaptando às suas necessidades comunicativas, atuando de forma ativa em seu processo de aprendizagem.

Já Diana desenha três pessoas e abaixo coloca as siglas, ASL (Língua Americana de Sinais), ASB (Língua Britânica de Sinais) e Gestuno, ela faz um círculo na que é mais importante para ela, neste caso, o Gestuno, é a que mais lhe

chama a atenção, especialmente por ser utilizado em grandes congressos internacionais, e fica encantada com a sinalização.

Embora Diana consiga entender a língua, admite que sente dificuldade em sinalizar, mencionando que  "TRAVA" (Diana) ao tentar fazê-lo. Quando Diana sinaliza que trava, percebe-se que o Gestuno não é acompanhado por fluidez, revelando a tensão entre compreensão e produção linguística.

Ela responde que  *“desenhei o olho porque é por meio dele que percebo a sinalização, vejo aqui, vejo ali, vejo lá, coloquei o olho exatamente por conta disso”* (Diana). Como destaca Kress e Van Leeuwen (2001), nesse caso, a multimodalidade do desenho do olho se configura como metáfora visual da agência sensorial do sujeito surdo.

Ela destaca que os surdos têm muitas habilidades e são capazes de compreender o Gestuno por meio do contato com a sinalização. Para aprender, observa os eventos presenciais e os conteúdos em redes sociais, como o Instagram, mas expressa o desejo de ter um professor particular que a ensinasse. Ela menciona que, em Minas Gerais, há um professor que pode ajudá-la e demonstra interesse em aprender com ele.

Diana, assiste vídeos da Língua Americana de Sinais e da Língua Britânica de Sinais pelo Youtube, mas menciona que não tem muito domínio dessas línguas. Às vezes, tenta adivinhar o significado e compreender pelo contexto: .

“Vou assistindo várias vezes, uma, duas até três se precisar, e com isso, consigo entender os sinais, mesmo que não saiba exatamente o que significam” (Diana). Quando pergunto a Diana quais conteúdos gosta de assistir, responde que temas de piadas, contos e poesias.

É evidente que as redes sociais desempenham um papel importante para Diana, pois ela as utiliza para facilitar a interação e a compreensão das línguas sinalizadas. Ela menciona que assiste a conteúdos repetidamente, sempre que necessário, uma vez que ainda está em processo de aprendizagem de algumas das línguas que compõem seu repertório.

Thor, assim como Diana, mencionou que utiliza a Língua Americana de Sinais (ASL) fora do ambiente universitário. Ele desenhou um computador, pois é por meio dele que assiste a entretenimentos em ASL, acessa o YouTube e as redes sociais. Além dos entretenimento em ASL, também participa de eventos em que tem acesso à língua:  *“Gosto de me inscrever em eventos, isso me faz bem. Ambientes que*

utilizam a língua de sinais, é claro, são muito mais confortáveis e fáceis de entender, diferente do que ocorre nos estudos acadêmicos, que são mais complexos” (Thor).

O uso que Thor faz da ASL em diferentes contextos, eventos, plataformas digitais, interações sociais, não é isolado, mas parte de um repertório integrado em que diferentes línguas e recursos (gestuais, visuais, tecnológicos) se articulam para mediar sentidos, vínculos sociais e processos de aprendizagem. A modalidade visual-espacial da ASL se complementa com outras formas de mediação, como legendas, imagens e interfaces digitais, caracterizando uma prática comunicativa multimodal que ultrapassa fronteiras linguísticas rígidas.

Sobre outra língua usada dentro e fora da Universidade, os professores incluem ASL, BSL e Gestuno citam como parte de seus repertórios. Além disso, Anne e Thor demonstram conhecimento em inglês na modalidade escrita e leitura, bem como em inglês audiovisual com legendas em língua portuguesa. Os três também fazem uso de plataformas digitais e participam de momentos comunicativos presenciais, como YouTube, redes sociais, eventos e aulas. Há uma constante alternância entre línguas e canais comunicativos usados pelos professores. Compreender o repertório linguístico como um todo integrado e dinâmico, no qual os indivíduos utilizam diferentes línguas e modalidades comunicativas de forma fluida para construir sentido, comunicar-se e aprender.

3.2.2 Sentidos atribuídos à formação universitária

Das três perguntas semiestruturadas propostas para o segundo encontro do grupo focal, duas já foram abordadas durante a análise e discussão realizadas até este momento. A pergunta que faltava será apresentada de forma mais detalhada, a fim de evidenciar sua importância e permitir uma melhor compreensão de seus aspectos. Cada participante respondeu a essa pergunta logo após apresentar sua biografia linguística visual, momento quando abordei sobre as motivações para ingressarem na universidade e sobre ter um curso superior.

A professora Anne explica que sua motivação para ingressar no ensino superior foi o desejo de aperfeiçoar e aprofundar seus estudos. Concluiu o curso de Letras/Inglês, cursou dois anos de Pedagogia, mas desistiu e, por fim, ingressou no curso de Letras-Libras, no qual se formou, e hoje é concursada, movida pelo desejo de ser professora.

A análise do percurso de Anne permite compreender que sua motivação não foi apenas acadêmica, mas também uma identificação. Ao passar por três cursos distintos, ela resistiu até encontrar um espaço onde pudesse existir plenamente como sujeito surdo e docente.

Diana também tinha desejo de ser professora, ingressou no ensino superior, foi cursar Arte, porque sempre gostou dessa área. Aperfeiçoou na Língua Brasileira de Sinais aos 16 anos e tinha a seguinte motivação:  *“eu preciso ensinar isso, eu tenho essa responsabilidade e esse compromisso com as crianças para evitar que elas fiquem dependentes como eu” (Diana).*

Essa afirmação de Diana é compreendida quando ela explica que, após a formação, não conseguiu emprego na escola de surdos onde seria possível trabalhar, pois precisava dominar muito bem a língua portuguesa e não havia acessibilidade em Libras nas provas para ingressar no trabalho. Dessa forma, ela ficou limitada para conseguir a vaga como professora de Arte. Tentou várias vezes, mas, infelizmente, com tristeza, sentiu-se realmente muito frustrada. Então, mudou o foco e decidiu fazer uma segunda graduação, escolhendo o curso de Licenciatura em Letras-Libras. A partir daí, desenvolveu-se cada vez mais e foi aprovada no concurso em que trabalha atualmente. Quando Diana migra de curso, conforme Garcia (2014), ele passa de um lugar de silêncio forçado para um espaço de protagonismo linguístico, assim como ocorreu com Anne.

O relato de Diana revela um repertório linguístico fluido, e marcado por disputas de poder, identifica como conflito entre repertórios legítimos e ilegítimos, não pela competência do falante, mas pelas políticas e práticas linguísticas que regulam o acesso ao conhecimento, conforme Bourdieu (1991) sobre repertórios considerados “ilegítimos” não são menos complexos ou funcionais, mas sim desvalorizados socialmente.

A história de Diana em consonância com a perspectiva de Skliar (1998) sobre a surdez como diferença e resistência é uma denúncia contra políticas linguísticas excludentes e, ao mesmo tempo, uma afirmação potente da força da Libras como língua de ensino e transformação social.

Thor ingressou no ensino superior com motivações semelhantes às de Diana e Anne, pois explica que sentia que precisava expandir seus conhecimentos. Quando terminou o ensino médio, percebeu que ficaria estagnado, então, como

queria aprender mais, resolveu cursar o ensino superior. Sabia que conseguiria evoluir, e realmente foi isso que aconteceu.

Durante sua primeira graduação em Administração, teve nove intérpretes e foi um grande desafio, concluiu e depois quando começou a ministrar aulas de Libras, resolveu cursar Licenciatura em Letras-Libras, pois lá havia acessibilidade e direitos linguísticos para surdos.

Relata que em outros cursos e instituições não havia essa acessibilidade, o que limitaria seu aprendizado. Ele questionava: 🙌 *“E os meus direitos linguísticos na universidade?”* (Thor). Esse questionamento não é apenas pessoal, mas ecoa como uma crítica estrutural ao modelo educacional que ainda subalterniza a pessoa surda.

A trajetória dos professores surdos na universidade é marcada pela resiliência, evidenciada tanto nos enfrentamentos cotidianos quanto na permanência em um espaço acadêmico que, muitas vezes, não é plenamente acessível. Conforme destaca Riecken (2006), características como persistência, capacidade de produção de conhecimento e superação de desafios são traços recorrentes na vivência desses docentes.

Os objetivos de Investigar as percepções dos participantes sobre o uso da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas, dentro e fora do ambiente universitário, foi possível analisar o repertório linguístico dos professores, na qual diferentes modos de comunicação atuaram na construção de significados. Foram considerados elementos como pinturas, imagens, gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Concluídas as discussões e análises do segundo encontro, avançamos para o terceiro e último encontro.

3.3 TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE

Nesta seção, será apresentada e analisada a atividade “Trajetória na Universidade”, realizada pelos participantes da pesquisa. A proposta consistiu na construção de uma biografia linguística visual, desenvolvida com os três professores surdos participantes: Anne, Diana e Thor. A professora Martin não pôde estar presente nesse momento, portanto sua participação ficará restrita às produções realizadas no primeiro encontro.

O terceiro encontro do grupo focal foi realizado em 13 de junho de 2024 e marcou o encerramento das atividades investigativas da pesquisa com o grupo focal. Neste momento, a atividade proposta teve como objetivo **“analisar como os professores surdos descrevem suas trajetórias acadêmicas, destacando os processos de ensino-aprendizagem e o papel de seus repertórios linguísticos nessas experiências”**.

Os dados foram produzidos por meio da biografia linguística visual, complementada pelas narrativas dos professores durante a atividade, em que todos os participantes utilizaram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se expressar. O encontro foi registrado em vídeo e, posteriormente, transcrito para a língua portuguesa.

Num primeiro momento, coloquei os materiais disponíveis no centro da mesa e entreguei uma folha em formato A3 em branco. Expliquei como seria a atividade, na qual cada professor deveria *representar, de forma visual, a sua trajetória na universidade e escrever as fases do percurso acadêmico e profissional*.

Todos os professores optaram por usar imagens retiradas de revistas e fizeram recortes e colagens na criação da “Trajetória na Universidade”.

As biografias linguísticas visuais dos professores serão apresentadas; no entanto, será necessário ocultar as trajetórias escritas dos professores Thor e Anne, uma vez que ambos mencionaram explicitamente os nomes das instituições. Como essas informações não poderão ser divulgadas por questões de sigilo, as imagens das respectivas trajetórias terão os nomes das universidades propositalmente ocultados a fim de manter o sigilo da identidade dos participantes.

Após a realização da atividade, que teve duração aproximada de uma hora, fizemos uma pausa para o lanche. Em seguida, retomamos os trabalhos para o terceiro momento, apresentei a seguinte orientação: 🙌 “A dinâmica seguirá uma proposta semelhante à do primeiro e segundo encontro: cada participante irá mostrar sua produção visual para a câmera e, em seguida, explicará cada etapa de sua trajetória na universidade. Caso necessário, poderão ser feitas perguntas semiestruturadas para aprofundar ou complementar as narrativas” (Darlane).

No quarto momento, foram realizadas algumas perguntas semiestruturadas elaboradas, concebidas como escolhas estratégicas a serem analisadas e discutidas. Essas perguntas serão apresentadas em um subtópico específico, posteriormente neste capítulo.

A apresentação da “Trajetória na Universidade” pelos participantes, seguirá a ordem de sinalização, começando por Diana, seguida de Anne, e por fim, Thor.

3.3.1 Trajetória de Diana

Inicialmente relatou apenas sua trajetória acadêmica enquanto universitária, após apresentar, solicitei para que compartilhasse aspectos de sua vida profissional ao longo desse percurso. Embora tenha demonstrado certo incômodo em ter que explicar também como profissional, aceitou prosseguir após a confirmação de Thor que seria importante incluir essas experiências na pesquisa e que essa era a proposta da atividade. Assim, será feita uma descrição final abordando sua trajetória profissional, respeitando a sequência dos acontecimentos.

A seguir, na figura 26, será apresentada a produção linguística visual de Diana:

Figura 26 - Trajetória na Universidade – Diana.



Fonte: Imagem coletada no terceiro encontro, 2024.

A apresentação da produção de Diana foi organizada da seguinte maneira: abaixo da palavra 🖋️ "Inspire-se" (Diana), estão as imagens relacionadas ao mestrado (no centro). No canto superior direito a palavra inspire-se, encontra-se a

imagem referente à graduação em Artes, e logo abaixo do lado direito estão as imagens associadas à graduação em Letras-Libras. À direita da palavra inspire-se, localizam-se as imagens que representam o doutorado. Ou seja, dividiu sua produção em três colunas: à esquerda, as duas graduações; ao centro, o mestrado; e à direita, o doutorado.

A produção de Diana teve início com a palavra que ela escolheu colar em destaque:  “Inspire-se”. Segundo ela, essa palavra faz parte de seu perfil e de seu caminho pessoal e acadêmico. Desde sempre, teve gosto pela pintura e, por isso, iniciou sua trajetória com a graduação em Artes Visuais. Escolheu esse curso porque sentia que combinava com seu modo de ver e interpretar o mundo, especialmente pela possibilidade de observar imagens, compará-las e relacioná-las com textos.

Durante os primeiros seis meses dessa graduação em Arte Visuais, ela não contou com o apoio de intérpretes. Após esse período, conseguiu ser acompanhada por um intérprete fluente, que a atendeu até o final do curso.

Na parte inferior de sua produção visual, Diana colou uma imagem de mãos que representam a Língua de Sinais, como referência ao curso de Letras-Libras, sua segunda graduação, concluída em dois anos, como portadora de diploma. Também incluiu a imagem de um computador, por ser uma ferramenta que utilizava intensamente nos estudos. Por ser um curso na modalidade semipresencial, os encontros eram quinzenais. Durante esse período, usava tanto a língua portuguesa quanto a Libras, realizando vídeos e encaminhando atividades avaliativas aos professores.

Algum tempo depois, ingressou no mestrado. Para representar esse momento, colou imagens de livros e pessoas, associadas ao ambiente acadêmico. Diana teve intérprete Libras durante o mestrado, e que todo o material lido e trabalhado foi exclusivamente em língua portuguesa, sem leituras sugeridas em outros idiomas.

A parte final de sua produção visual refere-se ao doutorado, cuja temática está diretamente ligada à sua formação inicial. Sua pesquisa no doutorado relaciona-se à arte, especialmente às pinturas de paisagens em tela, buscando compreender o que a arte pode expressar e comunicar. Diana destacou que há surdos que são pintores e que sua investigação se insere nessa área.

Como não encontrou uma imagem de computador adequada, optou por colar a imagem de uma máquina de datilografia. O computador, de fato, tinha um papel central em sua pesquisa, pois o utilizava para refletir, escrever, digitar textos teóricos e desenvolver suas produções acadêmicas.

O grande olho colado ao centro representa que  *“todo o meu percurso e minhas percepções acontecem por meio da visão. A língua de sinais é visual, e é através dela que me comunico e compreendo o mundo” (Diana).*

Percebe-se que Diana finalizou sua explicação, mas não mencionou aspectos de sua vida profissional ao longo da trajetória na Universidade. Por isso, foi solicitado que ela complementasse com essas informações. Thor, então, acrescentou que ela deveria começar desde a primeira graduação em Artes e seguir narrando, de forma sequencial, sua trajetória envolvendo trabalho e estudo.

Ela se sente segura e continua: sua primeira graduação foi em Artes, e, ao concluí-la, ainda não estava inserida no mercado de trabalho. Em seguida, fez uma pós-graduação em Educação Bilíngue (língua portuguesa e Libras). Após finalizar essa especialização, ingressou na licenciatura em Letras-Libras.

Nesse período, atuava em outra área profissional. Posteriormente, ao ser aprovada em um processo seletivo em uma Universidade como professora de Libras, deixou a empresa em que trabalhava para iniciar uma nova etapa em sua carreira.

Ela concluiu a graduação em Letras-Libras e foi aprovada em um concurso público para a universidade onde trabalha atualmente. Nesse mesmo período, também prestou a prova para o mestrado e foi aprovada. Inicialmente, acreditava que não seria chamada pela universidade, por isso decidiu participar do processo seletivo do mestrado.

Iniciou o mestrado e, cerca de um mês depois, foi convocada pela universidade. A partir de então, passou a conciliar trabalho e estudos, morando em uma cidade e estudando em outra, enfrentando uma rotina intensa de deslocamentos.

Após concluir o mestrado, sentiu-se mais tranquila e aliviada, pois já havia passado quase dois anos nesse ritmo desgastante. Dois anos após a conclusão do mestrado, iniciou o doutorado na mesma cidade em que havia estudado anteriormente. Optou por continuar ali por ter tido uma excelente experiência com a orientadora, que domina a Língua de Sinais, além de considerar o ambiente

acadêmico muito acolhedor, com professores que mantêm contato direto com a comunidade surda, o que considera extremamente positivo. Ela afirma ter muita afinidade com esse local.

Diana encerra sua apresentação com o seguinte comentário: 🙌

“Atualmente, continuo cursando o doutorado e tem sido muito bom, assim como represento, foi uma experiência positiva, bem diferente daquilo que expressei no desenho sobre o mestrado. O mestrado foi realmente muito desgastante. Essas idas e vindas de viagem não foram nada fáceis” (Diana). Ela relata que não gosta de lembrar dos momentos que esteve estudando no mestrado, tudo foi muito doloroso e lembrar disso trouxe incômodo, pois foi um período desgastante e desafiador, mas foi superado.

3.3.2 Trajetória de Anne

Ao término de sua produção explicou sobre as imagens coladas, enquanto compartilhava sua trajetória na universidade. A seguir, essa explicação será detalhada. Na figura 27 podemos observar a produção visual de Anne:

Figura 27 - Trajetória na Universidade – Anne.



Fonte: Imagem coletada no terceiro encontro, 2024.

A primeira imagem escolhida por Anne é a de uma criança, símbolo do início de sua trajetória como acadêmica. Essa imagem representa seus primeiros passos na universidade.

Naquela época, quando ingressou na universidade, ela conciliava duas atividades ao mesmo tempo: trabalhava em uma empresa frigorífica, seu primeiro emprego, e havia iniciado a graduação em Letras/Inglês em uma universidade estadual. Por isso, a imagem de livros e a palavra  “Trabalho” aparecem em destaque. Esse foi um período bastante desafiador, pois, além da rotina intensa entre trabalho e estudos, enfrentava a falta de acessibilidade na universidade, fato já evidenciado no segundo encontro do grupo focal.

Após cerca de um ano trabalhando no frigorífico, e já cursando o segundo ano da graduação, ela passou a atuar em uma escola no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com crianças surdas, representada por uma imagem de uma criança sentada à mesinha em ambiente escolar. Nessa função, exercia o papel de mediadora, auxiliando a professora nas atividades educacionais. A partir dessa experiência, começou também a trabalhar com o ensino da Língua de Sinais na rede municipal de ensino.

Durante esse período, continuou trabalhando e estudando. Após concluir a graduação em Letras, interrompeu temporariamente os estudos formais e passou a se dedicar apenas ao trabalho. Mais tarde, iniciou uma nova graduação, dessa vez em Pedagogia, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em modalidade virtual, ilustrada pela imagem de uma criança segurando um bloco. Neste período, o curso ocorreu em língua portuguesa, sem a presença de intérpretes, aqui novamente Anne comenta a exclusão linguística e a invisibilização de sua língua de conforto, a Libras.

Enquanto cursava Pedagogia, foi aprovada como aluna especial em disciplinas do mestrado em uma universidade federal. Assim, passou a conciliar a graduação em Pedagogia, as disciplinas do mestrado e do trabalho. No entanto, ao refletir sobre sua trajetória e por motivos pessoais, precisou mudar de cidade, o que a levou a interromper o curso de Pedagogia.

Depois da mudança de cidade, ingressou novamente em uma universidade pública ao ser aprovada no mestrado em estudos linguísticos, em uma universidade federal, iniciando assim uma nova fase de sua vida. Deixou a graduação em Pedagogia, mudou-se e começou em um novo trabalho.

Nessa nova etapa, além do mestrado, iniciou também o curso de licenciatura em Letras-Libras. Para representar esse momento, colou a palavra  “Leitura”, com uma seta apontando para a imagem de peças de encaixe, seguida de uma lâmpada com a palavra  “Luz”, simbolizando a descoberta, a clareza e as novas conexões formadas. Apesar de ter deixado a Pedagogia, assumiu novos compromissos que estavam em sintonia com suas afinidades e objetivos.

Foi um período marcado por muitas atividades simultâneas: trabalho (atuou no Instituto Federal, no SENAI e em uma escola), graduação e mestrado, o que exigiu uma grande dedicação e renúncias. Por isso, associa essa fase à imagem de livros (estudos), degraus (fases em que cada passo exigiu esforço) e à palavra em inglês  “*Flourish*” (ato de florescer, desenvolver-se).

A prova de proficiência exigida para o ingresso no mestrado foi em inglês. Novamente Anne destaca que: 

“Durante todo o curso, não contei com intérpretes; as atividades eram realizadas por meio da oralidade, leitura e escrita em língua portuguesa, alternando com o uso do inglês para a compreensão das teorias. Utilizava o Google Tradutor como recurso de apoio. Tive acesso a intérprete apenas em dois momentos: na qualificação e na defesa do mestrado” (Anne).

Após concluir o mestrado, prestou concurso público para a universidade onde trabalha atualmente. Embora não tivesse certeza de que seria aprovada, obteve êxito e, logo após finalizar o curso, foi convocada. Isso implicou em mais uma mudança: mudou-se para a cidade em que vive e atua profissionalmente até hoje. Em seguida, concluiu o curso de Letras-Libras e, desde então, tem se dedicado à sua trajetória profissional.

Teve então a oportunidade de atuar como coordenadora, paralelamente, foi aprovada no doutorado que, inclusive, exigiu uma prova de proficiência em espanhol, com novos estudos marcou o início de uma nova etapa em sua trajetória acadêmica. Seguiu estudando e trabalhando, conciliando as disciplinas do doutorado, que eram realizadas em outra cidade com as viagens e as atividades profissionais.

Durante esse período, seu filho nasceu, o que tornou a rotina ainda mais desafiadora. Com muita luta, dedicação e esforço, conseguiu concluir o doutorado. Foi uma grande superação pessoal, resultado de um imenso comprometimento e perseverança.

Anne define sua trajetória com as palavras: 🖋️ “surpreenda-se”, 🖋️ “realização”, 🖋️ “conquistas” e 🖋️ “superação” e um vaso com flores. Ela afirma que todos os seus sonhos profissionais foram realizados e que se sente satisfeita e feliz com sua caminhada.

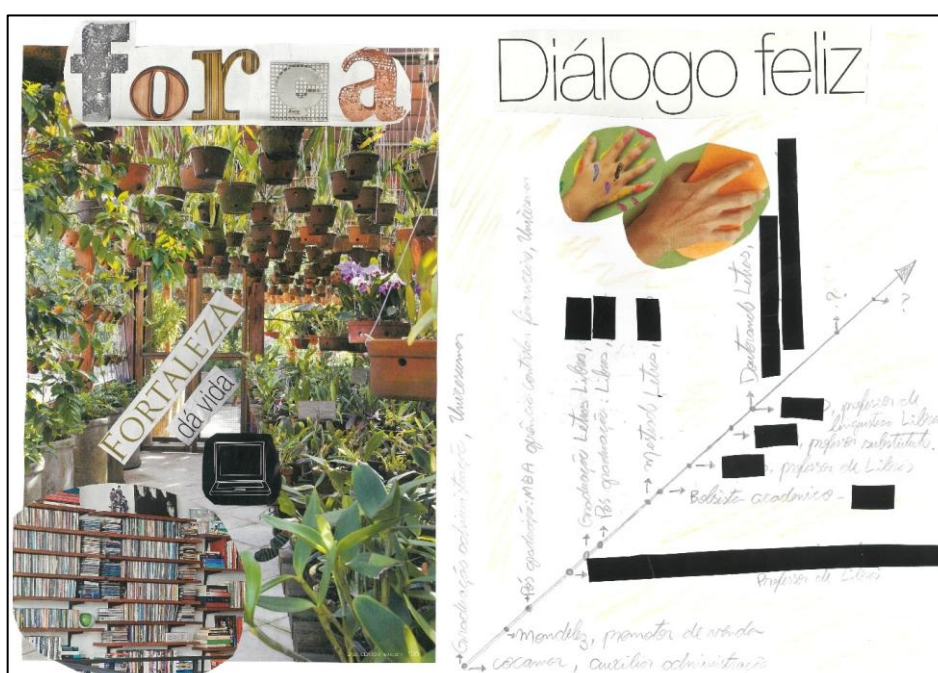
Conseguiu, enfim, alcançar tudo o que sempre sonhou. Antes, imaginava que não seria possível fazer mestrado e doutorado, pensava que continuaria apenas trabalhando. No entanto, as oportunidades foram surgindo, e ela foi avançando passo a passo, evoluindo gradualmente. Houve uma grande transformação pessoal e, com superação, conseguiu concluir tudo o que precisava.

Sente que chegou à realização de seus sonhos, representados no desenho de sua biografia linguística visual. Todos os objetivos que havia traçado para si na universidade foram alcançados. Agora, para o futuro, deseja apenas aquilo que lhe traga prazer e satisfação, como viajar, passear, manter contato com outras pessoas e nada além disso.

3.3.3 Trajetória de Thor

Thor detalhou sua trajetória, ou seja, explicou sobre a escolha das imagens e o que escreveu a lápis em sua produção visual (figura 28):

Figura 28 - Trajetória na Universidade – Thor.



Fonte: Imagem coletada no terceiro encontro, 2024.

Na primeira imagem apresentada por ele, é possível observar muitas plantas. Para ele, são representadas como conhecimentos que foi adquirindo ao longo do tempo. As plantas que vão brotando simbolizam a língua, a comunicação, as imagens, os livros, as informações das redes sociais e até o contato estabelecido durante a entrevista, tudo isso é conhecimento.

No relato de Thor, explica sobre a palavra  “força” colado na produção:  *“No passado, eu vivia em uma rotina monótona, sem muito contato com outras pessoas. Com o tempo, à medida que comecei a me comunicar mais, tudo foi mudando” (Thor).*

Para ele, precisou de força para seguir a vida com coragem e determinação. Considera importante ter autonomia no próprio caminho, sem ficar parado. Ressaltou ainda a importância de buscar novas ideias, representadas nos vasos de plantas da imagem. Focar é essencial, mas reconhece que ainda há muito a ser feito.

Também incluiu uma biblioteca com livros, pois precisa pesquisar palavras e terminologias, usou muito no mestrado e ainda usa no doutorado. Para ele, isso faz parte das exigências acadêmicas e da própria cobrança da sociedade por conhecimento.

Colocou a imagem de um computador porque gosta de assistir a vídeos em Libras no YouTube, que oferece uma grande variedade de conteúdos digitais. Acredita que a tecnologia facilita o aprendizado e permite acessar informações, aprofundar os estudos e desenvolver habilidades. Sem esse recurso, o acesso à Libras seria muito mais difícil.

Quando colocou  “diálogo feliz”, foi sobre estar realizado na profissão como docente na universidade e as mãos significam o uso e ensino da Língua de Sinais, de acordo o relato de Thor sobre estar na universidade como docente: 

“Estou muito feliz com o meu trabalho na universidade onde atuo, especialmente por causa do curso de Letras-Libras. Tenho contato direto com os alunos e me sinto como um modelo para eles. Ao mesmo tempo, observo outros professores que também servem de exemplo para mim. Assim, vou me adaptando, sendo influenciado(a) por eles e, ao mesmo tempo, influenciando os alunos” (Thor).

Thor relatou que alguns alunos com quem estudou continuam na universidade como acadêmicos. Ele mencionou, por exemplo, que no curso de Letras-Libras, onde atua como professor, alguns alunos comentaram com ele:



“Nossa, lembra que estudávamos juntos? Éramos colegas, e agora você é meu professor!” (Thor). Diante disso, Thor responde com tranquilidade, dizendo que está tudo bem, que é assim mesmo, e incentiva os alunos a se esforçarem.

Após concluir a explicação sobre as imagens coladas, relatou que iniciou seus estudos na graduação em Administração. Durante esse período, contou com a atuação de nove intérpretes diferentes, o que tornou a experiência desafiadora, pois precisava ensinar sinais específicos a um intérprete e, em seguida, adaptar-se a outro. Paralelamente aos estudos, trabalhava como auxiliar administrativo em uma empresa para custear a faculdade. Posteriormente, transferiu-se para outra empresa, na qual atuou como promotor de vendas.

Após concluir a graduação, Thor foi contemplado com uma bolsa de estudos para um MBA⁵ em Gerência de Controle Financeiro, oportunidade que não dispensou e concluiu com êxito.

Em seguida, casou-se e mudou de cidade, desempregado, não conseguiu trabalho na sua área e passou a lecionar Libras em uma universidade estadual. Com o tempo, ingressou na graduação em Letras-Libras, na modalidade licenciatura, e concluiu também uma pós-graduação na área de Libras. Ainda não havia concluído essas formações e já iniciou o mestrado em Letras e, nesse período, tornou-se bolsista acadêmico na universidade em que estudava, pois precisou deixar as aulas que ministrava de Libras para receber uma bolsa e conseguir concluir todos os estudos que havia iniciado.

Retornou à docência como professor de Libras em uma universidade estadual após concluir os estudos e, posteriormente, foi aprovado em um processo seletivo para atuar como professor substituto em uma universidade federal. Simultaneamente, foi aprovado em um concurso público para o cargo de professor de Linguística em Libras e iniciou o doutorado em Letras em uma universidade federal, formação que ainda está cursando.

⁵ MBA (*Master of Business Administration*) é um curso de pós-graduação lato sensu focado em administração e gestão de negócios.

3.3.4 Experiências universitárias dos professores surdos: análises e apresentação de perguntas semiestruturadas

A trajetória de Diana revela um percurso, no qual a arte e a Libras se entrelaçam como formas de expressão, resistência e pertencimento. A palavra inspire-se, colada por Diana, foi escolhida como símbolo de sua narrativa, sintetiza sua forma de viver e se expressar. Para ela, essa palavra representa inspiração para produção visual, pois cursou graduação em Artes. Após ter enfrentado dificuldades para conseguir trabalho nessa área, cursou a graduação em Letras-Libras, buscando um espaço de afirmação subjetiva e profissional.

Contudo, ao ingressar no mestrado, e ser aprovada no ensino superior no cargo de docente, sua narrativa revela os efeitos das barreiras enfrentadas por ela no ensino superior, especialmente pelo acúmulo de múltiplos papéis. As idas e vindas entre sua cidade e a cidade que estudava, as exigências de um novo concurso, a atuação docente no ensino superior e a cobrança acadêmica geraram nela sentimentos de cansaço e angústia. Essa sobrecarga evidencia o quanto a universidade, ainda moldada por lógicas normativas e monolíngue, impõe desafios adicionais aos surdos.

Como afirma Strobel (2008), os sujeitos surdos não apenas resistem às exclusões, mas reexistem — reinventando-se e (re)significando seus lugares de fala. Diana é exemplo disso. Ao ingressar no doutorado, ela descreve a união de suas grandes paixões, a arte e a Libras, como um momento de profunda realização. Sua trajetória mostra que o pertencimento surdo no ensino superior é possível, mas que exige também que a universidade se reorganize enquanto acessibilidade, plural e sensível à diversidade linguística.

Na narrativa de Anne, fica evidente a dificuldade enfrentada em seu processo de aprendizagem e comunicação. Mesmo possuindo competência e conforto linguístico em Libras, ela teve que se limitar ao uso da oralidade, leitura e escrita exclusivamente em língua portuguesa, o que tornou sua experiência acadêmica em duas graduações e no mestrado marcada por uma comunicação monolíngue na universidade. Para ser aprovada, foi necessária uma complexa negociação de sentidos entre línguas e modos (oralidade, leitura, escrita), revelando não só sua resiliência, mas também as limitações de uma universidade ainda pouco acessível aos repertórios linguísticos dos sujeitos surdos.

A multimodalidade se manifesta também na trajetória de Anne, nas formas de acesso ao conteúdo acadêmico: leitura de textos, escuta de aulas orais, escrita de trabalhos e uso de tecnologias de tradução. Cada um desses modos contribui para a construção de significados e evidencia o esforço contínuo de cada um para transitar entre línguas e modos sem o suporte institucional adequado.

O relato de Thor revela um repertório linguístico construído em um espaço acadêmico. O seu trabalho como professor no curso de Letras-Libras evidencia não apenas o domínio da Libras como meio de instrução e interação, mas também a presença de uma postura reflexiva sobre o papel das relações dentro da universidade. Também menciona que é o modelo para os alunos e, simultaneamente, reconhece outros professores como referências para si, Thor demonstra uma prática pedagógica marcada por trocas linguísticas e culturais.

O fato de reconhecer a influência mútua entre si e os alunos reforça a ideia de que o ambiente educacional é um espaço de aprendizagem com trocas e construção coletiva do conhecimento, mediada por diferentes línguas e modalidades. A influência mútua entre professores e alunos mostra como os repertórios linguísticos individuais se ampliam e se transformam em contato com outros sujeitos e com as práticas institucionais. Conforme Freire (1987, p. 39), quando afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

O reconhecimento de Thor como professor, por um colega que foi acadêmico junto com ele, mostra como os repertórios linguísticos individuais são transformados nas interações sociais, especialmente quando atravessam papéis institucionais diferentes como de colega a professor. Ele não é apenas um professor de Libras; ele representa uma trajetória possível para alunos surdos, sendo um exemplo de superação. Para ele, cada pessoa tem sua própria trajetória e faz suas escolhas. Por isso, escolheu representar a palavra força em sua imagem, pois acredita que é preciso tê-la para evoluir na vida.

Em análise a este terceiro encontro do grupo focal identifica que, Diana e Thor apresentam um repertório na Universidade com ênfase em língua portuguesa por meio de leitura e escrita e o uso da Libras. Anne precisou utilizar intensamente em duas graduações e mestrado, a língua portuguesa oral e leitura e escrita, além do inglês com apoio do Google Tradutor, e sem a presença de intérpretes exigindo habilidades de leitura e escrita avançada para conseguir concluir os estudos.

Percebe-se que todos os professores precisaram conciliar trabalho e estudos, demonstrando competência em diferentes espaços. Essa constatação confirma o que autores como García (2014) e Canagarajah (2013) defendem: esses professores utilizam seus repertórios linguísticos em diferentes contextos, ajustando-os de forma dinâmica e criativa conforme as demandas de cada situação para se comunicar e aprender.

Os professores revelam suas dificuldades enfrentadas em seu processo de aprendizagem em uma universidade monolíngue, seu repertório evidencia uma negociação constante entre línguas e modos, refletindo tanto sua resiliência quanto às limitações institucionais frente aos seus repertórios linguísticos.

Anne e Thor comentam sobre o ensino na universidade e refletem sobre o que é ser professor nesse espaço. Ambos ressaltam que os acadêmicos são sujeitos singulares, cada um com seu próprio jeito: alguns se dedicam mais, outros demonstram pouco esforço, Anne acrescenta que, em alguns casos, há alunos interessados apenas na obtenção do diploma. Como docente de Língua, Anne enfatiza que o desafio é constante e que sente não poder se acomodar ou interromper seus estudos.

Com relação a essa postura dos acadêmicos, Reis (2015) reforça esse ponto ao mostrar que a docência surda é atravessada por conflitos linguísticos. Professores surdos, mesmo sendo naquele momento autoridade acadêmica, frequentemente enfrentam resistência quando suas práticas linguísticas.

Já Thor relata que busca incentivar a participação dos estudantes, mas percebe, com preocupação, a ausência da palavra que colou em sua biografia linguística visual, a força. Ele observa que muitos não demonstram vontade de desenvolver essa força, embora respeite essa postura, sente-se responsável por mostrar-lhes a importância desse aspecto.

Docentes, tornam-se referências importantes para acadêmicos surdos, funcionando como modelos de pertencimento, inspiração e fortalecimento político (Maher, 2007). Esses docentes não são apenas profissionais; eles rompem com a história de exclusão na universidade, que apresenta uma perspectiva monolíngue.

Diante dos diversos enfrentamentos vivenciados por esses professores surdos, busquei compreender como lidaram e superaram as dificuldades no contexto universitário. Para dar visibilidade às singularidades de cada trajetória, optei por

apresentar os relatos individualmente, respeitando os percursos e os sentidos atribuídos por cada participante.

Diana conta que, ao longo de sua caminhada, procurou seguir caminhos que a inspiravam. No entanto, ao se deparar com dificuldades ou limitações, não hesitou em repensar suas escolhas e buscar novos rumos que realmente a fortalecessem. Ela relata que, ao não conseguir uma vaga de trabalho na área de artes — sua primeira formação, decidiu mudar de curso e ingressou em Letras-Libras. Essa decisão foi determinante para o alcance do sucesso almejado, conduzindo-a ao lugar que sempre desejou alcançar.

Anne, por sua vez, mesmo diante de dúvidas e da distância da família, nunca se sentiu sozinha. Sempre pôde contar com o apoio de familiares e amigos, especialmente nos momentos mais difíceis. Essas experiências de apoio e acolhimento foram fundamentais para seu aprendizado e permanência na universidade.

Thor relembra que o período mais desafiador de sua trajetória foi durante a graduação em Administração. Sentia-se perdido, sem apoio e despreparado para lidar com um ambiente universitário que, embora inclusivo em proposta, era predominantemente ouvinte. A falta de empoderamento e de acessibilidade o fez cogitar a desistência. Com o tempo, entretanto, sua trajetória passou a ganhar novo sentido a partir do ingresso no curso de Letras-Libras. Desde então, iniciou um processo de fortalecimento pessoal e, atualmente, no doutorado, sente-se empoderado, consciente de seus direitos e preparado para lutar por eles. Ele define esse momento como um  “diálogo feliz” (Thor), pois se sente fortalecido:  “a água para crescer é o conhecimento, a cada aprendizado, me sinto mais forte” (Thor).

Cada professor desenvolveu estratégias próprias para enfrentar as dificuldades vivenciadas no contexto universitário, contando com força interior e perseverança para conquistar os espaços que hoje ocupam e alcançar um sentimento de realização. No caso da professora Diana, sua capacidade de avaliar contextos e mudar de direção revela resiliência e uma visão crítica do espaço universitário, onde o acolhimento a profissionais surdos ainda é limitado em diversas áreas.

Anne, por sua vez, mostra como a presença de uma rede de apoio pode ser fundamental para a permanência e o sucesso de sujeitos surdos na universidade.

Esse apoio social é destacado por autores como Lacerda (2011) e Quadros (2004), que apontam a importância do coletivo e das relações interpessoais na inclusão efetiva do surdo no ensino superior.

A trajetória de Thor evidencia os impactos causados pela ausência de acessibilidade e de empoderamento no início da vida acadêmica. Durante a graduação em Administração, ele sentiu-se isolado e despreparado para o ambiente universitário, cuja inclusão revelava-se mais aparente do que efetiva. Sua virada acontece ao ingressar no curso de Letras-Libras, no qual encontra espaço para se afirmar, se fortalecer e construir uma nova postura diante da universidade.

As experiências de Diana, Anne e Thor revelam que a presença de professores surdos na universidade não é apenas uma conquista individual, mas um ato de resistência frente a uma estrutura universitária despreparada, pois todos os três cursaram uma primeira graduação, mas foi na graduação em Letras-Libras que conquistaram e se afirmaram pessoal e profissionalmente.

A universidade representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças. Ao assumir a expansão da educação superior como uma escolha, precisamos assumir também as mudanças inerentes e os desdobramentos históricos dela decorrentes. (Pieczkowski, 2014, p. 68).

Suas histórias mostram que o acesso não garante, por si só, a permanência e o sucesso, é necessário que os surdos se sintam pertencentes a esses espaços e tenham oportunidades para crescerem em um ambiente acessível e verdadeiramente inclusivo. Essa postura rompe com modelos de exclusão e precisa ser reestruturada com práticas pedagógicas que contemplem essa diversidade linguística.

Diana, Anne e Thor sentem-se realizados, tanto academicamente quanto profissionalmente. Relatam-se felizes, pois, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo de suas trajetórias, essas não foram o motivo para desistirem. Pelo contrário, seguirão lutando por um espaço acadêmico mais acessível, inclusivo e com melhores condições de estudo e trabalho para pessoas surdas.

Apesar de os participantes apresentarem um repertório linguístico rico e diversificado durante toda essa pesquisa, tornou-se necessário destacar em detalhes uma das perguntas semiestruturadas deste encontro, a fim de aprofundar a compreensão sobre o conceito de repertório bi/multilíngue na perspectiva de cada professor.

3.3.5 Autopercepção Linguística

A autopercepção linguística permite que cada professor surdo avalie e compreenda seu próprio conhecimento, uso e pertencimento a uma ou mais línguas. Neste trecho, serão apresentadas as sinalizações de cada docente em resposta a uma das perguntas semiestruturadas propostas para o terceiro encontro, com o objetivo de evidenciar a relevância desse aspecto e contribuir para uma compreensão mais aprofundada nesta pesquisa.

Optou-se por apresentar em detalhe apenas uma das perguntas semiestruturadas propostas, por ter sido a que mais se destacou no processo de coleta de dados. Essa decisão está relacionada à alteração do objetivo inicialmente previsto para o terceiro encontro, em razão das relevâncias evidenciadas nas respostas dos participantes. Trata-se da única pergunta que obteve respostas de todos os interlocutores e que, notadamente, suscitou narrativas mais densas e significativas, contribuindo diretamente para os propósitos desta análise

Cada participante respondeu à pergunta, logo após a apresentação de sua biografia linguística visual, momento em que foi questionado: “Você se considera uma pessoa bi/multilíngue?”.

No quadro a seguir, são apresentadas as respostas dos professores, iniciando por Diana, seguida de Anne e, por fim, Thor.

Quadro 6 - Trechos transcritos e extraídos do terceiro encontro. 🙌

Dariane: Você se considera uma pessoa bi/multilíngue?	
Diana	Diana: “<i>Eu sou bilíngue, língua portuguesa e Libras</i>” Dariane: “<i>Por exemplo, você já comentou sobre assistir em Língua Americana de Sinais (ASL)</i>”. Diana: “<i>Já comentei, mas não sou fluente nessa língua. Eu não sei sinalizar em língua americana sinais. Se, por exemplo, eu tivesse domínio dessa ou de outras línguas, aí sim eu me sentiria multilíngue... Eu preciso ter fluência para me sentir multilíngue.</i>”
Anne	Anne: “<i>Eu me considero bilíngue, porque — como a Diana já explicou — para eu me sentir multilíngue, preciso ter fluência em outras línguas e conseguir me comunicar em todos os aspectos. No caso do inglês e do espanhol, por exemplo, eu não tenho essa fluência. Eu só consigo fazer leitura, mas tenho muita dificuldade. Não consigo escrever e minhas pesquisas são feitas com bastante dificuldade. Eu precisaria ter domínio da leitura de textos... pelo contrário, me sinto incomodada. Já na língua portuguesa e na Libras, me sinto totalmente confortável e tranquila.</i>”

Thor	Thor: “Sou bilíngue, porque eu só uso duas línguas: Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa.” Dariane: “E a ASL, Língua de Sinais Americana?” Thor: “Não, é só para momentos de distração. Não é algo que eu use para me comunicar. Vamos supor que alguém dos Estados Unidos venha para cá e tente sinalizar comigo em ASL, às vezes eu não vou conseguir entender tudo. Às vezes, algumas piadas e coisas engraçadas eu consigo entender. Mas, de fato, para comunicação, talvez eu conseguisse se fosse algo constante, como em chamadas de vídeo, para eu ir treinando. Mas até o momento, não... Em outra língua, se eu soubesse pelo menos uns 70%, tudo bem, mas não é o caso.”
-------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados da pesquisa, 2024.

Para Diana, o critério para se considerar multilíngue está diretamente ligado à capacidade de comunicação fluente, não apenas ao contato superficial ou à compreensão parcial. Assim como Diana, Anne associa o conceito de multilinguismo à fluência ampla e à segurança comunicativa, o que exclui idiomas em que ela só possui competências limitadas, que atua mais como apoio acadêmico do que como meio de interação comunicativa.

Thor chega a estimar um nível mínimo de 70% de compreensão que, se atingido, o faria se considerar multilíngue. Os três professores se consideram bilíngues, língua portuguesa e Libras, mesmo conseguindo lidar e fazer uso de outras línguas.

Todos os participantes demonstram uma concepção de bilinguismo baseada na competência comunicativa plena, tanto em contextos formais (acadêmicos, profissionais) quanto informais. O contato com outras línguas como por exemplo: ASL, inglês, espanhol, é reconhecido, mas não validado como pertencente ao repertório linguístico ativo deles, por falta de fluência e uso comunicativo real.

A análise mostra que, embora operem em contextos marcadamente multimodais pelo uso simultâneo de línguas orais e sinalizadas, os próprios participantes ainda valorizam uma visão de fluência, associada ao domínio completo das línguas, como critério de pertencimento ao multilinguismo. Essas respostas podem ter ocorrido porque, nesse último encontro, a atividade foi realizada em torno da trajetória dos participantes na universidade, um espaço predominantemente monolíngue, no qual eles utilizam principalmente a Libras e a língua portuguesa.

A multimodalidade aparece nas experiências com leitura, escrita, sinais e compreensão visual, como vídeos e entretenimento. No entanto, essa diversidade

ainda não é vista por eles como suficiente para se considerarem multilíngues. Isso revela uma diferença entre o que realmente vivenciam com seus repertórios linguísticos e a forma como avaliam suas próprias habilidades, baseada em uma idealização de fluência em língua. Para Gesser (2006, p. 48):

[...] muitos indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e, também, não se veem, como bilíngues — nos casos em que são vistos e/ou que se consideram bilíngues é quase sempre um bilinguismo pensado em termos de problema e não de recurso. (Gesser, 2006, p. 48).

No caso dos professores surdos, é importante reconhecer que seu repertório vai além das duas línguas isoladas, nas quais se sentem fluentes, como citado por Maher, 2007, a existência de “bilíngue equilibrado”, que é totalmente idealizada. Como relataram, ainda que não percebam, esse repertório inclui o uso de imagens, gestos, expressões faciais, recursos visuais, tecnologia digital, leitura labial, oralidade. No entanto, percebe-se que eles não têm plena consciência do repertório linguístico que possuem, o que reflete uma formação acadêmica, política e social ainda deficitária.

Finalizamos aqui a última parte dos encontros e damos início à etapa de encerramento da pesquisa, com a retomada dos objetivos e a análise dos caminhos percorridos.

3.4 EVIDÊNCIAS: RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A análise e discussões das narrativas do grupo focal composto pelos professores Anne, Diana, Thor e Martin, à luz dos estudos da Linguística Aplicada, realizada com base em três conceitos fundamentais: repertórios linguísticos, translanguagem e multimodalidade, com um olhar etnográfico. Esses conceitos permitem compreender e discutir as experiências linguísticas narradas pelos sujeitos surdos como plurais e complexas.

O objetivo no primeiro encontro era **“compreender como os participantes se posicionam em relação às línguas que compõem seus repertórios.”** Por meio das biografias linguísticas visuais, que atuaram como estimuladoras de narrativas, foi possível identificar as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico dos professores surdos participantes do grupo focal. Observou-se que

eles se posicionam de maneiras distintas, ou até semelhantes, a depender dos diferentes contextos comunicativos.

Ao longo das narrativas e das legendas que acompanharam as produções dos retratos linguísticos dos professores, foram identificadas doze línguas e modalidades de linguagem distintas. Todas essas manifestações linguísticas foram levadas em conta na construção dos retratos linguísticos dos participantes. Esses recursos expressivos refletem as formas pelas quais eles compreendem e representam o que denominam como seu “repertório linguístico”.

Esses tópicos revelam como os participantes compreendem seus repertórios linguísticos, que são mobilizados em seus contextos comunicativos.

A partir dos retratos linguísticos, alguns eventos marcaram o percurso, embora diversos outros momentos também tenham sido relevantes, a pesquisa se concentrou neste encontro nas quatro línguas mais mencionadas pelos professores, ou seja, Libras, português, inglês e ASL, que mostrarão as evidências do cumprimento dos objetivos.

As três participantes, Anne, Diana e Martin foram oralizadas na língua portuguesa na infância, e para cada uma essa língua foi apresentada e traz um significado diferente em suas vidas.

Anne em relação à língua portuguesa, demonstra uma articulação fluida entre diferentes recursos como oralidade, leitura e escrita e está muito tranquila neste aspecto, integra modos diversos de se comunicar. Martin valoriza a leitura e a escrita na língua e reconhece seu impacto positivo em sua vida, mas relata traumas linguísticos associados à oralização forçada e à cobrança constante por uma fala “correta”, assim como a obrigação em fazer leitura labial, marcada por tensão e resistência.

Já Diana, por outro lado, a língua portuguesa revela um repertório construído sob pressão da família: foi forçada a oralizar, e seu relato expressa dor, angústia e rejeição ao português tanto leitura, como escrita, oralidade e leitura labial. Seu percurso mostra como o repertório pode ser também imposto, sem que haja espaço para sua legitimação enquanto sujeito sinalizante.

Martin e Diana, mostram os impactos negativos da negação da multimodalidade natural da pessoa surda. De acordo Lacerda (2010) a imposição da oralização e da leitura labial configura um controle do corpo e da comunicação, expressão de uma política linguística autoritária e capacitista.

Thor por ter nascido surdo e em uma família que domina a língua de sinais e se comunica desde a infância, a língua portuguesa vem posteriormente e sua explicação demonstra o português como uma ferramenta social dominante “língua majoritária”, passou por um período escolar de imposição da oralização e só faz uso dela quando está em ambiente familiar, para auxiliar na comunicação, mas reagiu de forma diferente de Diana e Martin, ele demonstra uma compreensão estratégica de seu repertório, mais voltada à funcionalidade do que ao afeto.

Ao discutir os repertórios linguísticos plurais, Melo-Pfeifer (2021) critica as políticas linguísticas que impõem formas únicas e normativas de linguagem.

Thor faz uso da Língua Brasileira de Sinais desde o nascimento, enquanto Anne, Diana e Martin a aprenderam apenas mais tarde. Os processos de aquisição e interação com a língua foram diferentes para cada um, mas todos relatam se sentir felizes ao utilizá-la. As narrativas mostram como os repertórios linguísticos, entendidos como recursos semióticos e linguísticos que um indivíduo utiliza em suas práticas comunicativas (Pennycook, 2010; Blommaert; Backus, 2011), pois são moldados por experiências pessoais e sociais.

Anne aprende, a partir da Libras, a aceitar sua identidade; a nova língua, aprendida por ela, traz empoderamento. Semelhantemente, Diana também sente alívio ao ter acesso à Libras e a outras línguas de sinais. Nesse contexto, a ampliação de seu repertório linguístico possibilita o acesso a novos conhecimentos e formas de comunicação. Martin, por sua vez, após conhecer a Libras, passa a ter acesso a muitas informações, e aspectos antes ocultos são esclarecidos. Essas mudanças, da utilização de uma língua oral-auditiva para uma língua visual-espacial, são provocadas por um novo modo de experienciar o mundo. Já para Thor, que nasceu surdo e utiliza a Libras desde a infância, essa língua representa sua língua natural, o que o diferencia das demais participantes.

Para Thor, a convivência com familiares que não dominam a Libras o leva a utilizar, além da tentativa de oralizar em língua portuguesa, sinais caseiros e outros meios simples para que a comunicação ocorra, revelando práticas linguísticas que rompem com noções fixas de língua. A comunicação em sua família é construída com base em recursos múltiplos e situados.

Conforme Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade, que é a combinação de diferentes formas de comunicação, como gestos, imagens, espaço e

corpo, é essencial para entender a experiência de quem usa a Libras, pois envolve uma forma de se comunicar que vai além da fala ou da escrita.

Para Diana, a língua inglesa é associada a experiências traumáticas, enquanto os demais participantes a mencionam de forma mais leve, integrando-a a outras línguas presentes em seus repertórios linguísticos. Anne e Martin, por exemplo, colocaram o inglês nas legendas junto com a ASL (American Sign Language). Para eles, essas línguas caminham juntas, assim como afirmam que a língua portuguesa e a Libras também coexistem de forma integrada. Ambos relatam que as línguas em seus corpos se misturam.

Anne e Martin se identificam integralmente com as línguas que utilizam; sentem-se “todo língua” e pintam seus corpos por completo. Já Thor e Diana não se percebem completos em termos linguísticos. Por essa razão, seus corpos não foram totalmente pintados. De forma simbólica e, possivelmente, inconsciente, cada um expressou suas vivências com as línguas, marcadas por afetos, exclusões e resistências.

Segundo Busch (2012, 2017), o retrato linguístico é uma prática que revela não apenas quais línguas um sujeito conhece, mas como ele se relaciona com elas, incorporando emoções, pertencimentos e até conflitos identitários. A linguagem dialoga com o conceito de multimodalidade de Kress (2010), para quem os sentidos são construídos por múltiplos modos. Além disso, Strobel (2008) para sujeitos surdos, os corpos pintados, parcial ou totalmente, são mais que representações simbólicas, é um território de expressão e de resistência.

A análise e discussão das narrativas do grupo focal, composto pelos professores Anne, Diana e Thor, no segundo encontro, teve como objetivo **“investigar as percepções dos participantes sobre o uso da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas, dentro e fora do ambiente universitário”**. Por meio das biografias linguísticas visuais e do quadro das línguas produzidos pelos participantes e as narrativas apresentadas dentro e fora da universidade, foi possível constatar como essas práticas linguísticas e estratégias comunicativas vividas pelos professores surdos não se limitaram à proposta inicial; ao contrário, ampliaram suas reflexões, o que resultou em contribuições ricas e significativas para esta pesquisa.

Em relação à presença da Libras dentro e fora da universidade, os três professores reconhecem na experiência universitária um espaço de afirmação

peçoal, profissional e linguística. Por meio da docência, não apenas transmitem conhecimento, mas também contribuem para a transformação de vidas.

Observou-se também que os contextos familiares influenciam, mas não determinam a potência de suas trajetórias. Apesar das diferenças na forma como a Libras entra e se consolida na vida de cada um e caminha com eles até a universidade, há um ponto de convergência evidente: a língua de sinais é, para os três, símbolo de alegria, vida, identidade e conexão social. Contudo, ela é representada de maneiras distintas, para Anne e Diana, como renascimento e iluminação; para Thor, como casa, aconchego e prática cotidiana.

No que se refere ao uso da língua portuguesa dentro da universidade, Thor, Anne e Diana se posicionam como agentes ativos na negociação de sentidos, na busca por apoios e na luta por seus direitos linguísticos. Anne destaca os desafios impostos pelo monolinguismo institucionalizado, ressaltando a ausência de profissionais intérpretes que pudessem acompanhá-la em seus estudos. Diana, por sua vez, aponta como marcante a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas atividades acadêmicas, inclusive entre estudantes ouvintes, mesmo em um curso de Letras-Libras, o que evidencia uma contradição na proposta do curso. Já Thor enfatiza que precisou do apoio de intérpretes para compreender documentos acadêmicos, como o edital do mestrado, que apresentam alto grau de complexidade linguística, tornando sua compreensão inacessível sem mediação.

Em relação ao uso da língua portuguesa fora da universidade, a análise evidencia que as narrativas dos professores surdos são marcadas por vivências no ambiente familiar, compreendido como um espaço de reexistência, atravessado por fluxos contínuos entre diferentes línguas e modos de comunicação. As famílias de Anne e Diana não utilizam a Língua de Sinais em suas interações cotidianas. Diana relata ser obrigada a utilizar a língua portuguesa oral nas interações familiares, o que lhe causa desconforto. Anne, embora apresente melhores condições comunicativas nesse contexto, também precisa recorrer à língua portuguesa para se fazer compreender em casa. Thor, por sua vez, vivencia um contexto familiar mais acessível, com uso da Libras, o que possibilita maior fluidez na comunicação. No entanto, ele também enfrenta desafios, já que nem todos os familiares dominam a Libras, exigindo o uso de diferentes recursos comunicativos.

Diante das narrativas analisadas no contexto universitário, observa-se que, para Anne, o inglês aparece como uma língua funcionalizada, mas oralmente

silenciada, restringindo-se ao uso acadêmico da leitura e da escrita. Para Thor, trata-se de uma língua em processo, mediada tecnologicamente, com uso instrumental e voltada à compreensão textual. Já para Diana, apenas a Libras e a língua portuguesa estão presentes em seu contexto universitário, enquanto o inglês é deliberadamente silenciado como gesto de resistência, revelando uma crítica consciente ao lugar que essa língua ocupa nas exigências institucionais.

Já com relação ao uso de línguas externas ao ambiente universitário, as narrativas revelam práticas que ampliam os repertórios comunicativos dos participantes. Anne utiliza o inglês, recorrendo a recursos digitais, como legendas em língua portuguesa, para facilitar a compreensão e a interação, também sonha em viajar. Thor menciona o contato com a Língua de Sinais Americana (ASL) por meio de redes sociais, especialmente como forma de distração. Diana também faz uso da ASL e da ASB (Língua de Sinais Brasileira da África), principalmente ao assistir aos conteúdos de entretenimento. Além disso, ela cita o Gestuno como uma língua presente em congressos internacionais, demonstrando interesse em aprendê-lo futuramente.

Concluindo o quadro das línguas, tem-se que a trajetória dos professores surdos na universidade é marcada pela resiliência, evidenciada tanto nos enfrentamentos cotidianos quanto na permanência em um espaço acadêmico que, muitas vezes, não é plenamente acessível. Conforme destaca Riecken (2006), características como persistência, capacidade de produção de conhecimento e superação de desafios são traços recorrentes na vivência desses docentes.

O relato deles evidencia que seus repertórios linguísticos, de natureza multimodal e, dependendo da situação, também translíngue, não são apenas características da comunicação, mas também espaços de disputa, resistência e afirmação de sua identificação dentro do espaço acadêmico. Fora da universidade esses repertórios mantêm a mesma relevância, pois fazem representar como cada indivíduo se identifica, sendo carregados e mobilizados em qualquer contexto em que estiverem. Isso reforça a importância de reconhecer e valorizar os repertórios linguísticos diversos presentes nas trajetórias desses sujeitos.

O terceiro encontro, teve como objetivo **“analisar como os professores surdos descrevem suas trajetórias acadêmicas, destacando os processos de ensino-aprendizagem e o papel de seus repertórios linguísticos nessas experiências.”** Os professores Anne, Diana e Thor participaram do estudo por meio

das biografias linguísticas visuais, nas quais produziram e narraram suas trajetórias na universidade, além de abordarem as questões propostas nas entrevistas semiestruturadas de forma direta e indireta.

A análise das trajetórias na universidade que foram relatadas por de Diana, Anne e Thor evidencia percursos marcados por resiliência, reorganização de sentidos linguísticos e resistência frente a uma universidade ainda pautada por modelos normativos e monolíngues. As narrativas revelam que a trajetória acadêmica desses professores é atravessada pelos seus repertórios linguísticos usando a autogestão de aprendizagem, muitas vezes sem suporte institucional.

Os repertórios linguísticos dos participantes são múltiplos, adaptativos e revelam um contínuo movimento entre línguas e modos de comunicação, como a Libras, o português escrito e oral, o inglês e o uso de tecnologias (como vídeos em Línguas de Sinais e plataformas digitais).

Em relação às narrativas dos professores sobre o ensino-aprendizagem, encontraram barreiras como, falta de acessibilidade linguística, tendo ausência de profissionais intérpretes e também muitas trocas desses profissionais durante a vida acadêmica. Outra situação foi a exigência de proficiência em línguas que não eram de conforto, ambientes monolíngues que exigem a adaptação contínua dos sujeitos surdos.

Esses participantes surdos se reconstroem ao longo de suas experiências e trajetórias. Encontram no curso de Letras-Libras, tanto enquanto estudantes quanto como docentes, um espaço de empoderamento e fortalecimento. As práticas, embora desafiadoras, tornaram-se potentes e transformadoras em suas vidas.

Diana adapta seus caminhos diante das limitações do mercado e da academia, buscando aquilo que a fortalece. Anne destaca a importância da rede de apoio social e familiar como eixo de sustentação. Thor vivencia um processo de empoderamento progressivo, transformando a exclusão inicial em engajamento e militância no espaço universitário. Contudo, esses professores ressignificam seus lugares dentro da universidade, tornando-se exemplos de resistência

De maneira geral, Diana, Anne e Thor se consideram bilíngues, por dominarem a Libras e a língua portuguesa, associam a condição de ser multilíngue à fluência plena, à capacidade de usar uma língua com segurança em contextos formais e informais. Mesmo diante de contatos reais com línguas como inglês, espanhol, ASL, entre outras, esses idiomas não foram considerados por eles como

parte de seu repertório linguístico “ativo”, justamente por não serem utilizados com proficiência comunicativa.

Essa visão revela uma concepção normativa de bilinguismo e multilinguismo, sustentada pela ideia, de “domínio completo” da língua, ideia já criticada por autores como García (2014), e Maher (2007), pois não consideram os repertórios linguísticos dos sujeitos.

Evidências relevantes emergiram ao longo desta pesquisa, contribuindo para a análise do objetivo geral **“investigar os repertórios linguísticos de quatro professores surdos atuantes em uma universidade pública da Região Centro-Oeste”**, bem como para o aprofundamento dos objetivos específicos, abordados em cada um dos encontros realizados.

Dessa forma, a análise dos três encontros evidencia como os docentes surdos lidam com as exigências linguísticas impostas pela universidade, muitas vezes adequando-se às concepções tradicionais de língua e fluência que essa instituição tende a reforçar. No entanto, suas vivências e práticas revelam formas complexas, criativas e resistentes de uso linguístico, que desafiam essas concepções normativas e afirmam outras possibilidades de significação e expressão. Eles são, ao mesmo tempo, conforme Carvalho (2018), figuras de referência para a comunidade acadêmica e sujeitos tensionados pelas normas institucionais, o que torna sua atuação docente desafiadora, mas profundamente significativa e transformadora.

Ainda que todos se identifiquem como bilíngues (Libras e língua portuguesa), a análise mostra que seus repertórios reais ultrapassam essas duas línguas formais, apesar de não perceberem. Ocorrem algumas situações que os participantes em suas interações translinguam por diferentes línguas e mobilizam um repertório multimodal que inclui o uso de vídeos em diversas línguas de sinais, leitura, escrita, imagens, oralidade, leitura labial, expressões faciais, gestos, tecnologias e outras formas de significação em contextos comunicativos, seja na universidade, como acadêmicos ou docentes, seja em ambientes externos à vida acadêmica.

No entanto, os próprios participantes não reconhecem esse conjunto de recursos como pertencentes ao campo do multilinguismo, pois ainda ancoram suas percepções em parâmetros de competência linguística

Todos relataram dificuldades na universidade, como falta de acessibilidade, rotatividade de intérpretes, barreiras linguísticas e pedagógicas, refletindo uma

estrutura institucional ainda pouco preparada para docentes surdos. As narrativas revelaram que os repertórios são vividos de forma afetiva e situada, com marcas de resistência, orgulho, e também dor, como no caso das imposições da oralidade.

Algumas diferenças se destacaram na trajetória de cada participante. Anne enfatiza as barreiras institucionais e o desafio constante de ser uma professora surda. Conta com uma forte rede de apoio familiar, embora seus familiares não utilizem sua língua de conforto. Demonstra resistência à visão monolíngue da universidade.

Diana, por sua vez, reúne formações em Artes e Letras-Libras, associando o aprendizado à inspiração estética e pessoal. Relata traumas linguísticos e desafios no mestrado, revelando constantes reorganizações de sua trajetória, marcadas pela imposição da oralidade no ambiente familiar.

Já Thor apresenta uma postura estratégica e politizada, com forte engajamento no ativismo acadêmico. Possui um repertório mais fluido, ancorado na Libras desde a infância, favorecido por um ambiente familiar propício. Destaca-se por uma visão mais funcional das línguas e por sua autoconfiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão central que norteou esta pesquisa “*como os professores surdos reconstroem suas experiências de uso das línguas no contexto universitário e o que essas experiências revelam sobre seus posicionamentos em relação aos seus repertórios bi/multilíngues*”, foi possível compreender que as trajetórias acadêmicas de quatro professores surdos revelam formas singulares e potentes de habitar e negociar diferentes línguas dentro e fora dos espaços acadêmicos. Suas histórias são marcadas por práticas multimodais e alguns momentos translíngues que, ao mesmo tempo em que garantem sua permanência, transformam os espaços que ocupam. Essas experiências revelam vivências linguísticas situadas e afetivas, construídas no cruzamento entre resistências, silenciamentos e processos de reinvenção.

Ainda que os participantes se identifiquem como bilíngues, com domínio da Libras e da língua portuguesa, suas narrativas evidenciam que os repertórios mobilizados no cotidiano vão muito além dessas duas línguas formais. Eles utilizam, com diferentes intensidades, línguas de sinais como a ASL e a BSL, recorrem a práticas multimodais como o uso de vídeos, imagens, gestos, tecnologias, expressões faciais e até linguagens como a Informática e o SignWriting. No entanto, nem sempre essas práticas são reconhecidas por eles como expressão de um repertório multilíngue ou legítimo. Tal postura indica a presença de uma concepção normativa de fluência, ainda centrada na ideia de domínio completo da língua, o que mostra uma lacuna formativa e epistemológica importante.

Essas análises podem ter contribuído para que as percepções dos professores surdos sobre seus repertórios se apresentassem de forma mais restrita, enquanto pesquisadora identificava um repertório mais amplo e dinâmico. Tal diferença pode estar relacionada às exigências linguísticas e institucionais da universidade, diante das quais esses professores acabam, em certa medida, adequando-se às normas e expectativas reforçadas por esse espaço. Assim, não se trata apenas de uma concepção ainda tradicional de língua e de repertório, mas também de uma forma de reafirmação dessas concepções em função do próprio contexto universitário, que tende a legitimar e reproduzir perspectivas mais normativas sobre o uso das línguas.

Essa constatação nos leva a refletir sobre os desafios que ainda marcam a formação no ensino superior. É urgente pensar em propostas formativas que rompam com modelos fixos de bilinguismo e incluam o reconhecimento das práticas linguísticas reais dos sujeitos surdos como centrais para o fazer docente. As experiências de Anne, Diana, Thor e Martin demonstram que os professores surdos, em determinadas situações, atuam de maneira condizente com o conceito de translinguagem em suas práticas de vida e de docência, mesmo sem nomear essas ações dessa forma. Essa translinguagem não é apenas uma adaptação, mas uma pedagogia, uma forma de ensinar, de resistir e de afirmar sua presença no mundo. Ela se articula com a multimodalidade como potência comunicativa e epistemológica, já que os sentidos são construídos por múltiplos modos, e não apenas pela linguagem verbal.

A universidade, embora se apresente como espaço de produção de conhecimento, ainda se mostra pouco preparada para acolher plenamente sujeitos surdos em sua docência. A ausência de políticas linguísticas institucionais inclusivas, a rotatividade de intérpretes, os documentos acadêmicos inacessíveis e os espaços monolíngues revelam uma estrutura que exige dos professores surdos uma adaptação contínua e exaustiva. No entanto, ao contrário de se apagarem, esses sujeitos constroem redes, estratégias e movimentos de autogestão que lhes permitem permanecer. Suas trajetórias mostram que sua docência é construída não apenas a partir de conteúdos ou metodologias, mas da própria existência surda no espaço universitário, uma existência que interpela, desestabiliza e exige mudanças.

As narrativas dos professores indicam que a formação docente no ensino superior precisa contemplar o debate sobre os repertórios linguísticos como parte constitutiva da prática pedagógica. É necessário que os cursos de licenciatura, especialmente os voltados à formação de professores surdos, incluam discussões sobre a translinguagem, a multimodalidade, as pedagogias surdas e as políticas linguísticas críticas. Mais do que isso, é fundamental que docentes surdos sejam reconhecidos como formadores, e não apenas como objetos de estudo ou sujeitos a serem incluídos. Suas práticas e experiências devem ser integradas aos currículos como fontes de saber e referências epistêmicas.

A pesquisa revelou, ainda, que os participantes reconstróem continuamente suas trajetórias acadêmicas e profissionais a partir de suas vivências. Anne encontra apoio em sua rede familiar, mesmo sem comunicação plena na Libras. Diana,

apesar de traumas linguísticos e da imposição da oralidade, reinventa seus caminhos associando a linguagem à arte e à expressão pessoal. Thor, por sua vez, atua com forte consciência política e transforma sua experiência em militância acadêmica. Essas histórias reforçam que os processos de formação docente são também processos de resistência, de reinvenção identitária e de reexistência.

O reconhecimento da docência surda como lugar de produção de conhecimento é, portanto, um gesto político. Isso implica não apenas garantir acessibilidade, mas construir uma universidade afetiva, plural, linguística e culturalmente diversa. Significa romper com a lógica monolíngue e capacitista ainda presente nas instituições de ensino superior e implementar políticas que considerem os corpos, línguas e práticas como territórios de saber.

É importante mencionar como era a minha percepção sobre as línguas que compõem o repertório linguístico dos surdos antes desta pesquisa e como essa compreensão se transformou ao longo do estudo, especialmente após a qualificação.

Minha concepção de língua e linguagem estava fortemente ancorada em uma perspectiva pautada por normas e estruturas. Com isso, entendia que os repertórios comunicativos dos surdos estavam voltados para o bilinguismo, centrado exclusivamente nas duas línguas oficialmente reconhecidas no Brasil e utilizadas na educação de surdos. Como foi apresentado, essa é uma visão política relevante em determinados contextos, mas que desconsidera as múltiplas formas e línguas de comunicação utilizadas pelos surdos em seu cotidiano e também na academia.

Articular essa vivência pessoal de desconstrução representou um processo de libertação em relação aos repertórios linguísticos dos surdos. Ao revisar minha trajetória e reconhecer que minha visão inicial estava fortemente centrada na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na língua portuguesa como línguas oficiais, percebi, gradualmente, a necessidade de ampliar esse olhar. Essa desconstrução possibilitou compreender, de forma mais profunda e libertadora, as múltiplas línguas e formas de linguagem — multimodais, visuais, corporais e escritas — que constituem o repertório linguístico dos sujeitos surdos. Nesse movimento, ao reconhecer e valorizar essa pluralidade nas experiências dos professores surdos, encontro também minha própria libertação, marcada pelo deslocamento de uma perspectiva restrita para uma visão mais ampla, plural e inclusiva.

Esta pesquisa não encerra as possibilidades de análise sobre os repertórios linguísticos de professores surdos, mas aponta caminhos para a construção de espaços formativos mais sensíveis à diferença. As experiências narradas aqui convocam a universidade a se abrir à multiplicidade de modos de ser e comunicar, reconhecendo os repertórios surdos como legítimos e potentes. É a partir dessa escuta e valorização que será possível transformar a formação de professores e caminhar rumo a uma educação inclusiva em sentido profundo.

Assim, conclui-se que os repertórios linguísticos dos professores surdos não devem ser vistos como barreiras, mas como ferramentas de ensino, de comunicação e de produção de conhecimento. São experiências que desestabilizam fronteiras normativas, ampliam possibilidades pedagógicas e desafiam a universidade a ser, de fato, um espaço de diversidade, justiça e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2001, p. 288.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, R. (2009). **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 2002, p. 47.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Ferreira de Almeida. Impresso no Brasil: Edição Revista e Corrigida. Gráfica Simplificada, 2016.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 102.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. *In*: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (eds.). **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: “Knowing language” in superdiversity. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, n. 67, 2011. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/centres/ldc/publications/workingpapers>. Acesso em: 13 maio 2025.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *In*: HOCKETT, C. F. (ed.). **A Leonard Bloomfield anthology**. Bloomington: Indiana University Press, 1970. p. 307-321. (Reprinted from *Philosophy of Science*, 1935, v. 2, p. 499-517).

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Harvard University Press, 1991, p. 51.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 8 de maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: Lei: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.704**, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 out. 2023. Disponível em: Lei [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#:~:text=A%20dura%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20dos,2%20\(dois\)%20profissionais.%E2%80%9D](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#:~:text=A%20dura%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20dos,2%20(dois)%20profissionais.%E2%80%9D). Acesso em 13 de jul. 2024.

BUSCH, B. Language biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. In: BUSCH, B.; JARDINE, A.; TJOUTUKU, A. **Language biographies for multilingual learning**. Cape Town: PREAESA, PREAESA Occasional Papers 24, 2006. Disponível em: <http://paulroos.co.za/wp-content/blogs.dir/22/files/2012/07/Paper24.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. Working **Papers in Urban Language & Literacies**, [S. l.], Paper 7, 2015. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/lde/publications/workingpapers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx>. Acesso em: 22 set. 2023.

BUSCH, B. School Language Profiles: Valorizing Linguistic Resources in Heteroglossic Situations in South Africa. **Language and Education**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 283-294, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1080/09500781003678712>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BUSCH, B. **Silhueta Corporal**. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Silhueta-corporal-7-usada-como-modelo-para-os-retratos-de-linguagem_fig1_377180910. Acesso em: 05 jan. 2024.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*. **Oxford University Press**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 9, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, [S. l.], v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. (org.). **Image matters – visual texts in the classroom**. Newtown, Australia: PETA, 1999. p. 1-13.

CAMPELLO, A. R. e S. **Deficiência Auditiva e Libras**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009. p. 17-18.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, R. P. Q. de. **O professor surdo**: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNITAU_d5baadbe53d541c510b6785732d40de6. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, [S. l.], v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p. 11.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acessado em: 6 abr. 2024.

DAMATTA, R. **Explorações**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do Outro ou a prótese da origem**. Trad. F. Berardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DIAS-JÚNIOR, J.; SOUSA, W. O papel dos classificadores na língua de sinais. Libras III. *In*: FARIA, E. M. B. de; ASSIS, M. C. (org.). **Língua portuguesa e libras: teorias e práticas**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 21-27. v. 4. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb>. Acesso em: 13 out. 2024.

DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 213.

DURHAM, E. R. **A reconstrução da realidade**. Um estudo da obra etnográfica de Bronislaw Malinowski. São Paulo: Ática, 1978. p. 59.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, M. C. **La investigación de La enseñanza**, II. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1989. p. 195-301.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M.C. (org.) **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986, p. 119 -161.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology & Education Quarterly**, [s. l.], v.15, n. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the past, p. 51-66, Spring, 1984.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 87-100, abr. 2011. ISSN 1413-6538. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7YtvQvgW5tLMVQ9F5VVK8wz/?format=pdf&lang=pt>

FEBRAPILS. **Nota da Febrapils sobre decreto nº 10.185**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/#:~:text=Com%20surpresa%20recebemos%20a%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20do%20decreto,de%20vaqas%20adicionais%20para%20os%20cargos%20especifcados.&text=Esperamos%20que%20a%20veda%C3%A7%C3%A3o%20do%20car go%20para,seja%20a%20%C3%BAnica%20solu%C3%A7%C3%A3o%20apresenta da%20pelo%20governo>. Acesso em 05 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, p. 39.

GAMA, F. J. da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 1).

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. West Sussex: Wiley -Blackwell, 2009a. 481p. (Paperback).

GARCÍA, O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. *In*: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (eds.),

Social Justice Through Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters. 2009b. p. 140-158.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. **Modern Language Journal**, [S. l.], v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.** Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translinguagem: linguagem, bilinguismo e educação.** Tradução de Solange Aranha. Campinas, SP: Parábola Editorial, 2022.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006, 216 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/364373>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J; HEATH, S.; LAPP, D. (Ed.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts.** New York: Simon & Schuster Macmillan, 1997. p. 181- 202.

GUIMARÃES, T. F. **A construção performativa do gênero e da sexualidade nas práticas discursivas de uma lan house.** 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GUIMARÃES, T. F. **Embates entre performances corpóreo-discursivas em trajetórias textuais: uma etnografia multissituada.** 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, p. 196.

GUIMARÃES, T. F.; BUIN, E.; GARCIA, R. I. D. de. Práticas de Translinguagem com estudantes multilíngues em uma escola de fronteira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 17, n. 30, p. 289-314, 2024. DOI: 10.48075/rm.v17i29.32001. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32001>. Acesso em: 18 mar. 2024.

GUIMARÃES, T. F.; BUIN, E.; GARCIA, R. I. D. de; RIBEIRO, C. O. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i7.75166. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/75166>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GUMPERZ, J. Formal and informal standards in Hindi regional language area. In: C. A. Ferguson.; J. Gumperz (Orgs.). **Linguistic Diversity in South Asia.** [S. l.]: International Journal of American Linguistics, iii.. 1960. p. 92-11.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist**, [S. l.], v. 66, n. 6/2, p.137-53, 1964.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Open University. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 22 n. 2, p. 10, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 5 ago. 2024.

HARMES, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desenvolvendo a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. p. 7.

JEWITT, C. (Org.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Narrative interviewing. In: BAUER, M.; GASKELL, B. (Eds.). **Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook**. London, England: Sage Publications, 2000. p. 57-74.

JULIOTTI, J. **Práticas Translíngues e Transculturais nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico**. Dourados: UFGD, 2024, p. 64. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: 03 jun. 2025.

JULIOTTI, J.; FIGUEIRA GUIMARÃES, T.; BUIN, E. Oralidade nas práticas translíngues: a construção do relato pessoal. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 141-160, 2024. <https://doi.org/10.4013/cld.2024.214.08>.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (ed.). **Visualising Multilingual Lives More Than Words**. Clevedon: Multilingual Matters, 2019.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006. [1996].

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KRUMM, H. J.; JENKINS, E. M. **Kinder und ihre Sprachenlebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits**. Werkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache. Vienna: Wiener Verlags, 2001.

LACERDA, C. B. F.; DRAGO, S. L. A inclusão de alunos surdos no ensino superior: o uso da Libras como recurso de mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, 2010.

LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Elaine C. dos. As novas tecnologias e a educação de surdos: desafios e perspectivas. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 367-374, 2011.

LACERDA, L. Educação de surdos: a oralização e o implante coclear como políticas de controle dos corpos. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LECHNER, E. Biografias e migrações: diálogos teórico-práticos no horizonte de uma utopia concreta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 35-44, 2018.

LIMA, M. do S. C de. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola Inclusiva. **Revista Letra Magna**, [S. l.], Ano 3, n. 5, p. 8, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/30027/25557>. Acesso em 18 de set. 2024.

LOPES, V. R.; MARTINS, M. do C. F. Validação Fatorial da Escala de Resiliência de Connor-Davidson (Cd-Risc-10) para Brasileiros. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 37, jul./dez. 2011.

LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188689/LOSS%20Jaqueline%20Reni%202015%20%28disserta%20a7%20a3o%29%20UNOCHAPEC%20%93.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. **Journal Of Social Issues**, [S. l.], 1967.

MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (ed.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.

MEGALE, A, H. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 75. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00287.pdf>. Acesso em 12 maio 2023.

MEGALE, A. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Revista Tabuleiro das Letras**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 52-53, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1353>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MEGALE, A. Episódio 1: Educação Bilíngue com Antonieta Megale. **Talking EFL**, YouTube, [S. l.], 25 maio 2019. 1 vídeo, 33 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZX0hkf8xzOg>. Acesso em: 25 set. 2024.

MELO-PFEIFER, S. **Educação linguística para o plurilinguismo: práticas e reflexões**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MELO-PFEIFER, S. CALVO DEL OLMO, F. **A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilingue**. Londrina: [S. n.], 2021, p. 361. ISSN: 1980-0614. Disponível em: https://www.academia.edu/87670512/A_biografia_lingu%C3%ADstica_visual_como_instrumento_de_pesquisa_multimodal_sobre_o_desenvolvimento_da_comp%C3%Aancia_plurilingue. Acesso em: 14 mar. 2024.

MELO-PFEIFER, S.; CHIK, A. Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. **International Journal of Multilingualism**, [S. l.], v. 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MELO-PFEIFER, S. SIMÕES, A. R. (org.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: Estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Instituto Politécnico de Santarém; Escola Superior de Educação. Santarém: Projeto Editorial Modal Creativity, 2017, p. 17. ISBN 978-972-9434-09-9. Disponível em: www.researchgate.net/publication/321221118_Melo-Pfeifer_Simoes_2017_ed_Plurilinguismo_vivido_plurilinguismo_desenhado_estudos_sobre_a_relacao_dos_sujeitos_com_as_linguas_E-Book Acesso em: 25 jan. 2024.

MERRIAM, S; TISDELL, E. **Qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2016. p. 65.

MESCH, J. **Perspectives on the Concept and Definition of International Sign**. [S. l.]: World Federation of the Deaf May, 2010. p. 4. Disponível em; <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:683050/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2025.

MESQUITA, J. L. **O ser docente universitário e a surdez**. 2007. Monografia (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 21.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **ABRASCO** - Associação Brasileira de Saúde Coletiva, [S. l.], Artigo 17, n. 3, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p. ISBN 85-88456-49-4.

MONTEIRO, A. L. L. da C. P. **O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação**: Questões linguísticas e Educacionais. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 21-27. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169523/340627.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MOREIRA, C. de M. Tornar-se surdo: um processo histórico e cultural. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 183-202, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/135>. Acesso em: 23 junho 2024.

MORILHAT, C. **Empire du langage ou impérialisme langagier?** Lausanne: Editions Page deux, 2008, p. 16.

NASCIMENTO, L. C. R.; NOGUEIRA, A. S. (Orgs.). **Linguagens e diferenças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p.112.

NASCIMENTO, L. M. de. **Caderno de Estudos de Educação Especial**. Indaial: Editora Asselvi, 2007.

NOGUEIRA, A. S. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais**. 2015. 307f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

NOGUEIRA, A. S. Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. In: CABELLO, J.; LINS, H. A. M. (Org.). **Mídias, infâncias e diferenças**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. p. 17-28. Disponível em: https://www.academia.edu/37327753/EDUCAÇÃO_DE_SURDOS_ALGUMAS_REFL_EXÕES SOBRE TECNOLOGIAS_LINGUAGENS_E_DIVERSIDADE. Acesso em: 20 jan. 2019.

NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 673-694, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v18n3/1518-7632-ld-18-03-00673.pdf>. Consultado em: 20 jan. 2019.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 291-310, 2020. <https://doi.org/10.21814/diacritica.4973>

NOGUEIRA, A. S. **Retratos linguísticos de um grupo de alunos surdos**: janela para repertórios corporificados. Linguagens e diferenças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 112.

NOGUEIRA, A. S.; CAVALCANTI, M. C. Percepção de recursos semióticos imagéticos em situações cotidianas de jovens surdos. In: SILVA, W. R. (Org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem à Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 263-291.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 2.

OBS STUDIO. Disponível em: [https://www.dinamize.com.br/blog/obs-studio/#:~:text=O%20OBS%20Studio%20\(Open%20Broadcaster,vivo%20para%20plataformas%20de%20streaming](https://www.dinamize.com.br/blog/obs-studio/#:~:text=O%20OBS%20Studio%20(Open%20Broadcaster,vivo%20para%20plataformas%20de%20streaming). Acesso em: 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. C. da R. **Trajetória de professoras surdas no universo docente do ensino superior**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2023.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. **International Journal of Multilingualism**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 240-254, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249025313_Metrolingualism_Fixity_Fluidity_and_Language_in_Flux. Acesso em: 24 maio 2024.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice**. London: Routledge, 2010.

PERLIN, G. **Língua de sinais e escrita de si**: uma experiência de formação docente com professores surdos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2008, p. 24. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em 16 jul. 2024.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdo**: Alteridade, Diferença e Identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf?=.> Acesso em: 01 jan. 2024.

PERREGAUX, C. (Auto)biographies langagières en formation et à l'école. In: Adamzik, K.; Roos, E. (org.). **Bulletin Vals-asla**. Association Suisse de Linguistique Appliquée, 2002. p. 81-94, n. 76.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

QUADROS, R. M. (Org.) **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. p. 5.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAFAELI, K. S. C.; SILVEIRA, M. D. D. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Indaial: UNIASSELVI, 2009. p. 37-49.

RANIERI, N. B. S. **Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases**. São Paulo: Edusp, 2000.

REIS, D. S. **Formação docente e educação de surdos**: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. 147 p., 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=385>. Acesso em 19 ago. 2024.

REIS, F. **A docência na educação superior**: Narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17759/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

REZENDE, F. F. J.; PINTO, P. L. F. Os Surdos nos Rastros da sua Intelectualidade Específica. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs). **Estudos surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p.190-211.

RIECKEN, C. **Sobreviver: instinto de vencedor**: os 12 pontos da resiliência e a personalidade dos sobreviventes. São Paulo: Saraiva, 2006.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, D. S.; NASCIMENTO, L. C. R. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.59944. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/59944>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ROCHA, D. S. **Educadores surdos**: reflexões sobre a formação e a prática docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.987793>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ROSA, E. F. **A identidade do Surdo, pesquisado na Pós-Graduação em Linguística**. 170 p., 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

RYMES, B. Communicative Repertoire. *In*: B. STREE; C. LEUNG. (Orgs.). **Routledge Companion to English Language Studies**. New York/London: Routledge, 2014.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, W. S. dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativista com narrativas. *In*: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013. p. 28.

SARSUR, E.; DEGACHE, C. **As biografias linguísticas como ferramenta de construção da identidade dos alunos**. ANAIS do VIII SITRE, [S. l.], 2020, p. 1-18. ISSN 1980-685X. Doi: 10.47930/1980-685X.2020.2503. Disponível em: file:///C:/Users/u2eadn62740/Downloads/Sarsur-CmaraDegache_SITREGT25.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. *In*: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 16-17.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. p. 43-49.

UPHOFF, D. As línguas do outro: reflexões sobre um caso de bilinguismo. **Fragmentos**, [S. l.], n. 33, p. 229-243, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/8666/8007>. Acesso em: 12 abr. 2024.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In*: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbbok of Applied Linguistics**. New York, London: Routledge, 2011. p. 668-682.

VAN, L. L. **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman. 1988.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 3, 2010.

VILHALVA, S. **O despertar do silêncio**. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004, p. 37.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ides/a/8chH86ZpWXMVTzymj9Nfd8C/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 05 jun. 2024.

WILHELMS, N. de S. **O Surdo Além da Deficiência**. 2013, 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Graduação em Serviço Social. Brasília, 2013.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP






PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Pesquisador: DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77416524.0.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.689.187

Apresentação do Projeto:

1. Introdução

Trabalho na educação de surdos ao longo de dezoito anos, atualmente sou servidora na Universidade Federal da Grande Dourados, na Faculdade de Educação a Distância como intérprete de Língua Brasileira de Sinais e na produção de materiais em Libras nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras, dentre outras funções. Nossa Faculdade conta com um corpo docente de 12 professores, três deles são surdos e, conforme o último período de matrícula no segundo semestre de 2023, temos um total de duzentos e sete acadêmicos, sendo vinte e dois surdos e quatro com deficiência auditiva. A escolha pelo tema repertórios linguísticos de professores surdos no contexto universitário, me fez refletir sobre a trajetória vivida por surdos ao longo de seu percurso acadêmico, a maioria deles usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas interações, e apresentam também outras possibilidades de comunicação como: leitura labial, movimentos faciais, gestos, movimentos com o corpo, movimentos corporais, escrita, neste ambiente os surdos precisam entrelaçar-se entre surdos e ouvintes participantes ou não desse ambiente acadêmico. Conforme Sklar (2001, p. 100), a "forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive, isso reflete sobre a cultura e identidade da pessoa surda". Nessa compreensão, cada sujeito se vê e se representa de uma forma diferente, e usa as línguas de seu repertório de formas diferentes, logo a ideia de repertório instiga a ir além da questão das línguas nomeadas para tratarmos de tudo que está envolvido

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 **E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Página 01 de 06






Continuação do Parecer: 6.689.187

nesse processo. O estudo sobre os Repertórios Linguísticos de Professores Surdos no Contexto Universitário situa-se no contexto da linha de pesquisa: Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira. Nosso foco central é a análise e estudo do repertório linguístico de alguns sujeitos surdos. O problema que se coloca, portanto, é que ainda se conhece pouco sobre o profissional surdo que atua nos cursos de graduação das universidades públicas e, consequentemente, ainda pouco se sabe sobre os parâmetros de sua formação. Desse modo, a pesquisa em questão visa contribuir para apresentar novos parâmetros que orientem a formação para a docência do aluno surdo nas instituições de ensino superior. Nesta pesquisa, busca-se investigar, por meio das narrativas de experiências pessoais, os repertórios linguísticos de professores surdos do curso de Licenciatura/ Bacharelado em Letras Libras da Universidade

Compreendemos a língua como uma construção social, por esse motivo a investigação dos repertórios linguísticos se realiza por meio dos relatos e narrativas desses participantes. Essa perspectiva reconhece os seus saberes como necessários para compreensão do seu bi/multilinguismo no contexto da universidade. Diante disso, a presente dissertação apresenta como pergunta de pesquisa: Como os participantes, em suas narrativas, reconstruem suas experiências de uso das línguas no contexto da universidade e o que essas experiências demonstram sobre seus posicionamentos frente a seus repertórios bi/multilíngues? A fim de explorar de maneira mais aprofundada os indivíduos e suas identidades, a pesquisa adotará uma abordagem de investigação etnográfica. Esta perspectiva reconhece o sujeito como o protagonista de seus próprios conhecimentos e experiências, buscando compreender de forma próxima esses sujeitos concretos e suas identidades. De acordo com Lechner (2018), as histórias de vida ou narrativas biográficas não são apenas textos, mas novas formas de produzir conhecimento, em coprodução com os sujeitos da pesquisa. É um modo de construção de identidade e subjetividade, construção de si, uma forma de dar coerência às suas trajetórias. Neste sentido, é uma pesquisa que respeita, dignifica e não objetiva o sujeito, que vai muito além de um trabalho sociológico com dados biográficos, pois a medida em que o sujeito narra suas experiências, também vai refletindo sobre elas e produzindo conhecimento.

2. Hipótese

A hipótese que pretende-se responder com essa pesquisa é que ainda se conhece pouco sobre o profissional surdo que atua nos cursos de graduação das universidades públicas e, consequentemente, ainda pouco se sabe sobre os parâmetros de sua formação. Desse modo, a pesquisa em questão visa contribuir para apresentar novos parâmetros que orientem a formação para a docência do aluno surdo nas instituições de ensino superior

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 **E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Página 02 de 06






Continuação do Parecer: 6.689.187

3. Metodologia Proposta

A pesquisa será situada no campo dos estudos qualitativos e será de natureza aplicada, uma vez que tenta gerar conhecimento imediato para a resolução prática dos possíveis problemas vivenciados pelos sujeitos da pesquisa (SILVEIRA E CORDOVA, 2009). O público-alvo dessa pesquisa constitui-se de professores surdos do curso de Licenciatura/ Bacharelado em Letras Libras. Metodologicamente, em vista do alinhamento deste estudo com uma perspectiva indisciplinar e crítica na Linguística Aplicada, opta-se pela geração dos registros sob orientação etnográfica e discursiva. A pesquisa no campo educacional se aproxima para conquistar uma imersão na trajetória universitária do sujeito, para tal, a pesquisadora propõe coleta de dados em que serão gerados mediante entrevistas individuais semiestruturadas de forma presencial ou virtual nas plataformas online, podendo ser via Google Meet, Whatsapp, OBS e anotações de campo, destaca-se que estas interações serão gravadas na forma visual, pois ocorrerão em Libras, podendo haver gravação por meio de áudio, e serão posteriormente traduzidas e transcritas em português, conforme a necessidade apresentada no momento da gravação e a sua importância para melhor compreensão da pesquisa. O problema que se coloca, portanto, é que ainda se conhece pouco sobre o profissional surdo que atua nos cursos de graduação das universidades públicas e, consequentemente, ainda pouco se sabe sobre os parâmetros de sua formação. Desse modo, a pesquisa em questão contribuirá para apresentar novos parâmetros que podem orientar a formação para a docência do aluno surdo nas instituições de ensino superior. Acreditamos que o desenvolvimento dessa pesquisa possui relevância, pois poderá oferecer apontamentos que contribui para o protagonismo surdo, ampliando a visibilidade e oportunidade de ocupação dos espaços acadêmicos e sociais.

4. Metodologia de Análise de Dados

O estudo sobre os Repertórios Linguísticos de Professores Surdos no Contexto Universitário situa-se no contexto da linha de pesquisa: Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira. Nosso foco central é a análise e estudo do repertório linguístico de alguns sujeitos surdos.

5. Critério de Inclusão

Professor(a) surdo(a) do ensino superior, com idade de 25 à 60 anos usuários da Língua Brasileira de Sinais.

6. Critério de Exclusão

Pessoas ouvintes.

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 **E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Página 03 de 06



Continuação do Parecer: 6.689.187

Objetivo da Pesquisa:

Nosso objetivo é investigar, por meio das narrativas de experiências pessoais, os repertórios linguísticos de professores surdos do curso de Licenciatura/ Bacharelado em Letras Libras da Universidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Toda pesquisa envolve risco aos seus participantes, entende-se que, mesmo tomando todos os cuidados, não é totalmente nula a possibilidade de vir a ser identificado(a) e também não é totalmente nula a possibilidade de uma pergunta lhe causar algum tipo de incômodo ou constrangimento. Se o desenvolvimento do estudo você se sentir afetado de forma negativa em qualquer grau, a pesquisa será encerrada imediatamente e, caso seja necessário, ela/ela será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos sem nenhum custo financeiro. Por esse motivo, a pesquisadora compromete-se a manter em sigilo qualquer informação que possa identificá-lo. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Benefícios: Almeja-se construir, conjuntamente com os sujeitos da pesquisa, proposta de soluções práticas que possam em alguma medida colaborar para a qualidade da vida social, diminuindo as barreiras linguísticas enfrentadas por esses sujeitos multilíngues.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No primeiro momento será realizado um contato prévio de aproximação com cada participante, visando respeitar sua privacidade. Toda conversa será realizada em Língua de sinais, explicarei que a participação no estudo é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, será esclarecido que ele(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, assim como, retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalidade ou constrangimento caso decida não participar ou desistir de continuar participando no decorrer de qualquer fase da pesquisa. Após sanar todas as dúvidas e se o participante aceitar, será apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido sinalizado na hora, de forma clara e objetiva com os detalhes necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"Não há óbices éticos".

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso CEP: 79.825-070
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

Página 04 de 06



Continuação do Parecer: 6.689.187

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do referido protocolo de pesquisa.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

* O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275516.pdf	06/02/2024 11:11:18		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275516.pdf	05/02/2024 17:48:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_TCLE_Novo.pdf	05/02/2024 17:46:23	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_TCLE_Novo.pdf	05/02/2024 17:46:23	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275516.pdf	05/02/2024 12:05:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_TCLE.pdf	05/02/2024 12:03:58	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275516.pdf	27/01/2024 23:46:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_TCLE.pdf	27/01/2024 23:35:34	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_TCLE.pdf	27/01/2024 23:35:34	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Recusad o

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso CEP: 79.825-070
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

Página 05 de 06



Continuação do Parecer: 6.689.187

Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_TCLE.pdf	27/01/2024 23:35:34	DARIANE CHITA MARTINS	Recusad o
Outros	Resolucao_Comissao_de_Pesquisa_Pro jeto.pdf	27/01/2024 23:13:31	DARIANE CHITA MARTINS	Aceito
Outros	Entrevista_Semiestruturada.pdf	27/01/2024 23:07:28	DARIANE CHITA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Assinado.pdf	27/01/2024 22:26:28	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_do_pesqu isador.pdf	27/01/2024 20:19:22	DARIANE CHITA MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Demonstrativo_de_infraestrutura_para_Pesquisa.pdf	27/01/2024 20:13:27	DARIANE CHITA MARTINS BARCELOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/01/2024 20:04:14	DARIANE CHITA MARTINS	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	27/01/2024 19:52:16	DARIANE CHITA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Dariane_Fale_assinar assinado.pdf	27/01/2024 19:45:10	DARIANE CHITA MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 06 de Março de 2024

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso CEP: 79.825-070
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

Página 06 de 06

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS (FALE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PGL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICOS DE PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO”, realizada pela pesquisadora Darlane Chita Martins Barcelos, aluna do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sob a orientação da Professora Doutora Thayse Figueira Guimarães..

O objetivo deste estudo é investigar, por meio das narrativas de experiências pessoais, os repertórios linguísticos de professores surdos do curso de Licenciatura/Bacharelado em Letras Libras de uma universidade pública da Região Centro-Oeste do Brasil

A sua participação no estudo é imprescindível e voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, assim como, retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalidade ou constrangimento caso decida não participar ou desistir de continuar participando no decorrer de qualquer fase da pesquisa, mesmo com a sua participação sendo muito importante para este estudo.

A abordagem metodológica proposta para este trabalho é de âmbito qualitativo e será de natureza aplicada. Caso aceite participar, os registros serão gerados por meio

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Página 2 de 5

de entrevistas semiestruturadas de forma presencial ou virtual nas plataformas online, podendo ser via *Google Meet*, *Whatsapp*, *OBS* e anotações de campo, destaca-se que estas interações serão gravadas na forma visual, pois ocorrerão em Libras.

Informamos que o tempo que será disponibilizado pelo participante para a entrevista será em média de 2h.

Ao final da pesquisa todo o material levantado neste estudo será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e 510/16 do CNS e orientações do CEP “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados(CET/UFGD)”.

Contudo, como toda pesquisa envolve risco aos seus participantes, entende-se que, mesmo tomando todos os cuidados, não é totalmente nula a possibilidade de vir a ser identificado(a) e também não é totalmente nula a possibilidade de uma pergunta lhe causar algum tipo de incômodo ou constrangimento. Se o desenvolvimento do estudo você se sentir afetado de forma negativa em qualquer grau, a pesquisa será encerrada imediatamente e, caso seja necessário, ele/ela será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos sem nenhum custo financeiro. Por esse motivo, a pesquisadora compromete-se a manter em sigilo qualquer informação que possa identificá-lo. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Caso o(a) Sr(a) participante se sinta lesado, conforme Resolução 510/09 do CNS e orientações do CEP “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)”. O participante deverá – “ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.” Se você participante sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Página 3 de 5

Garantimos que todos os procedimentos para assegurar a confidencialidade da pesquisa serão tomados, restringindo o acesso a esse material ao uso da pesquisadora responsável e de sua orientadora. Ao restringirmos o acesso aos registros, garantimos também a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes.

Também são esperados os seguintes benefícios desta pesquisa: Almeja-se construir, conjuntamente com os sujeitos da pesquisa, proposta de soluções práticas que possam em alguma medida colaborar para a qualidade da vida social, diminuindo as barreiras linguísticas enfrentadas por esses sujeitos multilíngues.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.1.c).

Em relação a custos adicionais e ressarcimento, informamos-lhes que este estudo não acarretará nenhum custo e você não receberá nenhum benefício financeiro para participar desta pesquisa. Contudo, garantimos ao(à) Sr(a) o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Por exemplo, se houver a necessidade de seu deslocamento à unidade somente para fins de pesquisa, você será ressarcido das despesas com transporte e, se precisar, com alimentação, se houver qualquer tipo de despesas decorrentes da participação na pesquisa você será ressarcido.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisadora responsável Darlane Chita Martins Barcelos a qualquer tempo para informação adicional no Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 – Unidade II Caixa Postal: 364/ Cep: 79.804-970 – Telefone: 3410- 2013 E-mail: mestradoletras@ufgd.edu.br.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Página 4 de 5

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD) quando pertinente. O CEP/UFGD fica no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS, CEP 79825-070.

O CEP/UFGD é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Declaro que cumprirei os ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e da Resolução brasileira sobre pesquisas na área das Ciências humanas e Sociais – Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares e zelarei pelo cumprimento dos princípios éticos vigentes.

Darlane Chita Martins Barcelos
Pesquisadora Responsável

Contato com a pesquisadora responsável: Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 – Unidade II Caixa Postal: 364/ Cep: 79.804-970 – Telefone: 3410- 2013 E-mail: mestradoletras@ufgd.edu.br

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Página 5 de 5

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação neste estudo e quero participar da pesquisa

- () Autorizo a gravação da entrevista
() Não autorizo a gravação da entrevista

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Dourados, ____ de _____ de _____.